

# KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 3/2007



adam parzalek

RECENZENT TOMU  
prof. dr hab. Ryszard Wiśniewski

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Anna Bugalska, Iwona Centka, Kazimierz Denek, Wielisława Furmanek, Władysław Grygolec, Jerzy Hauziński, Stanisław Kawula, Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Zbigniew Lachowicz, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Marek Przepiórski, Maciej Sekunda, Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Stanisław Widerszpil, Tadeusz Zawadzak, Marcin Żółtak

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny  
Marian Kowalewski – zastępca redaktora naczelnego  
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Arkadiusz Karwacki, Andrzej Piotr Lesiakowski

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

TYTUŁ DOFINANSOWANY PRZEZ MINISTRA NAUKI I SZKOLNICTWA WYŻSZEGO

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

Toruń 2007

ISSN 1230-266X

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter S.A. na terenie całego kraju. Informacje pod numerem infolinii 0801-205-555 lub na stronie internetowej <http://www.kolporter-spolka-akcyjna.com.pl/prenumerata.asp>

---

Redakcja kwartalnika „Kultura i Edukacja”, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń, tel. 056 660 81 60, 664 22 35,  
664 22 36 w. 28, e-mail: [andrzej2@marszalek.com.pl](mailto:andrzej2@marszalek.com.pl)

Wydawnictwo Adam Marszałek • 87-100 Toruń, ul. Lubicka 44, tel./fax 056/648 50 70, 66 42 235

Internet: <http://www.marszalek.com.pl>, e-mail: [info@marszalek.com.pl](mailto:info@marszalek.com.pl)

Drukarnia nr 2 • ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 056 659 98 96

---

**SPIS TREŚCI****ARTYKUŁY–STUDIA**

STANISŁAW KAWULA

*Dyskurs wokół pedagogiki i pedagogii rodziny* ..... 7

HELENA CIĄŻEŁA

*Etyka odpowiedzialności (Spojrzenie z perspektywy odpowiedzialności globalnej)* ... 23

KATARZYNA SUWADA

*Jak nazwać współczesność? Problem konceptualizacji płynnej nowoczesności**Zygmunta Baumana, drugiej nowoczesności Ulricha Becka**i późnej nowoczesności Anthony'ego Giddensa*..... 37

MACIEJ DOMBROWSKI

*Stanisław Ignacy Witkiewicz – filozof „problematyczny”* ..... 49**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

JAROSŁAW DOMAGAŁA

*Myśli o muzyce w pracy Henryka Elzenberga „Kłopot z istnieniem – aforyzmy**w porządku czasu”* ..... 62

KONRAD STUDNICKI-GIZBERT

*Tadeusz Matuszewski – uczony, indywidualista i nieprzeciętny człowiek* ..... 73

MARCIN LUTOMIERSKI

*O funkcjonowaniu literatury emigracyjnej wśród dzisiejszych czytelników* ..... 89

MIECZYŚLAW SPRENGEL

*Rozwój edukacji i ideologii edukacyjnej w Australii w XIX i XX wieku* ..... 95

## KOMUNIKATY SPECJALNE

### VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Lublinie (17–19 września 2007 roku)

DARIUSZ KUBINOWSKI

*Idea i organizacja VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* ..... 108

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

*Potrzeba alfabetyzacji krytycznej* ..... 111

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

*Sprawozdanie z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego* ..... 118

NATALIA SOKOŁOWICZ

*Z obrad grupy dyskusyjnej „Metodologia pedagogiki praktycznie zorientowanej a funkcjonowanie edukacji w sferze publicznej”* ..... 126

ALICJA SADOWNIK

*Z obrad grupy dyskusyjnej „Integracja czy segregacja? Dominacja czy dialog?”* .... 130

*Stanowisko uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego Polskiego*

*Towarzystwa Pedagogicznego w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji*

*w Polsce* ..... 135

## RECENZJE

Aleksandra Zienko (rec.): Jadwiga Królikowska, *Socjologia dobroczynności.*

*Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich* ..... 141

Jadwiga Królikowska: *Komentarz do recenzji książki*

*„Socjologia dobroczynności”* ..... 147

Maria Emilia Nowak (rec.): Aniela Dylus, *Globalizacja. Refleksje etyczne* ..... 148

Stefan Konstańczak (rec.): Peter Singer, *Jeden świat. Etyka globalizacji* ..... 152

Katarzyna Buczek (rec.): *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich*

*w XIX i początku XX wieku* ..... 158

## CONTENTS

### ARTICLES–STUDIES

STANISŁAW KAWULA

*Discussion on Pedagogy and Family Pedagogy* ..... 7

HELENA CIAŻĘŁA

*Ethics of Responsibility (From the Point of View of Global Responsibility)* ..... 23

KATARZYNA SUWADA

*How to Call the Modern Times? The Issue of Conceptualisation of Fluctuant Modernity by Zygmunt Bauman, the Second Modernity by Ulrich Beck and Late Modernity by Anthony Giddens.* ..... 37

MACIEJ DOMBROWSKI

*Stanisław Ignacy Witkiewicz – “Problematic” Philosopher* ..... 49

### COMMUNICATES–REPORTS

JAROSŁAW DOMAGAŁA

*Thoughts on Music in the Work of Henryk Elzenberg “A Problem with Existence – Aphorisms”* ..... 62

KONRAD STUDNICKI-GIZBERT

*Tadeusz Matuszewski – a Scholar, an Individualist and an Extraordinary Man”* ..... 73

MARCIN LUTOMIERSKI

*On the Functioning of Emigration Literature among Modern Readers* ..... 89

MIECZYŚLAW SPRENGEL

*The Development of Education and Education Ideology in Australia of the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries* ..... 95

## **SPECIAL COMMUNICATES**

### **The Sixth National Educational Convention of Polish Pedagogical Society in Lublin (17–19 September 2007)**

DARIUSZ KUBINOWSKI

*The Idea and Organisation of the Sixth National Educational Convention* . . . . . 108

ZBIGNIEW KWIECIŃSKI

*The Need for Critical Alphabetisation* . . . . . 111

TERESA HEJNICKA-BEZWIŃSKA

*A Report from the Sixth National Pedagogical Convention* . . . . . 118

NATALIA SOKOŁOWICZ

*From the Debate of the Discussion Group “The Methodology of Practically Oriented  
Pedagogy and the Functioning of Education in the Public Sphere”* . . . . . 126

ALICJA SADOWNIK

*From the Debate of the Discussion Group “Integration or Segregation? Domination  
or Dialogue?”* . . . . . 130

*The Attitude of the Members of the Sixth National Pedagogical Convention towards  
the Condition and Perspectives of Development of Education in Poland* . . . . . 135

## **REVIEWS**

Aleksandra Zienko (rev.): Jadwiga Królikowska, *Sociology of Charity: An Outline  
of the Problem of Poverty and Help on the Basis of English Experience* . . . . . 141

Jadwiga Królikowska: *A Commentary on the Review of „Sociology of Charity”* . . . . 147

Maria Emilia Nowak (rev.): Aniela Dylus, *Globalisation. Ethical Reflection* . . . . . 148

Stefan Konstańczak (rev.): Peter Singer, *One World. The Ethics  
of Globalisation* . . . . . 152

Katarzyna Buczek (rev.): *Sources for the History of Home Education of Polish  
Children in the Nineteenth and the Beginning of Twentieth Century* . . . . . 158

# ARTYKUŁY–STUDIA

*Stanisław Kawula*

## DYSKURS WOKÓŁ PEDAGOGIKI I PEDAGOGII RODZINY

---

### 1. Wprowadzenie

Młody człowiek w początkach XXI wieku może dokonywać wyboru co do ram, w jakich przebiegać będzie jego dorosłe życie. Spośród całej palety potencjalnych możliwości i cennych dla życia kwestii młodzi ludzie najczęściej wybierają formę małżeńsko-rodzinną, formującą ich dalszą przyszłość. Ona nadaje główny sens ich życiu i określa miejsce oraz prestiż w nowoczesnym społeczeństwie. Badana młodzież w 74,6% wiąże swoją przyszłość z rodziną i aprobeuje małżeństwo jako podstawową formę realizacji siebie<sup>1</sup>. Natomiast czwarta część badanych widzi sens swej egzystencji w związkach partnerskich, co świadczy o daleko posuniętej indywidualizacji polskiej młodzieży w tym względzie. Oznacza to równocześnie, że dzisiaj „w nowym porządku społecznym, nawet stare formy małżeństwa i prokreacji winny być wybierane i przeżywane na własne ryzyko” – jak stwierdza Grażyna Mikołajczyk-Lerman<sup>2</sup>. Także młode pokolenia same stają się odpowiedzialne za porażki lub powodzenia kształtu swego życia małżeńsko-rodzinnego, w tym również w związkach partnerskich/kohabitacjach<sup>3</sup>.

Z wielu empirycznie uzyskanych danych z początków XXI wieku wynika, że młodzież na ogół wyraża pozytywny stosunek do instytucji małżeństwa i założenia rodziny, zwłaszcza młodzież ucząca się i studiująca (grupa wiekowa 18–24 lat), która podkreśla głównie dobre strony życia rodzinnego, a nie trudności z nim związane. W deklaracjach dzisiejszego pokolenia młodych Polaków przeważa nadal romantyczny wzorzec małżeństwa i rodziny. Młodzi wyrażają z reguły pogląd, że decyzja zawarcia związku małżeńskiego zależy na ogół od nich samych. Badana młodzież, obok takich wartości, jak miłość, osiągnięcie sukcesu zawodowego, nadal uważa, że zawarcie małżeństwa i po-

---

<sup>1</sup> T. Biernat, *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń 2006, s. 270.

<sup>2</sup> G. Mikołajczyk-Lerman, *Mężowie i żony. Realizacja ról małżeńskich w rodzinach wielkomiejskich*, Łódź 2006, s. 20.

<sup>3</sup> A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2006.

siadanie rodziny stanowi dla nich pożądaną wartość (dobro autoteliczne). Wśród najważniejszych motywów prowadzących do zawarcia małżeństwa i założenia rodziny można wyróżnić: chęć stworzenia własnego domu i rodziny (posiadania dzieci), potrzebę okazywania i doświadczania miłości, stabilizację życiową oraz chęć posiadania partnera i przyjaciela. Warto zwrócić uwagę na fakt, że sprawy materialne, które mogą być podyktowane chęcią uzyskania odpowiedniego standardu życiowego oraz potrzebą bezpieczeństwa, nie zajmują ważnego miejsca wśród motywów zawierania związku małżeńskiego przez polską młodzież<sup>4</sup>. Biorąc pod uwagę te wnioski natury optymistycznej, możemy być spokojni o przyszłość życia małżeńsko-rodzinnego w Polsce – wbrew pesymistycznym prognozom demograficznym i ekonomicznym<sup>5</sup>.

Jednak głównym przedmiotem **dyskursu** o rodzinie współczesnej jest zastanowienie się, w jakim stopniu ta odwieczna forma życia społecznego człowieka stała się w czasach dzisiejszych fenomenem koniecznym, który wynika z niezbywalności takich czynników, jak: kultura, społeczeństwo, relacje i procesy psychiczne oraz elementy biologiczne osoby ludzkiej? Jeśli uznamy wskazane uwarunkowanie jako konieczne do tego, ażeby rodzina istniała, to równocześnie obecność tych fenomenów nie gwarantuje trwałości istnienia rodziny i funkcjonowania jej w jednolitym oraz niezmiennym kształcie. Rodzina jako wytwór ludzki, niewątpliwie ważny i istotny dla życia człowieka – jego realnego wymiaru – jest poddawana analizie i ocenie o charakterze sprawdzalności i prawdziwości ontologicznej. W rozumieniu postmodernistów podlega meta-narracji. Piotr Magier sądzi, że z tego punktu widzenia należy odrzucić jakąkolwiek próbę wyjaśniania fenomenu rodziny w kategoriach obiektywnych<sup>6</sup>. Ten nurt poszukiwań prowadzi bowiem do stwierdzeń, iż fenomen rodziny jako wynik przemian społecznych i kulturowych będzie podlegał zmianom w aspekcie swych funkcji i struktury, co w konsekwencji może prowadzić nawet do zakwestionowania konieczności jej istnienia. Kształty rodziny będą zatem formowane poprzez subiektywne relacje z kulturą i będą uzależnione od subiektywnych pragnień, przekonań czy stanu psychiki człowieka. Franciszek Adamski sądzi wręcz, że potrzeba istnienia rodziny, relacje wewnątrzrodzinne, dzieciństwo, realizowane funkcje etc. „stają się zależne od woli osób tworzących rodzinę”<sup>7</sup>. Żadne inne zewnętrzne podmioty nie są uprawnione do ingerencji w życie rodziny – w tym ideologie, nurty filozoficzne czy wyznaniowe. Próby wpływu na ich trwałość i charakter relacji są naruszeniem prywatności i wolności ludzkich. Stąd też zdaniem postmodernistów pozostawianie człowiekowi swobody w decydowaniu o charakterze jego życia (np. obyczaj, moralności czy form życia rodzinnego) jest przeja-

<sup>4</sup> M. Bodnar, *Małżeństwo i rodzina w planach życiowych młodzieży*, praca magisterska UWM, Olsztyn 2004, s. 109.

<sup>5</sup> M. Okólski, *Płodność i rodzina w okresie transformacji* [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, J. Wasilewski (red.), Warszawa 2006, s. 124.

<sup>6</sup> P. Magier, *Rodzina w czasach ponowoczesnych. Próba analizy* [w:] *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, H. Cudak, H. Marzec (red.), t. 1, Mysłowice 2005, s. 33–34.

<sup>7</sup> F. Adamski, *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002, s. 52.



wem zaufania do człowieka, jego odpowiedzialności, rozumności, wolności oraz naturalnego pragnienia dobra<sup>8</sup>. Jest to ze wszech miar pozytywny aspekt tworzenia się dzisiaj alternatywnych form życia małżeńsko-rodzinnego. Dają bowiem każdej jednostce możliwość-wyboru spośród palety tych form – także w cyklu swego życia. Jednak póki zdecydowana większość ludzi przychodzi na świat w rodzinie, przechodzi w niej niemal cały proces socjalizacji pierwotnej w różnych fazach życia. Z tych też względów człowiek ze swej natury jest istotą rodzinną (*homo familiens*). W swym rozwoju historycznym ludzkość wytworzyła różnorodne formy życia małżeńsko-rodzinnego, które dają nam większe lub mniejsze poczucie bezpieczeństwa, uznania i przynależności (więzi emocjonalne). Można dodać, że lepszej, korzystniejszej formy życia indywidualnego i społecznego człowiek dotychczas nie wymyślił. Brak rodziny na co dzień odczuwamy jako osamotnienie, wyobcowanie, osierocenie, degradację społeczno-ekonomiczną etc. Stąd też spośród wielu innych wartości egzystencjalnych rodzina plasuje się zwykle wysoko na 1., 2. lub 3. miejscu<sup>9</sup>. Teolodzy dodają, że rodzina jest darem niezastąpionym, a psychologowie uznają tę grupę za niezbywalną w rozwoju psychofizycznym i społecznym człowieka (zwłaszcza w okresie wczesnego dzieciństwa). Dzisiaj zaznaczają się jednak dość wyraźne przemiany w pełnieniu przez rodzinę jej podstawowych funkcji, w strukturze, w jej kształtach i relacjach wewnętrznych, nad którymi warto się zastanowić.

W dobie współczesnej, także w okresie burzliwych przemian w sposobie ludzkiego życia, różnorodnych uwarunkowań o charakterze globalnym, regionalnym i lokalnym, rodzina w początkach XXI wieku przeżywa nie zawsze korzystne dla jej członków przemiany. Wysuwane są wnioski o jej kryzysie i załamaniu, o miejscu, gdzie małżonkowie i ich dzieci przeżywają gehennę życiową, a nawet osobistą golgotę. Stąd też na światło dzienne wynurzają się – dawniej skrywane – fakty przemocy, molestowania na różnym tle, dręczenie psychiczne, a nawet przemoc seksualna wobec dzieci i czyny kazirodcze oraz dzieciobójcze<sup>10</sup>. Niejednokrotnie dar z początku współżycia małżeńskiego nacechowany miłością staje się po pewnym czasie piekłem doczesnym. Czy tak być musi? Jest to z pewnością jedynie marginalny model życia małżeńsko-rodzinnego, aczkolwiek mający tendencję do poszerzania się. Zaznaczyć równocześnie należy fakt, iż kryzys ten dotyczy w podobnym stopniu rodziny opartej na związkach monogamicznych, partnerskich, grupowych i na poligamii. Wskaźnikami tego kryzysu są przypadki dzieci nieznanających swych ojców, dzieci w domach dziecka i innych placówkach opieki całkowitej, dzieci ulicy etc. Tylko 15 minut na dobę poświęca przeciętny Polak na roz-

<sup>8</sup> Z. Bauman, *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Kraków 1994, s. 73.

<sup>9</sup> H. Cudak, *Od rodziny pochodzenia do rodziny prokreacji*, Łowicz 1999; L. Kocik, *Wzory małżeństwa i rodziny: od jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002; K. Slany, *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.

<sup>10</sup> K. Marzec-Holka, *Dzieciobójstwo. Przestępstwo uprzywilejowane czy zbrodnia?*, Bydgoszcz 2004, s. 46.

mowę z własną rodziną, a tylko średnio 5 razy w roku amerykańscy wnukowie kontaktują się bezpośrednio ze swymi dziadkami<sup>11</sup>.

Wieloletni badacz rodziny polskiej, profesor Zbigniew Tyszka, na koniec XX wieku wyraził dość optymistyczny pogląd na kondycję rodziny w polskiej transformacji ustrojowej. Sądził, że dla części rodziny kondycja pod względem ekonomicznym, kulturalnym, psychospołecznym i prokreacyjnym wyraźnie się pogorszyła, rodziny generują nowe patologie społeczne – w tym szczególnie dolegliwe w odniesieniu do potomstwa, na skutek wadliwej socjalizacji prymarnej i późniejszego życia. Autor ten snuje taką wizję rodziny w dobie współczesnej: „Można powiedzieć, że rodzina naszych czasów jest jak statek, który znalazł się w zasięgu burzy, ale mimo to płynie nadal – z nadłamanym masztem i wodą w swych najgłębszych czeluściach. I nikt nie jest w stanie ze stu-procentową pewnością powiedzieć, że statek nie dopłynie do portu”<sup>12</sup>. Tym celem, tym portem jest dla pedagoga pomyślność kolejnych pokoleń i ciągów rodzinnych.

## 2. Socjalizacja i wychowanie rodzinne

Co zatem tkwi osobliwego w środowisku rodzinnym, że pomimo istniejących w nim konfliktów i wpływów derywacyjnych znajdujemy równocześnie szereg korzystnych cech?

Judith Harris w swej głośniejszej książce *Geny czy wychowanie*<sup>13</sup> przypomina o znaczącym elemencie życia rodzinnego, który niejako zrównuje genotyp dzieci i rodziców oraz ich środowisko życia. Zespolenie tych dwu czynników następuje głównie w przypadku wspólnego środowiska bliźniąt wychowywanych w rodzinie własnej. Mamy wtedy do czynienia z zasadą synergii czynników, ich współsprawstwa w socjalizacji dzieci i rodziców. Należy więc zgodzić się z teorią konwergencji w tym względzie.

Warunki socjalizacji i wychowania w grupie rówieśniczej nie podlegają takim mechanizmom. Według J. Harris, wśród rówieśników istnieje rozległa mozaikowość cech genetycznych oraz swoista loteria genotypowa i różnorodność warunków życia rodzinnego. Francis Fukuyama podaje, iż obecnie znamy jedynie dwa sposoby oddzielenia w badaniach naukowych wrodzonych przyczyn konkretnych zachowań od przyczyn uwarunkowanych kulturowo. Jednym z nich jest genetyka behawioralna, drugim – antropologia międzykulturowa<sup>14</sup>, a także badanie osób niespokrewnionych (rodzeństwa adoptowane), wychowywanych w tych samych rodzinach. „Jeżeli wspólne środowisko

---

<sup>11</sup> J.J. Mc Whirter, T. Benedict, A.M. Mc Whirter, E.H. Mc Whirter, *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2005, s. 71.

<sup>12</sup> Z. Tyszka, *Kryzys rodziny współczesnej? Zagrożenia, szansa przetrwania* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej*, H. Machel, K. Wszeborski (red.), Gdańsk 1999, s. 184.

<sup>13</sup> J. Harris, *Geny czy wychowanie*, Gdańsk 2000, s. 10.

<sup>14</sup> F. Fukuyama, *Koniec człowieka. Konsekwencja rewolucji biotechnologicznej*, Kraków 2004, s. 37–38.

danej rodziny i model wychowania tak silnie warunkują zachowania, to takie osoby powinny wykazywać większe podobieństwo cech niż wybrani niespokrewnieni ludzie<sup>15</sup>. Autor książki o „końcu człowieka” stawia jednak kilka kwestii i pytań, których do końca nie wyjaśnia nam teoria konwergencji. Po pierwsze – każdy rodzic, który wychowywał więcej niż jedno dziecko, wie z doświadczenia, że między rodzeństwem występuje wiele indywidualnych różnic w zachowaniu, których nie da się wytłumaczyć procesem wychowania rodzinnego ani wpływem środowiska. Odpowiedź częściową znajdujemy w osobnej monografii pt. *Rodzeństwo*<sup>16</sup>. Po drugie – zachowanie ludzi jest dużo bardziej zróżnicowane niż zachowanie zwierząt, ponieważ w dużo większym stopniu jesteśmy istotami społecznymi, kulturalnymi, uczącymi się pośrednio i bezpośrednio zachowań na podstawie zasad prawnych, norm obyczajowych, tradycji i innych wpływów pochodzenia środowiskowego, nie zaś genetycznego<sup>17</sup>. Po trzecie – głównym problemem jest określenie, co stanowi zwrot „inne środowisko”. W wielu przypadkach środowiska, w których przebywają wychowywane osoby – bliźnięta, mają jednak wiele cech wspólnych, dzięki wyborowi selektywnemu przez oba osobniki zwłaszcza jednojajowe. Ten fakt uniemożliwia rozróżnienie wspólnych czynników genetycznych, kulturowych i środowiskowych dla pary bliźniąt. Po czwarte – ważnym składnikiem środowiska życia, które może przeoczyć genetyk, jest macica matki, która ma silny wpływ na to, jak w niej genotyp rozwija się w fenotyp, w konkretną istotę ludzką. Bliźnięta jednojajowe zawsze rozwijają się w jednym łonie matki. Ten sam płód w macicy innej matki może się jednak rozwinąć zupełnie inaczej, jeżeli matka będzie niedożywiona, będzie piła alkohol, paliła papierosy lub zażywała narkotyki czy też będzie nosicielką wirusa HIV i choroby AIDS.

Zasygnalizowane tutaj wątpliwości i dylematy winien brać pod uwagę familolog, chcąc precyzyjnie określić wartość rodziny współczesnej jako środowiska życia i środowiska wychowawczego. Inne nauki szczegółowe dostarczają nam coraz dokładniejszych argumentów dotyczących niezbędności rodziny w życiu współczesnego człowieka. Ale równocześnie życie codzienne dostarcza nam przykładów skłaniających nas do wypowiedzenia następujących sentencji: „Z rodziną najlepiej wychodzi się na zdjęciu”, a w życiu codziennym niekiedy stanowi ona koszmar czy pasmo cierpienia dla jej członków. Dlatego też moja „mozaika” i „hybrydalność” współczesnych form podejmuje ważkie, chociaż czasem nieuchwytnie kwestie życia rodzinnego, będące wyrazem istniejącego ryzyka indywidualnego lub grupowego oraz pojawiających się tam kryzysów (przejściowo lub trwale<sup>18</sup>).

<sup>15</sup> Ibidem, s. 38.

<sup>16</sup> H. Kosten, *Rodzeństwo*, Warszawa 1997.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 39.

<sup>18</sup> S. Kawula, *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno-mażeńskich*, Olsztyn 2003, s. 64–66.

Analizy empiryczne rodzin europejskich akcentują zawsze wariant przeobrażeń w aspekcie dysonansowym, ponieważ rodziny monogamiczne (z założenia nierozdzielne) przeżywają w dużej części przemiany prowadzące do kryzysów strukturalnych i funkcjonalnych. Wykazują jednak troskę o ich umocnienie, niesioną pomoc spontaniczną i planową. Niemiecki socjolog i pedagog społeczny Winfried Noack ujmuje ją w czterech zakresach: psychologicznego poradnictwa, rodzinnej terapii i mediacji, socjalno-pedagogicznego wsparcia oraz włączenia rodziny w życie społeczności lokalnej<sup>19</sup>. Są to kierunki wspomagania rodzin będących w kryzysie i obszarze ryzyka oraz funkcjonujących na poziomie społeczno-pedagogicznej wydolności (tzw. rodziny w normie).

### 3. W stronę pedagogiki rodziny

Problematyka badawcza i informacyjna na temat rodziny współczesnej stała się już nieodłącznym komponentem wielu kongresów, sympozjów i seminariów naukowych o zasięgu międzynarodowym i regionalnym. Niejednokrotnie fascynuje rozległością tematyczną o charakterze interdyscyplinarnym i coraz bardziej doskonalonym warsztatem badawczym<sup>20</sup>. Jednak materię i fenomen rodziny nie dość prosto, a także bezpośrednio przełożyć można na praktykę społeczną. W wielu obszarach teoria i praktyka są rozbieżne w tym względzie. Sam bowiem przedmiot dociekań naukowych, jakim jest rodzina, ma wyraźnie multidyscyplinarne zabarwienie. Tej ewolucyjnie zmieniającej się podstawowej komórce życia społecznego, a zarazem trwałej i mało podatnej na zmiany gwałtowne, towarzyszą refleksje badawcze różnej natury, choćby: prawne, ekonomiczne, biologiczne, kulturowe, teologiczne, etnograficzne, filozoficzne, demograficzne, urbanistyczne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne, a także kryminalistyczne, dewiacyjne i patologiczne (aberracyjne). Literatura naukowa i inna z poszczególnych familologicznych obszarów jest już w początkach XXI wieku przeogromna. Stąd też usytuowanie nowego kierunku studiów – *nauki o rodzinie* na wydziałach teologicznych uniwersytetów jest poważnym nieporozumieniem. Natomiast na KUL w Lublinie powstała Katedra Pedagogiki Rodziny i Instytut Nauk o Rodzinie, co należy z szacunkiem odnotować.

Co można i winno się uczynić dla jej praktycznego pożytku? Po pierwsze, obecny kształt i sytuacja współczesnej rodziny w skali globalnej (świata i jego regionów) – ze względu na swoiste środowisko geograficzne czy społeczno-kulturowe i cywilizacyjne – zawiera wiele cech wspólnych, zunifikowanych; z drugiej zaś strony zaznaczają się rozliczne znamiona wskazujące na odrębność typów rodzin, wzorców i stylów życia,

<sup>19</sup> W. Noack, *Sozialpädagogik. Ein Lehrbuch*, Lambertus, Freiburg im Breslau 2001.

<sup>20</sup> T. Tyszka, *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, Poznań 1997, s. 23–32.

formowania osobowości, w odmienności struktur i ich funkcjonowaniu. Pomimo swoistości ekonomicznych, historyczno-kulturowych, religijnych etc. niejednokrotnie rozważano w różnych gremiach międzynarodowych powołanie „gamologii” lub „familystyki” czy „famiologii” jako dyscypliny multidyscyplinarnej, badającej pod wieloma ważnymi aspektami (teoretycznymi i praktycznymi) współczesne rodziny lub związki partnerskie. Stąd też „mozaikowość” przedmiotu stanowi przewodni wątek w metodologicznych refleksjach nad związkami i formami rodzinno-mażeńskimi lub ich surogatami w dobie współczesnej. Z tych też względów uzasadnione wydaje się wyodrębnienie w kręgu nauk pedagogicznych także **pedagogiki rodziny**. Zasadniczą podstawą wyróżnienia jest kryterium instytucjonalne<sup>21</sup>, podobnie jak postępujemy w przypadku pedagogiki szkolnej, domu dziecka czy nawet pedagogiki wojskowej lub harcerskiej. Dodać tutaj należy jeszcze ujęcie **wspólnotowe** przy analizie współczesnych związków i form rodzinno-mażeńskich w różnych kręgach kulturowych<sup>22</sup>.

Natomiast zasadniczego sensu pedagogiki rodziny można upatrywać w analizie zjawisk i procesów różnej natury, zachodzących w rodzinie, których skutki mają lub potencjonalnie mogą mieć aspekt wychowawczy (opiekuńczy, kulturowy, socjalny, moralny, obyczajowy i ogólnoedukacyjny). Nie można więc treści i rozważań pedagogiki rodziny sprowadzać tylko do funkcji poradnikowej bądź ideologicznej. Aczkolwiek szczegółowe wskazania, zasady, dyrektywy działania w jej zakresie mają i mogą mieć także wymiar normatywny w pedagogice rodziny. Mogą wyrażać bowiem pożądane standardy życia rodzinnego i wzory zachowań, w tym o charakterze prakseologicznym czy wręcz metodycznym<sup>23</sup>.

Właśnie pedagogika rodziny zezwala – zwłaszcza rodzicom – zrozumieć zachodzące w rodzinie wydarzenia czy mechanizmy psychospołeczne oraz chcieć i umieć na nie wpływać według przyjętego przez siebie wzorca. W dyrektywie tej zawarta jest centralna myśl pedagogiki społecznej, aby dane zjawisko (tutaj rodzinę) poznawać i zarazem zmieniać (zasada badać i zmieniać). Gamologia to termin rzadko stosowany w badaniach empirycznych nad małżeństwem i rodziną współczesną; z gr. *gameo* – znaczy „zawieram małżeństwo”; naturalnie w różnych postaciach, np. poligamia, bigamia, porwanie, skrytość (kryptogamia), poliandria, monogamia. W tym też kontekście można mówić o **gamologii**. Jednym z jej segmentów jest pedagogika rodziny i małżeństwa oraz towarzysząca jej refleksja<sup>24</sup>.

---

<sup>21</sup> S. Kawula, *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4, s. 27.

<sup>22</sup> F. Adamski, op.cit., s. 16–20; A. Kwak, op.cit.

<sup>23</sup> J. Carlson, D. Dinkmeyer, *Szczęśliwe małżeństwo. Szczerłość, otwartość, zaangażowanie*, Gdańsk 2005.

<sup>24</sup> A.W. Janke, *Rodzina w badaniach pedagogicznych* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. V, Warszawa 2006.

Pedagogika rodziny różni się tym m.in. od uproszczonej moralistyki bądź ideologii (w tym religijnej), iż w odróżnieniu od innych płaszczyzn refleksji indywidualnej czy społecznej ujmuje przedmiot swych dociekań (rodziny w ich różnorodnych kształtach i funkcjonowaniu) w ujęciu ontologicznym, strukturalnym, funkcjonalnym i zarazem aksjologicznym oraz normatywnym (w tym obszar dewiacji i patologii czy udanej biografii). Rezultaty dociekań badawczych pedagogów rodziny – tj. ustalenie związków (w tym typu sprawczego), prawidłowości, a także zasad, metod, dyrektyw realizacyjnych – odnoszą się do praktyki działania, ale równocześnie znajdują w rodzinie swój bezpośredni sprawdzian doraźny i prospektywny. Wyzwania te stają się jej elementem i najważniejszym wskaźnikiem oraz empirycznym miernikiem jej funkcjonowania oraz specyficznych zagrożeń. Są to także tendencje przemian korzystnych lub niekorzystnych, dostrzeganych w rodzinie na przestrzeni dziejów ludzkich, wynikających głównie z kluczowych wydarzeń historycznych<sup>25</sup>.

W odniesieniu do małych grup społecznych – oprócz relacji deskryptywnych – wyróżnić można, według J. Kmity, dwa rodzaje „zaangażowania” nauki w osiągnięciu celów praktycznych (prakseologicznych). Pierwszy typ określić można jako zaangażowanie instrumentalne. Dotyczy ono wyznaczania środków do realizacji tych celów, a także – w pewnej mierze – dostarczania technicznych możliwości ich osiągnięcia i nastawione jest na zwiększanie efektywności technologicznych i psychicznych (cel–środek). Dziedziny społeczno-humanistyczne cechuje natomiast głównie zaangażowanie aksjologiczne, wyrażające się w wytyczaniu zasługujących na realizację celów społecznych i zarazem osobowościowych (indywidualnych). Nauki humanistyczne łączą się przy tym do szerszej praktyki społecznej, także poprzez swe funkcje o charakterze światopoglądowym („waloryzacja światopoglądowa”) oraz edukacyjnym. Właściwym zakresem zaangażowania aksjologicznego staje się więc motyw aktywnej działalności badacza oraz jego właściwe ukierunkowanie praktyczne. Naczelnym warunkiem takiego usytuowania nauki lub subdyscypliny jest spełnienie zadań poznawczych, konstruowanie teorii pozwalających opisywać i tłumaczyć zjawiska będące przedmiotem dociekań danej dyscypliny<sup>26</sup>. W przypadku małżeństwa i rodziny zawiera on odniesienia aksjologiczne oraz pedagogiczne oceny i efekty wychowawcze w odniesieniu do dzieci (głównie) oraz współmałżonków i osób starszych, ich wzajemnie korzystnych relacji, modelując je m.in. według tzw. teorii przywiązania pokoleniowego<sup>27</sup>.

<sup>25</sup> K. Jakubiak, *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.

<sup>26</sup> J. Piekarski, *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta*, Łódź 1992, s. 8–11.

<sup>27</sup> M. Plopa, *Psychologia rodziny. Teoria i badanie*, Elbląg 2005.



#### 4. Od pedagogii ku pedagogice rodziny współczesnej

Pedagogika rodziny posiada w swej specyfice podane uprzednio płaszczyzny i zadania badawcze. Co jednak ze zmieniającym się dynamicznie przedmiotem dociekań naukowych, określonym mianem współczesności? Jakie główne cechy winna posiadać współczesna pedagogika czy nawet pedagogia rodziny?

Obraz życia rodzinnego, zwłaszcza w Europie i Ameryce Północnej, uległ znacznym zmianom pod względem struktury i pełnionych funkcji. Analizy ilościowe pojawiających się różnorodnych konfiguracji rodzinnych w dużej mierze odmienne są od małżeństwa pojętego monogamicznie, a także wywodzącej się bezpośrednio z niego rodziny nuklearnej. Różnych tzw. alternatywnych form życia małżeńskiego i rodzinnego jest kilkadziesiąt. Czy przeważają w nich elementy różnorodne (mozaikowe), czy hybrydalne (niespójne)?

Zdaniem A. Kwak, „niezależnie od formy związku, rodzina jako podstawowy związek społeczny trwa wtedy, gdy odpowiada na powszechnie uznane potrzeby ludzkie”<sup>28</sup>. Ma to miejsce zarówno w relacjach wewnątrzpokoleniowych, jak i międzypokoleniowych. Dlatego też pojawiły się już i ugruntowały w praktyce alternatywne formy życia rodzinnego. Jak w takiej sytuacji zachować m.in. dystans poznawczy w odniesieniu do nowych form życia małżeńsko-rodzinnego? Co jest ich cechą konstytutywną, ponadczasową, a co – być może – zjawiskiem doraźnym? Właściwie każde demokratyczne i otwarte społeczeństwo nie propaguje dzisiaj jawnie tzw. alternatywnych związków małżeńsko-rodzinnych, ale wykazuje względem nich przynajmniej **tolerancję**.

W tym też sensie pedagog rodziny ujmować winien wszelkie formy i funkcjonowanie, głównie ze względu na ich moderatywną funkcję dla praktyki codziennej oraz edukacji ujętej perspektywnie. Z tego punktu widzenia cechą konstytutywną analiz pedagogicznych rodziny i różnych form alternatywnych jest zasada współsprawstwa i współuczestnictwa w tworzeniu korzystnych dla siebie i innych relacji osobowych w różnorodnych związkach. W każdym procesie wychowania, także wychowania rodzinnego, znajdują się ślady potocznej pedagogiki indywidualnej lub zbiorowej (transsubiektywnej). Tylko w wyjątkowych sytuacjach życiowych czy instytucjonalnych praktyka wychowawcza staje się następstwem pedagogiki naukowej (np. szkoły autorskie, zakony). Mówimy wówczas o pedagogice jako jednej z nauk o człowieku, mającej swoje osobliwości metodologiczne<sup>29</sup>. Natomiast o **pedagogii** możemy mówić wówczas, gdy konkretne działania wychowawcze przybiera unikalną formułę łączności myśli mądrościowej i praktycznej zarazem. W większości środowisk rodzinnych mamy do czynienia na ogół z prostym wychowaniem sytuacyjnym, któremu towarzyszy głównie osobista refleksja, wywiedziona z doświadczeń własnych (powodzeń lub porażek) albo – rza-

<sup>28</sup> A. Kwak, *Alternatywne formy życia rodzinnego – ciągłość i zamiana* [w:] *Rodzina polska u progu XXI w.*, H. Cudak (red.), Łowicz 1997, s. 139.

<sup>29</sup> S. Kawula, *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu...*

dziej – pedagogia **pospólna**, będąca synteza myśli bliskich sobie współuczestników życia<sup>30</sup>. W tych też aspektach daje się głównie scharakteryzować dzisiejsze wychowanie rodzinne. Jednak w pedagogice jako nauce mamy do czynienia z myśleniem i refleksją trzeciego wymiaru, a mianowicie: myśleniem naukowym i dyskursywnym. W tym też wymiarze trudno mówić o pedagogice rodziny, która winna powyższe kryterium zawierać. Chociaż dyskurs w tym obszarze zapewne się dokonuje. Istnieją różnorakie opracowania szczegółowe i ogólne, obejmujące wiele aspektów współczesnego życia rodzinnego, ale nieprowadzących do syntezy wiedzy w tym względzie. Dlatego też szkic mój stanowi próbę zarysowania **integralnego** modelu pedagogiki rodziny, a nie tylko nakreślenia różnych pedagogii, z którymi mamy do czynienia w konkretnych typach rodzin, środowiskach zawodowych czy terytorialnych i wyznaniowych etc.

Zbigniew Kwieciński, krytykując dzisiejszą naukową pedagogikę (także akademicką), opowiada się natomiast po stronie różnych odmian pedagogii. „Jeśli tego głównego nurtu myślenia i pisanie o edukacji nie stanowi pedagogika naukowa, to może nią być tylko **pedagogia**, czyli względnie spójny i trwałe zbiór praktyk edukacyjnych, które są możliwe do zrekonstruowania przez refleksyjnych praktyków, uczestników tych praktyk, chętnych do mówienia i pisanie o nich, formułowania algorytmów owych stałych zachowań i drobnych w nich innowacji, nie naruszających ich istoty. Źródłem trwania pewnego dominującego wzoru pedagogii nie mogą być jednak zapisane czy opowiadane jego rekonstrukcje, bo one są wobec praktyki wtórne”<sup>31</sup>.

Dezyderat konstruowania pedagogii rodzinnych spełniać mogą więc głównie sami refleksyjni rodzice, a także rodzice-naukowcy, za którymi stoi doświadczenie wielości ról małżeńsko-rodzinnych (od dzieciństwa i rodzeństwa, do ról matczyno-ojcowskich i „dziadkowania”). Z tych też przesłanek powstał pierwszy podręcznik *Pedagogiki rodziny* (1997), autorstwa J. Brągiel, S. Kawuli i A. Janke. Natomiast kryteriów tych nie spełniają „teoretyczni edukatorzy” lub osoby duchowne (bezdziętne).

## 5. Integralny model pedagogiki rodziny

Skupmy się jednak na istotnych kwestiach w zakresie funkcjonowania rodziny, jej funkcjach socjalizacyjno-wychowawczych oraz na niektórych aspektach pozostałych funkcji. Są to głównie sfery życia rodzinnego w ramach własnego systemu relacji międzyludzkich. Jest to zasada i wymóg rozpatrywania rodziny z pozycji mikro- i makrospołecznych zarazem. Różne konstelacje tych sfer pozwolą nam na poznanie realnego procesu i warunków wychowawczych rodziny oraz ich subiektywno-obiektywnego kształtu. Kategorie te można traktować jako syndromatyczne zmienne w empirycznych bada-

<sup>30</sup> A. Pawłucki, *Personalizm dla pedagogiki zdrowia*, „Szkice Humanistyczne” 2003, t. III, nr 1 i 2, s. 107.

<sup>31</sup> Z. Kwieciński, *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007, s. 109.



niach pedagogicznych nad konkretną rodziną lub typami rodzin. Są nimi przede wszystkim:

1. Zamiar i treść oddziaływań wychowawczych. Ich gama może być szeroka, ale najważniejsze z nich to: standardy życia i wzorce, normy i wymagania regulujące zachowania członków rodziny (codzienne i w dłuższej perspektywie czasowej) oraz zwłaszcza jakość życia (dzieci i innych członków rodziny). W różnych grupach i środowiskach rodzinnych oraz pozarodzinnych elementy te mogą być uświadamiane w różnym stopniu, planowane i egzekwowane (doraźnie lub trwale);
2. Społeczny, realny układ ról, pozycji i stosunków (relacji w grupie rodzinnej, w której żyją pokolenia: 2–3, a nawet 4);
3. Struktura rodziny i jej warunki materialne, socjalne i kulturalne, w których członkowie rodziny żyją lub z którymi się spotykają – także formy wsparcia;
4. Osobowe cechy rodziców (ewentualnie dziadków i innych członków rodziny), rzutujące na relacje z dziećmi (np. pomocniczość, odpowiedzialność);
5. Siła i układ więzi oraz postaw wzajemnych członków rodziny, według teorii wymiany i przywiązania;
6. Metody i organizacja życia rodzinnego, np. kary i nagrody, środki perswazyjne i naśladowcze;
7. Cechy osobowe dzieci stanowią istotny element życia rodzinnego jako wartość, planowanie życia członków rodziny, aspekty rozwoju osobowości jakości życia dziecka;
8. Proces i czynności wychowawcze, służące m.in. identyfikacji i tożsamości rodziny, dziedziczenia wartości, wyrównywania postaw wzajemnych itp.;
9. Efekty procesu wychowania rodzinnego, zarówno te, które są wynikiem zamierzonych oddziaływań, jak i te powstające spontanicznie, żywiołowo (np. dodatnia samoocena – poziom aspiracji, plany życiowe). Obecnie coraz częściej mówi się o dobrostanie lub samorealizacji w życiu rodzinnym jako stanów korzystnych dla jej członków.

Charakteryzując tutaj najważniejsze sfery i kategorie badania pedagogicznego dotyczących wychowania w rodzinie, należy na koniec rozważań podać główny sens pedagogiki rodziny. Jej przedmiotem są – w aspekcie szerszym – różnego rodzaju zależności pomiędzy wyodrębnionymi uprzednio zmiennymi. Celem podstawowym tej subdyscypliny jest poznanie relacji wzajemnych – ze względu na jej funkcje praktyczno-interwencyjne związane z tworzeniem optymalnych układów czynników rodzinnych wobec wszystkich członków rodziny. Pedagogów rodziny interesują (absorbują) przede wszystkim pewne rodzaje mechanizmów wychowawczo-socjalizacyjnych, których ogniwem inicjującym i wytwarzającym efekty są świadome, intencjonalne i kreatywne czynności ludzkie w tym środowisku życia. Jest to zarazem swoista cecha pedagogicznych badań nad współczesną rodziną. Pedagogika rodziny może i powinna oceniać efekty swych badań diagnostycznych oraz przynajmniej sugerować intencje wychowaw-

cze wobec analizowanych przypadków rodzin lub ich typów. Nie oznacza to jednak pomijania także innych obszarów i mechanizmów społecznych, ważnych dla życia rodzinnego (m.in. procesów żywiołowych, czynników ryzyka i rodzin ryzyka). Chodzi przecież o ich integralne, systemowe analizowanie i holistyczne podsumowanie rezultatów oraz zaplanowania działań i form interwencji pedagogicznej, psychologicznej lub terapeutycznej<sup>32</sup>.

W przypadku rodzin ryzyka lub niewydolnych czy zagrożonych w pełnieniu podstawowych jej funkcji (opiekuńczej, resocjalizacyjno-wychowawczej, kulturalnej, materialnej, psychicznej, zabezpieczającej) niezbędne staje się jej wspieranie lub zastępowanie poprzez instytucje pozarodzinne. Instytucje wspomagające funkcjonowanie rodziny, uzupełniające jej podstawowe zadania (zwłaszcza opiekuńczo-wychowawcze wobec dzieci), a także różne formy jej zastępowania („kiedy rodzina naturalna zawiedzie”) winny stanowić komplementarnie dopełniający się system społecznego wsparcia. Określam taki stan mianem „spirali życzliwości”<sup>33</sup>. Najpełniejszy merytoryczny jej kształt znajdujemy w zbiorowym opracowaniu na temat problemów aktualnych, stojących przed rodziną polską w początkach XXI wieku<sup>34</sup>. Wcześniej dokonał podobnej charakterystyki zespół ks. profesora Józefa Wilka z KUL w Lublinie, w pracy zbiorowej pt. *W służbie dziecka*, t. III, Lublin 2003. Inne opracowania obejmujące rolę innych placówek wspomagania współczesnej rodziny polskiej znajdujemy w biografii. Diagnoz społecznych na temat funkcjonowania czy też dysfunkcyjności współczesnej rodziny mamy już sporo. Niektóre z naszych rodzin zawodzą, stają się niewydolne i wymagają zewnętrznego wsparcia lub wręcz zastępowania ze względu na dobro dzieci.

Ważne znaczenie mają dzisiaj w Polsce pozarządowe formy wspierania rodzin, a także stowarzyszenia społeczne o różnym zasięgu (np. Polski Czerwony Krzyż, Caritas Polska). Działalność stowarzyszeń społecznych w odniesieniu do rodziny oraz tzw. pozarządowych polega głównie na:

- inicjowaniu i organizowaniu różnych form pracy opiekuńczej związanej z ochroną zdrowia dzieci i młodzieży oraz zaspokajaniem podstawowych potrzeb biologicznych (centra interwencji kryzysowej);
- udzielaniu rodzinie pomocy materialnej, pedagogicznej i psychologicznej (centra pomocy rodzinie);
- wspieraniu służb socjalnych wspomagających rodzinę w jej funkcjonowaniu (ośrodki pomocy społecznej);
- aktywizacji społeczności lokalnej do zadań opiekuńczo-wychowawczych przez stowarzyszenia społeczne (głównie pozarządowe i wolontarystyczne).

<sup>32</sup> D.R. Crane, *Podstawy terapii rodziny*, Gdańsk 2004, s. 85–99.

<sup>33</sup> S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 2004, s. 61–62.

<sup>34</sup> *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, H. Cudak, H. Marzec (red.), t. 1–2, Mysłowice 2005.

Prawidłowo funkcjonująca rodzina i dzieciństwo wychowujących się w niej dzieci powinny stanowić ważny obszar badawczy pedagogiki społecznej. Rodzina powinna być źródłem rozwoju dziecka i szczęśliwego dzieciństwa<sup>35</sup>. Skutki zaniedbania szans rozwojowych w dzieciństwie dają o sobie znać w dorosłym życiu. W rodzinie bowiem jak w soczewce skupiają się wszystkie problemy makro- i mikrospołeczne – „te dobre i złe”. Wielu pedagogów czyni wychowanie rodzinne przedmiotem refleksji i badań. Andrzej Janke (2006) pisze o potrzebie zwrotu dzisiejszego myślenia pedagogicznego ku człowiekowi i rodzinie<sup>36</sup>. Takie podejście wskazuje właśnie na homocentryczno-rodzinne podejście badawcze, charakterystyczne także i dla pedagogiki społecznej, a zwłaszcza pedagogiki rodziny, a nie tylko pozostające w obszarze codziennej pedagogii potocznie rozumianej (indywidualnej lub transsubiektywnej).

Anna Brzezińska, analizując dotychczasowe strategie socjalizacyjno-wychowawcze w rodzinie, a więc podejście naturalistyczne (system kar i nagród), ukazuje zasadność tzw. trzeciej drogi w relacjach rodzinnych (rodzice–dzieci). Jest nią formuła **dobrego przewodnictwa**. Przejawia się ono w różnorodnych sytuacjach życiowych w rodzinie oraz może być świadomym zamiarem wychowania rodzinnego. Autorka uzasadnia te relacje następująco:

„Rodzice oddziałują na dziecko poprzez to, jak się zachowują wobec siebie, jaki jest w rodzinie rozkład dnia. Dzieci orientują się, że się mówi dzień dobry, że się nie bije po głowie, że pewnym normom należy się podporządkować. Jeśli w domu nie ma reguł, to jest on domem ryzyka. I nie mówię tu o patologii, tylko o sytuacji, w której ludzie nie trzymają się harmonogramu: jedzą, kiedy im się zachce, o różnych porach roku wyjeżdżają na wakacje. Dziecko nie musi pójść na zakończenie roku, nie musi być na rozpoczęciu szkoły. Rodzice myślą swoimi kategoriami, a nie życia społecznego. W domu bez reguł, kiedy rodzic wraca z pracy, dziecko musi odgadywać, w jakim on jest nastroju, i przystosować się do niego. Bardzo często będzie bardzo niegrzeczne w mniemaniu rodzica, bo może nie trafić”. Jeżeli rodzice przyjmują zasadę dobrego przewodnictwa wobec dziecka, to powiedzą wówczas: „Ja znam tożsamość dziecka, szanuję ją. Stoję na straży reguł społecznych, ale też nie chcę go łamać. Nie mówię, co ma robić i nie chcę, by odgadywało, co mam na myśli. Dylemat wychowawczy polega na tym, żeby nie zniszczyć indywidualności i być tylko dobrym człowiekiem”<sup>37</sup>. Można popełniać błędy, ale trzeba rozmawiać o tym. Dzieci w ogóle chcą (dzisiaj) dużo wiedzieć o powodach naszego postępowania albo celowości poleceń, które im wydajemy.

Natomiast Zbigniew Kwieciński cytuje zdroworoządkowy, aczkolwiek trafny pogląd A. Silbermanna na rolę wychowania w rodzinie współczesnej. „Wychowanie w rodzinie – pisze on – nie polega na refleksyjnym i systematycznym odpowiadaniu na pytanie jak *wychowywać moje dziecko*, ale na codziennej trosce w bieżących konteks-

<sup>35</sup> J. Carlson, D. Dinkmeyer, op.cit., s. 83–84.

<sup>36</sup> A.W. Janke, op.cit.

<sup>37</sup> A. Brzezińska, *Podpory najwyższej jakości. Wywiad*, „Pomocnik Psychologiczny” 2007, nr 21, s. 37.

tach, kierującej się impulsami matki lub ojca [...]. Te naturalne impulsy sprowadzają się do dwóch reguł działania: (1) zachowania rodzicielskie – uwarunkowane przez to co dominuje w społeczeństwie – lokują się pomiędzy sztywnością (surowością) wobec przyjętych norm a wyrozumiałością dla ich przekraczania oraz (2) orientują się na kształtowanie umiejętności wybierania pomiędzy konkurencją (korzyścią własną) a współdziałaniem z innymi<sup>38</sup>.

Wskazane tutaj dwie płaszczyzny (psychologiczna i socjologiczna) wychowawczo-socjalizacyjnego funkcjonowania rodziny wzajemnie się dopełniają, stanowią dobre konteksty i odniesienia dla innych obszarów współczesnego wychowania – zwłaszcza dzieci i młodzieży.

## 6. Zakończenie

W słowniku małżeństwa i rodziny występuje pojęcie „pedagogika rodzinna”, natomiast brak pedagogiki rodziny. Termin „pedagogika rodzinna” jest tam określony: „jako wychowanie rodzinne, jest spojrzeniem na wychowanie w rodzinie metodami właściwymi pedagogice”<sup>39</sup>. No cóż, może wystarczyć oczywisty zabieg logicznej tautologii w tym względzie. Nawet w odniesieniu do monogamii rodzinnej jest to ujęcie nazbyt ogólnikowe, głównie formalne, a nie merytoryczne. Czy miałoby to wystarczyć dla regulacji wychowawczych funkcji rodziny? Czym jest określenie „metody właściwe”? W przypadku większości rodzin możemy zaobserwować raczej żywiołowe procesy socjalizacyjno-wychowawcze, a nie kierowane wiedzą pedagogiczną. Wyzwaniem i zadaniem współczesności może być natomiast coraz pełniejsza „pedagogizacja” rodziców, głównie młodych czy nawet narzeczonych, i tworzenia „szkół rodzicielskich”, (kandydatów: dzieci, młodzieży). Chodzi głównie o ukształtowanie w miarę pełnej kultury pedagogicznej różnych podmiotów (komponentów) i to w takim kształcie, aby mogli i potrafili realizować ideę wychowującego społeczeństwa w realnych warunkach. Będzie to możliwe, jeżeli realizować będziemy w praktyce trójpodmiotowy model – wzorzec pedagogiki rodzinnej, a mianowicie uznający zarazem prawa i odpowiedzialność rodziców, szkoły i uczniów za rezultaty wychowania. Jest to możliwe przy zachowaniu zasady synergii i syntonii w działaniu wychowawczym głównych przedmiotów procesu wychowawczego, który obejmuje zawsze psychospołeczne i kulturowe konteksty<sup>40</sup>. Mamy wówczas do czynienia z pedagogiczną zasadą **komplementarności** (dzielenia i jednoczenia) celów oraz środków i form kształtowania osobowości człowieka w różnych fazach jego życia. Jednym słowem mówiąc, pedagogika rodziny ma także główną swą cechę, jaką jest **adekwatność** bio-socjokulturowa podstawowych podmiotów (aspekt ontologiczny) i adekwatność w zakresie

<sup>38</sup> Z. Kwieciński, op.cit., s. 108.

<sup>39</sup> *Słownik małżeństwa i rodziny*, bp E.Ozdowski (red.), Warszawa–Łomianki 1999, s. 238.

<sup>40</sup> A.W. Janke, op.cit., s. 356–363.

form oddziaływań pedagogicznych (aspekt prakseologiczny). Stąd jej opisująco-wyjaśniający i zarazem moderatywny charakter oraz współczesne wyzwania, odnoszące się do różnorodności form (alternatywności) współczesnego życia małżeńsko-rodzinnego w świecie współczesnym, ale jednocześnie promujące monogamiczny model rodziny w Polsce. Zachodzi zatem potrzeba szkolnej edukacji w tym względzie – a właściwie jej reaktywacji w postaci znanej formuły „przygotowanie do życia w rodzinie” czy też uruchomienie nowych form edukacji równoległej w polskim społeczeństwie (m.in. w telewizji publicznej, wydawnictwach, radiu ogólnopolskim, parafiach i urzędach stanu cywilnego). Dopiero wówczas założenia pedagogiki rodziny nabiorą realnych kształtów i przestaną być zbiorem pobożnych postulatów.

## LITERATURA:

- Adamski F., *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002.
- Bauman Z., *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*, Kraków 1994.
- Biernat T., *Społeczno-pedagogiczne uwarunkowania światopoglądu młodzieży w okresie transformacji*, Toruń 2006.
- Bodnar M., *Małżeństwo i rodzina w planach życiowych młodzieży*, praca magisterska UWM, Olsztyn 2004.
- Brzezińska A., *Podpory najwyższej jakości. Wywiad, „Pomocnik Psychologiczny” 2007, nr 21.*
- Carlson J., Dinkmeyer D., *Szczęśliwe małżeństwo. Szczerść, otwartość, zaangażowanie*, Gdańsk 2005.
- Crane D.R., *Podstawy terapii rodziny*, Gdańsk 2004.
- Cudak H., *Od rodziny pochodzenia do rodziny prokreacji*, Łowicz 1999.
- Fukuyama F., *Koniec człowieka. Konsekwencja rewolucji biotechnologicznej*, Kraków 2004.
- Family, Day, Care. International Perspectives on Policy, Practice and Quality*, A. Mooney, J. Statharn (ed.), Londyn-Philadelphia 2003.
- Harris J., *Geny czy wychowanie*, Gdańsk 2000.
- Jabłoński D., Ostasz L., *Zarys wiedzy o rodzinie, małżeństwie, kohabitacji i konkubinacie. Perspektywa antropologii kulturowej i ogólnej*, Olsztyn 2001.
- Janke A.W., *Rodzina w badaniach pedagogicznych [w:] Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, T. Pilch (red.), t. V, Warszawa 2006.
- Jakubiak K., *Współdziałanie rodziny i szkoły w pedagogice II Rzeczypospolitej*, Bydgoszcz 1997.
- Kawula S., *Kształty rodziny współczesnej. Szkice familologiczne*, Toruń 2006.
- Kawula S., *Mozaikowość rodziny. Szkic do portretu współczesnych form rodzinno-mażeńskich*, Olsztyn 2003.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Toruń 2007.

- Kawula S., *Pedagogika a kompleks i system nauk o wychowaniu*, „Ruch Pedagogiczny” 2000, nr 3–4.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Toruń 2004.
- Kocik L., *Wzory małżeństwa i rodziny: od jednorodności do współczesnych skrajności*, Kraków 2002.
- Kosten H., *Rodzeństwo*, Warszawa 1997.
- Kwak A., *Alternatywne formy życia rodzinnego – ciągłość i zamiana* [w:] *Rodzina polska u progu XXI w.*, H. Cudak (red.), Łowicz 1997.
- Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Warszawa 2006.
- Kwieciński Z., *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wrocław 2007.
- Magier P., *Rodzina w czasach ponowoczesnych. Próba analizy* [w:] *Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, H. Cudak, H. Marzec (red.), t. 1, Mysłowice 2005.
- Marzec-Holka K., *Dzieciobójstwo. Przepępowanie uprzywilejowane czy zbrodnia?*, Bydgoszcz 2004.
- Mc Whirter J.J., Benedict T., Mc Whirter A.M., Mc Whirter E.H., *Zagrożona młodzież*, Warszawa 2005.
- Mikołajczyk-Lerman G., *Mężowie i żony. Realizacja ról małżeńskich w rodzinach wielkomiejskich*, Łódź 2006.
- Noack W., *Sozialpädagogik. Ein Lehrbuch*, Lambertus, Freiburg im Breslau 2001.
- Okólski M., *Płodność i rodzina w okresie transformacji* [w:] *Współczesne społeczeństwo polskie – dynamika zmian*, J. Wasilewski (red.), Warszawa 2006.
- Pawłucki A., *Personalizm dla pedagogiki zdrowia*, „Szkice Humanistyczne” 2003, t. III, nr 1 i 2.
- Piekarski J., *Międzypokoleniowa transmisja wartości w środowisku rodzinnym małego miasta*, Łódź 1992.
- Pedagogika rodziny na progu XXI wieku*, A.W. Janke (red.), Toruń 2004.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badanie*, Elbląg 2005.
- Slany K., *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*, Kraków 2002.
- Słownik małżeństwa i rodziny*, bp E. Ozdowski (red.), Warszawa–Łomianki 1999.
- Tyszka T., *System metodologiczny poznańskiej szkoły socjologicznych badań nad rodziną*, Poznań 1997.
- Tyszka Z., *Kryzys rodziny współczesnej? Zagrożenia, szansa przetrwania* [w:] *Psychospołeczne uwarunkowania zjawisk dewiacyjnych wśród młodzieży w okresie transformacji ustrojowej*, H. Machel, K. Wszeborowski (red.), Gdańsk 1999.
- White J.M., Klein D.M., *Family Theories. An Intraduction*, London–New Delhi 1996.
- Współczesna rodzina polska – jej stan i perspektywy*, H. Cudak, H. Marzec (red.), t. 1–2, Mysłowice 2005.



*Helena Ciążela*

## **ETYKA ODPOWIEDZIALNOŚCI (SPOJRZENIE Z PERSPEKTYWY ODPOWIEDZIALNOŚCI GLOBALNEJ)<sup>1</sup>**

---

### **1. Wprowadzenie**

Etyka odpowiedzialności jako zjawisko współczesnej etyki ma status wysoce problematyczny. Niewątpliwie mieści się ona w głównym nurcie jej zainteresowań. Jej obecność w nim okazuje się jednak dyskusyjna.

Pojęcie odpowiedzialności należy do najpopularniejszych we współczesnym, potocznym dyskursie moralnym. Mówi się o niej obecnie tak często, jak niegdyś o cnocie, zasadach czy do niedawna o altruizmie i egoizmie. Sytuacja ta nie jest przypadkowa o tyle, o ile narastająca złożoność i nieprzejrzystość relacji społecznych oraz coraz wyraźniej dostrzegane wzajemne uzależnienie od siebie uczestników skomplikowanych społecznych całości jako naturalne wysuwa na plan pierwszy współczesnego dyskursu moralnego pytanie: kogo należy pociągnąć do odpowiedzialności za takie czy inne negatywne skutki złożonych działań? Jeżeli jednak takie pytanie już się pojawia, prowadzi do problemu: na kim spoczywa odpowiedzialność za funkcjonowanie układów, w których żyjemy? Prowadzi również do oczywistych w tym kontekście pytań: kto jest odpowiedzialny za efekty żywiołowego rozwoju cywilizacji współczesnej? jak nadać praktyczny wymiar poczuciu odpowiedzialności, niezbędnemu dla dalszego trwania naszego świata?

Wystarczy spojrzeć na pierwsze strony gazet, by przekonać się, że nie tylko konkretne sytuacje życiowe budzą pytania o odpowiedzialność, ale woła o nią współczesny świat, traktowany jako globalne – planetarne pole trwania ludzkiej egzystencji. Problemy globalnego ocieplenia klimatu (Międzyrządowy Panel ds. Klimatycznych powołany w 1988 roku przez ONZ i Międzynarodową Organizację Meteorologiczną uznaje 90-procentowe prawdopodobieństwo odpowiedzialności człowieka), niebezpieczeń-

---

<sup>1</sup> Artykuł powstał na bazie referatu wygłoszonego 26 lutego 2007 r. w Polskim Towarzystwie Filozoficznym – Oddział Warszawski.

stwo nowych konfliktów zbrojnych, nie wyłączając nuklearnego, katastrofa humanitarna (obejmująca znaczne obszary naszej planety), pogłębianie się nierówności, narastanie plag cywilizacyjnych, a nawet codzienna bezmyślność w stosunkach międzyludzkich, przyczyniająca się do nieustannego wzrostu bezsensownych cierpień i ludzkich tragedii, wywoływanych tak przez bezduszne podejście do obowiązków, jak i irracjonalne zaufanie do żywiołowych mechanizmów, mających jakoby samorzutnie korygować przejawy ludzkiej lekkomyślności – wszystkie zdają się wołać o systematyczną refleksję etyczną, pozwalającą przeciwstawić się żywiołowemu narastaniu coraz groźniejszej w swych konsekwencjach nieodpowiedzialności.

Powszechność pytań i postulatów, o których mówimy, wskazuje, iż systematyzacja zagadnień odpowiedzialności stanowi jedno z głównych wyzwań współczesnej refleksji etycznej. Jednak, jeżeli nawet na gruncie współczesnej etyki spotkać można systematyczne badania problematyki odpowiedzialności, że wymienię tutaj chociażby takich badaczy, jak Jacek Filek czy Andrzej Kiepas, jak też wskazać można wiele konkretnych dokonań teoretycznych, w których pojawia się refleksja nad odpowiedzialnością, to trudno uznać te zjawiska za pole narodzin czy też rozwoju rozważań, które zasługiwałyby na miano współczesnej etyki odpowiedzialności.

W swoim najbardziej wyrazistym kształcie etyka ta funkcjonuje w postaci izolowanych zjawisk, które, jak monumentalne dzieła Geорга Pichta czy Hansa Jonasa, górują nad pustynnym horyzontem na podobieństwo piramid – podobnie jak one – zupełnie z tym horyzontem niezwiązanych. Formuły, w których etyka odpowiedzialności przejawia się na co dzień jak formuła „rozwoju trwałego i zrównoważonego”, sprawiają natomiast wrażenie niegodnych poważnej refleksji etycznej. Traktowane są najczęściej jako domena doraźnych konfliktów i sporów stanowiących barwny margines współczesnych dyskusji o przyszłości.

Obserwując meandry dyskusji o odpowiedzialności, trudno oprzeć się wrażeniu, że problematyka odpowiedzialności zdaje się rozmiąć z zainteresowaniami współczesnej refleksji etycznej.

## **2. Odpowiedzialność jako kategoria budząca wątpliwości etyczne**

Stan dyskusji o odpowiedzialności nie jest jednak – co należy podkreślić – efektem przypadku czy ewentualnie samoizolacji refleksji etycznej od współczesnego pulsu życia moralnego.

Problematyka odpowiedzialności okazuje się z perspektywy refleksji teoretycznej dwuznaczna, a nawet mocno podejrzana co do swojego pochodzenia. Samo pojęcie okazuje się bądź jałowe, bądź niedefiniowalne, jeżeli zgodnie z logiką jego źródłosłowu, odnoszącego się do sytuacji odpowiadania na pytanie o coś, co wymaga wyjaśnień, uznania za istotne racji pytającego i wynikających stąd konsekwencji, to – w dzisiejszym rozumieniu – sama ta problematyka odnosić się może jedynie do relacji między-



ludzkich. Co prawda, istnieje silne – obecne w tradycji – przekonanie, że rozmawiać można nie tylko z ludźmi, czego najbardziej oczywistym przykładem jest chociażby obyczaj rozmowy z Bogiem, ale jest to już sytuacja, która wymyka się kryteriom obiektywizacji, a gdy zagłębiając się w przeszłość, rozszerzamy listę sił zdolnych do prowadzenia rozmowy, zadawania pytań i pytania o odpowiedzialność zrzucaną na bogów, naturę, zwierzęta, siły kosmiczne etc., a więc bytów ze świata mitów i magii, wkraczamy na ścieżkę prowadzącą ku autokompromitacji, gdyż przekraczamy granice powagi właściwej dyskusji prowadzonej serio.

Co prawda, istnieje praktyka zadawania pytań bytom nieludzkim, znajdująca wyraz w praktyce badań naukowych, gdzie – jak twierdzimy – do natury kierujemy pytania badawcze i, co więcej, otrzymujemy odpowiedzi, które przybierają postać nie tylko informacji, ale wręcz oskarżeń czy pytań o naszą odpowiedzialność. Dzieje się tak chociażby w przypadku uzyskania informacji o zniszczeniu przez nas czegoś, co nas w perspektywie badawczej interesuje (przykładem może być równowaga klimatyczna Ziemi). Jednak określanie tego procesu w kategoriach pytań i odpowiedzi – nie mówiąc już o odpowiedzialności – traktowane jest jako metafora. I to nawet nie metafora poetycka, ponieważ nawet poeci przestają już rozmawiać z naturą. Tego typu rozmowy stają się bardziej symptomami braku równowagi psychicznej niż poetyckiej wrażliwości. Jest rzeczą zmienną, że normalny człowiek bardzo uważa, by nie przyłapano go na rozmowie nawet z własnym psem.

Gdy natomiast dyskusję ograniczamy do kręgu ludzi, wtedy pytania o odpowiedzialność zmierzają do jak najdokładniejszego wyważenia racji, zgodnie z zasadami procesu karnego wymagającego udowodnienia winy przez oskarżyciela, co sprzyja ścisłej reglamentacji horyzontu możliwej odpowiedzialności. Efektem tej reglamentacji okazują się kolejne rozróżnienia i zastrzeżenia, których przykładem mogą być chociażby znane rozważania Romana Ingardena, gdzie pytaniem centralnym nie jest pytanie o fenomen odpowiedzialności, lecz precyzyjne wyznaczenie jej zakresu<sup>2</sup>.

Tak więc rozważania o odpowiedzialności okazują się bądź jałowe, bądź ryzykowne. Wyraźny dystans wobec zagadnień odpowiedzialności i niechęć do podejmowania jej problematyki jest, jak sądzę, w stopniu decydującym uwarunkowany świadomością tego, co określić można w języku współczesnej kultury popularnej „ciemną stroną” odpowiedzialności. Zarówno historia, jak i współczesność odpowiedzialności wiążą się z tej perspektywy z pasmem zbrodni i nadużyć, wpisujących się trwale w historię ludzkiego szaleństwa. Składają się przeciw na nią w bardzo dużym stopniu niezliczone akty przemocy, gwałtu czy wręcz ludobójstwa, wiążące się bezpośrednio z przypisywaniem odpowiedzialności za zupełnie przypadkowe, co do swojego związku z ofiarami oskarżeń, działania i wydarzenia.

---

<sup>2</sup> R. Ingarden, *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987.

Przypisywanie odpowiedzialności ustanawia długą tradycję: polowań na czarownice, poszukiwania kozłów ofiarnych, teorii spiskowych, prześladowań mniejszości – poczynając od mających najbardziej spektakularną historię w europejskim kręgu kulturowym prześladowań i ludobójstwa Żydów czy Romów – poprzez polowania na wszelkiej maści szpiegów i agentów, „wrogów ludu”, wolnomyślicieli, jezuitów, „masonów i cyklistów”, po homoseksualistów czy nawet pedofilów, o ile ci ostatni awansują z roli zwykłych przestępców poddawanych przewidzianym prawem karom i procedurom – do roli zbrodniarzy dokonujących symbolicznych zbrodni naruszających uniwersalny porządek, a więc prowokujących karę sił wyższych, zasługując tym samym na szczególne traktowanie i stygmatyzację.

Te intencjonalne, oparte na magicznej przyczynowości w swojej naturze związki – oparte na logice owej kosmicznej odpowiedzialności – szczególnie wyraziście ukazuje typologia René Girarda, przedstawiająca katalog „zbrodni” uznawanych z reguły za niosące zagrożenie kondycji wspólnoty w jej zakorzenieniu w ładzie moralnym uniwersum. Zbrodnie te, uznawane za burzące ład moralny owego uniwersum, stawały się i stają najczęściej źródłem aktywacji mechanizmu domniemania ich popełnienia oraz koniecznej identyfikacji i ukarania sprawców jako warunku restytucji nie tylko moralnego, ale materialnego porządku życia społeczności. Jak pisze Girard:

„Główne oskarżenia są na pierwszy rzut oka dość zróżnicowane, jednak łatwo ustalić ich zgodność. Chodzi w pierwszym rzędzie o zbrodnie polegające na aktach gwałtu w stosunku do istot, wobec których stosowanie przemocy jest czynem najbardziej zbrodniczym czy to w sensie absolutnym, czy jednostkowym. Wymienić tu trzeba zbrodnie popełniane na królu, na ojcu, na symbolach najwyższego autorytetu, niekiedy zaś w społecznościach biblijnych i nowożytnych, na istotach najsłabszych i zupełnie bezbronnych, szczególnie małych dzieciach. Z kolei mamy zbrodnie na tle seksualnym, gwałty, kazirodztwa, sodomie. Zaś najczęściej mówi się o zbrodniczych przekroczeniach ściśle przestrzeganych tabu danej kultury. Wreszcie mamy do czynienia ze zbrodniami dotyczącymi religii – jak profanacje hostii. Tutaj także powinny być przekraczane najbardziej rygorystyczne tabu danej kultury. Wszystkie wymienione zbrodnie wydają się fundamentalne. Są skierowane przeciwko samym podstawom kulturowego porządku, przeciw rodzinnemu i hierarchicznemu zróżnicowaniu, bez którego nie mógłby istnieć ład kulturowy. Stanowią zatem w sferze działań indywidualnych odpowiedniki globalnych konsekwencji epidemii lub też jakiegokolwiek innej klęski porównywalnej z epidemią”<sup>3</sup>.

Podobną rolę odgrywają w historii odpowiedzialności najprzeróżniejsze zbrodnicze rytuały – analogiczne do przypomnianych ostatnio przez film Mela Gibsona – krwawych masowych ofiar z ludzi, praktykowanych w prekolumbijskiej Ameryce, a dyktowanych odpowiedzialnością za dalsze trwanie wymagającego ich świata. Problem ten nie dotyczy jednak jedynie odległej przeszłości. Wskazują na to całkiem niedawne,

<sup>3</sup> R. Girard, *Kozioł ofiarny*, tłum. A. Goszczyńska, Łódź 1987, s. 25.

a strojące się w szaty nauki, praktyki eugeniczne dyktowane „odpowiedzialną troską” o przyszłość zagrożonej biologiczną degeneracją ludzkości, przypomniane w bogato udokumentowanym opracowaniu Edwina Blacka *Wojna przeciw słabym. Eugenika i amerykańska kampania na rzecz stworzenia rasy panów*<sup>4</sup>.

Przywołane tutaj przykłady – ilustrujące tradycje owej „ciemnej strony” odwoływania się do odpowiedzialności – zarówno tłumaczą wystarczająco zdecydowany dystans wobec podejmowania jej problematyki, jak też stanowią wystarczające uzasadnienie dominującej w historii etyki tendencji do jej partykularyzacji oraz ścisłej reglamentacji. Z tej ponurej perspektywy nie ma nic dziwnego w tym, że jeżeli minister sprawiedliwości organizuje konferencję prasową na temat odkrytej, w jego mniemaniu, przez aparat ścigania zbrodni mordowania przez kardiochirurga pacjentów, to skojarzenia z procesem „kremlofskich lekarzy” wywołują zarówno w środowiskach etyków, jak i profesjonalistów – w środowisku lekarskim i prawniczym – reakcję w postaci apeli o respektowanie zasady „domniemania niewinności”, radykalnie reglamentującej procedury przypisywania odpowiedzialności niż rozwój refleksji nad wynikającą – zdaniem ministra – z tego przypadku diagnozą upadku odpowiedzialności czy też eskalacji nieodpowiedzialności wśród lekarzy.

Obawy przed żywiołową ekspansją procedur przypisywania, egzekwowania i samorzutnego podejmowania odpowiedzialności przez kolejnych spadkobierców Savonaroli czy Adolfa Hitlera – uważających się za odpowiedzialnych bezpośrednio przed Bogiem, Opatrznością, Historią czy innymi wymykającymi się wszelkiej racjonalizacjami trybunałami – ujawniają się w każdej sferze życia społecznego. Dlatego każdy stawiający problem odpowiedzialności z zasady okazuje się podejrzany, nawet jeżeli stawiane przez niego zagadnienia zdają się mieć fundamentalne znaczenie dla przyszłości człowieka. Doskonałym przykładem mogą być tutaj ekolodzy podejmujący kwestię globalnego ocieplenia, których badania, argumenty i intencje z reguły są przedmiotem otwartej nieufności i radykalnej krytyki, czy ich koledzy broniący doliny Rospudy, których policyjną inwigilację uznano za procedurę niemal oczywistą.

Metodyczna reglamentacja problematyki odpowiedzialności na gruncie prawa, moralności i etyki prowadzi do ograniczania jej zakresu w sferze działania do bezpośrednich konsekwencji świadomych zaistniałych dokonań podmiotu, a na gruncie poczucia odpowiedzialności do formuły samoodpowiedzialności jako jej jedynej możliwej postaci. Ma to swoje głębokie uzasadnienie. Wystarczy odwołać się do jednego z najbardziej znanych studiów tej problematyki, jakim jest wspomniany *Kozioł ofiarny* René Girarda, by uzmysłwić sobie, iż korzenie problemów związanych z odpowiedzialnością tkwią w najdawniejszych doświadczeniach gatunku *homo* i są głęboko zakorzenione w pierwotnym myśleniu magicznym, co do którego René Girard – nawiązując do Claude Lévi Straussa – słusznie podkreśla, iż jego dominującą cechą nie była alogicz-

---

<sup>4</sup> E. Black, *Wojna przeciw słabym. Eugenika i amerykańska kampania na rzecz stworzenia rasy panów*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2004.

ność i niezrozumienie mechanizmów przyczynowości, ale – wręcz przeciwnie – jej zradyzalizowanie prowadzące do jednoznacznego wiązania wszelkich obserwowanych zjawisk w bezpośrednie zależności przyczynowo-skutkowe.

### 3. Reglamentacja jako droga oswojenia odpowiedzialności

Zagadnienie przyczynowości prowadzi nas ku kwestiom fundamentalnym, ukazującym podstawową trudność wiążącą się z problematyką odpowiedzialności, jaką jest niemożność jej sprecyzowania. W istocie bowiem kategoria odpowiedzialności ujawnia tendencję do odwoływania się do idei podmiotu o uniwersalnej wiedzy i nieograniczonej zdolności trwania w czasie. Tylko taka perspektywa pozwala na ujednoznacznienie oceny czyjejs odpowiedzialności. Historycznie istniejący podmiot o ograniczonej wiedzy, jako zawsze partykularny w swoich sądach i mający świadomość, że wiedza ta jako uwarunkowana historycznie i kulturowo może okazać się, z perspektywy informacji dostępnych chociażby następnym pokoleniom, w swoich mniemaniach obarczona błędami, niemal automatycznie nabiera w stosunku do myślenia w kategoriach odpowiedzialności dystansu i ostrożności. Ta perspektywa uzasadnia, jak się wydaje, ostatecznie historyczną marginalizację problematyki odpowiedzialności oraz jej podrzędną rolę w etyce i praktyce życia cywilizowanych społeczeństw. Co więcej, z walki z recydywami myślenia magicznego czyni powołanie i obowiązek etyki.

Warto podkreślić, iż owo dążenie do opanowania żywiołu odpowiedzialności odbywa się na dwu płaszczyznach. Po pierwsze, na drodze ścisłej reglamentacji zakresu podmiotowej odpowiedzialności do działań dających się w procesie odpowiadania jednoznacznie uzgodnić. Po drugie, dokonuje się ono w procesie neutralizacji i uprzedmiotawiania kosmicznego uniwersum człowieczej egzystencji, które okazuje się coraz bardziej obojętne na ludzkie działania, zatracając zdolność osądzania ludzkich czynów i powoływania do odpowiedzialności.

Problem polega jednak na tym, iż współczesna cywilizacja osiąga poziom rozwoju, który problematykę odpowiedzialności stawia w nowym kontekście, wywołując próby restytucji kategorii odpowiedzialności jako jednej z centralnych kategorii refleksji etycznej. Skala rozwoju cywilizacji, wzrost złożoności i potencjalnie niszczycielskich mocy, znajdujących się często w rękach przypadkowych i nieodpowiedzialnych decydentów, czynią problematykę odpowiedzialności ponownie aktualną. Potencjalnie narażeni na efekty niezależnych od ich woli decyzji *stakeholders* („nosiciele ryzyka”) czy po prostu zwykli ludzie, oczekują ze strony decydentów poszanowania swojego prawa do życia i godnej egzystencji. Najlepszym medium zdają się na tym polu ograniczenia wynikające nie z zewnętrznych nakazów, ale pozytywnego poczucia odpowiedzialności, które jako moralny standard pozwala ograniczyć ryzyko do minimum.

#### 4. Dylematy współczesnej etyki odpowiedzialności

Problem w przypadku współczesnych dylematów etyki odpowiedzialności nie sprowadza się tylko do wzrostu zakresu odpowiedzialności. Znaczenia nabierają jej przedmiotowe odniesienia. Zakres ludzkiej aktywności przywraca etyce odpowiedzialności jej dawny kosmiczny wymiar. Człowiek okazuje się zaangażowany w eschatologiczny dialog, który restytuuje uniwersum jako punkt odniesienia. Niezależnie od tego, czy tym, co ulega restytucji jest dawna tradycja mityczna lub religijna, czy kontekst opisywanego w kategoriach naukowych obrazu rzeczywistości jako wyraźnie zakreślonego katalogu warunków dalszego trwania, uniwersum okazuje się aktywnym punktem odniesienia, który zaczyna dyktować podmiotowi zakres jego podmiotowości w kategoriach odpowiedzialności sięgającej wymiaru globalnego. Ustanawia tym samym mniej czy bardziej dookreślony trybunał, przed którym człowiek zmuszony jest zdawać sprawę ze swojego zaangażowania lub zaniechania.

W tym sensie reglamentacja odpowiedzialności okazuje się zespołem procedur, które marginalizując samą możliwość rozwinięcia tej problematyki, okazują się owym antycznym *farmakonem*, który bardzo łatwo z leku może stać się trucizną. Ograniczanie zakresu i charakteru odpowiedzialności stwarza w konsekwencji pole nieodpowiedzialności, które z perspektywy logiki ograniczania odpowiedzialności okazuje się polem niczym, a z perspektywy efektów swojego istnienia – źródłem potencjalnej katastrofy.

W wielu dzisiejszych dyskusjach o perspektywach współczesnej cywilizacji etyce pozbawionej perspektywy odpowiedzialności przypada rola narkotyku zabijającego odruchy instynktu samozachowawczego. O ile trudno uznać, iż od restytucji etyki odpowiedzialności powracającej na opuszczone tereny zależy przyszłość, o tyle trudno zgodzić się z tezą, iż myślenie filozoficzne stanowi tutaj jedynie epifenomen praktycznych relacji międzyludzkich.

#### 5. Kierunki restytucji problematyki odpowiedzialności na gruncie etyki

Restytucja problematyki odpowiedzialności na gruncie etyki może postępować w dwu kierunkach. Pierwszy sprowadza się do prób uchylania różnych formuł ograniczeń na gruncie tego, czym etyka reglamentowanej odpowiedzialności stała się w procesie historycznego rozwoju, czyli etyki skoncentrowanej wokół podmiotu i jego świadomej działalności. Na tym polu niewątpliwie najciekawsze są rozważania zmierzające w kierunku podjęcia możliwości oferowanych przez filozofię dialogu – określaną przez swoich zwolenników jako paradygmat drugiej osoby. Podejście to jednak nie jest w stanie przekroczyć w swoim rozwoju bariery wzniesionej wokół problematyki odpowiedzialności przez procedury reglamentacyjne.

Przykładem ujęcia problematyki odpowiedzialności z tej perspektywy może być budowana na filozoficznych przesłankach – zaczerpniętych od Emmanuela Lévinasa

– koncepcja „etyki ponowoczesnej” Zygmunta Baumana. Jest rzeczą znamioną, iż etyka ta – opierając się na idei osobistego i lokalnego charakteru przeżyć moralnych, właściwych jakoby moralności przednowoczesnej – prowadzi „etykę ponowoczesną” ku podobnej lokalności, zawieszając w próżni podjętą w ostatnich paragrafach *Etyki ponowoczesnej* problematykę przyszłości cywilizacji jako nieznaidującą zdolnego podjęć ją podmiotu.

Druga droga to próba odrodzenia etyki odpowiedzialności w drodze przywrócenia właściwego tradycyjnemu rozumieniu odpowiedzialności wszechogarniającego – kosmicznego charakteru, który – nie restytuując perspektywy archaicznego myślenia magicznego – odbudowałyby, na zasadach zgodnych ze współczesnymi standardami rozumnego myślenia, poczucie związku z całością jako uniwersum aksjologicznie nieobojętne.

Jest zjawiskiem bardzo charakterystycznym, że tego typu dążenia najczęściej nie przybierają postaci myślenia metodycznego o wyraźnie etycznym charakterze. Operują natomiast pozornie bezrefleksyjną perspektywą historyczną, której zasadniczą cechą okazuje się jej skończoność – uznającą za realną możliwość zamknięcia dziejów ludzkości, związaną z możliwymi do przewidzenia konsekwencjami żywiołowego wzrostu mocy człowieka. Zjawisko to najlapidarniej zostało określone w I Raporcie dla Klubu Rzymskiego jako „granice wzrostu”.

Owe „granice wzrostu” okazują się zbiorem sytuacji granicznych, w których rozwój ludzkich możliwości, wyzwolonych przez rozwój techniki, prowadzi do pojawiania się nieodwracalnych zmian kładących kres dotychczasowemu rozwojowi, takich jak: wybuch konfliktu jądrowego, wyczerpywanie się zasobów nieodnawialnych, niedające się opanować zmiany klimatyczne, zaburzenie możliwości kontynuacji gatunkowego rozwoju człowieka w wyniku ingerencji w jego genom, wybuch konfliktów o nieodnawialne zasoby – zmian prowadzących do decywilizującego ludzkość chaosu.

Chaosu, dodajmy, który – jak zauważył H. Jonas – nie musi mieć wyraźnie i jednoznacznie określonego źródła, gdyż jak stwierdza: „[...] przy całym respekcie wobec zagrożenia nagłą destrukcją przez bombę atomową, obawiam się przede wszystkim zagrożenia ze strony jej powoli narastającego przeciwieństwa – przeludnienia i wszystkiego czego jest nazbyt wiele. Owa bomba czasowa, której tykania jak dotąd nie można było sprawdzić, konkuruje, niestety, z dowolnej wielkości siłą destrukcyjną bomb wodorowych. Zagrożająca tu w skutek całego **rozwoju** (a nie tylko jednego działania) apokalipsa wydaje mi się nie mniejsza od nagłej katastrofy atomowego holocaustu, jej konsekwencje są może równie nieodwracalne, a do jej zaistnienia przyczynia się każdy z racji samej przynależności do nowoczesnego społeczeństwa”<sup>5</sup>.

Ujęcia te, pojawiające się z reguły poza etyką, prowadzą na gruncie etyki do daleko idących konsekwencji. Konstytuują one etykę odpowiedzialności odnoszącą się do

---

<sup>5</sup> H. Jonas, *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków 1996, s. 356.



problemów globalnych, którą określić można również jako etykę odpowiedzialności globalnej, ale w której zawiera się swoista i konsekwentna etyka odpowiedzialności jako takiej.

## 6. Odpowiedzialność globalna w ujęciu profesjonalnej filozofii

Pomimo spontanicznego charakteru formuł określających odpowiedzialność w kategoriach globalnych, podkreślić należy, że stała się ona również przedmiotem rozważań profesjonalnych filozofów. Problematyka odpowiedzialności z tej perspektywy, podjęta została z godną podkreślenia konsekwencją przez Georga Pichta i Hansa Jonasa. Obaj ci myśliciele, w sposób od siebie niezależny, wkraczają na ścieżki refleksji ustanawiającej więź między profesjonalną refleksją etyczną a żywiołowymi poszukiwaniami formuły odpowiedzialności, restytuującymi więzi między nią a zatraconą perspektywą globalną. Tym samym, co należy podkreślić, przekraczają granicę tradycyjnej refleksji nad odpowiedzialnością, w którą są uporczywie wpisywani<sup>6</sup>.

Ukazując problematykę restytucji tradycyjnego rozumienia odpowiedzialności na gruncie profesjonalnej filozofii, należy zauważyć, iż pomimo że myślicielem znacznie popularniejszym jest z dzisiejszej perspektywy Hans Jonas, myślicielem zdecydowanie bardziej konsekwentnym w swoich poszukiwaniach i prawdopodobnie również większego formatu pozostaje Georg Picht.

Tym, co decyduje o popularności Jonasa, jest pozornie mniej kontrowersyjny kierunek jego refleksji. Jest nim podjęcie przez Jonasa problematyki odpowiedzialności globalnej jako odpowiedzialności za dokonania kosmicznej ewolucji, wytwarzającej niepowtarzalny i unikalny efekt, jakim jest świadome życie, które ucieleśnia się jedynie w człowieku i tym samym nawet Boga czyni zależnym od jego mocy. Perspektywę realizującej się – drogą prób i błędów – słabej i przypadkowej w swoich działaniach tendencji ku pojawianiu się życia i rozwoju wyrastającej świadomości Jonas – w opozycji do tendencji dostrzegającej w niej przejaw kosmicznego Logosu – prowokacyjnie niemal określa Klagesowską metaforą „kosmicznego Erosa” – niewidzącego, dziecinnego, igrającego z losem i niezdolnego do racjonalnych zachowań, a jednocześnie niosącego skarb najcenniejszy i najłatwiejszy do zniszczenia. Przedstawiona perspektywa jest na tyle przemawiająca do wyobraźni, że pozwala ignorować wyraźny biologiczny redukcjonizm w odniesieniu do historii i zagadnień ewolucji społecznej, a nawet tezę, że

---

<sup>6</sup> Na polskim gruncie przykładem mogą być tutaj dociekania Jacka Filka, wpisującego odpowiedzialność w paradygmat dialogiczności (J. Filek, *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003), a w literaturze obcej swobodna interpretacja Jonasa w opublikowanej ostatnio pracy Jacqueline Russ, wpisującej go w kontekst współczesnego indywidualizmu (J. Russ, *Współczesna myśl etyczna*, tłum. A. Kuryś, Warszawa 2006).

wartość ta zostanie zachowana, jeżeli jej depozytariuszem okaże się tylko część ludzkości, co admirałom Jonasa zdaje się najczęściej nie przeszkadzać.

Picht, podejmując problem znacznie bardziej radykalnie, możliwość przetrwania ludzkości jako takiej – i to realizującej odpowiedzialnie projekt przetrwania – widzi w wolnym przyjęciu na siebie odpowiedzialności za przyszłość. Okazuje się tym samym filozofem odpowiedzialności, jak dotychczas niepodjętej i – co więcej – funkcjonującej na zasadzie nieczystego sumienia, które nie jest skłonne akceptować kogoś wytykającego mu jego niedostatki.

Radykalizm postulatów Pichta i logika jego stanowiska manifestuje się już na płaszczyźnie samego ujęcia problematyki relacji między etyką a filozofią. Zdaniem niemieckiego filozofa, przemyślenie problematyki odpowiedzialności zmusza do potraktowania etycznego rozumienia odpowiedzialności jedynie jako spartykularyzowanego jej ujęcia, a właściwa refleksja musi przybrać postać, jak to określa sam autor, „rozszerzenia jednej z kategorii etycznych poza ramy wszelkiej możliwej etyki”.

Problem ten najwyraźniej ujawnia właśnie problematyka etyki odpowiedzialności na gruncie etyki odpowiedzialności globalnej. Podstawowym problemem okazuje się słabość jej postulatów wobec wyzwań, przed którymi staje ona obecnie. Obejmuje ona – w przeciwieństwie do Jonasa koncentrującego się na kosmicznym fenomenie świadomego życia – kwestie odpowiedzialności pojawiającej się w odniesieniu do obecnego kształtu ludzkiej cywilizacji i kierunków jej rozwoju, a więc w pierwszym rzędzie w odniesieniu do decyzji i postępów owocujących pogłębiającymi się nieustannie na naszych oczach katastrofami – humanitarną i ekologiczną. Chociaż, co należy podkreślić, są to jedynie dwa kłopoty z długiej listy problemów świadczących o trwale towarzyszącym rozwojowi współczesnej cywilizacji głębokim deficycie odpowiedzialności.

Właśnie marginalizacja tych problemów na gruncie etyki skłoniła Georga Pichta do studiów nad odpowiedzialnością, których wynikiem stała się teza, iż odpowiedzialność etyczna, rozumiana jako podejmowanie określonych zobowiązań przez podmiot, jest już z istoty formułą reglamentacji odpowiedzialności, wykluczającej podejmowanie na swoim gruncie tych zagadnień. Przekroczenie przez Pichta granic tak rozumianej etyki w rozważaniu sensu odpowiedzialności poszło w dwu kierunkach. Pierwszym z nich stało się zwrócenie uwagi na eschatologiczną genezę pojęcia, którą w swoim najbardziej znanym tekście *Pojęcie odpowiedzialności*<sup>7</sup> związał z chrześcijańską ideą Sądu Ostatecznego. Drugim było sformułowanie tezy, iż odpowiedzialność nie jest własnością podmiotowości, ale jej źródłem.

Na pierwszej z tych dróg Picht szybko przekracza granice kulturowego partykularyzmu, który może sugerować odniesienie do chrześcijańskiej koncepcji Sądu Ostatecznego jako sytuacji, w której zdajemy sprawę nie tylko z bezpośrednich działań, ale również z ich konsekwencji sięgających po granice czasu. O ile w samym tekście *Poje-*

---

<sup>7</sup> G. Picht, *Pojęcie odpowiedzialności*, tłum. K. Michalski [w:] idem, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981.



*cie odpowiedzialności* – wychodząc od filologicznej genezy pojęcia odpowiedzialności w języku niemieckim – Picht dociera do owej chrześcijańskiej eschatologii jako źródła zawartego w niej sensu, o tyle idąc tropem odpowiedzialności dopełniającej się na granicy czasu, którą jej zawdzięcza, dociera do formuły odpowiedzialności eschatologicznej jako towarzyszącej każdej ludzkiej cywilizacji – jako potencjalnie narażonej na zniszczenie bądź samozniszczenie. Perspektywa ta, widoczna szczególnie wyraźnie w cywilizacji współczesnej, stojącej wobec perspektywy atomowej i ekologicznej samozagłady, jak się okazuje, w istocie towarzyszy każdej społeczności ludzkiej, której przetrwanie zależy od odpowiedzialności jej uczestników. Taki obraz ludzkiej dziejowości prowadzi Pichta do tezy, iż myślenie odpowiedzialne – będące warunkiem trwania ludzkości – jest równoznaczne z myśleniem rozumnym, a to definiować należy jako uwzględnianie konsekwencji własnego działania.

Oczywiście, myślenie takie – prowadzące ku przyszłości – staje wobec problemu przeszłości, której zdaje się nie dotyczyć. Tu jednak Picht dowodzi, iż problem przeszłości w myśleniu rzeczywiście odpowiedzialnym jest obecny zawsze. Rozumienie czasu jako kontinuum następujących po sobie momentów okazuje się – w jego interpretacji – procesem reglamentacji i ograniczania odpowiedzialności, podobnym do jej zakorzenienia w podmiotowości. Analizując strukturę czasu, niemiecki autor wydobywa z niej polifoniczną logikę, opartą na wielowymiarowości trwania. Przeszłość ma więc swoją terażniejszość i przyszłość, terażniejszość – przeszłość i przyszłość, a przyszłość – przeszłość i terażniejszość. Przeszłość nie jest więc w niej jedynie tym, co było, ale również tym, co jako dokonane trwa i uobecnia się w terażniejszości i – co więcej – będzie miało swoją przyszłość. Tak rozumiana przeszłość – przez fakt obecności w terażniejszości – okazuje się pomimo nieodwracalności czasu, którą podkreśla Picht, obecna w sferze naszej odpowiedzialności i podległa naszym działaniom. W terażniejszości możemy ciągle podjąć próbę korekty konsekwencji tego, co było, podobnie jak możemy wpłynąć na przyszłość, ingerując w konsekwencje określających ją przeszłych działań. W tym sensie, jak to ujmuje Picht, „[...] Również minione dzieje były dziejami; jako pewien proces zachodzący w czasie były zarazem odniesione do przyszłości, przyszłości, która jest także naszą współczesnością i naszą przyszłością. Możemy ją jeszcze wygrać lub przegrać”<sup>8</sup>.

W kontekście trwania ludzkich cywilizacji – jako istnienia z natury zagrożonego katastrofą – odpowiedzialność okazuje się w istocie przesłanką zaistnienia podmiotowości jako takiej, gdyż życie nieodpowiedzialne jest właściwie procesem mimowolnym, który koncentracji świadomości i refleksyjności do poziomu podmiotowości nie wymaga. O ile jednak ta konstatacja Pichta pozornie wydaje się oczywista, to niezwykle doniosłe i kontrowersyjne jest już zdecydowane postawienie w jej konsekwencji tezy, iż z perspektywy odpowiedzialności to przedmiot warunkuje podmiot. Teza ta zostaje zradyzalizowana z czasem do formuły, iż odpowiedzialność warunkuje jego narodziny,

<sup>8</sup> Ibidem, s. 246.

co wyraźnie nabiera cech nie tyle powrotu na pozycje przedkantowskie, co raczej anty-kopernikańskiej kontrrewolucji na gruncie filozofii, jeżeli o filozofii jeszcze możemy tu mówić. Nawet według samego Pichta: „Stwierdzenie eschatologicznego rodowodu pojęcia odpowiedzialności ustanawia nieprzekraczalne granice także i dla naszej analizy tego pojęcia. Być może ciemne pojęcie eschatologii zakreśla możliwy horyzont myśli filozoficznej a zarazem absolutną granicę filozofii. Podejmuję zatem próbę filozoficznej analizy pojęcia odpowiedzialności z pewnym samokrytycznym zastrzeżeniem. Zastrzeżenie to, jak sądzę, nie ogranicza filozofii (myślę tu o filozofii, która bierze poważnie swoje przesłanie), lecz umożliwia ją dopiero jako pewną postać rozumu”<sup>9</sup>.

Podstawowym dążeniem Pichta nie jest jednak, co należy podkreślić, powrót na grunt tradycji, ale zakorzenienie świadomości eschatologicznej na gruncie myślenia naukowego, które w największym stopniu okazuje się ubezwłasnowolnione przez tendencję do reglamentacji odpowiedzialności. Jest to pytanie o przyczyny oderwania myślenia naukowego od wszelkich wartości nadających mu szerszą perspektywę, prowadzącego do narastającej partykularyzacji czy wręcz „bałkanizacji” myślenia naukowego. Zatrącenie szerszej perspektywy, wiodące do utraty świadomości rzeczywistych możliwości praktycznych nauki, umacnia również irracjonalny mit o wszechmocy i nieograniczonej zdolności przewyższania przez nią własnych ograniczeń i autokorekty własnych błędów, którymi żywi się współczesna cywilizacja.

Picht zwraca tym samym uwagę, iż to właśnie reglamentacja i marginalizacja refleksji nad odpowiedzialnością tworzy na gruncie cywilizacji współczesnej przesłanki powszechnego odradzania się najbardziej prymitywnego i nieodpowiedzialnego myślenia magicznego, które – wbrew pozorom – stanowi nie tyle antytezę racjonalnego myślenia naukowego, co konieczny wynik – poddanej ściślejszej reglamentacji etycznej – jego spartykularyzowanej i „zbałkanizowanej” postaci.

Nie próbując nawet prezentować konkretnych treści filozofii i socjologii nauki Pichta, która pod wieloma względami wyprzedza, a nawet przerasta jej dzisiejsze formuły, warto zwrócić uwagę na związek rozważań Pichta nad drogami podjęcia globalnej w swym kształcie odpowiedzialności z koncepcją prymatu przedmiotu.

Punktem wyjścia jest – w jego ujęciu – teza, iż współczesne poczucie odpowiedzialności nabiera coraz bardziej przytłaczającego charakteru:

„Dziś wiemy już, że wielkie rozstrzygnięcia są rezultatami procesów społecznych, w których każdy ma swój udział; nawet najmniejsza grupa, nawet jednostka. Tak na przykład w wielkich narodach przemysłowych polityka popadła we wciąż rosnącą jeszcze zależność od konsumpcyjnych potrzeb społeczeństwa, a zaniedbanie inwestycji na infrastrukturę i niedostateczną pomoc dla krajów rozwijających się osłabiają i tak krucho stabilność świata żyjącego pod groźbą katastrofy atomowej. Nikt nie może się uchylić od współodpowiedzialności za to, że wskutek nierozumnej dyspozycji naszymi środkami zarysowują się fundamenty wysoce chwiejnego pokoju światowego. W procesie

<sup>9</sup> Ibidem, s. 233.

tym każdy z nas bierze udział swym własnym postępowaniem. Już z tego przykładu widać, że izolacja sfery prywatnej od uczestnictwa w wiszącej jak chmura nad naszymi głowami uniwersalnej odpowiedzialności nie jest dziś możliwa. Uniwersalność ludzkiej odpowiedzialności stała się w XX wieku środowiskiem, w którym faktycznie porusza się świadomość publiczna i prywatna, bez względu na to, czy chcemy to przyznać, czy nie. To właśnie czyni pojęcie odpowiedzialności tak uciążliwym<sup>10</sup>.

Drogą przewycięzania poczucia niemocy jest – w ujęciu Pichta – dochodzenie do kompetencji pozwalających podjąć narastające brzemię odpowiedzialności. Podkreślając, iż nikt z natury nie jest wyposażony w kompetencje pozwalające na podjęcie odpowiedzialności w jej dzisiejszej postaci, Picht kładzie nacisk na ich wypracowywanie:

„Można ponosić odpowiedzialność za te zadania, w których jest się kompetentnym – ale odpowiedzialność człowieka sięga dalej niż jego konkretna odpowiedzialność. Każdy myślący człowiek jest odpowiedzialny za rozpoznanie przyszłych zadań, choć nie wiadomo jeszcze, kto ma je spełnić. Rozpoznanie możliwej odpowiedzialności jest odpowiedzialnością, od której nikt nie może się uchylić. Jest to przekraczająca wszelkie kompetencje odpowiedzialność ducha – odpowiedzialność, która umożliwia dopiero ukonstytuowanie podmiotów działania i rozgraniczenie przyszłych zakresów kompetencyjnych<sup>11</sup>.”

Przy czym warto tu jeszcze przypomnieć wcześniejszą uwagę Pichta: „ Nie struktura podmiotu, lecz struktura zadania wyznacza tory, na których utrzymać się musi ktoś dążący do sprostania swemu zadaniu. To nie podmiot stawia sobie zadanie, to zadanie konstytuuje podmiot. Różnorodność zadań pociąga za sobą potrzebną do ich rozwiązania różnorodność podmiotów – kolektywnych i indywidualnych, o różnej w każdym przypadku konstytucji i różnej strukturze<sup>12</sup>.”

Kompetencje są więc czymś, czego nabywanie wyznacza też w ostatecznym rachunku horyzont odpowiedzialności. Jedynym rozwiązaniem narastającego problemu odpowiedzialności jest wypracowanie kompetencji wobec istniejących zadań, a więc reforma wychowania, reforma struktur uprawiania nauki, uprawiania polityki. W tej ostatniej sferze Picht widzi potężne zagrożenie, gdyż podział na rządzących i rządzonych prowadzi nie tylko do podziału na odpowiedzialnych i nieodpowiedzialnych, ale rodzi również problem polegający na tym, iż każda władza – jako koncentrująca odpowiedzialność – staje przed problemem odpowiedzialności za warunki możliwości własnej odpowiedzialności, co kieruje jej uwagę na samą siebie, spychając na drugi plan właściwy przedmiot odpowiedzialności, który z celu sam staje się środkiem. Dlatego też postulat osiągnięcia kompetencji i podejmowania odpowiedzialności nie wiąże Picht z żadną, nawet demokratycznie wybraną władzą, ale z samoorganizacją społeczeństwa w formy pozwalające ową odpowiedzialność podejmować.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 252.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 261.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 255.

\* \* \*

Dynamiczne ujęcie procesu nabywania kompetencji jako drogi dorastania do wyzwania odpowiedzialności, stanowi klucz do jej całościowego ujęcia, które z zapomnianej i zmarginalizowanej filozofii Pichta czyni najdojrzsze i najbardziej aktualne jej ujęcie. Problem polega jednak na tym, iż – jak się wydaje – samo zdefiniowanie tej odpowiedzialności jest kwestią pewnej kompetencji, do wypracowania której etyka współczesna nadal zamyka sobie drogę, nawet gdy o odpowiedzialności zaczyna mówić.

Etyczna problematyka odpowiedzialności ma – jak starałam się wykazać – pomimo popularności samego pojęcia, zadawałającej formuły, ale też nie jest to w świetle przedstawionych rozważań przypadkiem. Pojęcie odpowiedzialności nie jest pojęciem otwartym i wpisującym się bez przeszkód we współczesny dyskurs etyczny. Zawiera ono tradycję, którą można odrzucić lub podjąć, ale której nie można lekceważyć.

## LITERATURA:

- Black E., *Wojna przeciw słabym. Eugenika i amerykańska kampania na rzecz stworzenia rasy panów*, tłum. H. Jankowska, Warszawa 2004.
- Girard R., *Kozioł ofiarny*, tłum. A. Goszczyńska, Łódź 1987.
- Filek J., *Filozofia odpowiedzialności XX wieku*, Kraków 2003.
- Ingarden R., *O odpowiedzialności i jej podstawach ontycznych* [w:] *Księżeczka o człowieku*, Kraków 1987.
- Jonas H., *Zasada odpowiedzialności. Etyka dla cywilizacji technologicznej*, tłum. M. Klimowicz, Kraków 1996.
- Picht G., *Pojęcie odpowiedzialności*, tłum. K. Michalski [w:] G. Picht, *Odwaga utopii*, Warszawa 1981.
- Russ J., *Współczesna myśl etyczna*, tłum. A. Kuryś, Warszawa 2006.



*Katarzyna Suwada*

## **JAK NAZWAĆ WSPÓŁCZESNOŚĆ? PROBLEM KONCEPTUALIZACJI PŁYNNEJ NOWOCZESNOŚCI ZYGmunTA BAUMANA, DRUGIEJ NOWOCZESNOŚCI ULRICHa BECKA I PÓŹNEJ NOWOCZESNOŚCI ANTHONY'EGO GIDDENSA**

---

### **1. Jak nazwać dzisiejszy świat?**

Właściwie zawsze ludzie zastanawiali się nad światem, w którym żyli. Zwłaszcza odkąd powstała socjologia; refleksja nad typem istniejących i zmieniających się społeczeństw stała się nieodzowną częścią teorii i rozważań socjologów. Warto zwrócić uwagę na fakt, że socjologia jako odrębna dziedzina zrodziła się wtedy, kiedy społeczeństwo w swoim rozwoju weszło w fazę, którą Claude Henri Saint-Simone i Auguste Comte nazwaliby społeczeństwem industrialnym. Właśnie wraz z powstaniem socjologii narodziło się pojęcie „społeczeństwa przemysłowego”. Jego twórcą jest Saint-Simon. Wiązał on to pojęcie z optymistyczną wizją rozwoju społeczeństwa. Społeczeństwo industrialne było rządzone przez obiektywne prawidłowości, miało być uporządkowane, a z drugiej strony ciągle modyfikowane przez grupę uczonych, którzy najlepiej wiedzieli, jak rozwiązać problemy zwykłych ludzi<sup>1</sup>. Oznacza to, że właśnie modernizacja pociągnęła za sobą takie zmiany, które wymusiły na człowieku stworzenie nowej dziedziny naukowej, umożliwiającej społeczeństwu przynajmniej częściową kontrolę nad samym sobą. Społeczeństwo, dochodząc do fazy industrialnej, nie pozostało statyczne. Okazało się, że nie jest to ostatnia faza jego rozwoju, wprost przeciwnie, zmiany w nim zachodzące nabrały prędkości i rozmachu. Zaczęły wkraczać w te dziedziny życia człowieka, w które wydawałoby się, że nie mają wstępu. Nastąpiły znaczące zmiany w funkcjonowaniu rodzin, w sposobie komunikowania się, w stosunku człowieka do religii, narodu, pań-

---

<sup>1</sup> W. Morawski, *Nowe społeczeństwo przemysłowe. Analiza i krytyka koncepcji*, Warszawa 1975, s. 19–28.

stwa, pracy, w rozumieniu samorealizacji człowieka. Trudno uchwycić i wymienić wszystkie „zmieniające się” aspekty nowoczesnego społeczeństwa. Jest to może nie tyle trudne, co fizycznie niemożliwe z powodu szerokości ich zakresu.

Tak jak w XIX wieku zrodziła się socjologia i rozpoczęto rozważania nad industrializacją oraz nowoczesnością społeczeństwa, tak samo pod koniec XX wieku socjologowie zaczęli się zastanawiać nad tym, do czego w gruncie rzeczy prowadzi, w jaki sposób należy scharakteryzować (nazwać) te czasy, w których żyjemy. Podstawowym problemem stało się to, jak bardzo współczesne społeczeństwo różni się od społeczeństwa industrialnego, nowoczesnego i czy w ogóle można mówić o tym, że rozpoczyna się kolejny etap jego rozwoju. Etap, który należałoby nazwać „ponowoczesnością” lub „postmodernizmem”. Mamy tu do czynienia z istotnym sporem. Są tacy, którzy uważają, że właśnie weszliśmy w kolejną fazę i że rzeczywistość społeczna przełomu XX i XXI wieku jest jakościowo różna od rzeczywistości XIX i początku XX wieku. Z drugiej strony istnieją również obrońcy nowoczesności, ci, którzy uważają, że żyjemy w czasach drugiej lub późnej nowoczesności. Dla nich przedrostek „post” jest wyrazem ucieczki od nowoczesności, która zawiodła, ponieważ oświeceniowe ideały okazały się mrzonką. Należałoby się zastanowić, czy spór ten nie jest w istocie sporem o nazwę, pojęcie. Łatwo zauważyć, że współczesne społeczeństwo jest opisywane bardzo podobnie zarówno przez tych, którzy mówią o jego nowej fazie, jak i przez tych, którzy wolą zostać przy nowoczesności.

Zdzisław Krasnodębski zauważa, że według Anthony’ego Giddensa nie weszliśmy w nowy etap rozwoju społeczeństwa, tylko znajdujemy się w zradykalizowanej formie ciągle tego samego etapu. W pracach Giddensa będziemy się spotykać z pojęciem „radykalnej nowoczesności” i odcięciem od idei ponowoczesności czy postmodernizmu<sup>2</sup>. Podobnie rzeczywistość postrzega Ulrich Beck, który mówi, że w ramach nowoczesności nastąpiło pęknięcie<sup>3</sup>. Dzisiejsze czasy niemiecki socjolog nazywa drugą nowoczesnością, w przeciwieństwie do pierwszej nowoczesności. Druga nowoczesność jest wynikiem rozwoju nowoczesności i jest bardziej refleksyjna. Z drugiej strony sposób rozumowania Giddensa i Becka przypomina to, jak ponowoczesność definiuje Zygmunt Bauman. Używając słów Krasnodębskiego, ponowoczesność należy uznać za „w istocie oczyszczoną, zradykalizowaną nowoczesność”, „nowoczesność świadomą swej prawdziwej natury – nowoczesność samą w sobie”<sup>4</sup>.

Można sobie zadać pytanie, czy te dwa podejścia, z pozoru sprzeczne, nie mówią w gruncie rzeczy o tym samym, czy świat opisywany jako nowoczesny nie charakteryzuje się dokładnie tymi samymi cechami, jak świat opisywany jako ponowoczesny. W tym eseju spróbuję scharakteryzować podejście do społeczeństwa współczesnego Anthony’ego Giddensa, Ulricha Becka oraz Zygmunta Baumana. Każdy z nich patrzy

<sup>2</sup> Z. Krasnodębski, *Postmodernistyczne rozterki kultury*, Warszawa 1996, s. 108–109.

<sup>3</sup> U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002, s. 16.

<sup>4</sup> Z. Krasnodębski, op.cit., s. 110.

na problem z innego punktu widzenia. Dla Giddensa kluczowe staje się rozwiązanie zagadki tworzenia tożsamości człowieka w pluralistycznym świecie. Wychodzi więc z perspektywy jednostki. Beck patrzy zupełnie inaczej. Sam nazywa swoje rozważania „empirycznie zorientowaną, projekcyjną teorią społeczną”. Koncentruje się na przyszłości i przyjmuje punkt widzenia obserwatora społeczeństwa z początku XIX wieku<sup>5</sup>. Z kolei u Baumana mamy do czynienia z zupełnie innym podejściem. Jako jedyny z tych trzech socjologów uważa (zwłaszcza w swoich wczesnych pracach), że dzisiejszy świat jest światem ponowoczesnym, dla niego postmodernizm daje możliwość obserwowania i opisywania współczesności z zewnątrz. Postmodernizm czy ponowoczesność pozwala mu na odcięcie się od nowoczesności i dzięki temu oglądaniu jej, nie będąc zarazem jej częścią.

## 2. Czym jest nowoczesność?

Aby zrozumieć, w jakim społeczeństwie żyjemy, w jaki sposób postrzegają je wyżej wymienieni socjologowie i dlaczego przyjmują właśnie taką terminologię, konieczne jest wyjście w rozważaniach od pojęcia nowoczesności. Należałoby zacząć od tego, jak było ono rozumiane przez socjologów, którzy jako pierwsi zauważyli, że społeczeństwo wykroczyło poza system feudalny. Przytoczę tutaj teorie Karola Marksa oraz Maxa Webera, którzy starali się znaleźć źródła nowoczesności w dwóch różnych procesach społecznych. Dla Marksa nowoczesność nieodwołalnie wiązała się z mechanizmami gospodarki kapitalistycznej, była wynikiem rozwoju kapitalistycznego i konieczności dopasowania się do konkurencji, dlatego miała wymiar w głównej mierze ekonomiczny<sup>6</sup>. Inaczej postrzegał problem Weber, dla którego rozwój nowoczesnego społeczeństwa był wynikiem zmian w światopoglądzie ludzi. Ogromną rolę odegrały religie protestanckie, wpływające na stosunek do pracy i styl życia, a obok nich nauka, pozwalająca na rozwój technologiczny, oraz biurokracja, odpowiedzialna za sposób organizacji wielkich społeczeństw. Wszystkie te czynniki Weber nazywał racjonalizacją<sup>7</sup>.

Współcześnie socjologowie patrzą z innej perspektywy niż klasycy socjologii. Dzisiejszy punkt widzenia pozwala na ujęcie nowoczesności w dłuższym odcinku czasu, a co za tym idzie, na wyodrębnienie najistotniejszych jej cech oraz dostrzeżenie zmian, które miały miejsce w jej obrębie od momentu, kiedy społeczeństwa wyszły z fazy społeczeństw tradycyjnych.

Jednym z ważniejszych aspektów rzeczywistości społecznej jest to, w jaki sposób ludzie organizują sobie życie we wspólnocie. Nowoczesność opiera się na państwach narodowych. Dla każdego z trzech interesujących nas socjologów istnienie państw

<sup>5</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka: w drodze do...*, s. 15–17.

<sup>6</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2005, s. 219–221, 235–237.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 474–478.



narodowych jest jedną z głównych cech nowoczesności. Jak podkreślił Giddens, nowoczesność stworzyła wielość nowych form uspołecznienia, a najważniejszą z nich stało się państwo narodowe, które, idąc tokiem rozumowania Becka, jest definiowane przez odmienność<sup>8</sup>. Najważniejszymi zasadami są zasady terytorialności, wspólnoty oraz granic. Odmienność pozwala na budowanie odrębnej wspólnoty, która gwarantuje jednostce bezpieczeństwo, trwałą tożsamość. Z drugiej strony, jak zauważa Bauman, jednostka, która przynależy do konkretnego społeczeństwa, ma z góry określone grupy odniesienia i nie jest świadoma do końca możliwości wyboru, jest przez nie ograniczana.

W ramach tych państw narodowych mają miejsce procesy, które nieodłącznie kojarzą nam się z problematyką współczesności. Są to przede wszystkim industrializacja, urbanizacja, rozwój technologiczny, rozwój nauki, globalizacja. Zachodzi tutaj pewien paradoks: to, co jest niejako wskaźnikiem nowoczesności, obraca się przeciwko niej. Nowoczesność wymaga tego, aby wszystko, co istnieje, miało sens i było użyteczne. Wszystko powinno być silnie ustrukturalizowane oraz funkcjonować w ładzie, a z drugiej strony dzięki możliwościom, które daje rozwój, dochodzi do permanentnego kwestionowania zastanej rzeczywistości. Według Becka, nowoczesność opiera się na innowacji – po to, by zwiększyć wydajność, poszukuje się nowych rozwiązań. Prowadzi to do szybkiej zmiany<sup>9</sup>. W taki sposób powstają kolejne rzeczy, które ściśle wiążą się z nowoczesnością. Specjalizacja, masowe środki komunikowania się, pokonanie przeszkód przestrzeni i czasu dają człowiekowi świadomość tego, że może panować na sobą i naturą. Naczelną wartością staje się wolność, z której rodzą się uznawane na całym świecie prawa człowieka. I to chyba jest ten moment, od którego możemy mówić, że nowoczesność nie jest już taka sama, jak była na początku. Postęp, który jest jej naczelną wartością, sprawił, że nowoczesność uległa radykalnym zmianom i już nie do końca wiadomo, czy nadal nasze społeczeństwo możemy postrzegać przez jej pryzmat.

### **3. Ponowoczesność, druga nowoczesność, późna nowoczesność czy płynna nowoczesność?**

Postmodernizm jest terminem dość chwiejnym i nieprecyzyjnym. Głównie kojarzy się z literaturą i sztuką, i nie jest to skojarzenie błędne. W latach pięćdziesiątych XX wieku postmodernizm odnosił się tylko do krytyki literatury. Obnażał odległość konwencji literackich od rzeczywistości i mówił o konieczności samoświadomości literatury. Rozpoczął grę z czytelnikiem, kładł nacisk na formę, która jest odpowiedzialna za treść i jej odbiór. Ważne jest również to, że włączał się z postulatem wolności tworzenia, był odcięciem się od tradycji i poprzednich dzieł, które – według jego przedstawicieli – fał-

<sup>8</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s. 22.

<sup>9</sup> U. Beck, J. Żakowski, *W szponach ryzyka*, „Polityka. Niezależnik Inteligenta” z 25.06.2005 r., nr 25 (2509), s. 7.



szowały i kreowały fikcyjną rzeczywistość. W latach siedemdziesiątych postmodernizm zaczął dominować w szeroko pojętej sztuce. Artyści zaczęli tworzyć dzieła intertekstualne, świadome swojej formy, wolne od konwencji narzuconych z góry. Siłą rzeczy nurt ten musiał przejść do myśli humanistycznej. Postmodernizm stał się zwiastunem głębokich zmian społecznych, zmian, które w swoim wymiarze mogły być nawet zmianami epokowymi<sup>10</sup>.

Przedrostek „post” sugeruje, że staliśmy się świadkami wyjścia poza modernizm. Jeżeli w sztuce raczej nie ma wątpliwości, że artyści przekroczyli jego granice, to w naukach społecznych, zajmujących się całością zjawisk związanych z aktywnością człowieka, takie wątpliwości jednak pozostają.

Beck w przedmowie do *Spółczeństwa ryzyka* pisze, że ta książka jest o przedrostku „post”. Zdaniem tego socjologa, wyraża on bezradność człowieka, ponieważ pokazuje coś, co powinno się znajdować ponad, ale nie umiemy tego czegoś do końca zdefiniować<sup>11</sup>. Teoretycznie ponowoczesność ma się odcinać od nowoczesności, ale jednocześnie w samej swojej nazwie do niej nawiązuje. Dla niemieckiego socjologa sprawa wygląda niezwykle prosto – ponowoczesność zakłada, że istnieje nowy porządek, który jest jakościowo różny od poprzedniego, a tak naprawdę dzisiejsze czasy niewiele różnią się od tego, co jest nazywane nowoczesnością. Takie podejście wcale nie wyklucza zmian, które miały zajść w ciągu ostatnich 200 lat. Wprost przeciwnie – nowoczesność, której jedną z głównych cech jest innowacja, zmienia się permanentnie<sup>12</sup>. By podkreślić wagę tych procesów, Beck wprowadza rozróżnienie na pierwszą nowoczesność oraz drugą nowoczesność. Zasadami pierwszej nowoczesności są zasady wspólnoty, terytorialności oraz granic. W drugiej nowoczesności dzięki globalizacji zaciera się różnice pomiędzy państwami, ważniejsza staje się indywidualność jednostki.

Podobnie problem widzi Giddens, dla którego wszystkie teorie postmodernistyczne są wynikiem upadku idei, że rozwój dziejów jest logiczny i celowy, a uwieńczeniem ewolucji społeczeństw jest najlepsze, bo gwarantujące dobrobyt oraz wolność jednostce, społeczeństwo industrialne. Postmodernizm, widząc ruchliwość i niezdeterminowaną zmienność świata, odchodzi od tego typu wartościowania. Rzeczywistość społeczna rozwija się i coraz bardziej komplikuje, świat nie jest prosty, jest wielki i pluralistyczny, daje mnóstwo możliwości. W sytuacji wyboru konieczne staje się posiadanie samoświadomości, dlatego Giddens nazywa współczesność nowoczesnością refleksyjną<sup>13</sup>. Tak jak Beckowi, trudno mu się całkowicie odciąć od idei nowoczesności i uznać ponowoczesność, mimo że jego drugi termin, którego używa do określenia

---

<sup>10</sup> M. Featherstone, *Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Kraków 1996, s. 299–300 oraz R. Nycz, *Przedmowa* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Kraków 1996, s. 7–9.

<sup>11</sup> U. Beck, *Spółczeństwo ryzyka: w drodze do...*, s. 15–16.

<sup>12</sup> U. Beck, J. Żakowski, *W szponach ryzyka*, s. 7.

<sup>13</sup> A. Giddens, *Socjologia*, Warszawa 2006, s. 689.

dzisiejszych czasów („późna nowoczesność”), sugeruje, że ten świat się kończy i jesteśmy w fazie przejściowej.

Do dyskusji nad istnieniem ponowoczesności bardzo dużo wnosi Bauman, który w swoim eseju „Sociology and Postmodernity” podkreśla konieczność stworzenia socjologii ponowoczesnej – *postmodern sociology*<sup>14</sup>. Mogłaby ona ujmować społeczeństwo jako samonapędzający się i niezdeterminowany proces, a także prowadziłyby do rewizji idei ładu społecznego poprzez akceptację wszechobecnego pluralizmu, nieostrości, płynności rzeczywistości społecznej. „Ponowoczesność to nowoczesność, która pogodziła się z tym, że pierwotny projekt jest niewykonalny. Ponowoczesność to nowoczesność pogodzona z własną niemożliwością – i zdecydowana żyć ze świadomością tej niemożliwości, na dobre i złe. Praktyka nowoczesna trwa – jakkolwiek obecnie pozbawiona jest celu, który ożywił ją ongiś”<sup>15</sup>. Jednak w późniejszych pracach Baumana widoczne jest stopniowe odejście od pojęcia ponowoczesności na rzecz pojęcia „płynnej nowoczesności”. Wydaje się to jedynie zmianą terminu, a nie całej idei. We wcześniejszych pracach ponowoczesność była dla Baumana punktem wyjścia. Dawała mu możliwość popatrzenia się na nowoczesny świat z perspektywy zewnętrznej i pozwałała współczesności na – używając terminologii Giddensa – refleksję nad samą sobą. Sądzę, że dzięki temu Bauman dostrzegł ważne różnice pomiędzy tym, jak nowoczesność wyglądała na początku swojego istnienia, a jak wygląda w dniu dzisiejszym. Właściwie we wszystkich jego pracach podkreślany jest kontrast pomiędzy początkiem nowoczesności, a tym, co jest terazniejsze, Bauman używa w tym kontekście metafory *hardware’u* i *software’u*<sup>16</sup>. Przeszliśmy ze społeczeństwa wierzącego w porządek społeczny, opartego na normach, pozycjach i rolach społecznych w stan płynnej rzeczywistości, w której istnieje chaos, w której nie istnieje prosty dychotomiczny podział i silna potrzeba definiowania całego świata.

Terminologia tych trzech socjologów jest bardzo podobna i *de facto* odnosi się do tego samego. Pierwsza oraz stała nowoczesność przeciwstawiona nowoczesności drugiej, późnej, płynnej bądź refleksyjnej sugeruje, że znaleźliśmy się w całkiem nowej rzeczywistości, stoimy w obliczu spraw, o których nasi przodkowie nie mieli błędnego pojęcia. Ta rzeczywistość nas przerasta. Świadczą o tym problemy, z jakimi spotykają się socjologowie, próbując w jakiś sposób ją nazwać. Niestety, jest tak, że późna nowoczesność w mniejszym lub większym stopniu musi zakwestionować istniejący ład, chociaż sama się na nim opiera. Socjologowie nie chcą zgodzić się na używanie terminu „ponowoczesność”, widząc, że całkiem się od nowoczesności nie odcięliśmy. Jak zauważa Bauman w wywiadzie z Grażyną Gajewską, to pojęcie ma negatywne konotacje, wskazuje i zaprzecza czemuś, co było w przeszłości, jednocześnie nie mówiąc nic o terażniejszości. Słabość widzi Bauman również w pojęciu „późnej nowoczesności”: w ja-

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Sociology and Postmodernity*, „The Polish Sociological Bulletin” 1989, nr 3–4, s. 81.

<sup>15</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995, s. 138.

<sup>16</sup> Z. Bauman, *Społeczeństwo w stanie oblężenia*, Warszawa 2006, s. 35.

ki sposób można ocenić, że nowoczesność jest późna, skoro jeszcze się nie skończyła? Potrzebne byłoby wyjście poza tę nowoczesność, a przecież wciąż kurczowo się jej trzymamy<sup>17</sup>.

#### 4. Co i jak zmieniło się od początkowej fazy nowoczesności?

Nie ma wątpliwości, że nowoczesność się zmieniła, że jej rozwój prowadził paradoksalnie do tego, czego ona za wszelką cenę chciała uniknąć, a tym samym zaprzeczał temu, na czym się opierała. Można powiedzieć, że świat nowoczesny to świat paradoksów, świat chcący osiągnąć ład i bezpieczeństwo, a jednocześnie popadający w coraz większy chaos, coraz bardziej pluralistyczny i coraz bardziej ryzykowny, przerażający. Odpowiedź na pytanie, co, w jaki sposób i dlaczego się zmieniło, pozwoli na zrozumienie tego, w jakim kierunku podąża nowoczesna rzeczywistość, czy zmiany zachodzące współcześnie są zmianami paradoksalnymi, czy może są logiczną konsekwencją wcześniejszych procesów?!

Pierwszym aspektem, na który chciałabym zwrócić uwagę, jest samoświadomość późnej nowoczesności. Świat pierwszej nowoczesności opierał się na dążeniu do ładu, na zdefiniowaniu rzeczywistości, po to, by świat był lepszy. Beck nazywa to innowacją. Innowacja sama w sobie zakłada zakwestionowanie obecnego stanu rzeczy. Musi opierać się ona na dogłębnym zrozumieniu teraźniejszości, by móc tworzyć przyszłość. Na tym właśnie w jakiś sposób polega refleksyjność Giddensa. Dla niego w nowoczesności człowiek stara się zrewidować istniejącą rzeczywistość, zmienia swój stosunek do przyrody, do innych ludzi, kultur i zaczyna dostrzegać różnorodność. Razem ze zwiększającą się świadomością otaczającego go świata, zaczyna inaczej postrzegać swoje życie, swoją tożsamość i utwierdza się w przekonaniu o swojej wyjątkowości. Refleksyjność jest główną przyczyną coraz to nowych paradoksów nowego społeczeństwa. Zauważa ją Bauman, Beck i Giddens. Chociaż każdy z nich mówi o tym trochę inaczej, idea pozostaje ta sama. Bauman mówi o tym, że nowoczesność chce wprowadzić ład, więc zaczyna wszystko klasyfikować i wtedy odkrywa, że świat nie jest dychotomiczny, że pozostaje wiele spraw, których nie można łatwo uporządkować. Rzeczywistość staje się wieloznaczna i bardziej chaotyczna niż była<sup>18</sup>. Beck zauważa, że idea porządku społecznego powstała po to, aby zniwelować ryzyko i zagwarantować bezpieczeństwo wszystkim ludziom. Jednak wszystkie działania prowadzące do tego celu rodzą kolejne ryzyka. Stajemy się bardziej świadomi i bardziej się boimy<sup>19</sup>. Giddens z kolei rozumie refleksyjność na poziomie indywidualnym. Refleksyjność sprawia, że tożsamość jednostki staje się projektem. Człowiek świadomy swojej wolności chce być prawdziwy,

<sup>17</sup> Z. Bauman, G. Gajewska, *Nadzieje i obawy płynnej nowoczesności*, Gniezno 2005, s. 15–16.

<sup>18</sup> Z. Bauman, *Wieloznaczność nowoczesna...*, s. 11–14.

<sup>19</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka: w drodze do...*, s. 92–95.

odcina się od tradycji, globalizacja daje mu niesamowite szanse wyboru, a z drugiej strony potrzebuje bezpieczeństwa i dlatego sam się ogranicza. Refleksyjność ma zastąpić tradycję i obyczaje, ład społeczny nagle zaczyna zależeć od wyborów indywidualnych jednostek, a nie od uniwersalnych norm. Człowiek staje przed dylematami i często się gubi, myśli, że jest lepiej, ale paradoksalnie wprowadza coraz większy niepokój, chaos.

Sądzę, że refleksyjność sama w sobie jest paradoksalna, jej cel w trakcie realizacji zostaje udaremniony. Powstała jako rezultat istnienia dychotomii w świecie, pozwala na kategoryzowanie i definiowanie, by w konsekwencji dojść do wniosku, że świat nie jest światem czarno-białym i zawsze koło dwóch przeciwieństw stanie coś trzeciego.

Drugą rzeczą, która istotnie się zmieniła od czasów pierwszej nowoczesności do dzisiaj, jest typ ryzyka, rodzaj niebezpieczeństwa, na które są narażone społeczeństwa oraz jednostki. Beck używa metafory społeczeństwa ryzyka przy opisywaniu współczesnego świata. Dla niego nowoczesność przeszła od fazy industrializacji do fazy ryzyka. Co jest ważne, w jego ujęciu, wraz z nowoczesnością i z jej ciągłą radykalizacją ryzyko przybiera coraz większe rozmiary, i przechodzi z poziomu indywidualnego na poziom społeczny. Cechą charakterystyczną ryzyka jest to, że odnosi się do przyszłości, odcinając się całkowicie od przeszłości i tradycji. Skupienie się na przyszłość wymusza w społeczeństwie refleksyjność, a refleksyjność uwrażliwia człowieka na szanse i zagrożenia, które potencjalnie mogą wiązać się z zaplanowanymi działaniami. Według Giddensa, nasz świat wcale nie jest bardziej przepełniony ryzykiem niż świat przednowoczesny. Nowoczesność nadała mu nowy wymiar i podkreśliła jego znaczenie, myślenie w kategoriach ryzyka i głęboki szacunek do niego sprawiły, że są to sprawy, którym zarówno laicy, jak i eksperci poświęcają swój czas.

Problem ryzyka nabiera znaczenia, gdy powiążemy go z problemem określenia przez jednostki własnej tożsamości w świecie płynnej nowoczesności. Aby jednostka mogła dobrze funkcjonować w systemie społecznym, powinna znać dobrze swoją rolę i pozycję, którą zajmuje. Społeczeństwo przednowoczesne zapewniało jej tę wiedzę. Jednostka była ograniczona przez państwo/naród, w którym się urodziła, klasę społeczną i majątek jej rodziny, płeć, religię. Dzisiaj, gdy jednostka nie jest przez nikogo ograniczana (jak to Bauman określił, przeszliśmy z epoki „z góry ustalonych grup odniesienia” do epoki „powszechnych porównań i zestawień”<sup>20</sup>), każdy ma właściwie nieskończone możliwości wyboru. Życie nabiera charakteru zakupów w supermarkecie, gdzie tożsamość może być wybrana. Mało tego, nie jest tak, że każda jednostka ma jedną tożsamość. W ciągu swojego życia jednostka wchodzi w wiele relacji społecznych naraz, jak i w dłuższym odcinku czasu. Nikt już nie angażuje całego siebie w jedną rolę społeczną; osobowość jednostki jest polem, na którym konfrontują się wszystkie jej role i oczekiwania względem niej. Rodzi to konflikty ról i konflikty w rolach, a w konsekwencji utrudnia odnalezienie swojej tożsamości i prawidłowe funkcyjowa-

<sup>20</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006, s. 52–53.

nie w rzeczywistości społecznej. Tym, co mogłoby pomóc rozwiązać wszystkie tożsamościowe dylematy, byłaby gwarancja bezpieczeństwa. Człowiek pewien swojej przyszłości, pewien konsekwencji wyboru, którego dokonuje, miałby łatwiejsze życie. Znowu napotykaemy na paradoks późnej nowoczesności. Dążenie do osiągnięcia szczęścia i pełnej wolności w tworzeniu samego siebie spycha człowieka w labirynt refleksyjności, który uświadamia mu bardziej lub mniej boleśnie, że świat jest pełen nie tylko szans, ale wiąże się również z niebezpieczeństwami, z koniecznością ponoszenia ryzyka. Pozostaje tylko pytanie, jak nie ponosić ryzyka, jeżeli jego odwrotną stroną jest nadzieja na to, że świat można poprawić. Giddens zauważa, że w czasach późnej nowoczesności samorealizacja człowieka musi stanowić równowagę pomiędzy szansą a ryzykiem. Nie da się uciec od niebezpieczeństw, pozostaje tylko postawa stoicka i zasada „złotego środka”<sup>21</sup>.

Trzecim aspektem związanym z nowoczesnością jest, poruszana powyżej, możliwość wyboru, którą oferuje rzeczywistość społeczna. Problem ten łączy się bardzo często z konsumpcjonizmem. Bauman zauważa, że społeczeństwo płynnej nowoczesności jest społeczeństwem konsumentów, a nie producentów. Konsumentci stanowią większą jego część. Te dwie grupy wzajemnie się uzupełniają. Konsumentci nadają sens działalności produkcyjnej producentów, a producenci umożliwiają konsumentom konsumowanie. Co więcej, świat producentów w przeciwieństwie do świata konsumentów jest uregulowany normatywnie i w miarę jednolity, zaś w świecie konsumentów nie ma żadnych reguł, dominuje indywidualizm i zasada przyjemności<sup>22</sup>. Właśnie rozwój technologiczny, który pociągnął za sobą globalizację, uświadomił wybór. Do tego należy jeszcze dodać przejście z poziomu makro na mikro w ludzkim życiu. Nowoczesność kładzie większy nacisk na indywidualizm niż kolektywizm, ważniejsza jest sfera prywatna ludzkiego życia niż jego wymiar publiczny (aczkolwiek te dwie sfery zaczynają się zlewać). Z drugiej strony jedna z podstawowych potrzeb człowieka – potrzeba bezpieczeństwa – zmusza do zawiązywania wspólnot i tym samym do ograniczania wolności. Znowu konieczne jest posługiwanie się zasadą „złotego środka” – trzeba osiągnąć równowagę pomiędzy wolnością a bezpieczeństwem.

Pozostaje pytanie o definicję wolności i o to, w jaki sposób jest ona postrzegana. Raczej nikt w dzisiejszych czasach nie ma wątpliwości, że jest to jedna z ważniejszych wartości. Jej wartość została podkreślona wraz z narodzeniem demokracji i powstaniem nowoczesności. Odwieczny problem, gdzie zaczyna i kończy się wolność drugiego człowieka, zostaje jednak w jakiś sposób pominięty. Dzisiaj ważniejsze jest to, aby zminimalizować ryzyko związane z działalnością nieodpowiedzialnych jednostek. Ludzie dobrowolnie i chętnie rezygnują z wolności na rzecz poczucia bezpieczeństwa.

Ostatnią rzeczą, którą chciałabym poruszyć, omawiając problem późnej nowoczesności, jest problem czasu i przestrzeni. Współcześnie rozumienie czasu i przestrzeni

<sup>21</sup> A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s. 108–109.

<sup>22</sup> Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, s. 118.

się zmieniło. W społeczeństwach przednowoczesnych oraz w dobie pierwszej nowoczesności czas i przestrzeń były nieoddzielne. Dzisiaj takie połączenie nie jest już oczywiste. Można rozmawiać z kimś w tym samym czasie, nie będąc w tym samym miejscu. Sytuacja taka jest spowodowana rozwojem środków komunikacji i przekazu, ogólnie rozwojem technologicznym. W dobie samolotów, samochodów, telefonów, Internetu odległość traci na znaczeniu. Według Baumana, większe znaczenie ma teraz powiązanie przestrzeni z prędkością, a nie z czasem. Pokonania sporej odległości jest bardziej związane z środkiem transportu, jaki wybierzemy, czyli z prędkością, jaką może on przybrać, a nie z tym, ile czasu nam to zabierze. Owszem, czas nadal jest ważny (powiedziałabym, że jest nawet istotniejszy od przestrzeni), ale ważniejsze jest, żeby jak najwięcej go zaoszczędzić, czyli żeby było szybciej. Czas nabiera znaczenia eksterytorialnego<sup>23</sup>. Następuje połączenie zdarzeń odległych w czasie i przestrzeni, natomiast zdarzenia połączone miejscem stają się nieistotne. Miejsca publiczne charakteryzują się współbyciem, a nie interakcją społeczną<sup>24</sup>.

Beck używa określenia *space-time compression*, czyli skurczenie się przestrzeni i czasu<sup>25</sup>. Jest to istotne z punktu widzenia całego społeczeństwa. W wyniku globalizacji państwa są coraz bliżej siebie, już nie tworzy się narodowych historii, powstaje jedna globalna historia, która paradoksalnie jest rozczłonkowana i zindywidualizowana, jest ona ważniejsza dla jednostki niż dla całego społeczeństwa. Dla Giddensa reorganizacja czasu i przestrzeni staje się istotna z punktu widzenia tożsamości jednostki, która ma możliwość wyboru lokalności lub globalności. Podtrzymanie ciągłości czasu i przestrzeni jest konieczne, aby człowiek czuł się bezpiecznie, jednak w późnej nowoczesności staje się to coraz mniej realne.

## 5. Nowoczesność nie jest ostatnim stadium rozwoju społeczeństwa?

Problem wczesnej nowoczesności i dzisiejszej nowoczesności ciągle jest problemem otwartym. Dyskusja nad nim będzie się zapewne toczyć jeszcze długo. Raczej nie ma wątpliwości, że idea celowej ewolucji umarła, teoretycy społeczeństwa odchodzą od wielkich historycznych opowieści. Na tym w pewien sposób polega kres historii, ludzie we współczesnych czasach nie szukają uprawomocnienia w przeszłości. Nowoczesność była tym, do czego dążyły oświeceniowe ideały, była celem rozwoju społeczeństwa. Teraz, gdy znajdujemy się w tej pożądaney nowoczesności, pojawia się pytanie, co dalej?<sup>26</sup> Przecież świat nie przestanie istnieć i nie przestanie się zmieniać. Wręcz przeciwnie-

<sup>23</sup> Ibidem, s. 16–19.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 162–163.

<sup>25</sup> U. Beck, *The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity*, „British Journal of Sociology” 2000, Vol. 51, No. 1, s. 99.

<sup>26</sup> G. Vattimo, *Postnowoczesność i kres historii*, [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Kraków 1996, s. 128–135.



nie, wszystko wskazuje na to, że będziemy mieć do czynienia z coraz szybszymi i mającymi większy zasięg zmianami. Beck zauważa, że społeczeństwo przemysłowe było tak naprawdę społeczeństwem „półnowoczesnym”. Zachodziła w nim ciągła innowacja, która w konsekwencji prowadziła do czegoś zupełnie nowego<sup>27</sup>. Nowoczesność, która wyrosła ze społeczeństwa industrialnego, dążącego do osiągnięcia ładu, okazała się epoką pełną paradoksów, refleksyjną, zmieniającą się pod wpływem siebie samej i po części kwestionującą to, co głosi. Pewnie dlatego budzi tyle dyskusji i dlatego tak trudno ją scharakteryzować. O ile nadal nie możemy z całą pewnością stwierdzić, że istnieje coś takiego jak ponowoczesność, to jednak podział na dwie nowoczesności stał się faktem. Dzisiejsza rzeczywistość społeczna nie jest już taka sama, jak rzeczywistość z XIX czy początku XX wieku.

## LITERATURA:

- Bauman Z., *Sociology and Postmodernity*, „The Polish Sociological Bulletin” 1989, nr 3–4.
- Bauman Z., *Socjologia i ponowoczesność* [w:] *Racjonalność współczesności. Między filozofią a socjologią*, H. Kozakiewicz, E. Mokrzycki, M.J. Siemek, Warszawa 1992.
- Bauman Z., *Wieloznaczność nowoczesna, nowoczesność wieloznaczna*, Warszawa 1995.
- Bauman Z., *Teoria ponowoczesności – teoria w ponowoczesności* [w:] *O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata: materiały z seminarium profesora Zygmunta Bauman w Instytucie Kultury (jesień 1995–wiosna 1996)*, A. Zajdler-Janiszewska (red.), Warszawa 1997.
- Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Warszawa 2004.
- Bauman Z., *Czy istnieje postmodernistyczna socjologia?* [w:] *Współczesne teorie socjologiczne*, A. Jasińska-Kania, L.M. Nijakowski, J. Szacki, M. Ziółkowski, Warszawa 2006.
- Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Kraków 2006.
- Bauman Z., *Spółczesność w stanie obłąkania*, Warszawa 2006.
- Bauman Z., Gajewska G., *Nadzieje i obawy płynnej nowoczesności*, Gniezno 2005.
- Beck U., *The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity*, „British Journal of Sociology” 2000, Vol. 51, No. 1.
- Beck U., *Spółczesność ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2002.
- Beck U., Żakowski J., *W szponach ryzyka*, „Polityka. Niezależny Inteligent” z 25.06.2005, nr 25 (2509).
- Featherstone M., *Postmodernizm i estetyzacja życia codziennego* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Kraków 1996.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001.

---

<sup>27</sup> U. Beck, *Spółczesność ryzyka: w drodze do...*, s. 331.



Giddens A., *Socjologia*, Warszawa 2006.

Krasnodębski Z., *Postmodernistyczne rozterki kultury*, Warszawa 1996.

Kraśko N., *Socjologia Zygmunta Baumana: społeczeństwo i wartości*, „Kultura i Społeczeństwo” 2005, nr 3.

Morawski W., *Nowe społeczeństwo przemysłowe. Analiza i krytyka koncepcji*, Warszawa 1975.

Nycz R., *Przedmowa* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Kraków 1996.

Szacki J., *Historia myśli socjologicznej. Wydanie nowe*, Warszawa 2005.

Vattimo G., *Postnowoczesność i kres historii* [w:] *Postmodernizm. Antologia przekładów*, R. Nycz (red.), Kraków 1996.

*Maciej Dombrowski*

## STANISŁAW IGNACY WITKIEWICZ – FILOZOF „PROBLEMATYCZNY”

---

### 1. Wstęp – kilka ogólnych uwag o recepcji Witkiewicza-filozofa (w szczególności literaturoznawczej)

Artykuł ten stanowi przyczynek do historii recepcji Stanisława Ignacego Witkiewicza jako filozofa i jest przeglądem – z pewnością niewyczerpującym – problemów związanych z filozofią tego malarza, powieściopisarza, teoretyka sztuki, dramaturga (lista określeń, których można użyć, jest długa). Witkiewicz jest bowiem, mimo upływu czasu, „filozofem problematycznym” – nie tylko jego filozofia jest przedmiotem nieustannych kontrowersji, ale i sam status tego autora jako filozofa jest dla wielu komentatorów co najmniej wątpliwy<sup>1</sup>. Warto pokusić się o dokonanie klasyfikacji najważniejszych punktów spornych i następnie spróbować pokazać możliwe przyczyny nieporozumień. Zanim to nastąpi, trzeba poczynić jeszcze jedno ważne zastrzeżenie, które może – choć nie musi – dyskwalifikować poniższe dywagacje – otóż głos w sprawie zabiera osoba uznająca autora *Zagadnienia psychofizycznego* za pełnoprawnego filozofa, i to filozofa dużej miary.

Zwykle filozofię Witkiewicza kwituje się kilkoma hasłami – są to: „Tajemnica Istnienia”, „Uczucie Metafizyczne”, „Istnienie Poszczególne” czy „jedność w wielości”. Działają one jak zaklęcia, poprzez które próbuje się jakoś okiełznać pozorny chaos wypowiedzi ich twórcy. W ostateczności dyskredytuje się filozofię Witkiewicza, określając ją jako nic nieznaczącą fanaberię „Pana Stanisława”<sup>2</sup>. Witkiewicz jest tu utożsamiony z błaznem – Witkacym, którego wszelka działalność to kpina, żart i nieistotny grymas. Filozofia w takim wypadku to jedynie chwilowy kaprys żądnego nowych doznań „artysty życia”.

---

<sup>1</sup> Można powiedzieć, że stan taki ma miejsce w odniesieniu do wszystkich dziedzin twórczości Witkiewicza, w przypadku filozofii jest jednak chyba najostrej zarysowany.

<sup>2</sup> J. Błoński, *Od Stasia do Witkiewicza*, Warszawa 1997, s. 110.

Jest jeszcze inna strategia „okiełznania” Witkacego-filozofa, nazwać ją można „ucieczką w katastrofizm”. Witkacy dla wielu badaczy zatrzymał się w swym intelektualnym rozwoju gdzieś około roku 1918 i pracy *Nowe formy w malarstwie*<sup>3</sup> – rekonstruując jego poglądy filozoficzne, powołują się oni na jeden z rozdziałów tej rozprawy zatytułowany wymownie: *Samobójstwo filozofii*. Zapomina się, że Witkacy został koniec końców filozoficznym optymistą, wierzącym w ziszczenie się (choć za „dwieście, trzy-sta lat”) marzenia o systemie „Prawdy Absolutnej”, czyli „Ontologii Ogólnej”. Przekonanie o rzekomym wszechogarniającym nihilizmie i katastrofizmie jest jednym z efektów dysproporcji w badaniach nad częścią „literacko-malarską” i filozoficzną *oeuvre* autora *Szewców*.

Ostatnią strategią, o której chciałbym wspomnieć – być może najbardziej kuriozalną – jest łączenie Witkacego z postmodernizmem<sup>4</sup>. Naprawdę trudno sobie wyobrazić, aby piewca Prawdy Absolutnej i sensowności metafizyki, zjadliwy krytyk Nietzschego i Bergsona znalazł zrozumienie dla dekonstrukcjonistycznych analiz.

Aby podsumować powyższy wątek, trzeba powiedzieć, iż literaturoznawcy, co jest w jakimś stopniu zrozumiałe, zbyt często pomijają milczeniem lub w najlepszym razie traktują z nieufnością prace filozoficzne Witkacego, nie znajdując do nich literackiego klucza interpretacyjnego. Nie jest to bowiem „literatura filozoficzna” – Witkiewicz nie jest po prostu filozofującym literatem, jest i filozofem, i pisarzem jednocześnie, w sposób dający szansę oddzielenia tych ról. Skoro katastrofizm dominuje w twórczości artystycznej autora, na zasadzie mechanicznej analogii dokonuje się przeniesienia go na grunt filozofii.

Wbrew oczekiwaniom niewiele lepiej ma się recepcja Witkiewicza w kręgach zawodowych filozofów. Tu również można spotkać bardzo ironiczne uwagi na temat filozofii Witkacego jako „intelektualnego żartu”, swoistej mistyfikacji i błazenady uprawianej przez artystę stylizującego się tylko na głębokiego myśliciela<sup>5</sup>. Można więc powiedzieć, że wciąż toczy się, zapoczątkowana w latach 30. ubiegłego wieku, dyskusja na temat: „Czy Stanisław Ignacy Witkiewicz był filozofem?” Można powiedzieć nawet, że nastąpiła daleko idąca polaryzacja i zaostrzenie stanowisk w stosunku choćby do wielce kurtuazyjnych wypowiedzi „wielkich” polskiej filozofii, zawartych w wydanej niedługo po wojnie *Księżce pamiątkowej* Tadeusza Kotarbińskiego, Romana Ingardena

---

<sup>3</sup> Por. Z. Mitosek, *Jak ugryźć Witkacego?* [w:] eadem, *Poznanie (w) powieści. Od Balzaka do Masłowskiej*, Kraków 2003.

<sup>4</sup> Por. W. Rzońca, *Witkacy–Norwid. Projekt komparatystyki dekonstrukcjonistycznej*, Warszawa 1998.

<sup>5</sup> J. Tarnowski, *Filozofia Witkacego – intelektualny żart?* [w:] *Witkacy w Polsce i na świecie*, M. Skwara (red.), Szczecin 2001, s. 139–145. W tej samej książce zawierającej materiały z konferencji poświęconej Witkacemu znajdujemy, obok tekstu kreślącego taką właśnie diagnozę – inny tekst – który przedstawia diametralnie odmienną wizję Witkiewicza – filozofa poważnego i ważnego. Zob. B. Michalski, *Jeszcze raz o znaczeniu filozofii w twórczości Stanisława Ignacego Witkiewicza* [w:] ibidem, s. 121–138.

i Władysława Tatarkiewicza<sup>6</sup>. Opinie te powstały jednak w czasie szczególnym – autorzy mówili o zmarłym, z którym, mimo różnic w poglądach, pozostawali w mniej lub bardziej ścisłych związkach przyjaźni.

Po tym wstępnym przeglądzie, zarysowaniu „stanu badań” czas na analizę konkretnych „problemów”, które rodzą się w momencie dostrzeżenia i próby ustosunkowania się do fenomenu Witkiewicza-filozofa. Na niektóre z nich zwracali uwagę komentatorzy, inne można nazwać „obiektywnymi”; ich lista z pewnością nie jest zamknięta.

## 2. Czy Witkiewicz był filozofem?

Stanisław Ignacy Witkiewicz to Witkacy – nazwisko i pseudonim są stosowane zamiennie, nader często pomija się to pierwsze i zostaje sam tylko Witkacy – mamy np. szkoły im. Witkacego, jak gdyby nazwa „Gimnazjum im. S.I. Witkiewicza”<sup>7</sup> była za mało wymowna. Jeśli pada hasło „Witkacy”, wiadomo, o co chodzi; poważne, szlacheckie nazwisko jakoś nie pasuje do tego „szalonego” artysty. Wszechogarniający Witkacy wchłania w siebie wszystkie wymiary twórczości autora *O idealizmie i realizmie*, nadając im zabarwienie dekadenccko niepoważne; Witkacy to nadal przede wszystkim skandalista i wieczny autoironista – Witkiewicz-filozof zupełnie do tego wyobrażenia nie pasuje. Tak o Witkacym pisze jego przyjaciel i filozof Jan Leszczyński:

„I nie będzie może przesadą, jeżeli zaryzykuję twierdzenie, że ten nadany sobie przez Witkiewicza niefortunny pseudonim – stosowany jednak tylko we współżyciu z przyjaciółmi i bliskimi znajomymi – był w znacznej mierze powodem, że olbrzymia twórczość tego człowieka zarówno pod względem jakości, jak i wielostronności, a nawet ilości, została po części przez współczesnych zlekceważona, w części nie doceniona”<sup>8</sup>.

Witkiewicz sam zdawał sobie sprawę z wielkiego niebezpieczeństwa utożsamienia wszystkich swoich wcieleń z „demonicznym” Witkacym – pseudonim, początkowo używany przez niego jako malarza czystej formy i portreciście, zaczął żyć własnym życiem. Nie dało wiele nieużywanie go w podpisywaniu portretów, które sam autor nie uważał już za dzieła sztuki „czystej”, konsekwentne podpisywanie utworów literackich i prac filozoficznych imieniem i nazwiskiem czy w końcu propozycja innego „filozoficznego, prywatnego pseudonimu” – o czym pisze Witkiewicz w listach do Hansa Corneliusa<sup>9</sup>. Miałby być to „Vitcatius” – tak podpisana jest również część portretów z lat 30.

<sup>6</sup> T. Kotarbiński, *Filozofia St. I. Witkiewicza*, s. 11–20; R. Ingarden, *Wspomnienie o Stanisławie Ignacym Witkiewiczu*, s. 169–176; W. Tatarkiewicz, *Wspomnienie o St. I. Witkiewiczu*, s. 285–293 [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca*, T. Kotarbiński i J.E. Piłomiński (red.), Warszawa 1957.

<sup>7</sup> Występuje tu trochę inna zależność niż np. w przypadku choćby Bolesława Prusa, gdzie mamy pełne utożsamienie autora i pseudonimu i gdzie nie ma on w żadnym wypadku odcienia negatywnego.

<sup>8</sup> J. Leszczyński, *Filozof metafizycznego niepokoju* [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca...*, Warszawa 1957.

<sup>9</sup> S.I. Witkiewicz, *Listy do Hansa Corneliusa*, „Dialog” 1978, nr 5, s. 93, list z dn. 20.01.1936 r.

Oczywiście nietrudno zauważyć, że Witkiewicz w dużym stopniu sam powołał do życia własne alter ego, wynikało to z pewnością po części z jego przewrotnej, narcystycznej natury, silnej potrzeby rozgłosu, a być może i z czynników bardziej prozaicznych – skandal budził ciekawość potencjalnych klientów jego Firmy Portretowej S.I. Witkiewicz. Zastanawia jednak, że firma nie nazywała się po prostu „Witkacy”. Witkiewicz padł więc w jakimś stopniu ofiarą własnych zabiegów mitotwórczych. Wyjście z roli społecznej, w jaką wszedł, wyzwolenie się z własnego mitu okazało się niemożliwe.

Czy Witkacy miał zatem szansę na zostanie filozofem? Pytanie tylko z pozoru jest absurdalne. Staje się bardziej zrozumiałe, gdy podzielimy je na dwa bardziej szczegółowe: po pierwsze – czy Witkiewicz mógł wejść w krąg filozofii oficjalnej, czyli pewnej określonej grupy zawodowej, i po drugie – czy mógł zostać filozofem w sensie szerszym jako filozof bez akademickich szlifów? Na pierwsze z powyższych pytań odpowiedź jest (pozornie) negatywna: Witkacy był samoukiem, jego edukacja to matura (przed wojną szczebel edukacji o innej randze niż obecnie) i przerwane studia na Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Mylne jest jednak przekonanie, że Witkacy był filozoficznym outsiderem, zaszytym w Zakopanem, lekceważonym przez świat oficjalnej filozofii. Związki z filozofią akademicką były wbrew pozorom silne i wielotorowe. Witkiewicz przede wszystkim utrzymywał wieloletnie kontakty z takimi filozofami, jak: Roman Ingarden, Tadeusz Kotarbiński, Joachim Metallmann, Władysław Tatarkiewicz, Kazimierz Ajdukiewicz, Jan Leszczyński czy Hans Cornelius. Te kontakty, dyskusje, korespondencja na temat filozofii stanowią jedną z form udziału w życiu naukowym. Udział ten był również bardziej dosłowny – to liczne odczyty w Towarzystwach Filozoficznych w Warszawie i Krakowie, referat wygłoszony na III Zjeździe Filozoficznym w Krakowie w 1936 roku, niezrealizowane z powodów finansowych plany wyjazdu na kongres w Paryżu. To również liczne publikacje w fachowych periodykach: „Studia Philosophica”, „Przegląd Filozoficzny”, „Ruch Filozoficzny”, „Kwartalnik Filozoficzny”.

Odpowiedź na drugie z postawionych pytań jest już bardziej skomplikowana, wypada bowiem zapytać – kim jest filozof jako taki? Czy istnieje jakaś istota „filozofa”? Można się chyba zgodzić, że nie same studia akademickie dają gwarancję bycia filozofem, trzeba czegoś więcej, to „coś” jest równie nieuchwytnie, jak sama filozofia. To pewien sposób widzenia świata, postawa wobec niego, którą cechuje zdziwienie i krytycyzm, chęć istotowego badania fenomenów, z którymi się spotykamy w nas samych i wokół nas. Można powiedzieć, że filozof to ten, który zajmuje się filozofią, trudno o bardziej ścisłą charakterystykę w wypadku braku jasno określonego przedmiotu samych badań. Osobowość filozoficzną autora *Zagadnienia psychofizycznego* dobrze przybliży syntetyczna opinia Jana Leszczyńskiego: „Witkiewicz [...] nie należał do tych filozofów, co uprawiają tylko filozofię, on przeżywał ją całym sobą”<sup>10</sup>. Bardziej więc przypomina to postawę filozofa Antyku niż chłodnego naukowca analityka. Co również

---

<sup>10</sup> J. Leszczyński, *Filozof metafizycznego niepokoju* [w:] Stanisław Ignacy Witkiewicz, *Człowiek i twórca*, op.cit., s. 93.

znaczące, Witkiewicz nigdy nie ironizował na temat własnej filozofii, uważał ją za najwartościowszą część własnego dorobku. Stosunek do problemów filozoficznych był niezmiennie jednoznaczny – filozofia jest najdonioślejszą z dziedzin działalności ludzkiej, a próby jej likwidacji czy ograniczania powinny spotkać się z gwałtowną reakcją polemiczną.

W tym miejscu warto przytoczyć jeszcze ciekawostkę – otóż Witkacy, odpowiadając w latach 30. na ankietę zagranicznego wydawnictwa typu *who is who?*, w rubryce zawód wpisał krótko: „filozof”.

### 3. Kwestia filozoficznego „niedouczenia”

Jak zostało już zaznaczone, Witkiewicz odebrał gruntowne wykształcenie domowe, w myśl zasad wychowawczych swego ojca – Stanisława Witkiewicza – nie brał udziału w szkolnictwie zorganizowanym, maturę zdał jako ekstern, studia plastyczne porzucił wtedy, gdy uznał to za stosowne. Filozofią interesował się przez całe życie, studiował ją również samodzielnie, sam dobierał odpowiednie lektury. Nawet Tadeusz Kotarbiński, jeden z „wrogów” Witkiewicza, przyznaje, iż pod koniec lat 30. autor *Zagadnienia psychofizycznego* był gruntownie odczytany, szczególnie jeśli chodzi o współczesną mu filozofię i naukę – zwłaszcza fizykę i biologię. Lista czytanych autorów jest długa, a prace czytane przez Witkacego to w większości oryginały. Z bardziej znanych nazwisk pojawiają się: Bertrand Russel, Rudolf Carnap, Ludwig Wittgenstein<sup>11</sup>, Alfred North Whitehead<sup>12</sup>, Edmund Husserl. Lektury te są bardzo drobiazgowo, prowadzone wedle Witkiewiczowskiej metody *marginal note criticism* – to twórcze czytanie będące od razu krytyką.

Zarzut braku filozoficznego wykształcenia wychodził głównie ze środowiska związanego z szkołą lwowsko-warszawską Witkiewicza łatwo można było atakować, oskarżając go o brak znajomości logiki. Nie mogło być inaczej, gdy główne ostrze polemik samego Witkacego było wymierzone przeciw absolutyzowaniu logiki i wszelkim redukcjonizmom. Obie strony prezentowały zbyt różne paradygmaty – Witkiewicz pozostał przy swym twierdzeniu o stosowalności podstawowej logiki klasycznej; nie przeszkodziło mu to jednak w śledzeniu zmian zachodzących w tej dziedzinie. Z nowszych osiągnięć logiki szczególnie bliskie – ze rozumiałyich względów – były mu próby uniknięcia paradoksów implikacji Clarence Irving Lewisa.

---

<sup>11</sup> Witkiewicz jest chyba pierwszym polskim tłumaczem *Traktatu logiczno-filozoficznego* – jego polemika z poglądami autora *Dociekań filozoficznych* jest prowadzona równocześnie z cytowaniem przełożonych na polski paragrafów dzieła – niestety, krytyka, a więc i sam przekład nie są kompletne.

<sup>12</sup> Witkacy to jeden z pierwszych obok Joachima Metallmanna polskich komentatorów tego tak cennego później filozofa.

Witkiewicz swoją wiedzę filozoficzną opierał na gruntownej znajomości historii filozofii i na licznych lekturach, w kwestii metodologii filozoficznej rzeczywiście odbiegał od obowiązujących standardów – owe standardy postrzegano jednak wielokrotnie jako potrzebę ograniczenia roszczeń filozofii w imię „analizy” i swoiście rozumianej „naukowości”. Tu jednak znów wkraczamy na teren nie rzeczowej dyskusji, ale ideologicznych przekonań – z nimi trudno dyskutować również dziś.

#### 4. Styl, mętność, niezrozumiałość pism

Styl, którym posługuje Witkiewicz, jest ciągłym argumentem na rzecz nienaukowości i niepoważności jego filozofii. Trzeba zgodzić się z tym, że Witkacy stosuje sposób pisanania zbliżony do zapisu wypowiedzi ustnej, struktura prac jest mocno luźna. Często autor sprawia wrażenie, jakby nie do końca przejmował się odbiorcą; zdania, których używa Witkiewicz, są zbyt złożone jak na normy przyjęte w języku polskim, a prowadzenie wywodu bez zaakcentowania głównych tez dodatkowo zaciemnia tok prowadzonych analiz. Można jednak spróbować innego spojrzenia na zagadnienie stylu u tego filozofa, może się wtedy okazać, że zaakcentowane problemy nie pociągają za sobą w żadnym wypadku negatywnej oceny samej filozofii.

Liczne wyrażenia zbliżone do żartów słownych, dosadne porównania czy kolokwializmy zawarte w pracach filozoficznych nie muszą być znakiem dystansu do tego, co Witkacy pisze, raczej są one rodzajem podpisu, znaku rozpoznawczego autora. Styl, który można nazwać „stylem Witkacego”, jest na tyle ekspansywny, tak silnie zrośnięty z osobą twórcy, że zawłaszcza wszystkie sfery wypowiedzi słownej autora Szewców. Witkacy wpada więc w pułapkę swego własnego stylu – to, co jest być może jego największym osiągnięciem w dziedzinie słowa pisanego – niepowtarzalny, zawsze rozpoznawalny styl – staje się paradoksalnie największym niebezpieczeństwem dla twórcy. Skojarzenia i przyzwyczajenia odbiorcy, jakie zrodziły się już na początku obcowania z tak mocno zaakcentowanym „stylem osobnym”, nie dają się już tak łatwo zmienić. Powstaje pewien mechanizm odbioru; autor, który jest „niepoważnym” literatem, nie może już być „poważnym” filozofem, tym bardziej wtedy, gdy nie chce całkowicie odciąć się od swego, wcale nie tak dawnego, wcielenia<sup>13</sup>.

Tak dzieje się w przypadku często występującego w pismach, również teoretycznych, zwrotu „patrz kotku” czy „porównaj kocie”, stosowanego nagminnie w przypisach. Może on być przyczyną ogólnego sądu o niepoważności i parodystyczności tekstu, w którym występuje. Takie twierdzenie jest jednak nieporozumieniem, gdyż wspomniany zwrot występuje w tekstach Witkiewicza na czysto mechanicznych zasadach – semantycznie nic nie determinuje jego obecności. Stanowi on raczej rodzaj

---

<sup>13</sup> Por. P. Czaplński, *Powieści Stanisława Ignacego Witkiewicza wobec teorii czystej formy*, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 2, s. 94.



podpisu autora, znak jego osobistego stylu, potwierdzenie jego obecności w tekście. Nawet w pracy naukowej Witkacy pozostaje sobą, nigdy jego styl nie jest stylem do końca bezosobowym – stąd obecność tego typu „prywatnych” wyrażań, łamiących (ale tylko pozornie) wysoki ton wypowiedzi. Podobnie jest w przypadku wielu neologizmów, które choć dziś mogą śmieszyć, według samego Witkacego, oprócz wspomnianej wyżej funkcji stylotwórczej, powinny mieć określone znaczenie i z czasem wejść do powszechnego użytku. Przykładem nich będzie tu „główniak” – kalka z niemieckiego „hauptwerk” (dosłownie – „główne dzieło”). Jeśli autor tak wypowiada się o swoim dziele, to nie czyni tego z nonszalanckim dystansem w celu wytworzenia humorystycznego efektu, ale żeby nie używać obcego słownictwa i zaproponować własne – które dopiero przez odbiorcę z początku XXI wieku może być odebrane jako niepoważne czy wręcz komiczne<sup>14</sup>.

Warto przywołać jako konkluzję ważne słowa, które w tej sprawie skierował Witkiewicz do Romana Ingardena:

„1. Trzeba zauważyć, że bądź c[o] b[ądz] jestem literatem i mam pewien sposób osobisty, bo literatura fil[ozoficzna] jest pisana jakby jednym stylem. 2. Proszę mi wybaczyć, ale for as I can see profesorowie chcieliby zawsze, aby wszyscy robili tak, jak oni chcą”<sup>15</sup>.

Na koniec kwestia mętności pism Witkiewicza. Tu jako kontrprzykłady można z powodzeniem podać wielu filozofów, i to największej miary – Kant, Hegel, Heidegger, Whitehead też posługują się stylem trudnym i hermetycznym, Witkiewicz nie jest więc wyjątkiem. Stosuje tak jak większość filozofów pewien idiolekt, do którego trzeba się przyzwyczaić. Tak samo jest z pojęciami, Witkiewicz posługuje się ich skończoną ilością, a liczne skróty, które stosuje przy odrobinie wprawy, nie powinny stanowić istotnej przeszkody w lekturze.

Język jest często trudny, bo trudne są też poruszane zagadnienia – tak odpowiadał Witkacy Ingardenowi na pytania o styl<sup>16</sup>. Tak można i dziś odpowiadać krytykom, oczywiście, jeśli nie są zwolennikami restrykcyjnego przestrzegania dyrektyw metafizycznych Kazimierza Twardowskiego, traktujących o bezpośredniej zależności pomiędzy jasnością i wartością wypowiedzi<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> Można jeszcze dodać tu analizę Michała Głowińskiego, który opisując użycie przez Witkacego słowa „bubek” na określenie Bruno Schulza, stwierdza, że nie ma ono wydźwięku pejoratywnego, jaki nadaje mu się zazwyczaj, tylko wręcz przeciwnie, jest w tym właśnie wypadku określeniem jak najbardziej pozytywnym. Zob. *ibidem*, s. 69. Wydaje się, że u Witkacego takie użycie języka, nie liczące się z uzusem, stanowi swoistą normę.

<sup>15</sup> S.I. Witkiewicz, R. Ingarden, *Korespondencja filozoficzna*, oprac. B. Michalski, Warszawa 2002, s. 89, list z dnia 6.12.1938 roku.

<sup>16</sup> Por. R. Ingarden, *Wspomnienie o Stanisławie Ignacym Witkiewiczu* [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca...*, s. 172.

<sup>17</sup> Por. K. Twardowski, *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym* [w:] *idem, Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965, s. 346–348.

## 5. Teksty, czyli co nam zostało po Witkacym filozofie

Trudno określić dziś, jak wiele z dorobku Witkiewicza zaginęło – ograniczając się jedynie do twórczości filozoficznej, można zaryzykować tezę, że ubytki w tkance tekstu sięgają kilkudziesięciu procent – dotyczy to szczególnie ostatniego okresu twórczości Witkacego, który albo nie zdążył gotowych już teksów opublikować, albo nie miał takiej możliwości<sup>18</sup>. Znamionnym tego przykładem jest tekst najobszerniejszego dzieła filozoficznego Witkiewicza – ukończonego tuż przed wybuchem wojny *Zagadnienia psychofizycznego*. Z pierwotnych 1000 stron przetrwało zaledwie 700, z czego większość z licznymi ubytkami, często uniemożliwiającymi zrekonstruowanie myśli autora. Lektura Witkiewicza przypomina miejscami czytanie Heraklita i nie chodzi tu tylko o trudność myśli, ale właśnie szczątkowość materii tekstu. Aby obraz nie był jednak tylko czarny, można dodać, że Witkacy był filozofem często powracającym – nawet w jednym tekście – do danych kwestii, badającym zagadnienia z wielu stron, wciąż streszczającym swoje filozoficzne credo – dzięki temu daje się niejednokrotnie zrekonstruować jego poglądy w oparciu o kilka innych prac wypełnić luki w badanym aktualnie tekście. Nie jest to jednak metoda niezawodna i nie pozwala na stuprocentową rekonstrukcję – takiej bez pełnego tekstu podstawowego być nie może, to również prowadzi do wielości często sprzecznych i przeważnie wybiórczych interpretacji myśli Witkacego.

Problemy z recepcją Witkacego przez wiele lat wiązały się nie tylko z trudnościami w odczytaniu samego tekstu w przypadku jego braków, ale przede wszystkim z trudnościami wydawniczymi. Prace Witkiewicza były przez długi okres niedostępne z powodów natury politycznej – dopiero w roku 1977 „rzucano” na rynek księgarski 10-tysięczny nakład trzeciego tomu *Pism filozoficzno-estetycznych*, zawierający m.in. traktat *Pojęcia i twierdzenia implikowane przez pojęcie istnienia*<sup>19</sup>. Rok później ukazało się, odczytane z rękopisu, *Zagadnienie psychofizyczne*<sup>20</sup>. Lukę w recepcji Witkiewicza-filozofa może wypełnić ogromny wysiłek edytorski, którym jest wydanie *Dzieł zebranych* – 23-tomowa edycja ma objąć całość dorobku pisarskiego autora *Zagadnienia psychofizycznego*, w tym prace filozoficzne. Z tych ostatnich jak dotąd wydane zostały trzy tomy<sup>21</sup>, czwarty, zawierający prace z późnego okresu twórczości, jest przygotowy-

---

<sup>18</sup> W wielu miejscach wspomina Witkacy artykuły i większe prace niewydane – już w połowie lat 30. lista ta była długa. Często te wzmianki są jedynymi śladami po zaginionych pracach – wśród tych ostatnich znalazły się m.in. *O pojęciu przedmiotu, O solipsyzmie i idealizmie, Krytyka Bergsona*.

<sup>19</sup> S.I. Witkiewicz, *O idealizmie i realizmie. Pojęcia i twierdzenia implikowane przez pojęcie istnienia i inne prace filozoficzne* [w:] idem, *Pisma filozoficzne i estetyczne*, t. 3, oprac. B. Michalski, Warszawa 1977.

<sup>20</sup> S.I. Witkiewicz, *Zagadnienie psychofizyczne* [w:] idem, *Pisma filozoficzne i estetyczne*, t. 4, oprac. B. Michalski, Warszawa 1978.

<sup>21</sup> S.I. Witkiewicz, *Zagadnienie psychofizyczne* [w:] idem, *Dzieła zebrane*, J. Degler (red.), t. 14, oprac. B. Michalski, Warszawa 2003; idem, S.I. Witkiewicz, *„Pojęcia i twierdzenia implikowane przez pojęcie istnienia” i inne pisma filozoficzne (1902–1932)* [w:] idem, *Dzieła zebrane*, J. Degler (red.), t. 13, oprac. B. Mi-

wany. Wśród wydanych na szczególną uwagę zasługuje unikatowy w formie i treści *Spór o monadyzm*, napisany przez Witkiewicza wspólnie z Janem Leszczyńskim w formie dwugłosu polemicznego, a dotyczący sporu między idealizmem i realizmem. Niestety, prace ukazujące się w ramach omawianej edycji nie spotkały się z wystarczającą reakcją środowiska filozoficznego, raczej przeszły bez echa, zupełnie niezauważone. Można tylko zastanawiać się, dlaczego tak się stało – czy przyczyną jest w tym wypadku tylko fakt ich ukazania się poza wydawnictwami i seriami typowo „filozoficznymi”, czy też tkwi ona głębiej.

Oprócz – omówionego wyżej – „pomnikowego” wydania w ostatnich latach otrzymaliśmy teksty o skromniejszej szacie edytorskiej i mniej obszerne niż wzmiankowany wyżej *Spór o monadyzm*. Mam tu na myśli *Korespondencję filozoficzną z Romanem Ingardenem*<sup>22</sup> i *Traktat o Bycie samym w sobie i dla siebie*<sup>23</sup> – dwa teksty kluczowe dla pełnej recepcji dojrzałej fazy filozofii Witkiewicza. W zachowanej, niestety tylko jednostronnie, korespondencji z Romanem Ingardenem znaleźć można wiele niezwykle cennych uwag i komentarzy poczynionych przez Witkiewicza zarówno w stosunku do swych poglądów filozoficznych, jak i rodzącej się koncepcji Ingardena, rozwiniętej później w *Sporze o istnienie świata*. Z kolei *Traktat o Bycie...* okazuje się jedną z ważniejszych prac niepolemicznych z drugiej połowy lat 30., być może stanowi również część jednej z redakcji samego *Zagadnienia psychofizycznego*. Zawartość rozprawy to oryginalna, rozwijana niezależnie od Husserla czy Merleau Ponty’ego metafizyka cielesności, mogąca zainteresować również współczesnych badaczy zajmujących się chociażby problemem tzw. „wcielonego umysłu”. Parafrazując tytuł jednego z artykułów na temat malarstwa Witkiewicza, można by z powodzeniem powiedzieć, iż Witkacy w jakimś sensie „wciąż pisze” i przynajmniej na razie nie zabraknie materiału do dalszych analiz i to takiego, który nie jest li tylko dopowiedzeniem pewnych kwestii, ale stanowi ważną część dorobku filozofa.

## 6. Interpretacja – w poszukiwaniu syntezy

Witkiewicz był twórcą, dla którego filozofia była jednym z wielu pól działalności – jest to stwierdzenie banalne, ale nie do przecenienia, w momencie gdy pytamy o kwestię interpretacji jego dokonań *stricte* filozoficznych. Problemem, przed którym staje każdy badacz, okazuje się w tym przypadku udzielenie odpowiedzi na pytanie o sposób in-

---

chalski, Warszawa 2002; idem, *Spór o monadyzm. Dwugłos polemiczny z Janem Leszczyńskim* [w:] idem, *Dziela zebrane*, J. Degler (red.), t. 16, oprac. B. Michalski, Warszawa 2002.

<sup>22</sup> S.I. Witkiewicz, R. Ingarden, *Korespondencja...*, passim.

<sup>23</sup> S.I. Witkiewicz, *Traktat o bycie samym w sobie i dla siebie* [w:] *Nieznanym traktat filozoficzny Stanisława Ignacego Witkiewicza dedykowany Romanowi Ingardenowi*, oprac. B. Michalski, „Pamiętnik Literacki” 2002, z. 4, s. 220–241.

terpretacji – mianowicie: czy należy badać dorobek Witkacego (celowo używam pseudonimu) w sposób całościowy, jako splot wielu nici tego samego kłębaka, by użyć niewyszukanej metafory, czy też spojrzeć bardziej analitycznie, dokonać głębszego wglądu w kwestie szczegółowe, być może kosztem całościowej wizji. Jest to dylemat niebagatelny, co pokazuje historia tzw. „witkacologii”, obfitująca w próby znalezienia swego „kamienia filozoficznego” – „klucza do Witkacego”, takiej formuły, która pozwoliłaby zamknąć w całość dorobek tego wszechstronnego twórcy. Z reguły takie zabiegi kończyły się obwieszczeniem odkrycia jakiejś dominanty twórczości, która poprzez swoją siłę i wszechstronność miałyby organizować wokół siebie całość dokonań twórczych autora *Szewców*. Kandydatów i kandydatek do tego tytułu było wielu i wiele – głównie malarskość, katastrofizm, groteska, ale również swoista filozoficzność. Trudno nie zauważyć jednak, że żaden z tych terminów nie może spełnić pokładanych w nim nadziei – wszystkie są w mniejszym lub większym stopniu cząstkowe, Witkacy okazuje się – stosując jego termin – „jednością w wielości”. Czy jednak ta wielość twarzy, wcieleń, ról nie pozwala na znalezienie jakiejś całości, struktury?

Wydaje się, że może być nią jedynie sam Witkacy-Witkiewicz. Paradoksalnie to właśnie w tej panstrukturze osobowości znajdują swoje miejsce wszystkie heteronomiczne elementy tworzące tę tak złożoną, ale jednocześnie spójną postać. Wszystkie – nawet najbardziej odległe – dziedziny działalności twórczej Witkacego mają wspólny mianownik, pozwalający już po pierwszym zdaniu czy kresce zorientować się z czym „wytworem” mamy do czynienia. Nie jest jednak tak, że wszystkie formy działalności autora *Szewców* są jedynie wariacjami na ten sam temat – obszary działalności są tu wyraźnie wyodrębnione – Witkiewicz to znów paradoksalne połączenie porządku, reguł – żeby tylko wspomnieć słynny *Regulamin Firmy portretowej S. I. Witkiewicza* oraz wspomniany przez żonę program dnia i lektur<sup>24</sup> – i zewnętrznego chaosu, który w opinii wielu nie pozwolił mu na stworzenie dzieł rzeczywiście wybitnych, tworzył jedynie „embriony dzieł”. Nie sądzę więc, by filozofia Witkiewicza była czymś podstawowym dla recepcji jego dzieła jako całości, by można było ją uznać za jej główny wyznacznik – poszukiwania takiej formuły uznają za bezcelowe. Uznając ponadto autonomię poszczególnych dziedzin twórczości, widzę możliwość a nawet konieczność badania filozofii Witkiewicza jako filozofii, a nie tylko jednej z części dorobku artysty Witkacego.

---

<sup>24</sup> J. Witkiewiczowa, *Wspomnienia o Stanisławie Ignacym Witkiewiczu* [w:] *Spotkanie z Witkacym. Materiały z sesji poświęconej twórczości Stanisława Ignacego Witkiewicza* (Jelenia Góra, 2–5 marca 1978), J. Degler (red.), Teatr im. Cypriana Kamila Norwida, Jelenia Góra 1979, s. 71–107.

## 7. Zakończenie – „Cóż po Witkacym?”

Na koniec warto może zadać pytanie o znaczenie filozofii Witkiewicza dziś – jest ona bowiem propozycją filozoficzną z przeciwieństwem nie aż tak odległej przeszłości (trudno zresztą o taką miarę czasu w filozofii). Pytanie to może przybrać jeszcze inną formę – dlaczego Witkiewicz może interesować filozofów obecnie?

Przy bliższym oglądzie okazuje się, że filozofia autora *Zagadnienia psychofizycznego* zawiera wiele problemów dyskutowanych współcześnie – problemy życia, czasu, przestrzeni, statusu nauki i ontologii – nie tylko same pytania i ich rozmach zasługują na uznanie, można zasadnie zastanawiać się, czy również pewne odpowiedzi, których próbował udzielić Witkiewicz, nie są dziś warte uwagi. Uderza trafność Witkiewiczowskich uwag metanaukowych, jego stanowisko zdecydowanego antyredukcjonizmu, tak niepopularne w czasach mu współczesnych a zyskujące niedługo potem coraz szersze uznanie. Poszukiwania Witkiewicza są obecnie kontynuowane w innej formie – teorii emergencji, samoorganizacji czy chaosu deterministycznego. Zbieżność postawy i ogólnych założeń nie ulega tu wątpliwości.

Trudno też przecenić czysto historyczny wymiar dorobku Witkiewicza – w okresie międzywojennym był najbardziej znaczący filozofem spoza ośrodków akademickich, a jego pozycja jako filozofa – co próbowałem dowieść – nie była tak zła, jak można by sądzić. Warto o tym pamiętać, być może to współcześni potrafili, choć często krytycznie, spojrzeć na filozofię Witkiewicza bez zbędnych uprzedzeń, które dziś takie spojrzenie utrudniają.

Recepcja filozofii Witkiewicza jest w dużym stopniu wybiórcza – obszernie omówione zostały polemiki<sup>25</sup>, ale wciąż brakuje monografii na temat części pozytywnej systemu – większość omówień traktuje problem zbyt powierzchownie<sup>26</sup>. Brakuje również prac odnoszących Witkiewicza do badań współczesnych<sup>27</sup>. W jakimś więc sensie Witkiewicz-filozof czeka wciąż na swoje odkrycie. Przede wszystkim potrzebna jest zmiana stosunku do Witkiewicza polskiego środowiska filozoficznego i dostrzeżenie w tym twórcy oryginalnego, wartościowego filozofa, którego dorobek nie stanowi tylko niewygodnego curiosum.

---

<sup>25</sup> Na ten temat powstały znakomite prace – por. B. Michalski, *Polemiki filozoficzne Stanisława Ignacego Witkiewicza*, Warszawa 1979; K. Kościuszko, *Stanisława Ignacego Witkiewicza spór o naukę metafizykę*, Olsztyn 1998.

<sup>26</sup> Przykładem takiego opracowania może być praca Macieja Soina *Filozofia Stanisława Ignacego Witkiewicza*, w której to starał się autor ująć całość poglądów ontologicznych, estetycznych i historiozoficznych twórcy *Zagadnienia psychofizycznego*, wydaje się, że jest to jednak zadaniem zbyt trudnym w ramach jednej monografii – por. M. Soin, *Filozofia Stanisława Ignacego Witkiewicza*, Wrocław 1995.

<sup>27</sup> Wyjątkiem jest tu Krzysztof Kościuszko, próbujący zastosować monadyzm (głównie w wersji Leibniza) do współczesnych zagadnień z pogranicza filozofii i fizyki. Por. szereg artykułów, m.in. K. Kościuszko, *Inna monadologia*, „Modus” 2004, nr 6; K. Kościuszko, *O monadologii psycho-fizycznej* [w:] *Świat człowieka w perspektywie wiedzy humanistycznej (Józef Rusiecki – pro memoriam)*, W. Tulibacki i A. Możdziej (red.), Olsztyn 2005.

**LITERATURA:**

- Błoński J., *Od Stasia do Witkacego*, Warszawa 1997.
- Czapliński P., *Powieści Stanisława Ignacego Witkiewicza wobec teorii czystej formy*, „Pamiętnik Literacki” 1988, z. 2.
- Ingarden R., *Wspomnienie o Stanisławie Ignacym Witkiewiczu* [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca*, T. Kotarbiński i J.E. Płomieński (red.), Warszawa 1957.
- Kotarbiński T., *Filozofia St.I. Witkiewicza* [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca*, T. Kotarbiński i J.E. Płomieński (red.), Warszawa 1957.
- Kościuszek K., *Stanisława Ignacego Witkiewicza spór o naukową metafizykę*, Olsztyn 1998.
- Kościuszek K., *Inna monadologia*, „Modus” 2004, nr 6.
- Kościuszek K., *O monadologii psycho-fizycznej* [w:] *Świat człowieka w perspektywie wiedzy humanistycznej (Józef Rusiecki – pro memoriam)*, W. Tulibacki i A. Moździerz (red.), Olsztyn 2005.
- Leszczyński J., *Filozof metafizycznego niepokoju* [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca*, T. Kotarbiński i J.E. Płomieński (red.), Warszawa 1957.
- Michalski B., *Polemiki filozoficzne Stanisława Ignacego Witkiewicza*, Warszawa 1979.
- Michalski B., *Jeszcze raz o znaczeniu filozofii w twórczości Stanisława Ignacego Witkiewicza*, [w:] *Witkacy w Polsce i na świecie*, M. Skwara (red.), Szczecin 2001.
- Mitosek Z., *Jak ugryźć Witkacego?* [w:] Z. Mitosek, *Poznanie (w) powieści. Od Balzaka do Masłowskiej*, Kraków 2003.
- Rzońca W., *Witkacy – Norwid. Projekt komparatystyki dekonstrukcjonistycznej*, Warszawa 1998.
- Soin M., *Filozofia Stanisława Ignacego Witkiewicza*, Wrocław 1995.
- Tarnowski J., *Filozofia Witkacego – intelektualny żart?* [w:] *Witkacy w Polsce i na świecie*, M. Skwara (red.), Szczecin 2001.
- Tatarkiewicz W., *Wspomnienie o St.I. Witkiewiczu* [w:] *Stanisław Ignacy Witkiewicz. Człowiek i twórca*, T. Kotarbiński i J.E. Płomieński (red.), Warszawa 1957.
- Twardowski K., *O jasnym i niejasnym stylu filozoficznym* [w:] K. Twardowski, *Wybrane pisma filozoficzne*, Warszawa 1965.
- Witkiewicz S.I., *O idealizmie i realizmie. Pojęcia i twierdzenia implikowane przez pojęcie istnienia i inne prace filozoficzne* [w:] S.I. Witkiewicz, *Pisma filozoficzne i estetyczne*, t. 3, oprac. B. Michalski, Warszawa 1977.
- Witkiewicz S.I., *Listy do Hansa Corneliusa*, „Dialog” 1978, nr 5.
- Witkiewicz S.I., *Zagadnienie psychofizyczne* [w:] S.I. Witkiewicz, *Pisma filozoficzne i estetyczne*, t. 4, oprac. B. Michalski, Warszawa 1978.
- Witkiewicz S.I., *„Pojęcia i twierdzenia implikowane przez pojęcie istnienia” i inne pisma filozoficzne (1902–1932)* [w:] S.I. Witkiewicz, *Dzieła zebrane*, J. Degler (red.), t. 13, oprac. B. Michalski, Warszawa 2002.



- Witkiewicz S.I., *Spór o monadyzm. Dwugłos polemiczny z Janem Leszczyńskim* [w:] S.I. Witkiewicz, *Dzieła zebrane*, J. Degler (red.), t. 16, oprac. B. Michalski, Warszawa 2002.
- Witkiewicz S.I., *Traktat o bycie samym w sobie i dla siebie* [w:] *Nieznany traktat filozoficzny Stanisława Ignacego Witkiewicza dedykowany Romanowi Ingardenowi*, oprac. B. Michalski, „Pamiętnik Literacki” 2002, z. 4.
- Witkiewicz S.I., *Zagadnienie psychofizyczne* [w:] S.I. Witkiewicz, *Dzieła zebrane*, J. Degler (red.), t. 14, oprac. B. Michalski, Warszawa 2003.
- Witkiewicz S.I., Ingarden R., *Korespondencja filozoficzna*, oprac. B. Michalski, Warszawa 2002.
- Witkiewiczowa J., *Wspomnienia o Stanisławie Ignacym Witkiewiczu* [w:] *Spotkanie z Witkacym. Materiały z sesji poświęconej twórczości Stanisława Ignacego Witkiewicza (Jelenia Góra, 2–5 marca 1978)*, J. Degler (red.), Teatr im. Cypriana Kamila Norwida, Jelenia Góra 1979.



# KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

*Jarosław Domagała*

## MYŚLI O MUZYCE W PRACY HENRYKA ELZENBERGA „KŁOPOT Z ISTNIENIEM – AFORYZMY W PORZĄDKU CZASU”

---

Henryk Józef Maria Elzenberg (1887–1967), filozof wartości, etyk i humanista, kształcił się w Szwajcarii – w Zurychu, Trogen i Genewie. Studiował następnie literaturę francuską i starożytną na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Paryskiego. Podczas pobytu w Paryżu uczęszczał na wykłady filozoficzne, m.in. Henryka Bergsona. Wykładał później na szwajcarskim uniwersytecie w Neuchatel. Po powrocie do Polski osiadł w Krakowie i podjął badania naukowe nad myślą Gottfrieda Leibniza. Podczas I wojny światowej służył w Legionach. Po wojnie nauczał w gimnazjach w Zakopanem, Piotrkowie Trybunalskim i Krakowie<sup>1</sup>. Po zakończeniu II wojny światowej został profesorem Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, w placówce tej pozostał do końca życia.

H. Elzenberg, będąc indywidualistą, dystansował się od rozmaitych mód i szkół filozoficznych. Funkcjonował przez lata na „pograniczu” szkoły lwowsko-warszawskiej, odnosił się krytycznie do jej nadmiernego logicyzmu. Życie i działalność naukowa Elzenberga zbiegają się z trudem poszukiwania wartości, sensu, ich natury i porządku, zawierają rozczarowanie do wartości realizowanych w życiu społecznym, głównie do tych, jakie niosła historia XX wieku<sup>2</sup>.

Jedną z ważniejszych pozycji w dorobku Henryka Elzenberga jest praca *Kłopot z istnieniem – Aforyzmy w porządku czasu*. Ten zbiór myśli zaprezentowanych w aforystycznej formie daje obraz stanu przeżyć intelektualnych autora, zawiera analizy i śmiałe konstatacje. H. Elzenberg porusza różnorodne zagadnienia, zaskakuje przy tym wielością zainteresowań oraz kompetencją w posługiwaniu się wiedzą teoretyczną i praktyczną.

---

<sup>1</sup> *Toruński słownik biograficzny*, K. Mikulski (red.), Toruń 2000, s. 3–5.

<sup>2</sup> W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności – źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 623.

## 1. Muzyka w kulturze

Na uwagę i pogłębioną refleksję zasługują myśli autora dotyczące muzyki. Przedstawiane poglądy i oceny świadczą o rozumieniu roli muzyki jako ważnego elementu kultury i cennego środka wychowania estetycznego.

Muzyka jest dla H. Elzenberga bardziej określona niż słowo. Stwierdza, że „chcieć ją objaśniać, to ją zaciemniać”<sup>3</sup>. Podkreśla, że muzyka ma treść i treść ta jest wyraźnie określona. Zauważa, że są ludzie oskarżający muzykę o wieloznaczność i twierdzący, że słowa zrozumiałe są zawsze. Zdaniem filozofa, słowa wydają się ogólnikowe, wieloznaczne i niezrozumiałe w porównaniu z muzyką, nie wystarczają do określenia i scharakteryzowania muzyki. Potrzeby kontaktu człowieka z muzyką wynikają z chęci posługiwania się tym specyficznym i na swój sposób określonym językiem, tworzywem o określonej i precyzyjnej treści. W celu pełniejszego wyrażenia swoich poglądów H. Elzenberg przywołuje myśl niemieckiego kompozytora – Feliksa Mendelssohna: „To co dla mnie wyraża muzyka, którą kocham, jest raczej zanadto określone niż za mało, by się słowa do tego mogły stosować”<sup>4</sup>.

Choć muzyka nie operuje słowami, jest na swój sposób, zdaniem Elzenberga, także językiem, ma swoją mowę, którą twórca lepiej lub gorzej, ale zawsze jakoś rozumie. Język ten jest czasami przetłumaczalny na język myśli, a twórca przeżywa etapy swego ludzkiego rozwoju w postaci utworów muzycznych. Filozof przywołuje przykład Ludwika van Beethovena, którego życie splata się wyraźnie z twórczością, różne etapy egzystencji przenikają się z dojrzwaniem i kształtowaniem dzieł muzycznych<sup>5</sup>. Utwór kształtuje realne życie, wyznacza mu tok i kierunek, dlatego artysta w swym rozwoju czuje i myśli, że ma za sobą dzieła, którą są jego siłą i które określają jego ludzką rzeczywistość. W wyniku tego procesu artysta staje się stopniowo tworem swych dzieł, tak samo, jak i one są jego tworam. U najwybitniejszych artystów przeżycia, rozumiane jako wszystko to, co się dzieje z ich wnętrzem, przenikają do świadomości w postaci aktu twórczego. H. Elzenberg uważa, że nagromadzony potencjał przeżyciowy wybucha w postaci dzieł sztuki i dopiero wówczas artysta uświadamia sobie subiektywne odczucia, że „to oto i tak oto kocha, tego nienawidzi, nad tym oto i tak oto boleje, o tym oto wątpi, do tego dąży”. Przeżycia te nie tylko wzbogacają i tworzą dzieła sztuki, lecz występują od początku aktu twórczego i przechodzą wszystkie fazy tworzenia. W twórczości rozgrywa się dramat życia, „realny ludzki dramat człowieka”, dzieła są natomiast etapami i wyznacznikami tego dramatu<sup>6</sup>.

Zdaniem Elzenberga, to nie sztuka nadaje wartość życiu, ale intencja, w jakiej się ją tworzy i z nią obcuje. W humorystycznej formie pisze: „[...] można słuchać muzyki

<sup>3</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem*, Toruń 2002, s. 367.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 367.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 426.

<sup>6</sup> Ibidem, s. 425.

od rana do wieczora trzysta sześćdziesiąt dni w roku: jeżeli to tylko układy dźwięków i jeżeli to tylko przyjemność, lepiej grać w brydża<sup>7</sup>. Stwierdza, iż nie ma nic piękniejszego, jak człowiek zdolny do myślenia i uczucia. Przywołuje znamienną myśl Thomasa Eliota: „Im doskonalszy artysta, tym zupełnie będą w nim oddzieleni człowiek, który cierpi, i umysł, który tworzy<sup>8</sup>”.

Dowodem wnikliwego i głębokiego spojrzenia filozofa na zagadnienia sztuki są słowa: „[...] czysta sztuka i czysta nauka to jedyne czyste rzeczy na świecie. Piękno to blask, którym świecimy w puste pola naszego doznania. [...] piękno jest jednocześnie kształtem czegoś i czegoś zasłoną, drogą i zbłądzeniem z tej drogi<sup>9</sup>”. Zdaniem filozofa, piękno i dobro to nie są rzeczy, którymi można cieszyć się i którym można służyć w samotności. Wymagają one wspólnoty, kochać je można tylko „pospołu”.

Kilkakrotnie autor koncentruje swoją uwagę na problematyce recepcji muzyki. Sam stwierdza o sobie, iż ma zbyt intelektualne usposobienie, ażeby należycie odczuwać muzykę, pisze: „Słyszac pieśń albo sonatę, widzę raczej co bym powinien czuć, niż czuję rzeczywiście; doznaję raczej aspiracji ku pewnemu uczuciu niż samego uczucia<sup>10</sup>”.

H. Elzenberg stawia pytanie, „dlaczego ucinamy tak szybko nasze najpiękniejsze przeżycia: zasłuchanie w muzykę, zapatrzenie w jakiś piękny obraz przyrody?” Próbuje równocześnie udzielić odpowiedzi, mówiąc o obawie człowieka przed koniecznością pracy wewnętrznej, która choć kosztowna umożliwia „dociągnięcie się” do poziomu przedmiotu – spokoju. To właśnie spokój, zdaniem autora, umożliwi obrzydzenie naszych codziennych podnieceń i uniesień, które pozwalają nam odczuć, że to, czym żyjemy, zwykle jest przemijaniem i śmiercią. Osiągnięcie przez człowieka całą swoją istotą „Pełni” wymaga przejścia przez swoistą agonię, tego typu agonii człowiek się lęka i „co rychlej wycofuje się w małość<sup>11</sup>”.

Ważne myśli na temat recepcji muzyki zawiera zapis w dzienniku z 29 VII 1942 r., w którym filozof poświęca więcej miejsca rozumieniu i odczuwaniu muzyki. Muzyka jest dla niego sztuką symboliczną, tylko utwory podatne na interpretację symboliczną są zrozumiałe i odczuwalne. Interesujące jest to, co rozumie pod postacią symbolizmu. Otóż symbolizm na płaszczyźnie najbliższej to: „[...] dźwięk to uczucie, harmonia to spłoty i kombinacje uczuć, zmiany siły i tempa to zmiany siły i tempa w znaczeniu emocjonalnym”. Symbolizm zawarty w muzyce w dalszej płaszczyźnie posiada inne, bogatsze znaczenie: „[...] te kombinacje, te wzmocnienia i osłabienia, napięcia i odprężenia, przyspieszenia i zwolnienia, to jest coś więcej: to są kształty bytu samego<sup>12</sup>”.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 445.

<sup>8</sup> Ibidem, s. 435.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 428.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 318.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 321.

H. Elzenberg porusza kilkakrotnie zagadnienie korelacji muzyki i literatury. Uważa, że pełne przeżycie muzyczne umożliwia coś, czego nie daje poezja – egzaltację potężniejszą od poetyckiej. Dostrzega w muzyce środek odnawiający człowieka – „kąpiel odnowicielską”, dzięki której dusza wraca do swej nieokreśloności, do punktu wyjścia. Zauważa jednocześnie, że poezja bardziej przemawia do tego, co w człowieku jest gotowe i ukształtowane. Dostrzega również, że swoista „muzyka” wiersza, ażeby stać się pełną muzyką, musi zmierzyć się z nieustępliwą materią praw metrycznych.

Oceniając poezję polską, zauważa jej niemuzyczność. W swej ocenie ówczesnej poezji posuwa się daleko, stwierdzając dobitnie, iż muzyczność poezji jest „w stanie zupełnego odpływu; widać dno wyschniętego strumienia”. Jako najważniejsze elementy muzyczne poezji wymienia: 1) operowanie samą barwą dźwięku, 2) falowanie tempa (*rallentanda* i *acceleranda*<sup>13</sup>), 3) falowanie dynamiki (*crescenda* i *decrescenda*<sup>14</sup>). Konkludując, stwierdza, iż tym wszystkim ówczesna poezja polska albo wcale nie operuje, albo bardzo słabo. Ocena ta dotyczy poezji Młodej Polski, twórczości okresu międzywojennego oraz twórczości wcześniejszej. Zauważa, że styl Adama Mickiewicza nie jest rozlewny, a poezja jego w żadnym sensie nie jest muzyką: „Nie śpiewa – ale i nie faluje; nie jest morzem, ani szumem drzew wielkich”.

## 2. Egzemplifikacje

Elzenberg wypowiada odważne sądy o poszczególnych kompozytorach, oceny te nacechowane są przy tym gruntowną znajomością przedmiotu i wnikliwością spojrzenia. Niekiedy szczegółową analizę zastępuje krótkie stwierdzenie, oddające w istocie w sposób pełny i przejrzysty poglądy autora. Myśli te ujęte są czasem w humorystyczną formę, umożliwiającą charakteryzowanie w skrótowy i dowcipny sposób twórczości wybranych kompozytorów.

W dzienniku znaleźć można wypowiedzi filozofa o twórczości Ryszarda Wagnera<sup>15</sup>, wybitnego niemieckiego kompozytora, twórcy dramatu muzycznego. Przykładem za-

---

<sup>13</sup> Tempo zasadnicze może w ciągu utworu lub jego części ulegać chwilowej zmianie, przyspieszeniu lub zwolnieniu. Do oznaczenia zmian tempa używa się m.in. następujących określeń: *rallentando* (wł.) – zwalniając; *accelerando* (wł.) – przyspieszając. F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Kraków 1998, s. 76–77.

<sup>14</sup> Dynamika muzyczna określa zjawiska związane z natężeniem siły dźwięków i jego zmianom w utworze muzycznym. Stopniowe narastanie lub zmniejszanie natężenia siły dźwięków oznacza się m.in. poprzez: *crescendo* (wł.) – wzmacniając, *decrecendo* (wł.) – osłabiając. F. Wesołowski, *Zasady muzyki*, Kraków 1998, s. 80.

<sup>15</sup> Ryszard Wagner (1813–1883) – niemiecki kompozytor. Pełnił funkcję dyrektora teatrów w Magdeburgu, Królewcu oraz dyrygenta orkiestry teatralnej w Rydze. W 1943 r. został dyrygentem Królewskiej Opery w Dreźnie. Po stłumieniu Wiosny Ludów osiedlił się w Zurychu, gdzie napisał kilka dzieł filozoficzno-teoretycznych oraz ważnych kompozycji muzycznych. W 1861 r. powrócił do Niemiec, gdzie sztuka jego zyskiwała coraz większe uznanie. W osobie króla bawarskiego Ludwika II znalazł przyjaciela i protektora. Duży wpływ na poglądy filozoficzne Wagnera wywarła w tym okresie przyjaźń z F. Nietzschem.

interesowania dorobkiem tego kompozytora jest zapis z dnia 21 V 1919 r., w którym autor wspomina o dogłębnym studiowaniu warstwy literackiej i muzycznej *Tetralogii*. Na całość tego dzieła, noszącego właściwy tytuł *Pierścień Nibelunga* (*Der Ring des Nibelungen*), składają się cztery wielkie dramaty: *Złoto Renu* (*Das Rheingold*, 1853–1854), *Walkiria* (*Die Walküre*, 1854–1856), *Zygfryd* (*Siegfried*, 1851–1869), *Zmierzch Bogów* (*Götterdämmerung*, 1850–1874)<sup>16</sup>. Cykl ten oparty jest na średniowiecznym eposie germańskim, którego treścią jest walka młodości ze starością, czynu z biernością. *Pierścień Nibelunga* wyróżnia się bogatą orkiestracją, rozbudowanym aparatem orkiestrowym, uzupełnionym rzadko używanymi instrumentami. Dominuje tu faktura polifoniczna i diatoniczna harmonika oraz nowatorski język harmoniczny. Kształtowanie melodii i połączeń akordów opiera się na „ciążeniu dźwięków prowadzących”. Wagner wykorzystuje w swoisty sposób możliwości systemu dur–moll, który nasycy bogatą i gęstą chromatyką.

Innym przykładem zainteresowania Elzenberga twórczością Wagnera jest zapis w dzienniku sporządzony w Wiedniu 15 V 1918 r. po wysłuchaniu dramatu muzycznego *Rheingold*<sup>17</sup> w Operze Ludowej. Autor krytycznie ustosunkowuje się do wykonania dzieła i samej kompozycji. Za wady uważa rozwlekłość utworu, zbyt długie opowiadania i nadmierne rozwinięcie scen bez znaczenia dla akcji. Dostrzega także inne mankamenty dzieła, które wylicza z dużą precyzją. Píše o powtarzaniu efektów bez stopniowania napięcia oraz o „przewlekaniu sytuacji, o których się wie z góry, jak się rozwiążą”. Zauważa, że muzyka mogłaby zyskać na skrótach, ale i zarazem pyta retorycznie: „[...] czy tę muzykę z jej świetnościami można sobie bez nadmiaru choćby pomyśleć?”<sup>18</sup>. Dostrzega znakomite muzyczne fragmenty kompozycji, zauważa jednak również braki dzieła, które pomniejszają całościowy efekt. Za istotny defekt utworu

---

W 1872 r. artysta przeniósł się do Bayreuth, gdzie dzięki pomocy króla Ludwika i grona wpływowych przyjaciół wybudował teatr przeznaczony do wykonań jego dramatów. Wagner był wybitnym przedstawicielem niemieckiej muzyki neoromantycznej. Czołowe miejsce w jego dorobku zajmują dzieła sceniczne, jego kompozycje są pod wieloma względami nowatorskie. Cechuje je: idea syntetycznego dzieła sztuki (*Gesamtkunstwerk* – słowo i muzyka pochodzą od jednego twórcy), muzyczna koncepcja dzieła wywodzi się z tekstu i opiera się na jego ciągłości, „melodia nieskończona” (*unendliche Melodie* – melodia pozbawiona cezur, silnie dramatyczna), „melodia absolutna” (*absolute Melodie* – melodia nieujęta w ramy metryczne), technika „motywów przewodnich”, rozbudowanie partii orkiestrowych. *Encyklopedia muzyki*, red. A. Chodkowski, Warszawa 1995, s. 940–941.

<sup>16</sup> *Opera – kompozytorzy, dzieła, wykonawcy*, A. Batta (red.), Köln 2001, s. 794–795.

<sup>17</sup> Dramat muzyczny *Złoto Renu* (*Rheingold*) wchodzi w skład tetralogii *Pierścień Nibelunga*. Prapremiera dzieła odbyła się w Monachium w 1869 r. Utwór składa się z czterech scen, libretto jest autorstwa kompozytora. Akcja dramatu rozgrywa się w pradawnych czasach na ziemiach Germanii. W dziele tym ukazane zostały ważne koncepcje twórcze Wagnera: konieczność nawrotu do antycznej tragedii greckiej (gdzie słowo, muzyka i akcja sceniczna były całkowicie równorzędnymi elementami dzieła sztuki), czerpanie treści dramatu ze świata ludowych legend i mitów, potępienie zbrodniczej żądzy władzy i bogactwa, apoteoza miłości pełnej żaru, negacja zamkniętej arii operowej – uważał ją za nonsens z dramatycznego punktu widzenia. J. Kański, *Przewodnik operowy*, Kraków 1985, s. 532–540.

<sup>18</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z...*, s. 117.

uważa rozdźwięk pomiędzy materialnością akcji i intencją dzieła. Za bezcelowe uważa użycie starych, brutalnych mitów dla wyrażenia treści religijno-metafizycznej.

Pomimo formułowanych pewnych zastrzeżeń Elzenberg wysoko ocenia dzieła Wagnera, dostrzega ich nowatorstwo i osobiwy charakter. Zauważa wartość mistyczną dzieł oraz ich estetyczno-filozoficzny charakter. Zapis w dzienniku z 21 V 1919 r. przywołuje i opisuje mistyczne i niezwykle silne odczucia filozofa po wysłuchaniu *Zygfyryda*. W tetralogii *Pierścień Nibelunga*, w tym w *Zygfyrydzie*, objawia się w całej pełni tak charakterystyczna dla twórczości Wagnera technika motywów przewodnich. Motywy te to niejako muzyczne odpowiedniki postaci, ich uczuć, czynów i idei. Przeważnie diatoniczna struktura głównych motywów i ich wyrazista rytmika przyczyniają się do wywołania wrażenia surowej mocy i potęgi, zgodnie z atmosferą libretta<sup>19</sup>. W nawiązaniu do muzycznego motywu *Zygfyryda* i w celu pełnego opisanego swych przeżyć filozof odnotowuje w dzienniku pewne zdarzenie: „Otóż dnia pewnego – była to wczesna wiosna – przechadzałem się wzdłuż jeziora tonącego we mgle, gdy się to mistyczne wrażenie do ostateczności spotęgowało. Wypełniły mi świadomość dwie rzeczy: motyw Wagnera i ta płaszczyzna wód we mgłę wtopiona, gdzie nic w ogóle innego widać nie było; czułem coś jak objawienie, wobec którego jak dymy rozwiewały się wszystkie przedmioty, kategorie, pojęcia: aż w końcu spostrzegłem, że nawet kategorię bytu odczuwam jako nieodpowiednią, jako czyste już tylko skrępowanie: że ja wcale nie miałem objawienia, że coś jest, albo że tak a tak, tylko że czasem nie można już o niczym powiedzieć ani »jest« ani »nie jest«, bo się stoi poza tym [...]”<sup>20</sup>.

Elzenberg wypowiada pogląd na temat twórczości Ryszarda Straussa<sup>21</sup>, ocenia ją krytycznie. Swoją opinię zawiera w jednym, krótkim i dosadnym stwierdzeniu: „[...] Któregoś dnia chciał słoń przedrzeźniać niedźwiedzia, że tak niezgrabnie tańczy, i powstała muzyka Straussa”<sup>22</sup>. Należy przypomnieć, iż twórczość tego niemieckiego kompozytora pozostawała w pierwszym okresie pod wpływem bliskich Elzenbergowi klasycystycznych koncepcji Johanna Brahmsa, w późniejszym czasie zaznaczył się tu wpływ neoromantyzmu i nawiązanie do muzyki programowej Franciszka Liszta i Hectora Berlioz. Charakterystyczne jest, iż Elzenberg, wysoko oceniając sztukę Wagnera, prezentuje krytyczny sąd o twórczości Straussa, gdy na przykład sztuka dramatyczna

<sup>19</sup> J. Kański, *Przewodnik operowy...*, s. 541.

<sup>20</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z...*, s. 139–140.

<sup>21</sup> Ryszard Strauss (1864–1949) – niemiecki kompozytor i dyrygent. Pełnił stanowisko kapelmistrza w Meiningen, Monachium, Weimarze, Berlinie (I dyrygent i generalny dyrektor muzyczny), Wiedniu (dyrektor opery). W dorobku kompozytorskim Wagnera czołowe miejsce zajmują poematy symfoniczne, opery i pieśni solowe. Do najbardziej znanych dzieł należą: poematy symfoniczne (*Don Juan*, *Dyl Sowizdrzał* i *Don Kichot*), opery (*Salome*, *Elektra*), balety, koncerty instrumentalne, muzyka kameralna, pieśni na głos z towarzyszeniem fortepianu. *Encyklopedia muzyki*, A. Chodkowski (red.), Warszawa 1995, s. 848–849.

<sup>22</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z...*, s. 77.



Straussa, wywodząc się z Wagnerowskiej koncepcji dramatu muzycznego, przerasta nowatorstwem języka muzycznego i instrumentacją dzieła kompozytora z Bayreuth. Warto zauważyć jednocześnie, iż R. Strauss przez długi czas znajdował się pod wpływem R. Wagnera, wykorzystywał technikę motywów przewodnich oraz specyficzny język instrumentacji.

W dzienniku kilkakrotnie znaleźć można ważne myśli o niemieckim kompozytorze doby klasycznej Ludwiku van Beethovenie<sup>23</sup>. Elzenberg zauważa z dużą celnością: „[...] cała muzyka Beethovena to, rzec by można, jedna *Eroica* w stu odmianach”<sup>24</sup>. Właśnie ta kompozycja – *III Symfonia Es-dur op. 55* jest, według filozofa, najbardziej reprezentatywna dla całej twórczości kompozytora. Elzenberg zauważa, iż materią muzyki Beethovena jest to, co twórcy nie jako artyście, ale jako człowiekowi stawia największy opór. Beethoven asymiluje w swej twórczości to, co wydaje się jemu wrogię, przy całej swej wielkości potrafi umiejętnie łączyć elementy stylu pozornie sprzeczne.

Elzenberg dokonuje porównania Ludwika van Beethovena i Johanna Wolfganga Goethego. Stwierdza, że Goethe jest dla niego wzorem człowieczeństwa, pięknego, zwycięskiego ukształtowania, zaś Beethoven wzorem sposobu czucia<sup>25</sup>. Uważa, iż kompozytor ten osiągnął w dziedzinie czucia tę granicę wzniosłości i głębi, poza którą wyjście jest niemożliwe. Beethoven jest dla Elzenberga takim samym mistrzem czucia, jak Goethe życia, Napoleon – czynu, Chrystus – świętości. Filozof żywi dla tego kompozytora wiele uznania i szacunku, mówi, że jest mu bliższy niż Goethe.

Charakterystyczne jest dostrzeżenie w sztuce Beethovena wymiaru pozamuzycznego – bardzo ludzkiego. Zbieżne jest postrzeżenie postaci Beethovena przez Elzenberga i wybitną polską muzykolog doby międzywojennej – Stefanię Łobaczewską, która dostrzegając walkę wewnętrzną twórcy o właściwą postawę człowieka, walkę o przezwyciężenie pesymizmu i wiarę w lepsze jutro, zauważa również przekonania kompozyto-

---

<sup>23</sup> Ludwik van Beethoven (1770–1827) – kształcił się w Bonn pod kierunkiem Ch.G. Neefe w zakresie gry na fortepianie, organach i kompozycji. Kształcił się następnie w Wiedniu u J. Haydna, J. Schenka i A. Salieriego. Przez całe życie związany był z Wiedniem, gdzie dał się poznać jako wybitny kompozytor i wirtuoz. Beethoven wytyczył rozwój muzyki na cały XIX wiek. Stworzył nową fakturę instrumentalną – fortepianową, kameralną i symfoniczną, rozwinął formę sonatową i wariacyjną. Rozszerzył znacznie zasób środków harmoniczných, w zakresie kontrapunktu zerwał ostatecznie z polifonią baroku. Był wybitnym nowatorem w zakresie formy i techniki wariacyjnej, forma wariacyjna jest u niego ważnym elementem formy cyklicznej. Wprowadził do orkiestry liczną obsadę instrumentalną, był pierwszym kompozytorem, dla którego oznaczenia wykonawcze stały się istotnym współczynnikiem utworu. Dzieło Beethovena jawi się jako synteza dwóch wieków muzyki. Sztuka jego jest subiektywna i wolna od konwencji, jest wynikiem przeniknięcia materii ideał jedności dzieła artystycznego. B. Schaeffer, *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983, s. 251–257.

<sup>24</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z...*, s. 215.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 160.



ra ujawniające potrzebę wewnętrznego odrodzenia człowieka w duchu wszechmiłości i braterstwa<sup>26</sup>.

W dzienniku z 3 VII 1942 r. Elzenberg pisze o *Sonacie c-moll op. 111* Ludwika van Beethovena<sup>27</sup>. Utwór ten przywołany jest świadomie, stanowi bowiem przykład wielkiego dzieła powstałego w późniejszym okresie twórczości kompozytora. Dzieło należy do grupy trzech ostatnich sonat fortepianowych op. 109, op. 110 i op. 111. W kompozycji tej Beethoven idzie drogą swobodnego rozszerzenia formy i wydobywania z instrumentu całej wymowy oraz siły wyrazu. Sonata jest syntezą tego wszystkiego, co miał do powiedzenia w ostatnim okresie swej twórczości i co mógł powiedzieć za pośrednictwem fortepianu. Z utworu emanuje nastrój wewnętrznego spokoju, postrzeganego nie jako spokój człowieka biernego, ale jako wyraz głębokiej wiary w nieograniczone możliwości człowieka w walce o najwyższą wartość – nienaruszalną godność ludzką<sup>28</sup>. Zainteresowanie Elzenberga tą właśnie kompozycją wydaje się uzasadnione. Filozof zauważa, iż w dojrzałym, późnym okresie życia artyści tworzą dzieła, które mają swoisty czwarty wymiar, ponadindywidualny charakter i syntetyczność.

W niezwykle trafny i zwięzły sposób Elzenberg podsumowuje całą sztukę Beethovena, są to trzy słowa: potęga, wzruszeniowość i tragizm<sup>29</sup>.

W odniesieniu do Beethovena używa jeden raz humorystycznego określenia, które przy całej swej zwięzłości zawiera jednak ważną myśl. W dzienniku z dnia 31 III 1951 r. pisze, iż po dłuższej przerwie ponownie słuchał *V Symfonii c-moll op. 67* L. van Beethovena. Przywołując swoje odczucia po wysłuchaniu dzieła, stwierdza: „Świat jest jednak mocno zbudowany, jeżeli go Beethoven nie rozwalił”<sup>30</sup>.

W dzienniku z 29 VII 1942 r. Elzenberg podejmuje kwestię struktury formalnej i konstrukcji dzieła muzycznego. Stwierdza, że obcy jest mu ten element muzyki, który zbliża ją do architektury z powodu wspaniałych i doskonałych konstrukcji formalnych. Nie jest mu bliska w muzyce jej strona strukturalna. Gdy strona strukturalna uniezależnia się i staje się wartością samą w sobie, traci kontakt z muzyką. Z tego też powodu muzykę Jana Sebastiana Bacha odbiera jako hermetyczną w znacznej części jego twórczości. Elzenberg zauważa, że struktura dzieła to tylko niezbędne ramy, przez które „przelewa się” masa dźwiękowa, z jej całym dynamizmem, harmonią, barwą i pięknos-

---

<sup>26</sup> W biografii poświęconej niemieckiemu twórcy pisała: „Nie odrywając się od otaczającej rzeczywistości, nie zapominając o tych jej stronach, które stanowią o tragedii współczesnego człowieka, przeciwnie, czując potrzebę ukazania owej tragedii raz jeszcze – Beethoven chce równocześnie dać wyraz temu, że wraz ze wszystkimi uczciwymi ludźmi swej epoki usiłuje znaleźć ratunek przed tym złem. Ale ratunku szuka tym razem na innej płaszczyźnie – wyłącznie uczuciowej”. S. Łobaczewska, *Beethoven*, Kraków 1983, s. 212.

<sup>27</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z...*, s. 318.

<sup>28</sup> S. Łobaczewska, *Beethoven...*, s. 196–198.

<sup>29</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z...*, s. 319.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 386.

cią zmysłową<sup>31</sup>. Spośród elementów strukturalnych dzieła muzycznego najlepiej wyczuwa rytm, jego zdaniem melodia, jako podstawowy element formotwórczy dzieła muzycznego, ma charakter zrozumiały i wyczuwalny dla wszystkich.

W dzienniku z 26 II 1924 r. H. Elzenberg wspomina o Karolu Szymanowskim<sup>32</sup>. Zapis wiąże się z obecnością filozofa na koncercie, podczas którego wykonywano muzykę wybitnego rodzimego kompozytora. Nie można z całkowitą pewnością ustalić, jakie utwory wówczas wykonano. Z zapisu filozofa wynika, iż były to utwory do tekstów Jarosława Iwaszkiewicza. Prawdopodobnie chodzi o powstały w 1918 r. cykl pieśni do słów Jarosława Iwaszkiewicza pt. *Pieśni muezina szalonego* op. 42 na sopran i fortepian lub skomponowany w 1922 r. cykl pt. *Trzy kołysanki na głos i fortepian* op. 48<sup>33</sup>. Cykle te pełne są chromatyki i ozdobnych koloratur, urzekają barwnością i pięknem melodii. Elzenberg wysoko ocenia twórczość Szymanowskiego, jest pełen uznania dla jego postawy ideowej. Pisze o nim jako jednym z artystów, którzy „tworzą radośnie i bez owego obłąkanego rozłamu między ideałem a życiem”. Zauważa świadomy wybór wierszy, odkrywa, że Szymanowski wybiera zawsze teksty młodzieńcze, przekorne i pełne werwy. Po wysłuchaniu wymienionych utworów podkreśla, iż: „z tego wszystkiego piękno wykwiła bez szamaństwa i celebrowania”. Postrzega twórcę jako człowieka, który: „nie zwracałby sobie głowy „jakimś światem ideału, który by życiu zasadniczo się przeciwstawiał!”<sup>34</sup>.

H. Elzenberg docenia K. Szymanowskiego za umiejętności pisania muzyki do niemuzycznego wiersza. Dla potwierdzenia przywołuje kompozycje Szymanowskiego do

<sup>31</sup> Ibidem, s. 321.

<sup>32</sup> Karol Szymanowski (1882–1937) – studiował w Warszawie pod kierunkiem M. Zawirskiego i Z. Noskowskiego. W 1905 r. przyłączył się do grupy kompozytorów *Młodej Polski*, która nawiązywała do współczesnych kierunków muzyki zachodnioeuropejskiej. W pierwszym okresie twórczość Szymanowskiego wykazywała związek z Chopinem i ulegała wpływom muzyki niemieckiej późnego romantyzmu. Drugi okres twórczości to czas szukania inspiracji w egzotyce, przemiana środków kompozytorskich, odejście od wagnerowskiego aparatu orkiestrowego i neoromantycznej harmoniki w kierunku impresjonistycznym. Kolejny zwrot stylistyczny w twórczości nastąpił w latach 20., charakteryzował się zainteresowaniem muzyką ludową, narodową. Różnorodny i obszerny dorobek kompozytorski stawia Szymanowskiego w rzędzie czołowych twórców europejskich. *Encyklopedia muzyki*, A. Chodkowski (red.), Warszawa 1995, s. 880–881.

<sup>33</sup> W skład cyklu *Pieśni muezina szalonego* wchodzi 6 pieśni na sopran i fortepian: 1. *Allah, Allah, Akbar...*, 2. *O, ukochana ma...*, 3. *Ledwie blask słońca złoci dachy wież...*, 4. *W południe miasto białe od gorąca*, 5. *O tej godzinie, w której miasto śpi...*, 6. *Odeszłaś w pustynię zachodnią*. Cykl ten wydany został w 1922 r. w Wiedniu w Uniwersal-Edition. Cykl pieśni *Trzy kołysanki na głos i fortepian* op. 48 z 1922 r. składa się z następujących części: 1. *Pochyl się cicho nad kołyską...*, 2. *Śpiewam morzu, gwiazdom i tobie...*, 3. *Biały krąg księżycy olbrzymi...* Pieśni te dedykowane Helenie Kahn-Cassella opublikowano w Wiedniu w Uniwersal-Edition w 1926 r. S. Golachowski, *Karol Szymanowski*, Kraków 1982, s. 107–108; *Słownik muzyków polskich*, t. II, Kraków 1967, s. 236.

<sup>34</sup> H. Enzelberg, *Kłopot z...*, s. 167.

słów Juliana Tuwima<sup>35</sup>, Kazimierzy Iłłakowiczówny<sup>36</sup> i Jarosława Iwaszkiewicza<sup>37</sup>. Zauważa, że zbyt uchwytne muzyczność przeszkadza pracy twórczej i właściwemu zespoleniu obydwu sztuk<sup>38</sup>.

Reasumując, należy zauważyć, iż H. Elzenberg był w swych poglądach niezależny, nie ulegał wpływom zmieniających się orientacji filozoficznych i ideologicznych. Niezależność jego spojrzenia dotyczyła właściwie wszystkiego, o czym rozmyślał, wyjątek stanowił tu przedmiot samych rozmyślań. „Kłopot z istnieniem” to świadectwo trudu poznania nieabsolutności prawdy, sprzeczności myśli i idei z doświadczeniem<sup>39</sup>. Niezależność poglądów w zakresie postrzegania różnych problemów życia dotyczy również spojrzenia na muzykę. Poglądy Elzenberga, jakkolwiek zbieżne często z poglądami uznanych muzykologów i krytyków muzycznych, nacechowane są niezależnością od zmiennych mód i orientacji. Świadczą o dogłębnym zrozumieniu zagadnień muzycznych oraz posługiwaniu się dużą wiedzą i doświadczeniem w dziedzinie muzyki. Dowodzą zarazem, iż autor miał subiektywne i przemyślane spojrzenie na określone dzieła i ich twórców. Widoczne są tu pewne sympatie, kompozytorzy, których szczególnie cenił oraz twórcy, o których wypowiadał się krytycznie. Podejmowanie problematyki muzycznej, sposób mówienia o niej dowodzi wielkiej wrażliwości filozofa, jest zarazem świadectwem właściwej oceny i rozumienia wartości estetycznych w życiu człowieka.

---

<sup>35</sup> Twórczość pieśniarska zajmuje ważne miejsce w dorobku kompozytorskim Szymanowskiego. K. Szymanowski napisał w 1921 r. cykl pieśni na głos i fortepian op. 46 pt. *Słowieńce*, dedykowany Stanisławie Korwin-Szymanowskiej bis do słów Juliana Tuwima. W skład zbioru wchodzi następujące pieśni: 1. *Słowieńce*, 2. *Zielone słowa*, 3. *Święty Franciszek*, 4. *Kalinowe dwory*, 5. *Wanda*. Utwory te są jedynymi napisanymi do słów J. Tuwima, opublikowane zostały w 1923 r. w Wiedniu przez Uniwersal-Edition. S. Golachowski, *Karol Szymanowski*, Kraków 1982, s. 107.

<sup>36</sup> K. Szymanowski napisał w latach 1922–1923 cykl pieśni do słów Kazimierzy Iłłakowiczówny pt. *Rymy dziecięce* dedykowane Alusi Bartoszewiczówniej. W skład cyklu op. 49 wchodzi dwadzieścia piosenek dla dzieci na głos i fortepian: 1. *Przed zaśnięciem*, 2. *Jak się najlepiej opędzić od szerszenia*, 3. *Mieszkanie*, 4. *Prosię*, 5. *Gwiazdka*, 6. *Ślub królowej*, 7. *Trzmiel i żuk*, 8. *Święta Krystyna*, 9. *Wiosna*, 10. *Kołysanka lalek*, 11. *Gil i sroka*, 12. *Smutek*, 13. *Wizyta u krowy*, 14. *Kołysanka Krzysi*, 15. *Kot*, 16. *Kołysanka lalki*, 17. *Myszy*, 18. *Zły lejba*, 19. *Kołysanka gnadego konia*, 20. *Nikczemny szpak*. Cykl wydany został w Wiedniu w 1928 r. przez Uniwersal-Edition, *Słownik muzyków polskich*, t. II, Kraków 1967, s. 236.

<sup>37</sup> H. Elzenberg mógł znać znaczną część twórczości pieśniarskiej K. Szymanowskiego napisaną do słów J. Iwaszkiewicza. Kompozytor często sięgał w swym dorobku po teksty Iwaszkiewicza, do którego tekstów powstały następujące dzieła: *Pieśni muezina szalonego* op. 42 – 6 pieśni na sopran i fortepian z 1918 r.; *Król Roger* op. 46 opera w trzech aktach do libretta kompozytora i Jarosława Iwaszkiewicza powstała w latach 1918–1924; *Trzy kołysanki na głos i fortepian* op. 48 z 1922 r. *Słownik muzyków polskich*, t. II, Kraków 1967, s. 236.

<sup>38</sup> H. Elzenberg, *Kłopot z istnieniem*, Toruń 2002, s. 230.

<sup>39</sup> W. Tyburski, A. Wachowiak, R. Wiśniewski, *Historia filozofii i etyki do współczesności...*, s. 623–624.

**LITERATURA:**

*Encyklopedia muzyki*, A. Chodkowski (red.), Warszawa 1995.

Enzelberg H., *Kłopot z istnieniem – aforyzmy w porządku czasu*, Toruń 2002.

Golachowski S., *Karol Szymanowski*, Kraków 1982.

Kański J., *Przewodnik operowy*, Kraków 1985.

Łobaczewska S., *Beethoven*, Kraków 1983.

*Opera – kompozytorzy, dzieła, wykonawcy*, A. Batta (red.), Kōln 2001.

Schaeffer B., *Dzieje muzyki*, Warszawa 1983.

*Słownik muzyków polskich*, t. II, Kraków 1967.

*Toruński słownik biograficzny*, K. Mikulski (red.), Toruń 2000.

Tyburski W., Wachowiak A., Wiśniewski R., *Historia filozofii i etyki do współczesności – źródła i komentarze*, Toruń 2002, s. 623.

Wesołowski F., *Zasady muzyki*, Kraków 1998.



*Konrad Studnicki-Gizbert*

## **TADEUSZ MATUSZEWSKI – UCZONY, INDYWIDUALISTA I NIEPRZECIĘTNY CZŁOWIEK<sup>1</sup>**

---

Przyszły historyk emigracji po I wojnie światowej znajdzie wielu znakomitych uczonych i ciekawych osobistości i trudno mu będzie uniknąć zastanowienia się nad tym, jak, rozwinęłaby się nasza historia intelektualna, gdyby ci ludzie pozostali w kraju. Pytanie te pozostanie bez odpowiedzi. Wybitnych ludzi zawsze brakuje, ale nie można przewidzieć, w jakim stopniu pobyt za granicą, zaznajomienie się z inną kulturą i wpływ spotkanych w kraju osiedlenia się uczonych wpłynął na poszczególnych ludzi – przypuszczalnie, jedni wybili się bowiem poza krajem, podczas gdy rozwój intelektualny innych został zahamowany z powodu braku łączności z krajem. Tadeusz Ignacy Matuszewski był człowiekiem trzech światów: Polski czasów przedwojennych i okresu okupacji, Wielkiej Brytanii lat powojennych, gdzie zdobył wykształcenie uniwersyteckie, i świata kultury francuskiej, z którą się zetnął jeszcze w Polsce i którą lepiej poznał dzięki małżeństwu z uroczą i wybitnie inteligentną Francuzką, a następnie jako profesor francusko-kanadyjskich uniwersytetów.

Tadeusz Matuszewski był osobą stosunkowo mało znaną poza kołami ekonomistów matematycznych i sporym gronem oddanych mu przyjaciół i byłych studentów, z których wielu osiągnęło poważne stanowiska. Jako ekonomista był on uznawany za jednego z czołowych specjalistów w dziedzinie analizy przepływów międzygałęziowych<sup>2</sup>, gałęzi ekonomii matematycznej pożytecznej, ale raczej trudnej. Jako indywidualista Matuszewski stronił od organizacji i nie szczędził złośliwych powiedzeń na temat uroczystych obchodów, co nie zawsze było popularne.

---

<sup>1</sup> Tadeusz Ignacy Matuszewski (1925–1989). Niniejszy artykuł jest streszczeniem dłuższej monografii, pisanej łącznie ze ś.p. Juliuszem Serafinem.

<sup>2</sup> Angielski termin *input-output* można tłumaczyć albo jako „analiza nakładów-wyników”, albo jako „analiza przepływów międzygałęziowych”; oba terminy są uznane za prawidłowe, pierwszy jest tłumaczeniem dosłownym terminu angielskiego, drugi lepiej oddaje charakter prac w tej dziedzinie.

## 1. Lata młodości

Tadeusz Matuszewski pochodził z rodziny o długiej tradycji naukowej. Imię Tadeusz otrzymał po ojcu, mikrobiologu i profesorze Wyższej Szkoły Gospodarstwa Wiejskiego, a imię Ignacy po swym dziadku, profesorze literatury i eseście. Na jego wczesny rozwój miała wielki wpływ jego ciotka Maria Maykowska, specjalistka w dziedzinie filologii klasycznej i tłumaczka dzieł Platona na polski. Jego stryj, płk Ignacy Matuszewski, odegrał poważną rolę w Polsce międzywojennej, jako czołowy działacz sanacyjny i redaktor „Gazety Polskiej”. Do jego powinowatych należał gen. Rayski<sup>3</sup>. Zarówno płk. Matuszewski, jak i gen. Rayski byli postaciami kontrowersyjnymi, ale nawet ich przeciwnicy uznawali ich inteligencję i charakter.

Z domu Matuszewski wyniósł zamiłowanie do historii, połączone z niechęcią do upiększania dziejów narodowych. W swoich pismach i odczytach używał on często porównań i dygresji historycznych, ale był przeciwnikiem „historycyzmu” i szukania „praw historycznych”. Niechęć Matuszewskiego do historycyzmu prawdopodobnie ukształtowała się w czasie jego studiów w Londynie, co może być wyniesione z jego późniejszych studiów na uniwersytecie londyńskim, gdzie, jak większość studentów tego uniwersytetu, był pod wpływem Poppera, filozofa pochodzenia austriackiego, który po dojściu Hitlera do władzy wykładał najpierw w Nowej Zelandii, a następnie na London School of Economics (1949–1969). Dowodem wpływu Poppera na Matuszewskiego był tytuł przemówienia, które wygłosił w 1980 r., jako prezes Kanadyjskiego Stowarzyszenia Ekonomistów (*The Poverty of Economics*) nawiązywał do tytułu dobrze znanej książki Poppera *The Poverty of Historicism*.

W czasie okupacji niemieckiej, kiedy nauka w szkołach średnich była zakazana, Matuszewski, jak wielu ówczesnych uczniów gimnazjalnych, kontynuował naukę na tajnych kompletach. W latach 40. należał do konspiracji; we wrześniu 1943 roku był aresztowany przez Niemców i zesłany do Oświęcimia, a następnie przeniesiony do obozu koncentracyjnego w Mauthausen, który został wyzwolony przez Amerykanów w kwietniu 1945 roku. Matuszewski niechętnie opowiadał o tych tragicznych czasach i o śmierci swojego ojca w obozie koncentracyjnym, ale od czasu do czasu mawiał, że o przeżyciu decyduje nie tylko los, ale przede wszystkim wola niepoddania się.

Po wyzwoleniu z obozu Matuszewski przedostał się do Włoch, gdzie wstąpił do II Korpusu gen. Andersa, gdzie służył w „11 bazie” (jednostce, której głównym zadaniem było utrzymywanie kontaktów z krajem i służba wywiadowcza), a następnie w szkole podchorążych łączności. Przeniesienie i rozwiązanie II Korpusu w Brytanii

---

<sup>3</sup> Generał Rayski był ostatnim przedwojennym dowódcą polskiego lotnictwa; w wyniku emigracyjnych niesnasek, Rayski odszedł z lotnictwa polskiego do lotnictwa brytyjskiego jako podporucznik, ale został szybko awansowany na generała (Air Vice-Marshal). Po wojnie Rayski zamieszkał w Londynie, gdzie założył małe przedsiębiorstwo i wyraźnie się odciął od polskiej emigracji. Tadeusz Matuszewski mieszkał u niego w czasie studiów.

postawiło tysiące polskich żołnierzy przed decyzją wyboru powrotu do kraju albo emigracją. Matuszewski wybrał pozostanie na emigracji. Dzięki programowi brytyjskiemu, żołnierze „Polskich Sił Zbrojnych pod dowództwem brytyjskim” mogli studiować na uniwersytetach brytyjskich i Polish University College.

## 2. Okres studiów

Polish University College (PUC) powstał, aby ułatwić studentom polskim trudny start w brytyjskim systemie akademickim. Specyficzna struktura Uniwersytetu Londyńskiego umożliwiła stworzenie PUC-u jako college'u tej uczelni<sup>4</sup>. Struktura ta była specjanie korzystna dla PUC-u, bowiem dzięki niej możliwe było zachowanie polskich tradycji akademickich i jednocześnie otrzymanie uznanych dyplomów brytyjskich. Dzięki PUC-owi setki polskich emigrantów zdobyły doskonałe przygotowanie zawodowe w naukach ścisłych, inżynierii i ekonomii, co umożliwiło im osiągnięcie poważnych sukcesów nie tylko w Wlk. Brytanii, ale też w Australii, Kanadzie i USA.

Pierwsze dwa lata studiów uniwersyteckich Matuszewski odbył w PUC-u, następnie udało mu się przenieść do University College London (UCL). PUC miał niewielki, ale dobry Wydział Ekonomii, na którym wykładali znakomici profesorowie matematyki i statystyki, co dało Matuszewskiemu dobre przygotowanie do dalszych studiów, ale przeniesienie się do UCL było dla niego prawdziwym sukcesem. UCL był jedną z prestiżowych instytucji, które stworzyły Uniwersytet Londyński, profesorowie i wykładowcy byli wymagający, ale nie szczędzili czasu i wysiłku, aby pomagać słuchaczom w studiach i rozwijać ich indywidualne zainteresowania. Studenci UCL mieli też prawo uczęszczać na wykłady i seminaria London School of Economics oraz mogli korzystać z ogromnej biblioteki tej szkoły – jednym słowem, studenci ekonomii UCL łączyli korzyści małego wydziału prestiżowej instytucji i wielkiej szkoły specjalizującej się w naukach społecznych i w statystyce. Pobyt na UCL miał wielki wpływ na karierę pedagogiczną Matuszewskiego. Matuszewski mógł często być szorstki i nieprzyjemny dla różnych dostojników, ale był zawsze pomocny dla swoich studentów. Profesorowie, którzy studiowali na wydziałach, na których istniała silna tradycja współpracy i opieki

---

<sup>4</sup> Uniwersytet Londyński jest konfederacją autonomicznych instytucji ze wspólnym programem nauczania i egzaminów. College, instytuty i wyższe szkoły wchodzące w skład struktury uniwersytetu dzielą się na *internal colleges* (colegia czy szkoły „wewnętrzne”), niektóre specjalizujące się w pewnej gałęzi wiedzy (np. London School of Economics, Imperial College of Science i szkoły medyczne), a niektóre grupujące wydziały z wielu dziedzin. Poza „kolegiami wewnętrznymi”, które wspólnie decydują o programach studiów, istniały też *external colleges* („kolegia zewnętrzne”) o programach identycznych do programów Uniwersytetu Londyńskiego, których studenci zdają te same egzaminy co studenci kolegiów wewnętrznych. Z czasem większość „kolegiów zewnętrznych” stała się niezależnymi uniwersytetami z własnymi programami.



nad rozwojem intelektualnym studentów, kontynuują tradycję nieszczerzenia wysiłków w kształceniu swoich podopiecznych.

Po otrzymaniu dyplomu z bardzo dobrym wynikiem, Matuszewski kontynuował studia na London School of Economics. Nie było to łatwe: jako student „pierwszego cyklu”<sup>5</sup> Matuszewski korzystał ze stypendium, skromnego, ale wystarczającego na życie, natomiast w tym okresie stypendia na studia „podyplomowe” (*postgraduate*, albo *graduate studies*) praktycznie nie istniały. Aby się utrzymać Matuszewski pracował w Tutorial College, to jest prywatnej instytucji przygotowującej do egzaminów na Uniwersytet Londyński. Instytucje te utrzymywały się z różnicy między dosyć wysokimi opłatami pobieranymi od studentów i niskimi płacami korepetytorów. Studenci, którzy z powodu braku koniecznych kwalifikacji, nie mogli się dostać na uniwersytet, wymagali dodatkowej pomocy w uzupełnianiu swych braków, zadanie te było dodatkowym obowiązkiem i tak przeciążonych korepetytorów. Wiele lat później Matuszewski dowcipkował, że każdy profesor powinien uczyć parę lat w „Tutorial College”, aby zrozumieć, na czym na prawdę polega praca dydaktyczna.

Mimo ciężkiej pracy w Tutorial College Matuszewski skończył studia podyplomowe na Wydziale Statystycznym London School of Economics, wówczas uważanym za najlepszy w Wielkiej Brytanii. Jego opiekunem naukowym był prof. R.G.D. Allen, który cieszył się wielkim uznaniem w świecie anglosaskim i którego opinia była traktowana bardzo poważnie przy obsadzaniu nowych stanowisk uniwersyteckich.

### 3. Początki kariery naukowej

Sir Roy Allen polecił Matuszewskiego na stanowisko *assistant professor* na Uniwersytecie Columbii Brytyjskiej (UBC), dzięki czemu Matuszewski rozpoczął karierę naukową w Kanadzie. Po kiepskich warunkach życiowych w Londynie UBC wydał mu się rajem. Uniwersytet jest położony w najpiękniejszej dzielnicy Vancouveru. W czasie wojny istniał tam ogromny obóz szkoleniowy, po którym pozostały liczne baraki, przeobrażone na mieszkania dla młodszych profesorów. Dla Matuszewskich<sup>6</sup> te skromne mieszkanie w powojkowym baraku było trzy razy większe niż te, w którym mieszka-

---

<sup>5</sup> System dyplomów w krajach anglosaskich różni się od systemu polskiego. W szukaniu równoznaczników przyjęłem następującą konwencję, używaną przez wiele instytucji międzynarodowych: B.A. i B.Sc, których uzyskanie wymaga 4 lat studiów uniwersyteckich tłumaczę jako „dyplom 1. cyklu”; w systemie polskim dyplom ten odpowiada studiom magisterskim, ale bez tezy; „dyplom 2. cyklu” (M.A., M.Sc) wymaga 2–3 lat studiów po otrzymaniu dyplomu B.A. lub B.S.; odpowiednikiem polskim byłby „doktorat bez tezy”. W Londynie studenci ekonomii otrzymywali dyplomy B.Sc. (Econ) i M.Sc. (Econ).

<sup>6</sup> Matuszewski ożenił się w 1952 roku z Janine Villemin; małżeństwo było wyjątkowo udane, Janine udzielała mu pomocy w trudnych momentach, a swoim czarem zjednywała przyjaciół i łagodziła konflikty spowodowane szorstkim zachowaniem męża.

li w Londynie. W 1984 roku w wywiadzie telewizyjnym udzielonym Gilles Paquet<sup>7</sup> Matuszewski tak wyjaśniał swoją decyzję przeniesienia się do Kanady:

„Jestem Polakiem, mówię mniej więcej po francusku, studiowałem w Anglii, ożeniłem się z Francuzką. W Anglii doszliśmy do przekonania, że nie ma dla nas przyszłości w Europie. Zresztą po pięciu powojennych latach miałem dosyć Europy z jej hierarchiami, biskupami, księżętami, mundurami i orkiestrami wojskowymi – chciałem więc znaleźć się jak najdalej od Europy. Wybierając między Australią i Kanadą, wybrałem Kanadę, bowiem Kanada jest dwujęzyczna, a my w domu mówiliśmy po francusku, a studiowaliśmy po angielsku”.

Na UBC Matuszewski wykładał podstawową statystykę dla ekonomistów oraz prowadził dwa kursy statystyki zaawansowanej. Kurs podstawowej statystyki, był uważany przez profesorów wydziału za odpowiednik kamieniołomów: duże klasy, studenci mało zainteresowani przedmiotem i znikomy prestiż wykładowcy. Przed przyjściem Matuszewskiego kurs ten był prowadzony przez tymczasowo zatrudnionych byłych profesorów uniwersytetów europejskich, którzy znaleźli się w Vancouverze, gdyż uciekli przed nazizmem lub komunizmem. Profesorowie ci byli równie niezainteresowani w wykładaniu podstawowej statystyki, jak studenci, którzy na kurs ten musieli chodzić. Prof. Corbett w swoich wspomnieniach o Matuszewskim pisze: „[W przeciwieństwie do swoich poprzedników – przyp. K.G.-S.] wykładał jasno, rzeczowo, przyzwoitym, prostym angielskim. Pomagał studentom w rozwiązywaniu ich problemów, ale nie tolerował lenistwa. Studenci go szanowali, ale się też bali, jako wyjątkowo wymagającego profesora”.

Ważnym wydarzeniem w życiu Matuszewskiego był jego pobyt w Instytucie Badań Ekonomicznych (The Institute for Economic Research) Uniwersytetu Queen's w Kingston. Queen's University jest jednym z najstarszych i najbardziej prestiżowych uniwersytetów kanadyjskich. Studenci Queen's pochodzili przeważnie spoza Kingston i po zakończeniu studiów wykazywali lojalność wobec swojej Alma Mater, przejawiającą się w szczodrych dotacjach dla uniwersytetu. Dzięki tym dotacjom uniwersytet mógł finansować różne ciekawe inicjatywy, z których stworzenie Instytutu Badań Ekonomicznych było inicjatywą specjalnie udaną. W stosunkowo niedługim okresie swego istnienia Instytut ten odegrał poważną rolę w rozwoju ekonomii w Kanadzie. Tajemnicą jego sukcesu było to, że nie był instytutem, ale miejscem, w którym profesorowie z różnych uczelni, różnego wieku i pozycji uniwersyteckiej mogli spędzić lato w przyjemnym otoczeniu uniwersyteckim, otrzymując zadawalające stypendium. Jedynym obowiązkiem goszczonych profesorów było studiowanie zagadnienia, które ich interesowało i utrzymywanie kontaktów z ekonomistami z innych uczelni. W instytucie nie przebywali jedynie ekonomiści z uniwersytetów. Queen's utrzymywał (i utrzymuje) silne wię-

---

<sup>7</sup> G. Paquet, *Tadek Matuszewski* [w:] *La pensée économique au Québec français – Témoignages et perspective*, Quebec: Association Canadienne-Française pour l'Avancement des Sciences, 1989, s. 201.

zy z administracją federalną w Ottawie, dzięki czemu instytut położony w Kingston stał się miejscem spotkań i wymiany doświadczeń między ekonomistami pracującymi w ministerstwach i agencjach federalnych i ekonomistami akademickimi.

Matuszewski przebywał w Kingston w latach 1959–1960 i nawiązał tam kontakty z wybijającymi się ekonomistami różnych uniwersytetów, zarówno z anglojęzycznej, jak i frankojęzycznej Kanady. Przepuszczalnie już przed przyjazdem do Kingston Matuszewski zaczął się interesować analizą przepływów międzygałęziowych, ale jego specjalizacja w tej dziedzinie ekonomii matematycznej zbiega się z pobytami w instytucie. W 1960 roku ukazuje się jego pierwsza poważna praca na ten temat, opublikowana w prestiżowym „Journal of the Royal Statistical Society”<sup>8</sup>. Również od pobytu w Kingston datuje się współpracę Matuszewskiego z Paulem Pittsem i John Sawyerem<sup>9</sup>.

Kontakty z profesorami uniwersytetów frankojęzycznych (Mauricem Bouchardem, Albertem Faucherem i Yvesem Dubé) przyczyniły się do przeniesienia Matuszewskiego na Uniwersytet Montrealski, a następnie na Uniwersytet Laval’a w Quebecu.

#### 4. Montreal

Między 1961 a 1965 rokiem Matuszewski był profesorem na Université de Montréal. Był to okres tak zwanej „spokojnej rewolucji” w Quebecu. Przez długie lata Quebec był prowincją wyjątkowo tradycyjną, religijną, zamkniętą przed wpływami zewnętrznego świata i rządzoną przez ultrakonserwatystę Maurice’a Duplessisa<sup>10</sup>. W latach 50. XX w. w Quebecu wzrastało nowe pokolenie, pragnące zasadniczych reform społecznych, politycznych i edukacyjnych. W 1959 roku śmierć Duplessisa oznaczała koniec tradycyjnego konserwatyzmu prowincji i początek szybkich reform. Wśród przewodców tak zwanej „spokojnej rewolucji” znaleźli się prawie wszyscy młodszy politycy francuskiej

---

<sup>8</sup> *On Some Input-Output Computations*, „Journal of the Royal Statistical Society”, Series A, 1960 (t. 123, 2, s. 195–199). Nie była to pierwsza opublikowana praca Matuszewskiego. W Londynie, jako student, był redaktorem „Poglądów” (miesięcznika Związku Niezależnej Akademickiej Młodzieży Socjalistycznej), autorem artykułów na tematy ekonomiczne zamieszczonych w „Kulturze” (marzec 1952 i październik 1952 roku), artykułu teoretycznego *Trader’s Behaviour – an Alterantive Expanation* opublikowanym w „Review of Economic Studies” w 1958 roku („Review” jest prestiżowym kwartalnikiem poświęconym ekonomii matematycznej) i paru artykułów z dziedziny demografii. Poczynając od wspomnianego powyżej artykułu w „Journal of the Royal Statistical Society”, większość prac Matuszewskiego stanowiły wkład do analizy przepływów międzygałęziowych.

<sup>9</sup> John A. Sawyer był jednym z najwybitniejszych ekonometryków w Kanadzie, jako profesor Uniwersytetu Torontaskiego był założycielem i dyrektorem The Institute for Quantative Policy Analysis [Instytutu Analizy Kwantytatywnej Polityki Gospodarczej]. W czasie pobytu Matuszewskiego w Kingston Sawyer pracował w kanadyjskim głównym urzędzie statystycznym.

<sup>10</sup> Maurice Duplessis (1900–1959) był premierem Quebecu w latach 1936–1939 i 1944–1959. Duplessis przyczynił się do uprzemysłowienia i modernizacji ekonomicznej Quebecu, ale ideologicznie był on tradycyjnym ultrakonserwatystą i zwolennikiem oddania systemu edukacyjnego Kościołowi.

Kanady, którzy odegrali poważną rolę w polityce federalnej (np. Pierre Trudeau, długoletni premier Kanady), jak i w polityce prowincjonalnej.

Jedną z zasadniczych reform „spokojnej rewolucji” była reforma edukacyjna i sekularyzacja uniwersytetów frankojęzycznych, założonych i prowadzonych przez Kościół katolicki. Największym z tych uniwersytetów był University de Montréal, w tych czasach wyraźnie ustępujący poziomem i prestiżem anglojęzycznemu Uniwersytetowi McGill (także położonemu w Montrealu). Proces sekularyzacji Uniwersytetu Montrealskiego był połączony ze wzmocnieniem jego bazy finansowej i odmłodzeniem kadry naukowej. Dzięki szczodrym subwencjom prowincji, przyznawanym przez nowy rząd, uniwersytet mógł rekrutować nowych profesorów nie na podstawie kryterium „kto tańszy, ten lepszy”, ale szukając prawdziwego talentu. Matuszewski doskonale odpowiadał potrzebom podniesienia poziomu uczelni, dla niego propozycja profesury w Montrealu była też wysoce atrakcyjna: miał uroczą żonę Francuzkę, której brakowało francuskiego otoczenia w Vancouverze; był zakochany w kulturze francuskiej i, jak wszyscy w tych czasach, zafascynowany zmianami „spokojnej rewolucji”. Profesura w Montrealu oznaczała też, że zamiast ciężkiej pracy uczenia podstaw statystyki, mógł się poświęcić ekonometrii i uczeniu studentów „podyplomowych”.

Okres pracy na Université de Montréal był dla Matuszewskiego czasem intensywnej pracy w dziedzinie analizy przepływów międzygałęziowych, w której uzyskał międzynarodowe uznanie. W 1963 roku wygłosił odczyt na konferencji NATO na temat analizy operacyjnej w Palermo; w 1965 roku był zaproszony do wygłoszenia referatu na Pierwszej Międzynarodowej Konferencji Ekonometryków w Rzymie i uczestniczenia w okrągłym stole na temat metodologii planowania Organizacji Narodów Zjednoczonych do spraw Wyżywienia i Rolnictwa (FAO). Pobyt w Rzymie był początkiem znajomości i przyjaźni Matuszewskiego z Wasyliem Leontieffem<sup>11</sup>. Następnym konferencji w Rzymie było, spotkanie w New Yorku parę miesięcy później, które odnowiło kontakt z Leontieffem i Henri Aujakiem<sup>12</sup>.

## 5. Dygresja na temat analizy przepływów międzygałęziowych

Tadeusz Matuszewski poświęcił analizie przepływów międzygałęziowych większą część swojej pracy naukowej. Ponieważ ta dziedzina ekonometriki jest mało znana przez niespecjalistów, wydaje się celowe poświęcenie jej omówieniu kilku paragrafów.

---

<sup>11</sup> Wasily Leontieff (1906–1999), ekonomista amerykański pochodzenia rosyjskiego, profesor na Uniwersytecie Harvardzkim i twórca analizy przepływów międzygałęziowych, otrzymał Nagrodę Nobla w 1973 roku.

<sup>12</sup> Henri Aujac był w tym czasie dyrektorem Bureau d’information et prévisions économique (BIPE) w Paryżu, Instytutu Ekonometrii Stosowanej, zajmującym się problemami prognozy ekonomicznej. BIPE był instytutem niezależnym, ale finansowanym przez państwo. Przyjaźń z Aujakiem miała wielki wpływ na dalsze prace Matuszewskiego.

Nawet powierzchowne obserwacje funkcjonowania systemu ekonomicznego prowadzi do wniosku, że wszystko zależy od wszystkiego – cokolwiek się zdarzy w jednej gałęzi gospodarki odbija się na wielu innych gałęziach. Zagadnieniem, jak sformułować te powiązania i zależności między różnymi gałęziami gospodarki, zajmowali się już osiemnastowieczni fizjokraci, a w bliższych nam czasach Léon Walras, twórca teorii „ogólnej równowagi”<sup>13</sup> (analizę przepływów międzygałęziowych można uważać za empiryczną wersję teorii „ogólnej równowagi”, jak też jako metodę systematycznego organizowania i manipulowania wielkiej ilości danych). Sformułowanie nowoczesnej analizy przepływów międzygałęziowych datuje się od artykułu Leontieffa, opublikowanego w 1936 roku, ale konstrukcja tabeli przepływów międzygałęziowych stała się dopiero praktyczną po wprowadzeniu komputerów.

Modele przepływów międzygałęziowych opierają się na założeniu, że wszystkie gałęzie gospodarki są ze sobą związane i stawiają jako swój cel określić liczbowo te zależności, mierzone jako wartość przepływów towarów i usług między gałęziami egospodarki. Analiza uznaje fakt, że każda gałąź gospodarki używa wyroby innych gałęzi jako wkłady albo „surowiec” do swojej produkcji. Załóżmy na przykład, że przemysł produkcji samochodów kupuje pewną ilość stali za X dolarów (lub złotych czy euro). Oznacza to przepływ X dolarów z sektora produkcji samochodów do sektora produkcji stali, ale aby wyprodukować stal za X dolarów, przemysł stalowy kupuje żelazo, energię elektryczną lub węgiel, płaci robotnikom i producentom maszyn używanych przez stalownię. Robotnicy z kolei kupują żywność, co oznacza przepływ z sektora produkcji stali do sektora gospodarki indywidualnej, a następnie do sektora rolnictwa.

Przepływy międzygałęziowe są przedstawione w formie macierzy algebraicznych, w których liczby zawarte w każdej komórce oznaczają proporcje wymaganych nakładów pochodzących z innych gałęzi. Poniższa tabela przedstawia przykład takiej tabeli.

		GAŁĘZIE KONSUMUJĄCE			
		rolnictwo	górnictwo	przemysł	gospodarstwa domowe
GAŁĘZIE PRODUKUJĄCE	rolnictwo	0,2	0,2	0,2	0,3
	górnictwo	0,1	0,2	0,3	0,2
	przemysł	0,4	0,4	0,2	0,3
	gospodarstwa domowe	0,3	0,2	0,3	0,3

<sup>13</sup> Léon Walras (1834–1910), ekonomista francuski, większą część swego życia spędził w Szwajcarii, jako profesor Uniwersytetu Lozańskiego. Walras jest uważany za jednego z pionierów ekonomii matematycznej. Prof. Baumol słusznie podkreśla, że nazwa „teoria ogólnej równowagi” nie jest nazwą specjalnie szczęśliwą, bowiem jest ona raczej „teorią ogólnej współzależności”.

Oznacza to, że aby otrzymać produkty rolnicze wartości 1000 złotych (dolarów czy innej waluty), trzeba użyć wkładów wartości 200 złotych z rolnictwa, 100 złotych z górnictwa, 400 złotych z przemysłu i 300 złotych zarobków pracowników, których dochody są dochodami „gospodarstw domowych”. Przedstawiona wyżej macierz mierzy 4×4 (4 linie, 4 kolumny), ale tablice używane w praktyce są macierzami przynajmniej 30×30, a w krajach bardziej zaawansowanych macierze te osięgają nawet rozmiar 1000×1000. Stworzenie takiej macierzy wymaga stosowania raczej zaawansowanej algorytmiki liniowej, jak też skomplikowanych metod obliczeniowych.

Użyteczność analizy przepływów międzygałęziowych jest oczywista: pozwala ona odpowiadać na pytanie, jaki wpływ na różne gałęzie gospodarki ma zwiększenie produkcji w pewnej dziedzinie – odpowiedzi przybliżonej, ale w praktyce przybliżenia mogą być bardzo cenne.

Problemem, którym zajmował się Matuszewski, były trudności wynikające ze specyfikacji gałęzi i przyjęcia założenia, że gałęzie produkujące i konsumujące są identycznie zdefiniowane (na przykład, że gałąź „rolnictwo” jest zdefiniowana tak samo jako „rolnictwo”, niezależnie od tego, czy traktujemy „rolnictwo” jako gałąź produkującą czy konsumującą). Problem ten wydaje się raczej nieważny i mogący interesować tylko statystycznych pedantów. W praktyce tak nie jest, bowiem koszty transakcji czy komercjalizacji produktu mogą być ponoszone raz przez jedną, a czasami przez inną gałąź gospodarki. Poszukując rozwiązania wynikających z tego problemu, Matuszewski wprowadził kategorie „marży komercjalizacji”, co wymagało przyjęcia systemu „macierzy niekwadratowych” albo „prostokątnych”<sup>14</sup>. Rozwiązanie te utrudniało manipulacje matematyczne, ale przynosiło praktyczne korzyści (jedną z tych korzyści jest to, że umożliwia stosowanie danych bezpośrednio otrzymywanych z przedsiębiorstw). W swojej pracy Matuszewski kierował się zasadą, że celem ekonomii lub ekonometrii nie jest tworzenie jak najbardziej eleganckich teoretycznych modeli, ale wypracowywanie metod pomocnych w rozwiązywaniu praktycznych problemów<sup>15</sup>.

## 6. Uniwersytet Laval

W 1966 roku Matuszewski przeszedł z Uniwersytetu Montrealskiego na Uniwersytet Laval w Quebecu. W tym czasie Uniwersytet Laval przechodził sekularyzację i modernizację, zatem był otwarty na nowe idee i inicjatywy. Wydział Ekonomii był młody i dynamiczny. W czasie pobytu w Kingston Matuszewski nawiązał kontakt z Yves'em Dubé, zdolnym profesorem o wielkim talencie administracyjnym, co okazało się bar-

<sup>14</sup> Matuszewski sformułował teorię „prostokątnych macierzy” w 1963 roku.

<sup>15</sup> Matuszewski utrzymywał, że definicje produktu i wewnętrzne systemy informacyjne przedsiębiorstw (*Management Information Systems*) powinny być bazą, na której należy budować systemy statystyczne.



dzo pomocne w stworzeniu dla Matuszewskiego doskonałych warunków pracy. Inną zaletą uniwersytetu było bliskie sąsiedztwo quebeckiego biura statystycznego (BSQ), które, jak inne instytucje w Quebecu, przechodziło modernizację i odrodzenie, stając się w stosunkowo krótkim czasie najlepszym prowincjonalnym biurem statystycznym.

Jednym z warunków przeniesienia Matuszewskiego do Uniwersytetu Laval'a było stworzenie dla niego instytutu ekonometrii. Instytut ten nazwano Laboratoire d'économétrie. W Kanadzie była to raczej rzadka nazwa, „laboratorium” łączyło się z naukami ścisłymi lub technicznymi, a nie z naukami społecznymi, jak ekonomia. We Francji wyłoniła się inna tradycja. Przynajmniej do lat 70. najlepszymi ośrodkami studiów ekonomicznych były słynna La Polytechnique i École des Mines, czyli wyższa szkoła górnicza. Ale właśnie w École des Mines istniało Laboratorium ekonometryczne, którego założycielem i dyrektorem był Maurice Allais (Nagroda Nobla w 1988 roku za oryginalne prace w zakresie ekonomii, ekonometrii i statystyki). Matuszewski znał Allais i wysoce považał jego wkład do ekonometrii i ekonomii, zatem jest prawdopodobne, że wybrał nazwę „laboratorium”, naśladowując Laboratoire d'économétrie de l'École des Mines, aczkolwiek tłumaczył wybór nazwy trochę inaczej: „[...] praca w laboratorium oznacza szacunek dla faktów i sprawdzanie teorii przez analizę rzeczywistości; praca w laboratorium oznacza też solidny, systematyczny wysiłek”. Laboratoire stało się niewielkim, ale liczącym się instytutem. Na początku lat 70. pracowało tam około 10 osób kadry naukowej, obok pracy badawczej – w znacznym stopniu skoordynowanej z programem badawczym BSQ – Laboratoire prowadziło program seminariów dla „studentów podyplomowych” (to jest studentów 2. i 3. cyklu).

Laboratoire było wyrazem idei Matuszewskiego, czym powinien być uniwersytet łączący zadania badawcze (rozszerzania wiedzy) i pedagogiczne (przekazywania wiedzy). Laboratoire było niewątpliwie jednostką elitarną, przyjmującą tylko najlepszych studentów i wymagającą od nich maksimum wysiłku, jak też kultywującą system pracy zespołowej, co było raczej nieznanne w naukach społecznych. Denis Masson, były student i asystent Matuszewskiego, tak opisuje Laboratoire:

„W ówczesnej mitologii studenckiej, Laboratoire d'économétrie było uważane za rodzaj klasztoru, w którym praktykowały się tajemnicze zajęcia, których zrozumienie przekraczało wiedzę większości młodych ekonomistów. W klasztorze tym arcykapłanem czy opatem był Tadek Matuszewski. Klasztor był otoczony murem stworzonym przez niechęć do matematyki większości studentów, jak też przez reakcje niektórych profesorów”.

Matuszewski wymagał maksimum wysiłku nie tylko od swoich studentów i asystentów, ale też – a nawet przede wszystkim – od samego siebie.

Przeniesienie się z Montrealu do Quebecu nie było łatwe. Ze względu na kontynuację edukacji synów Janine Matuszewska i synowie zostali przez następną parę lat w Montrealu, dokąd Matuszewski dojeżdżał raz w tygodniu, co oznaczało 600 km samochodem (tam i z powrotem). Poza pracą pedagogiczną, którą traktował poważnie,



nie oszczędzając czasu dla swoich studentów, Matuszewski był wciągnięty w różne zajęcia administracyjne, kontynuował własne projekty badawcze, publikując cenne i oryginalne artykuły i zajmując się konsultacjami zarówno w Kanadzie, jak i za granicą<sup>16</sup>. W dzienniku, który regularnie prowadził, znajdujemy następujący zapis:

„Wyjazd do Ottawy, 6 XII 1966. Poranek spotkanie w Statistics Canada (główny Urząd Statystyczny). Po południu spotkanie w Economic Council of Canada z dyrektorem Jean Boucher na temat dalszej subwencji dla uniwersytetu; następnie też w Economic Council, spotkanie z grupą ekonometryczną. Powrót to Quebecu z Dubé. Po powrocie wstąpiłem do Laboratoire, gdzie znalazłem sporo pracy”.

Odległość między Quebeciem a Ottawą wynosi około 250 km, a jazda samochodem w grudniu nie jest przyjemnością, nawet, jak w tym wypadku, dzielił prowadzenie samochodu ze swoim kolegą (Yves'em Dubé). Ten wyjazd nie był wydarzeniem wyjątkowym. Podczas przeglądania dziennika Matuszewskiego, uderza fakt, że notował on udzielane sobie stopnie: jednego dnia znajdujemy triumfalny zapis: „pracowałem efektywnie”, ale były też zapisy „nie pracowałem dostatecznie”. Pracował on też regularnie nad opanowaniem nowych technik, co mu nie przychodziło łatwo. Na przykład, w zapisie z 27 marca notuje: „[...] pracowałem intensywnie nad programowaniem dynamicznym. Jak zwykle, sporo wysiłku wymaga zrozumienie nowej techniki [analitycznej]”.

W latach 60. Matuszewski spędził sporo czasu jako „profesor zaproszony” (*visiting professor*) na różnych uniwersytetach. Instytucja *visiting professor* była jednym z lepszych wynalazków uniwersytetów anglosaskich: zaproszony profesor spędza trymestr lub semestr na innym uniwersytecie, zaznajamiając tamtejszych studentów i profesorów z innym podejściem do przedmiotu i z kolei zapoznając się z pracami naukowymi uniwersytetu, który odwiedzał. Oczywiście zaproszenia na wykładanie na prestiżowym uniwersytecie były też objawem uznania. W 1965 roku (jeszcze jako profesor Uniwersytetu Montrealskiego) Matuszewski spędził trymestr na University of Western Ontario, a w 1968 roku (po przeniesieniu się do Uniwersytetu Laval) na Uniwersytecie Harvarda, kolebce analizy przepływów międzygałęziowych. W czasie swego pobytu na Uniwersytecie Harvarda Matuszewski pracował w ramach Harvard Economic Research Project, którym kierował Wasyli Leontieff, i wykładał analizę przepływów międzygałęziowych dla studentów wyższych lat. Wiosenny trymestr 1969 roku spędził jako *visiting professor* na Uniwersytecie Kalifornijskim w Los Angeles (UCLA), wykładając tam ekonometrię dla studentów podyplomowych. O roku akademickim 1968/1969 Matuszewski pisał w swoim dzienniku: „Wszystko to było bardzo męczące. Od 18 września 1968 roku wykładałem na trzech uniwersytetach, nie mając czasu, aby poznać moich

---

<sup>16</sup> Matuszewski przez pewien czas był członkiem rady nadzorczej Sorčs (Société de recherches économiques et scientifiques), które było czymś pośrednim między firmą konsultacyjną a instytutem badawczym.

studentów<sup>17</sup>. Uczenie na różnych uniwersytetach było męczące, ale ciekawe, zatem już w 1970 roku przyjął zaproszenie, by wykładać przez semestr na Uniwersytecie Katolickim w Namur (Belgia), gdzie rozwijało się intrygujące centrum studiów ekonomicznych.

Intensywna praca w trudnych warunkach odbiła się fatalnie na jego zdrowiu. W 1973 roku Matuszewski znalazł się w szpitalu, gdzie, nie bez trudu, lekarze rozpoznali gruźlicę<sup>18</sup>. Matuszewski nie był idealnym pacjentem. Jego dziennik z czasu spędzonego w szpitalu zawiera zarówno kliniczne informacje o symptomach choroby, jak też zapiski na temat kontynuowanych prac. Pod koniec pobytu w szpitalu, Matuszewski zanotował, że może pracować „tylko” siedem godzin dziennie i że „przeszkadzają mi trudności w pisaniu”.

Dnia 30 marca 1973 roku, po trzech miesiącach w szpitalu, Matuszewski wrócił do domu i do ukochanego Laboratoire, gdzie był gorąco przyjęty przez kolegów i studentów. Niestety, pełnego zdrowia już nigdy nie odzyskał.

Aby ułatwić prowadzenia rodzinnego życia i skończyć z wyczerpującym systemem dojazdu do Montrealu, Matuszewscy zdecydowali się przenieść całkowicie do Quebecu, gdzie kupili dom w Sainte-Foy, przyjemnej dzielnicy, niedaleko uniwersytetu. Dzięki Janine Matuszewskiej w krótkim czasie dom ich stał się centrum towarzyskim, do którego grawitowali profesorowie i asystenci Wydziału Ekonomicznego. W 1974 roku Matuszewski zdecydował się zrezygnować z pozycji dyrektora Laboratoire d'économetrie, co nie przeszkadzało mu w kontynuowaniu zajęć w tym instytucie. Matuszewski w krótkim czasie wrócił do swych normalnych zajęć, aczkolwiek w swym dzienniku coraz częściej notował fakt zmęczenia. W 1975 roku napisał artykuł do „Revue de l'Économie appliquée” na temat modelu produkcji i konsumpcji materiałów budowlanych i artykuł na temat metodologii prognoz ekonomicznych do „Revue statistique du Québec” oraz brał udział w konferencji ekonometrycznej w Paryżu i Nicei. W 1975 roku wygłosił wyjątkowo ciekawy referat na XXII Kongresie Międzynarodowym Nauki o Zarządzaniu Przedsiębiorstw (The Institute of Management Sciences) w Kyoto<sup>19</sup>.

W 1976 roku Matuszewski zdecydował się zrezygnować z profesury. W wywiadzie udzielonym „Gilles Paquet” w lipcu 1984 roku podał on następujące powody swojej rezygnacji:

---

<sup>17</sup> W tym czasie przygotował on też referat na IV Konferencji Międzynarodowej Poświęconej Technikom Przepływów Międzygałęziowych w Genewie i ustalił plan współpracy między Laboratoire i Urzędem Statystycznym Prowincji Quebecu.

<sup>18</sup> W latach powojennych gruźlica w Kanadzie była prawie nieznaną, co utrudniło właściwą diagnozę. Przypuszczalnie Matuszewski nabawił się gruźlicy w obozie koncentracyjnym albo zaraz po uwolnieniu. Wyczerpujący sposób życia spowodował powrót choroby, co nie jest wypadkiem nieznanym.

<sup>19</sup> Mimo pogarszającego się zdrowia Matuszewski napisał między 1974 a 1980 rokiem 9 artykułów naukowych i referatów na konferencje międzynarodowe, włącznie ze wspomnianym referatem „The Rules of the Planning Game Considered along Three Perspectives” w Kyoto. Referat ten jest warty wspomnienia, bowiem reprezentuje nowe pole zainteresowań naukowych Matuszewskiego.

„Uważam, że powiedziałem i napisałem wszystko, co miałem do powiedzenia, ale myślałem, że mogę jeszcze użytecznie pracować przez następne parę lat. Muszę przyznać, że z wielką przyjemnością obserwowałem, jak moi uczniowie – jeśli tak pompatycznie mogę się o nich wyrazić – przewyższyli mnie już kilka lat temu. Gdyby tak nie było, uważałbym, że zmarnowałem czas spędzony [na uniwersytecie – przyp. K.S.-G.]”

W rozmowie ze mną Matuszewski przyznał, że jego pogarszający się stan zdrowia to powód opuszczenia uniwersytetu: „Oddychanie sprawiało mi coraz więcej trudności i wykłady stawały się coraz bardziej męczące. Uważałem, że studentom należy się profesor, który umie i ma siłę wyklądać”.

## 7. BSQ (Biuro Statystyczne Prowincji Quebecu) i okres końcowy

W tym czasie Matuszewski otrzymał kilka bardzo korzystnych ofert, zarówno w Ottawie (w administracji federalnej), jak i w Paryżu, ale wybrał ofertę najmniej korzystną, mianowicie pozycję dyrektora Wydziału Ekonometrycznego w Quebeckim Biurze Statystycznym (BSQ). Wybór ten był uzasadniony faktem, że model przepływów międzygałęziowych, nad którym pracował, doczekał się zastosowania praktycznego i został przejęty przez BSQ. Prawdopodobnie jednak zasadniczą rolę odegrało pogarszające się zdrowie Matuszewskiego, dzięki czemu zmiana miejsca zamieszkania stawała się męcząca i wyjątkowo trudna. BSQ różniło się w bardzo zasadniczy sposób od innych urzędów statystycznych, nie tylko było instytucją zbierającą dane w dziedzinach kompetencji prowincji, ale też odgrywało poważną rolę jako biuro badawcze i doradcze dla ministerstw prowincji Quebec. Model opracowany przez Matuszewskiego znalazł w tym systemie częste i poważne zastosowania, które przetrwało odejście i śmierć Matuszewskiego (w latach 80. i 90. model ten służył do kilkuset symulacji rocznie). Tym niemniej jednak pobyt w BSQ nie był szczęśliwym okresem w życiu Matuszewskiego. Jako indywidualista czuł się on dobrze na uniwersytecie, zwłaszcza w stworzonym przez siebie instytucie, natomiast miał trudności w dostosowaniu się do hierarchicznego systemu administracji. Z czasem jego konflikty z przełożonymi i kolegami stawały się coraz częstsze.

Paradoksalnie, w tym specjalnie trudnym okresie życia zasługi naukowe Matuszewskiego zaczęły być najbardziej, doceniane. W 1979–1980 roku był wybrany na prezesa Stowarzyszenia Ekonomistów Kanadyjskich. Pozycja ta jest zasadniczo honorowa, ale spełnianie czysto honorowej funkcji nie było zgodne z jego charakterem, co wykazał organizując program dorocznego kongresu ekonomistów w 1979 roku. Koniec lat 70. był okresem inflacji i wszyscy oczekiwali, że problemy inflacji staną się głównym tematem kongresu. Matuszewski zdecydował inaczej. Uważał, że członkowie Towarzystwa – profesorowie uniwersytetów – już powiedzieli wszystko, co mieli do powiedzenia na ten temat, zatem wykluczył on problem inflacji z obrad kongresu, wybierając referaty na tematy zastosowania rezultatów badań ekonomicznych. Decyzja ta była raczej niespodziewana, ale po początkowej krytyce została przyjęta pozytywnie.

Jedną z funkcji prezesa Towarzystwa jest wygłoszenie odczytu programowego na kongresie Towarzystwa. Odczyt Matuszewskiego był zatytułowany *The Poverty of Economics/Misère de l'économie*. W odczycie tym – następnie opublikowanym w „Canadian Economic Journal” – Matuszewski zaatakował nadużywanie agregatów i oddalenie się teorii ekonomicznej od rzeczywistości, mówiąc, że „w pracach naszych [to jest ekonomistów – przyp. K.S.-G.] koncentrujemy się na uproszczeniach, nie będąc w stanie pojąć skomplikowanej rzeczywistości”. W 1981 roku Uniwersytet Laval ufundował Stypendium dla Studentów Podyplomowych im. Matuszewskiego. Zostało ono następnie zmienione na Fundusz im. Tadeka Matuszewskiego, a w 1985 roku Matuszewski został wybrany na członka Royal Society of Canada (członkostwo Towarzystwa, wzrowanego na brytyjskim Royal Society, jest ograniczone do uczonych specjalnie zasłużonych w swojej dziedzinie). Oficjalne przyjęcie do Towarzystwa odbyło się w Quebecu, w auli Grand Séminaire, jednym z najstarszych budynków uniwersyteckich w Kanadzie. W czasie oficjalnego przyjęcia do Towarzystwa Matuszewski wygłosił ciekawe i raczej kontrowersyjne przemówienie, ale mówił już bardzo słabym głosem człowieka ciężko chorego.

Szybko pogarszający się stan zdrowia zmusił Matuszewskiego do opuszczenia BSQ w 1987 roku. Zmarł wkrótce potem (11 stycznia 1989 roku).

## 8. Kim był Tadeusz Matuszewski

Kilka lat temu, natrafivszy na papiery odnoszące się do Tadeka Matuszewskiego, mój syn zapytał się: „Kim był Matuszewski?”. Nie jest to pytanie, na które łatwo odpowiedzieć, bowiem Matuszewski, jak wszyscy ciekawi ludzie, był człowiekiem pełnym sprzeczności. Znałem, przyjaźniłem i spierałem się z Tadekiem przez przeszło 30 lat. Byliśmy razem na podchorążówce i na uniwersytecie, a następnie, już w Kanadzie, utrzymywaliśmy bliskie stosunki zawodowe i osobiste. W paru wypadkach, kiedy byłem w specjalnie trudnej sytuacji, Tadek niespodziewanie przyszedł z bardzo efektywną pomocą. Tym niemniej jednak nie luję się, że go na prawdę mogłem gruntownie poznać i dobrze zrozumieć.

Matuszewski był człowiekiem o fanatycznym poczuciu obowiązku, rozumiejącym konsekwencje własnych decyzji. Wśród papierów administracyjnych zachowanych w BSQ znajduje się następująca instrukcja Matuszewskiego do pracowników Wydziału Ekonometrii, datowana 7 grudnia 1978 roku, czyli około dziesięć lat przed jego śmiercią, ale pisana w czasie wzrastającego osłabienia fizycznego. Instrukcja ta doskonale oddaje jego filozofię życiową: niech się stanie, co się ma stać, ale obowiązki muszą być wykonane.

- »do: szefów sekcji wydziału ekonometrii  
proszę zakomunikować treść instrukcji pracownikom sekcji
- »od: T.I. Matuszewskiego, dyrektora wydziału ekonometrii
- »dotyczy: mojej śmierci

»Jeśli umrę w czasie wykonywania mojej funkcji w tej instytucji (przypominam Ewangelię wg św. Mateusza, XXV, 13 – „nie znacie ani dnia, ani godziny”), pracownicy wydziału ekonometrii:

- którzy zechcieliby wykazać szacunek dla mojej pamięci, uczynią to kontynuując swoją pracę
- ci którzy nie zechcą wykazać szacunku, mają też kontynuować swoje zajęcia«

Przykładem jego zrozumienia konsekwencji powziętej decyzji był stały, systematyczny wysiłek opanowania technik matematycznych, niezbędnych dla kontynuowania prac w dziedzinie ekonometrii i ekonomii matematycznej. Była to dziedzina ekonomii, która od początku fascynowała Matuszewskiego, bowiem był on przekonany, że jest to jedyna droga do zrozumienia, jak funkcjonuje system ekonomiczny. Tadek prędko odkrył, że zrozumienie i umiejętność stosowania potrzebnych w jego pracy technik wyższej matematyki zabierało mu znacznie więcej czasu niż człowiekowi o prawdziwych zdolnościach matematycznych. Jego odpowiedzią na brak tych zdolności było uzyskanie koniecznej kompetencji przez podwojenie wysiłku. W czasie jego kariery zawodowej nikt mu nie zarzucał braku matematycznej kompetencji, ale mało kto wiedział z jakim trudem kompetencję tę nabył. Doświadczenie to odbijało się na stosunku Matuszewskiego do studentów; był gotów poświęcić masę czasu i wysiłku, aby pomóc studentowi w rozwiązywaniu jego trudności, ale tylko pod warunkiem, że student ten daje z siebie wszystko.

Tadek Matuszewski pochodził z patriotycznej rodziny, był gorącym patriotą i miał wielu przyjaciół Polaków, ale od przyjazdu do Kanady stronił od polskich organizacji i był wyraźnie sceptyczny w stosunku do „rządu na obczyźnie” i ideologii politycznej emigracji (pod tym względem wyprzedzał w czasie większość intelektualistów emigracyjnych, którzy po dłuższym czasie doszli do mniej więcej podobnych wniosków). Jak wspominałem, Matuszewski podał jako powód przyjazdu do Kanady niechęć do europejskiego konserwatyizmu i snobizmu, jednak był on, z wyjątkiem krótkiego członkostwa w studenckiej organizacji socjalistycznej, konserwatystą i entuzjastą pism Poppera, a do Europy przyjeżdżał często i chętnie.

Stosunek Matuszewskiego do uniwersytetu był bezkompromisowo tradycyjny. Uważał, że uniwersytet jest społecznością ludzi nauki, a nie instytucją stworzoną przez rząd czy grupę bogaczy, instytucją, którą profesorowie uważają za „pracodawcę”, a studenci za miejsce, w którym zdobywa się dyplom. Nic więc dziwnego, że jego stosunek do zamieszek uniwersyteckich, jak też do tendencji tworzenia związków zawodowych przez profesorów i pracowników naukowych, był jak najbardziej wrogi. Jednocześnie nie cierpiał pretensji hierarchicznych niektórych profesorów. Ideałem jego był uniwersytet średniowieczny, jak na przykład Oxford czy Sorbona, ale wyzwolony spod dominacji Kościoła i bardziej świadomy swego obowiązku wobec społeczeństwa. Często powtarzał ulubione powiedzenie sir Alexandra Carr-Saundersa, w latach powojennych dyrektora London School of Economics: „Uniwersytet nie jest szkołą średnią. Tu nie

ma różnic między uczącymi i uczącymi się – wszyscy się uczymy, wszyscy musimy się uczyć, wszyscy idziemy trudną drogą do wiedzy. Ci, którzy wiedzą trochę więcej, mają obowiązek wiedzę swoją się dzielić; ci, którzy wiedzą mniej, mają obowiązek starać się dorównać swym mistrzom”. Może to było zbyt idealistyczne, może niezupełnie realne, ale bez zrozumienia idei uniwersytetu, trudno poważnie poświęcić się nauce.

W stosunkach osobistych Matuszewski był raczej sentymentalny, a w kontaktach ze studentami przyjmował rolę starszego kolegi, zawsze gotowego do pomocy kolegom młodszym. Z drugiej strony potrafił być szorstki i bezwzględny w stosunku do ludzi, którzy, jego zdaniem, na szacunek nie zasługiwali. Usłyszałem od jednego z jego kolegów następującą opinię: „Dopiero po przyjeździe Janine do Quebecu odkryliśmy, że Tadek ma miły uśmiech i jest bardzo ludzki i sympatyczny”.

Kiedy odkryłem, że herbem Matuszewskich jest topór – narzędzie i oręż ludzi twardych i odważnych – pomyślałem, że trudno byłoby znaleźć bardziej stosowny znak dla Tadeka Matuszewskiego.

## Źródła

Podstawowym materiałem źródłowym do biografii T.I. Matuszewskiego jest jego dziennik, który prowadził systematycznie od lat 60. do czasu ustąpienia z BSQ (1986/1987), oraz sporządzony przez niego życiorys dla „Royal Society of Canada”, zawierający listę publikacji i chronologię pracy zawodowej. Po śmierci Matuszewskiego ukazały się o nim artykuły, zarówno w pismach naukowych, jak i popularnych. Jean Matuszewski udostępnił mi zbiór wspomnień o swoim ojcu, który ma być włączony do przygotowywanej przez nas książki pamiątkowej; tworząc ten tekst, wykorzystałem też moje wspomnienia o Matuszewskim, z którym przyjaźniłem się od 1945 roku do jego śmierci.



*Marcin Lutomiński*

## **O FUNKCJONOWANIU LITERATURY EMIGRACYJNEJ WŚRÓD DZISIEJSZYCH CZYTELNIKÓW**

---

Warto poświęcić nieco miejsca refleksji nad funkcjonowaniem literatury emigracyjnej w Polsce początku XXI wieku.

Na wstępie pragnę przypomnieć, że cenzura w PRL-u, mówiąc najogólniej, nie sprzeciwiała się rozpowszechnianiu twórczości XIX-wiecznych romantyków tworzących na obczyźnie. Inaczej rzecz się miała z literaturą wychodźstwa polskiego po roku 1939. Z jednej strony sam Związek Pisarzy Polskich na Obczyźnie podjął dwie uchwały w sprawie niepublikowania w kraju (1947, 1956), a następnie anulował je (1957), uzależniając decyzję o wydawaniu lub niewydawaniu swoich dzieł od sumienia pisarza. A z drugiej strony pereelowska cenzura dopuszczała jedynie takie emigracyjne utwory, które w sposób oczywisty lub dzięki zabiegom redakcyjnym (wybory tekstów) pozbawione były tematów, opinii i ocen niewygodnych dla władz komunistycznych. Bolesław Klimaszewski podaje, że do 1990 roku w państwowych oficynach ukazało się 486 tytułów. Natomiast w „drugim obiegu”, tylko w ciągu 12 lat (od 1978), aż 472 tytuły. Od czasu likwidacji Głównego Urzędu Kontroli Prasy, Publikacji i Widowisk (1990) do 1998 roku ogłoszono (łącznie z wznowieniami) około 520 tytułów<sup>1</sup>. Rok 1990 jest uznawany za najlepszy pod względem liczby tekstów oraz najciekawszy (wielość prezentowanych gatunków); upraszczając nieco, można powiedzieć, że wówczas drukowano wszystko o wszystkich. Jednak już od początku lat dziewięćdziesiątych daje się zauważyć wyraźna tendencja spadkowa; ze względów komercyjnych wydawane są dzieła tylko sprawdzonych autorów...

Głównym celem niniejszych rozważań nie jest dowodzenie małej popularności literatury emigracyjnej (zwłaszcza XX-wiecznej) wśród dzisiejszych czytelników, lecz zwrócenie uwagi na wiedzę na temat tej literatury, jej odbiór, przede wszystkim jej

---

<sup>1</sup> Zob. B. Klimaszewski, *Literatura emigracyjna w Polsce po przekroczeniu „czarnej dziury”* [w:] *Powroty w zapomnienie. Dekada literatury emigracyjnej 1989–1999*, B. Klimaszewski i W. Ligęza (red.), Kraków 2001, s. 26–39.



funkcjonowanie. Podstawą mojej wypowiedzi jest ankieta (*Literatura emigracji polskiej*), którą przeprowadziłem wśród studentów Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu w styczniu 2005 roku. Badań dokonałem na pięćdziesięciu losowo wybranych słuchaczach studiów magisterskich stacjonarnych kierunku filologia polska (po dziesięć osób z każdego roku). Ankieta zawierała pytania związane z historią literatury emigracyjnej (polskojęzycznej, XIX- i XX-wiecznej).

Zdecydowana większość ankietowanych spośród swoich zainteresowań literackich podaje literaturę współczesną oraz literaturę XIX wieku. Jednak na konkretną twórczość emigracyjną wskazuje zaledwie 14% badanych; najpopularniejszym autorem jest tu Witold Gombrowicz. Mimo to niemal wszyscy studenci rozumieją termin „emigracja”, wskazując najczęściej na polityczne, historyczne i społeczne przyczyny opuszczenia kraju ojczystego. Zarazem nikt nie podał drugiego znaczenia terminu „emigracja”, jakim jest ogół emigrantów zamieszkujących dany kraj lub kraje. Wreszcie tylko co dziesiąty student wie, co to „emigracja wewnętrzna”, czyli „wycofanie się z życia publicznego na znak protestu przeciw polityce władz”<sup>2</sup>.

Na pytanie: „Czy w szkole średniej zetknąłeś/zetknęłaś się z literaturą emigracji polskiej XIX wieku?” prawie wszyscy odpowiadają, że tak. Natomiast co piąty ankietowany twierdzi, że w szkole średniej nie zetknął się lub nie wie, czy zetknął z literaturą emigracji polskiej XX wieku. Konsekwencją tego jest m.in. fakt, że wszyscy studenci swoją znajomość takich pojęć, jak „Wielka Emigracja” czy „mesjanizm” określają jako dobrą lub bardzo dobrą. Tymczasem 20% ankietowanych w ogóle nie rozumie pojęcia „Druga Emigracja Niepodległościowa”, a 40% rozumie je słabo. Na marginesie dodam, że terminów jest jedną z propozycji nazwy dla uchodźstwa polskiego po roku 1939. „Druga Emigracja” albo „Druga Emigracja Niepodległościowa” to terminy niewątpliwie nobilitujące ze względu na sugestię bezpośredniego następstwa po Wielkiej Emigracji XIX wieku<sup>3</sup>. A wracając do wyników ankiety, to co trzecia osoba uważa, że rozumie słabo lub nie rozumie pojęć: „Rząd RP na Uchodźstwie” i „konferencja w Jałcie”. Niemal wszyscy dobrze lub bardzo dobrze rozumieją pojęcia „stan wojenny” i „socrealizm”.

Godny zauważenia jest fakt, że przy poleceniu: wskaż znanych Ci twórców (wśród wymienionych), wszyscy ankietowani wybierają wciąż te same nazwiska – Witold Gombrowicz, Gustaw Herling-Grudziński, Zygmunt Krasiński, Jan Lechoń, Adam Mickiewicz, Czesław Miłosz, Sławomir Mrożek, Juliusz Słowacki, Kazimierz Wierzyński. Za to na Józefa Wittlina wskazuje już 68% badanych, Jerzego Stempowskiego – 38%, Józefa Czapskiego – 36%, Józefa Mackiewicza – 26%, Stanisława Balińskiego – 24%, Adama Czerniawskiego – 22%, Zofię Romanowiczową – 20%, Bolesława Taborskiego – 14%, Andrzeja Bobkowskiego – 12%. Podobnie przedstawia się znajomość (wybranych) dzieł emigracyjnych. Z przeprowadzonej ankiety wynika, że prawie każdy student zna *Beniowskiego*, *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego*, *Nie-Boską komedię*,

<sup>2</sup> *Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Warszawa 2000, s. 186.

<sup>3</sup> Zob. J. Kryszak, *Literatura złej chwili dziejowej*, Warszawa 1995, s. 6.

*Inny świat*, *Kwiaty polskie*, *Tango*, *Trans-Atlantyk* i *Zniewolony umysł*. Jednak *Szkice piórkem* czytała już co trzecia (jak to możliwe, że *Szkice...* są znane 32%, a sam Bobkowski – tylko 12% ankietowanych...?), *Na nieludzkiej ziemi* – co czwarta, a *Drogę donikąd* – co szósta osoba.

Ankieta *Literatura emigracji polskiej* zawierała również trzy pytania dotyczące życia literackiego emigracji po roku 1939. Na pytanie: „Kto był założycielem i redaktorem londyńskiego tygodnika »Wiadomości«?”, połowa badanych wybiera Mieczysława Grydzewskiego, pozostali wskazują najczęściej na Jana Nowaka-Jeziorańskiego, rzadziej na Jerzego Giedroycia lub nie wybierają nikogo. Z kolei 70% ankietowanych wie, że „Kultura” paryska była miesięcznikiem. A jednocześnie co piąty z badanych studentów na pytanie: Czy Jerzy Giedroyc żyje?, odpowiada zaskakująco: nie wiem. Jako ciekawostkę podam fakt, że w kwietniu 2003 roku również co piąty ankietowany przeze mnie polonista odpowiedział, że Jerzy Giedroyc żyje...

Ponadto zamieściłem w ankiecie trzy pytania wymagające odpowiedzi z krótkim uzasadnieniem. Pytanie pierwsze: „Co dzisiejszemu czytelnikowi może przekazywać literatura emigracji polskiej XX wieku?” Odpowiedzi ankietowanych uporządkowałem według częstotliwości (malejąco) sygnalizowanych zagadnień:

- wiadomości historyczne, niezafałszowany obraz historii,
- spojrzenie na kraj z innej perspektywy,
- prawda o PRL-u,
- doświadczenia Polaków na uchodźstwie,
- wartości patriotyczne,
- wartości estetyczne,
- wartości uniwersalne (wolność słowa, refleksja nad kondycją moralną człowieka, tolerancja).

Pytanie drugie: „Czy dostęp do literatury emigracji polskiej po roku 1939 jest obecnie taki sam jak w PRL-u?” Na to oczywiste pytanie zdecydowana większość ankietowanych odpowiada, że obecnie dostęp ten jest łatwiejszy ze względu na brak cenzury i zmianę ustroju państwa. Tylko nieliczne osoby (8%) nie wypowiedziały się na ten temat.

Pytanie trzecie: „Czy Twoim zdaniem literatura emigracyjna (XIX i XX w.) cieszy się obecnie w Polsce dużą popularnością?” Zdaniem 34% ankietowanych, literatura emigracyjna cieszy się obecnie dość dużą popularnością – zwłaszcza w szkołach i w środowiskach uniwersyteckich (polonistycznych). Wśród wypowiedzi pojawiły się zastrzeżenia, że literatura XIX wieku jest bardziej znana dzięki edukacji w szkole średniej i szczególnemu wartościowaniu epoki romantyzmu. Jako główne przyczyny popularności literatury emigracyjnej (w ogóle) podaje się:

- jej obecność w kanonie lektur szkolnych,
- łatwy dostęp do dzieł,
- szczególne zainteresowanie spowodowane śmiercią znanych twórców (np. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego czy Czesława Miłosza),
- wzrost zainteresowań dialogiem międzykulturowym.

Natomiast 66% badanych ma mnóstwo wątpliwości, ale ostatecznie jest zdania, że literatura emigracyjna (w ogóle) nie cieszy się (już) w Polsce dużą popularnością, ponieważ:

- żadna literatura (poza tzw. popularną) nie ma obecnie zbyt dużej popularności,
- literatura emigracyjna XX wieku jest za słabo promowana,
- w szkole nabiera się uprzedzeń wobec twórczości wielkich romantyków,
- większość dzieł współczesnej emigracji dezaktualizowała się (np. po roku 1989),
- w szkole średniej niewiele czasu poświęca się na omawianie literatury współczesnej,
- literatura emigracyjna jest trudna w odbiorze i mało interesująca.

Studenci filologii polskiej z racji swojego ukierunkowania są dla moich badań grupą dość szczególną i niereprezentatywną w odniesieniu do ogółu czytelników. Może warto by przeprowadzić tę samą ankietę o literaturze emigracyjnej również wśród studentów innych kierunków lub innych grup społecznych. Myślę, że trzeba jednak zacząć od polonistów, gdyż – jakkolwiek staroświecko by to zabrzmiało – to oni w dużej mierze wpłyną na funkcjonowanie literatury emigracyjnej w społeczeństwie.

Mimo że pytania w ankiecie dotyczyły zarówno wieku XIX, jak i XX, to bardziej interesują mnie zagadnienia związane ze współczesnym wychodźstwem niepodległościowym (stąd dysproporcja pytań). Wielka Emigracja, w czasach której narodził się mit wychodźczy, była dla Drugiej Emigracji stałym punktem odniesienia. W szkole na ogół poświęca się więcej czasu literaturze romantyzmu niż literaturze współczesnej. Studia polonistyczne niekoniecznie zdążą nadrobić te zaległości. Zatem niedziwne, że podstawowe pojęcia z zakresu historii literatury emigracyjnej XIX wieku są powszechnie znane, w przeciwieństwie do zagadnień związanych z emigracją niepodległościową po roku 1939. Największą popularnością cieszy się twórczość z tzw. kanonu lektur – takich autorów, jak: Gombrowicz, Miłosz, Herling-Grudziński, Lechoń, Mrozek, Tuwim, dość często również Wierzyński i Wittlin. A niewiele osób zna np. J. Mackiewicza, Balińskiego, Romanowiczową, Taborskiego.

Poziom wiedzy o życiu literackim uchodźstwa po roku 1939 nie jest niepokojący. Ponadto istnieje powszechna świadomość wolnego dostępu do dzieł z tego okresu i częściowe nimi zainteresowanie. Jednakże zdarza się i tak, że autor oraz jego twórczość są znani, ale bez kategorii emigracyjności, nie przez jej pryzmat. Być może z czasem będzie to tendencja dominująca w recepcji tej właśnie literatury. Przypomnę, że już sam termin „emigracja” jest kojarzony tylko z opuszczeniem ojczyzny..., pobytem na obczyźnie, a nie z grupą ludzi, ogółem emigrantów. Z kolei „emigracja wewnętrzna” najczęściej mylona jest z migracją. W pierwszych latach istnienia III RP kategoria emigracyjności działała na czytelnika niewątpliwie zachęcająco, dziś zdaje się go zniechęcać. Słabsza znajomość realiów historycznych drugiej połowy XX wieku często powoduje trudności w odbiorze literatury Drugiej Emigracji. Czy słusznie? Myślę, że nie do końca; albowiem zarówno literatura emigracyjna XIX, jak i XX wieku funkcjonują najczęściej, niestety, tylko w ściśle określonych „kostiumach”. Dla literatury Wielkiej Emigracji

jest to „kostium” martyrologiczno-narodowowyzwoleńczy, zaś dla Drugiej Emigracji, społeczno-polityczny. To dlatego dzisiejszy odbiorca czyta dzieła emigracyjne zwykle przez pryzmat historii i polityki, rzadziej przez pryzmat wartości uniwersalnych.

Parafrazując moje tytułowe pytanie, można spytać: „Czy literatura emigracyjna żyje wśród dzisiejszych czytelników?” Chyba już nie... Bardzo szybko współczesna literatura emigracyjna przeszła w domenę badań naukowych, m.in. w ośrodku toruńskim i krakowskim. Wiele publikacji emigracyjnych trafia do księgarni z tzw. tanią książką. Mimo że malejąca popularność współczesnej literatury emigracyjnej jest jednak procesem naturalnym, warto zastanowić się, jakie działania należy podjąć, żeby owa literatura była lepiej znana, żeby nie funkcjonowała tylko w obrębie kanonu lektur (szkolnych i akademickich), żeby dyskutowano o literaturze emigracyjnej częściej niż przy okazji śmierci (jej) twórców, żeby odbiór dzieł nie był schematyczny, żeby nikt nie miał wątpliwości, czy Jerzy Giedroyc żyje... Same badania naukowe nie wystarczą.

## ANEKS

### Literatura emigracji polskiej. Ankieta dla studentów filologii polskiej

Rok studiów

1. Twoje zainteresowania literackie (typ literatury, autor, którego najbardziej cenisz, ulubione dzieła itp.).
2. Jak rozumiesz terminy: emigracja, emigracja wewnętrzna?
3. Czy w szkole średniej zetknąłeś/zetknęłaś się z literaturą emigracji polskiej XIX w.?
4. Czy w szkole średniej zetknąłeś/zetknęłaś się z literaturą emigracji polskiej XX w.?
5. Określ, w jakim stopniu rozumiesz pojęcia (0 – nie rozumiem, 1 – rozumiem słabo, 2 – dobrze, 3 – bardzo dobrze): Wielka Emigracja, mesjanizm, Druga Emigracja Niepodległościowa, Rząd RP na Uchodźstwie, konferencja w Jałcie, socrealizm, stan wojenny.
6. Wskaż znanych Ci twórców: Józef Czapski, Witold Gombrowicz, Gustaw Herling-Grudziński, Zygmunt Krasiński, Jan Lechoń, Adam Mickiewicz, Czesław Miłosz, Sławomir Mrożek, Juliusz Słowacki, Julian Tuwim, Kazimierz Wierzyński, Józef Wittlin, Stanisław Baliński, Andrzej Bobkowski, Adam Czerniawski, Józef Mackiewicz, Zofia Romanowiczowa, Jerzy Stempowski, Bolesław Taborski.
7. Wskaż znane Ci dzieła: *Beniowski*, *Droga donikąd*, *Księgi narodu i pielgrzymstwa polskiego*, *Kwiaty polskie*, *Inny świat*, *Na nieлюдzkiej ziemi*, *Nie-Boska komedia*, *Szkice piórkiem*, *Tango*, *Trans-Atlantyk*, *Zniewolony umysł*.

8. Wybierz osobę, która była założycielem i redaktorem londyńskiego tygodnika „Wiadomości”: Jerzy Giedroyc, Mieczysław Grydzewski, Jan Nowak-Jeziorański.
9. Co dzisiejszemu czytelnikowi może przekazywać literatura emigracji polskiej XX w.?
10. Czy Jerzy Giedroyc żyje?
11. Czy dostęp do literatury emigracji polskiej po roku 1939 jest obecnie taki sam, jak PRL-u?
12. Paryska „Kultura” była dziennikiem? miesięcznikiem? rocznikiem?
13. Czy Twoim zdaniem literatura emigracyjna (XIX i XX w.) cieszy się obecnie w Polsce dużą popularnością?

## LITERATURA:

Klimaszewski B., *Literatura emigracyjna w Polsce po przekroczeniu „czarnej dziury”* [w:] *Powroty w zapomnienie. Dekada literatury emigracyjnej 1989–1999*, B. Klimaszewski i W. Ligęza (red.), Kraków 2001.

Kryszak J., *Literatura złej chwili dziejowej*, Warszawa 1995.

*Mały słownik języka polskiego*, E. Sobol (red.), Warszawa 2000.

*Mieczysław Sprengel*

## **ROZWÓJ EDUKACJI I IDEOLOGII EDUKACYJNEJ W AUSTRALII W XIX I XX WIEKU**

---

### **1. Ideologia edukacyjna w czasach kolonializmu i federalnych rządów w Australii**

Wraz z pojawieniem się białego człowieka w Australii i procesem jego osiedlania się zaistniała potrzeba edukacji i szkolenia przybywających imigrantów i ich dzieci. Głównym celem systemu edukacyjnego w Australii w XIX wieku było włączenie ludności z poszczególnych kolonii w integralną część brytyjskiego imperium i cywilizacji chrześcijańskiej. Australijczycy wchłonęli wszystkie wiktoriańskie i angielskie tendencje: feudalne wartości społeczne, sztywną biurokrację, egoistyczny i bardzo agresywny ruch związków zawodowych. Objawił się również brak australijskiej tożsamości narodowej i antyamerykanizm. Wszystko co brytyjskie było najlepsze, a cała reszta stanowiła drugą kategorię. Ten system edukacyjny istniał również od początków powstania federacji (w 1901 roku) aż do II wojny światowej i nawet przekroczył barierę II wojny światowej. Niektórzy badacze uważają, iż wpływ takiego systemu edukacyjnego przetrwał aż do lat 90. XX wieku.

Kluczem do zrozumienia tych procesów jest fakt, iż Australia nie miała swej własnej historii. Nie można więc było zbudować własnej tożsamości narodowej lub niezależności od Wielkiej Brytanii, tym bardziej iż Australia miała silne więzi społeczne i gospodarcze z Wielką Brytanią. W Australii uczono więc historii o angielskich królach i królowych, a w tym sensie narodowa tożsamość się nigdy w narodzie nie rozwinięła. Nawet własna historia może być wówczas słabo poznana. Większość Australijczyków nie zna historii, nie mają pojęcia, kim był Edmund Barton (pierwszy premier Australii 1901–1903) i nie wydają się tym specjalnie zmartwieni. W 1999 roku w popularnym programie telewizyjnym „The Panel” na kanale 10. prowadzący satyrycy polityczni stwierdzili, iż nie wiedzą, kto był pierwszym premierem Australii i wcale tym faktem

nie byli zasmuceni<sup>1</sup>. Taki brak rozpoznania historii z pewnością nie buduje własnej tożsamości narodowej.

Ideologia Imperium Brytyjskiego była podstawą edukacyjną dla kolonialnego społeczeństwa australijskiego w XIX wieku. Idee oświeceniowe, wiktoriańskie i chrześcijańskie ukształtowały podstawy dla społeczeństwa wierzącego i harmonijnego. Wierzono, iż poprzez edukację przybędzie w życiu społecznym więcej porządku i ładu moralnego. W Australii, tak jak w Ameryce, na początku dominowali protestanci, lecz później na pierwszy plan wysunęli się głównie anglikanie oraz prezbiterianie, metodyści i wreszcie katolicy – głównie wywodzący się z Irlandii. W ten sposób utworzono cały system różnorodnego prywatnego religijnego szkolnictwa, który miał za zadanie podnoszenia ducha moralności.

Stopień uczęszczania dzieci do szkół w Australii był wysoki w porównaniu ze zindustrializowanym społeczeństwem Europy, albowiem w połowie XIX wieku około 50% dzieci w wieku od 8 do 12 lat uczęszczało do szkoły w Australii. Również szybko rozwinął się państwowy system szkolny, w efekcie czego świecki system edukacji stawał się kamieniem węgielnym australijskiej publicznej edukacji. Poziom edukacji elementarnej prezentował wartości akceptowane w obrębie Imperium Brytyjskiego i społeczeństwa białych Anglosasów. Nie chodziło o tak wyraźny rozwój intelektualny, lecz o lojalność wobec korony. Trening i nauczanie nauczycieli było raczej na nędznym poziomie na australijskiej ziemi. Barcan podsumował ten system jako „standartowo przeciętny”<sup>2</sup>.

Społeczeństwo, które zajęło się bardziej pracą niż nauką, w XIX wieku nie miało wielu uniwersytetów. Pierwszy uniwersytet został otwarty w Sydney w roku 1850, następny uniwersytet powstał w Melbourne w 1855 roku, ten drugi uniwersytet otworzył też swoje drzwi edukacji kobiet w 1874 roku. Następnym uniwersytetem w kolejności założenia był uniwersytet w Adelajdzie (1876 rok), w Tasmanii w 1890 roku i w Queensland w 1911 roku oraz w Zachodniej Australii w 1913 roku. Założono również szkołę techniczną w Ballarat w 1870 roku<sup>3</sup>. Chociaż obydwie narody, australijski i amerykański, miały podobne problemy edukacyjno-kulturalne, to Australia pozostawała w tyle za Ameryką w sferze wydatków na edukację. Przed 1890 rokiem w Australii było zapisanych na uniwersytetach 1400 studentów.

Na początku XX wieku Australijczycy odkrywali siebie jako nowy naród istniejący jako część Imperium, a edukacyjny system umacniał więź z kulturą Imperium i wartościami bycia białym człowiekiem – Brytyjczykiem i rojalistą. Poszczególne stany w Australii miały obowiązek zapewnienia finansowania podstawowej edukacji, a jednocześnie szerszego dostępu do niej ludności. Pomimo tych starań główną cechą Australii z okresu do II wojny światowej był niski poziom wykształcenia biznesmenów

---

<sup>1</sup> D. Mosler, *Australia, The recreational society*, Westpont 2000, s. 127.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 129.

<sup>3</sup> B. Crittenden, *Education in Australia: Conformity and Diversity*, Melbourne 1989, s. 71.



i polityków. W tamtym czasie australijskiej federacji tylko jeden uczeń na 20 uczęszczał do średniej szkoły. W tym samym czasie w Stanach Zjednoczonych 70% dzieci uczęszczało do szkół podstawowych, a jeden uczeń na czterech chodził do szkoły średniej. W ten sposób widać, iż na początku XX wieku stopień uczęszczania do szkół poprawił się w Australii w porównaniu z XIX wiekiem. W Stanach Zjednoczonych istniało przed II wojną światową wiele różnych instytucji z zakresu wyższego szkolnictwa, podczas gdy w Australii szkolnictwo wyższe obsługiwała tylko jedna placówka tego typu w każdym ze stanów. Oprócz tego wiele osób z elit australijskich udawało się po wiedzę do Anglii, i to zarówno na poziomie średnim, jak i wyższym.

Po II wojnie światowej nastąpił proces ekspansji edukacji w Ameryce Północnej, w Azji Wschodniej i w krajach Wspólnoty Europejskiej. Intelktualne elity Australii obracały się w tym czasie w szerokim świecie, podczas gdy szerokie masy australijskiego społeczeństwa nie wyjeżdżały często za morze. Zamożniejsi Australijczycy utrzymywali kontakt z innymi krajami i korzystali z tamtejszych dóbr intelektualnych. Stopniowo uświadomiono sobie, iż w związku z edukacją można się spodziewać: poprawy wydajności, poprawy jakości i zadowolenia osobistego z samokształcenia oraz korzyści dla całego społeczeństwa<sup>4</sup>. Zdobycie wiedzy poprzez edukację stało się zatem ważnym czynnikiem determinującym tempo i poziom rozwoju gospodarczego<sup>5</sup>.

W celu lepszego wykorzystania istniejących szans edukacyjnych po II wojnie światowej, w 1947 roku, Australia zaczęła współpracować w sprawach edukacyjnych z UNESCO. Ze strony australijskiej komitet zajmujący się współpracą z UNESCO od 1951 roku do 1973 roku nosił nazwę Australia National Advisory Committee. Komitet ten zajmował się kulturą, nauką i edukacją oraz wspólnie z UNESCO organizował narodowe i regionalne seminaria. Przez 20 lat komitetem kierował Jock Weeden, który przeszedł na emeryturę w 1970 roku.

Oprócz tego w ramach planu Colombo w 1951 roku Australia przyznawała stypendia dla Azjatów. W Australii politycznie współodpowiedzialne za ten program zbliżenia kultury i nauki z Azją (zwłaszcza Azją Południowo-Wschodnią) było Ministerstwo Spraw Zagranicznych. W wyniku tego procesu azjatyccy studenci mieli możliwość podczas pobytu w Australii poznać australijskie obyczaje, a studenci z Australii mogli lepiej zrozumieć azjatycką kulturę<sup>6</sup>.

Lata 70. XX wieku są początkiem społeczeństwa wielokulturowego w Australii. W tym czasie do Australii przybyło na stałe wielu imigrantów z krajów azjatyckich, zwłaszcza z Chin. Na ulicach pojawiły się różne języki narodowościowe, zakładano sklepy z towarami azjatyckimi oraz powstawały restauracje z orientalnie prowadzonymi kuchniami. Pozwolono wydawać obcojęzyczną prasę oraz zakładać etniczne stacje radiowe. W szkołach imigranci spotkali się z pomocą, szczególnie w nauce języka an-

<sup>4</sup> R.J. Miller, E.D. Shade, *Foundations of Economics*, Melbourne 1996, s. 209.

<sup>5</sup> L. Zienkowski, *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Warszawa 2003, s. 15.

<sup>6</sup> *Education for All Australians*, Canberra 2001, s. 28.

gielskiego. Każdy imigrant po otrzymaniu pobytu stałego w Australii mógł skorzystać z bezpłatnego rozbudowanego kursu języka angielskiego. Dzieci spotykały się z życzliwością ze strony nauczycieli i dodatkową pomocą w celu szybszego przystosowania się do szkoły. Te prawa obowiązywały wszystkich, również dzieci z Polski korzystały z tych form pomocy. Do historii przeszedł już czas, kiedy to po wojnie polityką zależało na asymilacji przybyszów z innych krajów niż anglosaskie. Ideologia integracji z czasów XIX wieku i koncepcja „białej Australii” poszła w zapomnienie. Australia stała się krajem wielokulturowym, w którym współistnieje obok siebie wiele narodów, a system szkolnictwa pozwala im razem egzystować i pracować dla Australii. Realizacją tych celów zajmowało się intensywnie szkolnictwo publiczne.

Pomimo tych celów australijski sektor prywatnego szkolnictwa utrzymywał kontakty i wiązał się z przynależnością do wyższej klasy społeczno-ekonomicznej. Jeszcze pod koniec XX wieku specjalnie do prywatnych szkół byli sprowadzani z Anglii nauczyciele i osoby mające pełnić funkcję dyrektorów szkół. Zjawisko to szczególnie dotyczyło szkół związanych z Kościołem anglikańskim. Uczestnictwo Australijczyków w edukacji w prywatnych szkołach gwarantowało w większym stopniu udział i dostęp do kluczowych przestrzeni życia społecznego, jak prawo, sprawy bankowe, polityka i edukacja. Pewne trudności odczuwali też lekarze i stomatolodzy, którym nie było łatwo przedrzeć się przez „sito” egzaminów i ostateczne wybiórcze decyzje stowarzyszenia lekarzy w kierunku uznawania dyplomów i podejmowania pracy w zawodzie lekarza w Australii. Niektórzy działania te oceniają jako daleko krzywdzące posunięcia. Wiele osób uważa, iż Australia nie doceniła i nie wykorzystała właściwie wielu wykształconych osób, które przybyły do Australii po II wojnie światowej.

Pod koniec XX wieku i już w 2000 roku prywatny sektor edukacji rozwinął się, albowiem był wspomagany przez politykę liberalnego rządu Howarda, który doszedł do władzy w 1996 roku. W Australii około 30% uczniów z poziomu I i II stopnia edukacyjnego chodzi do prywatnych szkół i jest to więcej niż w Ameryce, gdzie do szkół prywatnych chodzi 11% uczniów. Pomimo tego system uniwersytecki w Australii jest niepodobny do amerykańskiego i w zdecydowanej mierze jest publicznym szkolnictwem.

## **2. Stan edukacji i rozwój australijskich instytucji edukacyjnych w Australii w latach 1950–1975**

Na szczególną uwagę w rozwoju edukacji w Australii zasługuje okres od 1950 roku do 1975 roku. W 1950 roku wprowadzono na pierwszych dwóch latach studiów rozszerzony program nauczania, na skutek tego, że w szkołach średnich wystąpiły problemy z właściwym poziomem w nauczaniu. W dekadzie lat 50. XX wieku debatowano na temat wprowadzenia stypendiów po ukończonych studiach dla zdolnych absolwentów. To działanie miało na celu zatrzymanie wartościowych Australijczyków w kraju. W wy-

niku tych zamierzeń w 1959 roku pojawił się skromny program udzielenia poparcia stypendialnego w postaci możliwości przyznania 100 stypendiów w skali całego kraju. Oprócz tego stypendia te miały na celu dobre przygotowanie studentów do uczestnictwa w rynku pracy oraz zmniejszenie nierówności w szansach studiowania przez inne osoby.

W tamtym okresie rozpętała się również debata w Australii z propozycją studiowania tylko tych kierunków, które najbardziej byłyby potrzebne państwu australijskiemu. Pomysł ten jednak odrzucono ze względu na to, iż w Australii uznano niezaprzeczalną wolność wyboru kierunku studiów. Stworzono również specjalny program edukacyjny dla żołnierzy po II wojnie światowej, którzy mogli kontynuować studia. Kiedy jednak liczba studiujących żołnierzy spadła, zaczęto martwić się o funkcjonowanie finansowe uniwersytetów w Australii. Dlatego istotne okazało się prowadzenie tych kierunków, na które jest zapotrzebowanie.

David Mosler uważa, iż w długim okresie rządów znanego premiera Menziesia stan australijskiej edukacji wymagał zmian. W latach 50. i 60. XX wieku państwo miało poważne kłopoty z poradzeniem sobie z dużymi liczbowo klasami, a także z brakiem nauczycieli niektórych kierunków nauki, oprócz tego budynki szkolne były słabo wyposażone. Już we wczesnych latach 60. Australijska Rada Edukacji dwukrotnie prosiła rząd federalny o bezpośrednią pomoc dotyczącą szkół podstawowych i średnich. Pierwsza odpowiedź rządu dotyczyła utworzenia stypendiów, aby zachęcić studiujących do większego przykładania się do nauki. Na podstawie badań angielskiego uczonego Keitha Murraya z 1957 roku odkryto rażąco niedostateczny poziom edukacji w Australii, i to począwszy od szkół podstawowych, na uniwersytetach skończywszy. W Nowej Południowej Walii znalazło się tylko 4,4% 17-nastolatków i 18-nastolatków, którzy kształcili się na uniwersytetach<sup>7</sup>. Inne wskaźniki pokazują rażącą dysproporcję pomiędzy uczącymi się chłopcami a dziewczętami w szkołach średnich. W 1955 roku uczyło się dwa razy więcej w szkołach średnich chłopców niż dziewcząt, a np. w 1983 roku taka różnica się już zatarła.

Z trudnej sytuacji starano się znaleźć wyjście i na skutek raportu profesora Millsa chciano dokonać innowacji w tej dziedzinie. Po pierwsze, na podstawie Konstytucji Australii w sekcji 96 wymagano, aby baza finansowania uniwersytetów spoczywała w głównej mierze na rządach stanowych, a granty rządowe były tylko uzupełniającym elementem finansowym. Taka forma finansowania pozostała przez wiele lat. Dochód uniwersytecki brał się więc z grantów i indywidualnych opłat studentów. W wyniku krytycznych ocen i badań systemu edukacyjnego premier Menzies zwiększył poparcie dla wyższej edukacji, co skutkowało zwiększonymi nakładami na edukację i utworzeniem programów stypendialnych. Powstał również nowy komitet, który miał za zadanie doradzanie rządowi w sprawach finansowych uniwersytetów australijskich oraz

---

<sup>7</sup> D. Mosler, *Australia...*, s. 130.

w kierunku przyszłej edukacji. Komitet ten działał aż do lat 80. XX wieku<sup>8</sup>. W tym trudnym czasie dla edukacji w Australii powstało sześć nowych szkół wyższych, które zostały założone od 1958 roku do 1968 roku. Szkoły te były skoncentrowane w regionach podmiejskich dużych miast, m.in. w Sydney powstało daleko od centrum miasta Macquarie University; Monach University i La Trobe powstały w Melbourne, Flinders w Adelajdzie. Szkoły te charakteryzowały się m.in. próbami nauczania według nowych programów a oprócz tego miały być możliwością otwarcia wyższej oświaty dla społeczeństwa.

W latach 50. XX wieku nastąpiły więc próby rozwoju szkolnictwa, stabilizacji i wzrostu funduszy uniwersyteckich. Wprowadzenie funduszy uniwersyteckich było wyrazem troski o edukację oraz zapobieżeniem rządowego niepokoju, iż obniżenie dochodów po wojnie spowoduje spadek liczby studentów objętych programem odbudowy. Albowiem po wojnie opłacano czesne studentów, pokrywano koszty ogólne byłych żołnierzy-studentów. W sumie w wyniku raportu komitetu Mills'a powstał program wspierania finansowego państwowych szkół wyższych<sup>9</sup>. System stypendiów był wsparciem dla 3000 osób, a większość stypendiów było nagrodą dla studentów, którzy nie ukończyli 25. roku życia. W sumie w 1955 roku 40% studentów w Australii otrzymywało pomoc<sup>10</sup>. Ten czas był w Australii okresem politycznej stabilności, wzrostu ekonomicznego i wzrostu populacji. Z pewnością te czynniki wpłynęły na wzmocnienie roli australijskich instytucji Commonwealth w edukacji. Rosła liczba studentów z 34 480 osób w 1956 roku do 47 565 studentów w 1959 roku.

Zainicjowana reorganizacja struktur politycznych w Canberze w 1950 roku przez rząd Menziesia doprowadziła do likwidacji Ministerstwa Powojennej Odbudowy i wzmocnienia roli doradczej i koordynacyjnej Departamentu Premiera. W tej sytuacji premier miał wpływ na politykę państwa, a w jego zarządzaniu znalazła się również Komisja Uniwersytecka. W roku 1959 w wyniku raportu Murraya założono Australijską Komisję Uniwersytecką, co sprawiło, iż państwo stało się bardziej odpowiedzialne za edukację. Między innymi państwo australijskie uznało potrzebę edukacji Aborygenów, zwłaszcza z obszarów północnych. Już w lipcu w 1950 roku w pierwszych czterech placówkach pierwsi nauczyciele zaczęli uczyć dzieci aborygeńskie. W 1955 roku istniało już 11 szkół rządowych i dwie szkoły przykościelne zajmujące się nauczaniem Aborygenów<sup>11</sup>.

W 1965 roku rząd federalny powziął decyzję o przyznaniu funduszy i ustanowieniu nowej formy instytucji o wyższym wykształceniu, był to College of Advanced Education (CaEs), zbliżony charakterem do uniwersytetu. W ten sposób rozszerzono liczbę technicznych szkół i szkół dla nauczycieli, których było w 1946 roku siedem, w 1962 dwadzieścia osiem, a w 1984 czterdzieści pięć. W 1984 roku zapisanych było ponad

<sup>8</sup> *Education for...*, s. 25.

<sup>9</sup> *Ibidem*, s. 24.

<sup>10</sup> *Ibidem*, s. 26.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 21.

175 000 studentów, a uczyło prawie 10 000 nauczycieli zatrudnionych na pełnym etacie. Pomiędzy 1971 rokiem a 1975 rokiem ogólny stan zapisanych studentów wzrósł z ponad 70 000 do ponad 125 000 osób.

W następnych trzydziestu latach następowały dalsze próby szczególnego i generalnego zmodyfikowania australijskiej edukacji. Niektóre próby modyfikacji nie powiodły się, bo miały na celu bardziej polityczny niż edukacyjny charakter, m.in. na podstawie raportu Martina z 1964 roku i Wark Report z 1966 roku doszło do utworzenia w 1965 roku wspomnianego wyżej College of Advanced Education (College Zaawansowanej Edukacji), gdzie znaleźli się nauczyciele połączeni w grupy o bardzo odmiennych kwalifikacjach<sup>12</sup>. Niemniej nastąpił rozwój, albowiem gdy w 1950 roku było zapisanych około 1 025 900 uczniów z 33 700 nauczycielami to po dwudziestu latach było już 1 812 000 studentów i około 64 700 nauczycieli. Wzrost liczby nauczycieli spowodował możliwości wykształcenia ich w różnych specjalnościach. Generalnie zapisy uczniów do szkół w Australii do 1979 roku stale rosły (1,87 mln) i nie przejmowano się od tej pory niższym wskaźnikiem urodzeń. Pod koniec II wojny światowej w australijskich szkołach II stopnia było 181 000 studentów i 6000 nauczycieli. Na tym poziomie nauczania obserwujemy ciągły wzrost liczby uczniów do 1977 roku, kiedy to było 1 120 000 uczniów w szkołach średnich z 80 980 tysiącami nauczycieli. Po kilku latach spadku w liczbie uczniów w australijskich szkołach drugiego stopnia ponownie zaczął się wzrost i w 1984 roku osiągnął pułap 1,25 mln z niemal 98 000 nauczycieli. Oprócz szybkiego wzrostu w skali całego przedsięwzięcia edukacyjnego nastąpił wzrost liczby uczniów uczących się w nieobowiązkowych latach, czyli po 10 klasie. Jeszcze we wczesnych latach 70. znaczna część osób kończyła edukację na 10 klasie<sup>13</sup>.

Trzecim głównym sektorem obok uniwersytetów i collegiów w Australii są TAFE (The Technical and Further Education). TAFE znalazły swoje miejsce w polityce rządowej od 1974 roku. TAFE są głównie rozlokowane w większych miastach i są jednymi z większych instytucji w Australii, jest ich ponad 200 i zajmują czasem obszerne tereny z osobno postawionymi budynkami. Z reguły TAFE towarzyszy dobra lokalizacja z połączeniami kolejowymi oraz autobusowymi, aby studenci mieli łatwy dostęp do szkoły. Studenci TAFE są odbiorcami: szkoleń zawodowych, doksztalcenia oraz spędzania czasu wolnego od pracy.

Od połowy lat 70. XX wieku zauważono napływ młodzieży uczącej się w 11 i 12 klasie. Inne wskaźniki pokazują, iż od 1978 roku procent uczących się 16- i 18-latek zwiększył się bardziej niż chłopców. Ten wzrost procentowy nastąpił zwłaszcza w sektorze szkolnictwa wyższego. Tak też rozwinęło się wyższe szkolnictwo, gdzie w 1945 roku odnotowujemy zaledwie siedem założonych uniwersytetów, a po kilku dekadach mamy ich w Australii aż 15, a studentów zapisanych jest coraz więcej. W 1978 roku

<sup>12</sup> D. Mosler, *Australia...*, s. 131.

<sup>13</sup> B. Crittenden, *Educational in Australia: Conformity and Diversity*, Melbourne 1989, s. 73.

było już 19 uniwersytetów z zapisanymi 160 000 studentów<sup>14</sup>. Jednak od 1977 do 1983 roku obserwujemy spadek zapisanych studentów na studiach dziennych. Dopiero wzrost w zapisach nastąpił od 1983 roku.

### 3. System szkolnictwa w Australii

Australijski system edukacyjny jest modelem w dużym stopniu przyjętym ze Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej. Edukacja podstawowa i średnia opiera się na zasadach z lat 70. XX wieku i odrzuca tradycyjne systemy nauczania, podkreśla indywidualność jednostki, jej prawo do wyboru, prawo do rozumienia czego się uczy, prawo do uczenia się tego, co jest dla niej ważne i prawo do przyjemności czerpanej z nauki.

W Australii istnieją dwie szerokie kategorie szkolnictwa – państwowe i prywatne (w tym kościelne). Edukacja zaczyna się od klasy zerowej, a kończy na klasie dwunastej, czyli maturalnej. Nauka jest obowiązkowa przez 10 lat, ale można ją kontynuować również w 11 klasie i 12 klasie, a następnie zdawać egzaminy końcowe, czyli maturę, która jest jednocześnie egzaminem na studia uniwersyteckie lub kursy pomaturalne. Rok szkolny w szkołach podstawowych i średnich rozpoczyna się pod koniec stycznia i trwa do połowy grudnia. Od połowy grudnia do końca stycznia trwają sześciotygodniowe wakacje, a rok podzielony jest na cztery okresy, z których każdy trwa 9, 10 lub 11 tygodni. Razem stanowi to około 40 tygodni nauki w roku. Rok szkolny poprzedziany jest trzema dwutygodniowymi okresami ferii. Szkoła podstawowa w Australii trwa 7 lat. Zaczyna się w wieku 5–6 lat i kończy się ją w wieku 12 lub 13 lat. W szkole podstawowej dziecko ma nauczyć się pisać, czytać i liczyć, ale wiedzę z konkretnych przedmiotów będzie miało dość przypadkową. Pewne zagadnienia w australijskich szkołach są poruszane w ramach bloków tematycznych, takich jak społeczeństwo i środowisko (*Society and Environment*), nauki (*Science*) czy sztuka (*Art*), a inne zagadnienia są poznawane poprzez realizację projektów, czyli większych opracowań na dany temat. Duża liczba zajęć prowadzona jest przy użyciu komputerów. Ten system nauki w przypadku szkół „przestrzennych” wymaga dużej aktywności i samodzielnej pracy w domu<sup>15</sup>.

Dla dzieci pochodzących z rodzin, gdzie w domu mówi się innym językiem niż angielski, stworzono możliwość douczenia się języka angielskiego w tzw. formie lekcji ESL (*English as a Secondary Language*). Dzieci w szkołach oprócz angielskiego uczą się innego języka i mają do wyboru jeden język, europejski bądź azjatycki. Wydaje się, iż w szkołach jest niewystarczający nacisk na wychowanie fizyczne i dlatego pewnie świetnie zorganizowane są zawody międzyszkolne. Jest to jednak działalność pozaszkolna i nieobowiązkowa, a trenerami i sędziami są w dużej mierze pracujący społecznie rodzice. W australijskich szkołach w niższych klasach nie ma ocen, nikt nie powtarza

<sup>14</sup> Ibidem, s. 72.

<sup>15</sup> M. Sprengel, *Edukacja dzieci w Outback w Australii*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 4, s. 99.



klasy, a świadectwa informują tylko, iż dziecko przechodzi do następnej klasy. Ten system nauki był poddawany krytyce ze strony rodziców z obcych krajów, m.in. z państw Europy Centralnej i Wschodniej. Przyzwyczajeni do wymagającej szkoły podstawowej Polacy, Rosjanie czy inni narzekają na niski poziom wiedzy w tych szkołach. Ten system nauki nie jest zły, jest tylko odmienny. Z pewnością dzieci wychowywane w nim są bezstresowo i pewnie chętniej chodzą do swojej szkoły.

Nauka w szkole średniej jest zorganizowana bardziej formalnie niż w szkole podstawowej. Stawia się stopnie i są zadawane zadania do domu. Niektóre szkoły prowadzą uczniów do matury międzynarodowej. Szkoły przyjmują zarys programu nauczania, który jest oparty na wytycznych stanowego ministerstwa oświaty. W wieku 15 lat zaczyna się decydować o swojej przyszłej drodze zawodowej. Dlatego też uczeń wybiera sobie odpowiednie moduły, stąd wiedza ogólna będzie zależała od wybranych modułów i w zakresie modułu będzie zbieżna z uczniem ze szkoły polskiej. W klasie 12 uczeń wybiera, jaki egzamin będzie składał, czy szkolny (przeprowadzony przez własną szkołę), czy państwowy niezależny, który jest potrzebny do dostania się na uniwersytet. Z pewnością egzamin przeprowadzony przez szkołę jest łatwiejszy. Uczniowie w Australii zdają maturę w wieku 17 lat. Matura jest uznawana przez wszystkie uniwersytety i szkoły pomaturalne w Australii, jest jednocześnie egzaminem na studia.

Po zakończeniu szkoły średniej uczniowie mogą kontynuować naukę na uniwersytetach, w szkołach należących do TAFE i innych kursach lub szkoleniach pomaturalnych. Wiele kursów i szkoleń prowadzi instytucje prywatne, których kursy dublują się z kursami prowadzonymi przez TAFE.

W Australii istnieje ponad 40 szkół wyższych, w tym 37 to uniwersytety państwowe, a dwa są prywatne. Do najbardziej znanych należą: The University of Sydney, University of NSW, Melbourne University i Adelaide University. Wszystkie zostały założone jeszcze w XIX wieku. Poziom i elitarność uniwersytetów bardziej zależy od poszczególnych wydziałów. Jest prawdą, iż wielu młodych zdolnych Australijczyków tuż po studiach znika z kraju, po to, by zrobić karierę za morzem.

Uniwersytety prowadzą działalność naukową i dydaktyczną w szerokim zakresie dyscyplin. Studia uniwersyteckie prowadzą studentów do dyplomów na różnym poziomie, od licencjatu po doktorat. Studia uniwersyteckie w Australii można podzielić na dwa etapy, Undergraduate – prowadzące do stopnia Bachelor Degree, Postgraduate – prowadzące do stopni wyższych, czyli Bachelor with Honours, Master Degree (magister), czy PhD (doktorat). W większości uniwersytetach uzyskuje się stopień Bachelor po 3-letnich studiach (Bachelor of Science, Bachelor of Engineering, Bachelor of Biotechnology itd.) i jest to wystarczające, aby zostać uznanym za osobę z wykształceniem wyższym. Australijski Bachelor jest odpowiednikiem polskiego licencjatu. Zdecydowana większość australijskiej młodzieży poprzestaje na tytule Bachelor i w wieku 20–21 lat podejmuje pracę. W ostatnich latach Australia szczydzi się wysokim standardem swojego szkolnictwa wyższego, a usługi edukacyjne są jej towarem eksportowym. Szkolnictwo australijskie szczególnie reklamuje się w państwach azjatyckich. W wyni-

ku tego w Australii rocznie studiuje 180 tys. osób z zagranicy, a dochód sięga z tego tytułu 3 miliardów \$AUD. Usługi oświatowe stały się jedną ze specjalności Australii na rynku międzynarodowym. Nad jakością usług oświatowych czuwają rząd australijski, organizacje branżowe, zrzeszające instytucje oświatowe. Natomiast świadczenie usług edukacyjnych i szkoleniowych dla studentów jest regulowane przez Federalne Ministerstwo Oświaty, Nauki i Szkolenia – DEST (Department of Education, Science and Training).

Na podstawie dokumentów, badań i obserwacji widać, iż poziom edukacji w Australii zmienił się i rozwinął. Australia, obserwując drastyczne zmiany w poziomie edukacji na świecie, zaczęła podążać i podnosić swój poziom przekazywanej wiedzy, szczególnie zaś w przygotowywaniu młodych ludzi do zawodu. TAFE-y stały się nowym popularnym modelem zdobywania wiedzy i kształcenia w Australii.

#### 4. Zmiany w poziomie edukacji

Trendy edukacyjne zostały określone przez badaczy na podstawie przeprowadzonych w Australii badań dotyczących średniej liczby lat edukacyjnych przypadających na Australijczyków. Średnio Australijczycy urodzeni przed 30. i 40. latami XX wieku kończyli szkolną edukację, pobierając w sumie 9,3 lat edukacji. Tylko 22% z nich kończyło szkołę, pobierając 12 lat edukacji, a 6% kończyło uniwersytety. Średnia liczba lat nauki dla ludzi z lat 30. XX wieku wynosiła 10 lat. 27% skończyło szkolną edukację, pobierając 12 lat nauki, a 8% kończyło edukację uniwersytetem. W latach 40. XX wieku 37% osób skończyło edukację na poziomie 12 lat, a 15% osób ukończyło naukę na uniwersytetach, w latach 50. XX wieku 47% osób kończyło 12 lat edukacji, a 20% kończyło edukację na poziomie uniwersyteckim. Jeśli mielibyśmy ocenić ogólnie, to średnio osoby urodzone po 1960 roku mają ukończone około 2,6 lat więcej edukacji niż osoby urodzone przed 1929 rokiem. Procent skończonych klas szkół średnich wzrósł w tym czasie od 22% poprzez 33% do 55% w tym samym czasie. Procent ukończonych studiów przez osoby również wzrósł z 6% do 15% i maksymalnie do 21%.

Co spowodowało, iż w Australii ludzie stali się bardziej wyedukowani niż w przeszłości? Tak jak w większości zachodnich państw rosły miasta, zaznaczył się na świecie spadek wielkości rozmiaru rodzin i wzrósł ich dochód. Z pewnością następujące czynniki spowodowały wzrost edukacji w Australii: po pierwsze, urbanizacja, która cechuje się spadkiem zatrudnienia na wsi i lepiej płatnymi pracami, w związku z tym łatwiej przebiega edukacja dzieci w mieście niż na wsi; drugą cechą jest spadek płodności. W Australii tak jak w większości zachodnich krajów poziom płodności był płynny i w okresie powojennym zaznaczył się tzw. *baby boom*, a w późniejszym okresie ustabilizował się, obecnie wynosi poniżej dwoje dzieci. Wcześniej w Australii jak w innych krajach przy większej liczbie dzieci rodzice tracili energię, czas i pieniądze na wszystkie pociechy, którym musieli zapewnić opiekę i edukację. W późniejszym czasie, kiedy

dzieci było mniej, rodzice mogli skoncentrować się na jednym lub dwojgu dzieciach i wydać na nie więcej pieniędzy; w ten sposób podnosił się poziom edukacji w społeczeństwie australijskim. Kolejnym trzecim elementem jest wzrost gospodarczy, który pozwolił na większe możliwości edukacyjne. W przeszłości rodziny o skromnych zarobkach nie były skłonne wysyłać dzieci do szkoły, lecz decydowały się posyłać je do pracy<sup>16</sup>. W bogatych społeczeństwach rodziny inwestują w ludzki kapitał, rezygnując z zarobków dzieci, lecz edukując je w zamian. Edukacja stała się swoistym towarem luksusowym, na który mogą pozwolić sobie tylko niektórzy. Ludzie zaczęli zachwycać się przewagą edukacyjną nad innymi i inwestować w siebie i swoje dzieci.

Na podstawie tych przesłanek dokonano analizy sytuacji w Australii i stwierdzono, iż rozwój miast miał wpływ na zmiany edukacyjne, również rozmiar rodzin miał mały udział w tym procesie, natomiast wzrost gospodarczy był główną przyczyną zmian, szczególnie w poziomie nauczania na uniwersytetach w Australii. Poprawa w gospodarce sprawiła decydujące zmiany w edukacji i wpłynęła na nią w decydującym stopniu. W wyniku tego wiele osób przeprowadziło się bez trudności do miast, gdzie łatwiej o właściwą i lepszą edukację niż poza nimi. Zmieniły się szanse edukacyjne dla większej liczby dzieci, a w wyniku wzrostu gospodarczego wielu rodziców stało się lepiej wyedukowanymi, a to z kolei miało wpływ na następne pokolenia. Wiele z tych osób wykwalifikowanych i wyuczonych osiągnęło lepszy status i lepiej płatną pracę w Australii. Ten proces zmienił się na początku XX wieku, kiedy wiele zawodów było nisko opłacanych i wiele osób reprezentowało mierne wykształcenie. W następstwie podniesienia się poziomu edukacji nastąpiło większe zainteresowanie dobrami kultury, m.in. w wielu domach australijskich pojawiły się książki i literatura piękna. Ten fakt wpłynął pozytywnie na następne pokolenie przygotowujące się do życia w Australii. Od chwili kiedy dzieci zaczęły się wychowywać w rodzinach o wyższym statusie materialnym, w rodzinach dobrze edukowanych i kulturalnych poziom edukacji wzrastał w następnych generacjach pokoleń. Ekonomiczny wzrost spowodował w 21% wzrost w pobieraniu lat edukacyjnych w Australii i to jest jednym z dominujących faktów części tej historii. Ekonomiczny wzrost spowodował w ponad 1/3, czyli w ponad 36%, rozbudowanie szkolnictwa średniego w Australii. Ekonomiczny wzrost miał również ponad 50% wpływ na edukację uniwersytecką<sup>17</sup>.

Najbardziej prestiżowe prace w Australii wymagały edukacji, jak również wymagało tego zarządzanie, nowoczesne technologie i profesjonalizm. Rodzice posyłali dzieci do szkoły, aby mogły zdobyć wiedzę i wykształcenie, a potem dobrze płatną pracę w nowej rzeczywistości australijskiej. Wiedza w XX wieku stała się konieczna w zaawansowanej gospodarce przemysłowej. Również moda na edukację odgrywała znaczącą rolę.

---

<sup>16</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 35.

Obecnie w ramach procesu globalizacji następuje swobodny przepływ towarów, kapitału i informacji. To zjawisko dotyczy również Australii, dlatego ludzie tam mieszkający muszą na nowo uczyć się funkcjonowania w nieustannie zmieniających się warunkach. W tym celu zostały powołane rozmaite instytucje, w tym ważne i istotne są instytucje wiedzy i opieka rządowa. Wszystko po to, jak pisze Janina E. Karney, aby „Edukacja dorosłych była specyficznym sposobem przygotowywania do życia zbiorowego, współczesnego rynku pracy i jego przemian, dojrzewania do ponoszenia współodpowiedzialności. Zarządzanie edukacją ma bardzo bliski związek z zarządzaniem wiedzą”<sup>18</sup>.

## Zakończenie

Edukacja z XIX wieku stawiała inne cele i trudno porównywać tamte cele z wiekiem XX, który stawiał ludziom inne wyzwania, nawet w dalekiej Australii. Wiek XIX w Australii był wiekiem budowy i ciężkiej pracy. Niewiele osób myślało o edukacji, tym bardziej, iż niektórym wydawało się, że w zasięgu ręki jest do odkrycia złoto. Z czasem kraj zaczął potrzebować ludzi wykształconych i umiających pomóc innym.

Poziom edukacji w Australii w ciągu XX wieku podnosił się ciągle, a tylko w niektórych okresach się cofał. Taki proces dokonywał się również w innych narodach. W kolejnych dekadach zmieniał się powoli świat, a zmiany dotyczyły edukacji ludzi, od mniej wykształconych z mniejszymi dochodami aż do bogatszych i bardziej wykształconych. Następnie zmiany dotyczyły majątków, zdrowia, dobrobytu, zwyczajów i wartości, dotyczących religii i moralności, ról płci, wychowania dziecka, zatrudnienia, form spędzania wolnego czasu, nierówności, polityki. Jeszcze przed XX wiekiem zdecydowanie bardziej ignorowano edukację niż w początkach XX wieku. Kondycja australijskiej edukacji przez większą część XX wieku nie była zadawalająca. Po II wojnie światowej nie było wiele wyższych szkół, dopiero wiele lat później w społeczeństwie wielokulturowym dokonały się zmiany, które doprowadziły do obecnego zadowalającego stanu.

---

<sup>18</sup> J.E. Karney, *Zarządzanie edukacją dorosłych* [w:] *Edukacja i dialog w świecie przyszłości*, H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Pułtusk 2003, s. 139–140.

## LITERATURA:

Crittenden B., *Educational in Australia: Conformity and Diversity*, Melbourne 1989.

*Education for All Australians*, Canberra 2000.

Karney J.E., *Zarządzanie edukacją dorosłych [w:] Edukacja i dialog w świecie przyszłości*,

H. Kwiatkowska, M. Szybisz (red.), Pułtusk 2003.

Mosler D., *Australia, the recreational society*, West Point America 2002.

Miller R.J., Shade E.D., *Foundations of Economics*, Melbourne 1996.

Sprengel M., *Edukacja dzieci w Outback w Australii*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 4.

Zienkowski L., *Wiedza a wzrost gospodarczy*, Warszawa 2003.

# KOMUNIKATY SPECJALNE

## VI OGÓLNOPOLSKI ZJAZD PEDAGOGICZNY POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO W LUBLINIE (17–19 WRZEŚNIA 2007 ROKU)

*Dariusz Kubinowski*

### IDEA I ORGANIZACJA VI OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO

---

11 kwietnia 2005 roku VIII Walny Zjazd Delegatów Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego w Warszawie zdecydował, że VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny PTP odbędzie się w Lublinie we wrześniu 2007 roku, a jego organizatorami będą dwie uczelnie – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski. Poprzedzone to było odpowiednią propozycją złożoną przez Oddział Lubelski PTP i popartą przez Rady Naukowe Instytutów Pedagogiki UMCS i KUL. W ramach Oddziału Lubelskiego od dawna prowadzono bowiem współpracę naukową pomiędzy pedagogami obu uczelni, czego znamiennym wyrazem – w ostatnim czasie – była inicjatywa i zorganizowanie inauguracyjnego Seminarium Metodologii Pedagogiki w grudniu 2004 roku, a następnie wydanie pracy zbiorowej będącej jego pokłosiem pt. *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie* pod redakcją naukową Dariusza Kubinowskiego z UMCS i Mariana Nowaka z KUL. Udana współpraca na tym polu ośmieliła ośrodek lubelski do zgłoszenia chęci zorganizowania kolejnego zjazdu pedagogów.

Podczas tego samego zjazdu delegatów prof. Zbigniew Kwieciński – Przewodniczącą PTP – zaproponował, aby hasłem VI Zjazdu uczynić relacje pomiędzy edukacją a sferą publiczną. Na wniosek prof. Joanny Rutkowiak zostało ono poszerzone o aspekt etyczny tychże relacji. Ostatecznie przyjęto, że Zjazd będzie obradował pod hasłem „Edukacja – moralność – sfera publiczna”. Podkreślić tu należy, że było ono formułowane jeszcze przed wyborami parlamentarnymi i prezydenckimi w Polsce w 2005 roku, a następnie z miesiąca na miesiąc, z roku na rok stale przybierało na aktualności w dynamicznie zmieniającym się kontekście społeczno-politycznym naszego kraju.

Intensywne przygotowania rozpoczęły się na początku roku akademickiego 2005/2006. Powołano Komitet Programowy Zjazdu pod przewodnictwem Prof. J. Rut-



kowiak, w skład którego weszli Państwo Profesorowie: Wiesław Ambrozik (UAM), Maria Czerepaniak-Walczak (USz), Maria Dudzikowa (UAM), Dariusz Kubinowski (UMCS), Robert Kwaśnica (DSWE TWP), Henryka Kwiatkowska (PTP), Stefan M. Kwiatkowski (IBE), Zbigniew Kwieciński (PTP), Tadeusz Lewowicki (UW), Zbyszko Melosik (UAM), Aleksander Nalaskowski (UMK), ks. Marian Nowak (KUL), Anna Przeclawska (UW), Tomasz Szkudlarek (UG), Mirosław S. Szymański (UW), Bogusław Śliwerski (UŁ), Marian Walczak (PTP), Lech Witkowski (UJ). Powołano także Komitet Organizacyjny, któremu współprzewodniczyli Prof. D. Kubinowski i Ks. prof. M. Nowak, z udziałem: Prof. Krystyny Chałas (KUL), Prof. Marii Chodkowskiej (UMCS), Prof. Sabiny Guz (UMCS), Dr Barbary Jedlewskiej (UMCS), Prof. Kazimierzy Krakowiak (KUL), Prof. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz (DSWE TWP), Dra Tomasza Ożoga (KUL), Prof. Aliny Rynio (KUL) i Dr Haliny Rotkiewicz (PTP). Uruchomiono stronę internetową Zjazdu – <http://zjazd.pedagog.umcs.lublin.pl>. Rozpoczęło swoją działalność także Biuro Organizacyjne, którym od początku do końca kierował D. Kubinowski. Przeprowadzono wiele zebrań i spotkań konsultacyjnych. Na stronie sukcesywnie zamieszczano kolejne materiały: list Przewodniczącego PTP do uczestników, komunikat I, komunikat II z kartą zgłoszenia itd. Zostały one także rozesłane (wraz z plakatem zjazdowym) do wszystkich ośrodków pedagogicznych w kraju.

W toku wzajemnych konsultacji wykrystalizowała się szczegółowa koncepcja oryginalnej formuły programowo-organizacyjnej Zjazdu, zaproponowanej w grudniu 2005 roku przez Prof. J. Rutkowiak i zarysowanej w liście Przewodniczącego PTP. Formuła ta zakładała, że wszystkie obrady ukierunkowane zostaną na zintensyfikowanie dyskusji jako głównej formy uczestnictwa w Zjeździe służącej wymianie i pogłębieniu myśli, w miejsce pasywnego wysłuchiwanie gotowych tekstów referatowych. Debaty te miały odbywać się podczas posiedzeń sesji półplenarnych oraz w grupach dyskusyjnych, przyporządkowanych tematycznie obradom półplenarnym. Zaproponowano siedem sesji i powołano ich przewodniczących, a mianowicie: I – Jaka wspólnota? – Prof. Andrzej Szahaj (UMK); II – Jaka sprawiedliwość? – Prof. Andrea Folkierska (UW); III – Jaka kultura? – Prof. Lech Witkowski (UJ); IV – Jakie relacje? – Prof. Astrid Męczkowska (UG); V – Jaki paradygmat? – Prof. Tadeusz Lewowicki (UW) i Prof. Bogusław Śliwerski (UŁ); VI – Prof. Stefan M. Kwiatkowski (IBE); VII – Jaka przyszłość, jaka szkoła? – Prof. Tomasz Szkudlarek (UG) i Prof. Zbyszko Melosik (UAM). Przewodniczący powołali po 2–4 grupy dyskusyjne w ramach swoich sesji i zaprosili do współpracy moderatorów każdej z nich. Dodatkowo powołano tzw. koordynatorów lubelskich poszczególnych sesji jako opiekunów organizacyjnych. Wszyscy przewodniczący i moderatorzy przygotowali tezy wyjściowe inicjujące dyskusje zjazdowe i ukierunkowujące przygotowanie się do nich uczestników, a także zachęcające do przesyłania propozycji głosów w dyskusji. Tezy te zostały zamieszczone na stronie internetowej Zjazdu na przełomie 2006 i 2007 roku. Dodatkowo przewidziano możliwość zorganizowania sesji plakatowych.

VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny odbył się – zgodnie z planem – w dniach od 17 do 19 września 2007 roku. Pierwszego dnia obrad odbyła się przedpołudniowa in-

auguracyjna sesja plenarna. W imieniu gospodarzy powitał wszystkich ks. prof. M. Nowak, prosząc o przewodniczenie Zjazdowi Prof. Z. Kwiecińskiego. W charakterze gości honorowych głos zabrali: JM Rektor UMCS – Prof. Wiesław A. Kamiński oraz Prorektor KUL – Prof. Józef Fert. Odczytano także list Ministra Edukacji Narodowej – Prof. Ryszarda Legutki do uczestników Zjazdu. Następnie kluczowe referaty wygłosili P. Hurdzik, L. Koczanowicz, ks. A. Szostek oraz M. Chodkowska z zespołem. Po przerwie przeprowadzono równoległe debaty pierwszej i drugiej sesji półplenaryjnej. Z kolei 18 września przed południem odbyły się równoległe obrady III i IV sesji, a popołudniu – V i VI. Ostatniego dnia obradowała VII sesja półplenaryjna i jednocześnie odbywała się sesja plakatowa, a po przerwie przeprowadzono podsumowującą sesję plenarną Zjazdu. Ważnym elementem programu była prezentacja projektu *Stanowiska uczestników VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP w sprawie stanu i perspektyw rozwoju edukacji w Polsce*, przygotowanego przez Oddział Gdański PTP, a następnie przeprowadzenie głosowania poprzez składanie podpisów na liście imiennej aż do ostatniego dnia obrad. Stanowisko, adresowane do ogółu społeczeństwa i szeroko rozumianej sfery publicznej, w tym władz państwowych i samorządowych, partii politycznych, mediów, różnych instytucji oraz organizacji pozarządowych, zostało ostatecznie przyjęte większością 68% zarejestrowanych uczestników Zjazdu.

Łącznie w obradach uczestniczyło przeszło 450 reprezentantów różnych ośrodków akademickich z całego kraju, i to nie tylko pedagogów, a także nieliczni przedstawiciele praktyki oświatowej. Wszystkie punkty programu zrealizowane zostały na terenie połączonych ze sobą gmachów Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II. Uczestnicy Zjazdu mieli dodatkowo okazję obejrzeć spektakl Sceny Plastycznej KUL pt. *Odchodzi* w reżyserii Leszka Mądzika. Ponaddwuletni projekt zakończy wydanie w Lublinie w grudniu 2007 roku obszernego tomu z materiałami pozjazdowymi poświęconego w całości problematyce relacji pomiędzy edukacją, moralnością i sferą publiczną.

*Zbigniew Kwieciński*

## POTRZEBA ALFABETYZACJI KRYTYCZNEJ

---

Anthony Giddens napisał niedawno: „Żyjemy w świecie okaleczonym, który potrzebuje radykalnych leków”<sup>1</sup>.

Sfera publiczna – wielka siła wychowawcza – uległa temu okaleczeniu. Konserwatyści pragną przywrócić jakąś wyidealizowaną przeszłość, która nigdy naprawdę nie istniała. Lewica straciła swoją pozycję po kompromitacji ekonomicznej i politycznej reżimów odwołujących się do marksizmu. Neoliberalna prawica jest wewnętrznie sprzeczna: odwołuje się do postępu rynkowego (także obyczajowego i technologicznego), który usprawiedliwia egoizm i rozwarstwienie, ale zarazem – w opozycji do lewicy – okazuje wyłącznie retoryczne przywiązanie do tradycyjnych wartości narodu, religii, rodziny i ról płciowych.

W tej sytuacji ludzie chętnie zwracają się do religii, ale tu napotykać dwie pułapki: powierzchownego rytualizmu instytucjonalnych Kościołów bądź teleewangelizacji za trutej jadem fundamentalizmu i narażonej na wykorzystywanie mediów religijnych przez populistycznych polityków, którzy odwołują się do stereotypów ksenofobii i nacjonalizmu, zamiast wspierania religijności jako wysiłku ludzi w poszukiwaniu życia sensownego i dobrego, nasyconego życzliwością i refleksyjnością.

Społeczeństwa Zachodu, coraz lepiej wykształcone i bardziej refleksyjne niż kiedykolwiek, odwracają się od tradycyjnych instytucji demokracji parlamentarnej i krytycznie odnoszą się do globalnej ideologii konsumeryzmu, ale nie znajdują skutecznych wobec nich alternatyw. Szukają ich rozproszone i słabe nowe ruchy społeczne, takie jak ekolodzy, pacyfiści, alterglobaliści czy feministki.

Świat cały i poszczególne społeczeństwa stały się otwarte w dwóch negatywnych znaczeniach<sup>2</sup>: społeczeństwo stało się „niezdolne, jak nigdy wcześniej, do decydowania w jakimkolwiek stopniu o kierunku zmian, jakie przechodzi, i jak nigdy wcześniej do obrony tego kierunku, kiedy już zostanie obrany, a zarazem stało się bezbronne wobec

---

<sup>1</sup> A. Giddens, *Poza lewicą i prawicą. Przyszłość polityki radykalnej*, Poznań 2001, s. 18.

<sup>2</sup> Z. Bauman, *Płynne czasy. Życie w epoce niepewności*, Warszawa 2007.

skutków „negatywnej globalizacji” – „to jest selektywnej globalizacji handlu i kapitału, nadzoru i informacji, przemocy i uzbrojenia, przestępczości i patologii”<sup>3</sup>, co znosi znaczenie narodowej suwerenności i granic terytorialnych. Powoduje to „przeniesienie odpowiedzialności za rozwiązywanie dylematów tworzonych przez dokuczliwie przelotne i niestannie zmieniające się okoliczności na barki jednostek”<sup>4</sup>. To z kolei budzi bezradność poznawczą i lęk, będący łatwą pożywką dla fundamentalizmu, fanatyzmu, ksenofobii i populizmu. Jak pisze A. Mencwel: „W wieku XX, zapewne przez ekspansję i czasową dominację dwóch totalitaryzmów, dojrzewanie Oświecenia zaznało dotkliwej regresji i popadliśmy znowu nie tyle w dzieciństwo, ile w dziecinadę rozumu”<sup>5</sup>.

Taki „świat okaleczony” jest tym bardziej naszym udziałem, w kraju, który przez ostatnich 350 lat nie zaznał – z drobnymi wyjątkami – doświadczeń pełnej demokracji, a za to doznał wszelkich form despotii, w kraju, w którym wolny rynek jeszcze nie okrzepł i nie został należycie okiełznany, w państwie, które naśladuje z wielkim opóźnieniem dojrzałe demokracje parlamentarno-rynkowe bez ich dwóch wieków doświadczeń zarówno w budowaniu kapitalizmu, jak i sfery publicznej.

Dorobiliśmy się wahadłowej, patchworkowej demokracji wyborczej, w której parlamentarna większość osiągana jest poprzez zszywanie kilku małych partii, a władzę zdobywa się nie przez pozyskiwanie do racji przejrzystego programu, lecz poprzez demagogiczną grę obietnic bez pokrycia. Wybitni socjologowie, filozofowie polityki zgadzają się w tym, że ma to ogromnie demoralizujący wpływ na społeczeństwo, szczególnie na młode pokolenie, które z rosnącą odrazą odnosi się do sfery publicznej.

Wybitny historyk, znawca dziejów Polski i polonofil profesor Norman Davies opublikował w sierpniu tego roku esej *Polska staje się krajem śmiesznym*<sup>6</sup>. Autorowi nie jest jednak do śmiechu. Polska – jego zdaniem – zasługuje na szacunek Europy i świata. Obecnie jest jednak przedmiotem codziennych, przykrych dla niego, dowcipów politycznych. Davies uważa, że stało się w wyniku zapóźnienia świadomości historycznej i politycznej Polaków. Wtedy bowiem, kiedy na Zachodzie kształtowała się nowoczesna świadomość historyczna i obywatelska, „Polska została z tego procesu wyłączona”, a „to wszystko, co się teraz dzieje, to jakieś – przepraszam za określenie (pisze N. Davies) – wymioty po przeszłości”, które uznaje on za procesy przejściowe.

Ze szczególną uwagą obserwują nas zachodni sąsiedzi. „Frankfurter Allgemeine Zeitung” napisał w połowie sierpnia tego roku: „W ostatnim okresie megalomaniaczkich narodowych konserwatystów, prawicowych ekstremistów i już skazywanych populistów wyrządził wystarczająco wiele szkód”<sup>7</sup>, takich jak powszechne niszczenie zaufania społecznego, które jest fundamentem solidarności i kooperacji.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 15–16.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 10.

<sup>5</sup> A. Mencwel, *Laudacja dla Krzysztofa Pomiana*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 124, s. 19.

<sup>6</sup> *Polska staje się krajem śmiesznym*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 195 z dn. 22 sierpnia, s. 18–19.

<sup>7</sup> Za „Gazetą Wyborczą” 2007, nr 189 z dn. 14–15 sierpnia.

Stephan-Andreas Casdorff, naczelny redaktor „Der Tagesspiegel”, napisał dwa tygodnie później w swoim komentarzu: „O Boże, czasami myślę, że Polska jednak zginęła. Zginęła jako kraj dobrych politycznych obyczajów. (...) Następuje demontaż jej reputacji. W wyniku nieustannej nieodpowiedzialnej polaryzacji i radykalnej retoryki Polsce grozi utrata obywatelskiego ducha. Po solidarności nie pozostał nawet ślad”<sup>8</sup>.

Bodaj największe ze szkód ostatniego okresu dotyczą oświaty publicznej, z której próbowano uczynić instrument wychowania człowieka jako „zamkniętego na nowoczesność, posłusznego władzy zaściankowego *patriotę*”<sup>9</sup>, traktowania szkoły jako narzędzia dyscyplinowania, segregacji i nadkontroli, ograniczania poziomu umysłowego, staroświeckiej indoktrynacji i nietolerancji wobec różnic, i to w świecie definitywnie otwartym, wielokulturowym, szanującym różnice. Doczekaliśmy się nawet tego, że w swoim programowym wystąpieniu jeden z przywódców naszego państwa obarczył „nowoczesną pedagogikę” winą za „prawo hordy w szkole” i obiecał taką pedagogikę zwalczać, a także tego, że na początku XXI wieku nasz wiceszef resortu oświecenia publicznego zakwestionował teorię ewolucji. Wygłaszanie takich piramidalnych bredni przez osoby publiczne ma podwójny wymiar edukacyjny. Jest przejawem klęski odbytego wykształcenia przez osoby, które są – jakby nie było – po maturze, a nawet mają jakiś cenzus akademicki, a wygłaszają hasła mające im przysporzyć sympatii najgorzej wykształconej części społeczeństwa. Ma to też masowe negatywne skutki wychowawcze w związku z siłą oddziaływania mass mediów i z ocenami komentatorów zagranicznych, którzy zaczynają otwarcie powątpiewać, czy kraj nasz należy jeszcze do cywilizacji europejskiej.

Czy oczekiwanie, aby szeroko pojęta edukacja, w tym też kształcenie szkolne, mogła poprawić moralną jakość sfery publicznej nie jest szalonym urojeniem, jakim nowym megapedagogizmem? Wielu myślicieli spoza pedagogiki wyrażało ostatnio przekonanie, że nadzieja na zmianę, choć nie natychmiastową, leży w innej edukacji dzieci i młodzieży. Czy nie jest to nadzieja nadmierna, czy wręcz utopijna, urojona?

Szkoła nie może uciec od swoich funkcji rekonstrukcyjnych i adaptacyjnych. Człowiek jest istotą zdolną do ogarnięcia swojej przeszłości, rozumienia teraźniejszości i radzenia sobie w niej, ale też do projektowania i realizacji wizji własnej i społecznej przyszłości. Szkoła może i musi pomóc ludziom odtworzyć i zrozumieć swoją przeszłość. Potrafi wyposażać ludzi w umiejętności kluczowe, pozwalające rozumieć, adaptować się do otoczenia i korzystnie przekształcać swoje aktualne położenie, komunikować się z ludźmi własnej i innych kultur. Ale czy potrafi przygotować ludzi do kreowania przyszłości w warunkach jej zasadniczej nieprzejrzystości i to w epoce upadku wielkich narracji, wszelakich wielkich utopii i obietnic?

<sup>8</sup> Za Wirtualną Polską z dn. 1 września 2007 r.

<sup>9</sup> P. Pacewicz *Giertych do piekła*, „Gazeta Wyborcza” 2007, nr 189 z dn. 14–15 sierpnia.

Uważam, że warunkiem *sine qua non* przygotowania dzieci i młodzieży do aktywnego i twórczego uczestnictwa w złożonym i nieprzejrzywym świecie jest powszechna alfabetyzacja krytyczna dzieci i młodzieży, to znaczy wyposażanie ich w całym procesie edukacyjnym w umiejętność samodzielnego studiowania tekstów, analizowania ich pod kątem wiarygodności źródeł, odróżniania faktów od interpretacji, poszukiwania ukrytych przesądów, skrywanych stereotypów i manipulacji, wskazywania na alternatywne interpretacje, odkrywanie wielości wyjaśnień tego samego faktu czy procesu i wykrywania przyczyn oraz skutków owych odmiennych poglądów, zdolności od wypracowywania własnego sądu w każdej ważnej kwestii, kształtowania empatii wobec odmienności kulturowych. Inaczej mówiąc, procesy edukacyjne mogą i powinny pomagać każdej jednostce zmierzać ku jej indywidualnemu oświeceniu, w osiągnięciu zdolności do mądrości praktycznej i krytycznej zarazem, do samodzielnego osądzania etycznego i politycznego, do samodzielnego wyborów, ale z zasadniczą otwartością na innych ludzi, do dialogu z osobami o odmiennych przekonaniach, wywodzących się z zasadniczo odmiennych kultur.

Jak to określiła wybitna socjolożka brytyjska Margaret Archer – w referacie plenarnym na odbytym w dniach 3–6 września 2007 r. Europejskim Kongresie Socjologicznym w Glasgow – zdolność jednostek do refleksyjności jest imperatywem w epoce przejścia od zaawansowanej nowoczesności ku wyłaniającej się globalizacji. Jest sposobem na poradzenie sobie w jednostkowych działaniach ludzi w zderzeniu ze strukturami megakapitalizmu, w konflikcie ich tożsamości z wieloaspektowością i różnorodnością współczesnej kultury i ubezpiecza przed manipulacjami polityków<sup>10</sup>.

Potwierdza ten pogląd cytowany już polski myśliciel A. Mencwel. „W mroku świata – pisze on – będzie tylko tyle świata, ile nam samym uda się zapalić. O ludzkiej jakości tego świata i o naszym własnym człowieczeństwie rozstrzyga ten świadomy, odpowiedzialny i dopełniany wysiłek. Podkreślam – dopełniany, nigdy dopełniony”<sup>11</sup>.

\*

Tak się szczęśliwie składa, że literatura pedagogiczna wystarczająco wyjaśnia, co to znaczy być krytycznym i refleksyjnym, jak uprawiać krytyczną pedagogikę, co to znaczy krytyczne czytanie i studiowanie. Wystarczy przeczytać np. właśnie wznowioną książkę R. Kwaśnicy o dwóch racjonalnościach, 3. tom trylogii L. Witkowskiego, monografię H. Zielińskiej-Kostyło o rekonstrukcjonizmie L. Bramelda, rozprawę M. Czerepaniak-Walczak o pedagogice emancypacyjnej, studia i książki M. Dudzikowej czy prace B. Śliwerskiego o pedagogice alternatywnej, by przekonać się, że mamy z czego czerpać wiedzę na ten temat.

---

<sup>10</sup> *From high modernity to nascent globalisation: The new reflexive imperative and transformations of civil society*, „Conflict, Citizenship and Civil Society”, Glasgow 2007.

<sup>11</sup> *Ibidem*.



Ograniczę się tu tylko do przykładowego podjęcia kilku pytań. Czy można uczyć krytycznego myślenia przy czytaniu książek z tradycyjnego kanonu? Czy szkoła może być składnikiem żywej sfery publicznej, żywą współczesną agorą? Czy nauczanie religii może być także przestrzenią budowania refleksji krytycznej i świadomości wielokulturowej?

\*

Niedawno odbyła się dyskusja nad kanonem lektur szkolnych, wskazującego np., pierwszeństwo potocznie znanego i lubianego Sienkiewicza przed trudnym, krytycznym, ironicznym i smutno-prześmiewczym Gombrowiczem. Trudno człowiekowi kulturalnemu w Polsce nie znać opowieści Henryka Sienkiewicza. Nawet w debacie sejmowej „dobrze patriotycznie uformowani” przez lektury Sienkiewiczowskie posłowie wskazywali na rolę obrony Jasnej Góry w przełomie wojny polsko-szwedzkiej i zapoczątkowaniu „ogólnopolskiego powstania narodowego, które doprowadziło do wyzwolenia z okupacji szwedzkiej”. Tymczasem przyzwoicie wykształceni historycy i poloniści od 40 lat dysponują niezwykle rzetelną analizą historyczną tego zdarzenia w książce Adama Kerstena *Szwedzi pod Jasną Górą* (1966), dopełnioną przez serię artykułów historyków szwedzkich. Stąd – dzięki wykorzystanym źródłom archiwalnym w Polsce i Szwecji – wiemy wszystko o każdej godzinie tego oblężenia, którego celem była osłona planowego odwrotu wojsk szwedzkich z południa Polski oraz zablokowanie twierdzy częstochowskiej i wieluńskiej jako kanałów przepływu wojsk, broni i bogactw między Śląskiem a centralną Polską. Nie było kolubryny ani intensywnego wielodniowego ostrzału artyleryjskiego, w klasztorze nie było też wówczas jego skarbcza i świętego obrazu, a skuteczność jego obrony była możliwa dzięki wcześniejszej zdradzie i uprzedzeniu klasztoru przez najemnego generała szwedzkiego pochodzenia czeskiego. Rola tego incydentu nie miała większego znaczenia strategicznego na przebieg wojny, a dopiero wierszowany poemat o bohaterskiej obronie klasztoru napisany w dwa lata później przez o. Kordeckiego na zamówienie królowej i odczytywany z ambon wykreował jej legendę. Ten sam samopochwalny poemat był dla Sienkiewicza źródłem pokrzepiającej ducha uciemnionych Polaków opowieści. Legenda wykreowana przez Kordeckiego i Sienkiewicza miała ważny narodowo-twórczy charakter, ale można ją w trakcie edukacji szkolnej obrać za dobry przykład różnicowania prawdy od interpretacji, wydarzenia – od wykreowanego na jego kanwie mitu oraz odróżniania treści mitu – od jego funkcji. To pokazuje, że nie to, co się czyta, lecz to, czy tekst studiuje się krytycznie, rozstrzyga o jego funkcji w kształceniu refleksyjności.

\*

Niezmiernie pouczające jest też udane doświadczenie nowatorskie ks. Lorenzo Milaniego z przekształceniem szkoły powszechnej w żywy składnik sfery publicznej. To mało znane osiągnięcie pedagogiczne opisała w swojej rozprawie doktorskiej Anna

Krajewska z UWM, której promotorem był ks. prof. Jarosław Michalski<sup>12</sup>. Młody ksiądz „zesłany” do biednej górskiej osady górniczo-rolniczej w Calenziano w północnych Włoszech był wstrząśnięty nędzą jej mieszkańców, ale też ich ignorancją religijną, bowiem praktyka religijna była dla nich formalnością. Mimo odważnych prób zmian metodycznych nie powiodło mu się poprawienie sytuacji poprzez pogłębioną katechezę w szkole. Przekonał się też o wychowawczej szkodliwości popularnej rywalizacji sportowej, oraz zbliżania się tzw. nowoczesnych księży do mieszkańców poprzez organizowanie im rozrywek, przedstawień, festynów. Podjął się głębokiej zmiany szkoły w Caleziano, a potem w Barbiana. Jego szkoła była miejscem przygotowywania młodzieży do pozyskiwania narzędzi do samodzielnego kształtowania pełni własnego życia, to znaczy zarówno do dokonywania samodzielnego wyborów światopoglądowych, religijnych i politycznych (sam wychowany w bogatej rodzinie ateistycznej z tradycjami akademickimi wybrał katolicyzm w wieku 20 lat i studia w seminarium), jak i do wyboru drogi zawodowej, miejsca, poziomu i jakości swojego życia. Dokonywał tego poprzez nauczanie języków jako środków komunikacji między ludźmi: języka włoskiego, języków sąsiadów – francuskiego i hiszpańskiego oraz angielskiego jako języka uniwersalnego, ważnego dla potencjalnych imigrantów; ponadto uczył języków starożytnych greki i hebrajskiego, by dzieci mogły samodzielnie studiować Biblię i dokonać świadomego wyboru religijnego, gdy dorosną. Jego szkoła była bezwyznaniowa, uczeniu języków towarzyszyło nauczanie historii i kultury różnych krajów, poczynając od własnego i sąsiadów. W jego szkole czytano codzienne gazety o profilu katolickim, liberalnym, socjalistycznym i komunistycznym, dyskutowano nad różnicami interpretacyjnymi tego samego zdarzenia. Tak oto uczył ks. Milani dochodzenia przez dzieci do prawdy i własnego sądu. Ważnym celem jego nauczania było osiągnięcie przez dzieci zdolności do całościowego ogarniania świata, myślenia syntetycznego. Zrezygnował z wszelkich form konkurencji i rywalizacji; umiejętności jazdy na nartach i pływania traktował jako niezbędne w życiu, a nie jako dyscypliny sportowe, które podsycają istniejące wśród rodziców różnice położenia społecznego i poglądów politycznych. Niebawem osiągnięcia uczniów szkół L. Milaniego były możliwe dzięki umowie z rodzicami oraz zgodzie ich i samych dzieci na praktykowanie szkoły pełnego czasu, trwającej 365 dni w roku i codziennie od rana do wieczora. Szkoła Milaniego była więc zarazem miejscem poważnej pracy i współpracy, aktywnym uczestnikiem aktualnej sfery publicznej, jak i przygotowywała dzieci do skutecznego wyboru swego miejsca w życiu, w tym także do samodzielnego i rozumnego budowania własnej religijności.

\*

Czy edukacja religijna może być ważnym i aktywnym uczestnikiem alfabetyzacji krytycznej i wychowania do refleksyjnej mądrości? Po przemianach politycznych

---

<sup>12</sup> Patrz też: A. Krajewska, *W stronę szkoły w Barbiana. Doświadczenia pastoralne i wychowawcze Szkoły w Caleziano* [w:] *Sapientia et adiumentum*, J. Michalski (red.), Toruń 2006, s. 285–307.

w 1989 roku do polskich szkół wprowadzono religię jako przedmiot szkolny. Powszechnie przyjęte jest też w praktyce szkolnej, że przedmiot ów jest prowadzony jako katechetyczne ugruntowywanie podstaw wiary i pogłębianie duchowego wymiaru jednego wyznania, nauczania religii w szkole ma zatem funkcje konfesyjne. Istnieje tu pewna sprzeczność pomiędzy istotą powołania nauczycielskiego samego Kościoła, a istotą funkcji szkoły jako instytucji świeckiej, państwowej, przekazującej wiedzę naukową i umiejętności praktyczne. Sprzeczność ta jest łatwa do usunięcia, jeśli postrzegać zawniemy przedmiot „religia” (szczęśliwie nazwany „religia” a nie np. „religia katolicka”) jako okazję do kształtowania wiedzy o religiach świata i o naszej wśród nich religii i wyznaniu, jako szansę na budowanie refleksyjności młodzieży o kryteriach dobra i zła, kształtowania dialogu międzykulturowego i otwartości ekumenicznej. W naszym szkolnictwie nie ma okazji do budowania świadomości filozoficznej, kształtowania zdolności do całościowego rozumienia świata współczesnego. Wiele godzin nauczania religii, jako uczenia się o religiach i kulturach świata, mogłoby tę lukę zapełnić, z korzyścią dla rozwoju młodzieży, dla poziomu edukacji i dla samego Kościoła. Współczesna polska pedagogika religijna przychyła się wyraźnie do takiej zmiany edukacji religijnej (J. Ba-growicz, J. Michalski, B. Milerski, M. Nowak).

\*

Kończąc, pragnę podkreślić – nadchodzi czas na nową edukację. O przyszłości narodów nie będzie decydować rozpamiętywanie ich heroiczych dziejów, lecz zdolność do ukształtowania w jak największej liczbie jednostek kompetencji do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i do współdziałania z innymi.

*Teresa Hejnicka-Bezwińska*

## **SPRAWOZDANIE Z VI OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO**

---

W dniach 17–19 września 2007 roku w Lublinie odbył się VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny. Organizatorem Zjazdu było Polskie Towarzystwo pedagogiczne oraz dwa uniwersytety, a mianowicie Uniwersytet Marii Curii-Skłodowskiej w Lublinie oraz Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II. Przewodniczyła Komitetowi Programowemu prof. dr hab. Joanna Rutkowiak, a Przewodniczącymi Komitetu Organizacyjnego byli dr hab. Dariusz Kubinowski, prof. UMCS oraz ks. dr hab. Marian Nowak, prof. KUL.

Wystąpienia plenarne oraz głosy uczestników sesji półplenarnych łączył wspólny temat: *Edukacja – moralność – sfera publiczna*. Długa i wieloetapowa praca Organizatorów – poprzedzająca omawiane wydarzenie – sprawiła, że powstał oryginalny co do treści i formy oraz bogaty program trzydniowego spotkania 371 osób (tyle bowiem zostało wpisanych na listę umożliwiającą głosowanie, o którym mówi oddzielny fragment sprawozdania). Jak zwykle obrady Zjazdu zainaugurowane zostały formą obrad plenarnych.

Sesję referatów programowych otworzyło wystąpienie Przewodniczącego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego prof. dr hab. Zbigniewa Kwiecińskiego na temat *Potrzeby alfabetyzacji krytycznej* oraz Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, prof. dr hab. Tadeusza Lewowickiego, którego głos organizował temat *Pedagogika wobec (nie)moralności sfery publicznej*. Obaj Autorzy w swych wystąpieniach odwoływali się do najważniejszych dyskursów współczesnej humanistyki przełomu wieków, które pojawiły się w cywilizacji euroamerykańskiej i w tym kontekście starali się opisać polskie problemy, które ujawniają się w ramach przestrzeni wyznaczonej trzema tytułowymi kategoriami pojęciowymi: edukacja – moralność – sfera publiczna. Moją szczególną uwagę jako odbiorcy tych wystąpień (trudno wyrzec się bowiem osobistego i indywidualnego odbioru tekstów) zwróciły problemy, które

mogłabym nazwać – parafrazując tytuł pewnej pracy<sup>1</sup> – „gorącymi” problemami obszaru wyznaczonego tematem Zjazdu.

Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński zwrócił uwagę uczestników Zjazdu – zgodnie z zapowiedzią zawartą w temacie wystąpienia – na takie problemy, jak:

- zapóźniona świadomość polityczna i historyczna Polaków,
- niedostatki w pełnieniu tradycyjnych funkcji szkoły (rekonstrukcyjnej, adaptacyjnej i emancypacyjnej) w świecie po upadku wielkich narracji,
- niski poziom zdolności do refleksyjności osiągniany przez uczniów i absolwentów instytucji tworzących polski system oświatowy,
- napięcia związane z edukacją religijną w polskich szkołach i inne.

Wymienione problemy mogą być traktowane jako wskaźniki niskiego poziomu alfabetyzacji krytycznej środowisk odpowiedzialnych za edukację, w tym także za jakość funkcjonowania i efekty osiągnane w instytucjach systemu oświatowego. Szkoda tylko, że nie zostało powiedziane wprost, iż pedagodzy i pedagogika nie mogą czuć się zwolnieni od odpowiedzialności za ten stan. Trafna diagnoza niskiego poziomu alfabetyzacji krytycznej podmiotów edukacji i przekonanie o potrzebie alfabetyzacji krytycznej może przekładać się bowiem w sposób bezpośredni na ocenę praktyki kształcenia nie tylko w systemie oświatowym, ale przede wszystkim na ocenę praktyki akademickiego kształcenia w zakresie pedagogiki profesjonalistów ponad stu różnych specjalności i specjalizacji pedagogicznych. Osiągany w instytucjach edukacyjnych poziom alfabetyzacji krytycznej może więc być dobrym kryterium oceny jakości ich pracy w świecie, który cechuje się nasilonym poziomem ryzyka – jak przekonuje Ulrich Beck.

Prof. dr hab. Tadeusz Lewowicki przyjął perspektywę spojrzenia na obszar wyznaczony trzema kategoriami – pojęciami (edukacja – moralność – sfera publiczna) przez pryzmat „dobra wspólnego”. Profesor przywołał w swym wystąpieniu kilka twierdzeń opisujących rzeczywistość:

- o alienacji władzy,
- o emigracji ludzi, zarówno tej zewnętrznej, jak i wewnętrznej,
- o przesunięciu od społeczeństwa celów do społeczeństwa skoncentrowanego na środkach,
- o pogłębianiu się dystansu i rozbieżności pomiędzy etyką a moralnością oraz pedagogiką a edukacją, i inne.

Twierdzenia te stanowiły kontekst uzasadniający konkluzję o dobrym przygotowaniu pedagogiki do wytwarzania wiedzy o edukacji w świecie po upadku wielkich narracji. W tym miejscu warto zwrócić uwagę na fakt, że opinia ta została wypowiedziana przez Przewodniczącego KNP PAN, który pełnił tę funkcję w latach 1993–2007 i w tym

---

<sup>1</sup> Chodzi o pracę o charakterze eksperckim, przygotowaną przez członków KNP PAN, której wydanie zbiegło się z datą Zjazdu: „*Gorące*” *problemy edukacji w Polsce. Ekspertyzy i opinie*, T. Lewowicki (red.), Warszawa 2007.

czasie z jego inicjatywy powstało wiele diagnoz dotyczących stanu i ewolucji pedagogiki w przełomowym procesie transformacji ustrojowej i radykalnej zmiany kulturowej. Waga tych słów wydaje się więc inna niż oglądających proces zmian społecznej praktyki edukacyjnej oraz proces paradygmatycznej zmiany w wytwarzaniu wiedzy naukowej o edukacji z wąskiej i fragmentarycznie ujmowanej perspektywy poszczególnych subdyscyplin i specjalnościowych obszarów wiedzy wyłonionych w żywiłowym procesie dyferencjacji wiedzy naukowej o edukacji. Moją szczególną jednak uwagę zwróciła teza przywołująca pedagogicznemu myśleniu o edukacji kategorię powinności. Wydaje się bowiem, że jest aktem odwagi odwołanie się do tej kategorii w środowisku, w których bardzo wielu pedagogów wpisuje się z przekonaniem w tzw. dyskursy postmodernistyczne, związane z krytyką świata nowoczesnego i związanej z tym światem pedagogiki, która oferowała wytwarzanie skutecznych doktryn kształtowania ludzi (przez celowościowe procesy wychowywania i kształcenia) o określonej jakości, przydatnych do realizowania oświeceniowej idei postępu. Debata nad sensem i legitymizacją zdań normatywnych w pedagogice oraz statusem i rolą pedagogii (głównie w formie doktryn, ideologii, ukrytych programów i metodyk) głęboko dzieli środowisko współczesnych pedagogów polskich. Chciałabym jednak zwrócić uwagę na wieloznaczność kategorii powinności i przypomnieć, że mówienie o powinnościach znajduje uzasadnienie nie tylko w polskiej tradycji pedagogicznej<sup>2</sup>, uznawanej za klasykę pedagogiki, ale także w dziełach wielkich współczesnych filozofów Zachodu, np. w dziełach Hannah Arendt<sup>3</sup> i teorii komunikacji Jürgena Habermasa, na którą tak chętnie powołują się zwolennicy dyskursów postmodernistycznych.

W moim przekonaniu, te dwa głosy programowe raczej ze sobą korespondowały i nie były w opozycji względem siebie – jak to odczytywali niektórzy uczestnicy omawianego spotkania.

Następne trzy referaty zostały przygotowane przez filozofów, co można zinterpretować jako wskaźnik utrwalającego się powrotu pedagogiki do filozoficzności po nadmiernie i niepotrzebnie przedłużonym w Polsce okresie instrumentalnego wykorzystywania pedagogiki zredukowanej do wytwarzania doktryn (doktryny), wpisującej się w orientację pozytywistyczną (paradygmat pozytywistyczny). Wypowiedzi te łączyła

---

<sup>2</sup> W Polsce do dzisiaj nie utraciły swego znaczenia prace poświęcone tej problematyce napisane przez Kazimierza Sośnickiego, Stefana Wołoszyna i innych humanistów, szczególnie wpisujących się w tradycję szkoły lwowsko-warszawskiej Kazimierza Twardowskiego.

<sup>3</sup> „Kwalifikacje nauczyciela polegają na wiedzy o świecie i zdolności instruowania o nim innych, ale jego autorytet opiera się na przyjęciu przezeń odpowiedzialności za świat. Wobec dziecka jest on jak gdyby przedstawicielem wszystkich dorosłych mieszkańców tego świata, wskazującym jego rozmaite szczególności i mówiącym dziecku: oto nasz świat” (H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, tłum. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 225–226). O moim stosunku do tej kwestii świadczy zaś fakt, że ten cytat stanowi motto do napisanego przeze mnie podręcznika pedagogiki ogólnej. Być może przemyślenia wymagają relacje pomiędzy takimi kategoriami pojęciowymi, jak: powinność – odpowiedzialność – zaangażowanie – uczestnictwo oraz przywołana przez Autora wyśpiewana koncepcja „człowieka przyzwoitego”.



przyjęta perspektywa etyczno-moralna w rozpatrywaniu różnorodnych związków edukacji ze sferą publiczną.

Prof. dr hab. Jan P. Hudzik zatytułował swoje wystąpienie *Edukacja: rzecz o budowaniu mostów między doświadczeniem a wyobrażeniem*, a punktem wyjścia w jego wypowiedzi była teza o napięciu, jakie rodzi się między doświadczeniem a wyobrażeniem. Przekonywał też, że najlepszą strategią przezwyciężenia tego napięcia jest doprowadzenie do rozumienia. W tym kontekście znalazła należyte uzasadnienie konkluzja, że edukacja w warunkach demokracji musi sprzyjać tworzeniu kompetencji przydatnych ludziom do rozumienia siebie i świata. Wśród wielu kompetencji wymienionych przez Autora tekstu znalazły się takie jak: najogólniej ujęty sposób bycia charakteryzujący się zaangażowaniem i aktywnością, dyspozycje umysłu otwartego na dialog, poczucie odpowiedzialności oraz gotowość do mediowania między tym, co publiczne a tym, co osobiste. Ważne i interesujące były też rozważania Profesora na temat sfery publicznej po roku 1989, którą określił jako obszar zderzenia dwóch racjonalności i dwóch typów językowej reprezentacji (ideałów – postulatów), co w pedagogice współczesnej ujawniać się może jako spór o język dialogu o edukacji. Dla mnie osobiście najbardziej cenne w tej wypowiedzi wydaje się pokazanie kontekstu uzasadnienia dla postulatu, że ważnym zadaniem pedagogiki jest poszukiwanie argumentów i dialog w sprawie „pedagogicznego sensu edukacji”<sup>4</sup> oraz sformułowanie dwóch postulatów szczegółowych: 1) o jedności nauczania (kształcenia) i wychowania, 2) o przyjęciu kryterium „jakości życia” jako kryterium wartości celowościowych procesów edukacyjnych, a nie tylko upowszechnionego instrumentalnego kryterium wiedzy i kompetencji praktycznych.

Dr hab. Leszek Koczanowicz, prof. DSWE TWP omówił problemy związane z tematem etyki demokracji. Tekst tego wystąpienia najbardziej korespondował z ideą II Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, którego uczestnicy obradowali w 1995 roku w Toruniu na temat *Demokracja a oświata. Kształcenie i wychowanie*. Różnił się od tamtego spotkania położeniem akcentu na pierwszym członie tego tytułu. Autor wystąpienia przyjął długą perspektywę czasową doświadczeń związanych z demokracją (od świata starożytnych państw-miast greckich do czasów współczesnych). To wielowiekowe doświadczenie ludzi związane z praktykowaniem demokracji jako sprawowaniem władzy, tworzeniem struktury społecznej i budowaniem stosownych instytucji podtrzymywania określonego ładu spuentował w niezwykle trafnej maksymie, której sens można wyrazić takimi oto słowy: ludzie wiedzieli, czym jest demokracja, chociaż nie było im dane żyć w demokracji, a dzisiaj żyją w demokracji, ale nie wiedzą, czym ona jest. Odczytałam to jako bardzo błyskotliwe i chwytliwe określenie stanu kryzysu współczesnej demokracji. Taka skrótowa identyfikacja problemu pozwoliła Autorowi wystąpienia skoncentrować się na porównaniu dwóch typów organizowania społeczeń-

---

<sup>4</sup> Autor wystąpienia nie zdefiniował tego idiomu, więc może być tak, że moje rozumienie „pedagogicznego sensu edukacji” (są to interpretacje pedagogii jako społecznej praktyki edukacyjnej, dokonywane w kontekście wiedzy naukowej o edukacji) fałszuje odczytanie intencji prof. Hudzika.

stwa (na przykładzie Aten i Sparty), aby stworzyć stosowny kontekst do analizy demokracji w perspektywie poznawczej politologicznej i filozoficznej. Pierwsza z nich pozwoliła na zidentyfikowanie zagrożeń endemicznych dla demokracji jako typu ładu społecznego, a za najważniejsze z nich zostały uznane dwa zagrożenia: 1) anomia legitymizacji, 2) totalitaryzm. W perspektywie filozoficznej możliwa była natomiast niezwykle ważna konstatacja, że demokracja jest systemem organizowanym w „pustej przestrzeni”, w której nie ma centrum władzy, dodałabym w świetle moich doświadczeń – nie ma centrum, które zawłaszczyło sobie monopol na „prawdę”<sup>5</sup> (lub podejmowało skuteczną próbę takiego zawłaszczenia). W tym kontekście znalazła uzasadnienie teza, że demokracji nie mogą obronić same instytucje, ponieważ demokracja jest formą życia ludzi określonego miejsca i czasu historycznego, której istotę stanowi to, że etyka łączy (spaja i nadaje wspólny sens) działania ludzi ze społecznymi praktykami oraz funkcjonowaniem instytucji, których istnienie jest uznawane za warunek demokracji. Jedynym spoiwem łączącym te trzy sfery społecznego funkcjonowania może być zatem „projekt etyczny”. Otwarte pozostało pytanie o to, czym musi być edukacja sprzyjająca budowaniu, trwaniu i obronie demokracji poprzez włączanie się ludzi w budowanie i realizowanie określonego projektu etycznego.

Ks. prof. dr hab. Andrzej Szostek obiektem rozważań uczynił szkołę, podejmując temat: *Edukacja moralna w szkole: klucz do programu wychowania dojrzałego obywatela*. W pierwszej części wypowiedzi zostały zidentyfikowane te elementy praktyki oświatowej, z którymi najbardziej związana jest edukacja moralna i jako takie zostały wymienione: lekcje wychowawcze, lekcje religii/etyki, przedmioty nauczania, ze szczególnym zaakcentowaniem roli przedmiotów humanistycznych oraz przykład nauczyciela. Ten fragment zakończony został przywołaniem konstatacji zawartej w przysłowiu, że słowa uczą, a przykłady pociągają. Ta maksyma została odniesiona do współczesnej rzeczywistości oświatowej, w której mamy do czynienia z pogłębiającym się od dziesięcioleci zjawiskiem negatywnej selekcji do zawodu nauczycielskiego oraz marginalizacją przygotowania zawodowego nauczycieli do realizowania przez nich programów wychowawczych, łącznie z kształceniem w zakresie określonych planem i programem nauczania przedmiotów szkolnych.

Wystąpienie Profesora zakończone zostało sformułowaniem szeregu konkretnych postulatów, które odczytane być mogły jako program naprawy szkoły. W moim przekonaniu mogą być one jedynie wprowadzeniem do dyskusji, wymagającej z jednej strony pogłębionej legitymizacji dla ich formułowania, a z drugiej strony zastanowienia się nad tym, dlaczego pomimo oczywistości i powszechnej zgody co do niektórych postulatów, to jednak nie są one realizowane.

Obrady plenarne zakończyło wystąpienie zespołu młodych badaczy z Zakładu Socjopedagogiki Specjalnej UMCS, który pod kierunkiem prof. dr hab. Marii Chodakow-

---

<sup>5</sup> Problem ten przedstawiłam w pracy: *Historia wychowania, cz. IV (Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami*, Kielce 1996, s. 50.

skiej przeprowadził badania empiryczne i przedstawił ich wyniki, wypełniając tym wspólny temat: *Postawy wobec moralności w sferze publicznej przyszłych kreatorów różnych ich obszarów*. Obiektem badań uczyniono opinie, przekonania i poglądy studentów – jako przyszłych kreatorów „moralności w sferze publicznej” – następujących kierunków studiów: dziennikarstwa, prawa, medycyny, pedagogiki i politologii. Trudno w krótkim sprawozdaniu z VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego przytoczyć niezwykle interesujące wyniki przeprowadzonych badań empirycznych. Ujmując je na wysokim poziomie ogólności, można stwierdzić, że ujawniają one dość duże zmiany w uznawaniu tego, co moralne/niemoralne przez przyszłych kreatorów moralności w sferze publicznej, w porównaniu z wartościami etycznymi uznawanymi i realizowanymi wcześniej, przyjmując kryterium pokoleniowe lub kryterium etosowe. Ujawniają też zjawisko nazwane przez referujących wyniki badań „pustymi cokołami” po wzorach i wzorcach wyznawanych w czasie minionym. Autorka koncepcji tych badań i ich organizatorka zapowiedziała kontynuację badań na próbie reprezentatywnej, aby zweryfikować bardzo interesujące dane i informacje uzyskane w badaniach, które można potraktować jako badania pilotażowe.

Obrazy plenarne kontynuowane były w dniu 19 września, a dla pisanej przeze mnie części sprawozdania istotne znaczenie miała część poświęcona zaledwie kilkuminutowym sprawozdaniom z obrad w sesjach półplenarnych, które składali przewodniczący tym obradom lub w ich zastępstwie inne osoby. Sprawozdania takie złożyli:

z sesji I – *Jaka wspólnota?* – prof. dr hab. Andrzej Szahaj,

z sesji II – *Jaka sprawiedliwość?* – dr Maria Reut (w zastępstwie prof. dr hab. Andrei Folkierskiej),

z sesji III – *Jaka kultura?* – prof. dr hab. Lech Witkowski,

z sesji IV – *Jakie relacje?* – dr hab. Astrid Męczkowska,

z sesji V – *Jaki paradygmat?* – prof. dr hab. Bogusław Śliwerski,

z sesji VI – *Jaka polityka edukacyjna?* – prof. dr hab. Elżbieta Alina Hałas (w zastępstwie prof. dra hab. Stefana M. Kwiatkowskiego),

z sesji VII – *Jaka przyszłość, Jaka szkoła?* – prof. dr hab. Zbyszko Melosik.

Sprawozdawcy wyrazili zadowolenie z przebiegu dyskusji w swoich sekcjach, niektórzy zdecydowali się na szczególne wyróżnienie i podkreślenie wkładu wybranych osób w obrady. Podzielali też opinię, że debatę w sesjach półplenarnych należy raczej traktować jako próbę otwarcia się na wielość problemów, aspektów i perspektyw poznawczych, zaprezentowanych przy okazji namysłu osób debatujących w poszczególnych sesjach i poszukiwania odpowiedzi na pytania zadane przez organizatorów Zjazdu.

Z uwagi na to, że sesje półplenarne odbywały się równolegle, więc jedna osoba nie może zdać sprawozdania z tej części obrad. Pomysłem Redaktora Naczelnego czasopisma „Kultura i Edukacja” – prof. dra hab. Ryszarda Borowicza – było uzupełnienie tego sprawozdania relacjami uczestników obrad w niektórych sesjach półplenarnych. Ta uwaga usprawiedliwia też lapidarność mojej informacji w sprawie omawianych sesji i pozwala mi przejść do ostatniej części sprawozdania, zawierającej uwagi bardziej

ogólne, a jednocześnie bardziej subiektywne, chociaż subiektywizmem obciążony był także wybór omawianych kwestii z poszczególnych autorskich wystąpień, jak i ich interpretacja. Każdy jednak z uczestników tego ważnego wydarzenia, jakim był VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, patrzy na poszczególne sekwencje tego spotkania przez swoisty filtr własnej struktury poznawczej, możliwej jednak do odkrycia przez odbiorcę, ponieważ da się ona zrekonstruować na podstawie napisanych wcześniej tekstów autorskich. O swojej perspektywie mogłabym powiedzieć, że jest to perspektywa poznawcza pedagogiki ogólnej.

Podsumowując, jestem przekonana, że VI Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny był – podobnie jak wszystkie poprzednie Zjazdy – znaczącym wydarzeniem intelektualnym oraz wielkim przedsięwzięciem i sprawdzianem organizacyjnym, za co Organizatorom należą się wyrazy najwyższego uznania.

Patrząc na omawiane wydarzenie w kontekście doświadczeń wyniesionych z poprzednich zjazdów, to nowością jest włączenie aspektu etycznego w obszar debaty o edukacji i sferze publicznej. Ramy debaty zjazdowej, wyznaczone trzema kluczowymi kategoriami pojęciowymi (edukacja – moralność – sfera publiczna) utrwalają – w moim przekonaniu – zmianę przedmiotu badań współczesnej pedagogiki polskiej (w porównaniu z pedagogiką tradycyjną), wcześniej już zarejestrowaną we współczesnych zasobach leksykalnych (encyklopediach, słownikach, leksykonach, podręcznikach). Tak szeroki temat Zjazdu dobrze też służył integracji środowiska naukowego, zajmującego się problematyką edukacji w różnych perspektywach poznawczych oraz w ramach różnych dyscyplin naukowych, dobrze służąc tym samym przewyciężaniu, mówiąc metaforycznie – murów wyrosłych w żywiołowym procesie dyferencji wiedzy pedagogicznej. Szczególnie eksponowany na VI Zjeździe był związek pedagogiki z filozofią, co można interpretować jako wskaźnik pełnej zgody na przywrócenie pedagogice jednego z aspektów tradycyjnej triady: filozoficzności – teoretyczności – historyczności naukowej wiedzy o edukacji. Najsłabiej reprezentowana na tym Zjeździe była chyba orientacja historyczna, co znajduje potwierdzenie w braku środowiska historyków wychowania na tym spotkaniu, a środowisko zajmujące się historią pedagogiki nie zaznaczyło wprost swojej obecności w tym zakresie.

Udało się też wypróbować od lat zapowiadaną formułę organizacyjną znacznego ograniczenia przedstawiania przez uczestników debaty przygotowanego głosu w całości. Zastąpienie referatów sformułowaniem tylko głównej tezy wystąpienia rzeczywiście pozwoliło na wygoszparowanie czasu na dyskusję, ale i tak okazało się, że czasu na pogłębioną dyskusję respektującą – zasady dyskusji racjonalnej i tak było zbyt mało. Pozostał też pewien niedosyt dotyczący jakości komunikowania się i dochodzenia do konsensu uczestników debat, w których dane mi było brać udział.

Z uznaniem spotkała się deklaracja organizatorów Zjazdu, że jeszcze w bieżącym roku kalendarzowym ukaże się drukiem księga pozjazdowa, w której zamieszczone zostaną teksty z obrad plenarnych, teksty wprowadzające w obrady półplenarne oraz wybrane głosy z obrad półplenarnych.

Podobnie jak w poprzednich zjazdach, nikły był udział innych podmiotów edukacji spoza środowiska profesjonalnie zajmującego się wytwarzaniem i upowszechnianiem wiedzy o edukacji, a więc ewentualnych odbiorców i najważniejszych weryfikatorów tej wiedzy, takich jak nauczyciele i pedagodzy (absolwenci różnych specjalności i specjalizacji akademickiego kształcenia w zakresie pedagogiki), samorządowcy, politycy i przedstawiciele administracji oświatowej różnych szczebli oraz przedstawiciele różnych agend wypełniających sferę publiczną. Trwałość tego zjawiska skłania do refleksji, że mamy do czynienia z marginalizacją kwestii edukacyjnych i oświatowych w organizacji życia społecznego przy jednoczesnych deklaracjach wielu podmiotów, że są to kwestie najważniejsze dla teraźniejszości i przyszłości. Zjawisko to można też interpretować jako pogłębianie się dystansu i rozbieżności pomiędzy tym, co oferują wytwarzający wiedzę o edukacji a tym, czego oczekują inne podmioty edukacji. Świadomość tej słabości spotkań mających charakter Ogólnopolskich Zjazdów Pedagogicznych zaistniała w wypowiedzi Przewodniczącego PTP. Jego głos zamykał obrady, ale także zawierał zapowiedź, że następny Zjazd zostanie zorganizowany w 2010 roku w Toruniu przez Uniwersytet Mikołaja Kopernika, a personalnie Dziekana nowego Wydziału Pedagogicznego na tej Uczelni – prof. dr. hab. Aleksandra Nalaskowskiego. Przesłaniem dla organizatorów Zjazdu mają zaś być słowa poety Adama Asnyka: *Po życie sięgać nowe.*



*Natalia Sokołowicz*

## **Z OBRAD GRUPY DYSKUSYJNEJ „METODOLOGIA PEDAGOGIKI PRAKTYCZNIE ZORIENTOWANEJ A FUNKCJONOWANIE EDUKACJI W SFERZE PUBLICZNEJ”**

---

W ramach V sesji półplenaryjnej „Jaki paradygmat?” jedna z grup dyskusyjnych obradowała nad metodologią pedagogiki praktycznie zorientowanej. Moderator, prof. dr hab. Stanisław Palka, w tezach wyjściowych podkreślił, że pedagogika jako dyscyplina naukowa „jest silnie związana z praktyką edukacyjną realizowaną w sferze publicznej, zatem ma użyteczność nie tylko poznawczą, ale i praktyczną, społeczną”. Obecnie można odnieść wrażenie, że uprawianie pedagogiki przebiega dwutorowo, dwukierunkowo. Z jednej strony mamy do czynienia z podejściem skrajnie praktycznym, sprowadzającym pedagogikę do zbioru metod i technik skutecznego oddziaływania wychowawczego, z drugiej zaś – z bardzo abstrakcyjnymi rozważaniami, bez uwzględnienia aktualnej problematyki społecznej. W takim kontekście wydaje się szczególnie ważne podjęcie szerszego namysłu nad możliwością wypracowania podejścia badawczego, w którym rozważania teoretyczne znajdują przełożenie na rozwiązywanie konkretnych problemów edukacyjnych. To podejście cechować będzie – jak to określa prof. dr hab. Bogusław Śliwerski w tezach wyjściowych sesji półplenaryjnej – „epistemologiczna niepewność”, pozwalająca na tworzenie „pedagogiki otwartej, pedagogiki bez granic, bez kompleksów, świadomej swojej interdyscyplinarności i wewnętrznego zróżnicowania, a co najważniejsze – wielokierunkowej czy wieloparadygmatycznej”. Wobec tego istotne może być również pytanie, czy poprzez dialog z innymi naukami można wypracować taki sposób uprawiania pedagogiki, który pozwoli na konstruowanie intersubiektywnej wiedzy o rzeczywistości edukacyjnej.

Do udziału w obradach zaproszono trzynaście osób, których wystąpienia podzielono na dwie grupy.

Tematem grupy pierwszej było „Rozwijanie pedagogiki praktycznie zorientowanej”.



Jako pierwszy głos zabrał dr hab. Roman Leppert z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego. Tematyka jego wystąpienia *Przyczyny i konsekwencje (niezmiennej) popularności pojmowania pedagogiki jako techniki* koncentrowała się wokół relacji między pedagogiczną wiedzą naukową a wiedzą potoczną o wychowaniu. W badaniach prowadzonych wśród studentów postawił jako główny problem badawczy pedagogikę jako poszukiwanie pewności. Wyniki uzyskane obecnie porównał z badaniami przeprowadzonymi dziesięć lat temu. Wskazują one, że studenci obecnie, podobnie jak przed dekadą, wciąż oczekują wiedzy pewnej, nieziennej, dającej im konkretne umiejętności praktyczne, a więc pojmują pedagogikę jako technikę w rozumieniu K. Sośnickiego.

Dr Barbara Walasek z Akademii Świętokrzyskiej zaproponowała *Sparafrazowanie Lee J. Cronbacha dla pedagogiki*. Zauważyła, że we współczesnych badaniach pedagogicznych nie wykorzystuje się metod ilościowych, co jej zdaniem, zubaża warsztat metodologiczny i nie sprzyja pełnemu poznaniu złożoności świata społecznego. Konkluzją jej wystąpienia był postulat łączenia badań jakościowych i ilościowych. Przypomniała, że etyka wymaga od badacza znajomości stosowanych metod oraz że wiedza powstaje przez powtarzanie, co rodzi wymaganie replikowania badań.

Jako następna *Dylematy w pedagogice praktycznie zorientowanej* przedstawiła dr Urszula Morszczyńska z Uniwersytetu Śląskiego. Przywołała tezę prof. T. Hejnickiej-Bezwińskiej, że antyfundamentalizm w polskiej pedagogice w podejściu do racjonalności wynika z czterdziestoletniego funkcjonowania pedagogiki w racjonalności technologicznej. Autorka wystąpienia zaproponowała rozwiązanie tytułowego dylematu poprzez odwołanie się do kategorii metaracjonalizmu W. Stróżewskiego, która zakłada istnienie Boga jako bytu niemożliwego do poznania na drodze racjonalności naukowej. Oznacza to konieczność uznania innych sposobów poznawania rzeczywistości. Przywołała również pogląd, że racjonalność powinna być oparta na rachunku dobra. Zasada ta powinna obowiązywać również w metodologii pedagogiki. Po pytaniu dr. Piotra Stańczyka (UG) nastąpiła wymiana zdań na temat definicji dobra.

Pytania o relacje badacz–badany oraz badacz–świat badany otwierają horyzont pytań o rolę badacza w procesie zmiany społecznej. Dr Natalia Sokołowicz (Akademia Pomorska w Słupsku) w swoim wystąpieniu *Rola badacza w badaniu zmiany społecznej. Na przykładzie badań nad uczeniem się obywatelstwa przez dorosłych na terenach zagrożonych marginalizacją* zaprezentowała projekt badawczy, oparty na założeniach teorii strukturacji A. Giddensa. Autorka przyjęła założenie o możliwości zmiany przez jednostkę zastanych struktur, które wyznaczają ramy działania. A więc zarówno badany, jak i badacz działają w określonych strukturach, które w wyniku interakcji między nimi oraz interakcji z samymi strukturami, prowadzą do ich przekształcenia.

Kolejny głos w dyskusji zabrała dr Beata Borowska-Beszta z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. W swoim wystąpieniu pt. *Jaka woda taki młyn. Paradygmat etnograficzny w pedagogice* odwołała się do rozumienia paradygmatu według T. Kuhna i postawiła pytanie o habitus pedagoga posługującego się paradygmatem etnograficznym. W związku z przeniesieniem akcentu w przedmiocie poznania z kultur ludowych na

kulturę współczesną, pedagogika w swoich badaniach nad problemami edukacyjnymi, może czerpać z zasobów szeroko pojętej wiedzy etnograficznej. W nawiązaniu do argumentów prelegentki, dr Piotr Mikiewicz (DSWE TWP we Wrocławiu) wyraził wątpliwość, czy można mówić o odrębnym paradygmacie etnograficznym, czy raczej o podejściu etnograficznym jako części paradygmatu interpretatywnego.

Dr Ireneusz Pyrzyk (UMK) swoje wystąpienie zatytułował *Przedmiot poznania pedagogiki opiekuńczej w kontekście metod badań jakościowych*. Zwrócił uwagę, że pedagogika opiekuńcza jest nauką praktyczną i wyznaczył trzy kierunki swoich rozważań: przedmiot poznania, aparatura pojęciowa oraz metody jakościowe. W ten sposób próbował zdefiniować pedagogikę opiekuńczą jako naukę, której przedmiotem poznania jest wychowanie opiekuńcze, a poznanie tego przedmiotu możliwe jest na drodze badań jakościowych.

Druga grupa obradujących skoncentrowała się na „Badaniach pedagogicznych służących praktyce edukacyjnej”.

Obrady tej grupy rozpoczęła dr hab. Danuta Waloszek (Akademia Pedagogiczna imienia KEN) wystąpieniem *Pedagogika przedszkolna na pograniczu teorii i praktyki – refleksje metodologiczne*. Autorka wskazała, że pedagogika przedszkolna jest nauką praktyczno-teoretyczną, na której stan wpływa jej historia zdominowana przez działalność praktyczną, silniejszą od uporządkowania teoretycznego oraz negatywnie zabarwiona wiedza potoczna o dziecku. Jej wystąpienie było też wołaniem o przeciwdziałanie zanikaniu pedagogiki przedszkolnej jako subdyscypliny pedagogicznej.

Następne wystąpienie było prezentacją wyników badań eksperymentalnych *Wspomaganie rozwoju uczniów poprzez zastosowanie metody kształcenia zróżnicowanego*. Mgr Sylwia Grzegorzewska z Uniwersytetu Łódzkiego rozważała, czy zastosowanie kształcenia zróżnicowanego ma wpływ na osiągnięcia szkolne uczniów. Wyniki prowadzonych przez nią badań wskazują, że jest to metoda, która w znaczący sposób podnosi efektywność kształcenia.

Dr Terasa Giza (Akademia Świętokrzyska) w swoim wystąpieniu zatytułowanym *Rozwój zdolności w procesie samokształtowania się uczniów jako problem badawczy dla pedagogiki praktycznie zorientowanej* wykazała, że procesy samokształtowania należy ujmować na tle procesów socjopedagogicznych. Oba te procesy są bardzo ważne w rozwoju zdolności u uczniów zdolnych. Wkład własny ucznia w rozwijanie zdolności powinien iść w parze z oddziaływaniami środowiska edukacyjnego.

Następny głos był nawiązaniem do poprzedniej tezy i dotyczył *Wychowania intelektualnego w procesie nowoczesnego kształcenia*. Dr Marta Myszkowska-Litwa z Uniwersytetu Jagiellońskiego zaakcentowała, że aby budować nowoczesne społeczeństwo wiedzy, niezbędne jest uwzględnianie konieczności rozwijania zdolności intelektualnych w procesie kształcenia.

Rozważania etyczne nad kształceniem uniwersyteckim podjęła dr Joanna Michalak (Uniwersytet Łódzki), która w wystąpieniu *Studencka praktyka naukowo-badawcza jako proces społecznego uczenia się – zagadnienia etyczne* postawiła tezę, iż kształcenie

uniwersyteckie, jeśli chce sprzyjać autonomii, powinno przywiązywać wagę nie tylko do przygotowania teoretycznego, metodologicznego, ale powinno posiadać również wymiar etyczny. Sposobem na realizowanie owego nieziszczalnego – jak zauważyła prelegentka – celu jest koncepcja społecznego uczenia się. Kładzie się w niej nacisk na wzajemne uczenie się od siebie członków wspólnoty.

Dr Jolanta Kruk z Uniwersytetu Gdańskiego przedstawiła *Metodologię projektującą w obszarze edukacji nieformalnej*. Projektowanie stanowiące przedmiot jej rozważań to działanie w sferze publicznej, w której staramy się realizować cele edukacyjne. W tym wypadku obszar edukacji nieformalnej został zawężony do pedagogiki muzealnej, w której projektowanie oznacza działanie łączące sztukę i technikę. Autorka wskazała korzenie takiego podejścia w ideach Bauhausu, akcentujących związek społeczeństwa ze sztuką.

Jako ostatnia głos zabrała dr Ewa Arciszewska (SWBJ Warszawa), która zaprezentowała rozważania nad *Niektórymi uwarunkowaniami rozpoznawania nauczycielskich innowacji*. Stwierdziła, że nikt nie zna jednoznacznej odpowiedzi na pytanie o to, czym jest innowacja: ani nauczyciele próbujący udoskonalać swój warsztat pracy, ani urzędnicy, którzy orzekają o innowacyjności metod zaproponowanych przez nauczycieli. W związku z tym wskazała na nauczycieli akademickich jako na tych, którzy powinni udzielić pomocy w zdefiniowaniu innowacji nauczycielskiej.

Dyskusja nad przedstawionymi zagadnieniami decyzją moderatora została przeniesiona w kuluary. Tym samym uznać można, że obrady tego panelu nie przebiegały zgodnie z ideą grup dyskusyjnych, zaproponowaną przez organizatorów Zjazdu.

Podsumowując obrady, prof. dr hab. Stanisław Palka zwrócił uwagę, że mamy do czynienia z trzema dyscyplinami pedagogicznymi, wymagającymi ożywienia. Są to: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, pedagogika przedszkolna oraz teoria wychowania w szkole wyższej.

Można zauważyć, że pedagodzy, przeprowadzając badania, odwołują się do różnorodnych tradycji teoretycznych i badawczych. Rodzi to nadzieję, że pedagogika jest nauką, której nie grozi zawężenie do jednego paradygmatu, a tym samym jej skostnienie i sprowadzenie jedynie do roli techniki, której zadaniem jest formułowanie zaleceń praktycznych. W dyskusji natomiast niewiele było głosów nawiązujących do drugiego członu tytułu panelu, czyli funkcjonowania edukacji w sferze publicznej. Może to być niepokojącym sygnałem, że sami pedagodzy nie w pełni doceniają rolę edukacji w kształtowaniu przestrzeni społecznej.

*Alicja Sadowsnik*

## Z OBRAD GRUPY DYSKUSYJNEJ „INTEGRACJA CZY SEGREGACJA? DOMINACJA CZY DIALOG?”

---

Pytania tytułowe, zaraz po rozpoczęciu obrad, zostały opatrzone komentarzem prowadzących: „pedagogika w poszukiwaniu trzeciej drogi...” Wydawało się, że w sytuacji dwudziestukilku zgłoszonych referatów i 180 minut czasu na ich wygłoszenie dialog czy dyskusja poszukująca „trzeciej drogi” są po prostu niemożliwe. Moderatorzy na podstawie przesłanych przez uczestników abstraktów sformułowali tezy i antytezy, wokół których miał toczyć się dyskurs. Konieczne wydaje mi się zaznaczenie faktu, iż dyskutanci reprezentowali z definicji oddzielne pola subdyscyplinowe pedagogiki: pedagogikę specjalną, pedagogikę religii, pedagogikę kultury i pedagogikę społeczną. Wydaje się więc, że problem relacji (do) różnicy w rzeczywistości edukacyjnej/ społecznej, staje się niezwykle znaczący i, co ważne, pozwalający na interdyscyplinarny dialog.

Pierwsza część obrad dyskusji dotyczyła mniejszości jako kategorii społecznej w antagonizmie dominacji i dialogu i przebiegała jakoby w relacji do przedstawionych przez moderatorów tez:

### Teza I

We współczesnym społeczeństwie konsumpcji i hedonistycznych stylów funkcjonowania, ze względu na indywidualizację i „odinstytucjonalizowanie” życia społecznego, dystrybucja społecznego ryzyka koncentruje się wokół grup mniejszościowych.

### Antyteza I

Humanizacja życia społecznego wymusza konstruowanie mechanizmów chroniących grupy mniejszościowe przed społecznym ryzykiem. Członkostwo w grupie mniejszościowej upoważnia do przywilejów i bezpieczeństwa, których pozostała część społeczeństwa jest pozbawiona.

### Teza II

Dialog społeczeństwa z mniejszością to iluzja upozorowanej troski większości. Cechą immanentną i regulatywną współczesnych zbiorowości jest dezintegracja i unikanie konstruktywnego dialogu ze słabszymi. Konsekwencją jest do-

minacja i wykluczenie poza główny nurt normy i „tworzonej według zapotrzebowania” normatywności.

#### Antyteza II

Wzrost heterogeniczności współczesnego społeczeństwa wymusza poszukiwanie dialogu i tolerancji wobec wszystkich grup mniejszościowych nie podważających tzw. porządku społecznego. Zróznicowanie stylów życia, dyferencjacja i ambiwalencja społeczno-kulturowa sprzyja emancypacji i integracji „odmienności”.

Sprovokowana powyższymi tezami dyskusja rozszerzyła kategorię mniejszości o grupy większościowe, które na skutek wydarzających się społecznych praktyk dyskryminacyjnych, funkcjonują na zasadach mniejszości.

Dysputa tocząca się pomiędzy badaczami zajmującymi się problematyką niepełnosprawności, mniejszości wyznaniowych i etnicznych zaczęła zaś koncentrować się wokół problemu tożsamości. Padały opinie artykułujące pewną ambiwalencję, twierdzące, że wprawdzie pozostawanie mniejszością lokuje jednostki po słabej stronie społeczeństwa, jednak daje poczucie silnej identyfikacji i związane z tym poczucie bezpieczeństwa. W odpowiedzi padały pytania i wątpliwości naświetlające sprawę systemowego konstruowania tożsamości, kiedy jednostki internalizują opresję i traktują jako własną decyzję czy wybór. Przytaczane były również przykłady cynicznych, ale i w pewien sposób emancypacyjnych gier z użyciem przynależności do mniejszości, np. przez osoby z orzeczeniem o niepełnosprawności dla pozyskiwania środków finansowych od wyznaczonych do tego instytucji pomocy społecznej. Padł także arcyciekawy przykład osób niesłyszących, które same nazywają siebie „głuchymi” i domagają się legalizacji mniejszości „osób głuchych” w Polsce.

To spowodowało zwrot dyskusji w kierunku warunków koniecznych zaistnienia mniejszości. Wydaje się bowiem, że jako jednostki uwikłani jesteśmy w szereg relacji, zależności i przynależności do mniejszych i większych grup społecznych. Co sprawia, że jedna z tych relacji staje się fundamentalna dla naszej tożsamości i często zasłania i osłabia znaczenie innych? Dlaczego uczniowie szkół specjalnych rekrutują się ze środowisk o dramatycznie niskim statusie ekonomicznym i jak to się dzieje, że nazywa się ich przede wszystkim „niepełnosprawnymi intelektualnie w stopniu lekkim”, a nie np. biednymi? Co/kto i jak sprawia, że dzieci Romów, mimo podobnego statusu socjo-ekonomicznego i podobnych, do uczniów z diagnozą lekkiej niepełnosprawności intelektualnej, ścieżek edukacyjnych w dyskursie publicznym funkcjonują przede wszystkim jako „dzieci romskie”, a nie biedne czy niepełnosprawne intelektualnie? Gdzie ulokowane jest prawdo do definiowania, orzekania, nazywania i pozycjonowania jednostek i grup?

Celowo nie rozwijam i nie staram się odpowiedzieć na żadne z tych pytań. Dla mnie jako uczestnika dyskusji stały się one ważniejsze od zaistniałych prób odpowiadania na nie. Wielość i różnorodność rodzących się pytań stała się dla mnie, jak i dla pozostałych uczestników tej sekcji, oznaką wagi i złożoności podejmowanych problemów, ale także płodności badawczej wynikającej ze spotkania zawieszenia granic subdyscyplin pedagogiki.

Okazuje się, że fenomen niepełnosprawności rozpatrywany w perspektywie pojęciowej mniejszości lub jednostki uwikłanej w szereg relacji: ekonomicznych, społecznych i politycznych rozszerza horyzont kategoryalny i teoretyczny pedagogiki specjalnej. Piszę o pedagogice specjalnej, dlatego że tę dziedzinę reprezentuję, w badaniach własnych dotyczących naukowego dyskursu pedagogiki specjalnej często napotykałam na przedzałożenia i ślepe uliczki wynikające z rezygnacji np. z języka wielkich teorii, z perspektywy krytycznej pozwalającej dostrzec i opisać polityczno-ekonomiczne warunki możliwości społecznej produkcji „niepełnosprawności”.

Cześć druga obrad dotyczyła przestrzeni edukacyjnej i istniejących w niej relacji dominacji i dialogu, różnicy i różnorodności. Bowiem to szkoła – jako instytucja publiczna – jest miejscem codziennego współbycia heterogeniczności. Może jednak stać się przestrzenią hegemoni takiej czy innej grupy wyznaniowej/etnicznej/niepełnosprawnej. Szkoły publiczne w Polsce (tzn. w IV RP) to szkoły z oceną z religii (katolickiej), która liczy się do średniej.

Szkoła może również z założenia budować taką, a nie inną tożsamość, jak to się dzieje w przypadku np. szkół wyznaniowych. Jednak skąd wiadomo, że cel swój osiągnie i wokół np. religii i etyki ukształtuje tożsamość absolwentów?

Rodziły się pytania dotyczące polskiej szkoły jako przestrzeni kolonizacji lub marginalizacji mniejszości. Dostrzegano możliwość naznaczania i kontroli, jak również tworzenia warunków przyjaznych rozwojowi jednostek i dobrych relacji społecznych.

Tezy, wokół których toczyła się debata to:

Teza I

Organizacja przestrzeni edukacyjnej dla grup mniejszościowych wynika ze strategii adaptacyjno-regulacyjnej społeczeństw. W konsekwencji dochodzi do instytucjonalizacji i kontroli mniejszość w ramach dopuszczalnych i reprodukowanych poprzez system edukacji. Szkoła staje się kuźnią tożsamości pożądanых.

Antyteza I

W epoce odinstytucjonalizowania świata społecznego pojawia się szansa równouprawnienia mniejszości w sferze edukacyjnej. Interes jednostki bez względu na przynależność grupową staje się wartością nadrzędną.

Teza II

Edukacja inkluzywna (integracyjna) pozostaje w konflikcie ze społeczno-kulturowymi uwarunkowaniami edukacji. W rzeczywistość tylko ekсклюzywość zapewnia sukces i powodzenie życiowe.

Antyteza II

Integracja w edukacji jest naturalną konsekwencją humanizacji życia, wzrostu tolerancji i wrażliwości społecznej.

Teza III

W interesie mniejszości jest zachowanie segregacyjnego systemu kształcenia. Niezależnie zatem, czy mamy do czynienia z ochroną tożsamości i integralności



grupy społecznej, czy z „byciem wśród swoich” z jednorodnością dysfunkcji i odchyłu od normy, kształcenie integracyjne będzie dla mniejszości niekorzystne.

### Antyteza III

Kształcenie integracyjne zarówno w przypadku mniejszości narodowych, jak i osób niepełnosprawnych staje się gwarantem równouprawnienia i neutralizacji naznaczających stereotypów. Segregacja w edukacji oznacza utrwalenie i reprodukcję naznaczających atrybutów mniejszości.

Integracja, jako projekt z założenia dobry, została uznana za nie zawsze możliwy do wcielenia w praktykę społeczną. Tezą, która połączyła dyskutantów, ale jednocześnie otworzyła kolejne kwestie była sprawa konstruowania alternatyw edukacyjnych dla różnych grup, o różnej treści programowej, na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Odpowiadając na tytułowe pytania prowadzących, dyskutanci zdecydowali się raczej na poszukiwanie wielu trzecich dróg – tzn. wielu alternatywnych możliwości budowania kariery edukacyjnej bez względu na identyfikację z taką czy inną grupą religijną, etniczną, narodową etc.

Dla mnie jako pedagoga specjalnego, niezwykle ważnym okazał się fakt rozszerzenia a może i pęknięcia (?) granic pedagogiki specjalnej. Wydaje się bowiem, że granicami sensu pedagogiki specjalnej są granice niepełnosprawności. Te jednak w czasie toczącej się dyskusji zostały rozproszone po wielu perspektywach teoretycznych, ukazujących uwikłanie fenomenu niepełnosprawności w mechanizmy polityczne, ekonomiczne, edukacyjne, interakcyjne. Niepełnosprawność okazała się pracować w łańcuchu ekwiwalencji (i różnicy) z kategoriami etniczności, religijności, społecznej identyfikacji, dyskryminacji i opresji.

Czy wobec tak szerokiego (wspólnego wielu subdyscyplinom pedagogiki) przedmiotu zainteresowania można jeszcze mówić o pedagogice specjalnej? Wydaje mi się, że płodność odbytej dyskusji interdyscyplinarnej jest symptomatyczna. Zdaje się być objawem trzeciej drogi między subdyscyplinami pedagogiki, polegającej na integracji i wymianie perspektyw teoretycznych, języków opisu i problemów badawczych.

## LITERATURA:

Laclau E., *Emancypacje*, Wrocław 2005.

Sadownik A., Tersa K., *Empiryczne i dyskursywne granice i możliwości pedagogicznego projektu integracji osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2006, nr 1(33).

Sadownik A., *Przedzałożenie heteropatriarchatu w pedagogicznym dyskursie integracji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo” 2007, nr 2.

<http://zjazd.pedagog.umcs.lublin.pl/> (dostęp: 14.10.2007 roku).

Krause A, Kossak-Główczewski K., Tezy rozpoczynające obrady sekcji IV/C: *Jakie relacje: integracja czy segregacja? Dominacja czy dialog?*, VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, dnia 18.09.2007 roku.

## **STANOWISKO UCZESTNIKÓW VI OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO POLSKIEGO TOWARZYSTWA PEDAGOGICZNEGO W SPRAWIE STANU I PERSPEKTYW ROZWOJU EDUKACJI W POLSCE**

---

Wyrażający niniejsze stanowisko uczestnicy VI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego PTP stanowią część dużego środowiska profesjonalnych pedagogów, zatrudnionych w licznych instytucjach akademickich, uprawiających wielokierunkową problematykę naukowo-dydaktyczną, współpracujących w tym zakresie z wieloma ośrodkami naukowymi na świecie. Pomimo tego, że w naszych pracach badawczych zaznaczają się różne orientacje teoretyczne i ideowe, łączy nas refleksja w duchu społecznego zaangażowania w sprawy edukacji i wszystkich jej dziedzin: kształcenia i wychowania w szkole, rodzinie, w środowiskach lokalnych, edukacji dzieci, młodzieży i dorosłych, ludzi sprawnych i niepełnosprawnych, rozwijających się prawidłowo bądź potrzebujących wsparcia, opieki, a niekiedy resocjalizacji.

Uprawiając badania empiryczne, analizy teoretyczno-krytyczne, studia porównawcze i prace projektowe, a także kształcąc pedagogów na wszystkich poziomach i we wszystkich formach, pozostajemy w żywych kontaktach z praktykami edukacyjnymi – nauczycielami, pracownikami placówek wychowawczych, rodzicami, terenowymi działaczami oświatowymi.

Naszą wiedzę, posiadane doświadczenia badawcze i praktyczne, humanistyczne zaangażowanie w kształcenie i wychowanie na rzecz rozwoju człowieka, traktujemy jako podstawę uprawnienia do zajęcia stanowiska wobec obecnego stanu polskiej edukacji.

Przemiany, które nastąpiły po roku 1989, niosły obietnicę demokratyzacji życia zbiorowego, a w tym przekształcenia polskiej edukacji w obszar wspierania rozwoju uczniów jako krytycznych, samodzielnie myślących i społecznie zaangażowanych obywateli państwa demokratycznego. Dawały one także nadzieje na przekształcenie polskiej szkoły w sferę publiczną, gdzie dzięki obywatelskiemu zaangażowaniu i debacie

wielu różnych podmiotów: nauczycieli, rodziców, uczniów, władz oświatowych i samorządowych, podejmowane będą wspólne wysiłki na rzecz realizacji prorozwojowych celów edukacji oraz reformowania polskiego systemu edukacji w zgodzie z ideałami demokratycznego społeczeństwa i wymaganiami współczesnego świata. Wzbudzone one zostały nie tylko w środowisku pedagogów, ale w całym społeczeństwie. Łączyły się z oczekiwaniem na budowę systemu edukacyjnego wychowującego już nie w duchu podporządkowania władzy i „jedynie słusznego” myślenia, ale w kierunku merytorycznych kompetencji, dialogu, tolerancji i afirmacji różnic między ludźmi, gotowości do podejmowania oddolnej odpowiedzialności, współdecydowania i samodzielności. Oczekiwaliśmy też szkoły, której oddana zostanie profesjonalna wolność kształcenia, z nauczycielami nastawionymi na twórcze zmaganie się z wyzwaniami współczesności, które wymagają elastycznej, otwartej edukacji. Nadzieje te uważamy jednak za niespełnione, dostrzegając szereg zagrożeń w obszarze oświaty, które pozwalały sobie zasygnalizować w niniejszym dokumencie.

## **1. Oświata staje się miejscem erozji reguł demokratycznych i podlega zawłaszczaniu przez doraźne interesy polityczne**

Przed nami wciąż stoi trudne zadanie gruntownego przekształcania naszego systemu edukacji, a zwłaszcza rozszerzania i rozwijania reguł demokratycznego współdziałania wszystkich podmiotów – uczniów, rodziców i nauczycieli – zaangażowanych w proces budowania samorządności szkolnej. Proces ten jest jednak hamowany przez działania centralizujące system szkolny i naruszające równowagę pomiędzy różnymi uczestnikami edukacyjnej sfery publicznej. Prowadzi to do wykluczania tych działań i opinii, które nie mieszczą się w ramach centralnie sterowanej polityki oświatowej, zdominowanej doraźnym interesem politycznym. Tymczasem przygotowanie do życia w społeczeństwie winno odbywać się przez takie formy wychowania, które obejmują ważne doświadczenia społeczne, a zarazem formują systemy wartości i postawy młodego pokolenia. Bezpośrednie doświadczenie reguł demokracji jest niezbędne dla kształtowania postaw obywatelskich i nie może ono zostać zastąpione przez teoretyczny przekaz reguł i wzorców. Inaczej rzecz ujmując: żadne, najbardziej interesujące zajęcia na temat demokracji przeprowadzone w szkole, w której zasady demokracji są łamane, nie uformują oczekiwanej postawy ucznia. Dopóki tendencje centralizacyjne w oświacie będą pozbawiać jej uczestników prawa do decydowania o sprawach ważnych z punktu widzenia rozwoju i kształcenia, otwartego wyrażania własnych przekonań i realizowania osobistych inicjatyw, a samorządność szkolna będzie miała charakter jedynie fasadowy, wytwarzając pozór współdziałania i społecznego zaangażowania, szkoła nie będzie spełniać funkcji przygotowania młodzieży do życia w demokratycznym społeczeństwie.

## **2. Treści i formy kształcenia szkolnego mogą stanowić zagrożenie dla nabywania kompetencji intelektualnych i obywatelskich**

Tendencje centralizujące w oświacie przyczyniają się do nadawania monolitycznego charakteru treściom i formom kształcenia szkolnego. Obserwuje się zwrot ku schematom praktyk edukacyjnych, związanych z akcentacją ilościowych standardów nabywania wiedzy, nauki pamięciowej, marginalizacji roli doświadczenia i rozwiązywania problemów w toku kształcenia. Szkoła staje się miejscem wpajania faktów, nauczania schematów, narzucania kanonów. Prowadzi to do sytuacji, w której autentyczny wysiłek myślenia, poszukiwania rozwiązań i dojrzewania do własnych interpretacji rzeczywistości są poczytywane za zagrożenie dla oddziaływania szkoły. Taki stan rzeczy stoi w sprzeczności z założeniem, iż szkoła jest miejscem intelektualnego rozwoju ucznia, ten bowiem, rozumiany jako stopniowe poszerzanie sfery autonomii poznawczej, zachodzi dzięki autentycznemu wysiłkowi myślenia. Rezultatem hamowania rozwoju intelektualnego uczniów staje się ich wyuczona bezradność intelektualna, nieporadność w nowych sytuacjach, brak postaw kreatywnych, dogmatyzm myślenia oraz konformizm wobec narzucanych prawd i ich głosicieli. Dalszą konsekwencją takiego stanu rzeczy jest niedostatek dojrzałości etycznej młodego pokolenia, która, jako rozumiana w kategoriach zdolności dokonywania wyborów etycznych, łączy się z dojrzałością intelektualną. Hamowanie rozwoju zdolności samodzielnego, krytycznego i twórczego myślenia uczniów skutkuje niedostatkami w zakresie nabywanych przez młodzież kompetencji obywatelskich. Uczeń, w którym skutecznie zahamowano potrzebę myślenia i rozumienia, jest potencjalnie „dobrym poddanym”, pozbawionym odporności na przemoc instytucjonalnych autorytetów, na narzucane dogmaty. Staje się jednostką pasywną, niezdolną do wyrażania postaw oporu i sprzeciwu, potencjalną ofiarą systemu władzy.

## **3. Reforma edukacji przynosi konsekwencje przeciwstawne pierwotnym założeniom**

Reforma przeprowadzona w roku 1999 zakładała m.in. powstanie pluralistycznego zestawu programów kształcenia, stworzenie warunków sprzyjających opracowaniu szkolnych programów wychowawczych i systemów oceniania wewnątrzszkolnego. Gwarantem owej wielości i procesu unowocześniania edukacji miała być nowa podstawa programowa, zaś wyrównywaniu szans edukacyjnych miał sprzyjać zewnętrzny system oceniania.

Niestety, funkcję podstawy programowej przejął system egzaminów zewnętrznych, oparty na ocenianiu odwołującym się do jednolitych standardów. Właściwie takiemu podejściu dążenie do obiektywizmu, który okazał się wątpliwy, i zapewnienia porównywalności wyników wiąże się z niedookreśleniem aksjologicznym, co ułatwia różnym

podmiotom instrumentalne zawłaszczanie wyników egzaminów. W konsekwencji następuje podporządkowanie nauczania/uczenia się standardom egzaminacyjnym oraz przeniesienie punktu ciężkości z procesu kształcenia na jego rezultat (tzw. „nauczanie pod testy”). Pojawia się programowy redukcjonizm, co w połączeniu z nastawieniem na efekt kształcenia ogranicza wewnętrzną motywację uczniów do uczenia się oraz ich aktywność poznawczą. Zjawiska te są wzmacniane przez dyskurs efektywności, który prowadzi do znacznego ograniczenia funkcji szkoły, a w skrajnych przypadkach do postrzegania jej w kategoriach przedsiębiorstwa usługowego, działającego w ramach wolnego rynku. Szkoły starają się budować swój prestiż na podstawie uzyskiwanych wyników nauczania, zapewniających im wysokie miejsce w rankingach, co w dalszej kolejności sprzyja ich społecznemu różnicowaniu. Powoduje to nasilanie się procesów segregacji szkolnej i nierówności w dostępie do edukacji.

#### **4. Szkoła stanowi narzędzie odtwarzania nierówności społecznych**

Wbrew opiniom o tym, że edukacja zwiększa szanse społeczne oraz gwarantuje sukces życiowy jednostek, system edukacyjny nie wyrównuje szans osób rekrutujących się z grup społecznie marginalizowanych. Dzieci i młodzież pochodzące ze środowisk o niższym statusie społeczno-ekonomicznym stają się ofiarami selekcji egzaminacyjnych, a zjawisko to jest intensyfikowane przez przyjęte zasady finansowania praktyki oświatowej oraz systematyczne redukowanie nakładów na wspieranie lokalnych inicjatyw kulturalnych i edukacyjnych. Problem ten dotyczy również zjawiska urynkowienia systemu szkolnictwa wyższego, które – chociaż pozornie daje możliwości udziału w edukacji wyższej szerokiej populacji młodzieży – to faktycznie generuje kolejne formy nierówności. Młodzież o wyższym statusie społeczno-ekonomicznym z reguły korzysta ze studiów w całości finansowanych z budżetu państwa, zaś pozostali muszą ponosić koszty własnego wykształcenia, wstępując w szeregi studentów uczelni niepublicznych bądź wybierając niestacjonarną formę studiów na uczelniach państwowych. Szczególną formą łamania zasady równości dostępu do oświaty są studia zaoczne, które dla studenta łączą się z podwójnym opłacaniem (w ramach podatków oraz czesnego) usług o węższym zakresie, niż ma to miejsce w wypadku studiów stacjonarnych.

#### **5. Mechanizmy selekcji edukacyjnej w polskim systemie oświaty wytwarzają mit powszechności wykształcenia Polaków**

Negatywne konsekwencje oddziaływania szkoły na rozwój uczniów są skutecznie mistyfikowane za sprawą wzrastających wskaźników skolaryzacji, wynoszącej obecnie około 80% na poziomie kształcenia średniego i 47% na poziomie kształcenia wyższego. Warto jednak zwrócić uwagę, że wskaźniki efektywności oświaty, mierzone przez PISA



– 2003, sytuują kompetencje poznawcze uczniów polskich szkół poniżej średniej państw OECD, zaś poziom skolaryzacji w zdecydowanej czołówce. Taki stan rzeczy wiąże się z wysoce upozorowaną jakością średniego wykształcenia ogólnego, a nawet masowych studiów wyższych, realizowanych na skrót w pogoni za wysokimi wskaźnikami skolaryzacji, osiąganymi przez dziesiątki lat przez kraje wysoko rozwiniętego Zachodu, pogoni, wspieranej przez kolejnych polskich ministrów edukacji i Unię Europejską.

## **6. W wyniku biurokratyzacji zarządzania oświatą następuje załamanie się etycznej odpowiedzialności wychowawczej**

W zakresie zarządzania oświatą na poziomie resortowym, kuratorskim, wewnątrzszkolnym i nauczycielskim obserwuje się poczynania naruszające podstawy etycznej odpowiedzialności wychowawczej.

Główne zagrożenie widzimy w biurokratyzacji instytucji skupiających się na działaniach formalnych, technicznych, proceduralnych (np. podporządkowanie logiki nauczania zasadom standardowych sprawdzianów testowych, spełnianie przez nauczycieli formalnych, zewnętrznych wymagań dla uzyskiwania awansów zawodowych, zamiar umundurowania uczniów jakoby znaczący dla rozładowywania nastrojów młodzieżowej agresji).

Narastająca biurokratyzacja oświaty sprzyja pozorowaniu pracy pedagogicznej odartej z jej etycznych konotacji i osobistej refleksji nauczycieli, nasilaniu fasadowości relacji wychowawczych, przystosowawczemu eksponowaniu działań rozmiągających się z sensem kształcenia rozumianego jako wspieranie rozwoju ucznia, wyobcowaniu nauczyciela od istoty pracy twórczej. Za produkt biurokratycznej racjonalności można także uznać samą szkołę rezygnującą z misji tworzenia przestrzeni publicznej, jaką winna ona pełnić w społeczeństwie obywatelskim.

Ten stan zagraża odwracaniem się krytycznej i myślącej młodzieży od instytucji wychowawczych, zrywaniem przez nią więzi ze sformalizowanym systemem, w jakim może ona nie dostrzegać szans i możliwości własnego poznawczego oraz moralnego wzrostu. Narastanie poczucia braku konstruktywnego dialogu młodzieży ze światem dorosłych niesie też perspektywiczne niebezpieczeństwo osłabiania więzi społecznych znaczących dla obecnego i przyszłościowego funkcjonowania całego układu makrostrukturalnego, w jakim żyjemy.

## **7. Następuje zanik publicznej debaty nad edukacją**

Edukacja wymaga równolegle stabilizacji oraz permanentnych, przemyślanych zmian. Ponieważ obejmuje ona procesy długotrwałe i wieloczynnikowe, które zachodzą jednocześnie na wielu poziomach, niezależnie od cyklu kadencyjnego władz ustawodaw-

czej i wykonawczej, wszelkie zmiany w systemie oświatowym muszą wynikać ze strategii względnie spójnej i respektowanej przez kolejne ekipy rządzące. Przyjęcie takiej strategii wymaga zatem możliwie szerokiej i rzeczowej debaty publicznej, ukierunkowanej na porozumienie dysponujące w miarę trwałym, co najmniej kilkunastoletnim, obowiązaniem. Niestety, publiczny dyskurs w Polsce dotyczący kwestii edukacji traktuje ją instrumentalnie, jako okazję do promocji lub/i dyskredytacji danej opcji politycznej. Kwestia edukacji wplątana w grę o władzę polityczną przestaje być sprawą o powszechnej wadze, przestaje być dobrem wspólnym.

Taka sytuacja jest niedopuszczalna. System oświaty nie może być narażony na nieprzemyślane decyzje, które wynikają z doraźnych i jednostronnych interesów. Wszelkie jego zmiany muszą być przedmiotem ekspertyz i debat o możliwie szerokim zasięgu, w których mogliby wypowiedzieć się wszyscy zainteresowani. Tkanka wysoce skomplikowanych procesów edukacyjnych jest niezwykle wrażliwa i dlatego dokonywanie jakichkolwiek interwencji winno być najpierw wielostronnie przeanalizowane. Stąd podejmowanie w tej sprawie decyzji, których konsekwencje nie zostały należycie przemyślane, jest nie tylko wyrazem niekompetencji, ale skrajnej nieodpowiedzialności za nasze wspólne dobro.

Niezbędne staje się zatem podejmowanie wysiłku budowania merytorycznej debaty wokół kwestii edukacji, która mogłaby stać się podstawą dla podejmowania decyzji, wpisujących się w wynegocjowaną społecznie, spójną strategię oświatową.

Jako środowisko pedagogów akademickich, nawiązujących w prowadzonych pracach do tradycji i dorobku polskiej pedagogiki, czujemy się kompetentni oraz uprawnieni do interwencji w sprawy oświaty. Prowadzimy liczne analizy, diagnozy badawcze, ekspertyzy, studia krytyczne oraz tworzymy projekty zmian, wypracowujemy koncepcje zróżnicowanych możliwości myślenia i działania pedagogicznego. Wszystkie wymienione wyżej zagrożenia edukacji są przedmiotem naszego stałego zaangażowania badawczego. Ten potencjał powinien zostać wykorzystany dla edukacji jako dobra, za które wszyscy jesteśmy odpowiedzialni.

W imieniu uczestników Zjazdu  
*Prof. dr hab. Zbigniew Kwieciński*  
Przewodniczący Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego

Lublin, 19 września 2007 roku

## RECENZJE

**Aleksandra Zienko (rec.):** *Jadwiga Królikowska, Socjologia dobroczynności. Zarys problematyki biedy i pomocy na tle doświadczeń angielskich*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004, ss. 358.

Książka Jadwigi Królikowskiej na pierwszy rzut oka lekko przeraża – 350 stron, prawie 5-stronicowy spis treści, czcionka tekstu najmniejsza z dopuszczalnych do druku. Na dodatek temat, podany w podtytule, zawęża tytułową tematykę dobroczynności do doświadczeń angielskich, co może sprowokować pytanie, czy ten dość szczegółowo zakreślony problem wymaga tak wielostronicowego opracowania. To refleksje jeszcze przed lekturą, po wzięciu książki po raz pierwszy do ręki. Pytanie jednak brzmi: jakie refleksje nasuwają się po przeczytaniu całości – czy początkowe, czyśto „techniczne” wątpliwości pójdą w niepamięć i książka okaże się pozycją bardzo interesującą? Czy może jednak okażą się one zwiastunami kolejnych, bardziej niepokojących, bo merytorycznych błędów? W ramach wstępu powiem tylko, że i tak, i nie, a w toku wywodu postaram się rozwinąć i uzasadnić tę zdawkową opinię.

Tematem książki jest zagadnienie działalności dobroczynnej, w której autorka widzi „klucz do wielu ważnych tematów współczesnej socjologii” (s. 17). Jako zjawisko nierozdzielnie związane z kontekstem społecznym i historycznym dobroczynność odzwierciedla stan danej epoki. Poprzez formy, jakie przybie-

ra w danych czasach, ukazuje aktualną strukturę społeczną i dominujące tendencje społeczno-gospodarcze, a także religijne i ideologiczne motywy działalności publicznej. Jej analiza stanowi również kanwę do szerszej refleksji nad stanem współczesnej kultury społeczeństw zachodnich. Dla J. Królikowskiej dobroczynność jest wytworem kultury i wynika z istnienia więzi społecznych, stąd też „opracowanie jej poświęcone staje się w istocie stadium społeczeństwa” (s. 19). By dokonać tego opracowania, autorka posiłkuje się zarówno podbudową teoretyczną, jak i badaniami empirycznymi.

Książka podzielona jest na dwie zasadnicze części oraz podsumowujące całość posłowie. Część pierwsza *Społeczne źródła dobroczynności* stanowi wprowadzenie do omawianego zagadnienia. Przedstawia definicje dobroczynności, ujmując ją jako instytucję społeczną i wprowadza rozważania na temat przyszłościowego czy też zanikającego charakteru tejże instytucji. Ponadto podejmuje zagadnienie ludzi biednych jako klasy społecznej i biedy jako aktualnego problemu społecznego. Na koniec tej części autorka przedstawia stratyfikację angielskiego społeczeństwa oraz przegląd brytyjskich badań na temat biedy i wykluczenia.

Część druga pt. *Dobroczynność w społeczeństwie angielskim* stanowi empiryczną ilustrację problemów przedstawionych w pierwszej części tekstu. Zaprezentowane są tu socjografie kilkunastu placówek niosących pomoc biednym i potrzebującym – w pierwszym

rozdziale w Oxfordzie, a w drugim w Exeter. Część dotycząca Oxfordu jest jednak o wiele bardziej rozbudowana, bo przedstawia dziewięć ośrodków, gdy w części poświęconej Exeter mamy do czynienia z zaledwie trzema. Oba rozdziały zaczynają się krótkim opisem danego miasta i jego urbanistycznego i społecznego pejzażu. Następnie omawiane są poszczególne placówki poprzez pryzmat ich celów i zadań, opis osób korzystających z ich pomocy, jak i opis personelu, sposobów finansowania, ilości powstania, sposobów codziennego działania itp. Dokonanie takiego „generalnego zdjęcia” różnych ośrodków było możliwe dzięki zastosowaniu przez badaczkę wielu metod – poza metodą socjograficzną zastosowano także analizę literatury tematu, analizę dostępnych danych statystycznych, dokumentów urzędowych, szkoleniowych i niezwykle ważną – podkreślaną przez Królikowską (s. 22) – jawną obserwację. Ponadto autorka czerpie z przerwanych sfer – z prac socjologicznych, ekonomicznych, etnograficznych, filozoficznych, a także z osobistych pamiętników i prasy.

Posłowie zawiera rekapitulację analiz i badań empirycznych nad dobroczynnością angielską. Opierając się na ideowych tendencjach dominujących w społeczeństwie brytyjskim, socjolożka wskazuje czynniki, które odegrały kluczową rolę w kształtowaniu podstaw aksjornormatywnych dzisiejszej dobroczynności i praktycznych form jej realizacji.

Już po przedstawieniu „suchego” opisu książki widać, iż autorka postawiła przed sobą trudne zadanie. Poprzez ukazanie z bliska jednego aspektu życia społecznego, jakim jest dobroczynność, chciała przy okazji ująć istotę problemów całego społeczeństwa i kultury w nim obowiązującej. Zaprojektowane przez nią badania były dość dużym projektem, wymagającym bardzo dużo pracy i czasu, a ma-

teriały zebrane podczas ich realizacji zapewne niełatwo było opanować i niełatwo było wyciągnąć z nich wnioski. Także przyjęcie za założenie badawcze perspektywy osób biednych i niesamodzielnych jeszcze bardziej skomplikowało stawiane przez badaczkę cele, gdyż subiektywizm takiej perspektywy mógł wpłynąć na naukowo zakładany obiektywizm. Jednocześnie ta wysoko postawiona poprzeczka każe więcej oczekiwać, bo gdyby założenia te zostały spełnione, mielibyśmy do czynienia z bardzo ważną pozycją, mówiącą wiele o aktualnych problemach i opartą na rzetelnym materiale badawczym. Niestety, *Socjologia dobroczynności* nie spełnia pokładanych w niej nadziei i broni się tylko częściowo.

Książka ta jest w wielu momentach nieobiektywna, co w pracach naukowych, którą ten tekst ma być, jest niedopuszczalne. Oczywiście zupełna wolność od własnych przekonań i całkowita bezstronność autora jest niezwykle trudna do osiągnięcia, ale w świecie nauki przyjęło się, by jednak do obiektywizmu dążyć. U Królikowskiej tego dążenia nie dostrzegam. Wyraźnie wpisuje się ona w krytykę liberalno-kapitalistycznego systemu, gdzie jednostki sprowadzone są do roli konsumenta czy najwyżej producenta, nie do końca tłumacząc, jak dokładnie przekłada się to na sytuację ubogich, a właściwie poprzestaje na stwierdzeniu, iż zły kapitalizm jest głównym źródłem wszelkich problemów społecznych. Główną tezę staje się tęsknota za wręcz idealnym państwem dobrobytu, które, niestety, zostało zburzone przez ideologię liberalną. Kryzys gospodarczy w Anglii, który miał miejsce w latach 80., jest wspomniany jedynie w kontekście zmniejszenia zasiłków dla ubogich, ale nie wydaje się istotne wspomnieć o tym, że częściowo był przyczyną kryzysu obciążonego zbytnimi wydatkami socjalnymi państwa do-

brobytu. Krytyka dzisiejszych działań państwa i stosunków społecznych opiera się na przeciwstawieniu mitycznemu „kiedyś”, kiedy to społeczeństwo było egalitarne, a ludzie dobrzy i współczujący. Współczesna globalna gospodarka nie dba o interesy obywateli, a „w minionych czasach formułując rozmaite programy polityczne, właśnie o tym myślano” (s. 68). Zatem lepsza hipokryzja patowego ONZ-u, propagandy komunizmu czy ostatecznie niespełnionych socjalnych obietnic niż realne cele gospodarcze. Autorka zbyt często wpada w moralizatorski ton przedstawiający gospodarczy liberalizm i zbudowane na nim państwo jako egoistyczny system, ze strony którego „można liczyć co najwyżej na przyznane z wyrzutem minimum pomocy” (s. 43); a państwo opiekuńcze jako te, które „prowadzi narrację z najtrwalszymi wartościami ludzkości” (s. 112). Zatracając swój wywód w takiej białoczarnej krytyce, autorka gubi rzeczywiste problemy wynikające z funkcjonowania światowej gospodarki rynkowej i konsumpcyjnego społeczeństwa, które niewątpliwie istnieją i wpływają na losy najuboższych<sup>1</sup>.

W czarno-białych barwach prezentuje także autorka społeczeństwo angielskie. Ludzie biedni to prawie święci, a arystokracja brytyjska to pasożyty i rak toczący Anglię. Bycie ubogim jest wynikiem złego losu albo determinant społeczno-gospodarczych, ale nigdy własnych złych poczynań i błędnych decyzji. Socjolożka posuwa się nawet do tezy, iż kobiety, które kilkakrotnie zachodziły w ciążę z różnymi partnerami i trafiły po kilka razy do domu dla ciężarnych, „spotkały niepowodze-

nia życiowe” (s. 250). Najwyraźniej autorka uważa te kobiety za bezwolne osoby, niedecydujące w żadnym stopniu o swoim własnym życiu i które przez to nie mogą popełnić błędu, a jedynie spotykają zły los na swojej drodze. Ponadto w postępowaniu z ludźmi ubogimi zwraca się uwagę na cechy ich charakteru i wygląd zewnętrzny, co Królikowska widzi jako uwłaczanie ich godności, zapominając, że każdy żyjący w społeczeństwie człowiek oceniany jest na podstawie podobnych kryteriów. Na dodatek cechy te, jeśli są nieodpowiednie, to wynikają z opresji systemu i działań polityczno-gospodarczych przez ten system podejmowanych. Takiego rodzaju uproszczenia, niestety, nie służą sprawie ubogich. To, że pewne warunki życia i pewne cechy nieprzystosowania, ludzi biednych wynikają z funkcjonowania wolnego rynku, jest faktem, z którym trudno się nie zgodzić. Przykładowo wskazywane przez autorkę pozostawanie poza systemem podatkowo-bankowym faktycznie blokuje wszelkie ewentualne chęci inicjatywy ze strony ubogich. Jednakże stwierdzenie, iż wszystko jest winą państwa i wszystkie niepowodzenia mają źródło w jego złym funkcjonowaniu, zbyt upraszcza bardzo skomplikowaną i trudną materię przyczyn ubóstwa.

By problem biedy ograniczać, trzeba patrzeć na niego z punktu widzenia realisty, a nie idealisty i dzięki takiej perspektywie podejmować odpowiednie środki wobec prawidłowo zdiagnozowanych przyczyn. Traktowanie każdego przypadku ubóstwa jako niezawinionego w żadnym stopniu przez jednostkę nim dotkniętą, jest niczym niezauważanie drugiej strony medalu, która jest niezbędna do poznania całości.

Arystokracja z drugiej strony jawi się jako sekta niedopuszczająca nikogo do swojego świata, a przy tym żerująca na wszystkich in-

<sup>1</sup> Patrz: Z. Bauman, *Praca, konsumpcjonizm i nowi ubodzy*, Kraków 2006; A. Giddens, *Poza lewicą i prawicą: przyszłość polityki radykalnej*, Poznań 2001.

nych członkach społeczeństwa. Krytyce poddany zostaje nawet system podatkowy, który pomimo iż pobiera jedne z najwyższych podatków od osób bogatych w Europie, to i tak według autorki sprzyja interesom tychże bogaczy. Takie przedstawienie arystokracji trochę dziwi w tekście polskiej badaczki, która po doświadczeniu komunizmu bez elit widzi ich istnienie w tak negatywnym świetle. Bez elit finansowych nie ma, niestety, elit intelektualnych i kulturalnych, i jakkolwiek cynicznie by to nie brzmiało, istnienie ekskluzywnych elit w Wielkiej Brytanii stanowi jeden z jej ważniejszych atutów, wokół których buduje się prestiż i powodzenie ekonomiczne całego państwa, a zatem i innych warstw społecznych. Arystokracja jest cennym kapitałem ludzkim, które inne kraje często Anglii zazdroszą. W świecie, w którym bogaci stają się jeszcze bardziej bogatsi i zdobywają nieprzyzwoite wręcz fortuny, a liczba ubogich nawet w zamocznych państwach nie maleje, zrozumiałe są wołania o bardziej sprawiedliwy podział dóbr, jednakże nie można zapominać, iż świat gospodarczy i społeczny jest bardziej skomplikowany niż lasy Sharewood za czasów Robin Hooda i już raz próbowano w majestacie państwa wszystkim dać po równo, co ostatecznie skończyło się upadkiem całego systemu.

Podjmując boje klasowe, Królikowska traci z punktu widzenia także cel pomocy potrzebującym. Chce, by zajęli oni, jako klasa społeczna, należną im znaczącą pozycję w społeczeństwie. Innymi słowy, by jako klasa biednych uczestniczyli w publicznym dyskursie na równi z innymi warstwami społecznymi. Nie do końca jestem przekonana, czy to powinno być celem ubogich i pomocy do nich skierowanej. Czy nie lepiej by było, gdyby przestali być ubogimi i potrzebującymi pomocy i czy celem pomocy społecznej nie jest da-

żenie do przywrócenia osób wykluczonych na łono „normalnego” społeczeństwa?

Brak obiektywizmu i dystansu w wielu momentach nie oznacza jednak, iż w *Socjologii dobroczynności* nie poruszone zostały ciekawe wątki. Królikowska wskazuje, że wzrost działań dobroczynnych wynika z załamania się instytucjonalnej pomocy społecznej i paradoksalnie oznacza on zanik więzi społecznych i solidarności grupowej. Dobroczynność wynika bowiem z chęci niesienia pomocy przez pojedyncze, altruistycznie nastawione jednostki, natomiast pozostała większość społeczności pozostaje w najlepszym wypadku neutralna. Stąd też osoby ubogie żyją często zamknięte w świecie instytucji pomocowych, nie otrzymując pomocy ze strony bliskich ani ze społeczności, z której się wywodzą. Państwo, zrzucając część swoich obowiązków społecznych na organizacje pozarządowe i wspólnoty lokalne, nawołuje do obywatelskiej samopomocy jednak odpowiedź jest ograniczona. Te obserwacje wydają się trafne, szczególnie gdy przyjrzymy się bliżej ośrodkom przedstawionym w części empirycznej pracy. W większości przypadków funkcjonują one dzięki zapałowi jednego człowieka lub grupki oddanych danej sprawie ludzi, którzy wiele poświęcają, by móc nieść pomoc innym. Autorka tłumaczy zanik więzi społecznych dominacją ideologii liberalno-mieszczańskiej, ja jednakże przychyliłabym się bardziej do wniosków Charlesa Murraya<sup>2</sup>, który winą za taki stan rzeczy obarcza państwo opiekuńcze i uzależnienie obywateli od jego pomocy. W społeczeństwie, w którym każde niepowodzenie było asekurowane przez pomoc ze strony państwowych instytucji pomocowych, liczenie na

<sup>2</sup> Patrz: Ch. Murray, *Bez korzeni*, Poznań 2001.



bliskich i wchodzenie w alianse z współczłonkami danej wspólnoty nie było już potrzebne. Solidarność społeczna nie mogła się już opierać na wzajemnej pomocy w razie zaistnienia takiej potrzeby, więc praktycznie zanikła. W sytuacji gdy w latach 80. brytyjskie państwo w obliczu recesji gospodarczej zdecydowało się na głęboką reformę i premier Thatcher wprowadziła ostre cięcia socjalne, społeczeństwo znalazło się w sytuacji, do której nie było przygotowane, co w latach po kryzysie, jak i późniejszych „zaowocowało” wzrostem liczby ubogich i wykluczonych. Można oczywiście dyskutować, co w większej mierze przyczyniło się do tego wzrostu – dysfunkcjonalność wspólnot czy też zbytnia drastyczność działań konserwatywnego rządu. Niewątpliwie Margaret Thatcher, poprzez takie wypowiedzi, jak „nie istnieje nic takiego jak społeczeństwo”, propagowała raczej kulturę indywidualnej rywalizacji aniżeli społecznej solidarności i trudno byłoby obronić tezę, iż działania jej rządu przyniosły jedynie pozytywne efekty<sup>3</sup>. Niemniej wyzbycie się jednostronnej perspektywy i uwzględnienie w analizie przyczyn „nowej” brytyjskiej biedy, zarówno ułomności państwa opiekuńczego, jak i błędów państwa neoliberalnego wydaje się rozwiązaniem bardziej stosownym.

Ciekawym wątkiem jest także zagadnienie postrzegania dobroczynności w różnych krajach europejskich. W Anglii i Niemczech jest ona pożądanym uzupełnieniem socjalnej i kulturalnej działalności państwa, ale już w Skandynawii jawi się ona jako zbyt paternalistyczna i stawiająca ludzi potrzebujących pomocy w niezręcznej sytuacji. Podobnie jak niegdyś w krajach komunistycznych dobroczynność

jest tam kojarzona z sygnalizowaniem wyższości przez osobę pomagającą i by zlikwidować uczucie poniżenia w momencie prośby o pomoc, wspomaganie mogą się zajmować jedynie instytucje państwowe, które są obiektywne i niejako bezosobowe. Jest to ciekawy przykład tego, jak teoretycznie uniwersalna chęć pomocy uboższym jest jednak zależna bardzo mocno od kulturowego kontekstu.

Warto także wspomnieć o roli Kościoła chrześcijańskiego w ofiarowywaniu pomocy. Przez całą książkę przewijają się liczne odwołania do nauk Kościoła, cytowana jest Biblia, wyraźnie zaznaczone religijne motywy postępowania. Jako że europejska dobroczynność budowana była na idei miłosierdzia i działaniach instytucji kościelnych nie dziwi tak wiele nawiązań w tekście o takiej tematyce. Na co jednak szczególnie warto zwrócić uwagę to zagadnienie pomocy ubogim i potrzebującym ze strony Kościoła jako jego nowego zadania, w sytuacji gdy w Anglii drastycznie zmalała liczba wiernych i świątynie anglikańskie stoją puste. W obliczu laicyzacji społeczeństwa kapłanom trudno było prowadzić działalność i utrzymywać kościoły, stąd by przetrwać zaczęli oni adaptować je do pełnienia roli przytułków, jadłodajni czy noclegowni dla bezdomnych. W ten sposób będący w kryzysie Kościół zyskał nowy cel swego istnienia na Wyspach, a ubodzy otrzymali potrzebną im pomoc.

Generalnie w części empirycznej widać zderzenie ideałów z pierwszej części z rzeczywistością codziennego działania placówek pomocowych. Wcześniejsze ujmowanie ubóstwa jako cierpienia zawinionego przez zły system nie wytrzymuje próby realiów. Okazuje się bowiem, że nie można pomóc wszystkim. Do ośrodków nieprzyjmowane są osoby pijane, uzależnione od narkotyków czy też ustanawia

<sup>3</sup> Patrz: *Zniewolony umysł 2. Neoliberalizm i jego krytyki*, E. Majewska, J. Sowa (red.), Kraków 2007.

się limit wiekowy powyżej 25 lat, bo osoby młodsze często bywały agresywne. Ograniczenia te nie wynikają jednak z zatruwającej umysły ideologii liberalnej, ale z czystej praktyki i chęci zapewnienia bezpieczeństwa jak największej liczbie podopiecznych i personelowi. Wykluczenie ma zatem czasem praktyczne, życiowe powody, czego wcześniej Królikowska nie zamierzała przyznać i niejako nie chciała przy ogólnych analizach o tym pamiętać. Czasem wręcz zaprzecza samej sobie i temu, co napisała w innym miejscu tekstu. Omawiając noclegownię dla młodych, przyznaje, że wiele osób w młodym wieku uzależnia się od pomocy instytucji i nie chce się usamodzielniać, gdy wcześniej twierdziła, iż taka argumentacja ze strony zwolenników obniżenia kosztów pomocy społecznej jest obłudna i nieprawdziwa. Zauważa też, iż niektórzy znajdują się na ulicy z własnego wyboru, podążając własną ścieżką życiową, co wcześniej tłumaczone było tylko i wyłącznie jako wynik determinant społeczno-gospodarczych.

Książka zawiera wiele bardzo ciekawych i pouczających opisów miejsc pomocy ubogim. Wszystkie opisane placówki działają dobrze i są finansowane zarówno ze środków prywatnych, jak i państwowych, i miejskich. Są w większości akceptowane przez społeczności i okolice, w jakich się znajdują, mają odpowiednio wyposażone lokale i oprócz pomocników udzielających się w ramach wolontariatu pracuje w nich wyspecjalizowany personel. Socjografie tych ośrodków mogłoby stanowić wzór dla polskiej pomocy społecznej, gdyż dobrze ilustrują, w jaki sposób powinna być niesiona pomoc, tak by była ona efektywna. Przykładowo, szeroko omówione tworzenie kas zapomogowo-pożyczkowych, ogólnopaństwowy program readaptacji młodych, obrót używanymi meblami i w szczególności dziecięce lub rodzinne cen-

trum kontaktowe, które stanowi neutralny grunt spotkań dzieci z rodzicami w czasie ich rozvodu, warto byłoby spróbować zaadaptować na potrzeby Polski. Królikowska jednak zamiast uczynić swój tekst źródłem pomysłów i inspiracji do wprowadzenia w realia polskiej pracy socjalnej, wołała pójść w stronę krytyki państwa i społeczeństwa brytyjskiego. Moim zdaniem jest to złe ujęcie problemu i książka byłaby o wiele ciekawszą i przydatniejszą pozycją, gdyby jej celem przewodnim było ukazanie, jak w społeczeństwie zorientowanym wolnorynkowo, w którym nastąpił stopniowy zanik więzi społecznych, mogą pomimo wszystko dobrze funkcjonować ośrodki pomocy społecznej i działalność dobroczynna. Tymczasem narzekaniem na stan pomocowości w Anglii i przedstawianiem wyraźnie jednostronnie niezwykle złożonych zależności powodujących ubóstwo, autorka irytuje i, niestety, nie zdobywa należytej sympatii i współczucia dla sprawy ubogich. Można wręcz zrozumieć jej tezy jako niezadowolone z powrotu oddolnych inicjatyw dobroczynnych, które poniekąd uważa za przykry wynik zdemontowania państwa opiekuńczego (s. 336). Ja widziałabym w nich raczej jaskółkę zmian, iż wspólnoty na nowo mają się wokół czego rodzić i powoli na tej bazie odbudowywane będą więzi społeczne i lokalna samopomoc.

Widoczne jest szczerze zaangażowanie i duży nakład pracy ze strony Królikowskiej w przeprowadzenie badań i wgłębienie się w świat angielskich ubogich i placówek im pomagających. Pod względem metodologicznym jej praca jest wręcz znakomita – starannie ułożona struktura analizy kolejnych ośrodków stwarza ład i łatwość poruszania się między nimi i dokonywania porównań. Poruszone są wszystkie najważniejsze aspekty funkcjonowania i przy każdej placówce podane są dokładne

źródła informacji na których opierała się autorka. Niestety, badaczka chyba za mocno, za głęboko weszła w ten świat i zagubiła przez to swój naukowy obiektywizm. Potwierdzać to może fakt, iż w części poświęconej Exeter, gdzie spędziła mniej czasu, wypowiedź jest bardziej rzeczowa i Królikowska rzadziej popada w moralizatorski ton, a tym samym rzetelniej przedstawia przyczyny ubóstwa i konkretne problemy. Gdy udaje jej się zachować większy dystans, o wiele lepiej odbiera się i rozumie zagadnienia, które porusza.

*Socjologia dobroczynności* – pomimo świetnych badań empirycznych, zaangażowania autorki i cennych opisów działania placówek pomocowych – nie jest dobrą książką. Królikowska zaprzepaściła szansę na ciekawą analizę poprzez przyjęcie nieodpowiednich tez, których nie do końca umiała obronić. Nieobiektywność i stronniczość, na jaką sobie pozwoliła, wzbudza poczucie irytacji i powoduje wręcz niechęć wobec przecież ważnej, delikatnej i wymagającej rzetelnej analizy sprawy ubogich i pomocy do nich skierowanej. I choć zagadnienie dobroczynności okazało się bardzo ciekawe, to zostało jednak przedstawione w nietrafiony sposób.

Aleksandra Zienko

### **Jadwiga Królikowska: Komentarz do recenzji książki *Socjologia dobroczynności*.**

Recenzja książki *Socjologia dobroczynności* jest napisana w sposób bardzo sprawny, trudno nie wierzyć Recenzentce, że pisze pod wpływem irytacji, a jednocześnie, przecież udaje się Jej zachować właściwą dla recenzji formę.

Recenzja ma wyraźnie zarysowane dwa poziomy krytyki. W pierwszym Autorka ana-

lizuje wartości merytoryczne książki, metodologię, dogłębność analiz badanych instytucji etc. Ocena jest w tym zakresie zdecydowanie pozytywna. W drugim planie książka jest już analizowana z perspektywy, którą można nazwać „jedynie słuszną ideologią poprawnego umiaru”. Autorka stwierdza, że książka pisana jest z niewłaściwej perspektywy i dlatego, mimo „świetnych badań empirycznych, zaangażowania autorki i cennych opisów działania placówek pomocowych nie jest dobrą pozycją”. Recenzentka zarzuca książce, że „jest nieobiektywna, co w pracach naukowych, którą ten tekst ma być, jest niedopuszczalne”. Otóż recenzentka rzecz jasna może nie wiedzieć, że w nauce zachodniej nie ma dzisiaj jednego „obiektywnego paradygmatu” w naukach społecznych, a w każdym razie, jeśli ktoś uważa, że jest, to pozostaje w mniejszości. Postulowany metodologiczny złoty środek może mieć pewne znaczenie dla młodego człowieka, który chce robić karierę, i to chyba raczej w polityce, a nie w nauce, nie może być natomiast kryterium oceny poprawności metodologicznej formułowanych tez naukowych. *Notabene*, gdyby ten młody karierowicz mógł w życiu publicznym przeforsować swoją naukową tezę o „jedynie słusznej” wizji rozwoju społecznego, to musiałyby to mieć wpływ na zasadnicze przeformułowanie debaty demokratycznej i zmierzch wielu sporów publicznie dzisiaj prowadzonych. Nauka zachodnia okresowo przeżywa kryzysy paradygmatów w poszczególnych dyscyplinach, jednak jak na razie nie ma mowy o „jednej słusznej perspektywie”, której przyjęcie musiałyby mieć wpływ na nasze rozumienie wolności badań naukowych.

Nie wszyscy wiedzą, co to jest występujący w PRL bezpieczny wstęp do książki pisanej z niewłaściwej (wtedy burżuazyjnej) perspektywy. We wstępie takim czasami na kilkudziesię-

sięciu stronach prezentowano publikowane dzieło klasyka myśli zachodniej według schematu, *toutes proportions gardées* – sprawnie i zapewne spontanicznie przyjętego przez Recenzentkę. Należało pochwalić szereg tez szczegółowych, zwrócić uwagę, że książka znacznie poszerza naszą wiedzę o badanej rzeczywistości, stoi na wysokim poziomie metodologicznym etc., no bo inaczej, jaki sens miałyby jej publikacja. Następnie znaczna część bezpiecznego wstępu prowadzona była z perspektywy „meta” metodologicznej i w druzgocący sposób krytykowano ją, najczęściej skądinąd słusznie, za to że nie jest zgodna z tezami marksistowskimi, a przynajmniej z ich wykładnią w krajach realnego socjalizmu na danym etapie transformacji (określanej wtedy mianem etapu rozwoju socjalizmu).

Zaskakuje podobieństwo schematu prezentowanej recenzji do koncepcji owych bezpiecznych wstępów. Jeśli bowiem recenzja *Socjologii dobroczynności* została napisana po to, żeby ją przeciwstawić nurtowi myśli społecznej Charlesa Murraya lub jakimkolwiek innym, to jest to strzelanie kulą w płot. Tezy zawarte w jego pracach są przedmiotem wielu dyskusji, tak jak i wiele innych opracowań innych autorów, podlegają też często zasadniczej krytyce. Podobnie niezwykle skrajne oceny w naukach społecznych wyrażane są na temat polityki społecznej Margaret Thacher. Stwierdzenie, że w socjologii dobroczynności odrzuca się libertarianizm, neokonserwatyzm czy wiele tez neoliberalizmu nie stanowi żadnego zarzutu, co najwyżej informację o perspektywie, z której ta książka jest pisana. Perspektywie bliskiej myśli Stanisława Ossowskiego, drugiego po Florianie Znanieckim polskiego socjologa, który wywarł poważny wpływ na socjologię zachodnią i do dziś jest we wszystkich poważnych anglosaskich opracowaniach

encyklopedycznych uznawany za klasyka myśli społecznej. Recenzentka ma prawo irytować się przyjętą przeze mnie perspektywą. Jeśli to pobudzi ją do pracy naukowej, choćby po to, żeby budować podstawy teoretyczne dla uogólnień idących w innym kierunku niż *Socjologia dobroczynności*, to mogłabym to przyjmując tylko z wielką satysfakcją i poczuciem, że moja książka spełniła ważne zadanie.

Nie mogę jednak pominąć zasadniczej dla nauki kwestii etycznej. Otóż bezpieczne wstępy wbrew pozorom pełniły często bardzo ważną, pozytywną rolę. Oddając hołd panującej ideologii, pozwalały na neutralizację cenzury. Umożliwiały rozwój większego pluralizmu perspektyw naukowych, pozwalały, przynajmniej w ograniczonym zakresie publikować najważniejsze opracowania, niezależnie od tego, do jakiej opcji ideologicznej zostałyby zakwalifikowane przez czujnego cenzora. Ale jaki sens ma w dzisiejszych czasach ta ostrzegająca przed niewłaściwym wydzwiękiem ideologicznym recenzja profesorska pani studentki? Nie jest już nim na pewno promocja pluralizmu w badaniach naukowych.

Jadwiga Królikowska

**Maria Emilia Nowak (rec.): Aniela Dylus, *Globalizacja. Refleksje etyczne*, Wydawnictwo Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 2005, ss. 272.**

Książka Anieli Dylus *Globalizacja. Refleksje etyczne* to obszerna praca, napisana przystępnym językiem, skierowana do wszystkich osób zainteresowanych problematyką rozwoju współczesnej cywilizacji. Autorka w swojej pracy uwypukla, że globalizacja nie jest tylko nowym terminem zastosowanych dla ozna-

czenia od dawna obserwowanych procesów, ale bardzo specyficznym tworem obecnych czasów. Książka została podzielona na osiem rozdziałów, z których każdy stanowi osobny problem, ale dopiero czytanie łącznie stanowią pewną całość.

W pierwszym rozdziale *Drogi i bezdroża globalizacji* Autorka stara się podkreślić różnice, jakie zachodzą pomiędzy globalizacją a regionalizacją w potocznym języku utożsamianych ze sobą. Przedstawia różne stanowiska, jakie powstają w dyskusji na ten temat. „Według jednego z nich, procesy globalizacji i regionalizacji wzajemnie się wspierają i umacniają” (s. 12). Autorka stara się także przybliżyć czytelnikowi dylematy globalizacyjne oraz realne problemy, które dotyczą ludzi nawet nieświadomych tych wszystkich procesów. „Globalna gospodarka podporządkowana jest zasadom mikroekonomii. W tym połączeniu makroskali działania z perspektywą mikro już intuicyjnie wyczuwa się potencjalne trudności. Rzeczywiście, główni aktorzy globalnego rynku – *global players* – czyli firmy ponadnarodowe, zainteresowani są przede wszystkim maksymalizacją zysku, względnie przynajmniej przetrwaniem na rynku. W związku z tym zabiegają o minimalizację kosztów własnych, w tym – o obniżenie funduszu płac. Oznacza to redukcję zatrudnienia i preferowanie niestałych form zatrudnienia, cięcia płac i placowych kosztów pochodnych, ograniczenia zakładowych świadczeń socjalnych. Wszystko to powoduje wzrost bezrobocia i nierówności społecznych oraz prowadzi do ograniczenia siły nabywczej potencjalnych klientów firmy. Coraz bardziej powszechnym zjawiskiem (jego występowanie sygnalizuje się ostatnio również w Polsce) jest wzrost gospodarczy niepociągający za sobą wzrostu liczby miejsc pracy” (s. 18). To bardzo istotne uwagi,

gdyż Autorka dotknęła w swoich rozważaniach problemu strategii mikroekonomii, który w efekcie prowadzi do tego, że mamy do czynienia z jawną sprzecznością. Firma, która jest nastawiona na obniżanie „kosztów placowych systematycznie podcina gałąź, na której sama siedzi” (s. 18). Zmonopolizowane mołochy niejednokrotnie dysponują wpływami oraz dochodami wielkości samodzielnego państwa, co oczywiście w efekcie musi prowadzić do powstania zakłóceń w wypełniania funkcji gospodarczych przez dane państwo. Globalizacja prowadzi do ciągłego wzrostu nierówności społecznych, wobec których potrzebne są interwencje mające na celu przeciwdziałanie takim destrukcyjnym procesom.

Autorka porusza również problem etyczny, jakim jest „Zagubienie egzystencjalne mobilnego »człowieka sukcesu«” (s. 20). Ludzi, którym się powiodło w życiu zawodowym, bardzo często dotyka emocjonalna samotność. Nie jest to samotność z wyboru, ale z braku czasu na rozwijanie i podtrzymywanie prawidłowych więzi międzyludzkich. Globalny rynek pracy, wywierając ogromną presję na dyspozycyjność oraz mobilność, ogranicza w sposób radykalny poczucie bezpieczeństwa oraz pewności, co do przynależności do określonej roli. Ekstremalne tempo zmian zaspokaja jedynie potrzeby materialne, wyjaławiając emocjonalnie.

Zaspokajanie podstawowych potrzeb w systemie globalnej gospodarki ulega wypaczeniu. Cały sens gospodarowania przybiera inny kształt, niż mógłby tego oczekiwać przeciętny człowiek. „Doskonałą ilustracją tej wypaczonej logiki może być praktyka wielkich firm farmaceutycznych. Otóż w latach 1975–1995 wypuściły one na rynek aż 14 tys. nowych leków, z czego na choroby tropikalne przypadło... 14. Firmy nie są zainteresowane finansowo

waniem badań naukowych, chociażby w walce z malarią, gdyż ze względu na skrajne ubóstwo ofiar tej choroby nie mogą liczyć, że w tej grupie znajdują klientów” (s. 22).

Bardzo trafnie autorka zauważa, że niezależnym panem rynku ma być klient, na którego wywiera się jednak presję, z której często nie zdaje sobie sprawy. W efekcie „on sam z dumnego suwerena przekształca się w infantylnego hedonistę” (s. 22). Jak powszechnie wiadomo, Kościół katolicki ostrzega przed pułapką konsumpcjonizmu, który prowadzi do dominacji wartości materialnych. Jednakże, jak z odrobiną przewrotności mówi Dylus, „gdyby wezwania do ograniczenia konsumpcji zawarte w nauczaniu społecznym Kościoła znalazły posłuch, bolesne dziś kwestie społeczne: bezrobocia czy ubóstwa stałyby się jeszcze bardziej dotkliwe” (s. 23). Stałoby się tak, ponieważ wzrost zakupu dóbr nakreśla koniunkturę, a co za tym idzie, wzrost gospodarczy.

W następnym rozdziale obszerniej przedstawiony został opis kondycji współczesnego państwa. Podrozdział zatytułowany *Nowe ubóstwo* dotyczy przeglądu stanowisk w dyskusji, czy globalizacja jest powodem generowania ubóstwa. Autorka zwraca uwagę, że jest to proces niezwykle złożony, dający ambiwalentne efekty. Trzeci podrozdział *Marginalizacja niektórych regionów: przypadek Górnego Śląska* jest smutną refleksją nad problemami, z jakimi muszą się borykać mieszkańcy regionu, który jeszcze za czasów PRL-u był bardzo atrakcyjny migracyjnie. „Mijają czasy, kiedy uzyskanie dyplomu zamykało proces kształcenia i gwarantowało na całe życie stałe zatrudnienie w jednym zakładzie pracy. Na globalnym rynku pracy wymagana jest mobilność przestrzenna, zawodowa, branżowa, innowacyjność, gotowość do zmian. Tymcza-

sem cechy te nie należą do najmocniejszych stron Ślązaków” (s. 47). Immobilność pracowników tego regionu, posiadających jedynie wąskie kwalifikacje (górnicy, hutnicy itp.), sprawia, że ludziom trudno jest odnaleźć się w nowej rzeczywistości po roku 1989. Skutkiem jest fala narastającego bezrobocia, a co za tym idzie, społecznej frustracji i niezadowolonia.

Bardzo dobrze się stało, że w kolejnym rozdziale Autorka zajęła się zagadnieniem «instytucji niedzieli». „Konstytutywnym elementem judeochrześcijańskiej kultury Zachodu jest niedziela. Nie da się przecenić wartości – także pozareligijnej – tej instytucji, dlatego już w IV w. niedziela podlegała ochronie prawnej” (s. 75). Sprawą zasadniczą jest właśnie wartość pozareligijna dnia wolnego. Niezależnie bowiem od wyznawanego światopoglądu dzień wolny, który jest czasem wypoczynku, leży w interesie każdego człowieka. Dzień taki jest chwilą regeneracji, wyciszenia, „ładowania energii” przez organizm. Wielkim molochom europejskim, które aby dorównać krajom Dalekiego Wschodu, gdzie koszty pracy są niższe, a czas pracy dłuższy, nie na rękę jest sprzeciw, jaki podnoszą obrońcy „instytucji niedzieli”. Zgadzam się w pełni z Anielą Dylus, że: „Państwo, które zobowiązuje swych obywateli do zaniechania pracy zawodowej w niedzielę staje się poniekąd adwokatem bezcennej wartości jednostki. Przez prawną ochronę tego dnia symbolicznie sygnalizuje, że naprawdę jest skierowane na człowieka, że godność osobowa jest celem działań państwa” (s. 84). Nie można zapominać, że żywy człowiek i jego równowaga fizyczno-psychiczna są ważniejsze od wartości instrumentalnych.

W kolejnym rozdziale Autorka przybliżyła termin globalizacji oraz jego znaczenie. Mieszkańcy różnych części świata bywają



konfrontowani nieustannie z procesami globalizacji kulturowej. W wyniku tych styczności powstaje nowa jakość kulturowa nazwana globalizacją. Prowadzi to do ujednoczenia stylu życia, prostym tego przykładem są hamburgery, coca-cola czy seriale telewizyjne. Ogólnie to ujednoczenie nosi nazwę „amerykanizacji”, ponieważ wielu producentów masowych produktów kojarzy się z USA, nie zawsze zresztą słusznie, jak zauważa autorka. „Człowiek mobilny” niejednokrotnie w takiej sytuacji stara się z powrotem odkryć wartości lokalnych tradycji itp. Wielkie międzynarodowe firmy, dostrzegając ten zwrot, potrafią dostosować własny towar (wciąż ten sam) do potrzeb rynkowych. Dylus podaje doskonały tego przykład, który przytoczę. „Spektakularnym przykładem w tym względzie jest bodaj największy nadawca muzyki pop – stacja MTV. Aby ze swą ofertą dotrzeć do widzów od Brazylii do Japonii, od Wielkiej Brytanii do Indii, musiała porzucić jednolite koncepcje programowe i identyczne wszędzie wideoklipy na rzecz 28 programów regionalnych, uwzględniających lokalny koloryt i udzielających głosu rodzimym gwiazdom” (s. 95). To ujednoczenie jest czymś oczywistym, ponieważ bez tej płaszczyzny ludzie z różnych krańców globu mogą się porozumiewać i rozumieć. Proces ten ma plusy oraz minusy, ale wydaje się jednak czymś, czego nie da się już powstrzymać.

Rozdział piąty traktuje o „globalizacji solidarności” z ubogimi. Termin ten pochodzi od Jana Pawła II, a jest to postulat do solidarności globalnej, która jednak nie prowadziłaby do marginalizacji. Postulat ten jest bardzo szlachetny, ale zupełnie nieleżący w interesie wielkich korporacji, które mają dominującą część kapitału na świecie. Autorka, sięgając do przykładów historycznych, przedstawia czytelnikowi intuicje politologów, że globalizacja może

doprowadzić do faszyzmu. „Otóż w XXI w. mechanizm przejmowania władzy przez charzmatycznych dyktatorów może być podobny do tego, który zdecydował w latach trzydziestych XX w. o sukcesie narodowego socjalizmu w Niemczech i faszyzmu we Włoszech. W obydwu przypadkach przewroty były wspierane przez miejscowe elity finansowe, które zamierzały powstrzymać rodzący się globalizm, aby z nikim nie musiały dzielić się zyskami. Chodziło im o gwarancję «swoich» interesów przed zakusami coraz potężniejszych «obcych»” (s. 133). Autorka stwierdza, że trudno jest powiedzieć, czy perspektywa czarnych scenariuszy przekona ludzkość co do konieczności „globalizacji solidarności”. Przeszkodami w takim procesie są postawy indywidualistyczne i mentalność roszczeniowa, bez uwzględniania dobra wspólnego. Optymistycznie sugeruje, że mocne przekonania etyczne prowadzą do poszukiwania wciąż nowych form wyrazu, które mogą wpływać na rzeczywistość.

Kolejny rozdział stanowi przedmiot rozważań nad miejscem instytucji Kościoła w epoce globalizacji. Dylus zadaje pytanie, czy Kościół jest grupą interesu i przedstawia kilka ogólnie funkcjonujących stanowiska na ten temat. Najciekawszą częścią jest podrozdział drugi, ukazujący stosunek Kościoła do globalizacji. Anieła Dylus dostrzega, że niektóre wypowiedzi kręgów związanych z Kościołem bywają dość zaskakujące. „Największe jednak zdumienie budzi próba reanimacji ideologii dawno już skompromitowanych. Zdanie «Nie można przy tym wykluczać z góry, że odpowiedzi mogą dać też nowe formy socjalizmu, także te nawiązujące do idei Marksa», jest mało budującym przykładem naiwności politycznej niektórych kręgów kościelnych” (s. 177–178).

Kościół nie postrzega samego procesu globalizacji poprzez pryzmat determinizmu, ale

*a priori* uważa go za aksjologicznie neutralny. To dopiero ludzka ingerencja ma uczynić go złym lub dobrym. Apeluje o to, że globalizacja ma służyć człowiekowi, wspólnemu dobru wszystkich ludzi. Nie elity, a cała społeczność ludzka ma odnieść zwycięstwo na polu globalizacji. Zasada solidarności ma stanowić motyw przewodni wszelkich podejmowanych działań. Są to słuszne apele, choć z punktu widzenia praw obowiązujących na rynku i ekonomii wydają się, niestety, utopijne.

Ostatnie dwa rozdziały dotyczą etyki biznesu w holistycznym ujęciu. Autorka stwierdza, że pomimo że na całym świecie ludzie biznesu nie są postrzegani jako wzorzec moralny, to polscy biznesmeni postrzegani są w wyjątkowo złym świetle. Po roku 1989 nagle wiele osób, posługując się jedynie sprytem i lukami prawnymi, doszło do ogromnych majątków. Powszechne stały się takie praktyki, jak oszustwo, wprowadzanie w błąd, zniekształcanie informacji, kłamstwo, korupcja. Tę ostatnią np. traktuje się jedynie jako formę „mniejszego zła”, które jest nie do uniknięcia.

Dość ciekawym jest ostatni podrozdział *Dekalog rynkowy chrześcijanina*, w którym przedstawione są „przykazania” dla biznesmena. Z punktu widzenia realistycznych zachowań rynku jest to propozycja, która nie zakończy się sukcesem materialnym, ale jako postulat moralny, dość ciekawa.

Polecam lekturę tej książki, a szczególnie pierwszych pięciu rozdziałów. Z pewnością czas poświęcony na zapoznanie się z tą pracą poszerzy u czytelnika perspektywę postrzegania skomplikowanego procesu, jakim jest globalizacja. Przejrzysty język i logiczny ciąg wywodu stanowią dodatkowy atut dla czytelnika.

Maria Emilia Nowak

**Stefan Konstańczak (rec.): Peter Singer, *Jeden świat. Etyka globalizacji*, przekład Cezary Ciesliński, Książka i Wiedza, Warszawa 2006, ss. 244.**

W cztery lata po angielskim (w Yale University Press) doczekaliśmy się również polskiego wydania głośnej książki znanego australijskiego filozofa Petera Singera, poświęconej etycznym problemom globalizacji. Okazja do napisania takiej książki była szczególna, gdyż wielu ludziom nauki wydawało się i nadal wydaje, że świat po 11 września 2001 roku „stanął na głowie” i przyszła właśnie pora na rewizję nawet najbardziej fundamentalnych wartości, na jakich wspiera się cała nasza cywilizacja. Zamachy terrorystyczne na wieże World Trade Center wyraźnie wstrząsnęły autorem i niejako spolaryzowały jego poglądy, który proponuje etykę globalną jako remedium na wszelkie patologie nękające ludzkość. Polskie wydanie książki jest oparte na drugim wydaniu angielskim i zawiera także przemyślenia, jakich autor dokonał po amerykańskiej inwazji najpierw na Afganistan. Można zauważyć, że lektura wstępów do obu wydań prezentowanej książki wykazuje pewne niezdecydowanie autora co do kierunku swojej argumentacji. We wstępie do pierwszego wydania słusznie zauważa, że jego książka jest jakby nie na czasie, bo w momencie gdy wszyscy mówią o zderzeniu cywilizacji, on twierdzi coś zupełnie przeciwnego. Zapewne dlatego wstęp do kolejnego wydania jest jakby próbą zwalczania wszystkiego, co nie jest zgodne z zamysłem autora. Osłabienie autorytetu ONZ jest właśnie takim sygnałem tendencji różnicujących, a nie spajających świat, dlatego autor, broniąc swego stanowiska, korzysta całą garścią z argumentacji alterglobalistów, którzy nie popierając globalizacji, walczą z jej przyczynami, które

paradoksalnie wydają się takie same, jak przyczyny dla których „jeden świat” pozostaje ciągle w sferze pobożnych życzeń. Takimi mechanizmami zarazem za i przeciw globalizacji w świetle lektury obu wstępów są zwłaszcza tendencje ograniczania demokracji, brak lub słabość mechanizmów kontroli społecznej nad władzą polityczną oraz egoizm narodowy państw bogatych, a zwłaszcza USA.

Wizja świata zaprezentowana przez Singera jest smutna. Jest to świat zbudowany na egoistycznych interesach i dążeniach. Sprawiedliwość w takim systemie po prostu nie istnieje. I to jest najbardziej niewesoła konstatacja. Wiele też autor przedstawia odważnie, być może tylko dlatego, aby nie zostać posądzony o uleganie presji politycznej poprawności. Prawda, że trudno jest wytłumaczyć, dlaczego śmierć niespełna trzech tysięcy ludzi w wieżach WTC wstrząsnęła światem, podczas gdy nie tak dawna rzeź w Ruandzie, w której zginęło prawie milion ludzi, praktycznie wcale nas nie obeszła. Podobnie rzecz się ma, jeśli porównamy liczbę ofiar zamachu na WTC z liczbą ofiar naturalnych kataklizmów spowodowanych wzrostem emisji dwutlenku węgla innych gazów cieplarnianych. Nie można dziwić się, że Singer zaczyna swoje rozważania właśnie od próby wyjaśnienia tego fenomenu. To nie racje naukowe decydują o działaniach państw, a racje wynikłe z doraźnego interesu politycznego. Prezydent USA George Bush jest więc dla autora modelowym przykładem takiego postępowania, co może czytelnika nieco dziwić, ale jeśli weźmie się pod uwagę fakt, że jest on powszechnie znany na świecie, przestaje być to nieracjonalne. Przypuszczam, że nie rozumiem, dlaczego Singer sugeruje, że interwencja w Kosowie powinna przebiegać na lądzie, a nie być ograniczona wyłącznie do ataków z powietrza. Z punktu widzenia wojskowego cel został

osiągnięty przy minimalnej liczbie ofiar, których zapewne byłoby o wiele więcej, gdyby doszło do kampanii lądowej. Zrozumiałe byłoby jego wypowiedzenie się przeciwko wojnie w ogóle bądź przeciwko rozstrzygnięciu problemów lokalnych za pomocą siły czy też przeciwko dwuznaczej moralnie interwencji wojskowej w suwerennym kraju, bo za każdym z tych wyborów stałyby jakieś racje moralne, a tak chęć minimalizowania liczby ofiar stała się dla autora czymś nagannym.

Zapewne dobrze się stało, że autor podjął już w pierwszym rozdziale problem „słuszności” i racjonalności działań politycznych. Łączy tymi samymi racjami ze sobą interwencję NATO w Kosowie, wojnę w Afganistanie, brak takiej interwencji w Ruandzie oraz sytuację, która doprowadziła do wybuchu I wojny światowej. W tych przypadkach problem rozbija się o granice żądań, jakich jeden naród ma prawo oczekiwać od drugiego. W tym kontekście ryzykowana wydaje się teza, że terroryzm integruje społeczność światową, bo działania afgańskiego puztuna, serbskiego górala czy palestyńskiego bezrobotnego stały się przedmiotem troski całego świata (s. 29). W wielu krajach bowiem co najmniej tylu samo ludzi ich popiera, jak i potępia. Moim zdaniem jest więc zupełnie odwrotnie, niż to wskazuje Singer, bo terroryzm nie tylko uniemożliwia procesy globalizacyjne, ale także jest kolejną płaszczyzną konfrontacji i ujawniania się partykularnych interesów.

Problem sprawiedliwości globalnej ujawnia się choćby w tej postaci, że są bogaci i biedni, że są społeczności zglobalizowane i zglokalizowane, a każda z nich ma własny system wartości i nieprzystające do siebie potrzeby. Krytyka koncepcji sprawiedliwości Johna Rawlsa dokonana przez autora jest więc jak najbardziej słuszna, bo nie tylko nie do-

strzegł on, że na świecie są bogaci i biedni, ale także bezpodstawnie założył, że wszyscy decydenci polityczni kierują się jednym i tym samym systemem wartości. Singer nazywa więc teorię sprawiedliwości Rawlsa „modelem porządku międzynarodowego, a nie globalnego” (s. 31). Skoro jednak ludzie są coraz bardziej ze sobą powiązani, to muszą jednak powstawać coraz to nowe więzi pomiędzy nimi. Takie więzi w skali ponadjednostkowej tworzą się za sprawą ONZ, Światowej Organizacji Handlu (WTO) czy też Światowego Forum Gospodarczego. Dlaczego to jednak siły rynkowe determinują przebieg procesów globalizacyjnych, a nie np. etyka? Autor skłania się do marksowskiego postrzegania technologii jako kreatywnej siły globalizacji. Działające za sprawą nowoczesnych technologii w skali ponadnarodowej korporacje finansowe i gospodarcze zmniejszają coraz bardziej pole manewru politykom. Dalej to jednak nie tłumaczy, dlaczego globalizacja nie obejmuje całego świata. Przywołana w książce teza Milтона Friedmana, że jedyną prawdą o globalizacji jest formuła: „Nikt nie rządzi”, zdaje się potwierdzać, ale dlaczego w takim razie to właśnie politycy są główną siłą hamującą postęp globalizacji? Singer mówi tu o „odrzuconiu przez bogate kraje globalnego etycznego punktu widzenia”, co jest zapewne konsekwencją zbyt dosłownego przetłumaczenia sformułowania *global ethical viewpoint*. Zapewne nie chodzi tu tyle o punkt widzenia, co o brak ugruntowania przebiegających procesów globalizacyjnych na płaszczyźnie etycznej. Singerowi chodziło tu nie tyle o bezwzględne eksploatowanie biednych państw traktowanych jako zaplecze intelektualne i surowcowe, ale zwłaszcza o to, że do udziału w procesach globalizacyjnych narody i państwa bywają zmuszane, w tym także za cenę rezygnacji z systemów wartości ukształ-

towanych przez pokolenia. Jest to więc działanie na warunkach zwycięzcy i dlatego dotychczasowa formuła globalizacji dodatkowo dzieli świat na jej beneficjentów i przegranych.

Globalna etyka, jak zauważa Singer, może ukształtować się dopiero na bazie wspólnego działania. Takim probierzem tej gotowości ludzkości do przyjęcia etyki globalnej jest niewątpliwie problem degradacji powłoki ozonowej, chroniącej biosferę przed promieniowaniem kosmicznym. Od niej bowiem zależy trwanie życia na Ziemi, dbanie o nią leży więc w najbardziej żywotnym interesie każdego człowieka. Podobnie rzecz ma się z uniknięciem gróźb związanych z efektem cieplarnianym. Autor przytacza wiele przykładów wspólnych działań nieomal całego świata zmierzających do uniknięcia tych zagrożeń. A jednak państwo, którego gospodarka i mieszkańcy najbardziej ze wszystkich potęgują te zagrożenia, uchyla się od obowiązku działania we wspólnym ziemskim interesie. Z książki dowiadujemy się za pomocą jakich argumentów. Niestety, są to argumenty skrajnie egoistyczne, zatem największe i najbogatsze państwo na świecie uważane za główny motor światowych procesów globalizacyjnych niewiele lub prawie nic nie robi na rzecz kształtowania etyki globalnej. Ta część książki ma też najbardziej filozoficzny charakter. Autor odwołuje się do tradycji historycznej, aby wykazać, jak równo powinny być rozłożone obowiązki we współczesnym świecie pomiędzy poszczególnymi państwami. Uzasadnianie umiaru w korzystaniu z dobra wspólnego, jakim dla ludzkości jest niewątpliwie nasza planeta, argumentami pochodzącymi od Locke’a i Adama Smitha służy jednak głównie wykazaniu błędności stanowiska prezydenta USA, odmawiającego podpisania protokołu z Kioto. Ten, kto najbardziej szkodzi, ponosi najwięk-

sze obciążenia. Należy więc to odczytać, jako przeniesienie indywidualnej formuły sprawiedliwości na globalną płaszczyznę. Bogaty nie dlatego ponosi większe obciążenia, że jest bogaty, ale dlatego, że bardziej szkodzi.

Wartość sprawiedliwości w epoce globalizacji wymaga owej formuły i dlatego autor rozważa w rozdziale *Jedna atmosfera* różne warianty podziału obciążeń i limitów udziału w światowej „kloace”, tak aby można było je uznać za równe. Okazuje się, że przeliczanie limitów na głowę mieszkańca nie jest sprawiedliwe, bo państwa o dużym przyroście naturalnym w zasadzie bezkarnie będą coraz bardziej szkodzić. Trudno jednak uznać za sprawiedliwe wyłącznego obciążenia bogatych państw kosztami koniecznych zmian mających doprowadzić do zmniejszenia zanieczyszczenia atmosfery (s. 60). Etyka globalna ma przecież ludzi łączyć a nie dzielić. Krytyczne spojrzenie na rozwiązania proponowane przez utylitaryzm wedle formuły jak najwięcej szczęścia dla jak największej liczby ludzi nieco zaskakuje czytelnika, gdyż sam Singer jest zaliczany do tego nurtu w etyce. Rozwiązanie Singera stara się uwzględnić historyczne zaszłości związane z przyczynieniem się do nie najlepszego stanu obecnego. Być może niektórych zaskoczy przywołanie przez autora sankcji nakładanych za zanieczyszczanie atmosfery z sankcją izolacji politycznej RPA w czasach apartheidu, ale przecież w skali globalnej muszą istnieć jakieś mechanizmy wymuszające zachowania leżące w interesie wszystkich. Takim interesem jest niewątpliwie przyszłość naszej planety, zależna w znacznej mierze od stanu środowiska naturalnego.

Przejście autora z rozważań nad stanem środowiska naturalnego do światowej gospodarki jest płynne. Było to możliwe przede wszystkim dlatego, że tradycyjnie to właśnie

gospodarkę uznaje się za winną degradacji środowiska naturalnego. Singer, jak widać, podziela tę opinię. Pytanie, jakie w podtekście stawia, brzmi: czy jest możliwe, aby to, co dobre dla gospodarki światowej, było także dobre dla wszystkich? Wzorcowym przykładem do analiz dokonywanych pod kątem tworzenia się globalnej gospodarki jest Światowa Organizacja Handlu (WTO). Autor kolejno analizuje zarzuty stawiane tej organizacji, dotyczące nieuzasadnionego preferowania gospodarki kosztem środowiska naturalnego, rozmywania się tożsamości narodowych, jej niedemokratyczny charakter oraz pogłębianie przepaści pomiędzy bogatymi a biednymi. Wedle wyliczeń Singera bogate państwa w handlu między sobą stosują o wiele niższe cła niż z krajami ubogimi. Jak więc w takiej sytuacji ma rosnąć zamożność tych państw? Handel dawno przestał być zajęciem politycznie neutralnym, co słusznie podkreślono w książce. Jednak żadna konkretna propozycja rozwiązania sprzyjającego etycznej globalizacji ze strony autora na kartach książki nie padła. W świetle lektury tego rozdziału WTO spełnia dla intensyfikacji procesów globalizacyjnych bardzo pożyteczną rolę i w zasadzie nie ma jej czym zastąpić.

W kolejnej części dotyczącej globalizacji na płaszczyźnie prawa autor zauważa, że właśnie tutaj udało się dotąd najwięcej osiągnąć. Świadczy o tym choćby prawo międzynarodowe w dziedzinie humanitarnej. Singer dopuszcza możliwość zewnętrznej zbrojnej interwencji w przypadku, gdyby wszystkie inne sposoby uregulowania konfliktu zawiodły. Jak zauważa: „[...] narodowa suwerenność nie stanowi żadnej ochrony przed zarzutami o zbrodnie przeciw ludzkości” (s. 135). Dalej jednak zauważa, że Stany Zjednoczone – w mniemaniu powszechnym stanowiące główny napęd procesów globalizacyjnych – stanowią jednak

główną przeszkodę w ustanowieniu światowego prawa, domagając się wyłączenia swoich obywateli spod jurysdykcji Międzynarodowego Trybunału Karnego. Znamienna jest też wypowiedź Cwietana Todorowa przytoczona w książce, który stwierdził, że to nie tyrania a anarchia jest największym zagrożeniem dla pokoju światowego. Dalsze jednak rozważania nad tym, dlaczego NATO nie interweniuje w Czeczenii czy w Tybecie, a tylko w Jugosławii czy Afganistanie prowadzą do potwierdzenia tego, o czym mowa była wcześniej, że w sumie liczy się tylko interes (a więc i możliwe straty) bogatych. Można więc odnieść wrażenie, że także na płaszczyźnie prawa globalizacja postępuje nie dalej, niż to wyznaczają granice interesów państw najbardziej rozwiniętych. Nic dziwnego, że w konkluzji autor prezentuje swoją koncepcję reformy ONZ, co oznacza jednocześnie założenie, że większość zła na płaszczyźnie prawa dokonuje się za sprawą nieudolności bądź niewydolności tej właśnie organizacji. Nam, Europejczykom, powinno schlebiać, że modelowym rozwiązaniem dla autora jest praktyka stanowienia i wykonywania prawa stosowana w Unii Europejskiej.

W części poświęconej problemom kształtowania się jednolitego społeczeństwa światowego Singer przywołuje za przykład ogromne zaangażowanie bogatego przecież społeczeństwa amerykańskiego w pomoc ofiarom terrorystycznych ataków z 11 września 2001 roku. Dla kontrastu podaje znikome zaangażowanie tego samego społeczeństwa w pomoc dla krajów ubogich, sugerując niedwuznacznie coś na kształt moralnej współodpowiedzialności niezbyt hojnych ofiarodawców za przedwczesną i niemożliwą do usprawiedliwienia śmierć tysięcy dzieci dziennie w krajach ubogich. Zapewne rzeczywiście mamy skłonność do przy-

chylnego traktowania narodów bliskich nam kulturowo, co przeczy wszystkim próbom uniwersalizacji etyki, według których reguły etyczne dotyczą wszystkich w jednakowym stopniu niezależnie od istniejących więzów krwi i przynależności kulturowej. Stronniczość rodziców wobec własnych dzieci jest bowiem zachowaniem zasługującym na moralną pochwałę i nie zmieni tego żadna etyka. Podpieranie się przez autora preskrytywizmem Hare'a, jako możliwej podstawy przyszłej globalnej etyki również nie zmienia tego stanu rzeczy. W sumie Singer dochodzi do wniosku, że państwo stanowi wspólnotę szczególną, jest czymś na kształt arystotelesowskiej rodziny rodzin. Stąd wniosek, że nierówność istnieje zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i na poziomie wspólnot politycznych. W sposób naturalny a nie wymuszony przypisujemy sobie obowiązki względem własnej społeczności, a uchylamy się od ich spełniania wobec innych wspólnot. Przywoływana klasyczna rozprawa Johna Rawlsa *Prawo ludów* starająca się określić jakieś ramy etyki globalnej, ostatecznie także potwierdza przekonanie o naturalnym źródle nierówności, a więc i niemożności sformułowania takiej etyki. Prawie żaden system etyczny nie preferuje wyraźnie własnej grupy społecznej, a jednak etyka globalna wciąż pozostaje w sferze projektów, rozbijając się o niemożność przewyciężenia partykularnych interesów. W sumie narody bogate pomagają narodom biednym nie dlatego, że muszą, ale dlatego, że chcą. Pretensje autora, że Amerykanie za mało pomagają biednym narodom nie wydają się więc uzasadnione, a już zupełnie trudno zrozumieć personalizowanie tych pretensji do elit politycznych w USA: „Przyczyną tego, że Ameryka nie wykorzystuje swej potęgi w walce z biedą, nie jest więc tylko ignorancja amerykańskich obywa-



teli, ale również moralna słabość politycznych przywódców” (s. 197). Trudno przecież uznać preferowanie przedstawicieli własnego narodu za czyn zły moralnie, przecież jest to moralnym obowiązkiem każdego polityka.

W rezultacie Singer proponuje formułowanie nowej etyki na zasadzie solidarności z tymi, którym nie wiedzie się tak dobrze, jak nam samym. Według jego wyliczeń, dla likwidacji ęędzy na świecie wystarczy, aby każdy dorosły obywatel pracujący w którymś z państw zamożnych przeznaczał na ten cel sumę ok. 100 dolarów rocznie przez ok. 15 lat. Stanowić to ma zaledwie ok. 0,4% przeciętnego rocznego dochodu. Nie precyzuje jednak, w jaki sposób miałyby odbywać się zbiórka tego rodzaju datków i w jaki sposób powinni być dobierani beneficjenci tej pomocy.

Ostatecznie Singer wizji zglobalizowanego świata („Lepszy świat”) poświęca zaledwie kilka stron. Jego „lepszość” ma polegać na dobrowolnej akceptacji rozwiązań zmierzających do wyrównania poziomu życia w skali globalnej. Za główną przeszkodę w realizacji tego zamiaru uznaje Stany Zjednoczone, które tylko deklaratywnie wspierają globalizację. Światowe standardy w dziedzinie prawa, ochrony środowiska, pracy itp. przecież już istnieją. Ważne byłoby tylko ich dobrowolne wdrażanie w życie.

Lektura książki pozostawia jednak pewien niedosyt. Jako czytelnik miałem wrażenie presji czasowej i nacisku tego, co potocznie nazywa się „polityczną poprawnością”. Mam nieodparte wrażenie, że etyka globalna jest „naszą”, a wcale nie musi uwzględniać racji kultur alternatywnych. Od nauki oczekuje ona wskazania stabilnych podstaw swojej egzystencji, a nie wskazywania, że wszystko jest złe i musi być zmienione. Zapewne prezydent Bush nie jest najlepszym prezydentem w historii USA, ale

czynienie z niego głównego podmiotu dziejów jest niczym nieuprawnocnione. Nie zgadzam się z tytułowym wskazaniem, że świat za sprawą etyki powinien być jeden. Nie jest on ani „mój”, ani „twój”. Nie jest tak samo ani „nasz”, ani „wasz”. Zawłaszczanie „przestrzeni” etycznej jednym rozwiązaniem nie jest żadnym rozwiązaniem.

To prawda, że Rada Bezpieczeństwa ONZ nie spełnia swego zadania wobec ciągłego ścierania się w niej egoistycznych interesów stałych członków. Jak więc może postępować globalizacja, na jakich wspólnych wartościach ma się opierać, skoro zaledwie pięciu stałych członków nie potrafi znaleźć wspólnego języka prawie w żadnej sprawie nurtującej świat współczesny. Myślę więc – wbrew autorowi – że nie przeciwnicy globalizacji demonstrujący swe niezadowolenie z kierunku, w jakim zmierza świat, są zagrożeniem procesów globalizacyjnych, ale brak jakichkolwiek standardów etycznych, których nadrzędność nie powinna ulegać wątpliwości dla żadnego państwa na świecie. Tymczasem zamiast tych standardów, których zapoczątkowania można by się doszukiwać w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, mamy do czynienia z kuriozalną dyskusją na temat zasadności stosowania tortur. Nie trzeba wcale doszukiwać się jakichś nowych wartości globalnych, one już są dawno obecne w naszym życiu, trzeba tylko stworzyć takie mechanizmy, aby w każdej sytuacji były one podstawą decydowania i oceniania. Unilateralizm jest zły nie dlatego, że jest, tylko dlatego, że jest totalitarną niezgodą na wszelakie rozwiązania alternatywne. Nie wierzę więc, że w najbliższym czasie tendencje globalizacyjne przeważą nad odśrodkowymi, bo ci, którzy mają najwięcej, nie zgodzą się na żadne rozwiązania zmieniające ich położenie na mniej korzystne od zajmowanego obecnie.

Lektura książki jest mimo wszystko niezwykle pouczająca. Jest to spojrzenie humanisty na dziedzinę praktyki społecznej w głównej mierze obecnie zawłaszczanej przez ekonomię. Nauka i praktyka są w książce połączone i stanowią nierozdzielalną jedność. Tej harmonijnej całości wielu może nie dostrzegać na co dzień, a dla uważnego czytelnika będzie czymś niezwykle istotnym już od momentu zakończenia lektury.

Stefan Konstańczak

**Katarzyna Buczek (rec.): *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku*, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2005.**

„Kochasz ty dom, rodzinny dom,  
Co w letnią noc, skrós srebrnej mgły,  
Szumem swych lip wtórzy twym snom,  
A ciszą swą koi twe lży?

Kochasz ty dom, ten stary dach,  
Co prawi baśń o dawnych dniach”<sup>1</sup>

Słowa te w najpełniejszy sposób ilustrują pierwsze skojarzenia, jakie mamy z domem rodzinnym, miejscem tajemniczym, prawie baśniowym. Ale dom rodzinny to też miejsce pierwszych doświadczeń, które rzutują na całe nasze życie. Dom rodziców i dziadków był także przestrzenią edukacyjną, często uzupełniającą czy wręcz zastępującą szkołę. Badania nad edukacyjną rolą domu są trudne, przede wszystkim ze względu na źródła. Nauczanie domowe niesformalizowane nie poddawało

się rozporządzeniom prawnym, a informacje o nim są rozproszone.

*Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku* pod redakcją Krzysztofa Jakubiaka, Grażyny Karłowskiej, Moniki Nawrot i Adama Winiarza wydana nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu im. Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w 2005 roku, będące uzupełnieniem *Nauczania domowego dzieci polskich od XVIII do XIX wieku*, Bydgoszcz 2004, próbują przełamać to rozproszenie materiału źródłowego. Wbrew tytułowi książka zawiera teksty źródłowe nie tylko z XIX i XX w. lecz wkracza w okres wcześniejszy – wiek XVIII, czasy Komisji Edukacji Narodowej<sup>2</sup>, zawiera wybór różnych typów tekstów dotyczących problemów szeroko rozumianej edukacji domowej. Obok fragmentów rozpraw i artykułów prasowych znalazły się poradniki, pamiętniki, listy do redakcji i literatura piękna, pogrupowane w pięć rozdziałów – kręgów tematycznych, rozdział szósty to bardzo cenna bibliografia pamiętników, a siódmy – bibliografia literatury pedagogicznej.

Rozdziały (sześć pierwszych) poprzedzone są wstępami, które w zwięzły i bardzo jasny sposób zarysowują problematykę, jak też i porządkują zawiłości terminologiczne<sup>3</sup>.

Rozdział I *Teoretyczne rozważania na temat nauczania domowego* zawiera dziewięć

<sup>2</sup> M. Prokopowicz, *Sposób nowy, najłatwiejszy pisania i czytania razem dla pańienek. Z przypisami dla pańienek...*, Kraków 1790, cyt. za: Komisja Edukacji Narodowej (*Pisma Komisji i o Komisji*), opr. S. Tync, Wrocław 1954 [w:] *Źródła do dziejów nauczania domowego dzieci polskich w XIX i początku XX wieku*, K. Jakubiak, G. Karłowska, M. Nawrot, A. Winiarz (red.), Bydgoszcz 2005, s. 107.

<sup>3</sup> Taką próbą jest np. zebranie różnych określeń nauczyciela domowego, ibidem, s. 101.

<sup>1</sup> M. Konopnicka, *Pieśń o domu* [w:] M. Konopnicka, *Poezje*, Warszawa 1954, s. 165.

tekstów publicystycznych ze „Szkoły Polskiej”, „Przeglądu Pedagogicznego”, „Szkiców Społecznych i Literackich”, „Przeglądu Tygodniowego” i fragmenty książek<sup>4</sup>. Znakomita większość to wypowiedzi z drugiej połowy XIX w., co jest w pełni zrozumiałe, gdyż w dobie pozytywizmu znacznie wzrosło zainteresowanie zagadnieniami społecznymi, w tym i pedagogiką. Jak zaznaczają we wstępie autorzy, „w tym okresie powstała nowoczesna polska teoria edukacji domowej” (s. 17) i reprezentatywne teksty tej teorii tworzonej przez pedagogów, między innymi przez Ewarysta Estkowskiego, Anielę Szycówne czy Adolfa Dygasińskiego, znalazły się w rozdziale. Szczególnie cenne jest przytoczenie przez autorów wyboru *Źródeł do dziejów nauczania domowego...* nie tylko rozważań teoretycznych, ale też przykładów omówienia zagranicznej literatury pedagogicznej. Tą niezwykle wartościową i jakże pożyteczną formą działalności pisarskiej zajmował się między innymi Adolf Dygasiński. Jego gruntowne analizy z dość szczegółowymi streszczeniami prac obcojęzycznych, przybliżały najnowsze trendy pedagogiczne i psychologiczne szerokim kręgom czytelników. Dygasiński był także znanym tłumaczem książek o tematyce społecznej i pedagogicznej.

Rozdział II *Metodyka nauczania domowego* – to 12 tekstów wybranych z prac pedagogów poświęconych niezwykle trudnemu zagadnieniu metodyki nauczania. Złożoność problemu starają się wyjaśnić autorzy we wstę-

pie do rozdziału. Zwracają uwagę na trudności wynikające między innymi z liczby dzieci w grupie (od jednego do kilkorga), na dwa (między 4–7 i 8–11 lat), a czasem trzy poziomy edukacyjne (dziewczeta często pobierały naukę w domu do lat 18), co wymagało od nauczyciela różnych metod pracy.

Znalazły się tu zarówno fragmenty tekstów będących ogólnymi wskazówkami metodycznymi, jak postępować z dzieckiem i czego uczyć, np. fragmenty tekstów K. Hofmanowej<sup>5</sup> czy M. Friedlandera<sup>6</sup>, jak i szczegółowe, bardzo konkretne uwagi, jak można organizować i przeprowadzać naukę w domu, w co powinna być wyposażona „domowa szkoła”, jaki winien być rozkład przedmiotów nauczania w ciągu dnia i na poszczególnych poziomach nauczania (tę grupę między innymi reprezentują teksty A. Szycówny *Nauka w domu. Przewodnik dla wychowawców*; M. Brzezińskiego *Wskazówki jak zakładać i prowadzić kółka nauczania domowego po wsiach*) (s. 64–81).

Najobszerniejszy, jeśli chodzi o wybór tekstów, jest rozdział III *Nauczyciele domowi*. Znalazło się w nim aż 31 fragmentów reprezentujących różne gatunki literackie (fragmenty rozpraw, artykułów, poradników), a poświęconych szeroko rozumianej kwestii nauczycielskiej. Autorzy wyboru starali się przedstawić teksty, w których reprezentowany byłby w miarę pełny przekrój zagadnień. Znalazły się więc krytyczne uwagi o nauczycielach cudzoziemcach (między innymi: M. Prokopowicz, *Sposób nowy najłatwiejszy pisania i czytania...*” (s. 107); E. Orzeszkowa, *Kilka słów o kobietach* (s. 115); J. Jeleński, *Bony* (s. 121);

<sup>4</sup> W rozdziale znalazły się fragmenty następujących książek: *Encyklopedia wychowawcza*, t. VII, Warszawa 1890 [w:] ibidem, s. 30–35; T. Sierociński, *Pedagogika, czyli nauka wychowania*, Warszawa 1846 [w:] ibidem, s. 37; A. Dynysz, *O wychowaniu*, Lwów 1903 [w:] ibidem, s. 38–39; W. Kosiński, *Pedagogika. Podręcznik dla wychowawców i nauczycieli*, Poznań 1930 [w:] ibidem, s. 40.

<sup>5</sup> K. Hofmanowa, *Pamiętka po dobrej matce, Listy o wychowaniu dziewcząt* [w:] ibidem s. 56–58.

<sup>6</sup> M. Fridlander, *Praca młodzieży w szkole i w domu* [w:] ibidem, s. 92–98.

I.Z., *Jakie bony otrzymujemy z Paryża* (s. 155)); przytoczenia przykładów na ich ignorancję i niekompetencję (krytykując guwernerów cudzoziemców, K. Tańska Hoffmanowa przywołała postać Włocha z czasów Zygmunta III, który „znał niektóre umiejętności, ale jeszcze lepiej umiał się zalecać kobietom i panom”<sup>7</sup>); rady dla rodziców, jak postępować i czym kierować się przy wyborze nauczyciela domowego (J. Ciembroniewicz, *Niania* (s. 195–196)); jak też teksty w których został naszkicowany ideał nauczyciela domowego (W. Osterloff, *Guwerner. Guwernantka* (s. 174–179), *Niania. Jaką powinna być i jak postępować z dziećmi* (s. 182–184), W. Pufke, *Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce froebrowskiej...* (s. 189–191)). Autorzy *Źródeł do dziejów nauczania domowego...*, dokonując wyboru, postarali się też o ukazanie codzienności nauczycielskiej. Trudna sytuacja życiowa (nie tylko ekonomiczna, ale i brak prywatności) była częstym tematem polemik prasowych. Fragment jednej z nich, toczącej się w 1896 roku na łamach „Przeglądu Pedagogicznego”, autorzy przytoczyli<sup>8</sup>. Problemem i to dość istotnym były też zdecydowanie niższe zarobki kobiet nauczycielek<sup>9</sup>, a także czasem niemożność wykony-

<sup>7</sup> Rozmaitości przez Klementynę z Tańskich Hoffmanową, t. II: *Encyklopedia doręczna*, Berlin 1849 [w:] ibidem, s. 111

<sup>8</sup> Przytoczono tu głosy nauczycielek i matki. J.M., *Położenie nauczycielek* [w:] ibidem, s. 161–166; M. Garczyńska, *W kwestii „Położenia nauczycielek”* [w:] ibidem, s. 167–168; *Nauczycielka*, „*O położeniu nauczycielek*” [w:] ibidem, s. 169–171; *Jedna z wielu*, „*Opóźnieniu nauczycielek*” [w:] ibidem, s. 172–173.

<sup>9</sup> Informacje o dużych dysproporcjach zarobków guwernantek i guwernerów znajdują się w tekście Elizy Orzeszkowej „Ażeby nauczycielka otrzymać mogła w domu prywatnym zapłatę trzystu, czterystu lub czterystu pięćdziesięciu rs. Potrzebuje

wania sumiennie swoich obowiązków z powodu niezrozumienia u rodziców<sup>10</sup>.

W rozdziale IV – *Literatura piękna powieści i nowele* znalazło się pięć fragmentów z dzieł najbardziej znanych pisarzy pozytywizmu B. Prusa i E. Orzeszkowej. Oczywiście wybór mógłby być znacznie szerszy, ale – jak sami autorzy stwierdzili we wprowadzeniu do książki – chodziło o przedstawienie najbardziej reprezentatywnych przykładów, i to się udało. Zwłaszcza że – jak zaznaczono we wstępie do rozdziału – „zgodnie z lansowaną wtedy formułą literatury-zwierciadła, wszelkie formy literackie [...] rejestrowały rzeczywiste problemy...” (s. 203).

Może szkoda, że nie przytoczono, chociaż małego urywka z *Nocy i dni* Marii Dąbrowskiej, wydanych po raz pierwszy w latach 1932–1934, ukazujących życie w południowo-zachodnim rejonie Królestwa Polskiego<sup>11</sup> między powstaniem styczniowym i pierwszą wojną światową. W powieści tej, po części autobiograficznej, znajduje się bodaj jeden z najbardziej barwniejszych opisów ukazujących różne aspekty wychowania domowego (kompetencje i przygotowanie nauczycielek, jak i ich motywacje wyboru zawodu, przebieg i zakres nauczania, problemy wychowawcze).

W rozdziale V – *Literatura wspomnieniowa. Pamiętniki* autorzy musieli dokonać trud-

nić taką naukę, za jaką by nauczyciel mężczyzna nie przyjął mniej jak sześćset, osiemset lub tysiąc” E. Orzeszkowa, *Kilka uwag o kobietach* [w:] ibidem, s. 114.

<sup>10</sup> Na ten problem zwróciła uwagę A. Sobolewska. „W równie trudnym położeniu znajduje się wychowawczyni, której wpływy stale paraliżuje matka lub stawia codziennie zmniejszające się wymagania...” – A. Sobolewska, *W sprawie wychowawczyń domowych* [w:] ibidem, s. 198.

<sup>11</sup> Akcja rozgrywa się w okolicach i w samym Kalińcu, czyli Kaliszu.

nej selekcji, aby spośród niezliczonej ilości tego typu literatury wybrać 10 najbardziej reprezentatywnych fragmentów. Starali się wybrać wspomnienia osób reprezentujących możliwie jak najszerszy przekrój środowisk społecznych (ziemiaństwo, arystokracja, różne grupy mieszczańskie) i reprezentujących trzy zabory. Sam pamiętnik jako przekaz jest niezwykle cennym źródłem informacji o życiu społecznym, chociaż zwarte w nim opisy wydarzeń, sytuacji są przefiltrowane między innymi przez osobiste emocje, doświadczenia i światopogląd autora. Szkoda, że wśród tego wyboru, ze zrozumiałych względów ograniczonego, znalazło tylko jedno wspomnienie kobiety.

Niezwykle cenny i przydatny badaczom różnych aspektów życia społecznego jest najobszerniejszy, liczący 97 stron, rozdział VI – *Bibliografia adnotowana pamiętników dotyczących nauczania domowego na ziemiach polskich XVIII–XX wiek*. Zebrane w nim pamiętniki i listy drukowane pogrupowane zostały w kręgi tematyczne w zależności od czasu napisania. I tak wyróżniono następujące kręgi – podrozdziały: pamiętniki z XVIII wieku, pamiętniki z czasów niewoli z podziałem na poszczególne zabory i pamiętniki z okresu międzywojennego. Dodatkowo przy każdym tytule poza autorem zamieszczono następujące dane: data urodzenia autora, pochodzenie społeczne i dokładne informacje (z podaniem stron) odnośnie co do szczegółowych zagadnień z zakresu edukacji domowej. Ta niezwykle żmudna, ale jakże cenna praca całego zespołu re-

dakcyjnego ułatwi pracę wielu badaczom. Zwrócono uwagę, dokonując opisu zawartości, na zagadnienia edukacyjne w szerokim aspekcie, dzięki temu znajdują tu interesujące treści nie tylko historycy wychowania, ale i badacze życia społecznego, historii kultury (np. muzykologii, teatrologii, muzealnictwa).

Ostatni VII rozdział *Wybór literatury pedagogicznej* to spis książek wydawanych od 1801 do 1960 roku z zakresu pedagogiki.

Teksty zawarte w książce, jak zaznaczyli autorzy we wprowadzeniu, nie wyczerpują problematyki, są jednak nie tylko zebraniem reprezentatywnego dla poszczególnych zagadnień materiału. Są też swego rodzaju drogowskazem, ułatwiającym zwłaszcza początkującym badaczom przedzieranie się przez gąszcz literatury. Chociaż tytuł sugeruje dość wąskie grono czytelników-odbiorców, historyków wychowania, to jednak praca ta może zainteresować znacznie szerszy krąg osób szeroko rozumianą historią życia społecznego i kultury.

Jeśli do tego dodać staranną i bardzo estetyczną edycję (kolorystyka i szata graficzne – ryciny przedrukowane z czasopism ilustrowanych przełomu XIX i XX wieku – nawiązuje do *Nauczania domowego dzieci polskich od XVIII do XX wieku*), to książka ta zasługuje na zainteresowanie szerokiego kręgu odbiorców; od studentów wydziałów humanistycznych i badaczy, aż po czytelników interesujących się problemami kultury w kontekście historycznym.

Katarzyna Buczek