

kwartalnik pedagogiczno-społeczny
DIALOG EDUKACYJNY



**KANTYZM JAKO PRZECIWWAGA DLA
LIBERALIZMU EKONOMICZNEGO**

**EMOCJONALNE ASPEKTY
KOMUNIKACJI MUZYCZNEJ**

SZKOŁA JAKO PRZEDMIOT PRZEMOCY

DIALOG EDUKACYJNY RODNiP "WOM" RYBNIK

Kwartalnik pedagogiczno-społeczny

RODniP "WOM" RYBNIK

Dyrektor

dr Roman Miruk-Mirski
rmm@wom.edu.pl

Pracownia doskonalenia i dydaktyki:

mgr Sylwia Bloch
kbz@wom.edu.pl
mgr Alicja Krawczyk
hum@wom.edu.pl
mgr Anna Ogrodnik
eko@wom.edu.pl
mgr Anna Porwol
a.porwol@wom.edu.pl
mgr Maria Stachowicz-Polak
m.stachowicz-polak@wom.edu.pl
mgr Marzena Bugiel
matematyka@wom.edu.pl

Pracownia wspierania kadry kierowniczej i doradztwa metodycznego:

mgr Mariola Gajek-Czapla
pedagogika@wom.edu.pl
mgr inż. Jadwiga Garcorz
prof@wom.edu.pl
mgr Alojzy Zimończyk
geo@wom.edu.pl

Pracownia edukacji informatycznej i nauczania na odległość:

mgr Grażyna Studzińska-Cavour
ict@wom.edu.pl
mgr Tomasz Stadnicki
it@wom.edu.pl
mgr inż. Piotr Tokarz
p.tokarz@wom.edu.pl

Pracownia informacji pedagogicznej i wydawnictw:

mgr Jolanta Malczewska
mgr Jolanta Spyrczak
soc@wom.edu.pl
dr Edward Karolczuk
edward.karolczuk@gmail.com

RODniP "WOM" RYBNIK

Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej "WOM" w Rybniku jest jedną z pięciu w Województwie, publicznych placówek doskonalenia nauczycieli.

PROMUJEMY INNOWACYJNOŚĆ ...

Promujemy innowacyjność, nowoczesne metody nauczania, techniki i technologie, nowinki edukacyjne i autonomię pracy nauczyciela, pozostając w zgodzie z priorytetami Ministra Edukacji, Śląskiego Kuratora Oświaty, standardami Rady Europy, pogłębiając nasze pasje i wytyczając nowe ścieżki.

POMAGAMY NAUCZYCIELOM ...

Pomagamy nauczycielom, dyrektorom szkół, radom pedagogicznym i doradcom metodycznym we wprowadzaniu nowego wymiaru do polskiej edukacji oraz podniesieniu jakości i efektywności nauczania, oferując szkolenia na najwyższym poziomie merytorycznym, dydaktycznym i technicznym.

ZAPEWNIAMY ORGANIZACJĘ ...

Zapewniamy organizację różnorodnych form współpracy oraz wymiany doświadczeń, w tym konferencji i seminariów.

ZASPAKAJAMY I ROZWIJAMY ...

Zaspakajamy i rozwijamy potrzeby czytelnicze nauczycieli i innych pracowników pedagogicznych oraz oświatowych.

DIALOG EDUKACYJNY
Wydawca: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku
tel./fax: 032 424 74 72

Redaguje zespół konsultantów RODniP "WOM"
korekta:
Jolanta Malczewska

Adres redakcji:
RODniP "WOM" RYBNIK
44-200 Rybnik, ul. Parkowa 4a, tel.: 032 424 73 84, fax: 032 424 74 72, e-mail: info@wom.edu.pl

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w nadesłanych tekstach. Za treść ogłoszeń redakcja nie odpowiada.



Drodzy Czytelnicy!

Współczesny człowiek żyje pod presją umykającego czasu, w pośpiechu, a często w chaosie. Dotyczy to także szkoły. W obawie przed niezrealizowaniem podstawy programowej marginalizujemy wychowanie estetyczne. Dlatego w grudniowym numerze poświęciliśmy temu zagadnieniu sporo miejsca.

Zachęcam do zapoznania się z artykułami Ewy Skaradowskiej poświęconymi muzyce. Przedstawiamy też Państwu naszego autora – Bogusława Jasińskiego - z innej niż naukowa strony. Jest on bowiem także poetą. Dwom jego utworom towarzyszy wnikliwa recenzja twórczości pióra Małgorzaty Jaszczuk – Surmy.

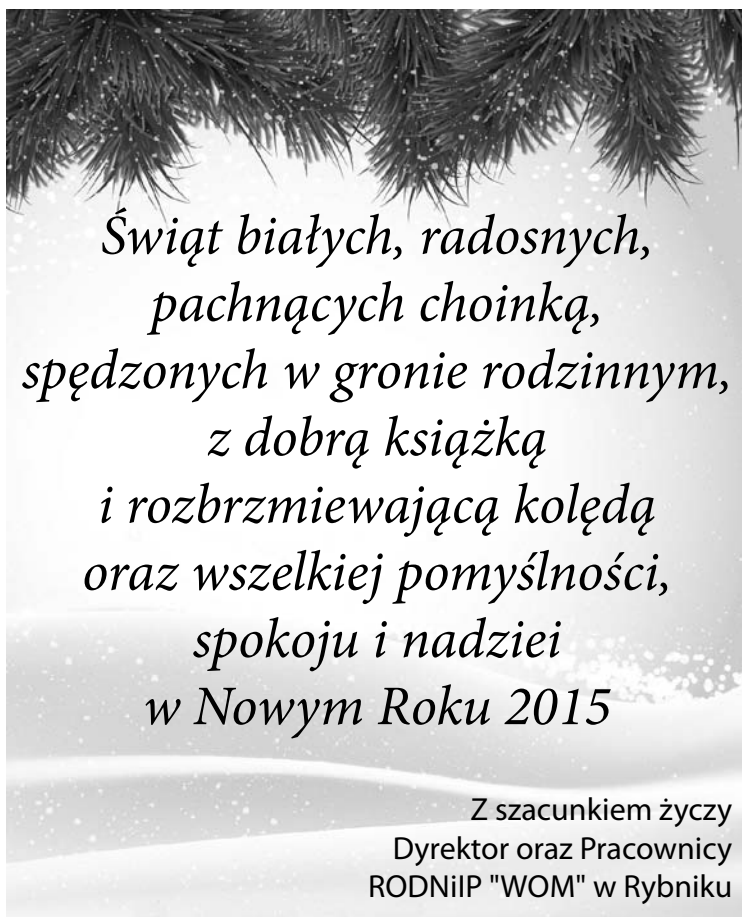
Pragnę też zwrócić uwagę na artykuły historyczne. Agnieszka Tułowiecka przybliży obraz kobiety w satyrze obyczajowej XVI wieku, a Katarzyna Karaskiewicz pisze o Stanisławie Kostce – Potockim jako orędowniku wprowadzenia do szkół logiki. Nauczycieli historii może zainteresować także artykuł Eugeniusza Januły o działaniach militarnych w czasie powstania styczniowego.

Ciekawe przemyślenia znajdą Państwo także w innych tekstach, na przykład dotyczących wprowadzenia euro (Leokadia Oręziak) czy przemocy w szkole (Edward Karolczuk i Agnieszka Suchocka). Mam nadzieję, że czasie świątecznym „Dialog Edukacyjny” znajdzie się w kręgu zainteresowań Czytelników.

Roman Miruk-Mirski

SPIS TREŚCI

KANTYZM JAKO PRZECIWWAGA DLA LIBERALIZMU EKONOMICZNEGO Maria Szyszkowska	4
KOBIETA – ZŁEM KONIECZNYM? SATYRY OBYCZAJOWE BARTOSZA PAPROCKIEGO Agnieszka Tułowiecka	6
STANISŁAW KOSTKA POTOCKI – FILOZOFIA JAKO NAUKA WYCHOWANIA (LOGIKA JAKO NAUKA WYCHOWANIA) Katarzyna Karaskiewicz	11
EMOCJONALNE ASPEKTY KOMUNIKACJI MUZYCZNEJ Ewa Skardowska	15
SZKOŁA JAKO PRZEDMIOT PRZEMOCY Edward Karolczuk	20
PRZEMOC SYMBOLICZNA JAKO ELEMENT UKRYTEGO PROGRAMU KSZTAŁCENIA POLSKIEJ SZKOŁY Agnieszka Suchocka	25
STREFA EURO – STARE I NOWE WYZWANIA Leokadia Oręziak	29
REKOMENDACJA JAKO FORMA PROTEKCJI Mirosław Karwat	34
O KONSEKWENCJACH SPOŁECZNYCH „SYNDROMU OBLĘŻONEJ TWIERDZY” Jacek Ziółkowski	37
POWSTANIE STYCZNIOWE – DZIAŁANIA MILITARNE Eugeniusz Januła	41
WSPÓŁCZESNE ZJAWISKA SZTUKI – W TYGLU „EDINBURGH FRINGE FESTIWAL OF ART” Ewa Skardowska	44
KRYTYKA UNIWERSYTETÓW CZY KULTURY KAPITALISTYCZNEGO ZARZĄDZANIA WIEDZĄ? Adam Bartoszek	47
WIDZIANE Z UKOSA. RECENZJA TWÓRCZOŚCI POETYCKIEJ BOGUSŁAWA JASIŃSKIEGO Małgorzata Jaszczuk-Surma	51
EDUKACJA CZYTELNICZA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ Małgorzata Kowol	56
TANIEC W KULTURZE I EDUKACJI Sabina Frost	57



*Świąt białych, radosnych,
pachnących choinką,
spędzonych w gronie rodzinnym,
z dobrą książką
i rozbrzmiewającą kolędą
oraz wszelkiej pomyślności,
spokoju i nadziei
w Nowym Roku 2015*

Z szacunkiem życzy
Dyrektor oraz Pracownicy
RODNIIP "WOM" w Rybniku

KANTYZM JAKO PRZECIWWAGA DLA LIBERALIZMU EKONOMICZNEGO

Maria Szyszkowska

Niezbędne jest w naszych czasach odrodzenie nurtów filozoficznych, które wskazują, że człowieczeństwo wiąże się nierozdzielnie z dążeniem do urzeczywistnienia ideałów. Filozofia, która moim zdaniem, powinna odegrać obecnie znaczącą rolę w Polsce jest filozofia Immanuela Kanta.

Przypomnę, że pierwsze odrodzenie fundamentalnych poglądów tego filozofa miało miejsce około 1860 roku, a drugie – po II wojnie światowej. Mianowicie, odczytano dopiero w XX wieku traktat Kanta pt. „Wieczny pokój” i po raz pierwszy Europejczycy, wstrząśnięci dokonanymi zbrodniami wojennymi, zrozumieli sens tego dzieła ugruntowującego trwały pokój. Pod wpływem filozofii Kanta powstała nauka o pokoju i katedry pokoju w kilku uniwersytetach. Zostało też powołane do życia w Wenecji Stowarzyszenie Kultury Europejskiej (SEC), zrzeszające intelektualistów i artystów rozmaitych krajów. Zasadniczym celem elity duchowej miało być krzewienie trwałego pokoju w duchu kantyizmu. Prezesem Polskiego Oddziału SEC został Jarosław Iwaszkiewicz.

„Wieczny pokój” to jedyne dzieło Kanta, które nie znalazło odzewu w latach życia tego filozofa. Kant zawarł w nim paragrafy przyszłego traktatu pokojowego, który miałyby kończyć wojny raz na zawsze. Droga do tego miała być tworzona federacja państwa przepojonych pragnieniem zakończenia wszelkich wojen. Zawarte w tym dziele poglądy brzmią współcześnie. Otóż wieczny pokój, jak pisał Kant, wymaga powszechnego rozbrojenia oraz likwidacji stałych armii. Ich istnienie inspirowało ku temu, by unowocześniać sposoby zabijania człowieka przez człowieka. Nagromadzone w rezultacie przestarzałe uzbrojenie wymaga niszczenia, a najtańszym sposobem prowadzącym ku temu jest krótkotrwała wojna. Kant nie ma wątpliwości, że traktat kończący wojny raz na zawsze jest ostatecznym celem ludzkości i najwyższym ideałem prawa. Ludzkość zmierza w tym kierunku poprzez wojny i cierpienia. Wynalezienie środków masowego rażenia sprawia, że ludzkość musi wybierać zagładę albo trwały pokój.

Jedynym właściwym sposobem traktowania człowieka jest uznanie go jako wartość najwyższą i zakazywanie traktowania go jako środka do celu. Ten postulat moralny Kanta wymaga trwałego pokoju, bowiem każda wojna – nawet uznana za sprawiedliwą przez filozofów chrześcijańskich – wiąże się z traktowaniem człowieka jako środka do celu, czyli zwycięstwa w wojnie. Nawet Bóg, stwierdza Kant, nie mógłby traktować człowieka jako środka do celu.

Człowiek stanowi zasadniczy punkt odniesienia

w filozofii Kanta. Bez człowieka świat byłby pozbawiony sensu. Formułując ten pogląd, Kant jednocześnie przewiduje, że istnieją w Kosmosie inne niż człowiek istoty rozumne. Sensem istnienia powinno być dążenie do ideałów, ponieważ tylko na tej drodze można wyrastać ponad poziom życia nakierowanego na zaspokajanie potrzeb biologicznych i materialnych. Kantyizm przyczynia się więc do rozwoju duchowego człowieka i wykazuje miałość poglądu zespolonego z liberalizmem ekonomicznym, a mianowicie nakłaniającego jednostki do bogacenia się, osiągania zysku i zaspokajania swoich indywidualnych interesów. Niemożliwa więc na gruncie liberalizmu ekonomicznego staje się wspólnota jednostek oparta o wartości duchowe.

Kant wyjaśnia, że człowiek z natury swej jest bierny, dąży do wygody i do dobrobytu. A wyrastanie ponad poziom, jak to określa, zwierzęcego istnienia, możliwy jest pod warunkiem skierowania uwagi i działań ku ideałom. Są dwa ideały, które łączyć powinny nie tylko żyjące pokolenie, ale także pokolenia minione z przyszłymi. Jeden z nich, leżący po stronie rozumu teoretycznego, jak to określa Kant, to dążenie do poznania świata. Mamy ograniczone możliwości poznawcze i przyroda pozostaje wciąż niepoznana w swej istocie. Kant ma rację, ponieważ wiadomo, że teorie naukowe dziś uznane za prawdziwe, po latach okazują się pozbawione tej cechy w wyniku nowych odkryć. Rzeczy same w sobie – termin kantowski – pozostają wciąż poza zasięgiem poznania człowieka.

Drugim ideałem, leżącym po stronie rozumu praktycznego, jest dążenie do zaprowadzenia wiecznego pokoju, inaczej zbudowania państwa celów. Mamy dążyć jako przedstawiciele kolejnych pokoleń, do tego, by tak rozwiązać sprawy społeczne i polityczne, ażeby każdy był traktowany jako cel sam w sobie, a nigdy tylko jako środek do celu.

Człowiek powinien poddawać swoje pragnienia kontroli własnego rozumu. Cenną myślą Kanta jest wskazanie, że czyny istot rozumnych mają być dokonywane nie ze względu na jakiś cel bądź nagrodę, nie ze względu na interesy – do czego nakłania nas obecny system – lecz ze względu na samą powinność wykonania nakazaną przez rozum.

Kant wierzy w postęp ludzkości, który wyrazi się w tym, że działania jednostek będą motywowane tym, co ważne jest dla wszystkich istot rozumnych. Kant dokonał przewrotu w sposobie myślenia wykazując, że szczęście nie powinno być uznane za cel ludzkiego życia. Gdyby tak miało być, to rozum byłby zbędny, wystarczyłyby instynkty i uczucia. Warto ten pogląd przemyśleć, bowiem

w naszej epoce dominują poglądy uprawniające do tego, by nie liczyć się z innymi i zmierzać do tego, co danemu człowiekowi przynosi korzyść i głębokie zadowolenie.

Filozofia Kanta zainspirowała jego kontynuatorów do sformułowania nowoczesnej koncepcji demokracji, która powinna być dziś rzeczywistniana. Przede wszystkim Kant uznał, że podstawową zasadą prawa natury nie jest nakaz dążenia do dobra i unikania zła. Nadaje on temu prawu charakter nadrzędny wobec stanowionego prawa i pojmuje podstawową zasadę jako wolność. Właśnie w państwach demokratycznych XXI wieku podkreśla się szczególne znaczenie wolności wyrażające się w wieloświatopoglądowości i wielopartyjności.

Doniosłe znaczenie dla budowy rzeczywistej demokracji ma niespełniony w Polsce postulat rozdzielenia prawa i moralności. Kant był pierwszym filozofem, który wykazał, że czymś innym jest prawo stanowione i czymś innym moralność. Prawo powinno uzgodnić ze sobą wolność jednostek i tę wyrównaną wolność gwarantować mocą przymusu prawnego. Mając poczucie bezpieczeństwa, jednostki mogą kierować się w swoich działaniach taką koncepcją etyki, która do nich przemawia.

Kant sformułował teorię etyczną opartą na obowiązku. Moralnym człowiekiem jest ten, kto kieruje się takim motywem, który chciałby, ażeby stał się powszechnym prawem obowiązującym całą ludzkość. Teoria etyczna Kanta – z czego zdawał sobie sprawę ten filozof – może być przyjęta tylko przez część społeczeństwa. Kant nie miał złudzeń co do natury człowieka i przewidywał, że większość będzie moralna tylko jedynie z powodu lęku przed karą Boga. Filozof ten wyjaśniał, że czymś innym jest wiedza a czymś innym wiara. Kant podkreśla, że nie ma dowodów na istnienie Boga.

Aktualne jest stwierdzenie Kanta, że na każdym człowieku spoczywa obowiązek udziału w życiu państwowym. Na tych, którzy mają władzę spoczywa obowiązek ograniczania osobistego interesu. Jest to wskazanie niezmiennie dziś istotne.

Aczkolwiek kantyzm stanowi podwalinę dzisiejszego pojmowania demokracji, to jednak zdaniem tego filozofa jest to ustrój wadliwy, bo despotyczny, to znaczy oparty na woli większości. Brakuje w tym ustroju szacunku dla tych osób, które tworzą mniejszości. Poddawanie się woli większości jest niesłuszne i niesprawiedliwe. Wola powszechna narodu, nie zaś wola większości powinna być brana pod uwagę. Jest to możliwe w ustroju republikańskim.

Kontynuatorzy filozofii Kanta wykazali w duchu jego

poglądów, że warunkiem postaw nasyconych tolerancją jest umiarkowany agnostycyzm. Wykazali, że nie da się naukowo uzasadnić prawdziwości określonego światopoglądu. Zespolili wolność człowieka z możliwością dokonywania wyboru między sprzecznymi często światopoglądami. Tak rozumiana wolność jest sprzęgnięta z dzisiejszym pojmowaniem demokracji jako ustroju odznaczającego się pluralizmem stanowisk światopoglądowych.

Warto przemyśleć pogląd Kanta, który przyznaje najwyższą rangę prawu jako czynnikowi wyznaczającemu pozostałe sfery życia społecznego, politycznego, gospodarczego. Idealizm wyraża się we wskazaniu świadomości człowieka jako czynnika nadrzędnego, bowiem decydującego o treści przepisów prawnych. Neokantyci podejmowali dyskusje z marksistami stojąc na stanowisku, że prawo rozstrzyga sposób gospodarowania w państwie, a więc krytykowali pogląd Marksa przyznający sferze ekonomicznej znaczenie nadrzędne.

Cześć neokantystów sformułowała propozycję połączenia etyki Kanta z socjalizmem. Wyprowadzają oni wartość socjalizmu z kantowskiego imperatywu praktycznego, który nakazuje, by traktować człowieka jako cel sam w sobie, a nigdy tylko jako środek do celu. Neokantyci pojmują socjalizm, jako epokę, w której zostaną zniesione nierówności majątkowe, bowiem współudział człowieka w państwie staje się wątpliwy w przypadku grup społecznych, które cierpią biedę. A ponadto socjalizm jest nierozdzielnie zespolony z poczuciem wspólnoty. Dla jego urzeczywistnienia należy więc ograniczać egoistyczne dążenia. Idzie o to, by każdy był zdolny pragnąć celów drugiego człowieka tak samo jak swoich własnych, używając języka Rudolfa Stammlera. Najwybitniejszym rzecznikiem socjalizmu kantowskiego był wcześniej H. Cohen, a w połowie XX wieku G. Radbruch.

Filozofia Kanta i płynące z niej wnioski wyciągnięte przez neokantystów, pozwalają zrozumieć niepokojące skutki naszej propagandy, która przedstawiając w fałszywym świetle jedną z odmian socjalizmu urzeczywistnianą w PRL, prowadzi do kompromitacji tych, którzy głoszą socjalizm. Idee socjalizmu różnią się między sobą i warto tu przypomnieć, że ich zwolennikiem był na przykład Adam Mickiewicz, Edward Abramowski, czy Stefan Żeromski, by przestać na tych przykładach.

Prof. zw. dr hab. Maria Szyszkowska – wykładowca na Uniwersytecie Warszawskim, były sędzia Trybunału Stanu, senator V kadencji.

KOBIETA – ZŁEM KONIECZNYM? SATYRY OBYCZAJOWE BARTOSZA PAPROCKIEGO

Agnieszka Tułowiecka

Renesansowy twórca – Bartosz Paprocki (ur. ok. 1543 r. – zm. 1614 r.) upamiętnił się w polskiej literaturze głównie jako pisarz historyczny i wybitny heraldyk. Uznawany jest za jednego z pierwszych, obok Jana Długosza, autorów genealogicznych. Jego *Herby rycerstwa polskiego*, drukowane w 1584 roku w drukarni Macieja Garwolczyka w Krakowie i wznowione w 1858 roku przez Kazimierza Józefa Turowskiego w ramach „Biblioteki Polskiej” nadal cieszą się ogromną popularnością. O ile pamięć o dziełach heraldycznych pisarza jest wciąż żywa, jego utwory poetyckie nie doczekały się takiej rekomendacji. Właśnie im chciałabym w tym miejscu poświęcić więcej uwagi.

Spośród licznych wierszowanych utworów okolicznościowych, politycznych najbardziej interesują mnie te, w których szlachcic herbu Jastrzębiec porusza temat kobiet, a mianowicie *Dziesięcioro przykazanie mężowo...* (Kraków ok. 1575 r.), *Nauka rozmaitych filozofów obierania żony Raków* ok. 1590 r.) i *Próba cnót dobrych...* (Raków ok. 1595 r.).

Problematyka kobieca cieszy się w ostatnim dziesięcioleciu ogromną popularnością, co jest związane z oddziaływaniem myśli feministycznej. W związku z tym powstało wiele prac badawczych na temat miejsca i sytuacji kobiety także w okresie staropolskim. Zdaniem Marii Boguckiej w badaniach tych pewien problem stanowi „brak refleksji teoretycznej, a zwłaszcza prac, które pomogłyby uporządkować i skrytalizować terminologię. Nauka polska nie wypracowała bowiem jeszcze całego zespołu pojęć i terminów, potrzebnych przy uprawianiu problematyki związanej z historią kobiet, a przede wszystkim z tzw. *gender relations*”¹

Wiersze Bartosza Paprockiego określane mianem „antyfeministycznych”, nie zostały szczegółowo opracowane. Wspomina o nich Kazimierz Bartoszewicz (1852-1930) w artykule „*Dziesięcioro przykazanie mężowo*” opublikowanym na łamach „Tygodnika Ilustrowanego” (1897 nr 2) i pracy wydanej w 1930 roku *Szkice i portrety literackie*, t. 1, gdzie znajdujemy rozdział *Bartosza Paprockiego „Dziesięcioro przykazanie mężowo”* oraz Stanisław Szenic, który w książce *Ongiś* wydanej w latach osiemdziesiątych XX wieku poświęcił Paprockiemu krótki rozdział zatytułowany „*Wróg kobiet*”. W opinii obydwu badaczy, Paprocki jest zdecydowanym przeciwnikiem kobiet. Czy rzeczywiście tak jest? Jaki obraz kobiety wyłania się z wierszy Paprockiego? Czy na jego podstawie możemy wysunąć jakiś ogólniejszy wniosek?

• • •

Odpowiedzi na to pytania można poszukać w pewnym czynniku psychologicznym, który miał niewątpliwie wpływ na stosunek twórcy do płci przeciwnej. Otóż młody, bo liczący zaledwie dwadzieścia kilka lat Paprocki ożenił się z dużo starszą od siebie bogatą wdową Jadwigą Kossobudzką, kasztelanką sierpecką, która pochowała już dwóch mężów: starostę mławskiego Wiśniewskiego i niejakiego Życkiego. To, że do małżeństwa z Jadwigą Kossobudzką pchnęła młodego szlachcica chęć wzbogacenia się, nie ulega wątpliwości. Świadczy o tym chociażby lapidarna informacja umieszczona w *Herbach rycerstwa polskiego*, poświęcona żonie, w której autor stroni od pochwały, a główną uwagę skupia na jej majątku. Jak podają biografowie², nie było to udane małżeństwo. Szybko więc młody szlachcic opuścił domowe pielesze, został sekretarzem Andrzeja Taranowskiego, który w tym czasie jechał do sułtana Selima w Konstantynopolu. Być może do opuszczenia domu pchnęła pisarza nie tylko chęć odseparowania od swej „dozgonnej towarzyszk” (jak określano wówczas żony), ale i jego ciekawość świata, awanturnicze usposobienie. Paprocki wrócił do swej ojczyzny dopiero po trzech latach, w 1572 roku po śmierci żony i odtąd poświęcił się pracom obywatelskim i pisarskim.

Jednym z pierwszych utworów jakie napisał w tym czasie, jest *Dziesięcioro przykazanie mężowo, które każda pocziwa małżonka ma umieć, a po Bożym przykazaniu pierwsze ma być o tym jej myślenie, żeby je w sercu swym chowała i nigdy go nie ma odmieniać* wydane w Krakowie ok. 1575 r. w drukarni Macieja Wirzbięty. Zdaniem Stanisława Szenica dzieło to dedykowane Andrzejowi Taranowskiemu, któremu „pora już ożenić się, a więc Przykazania mogą mu się stać pożyteczne”, powstało „jakby w obsesji po nieudanym małżeństwie”.

Nie jest to ono oryginalne, bo „z rozmaitych pism filozofów i doktorów świętych zebrane przez Bartosza Paprockiego”, podobnie zresztą jak dwa kolejne utwory *Nauka rozmaitych filozofów około obierania żony* „krótkim językiem z łacińskiego języka na polski pilnie zebrana przez Bartosza Paprockiego” i *Próba cnót dobrych* „nowo z łacińskiego języka na polski zebrana przez B. P.”.

Gatunkiem satyrycznym Paprocki posłużył się nie bez powodu. Już w średniowieczu bowiem główne ostrze satyry skierowane było przeciw duchownym i kobietom. Taka forma wydała się więc najbardziej odpowiednia. Satyrę cechuje ogromna swoboda kompozycji, gawędziarski styl przesycony humorem, pojawianie pospolitych,

¹ M. Bogucka: *Białogłowa w dawnej Polsce. Kobieta w społeczeństwie polskim XVI-XVIII wieku na tle porównawczym*, Warszawa 1998, s.23.

² W. Dworzaczek: *Polski Słownik Biograficzny*, z. 104, 1980, s. 177-178.

a nawet wulgarnych wyrażen, co widać w *Dziesięcioro przykazanie mężowo*, w którym wyróżnić można dwie zasadnicze części: część pierwszą, którą stanowią przykazania mężowskie zamknięte przemową „Do uczciwych białogłowów” i drugą – „Odpowiedzi żonine” zakończone przemową „Do wszystkich małżonków”.

Należy zauważyć, że autor we wszystkich satyrycznych utworach, posługuje się jednym z najczęściej używanych w polskiej poezji formatem wiersza sylabicznego, a mianowicie trzynastozgłoskowcem. Paprocki – poeta nie jest jednak konsekwentny. Utwory wierszowane nie odznaczają się wysokim artyzmem. Bardzo mało w nich epitetów, czy poetyckich metafor. Najważniejsza jest nie forma, a treść, a dokładniej solidna krytyka.

W kolejnych przykazaniach mężowskich poznajemy rady męża udzielane żonie. Dowiadujemy się z nich, jakie czynności były dozwolone kobiecie, a jakie zbaraniane.

Czytamy, że żona przede wszystkim powinna być nabożna, ma miłować Boga. Najlepszym wyrazem jej miłości do Boga jest posłuszeństwo wobec męża. Zalecane jest, by brała wzór z męża i nie roztrząsała po mieście tajemnic małżeńskich, ani nie wdawała się w „nietrefne rozmowy”. Nie powinna dawać posłuchu teściowej. Musi zachowywać wolę męża, gdyż inaczej ten „mścić się będzie srożej niż Bóg, który mieszka w niebie”. Mąż przyznaje co prawda, że jako człowiek ułomny ma prawo pobiłdźić i zawinić, ale nie oznacza to, że żona ma czynić to samo. Dobra żona zachowuje skromność w mowie, która jest „skarbem kobiety” – najlepiej więc mało mówić, albo nie odzywać się niepotrzebnie. Zalecenie to przypomina nieco słowa siedemnastowiecznego dominikanina Hiacynta Mijakowskiego, który twierdził:

*Małżeństwo aby było dobre, Ty Pani bądź ślepa a Ty
Panie bądź głuchym.*

*A to jako: Białogłowa że rada gada, trzeba mężowi być
głuchym i nie słuchać tego co mówi.³*

W radach udzielanych żonie mąż jest surowy, często używa rozkazników, w przykazaniu szóstym na przykład, zwracając się do żony, odwołuje się do Biblii: „Słuchaj męża boś z niego ty członek wyjęty”. Rola żony ogranicza się wyłącznie do zadań wykonywanych na terenie domu, którego ma baczenie strzec. Zazdrosny mąż zabrania jej zabaw, uciech. Kobieta nie może być nadto ambitna, prowadzić poważnych rozmów, bowiem małżonek pozwala jej rozmawiać tylko „o mleku i kądzieli”.

Charakterystyczną cechą staropolskich satyr obyczajowych było wyszydzenie nadmiernego strojenia się. I tak przykazaniu dziewiątem mąż nakazuje żonie, by się zbyt nie stroiła, bo nie złoto, szmaragdy, perły, są jej ozdobą tylko cnota. Podobnie o stroju niewieściom wyraża się w *Próbie cnót dobrych*. Ostatnie przykazanie poucza, żeby żona się „męża pilniuchno rozgniewać chroniła”, a zwłaszcza nie „hukała”, kiedy on się gniewa.

Po przykazaniach mężowskich Paprocki zamieścił „Do uczciwych białogłowów przemowę krótką”, w której tłumaczy istotę patriarchalnego układu, posługując się przy tym argumentami wywiedzionymi z Biblii:

*Mąż ma za przestąpienie wielkie prace na się
Żona pomocą męża aby była za się
A gdyż w nas w tym tak sam Bóg dość rozumniejszych
Nauk uczciwych mężowi się zwierzył
Aby we wszech cnych sprawach wzór brała od niego
Gdyż jest głową, ty członkiem.*

Żonie pozostaje jedynie bycie w cieniu męża. On jest jej głową, dlatego musi go słuchać i wypełniać jego wolę. Mizoginistyczny charakter satyry łagodzi nieco wtrącenie w kompozycję utworu „Odpowiedzi żoninych” na każde z mężowskich przykazań. Trzeba zauważyć, że o ile przez usta męża przemawiała siła, stanowczość i pewna agresja, o tyle „Odpowiedzi żonine”, pomimo pozoru łagodności, niewieściej pokory i dobroduszości, są konstruowane niezwykle precyzyjnie, pełne są ironii i lekkiego sarkazmu. Niewiasta odpierając męskie ataki potrafi być żartobliwa i konsekwentna, co widać już w pierwszej odpowiedzi:

*Przypominasz mi w pierwszym od Boga samego
Abym go miłowała i słuchała jego
(...)Jam to pełnić gotowa, godna rzecz, a słuszna
Wszakóż Cię o to proszę mężu namilejszy
Żebyś mi sam w tym podał przykład napodlejszy.*

W tej części utworu Paprocki przejawiał dużą umiejętność artystyczną. Potrafił bowiem wejść w rolę kobiety broniącej się istic kobiecymi środkami. Po szóstej odpowiedzi żoniny, niewiasta, aby zmiękczyć męskie serce, załagodzić je, wybuchając płaczem. Popłakując udaje zażenowaną, pokorną, posłuszną, przymila się mężowi, umie i odcinać się zręcznie:

*Toś waszmość tylko sam na świecie dziwniejszy,
Snać już gorszy niż Anioł chcesz być stateczniejszy
Mam chodź o dwu fałdach, w staroświeckiej kietce,
Każ mi w płaszczyku łaźić, jako jakiej mieszczce.
Pierścień cóż komu wadzi? Matkać mi go dała
Prosząc, abym z nim chodząc, jej nie zapomniła,
Kiedy by też wam chodźć przez portek kazano,
Prawie by was kosztownie dopiero ubrano.*

W zakończeniu odpowiedzi żoninych umieszczona jest „Do wszystkich małżonków przemowa”. Jako kwintesencję wszystkiego, by pognać ostatecznie kobietę, pisarz powtarza za starożytnym uczonym, że kobieta jest malumnecessarium- złem koniecznym.

Tego typu wywody, nie były oczywiście brane przez czytelników poważnie, ale ich sensacyjność powodowała, że Paprockiego wznawiano i to parokrotnie: *Dziesięcioro przykazanie mężowo* w XVI i XVII wieku miało aż siedem wydań.

3 Cyt. za M. Bogucka: *op. cit.*, s.41.

Na temat żony Paprocki wypowiada się również w chętnie czytanej zarówno przez dawnych jak i współczesnych czytelników *Nauce rozmaitych filozofów obierania żony*. Jako też młodzieńcom jedni radzą, drudzy też odradzają się ożenić, rozprowadzając im rozmaite przyczyny do tego. Wydanie z 1602 r. dedykowane panu Mikołajowi Herburtowi z Fulsztyna, zbudowane jest z sześciu części, w których przytoczone zostały zdania rozmaitych mędrców starożytnych odnośnie kobiet. Wypowiedzi poszczególnych filozofów, którzy zazwyczaj byli albo zwolennikami bezżeństwa, albo przeciwnikami kobiet, przyjmują postać ośmiowierszowych strof. Już w pierwszej części dzieła poznajemy ogólne uwagi dotyczące obierania żony. Dowiadujemy się, że wybranka powinna być piękna, bo gdyby była brzydka „oczom na swój dom własny pojrzyć się nie zechce”, równa stanem mężowi, cnotliwa. Cnota jest bowiem bardzo pożądaną wartością, wielokrotnie przywoływaną w wypowiedziach filozofów:

Wśród rad pojawiają się też pewne żartobliwe spostrzeżenia. Demokryt na przykład przedstawia sytuację, w której uczony wziął sobie za towarzyszkę bardzo małą osobę, gdyż - jak twierdzi - wołał „mniejsze zło”. Ważne jest też, jaką opinią w środowisku lokalnym cieszy się wybranka, czy jest ona osobą pocziwą. W zwrocie „Do Polaka”, zamykającym część pierwszą pojawia się zachęta skierowana do czytelnika, by ten przyjrzał się radom mędrców. Druga część zawiera nauki „dla młodzieńców, aby się ożenili”. Żenić się warto z kilku powodów: dla potomstwa i dowodzenia, bo to właśnie mężczyzna ma być głową rodziny, gdyż „żona barzo szkodzi / którego po swej woli jak jedno chce wodzi”. Małżeństwo wypływa z woli Boga, ale co tu ukrywać „tego pragnie chęć ciała naszego”. Zamknięcie części stanowi zwrot do czytelnika, by:

*pojął żonę
Ale by tak chodziła na którą chcesz stronę.
Nie dopuszczaj jej góry mieć nad sobą nigdy(...)
A toć jest wola święta, rozkazanie jego*

Dalej umieszczone są myśli filozofów, którzy odradzają ożenku. Zdaniem Talesa recepta na długie życie brzmi: „Jakby nadłużej był żyw, rzekł nie pojąc żony”. Sokrates zauważa, że młodzieniec, póki żyje sam, jest wolny, potrafi jasno i trzeźwo myśleć, po ślubie natomiast się zmienia „Nie raz się myśli twoje będą z Tobą wadzić” - ostrzega. Ilustrując obraz kobiety, poeta hiperbolizuje (hiperbola jest częstym wykładnikiem satyry):

*Bo gdy moja Ksantype pocznie się frasować
Muszą jej ciała martwe w ziemi ustępować*

Mówiąc o zaletach życia przedmałżeńskiego stara się wzbogacić swą wypowiedź stosując poetyckie porównania:

*Gdy z siecią zabrną w wodę więc rybołowowie
Ryby przed nią pływając wleźć by do niej chciały
A owe co są w sieci wolność aby miały*

*Takież i wy radzę wam miejcie to w baczeniu
Coście teraz wolnemi strzeżcie być w więzieniu.*

Życie w stanie kawalerskim ma wiele zalet. Przede wszystkim człowiek wolny jest od troski o drugą osobę, od obecności której uzależnia się w partnerskich związkach, tak że nie może bez niej żyć. Ewentualna nagła śmierć osoby ukochanej mogłaby być dla niego udręką, sytuacją nie do zniesienia, ale w wolnym stanie nie ma takich zmartwień. Sprawy doczesne są mniej ważne. Istotniejsze są sprawy ducha, zabiegi o wieczną sławę, nauka. Sam Cyceon dostrzega, że ciężko poświęcić się nauce i żonie jednocześnie.

W zwrocie do czytelnika zawarte jest pouczenie, że sam musi dokonać wyboru, może przyjąć rady mądrych filozofów, ale przede wszystkim musi pamiętać o Bogu, gdyż:

*Ważniejsze zawsze jedno święte słowo jego
niż szeroka nauka z tych mędrców każdego.*

W części czwartej filozofowie opowiadają o żonach. W ich opisie nie brakuje inwektyw, obelg i pomówień. Miejscami widać wzrost stylu paszkwilanckiego przekraczającego granice satyry. Okazuje się, że niewiasty nie są święte. Potrafią złorzeczyć, łajać męża za byle drobną sprawę, łatwo wpadają w gniew, mają w sobie wiele złości, są uparte, łakome, chciwe i na dodatek sprawiają mężom same kłopoty. Najbardziej drastyczny jest w opisie obraz, w którym dwie martwe niewiasty wiszą na drzewie, a Diogenes konkluduje:

*Bodaj wszystko u nas takie drzewa były,
Coby owoc takowy na sobie nosiły.*

Czytelnik nie otrzymuje zatem żadnej pochwały białogłowy.

Następna część poświęcona jest wdowom. To, że autor miał w tym temacie najwięcej do powiedzenia, nie dziwi. Małżeństwo z wdową jest pewnym ryzykiem, ludzie decydują się na powtórny ślub, chociaż ponowne małżeństwo jest podobne do sytuacji

*człowieka tego
Który raz po nieszczęsnej na morzu przygodzie
Ważył się być powtórnie na głębokiej wodzie.*

W ostatniej zamykającej utwór części, znajdujemy wywód o pochodzeniu kobiet.. Zdaniem autora jedne rodzą się ze świni, drugie z liszki, psa, ziemi, morza, osła, łasicy, konia, małpy. Niewiasty nie są przedniej urody, a nawet swą aparycją budzą odrazę - są „szpetne” jak mówi autor:

*Sama sapie by świnia, te masz z niej pożytki
Obrukawszy się sprośnie tylko je a pije
I tak jako w karmniku sprośne bydło tyje
Czasem dobra będzie, czasem diabłu równa*

Podmiot mówiący wypowiada się na ich temat niepo-
chlebnie i używa wulgaryzmów:

*A chociażby jej wybił i kamieniem zęby
Przedsię ona nie stuli zaraz swojej gęby.*

Tego typu sformułowania są przejawem niezbyt wyso-
kiej kultury literackiej pisarza, ale, gdyby spojrzeć na nie
z przymrużeniem oka okazują się nawet zabawne. Swe
refleksje, Paprocki zamyka stwierdzeniem pouczającym
jak radzić sobie z kobietą:

*Jedno kij tę receptę miej na nią za pasem
Będzieli warcholiła pogłaskaj ją czasem.*

Małżonka Paprockiego umarła w 1572 r., ale uraz
do kobiet pisarza był tak silny, że nawet prawie dwa-
dzieścia lat po tym wydarzeniu Paprocki napisał utwory
zdradzające jego niechęć do niewiast. Dowodem tego jest
choćby *Próba cnót dobrych. Ktemu, nauka do obyczajów
pocziwych i przestroga na rozmaite przypadki: rycerzowi,
oraczowi i rzemieślnikowi. Każdy z nich naukę pocieszną
stanowi swemu należącą odnieść moż* Jak sam tytuł wska-
zuje, dzieło również prezentuje tematykę obyczajową.
Rozpatrywane jednak od strony genologicznej nie jest
typową satyrą obyczajową wymierzoną przeciw białogło-
wom. Poprzez przytoczenie licznych zdań, wierszowanych
maksym z powtórzeniem ich w języku łacińskim i przyto-
czeniem źródła, skąd są zaczerpnięte, ma raczej charakter
pewnego rodzaju kompendium, w którym znajdujemy
„recepty” na życie. Otrzymujemy w nim liczne nauki,
napomnienia, przestrogi, uczymy cnoty, poznajemy wagę
prawdziwej przyjaźni itp.

Dopiero w końcowej części utworu umieszczone są
ośmiowersowe wiersze poświęcone kobietom. W *Próbie
cnót dobrych* nie brakuje chwytów właściwych utworom
satyrycznym mających na celu ośmieszenie ludzkiego
zachowania, tu zachowania kobiety. Autor posługuje się
więc hiperbolą, parodią. Kolejny raz zwraca uwagę na strój
niewiast, posługując się przy tym szczególnie ekspresyw-
nym porównaniem:

*Chociaż ubiór przedniejszy, cnotę pomazała
Godnaby z łańcuchami plugawej jakimi
Snadź w tym co ma na sobie słuszniej chodzić świni
Bo ta według natury swojej się sprawuje
A ta swoją przystojność na wszystkim szkaluje.*

W sposób grubiański, zupełnie nie przystojący szlach-
cicowi wskazuje, jak obchodzić się z żoną:

*Na te różne jej myśli, patrzaj kary różnej,
Doświadczysz przez godzinę tu recepty próżnej.
Naprzód weźmij surowiec, ów tęgi, wołowy,
A obwiąż jej koszulę czyście koło głowy:
Smaruj ją po członkach, a polewaj wodą,
Niechajże chodzi klusem, a nie jednochodą:*

*Bij godzinę, a jeśli nie przyobiecuje
Być dobrą, otoc karę drugą pokazując:*

Niniejszy fragment nie napawa optymizmem.
Pocieszające jest jednak to, że w rzeczywistości sytu-
acja kobiety mężatki nie była aż taka zła, jak ilustrujeto
Paprocki.. W Polsce małżeństwo miało charakter part-
nerski, podobnie jak w Anglii i Czechach, odmienny na-
tomiał niż w Niemczech, gdzie dominacja męża była
zdecydowana i często brutalna.. Niemalże do końca XVIII
wieku pokutował w mentalności mężczyzn pogląd, iż nie-
wiasta jest w zasadzie istotą niższego rzędu, ale przemoc
w rodzinach szlacheckich występowała bardzo rzadko⁴.

Generalnie satyry nie dawały żadnych pozytywnych
rozwiązań, ich głównym celem była ośmieszająca nega-
cja. W *Próbie cnót dobrych* znajdujemy jednak pewne
odstępstwo od tej reguły. Dzieło kończą dwa wiersze, któ-
re stanowią próbę przewyciężenia animozji do kobiet:
„Żonę dobrą miłować, czcić, powinna jest rzecz każdemu”
i „Na męża kara, który żonę dobrą bije, wszystkich cno-
tliwych małżonków dekret, na takiego złego człowieka”,
z których wynika że i mężczyznę może spotkać kara, jeśli
będzie zły dla dobrej małżonki.

• • •

W sposobie prezentacji kobiet w literaturze staro-
polskiej, wyróżnia się dwie zasadnicze tendencje: pozy-
tywną, która gloryfikowała niewiastę, i krytyczną, która
ją dyskredytowała. W utworach Bartosza Paprockiego
zdecydowanie dominuje druga tendencja. Na taki stosu-
nek twórcy do płci przeciwnej z pewnością miały wpływ
osobiste doświadczenia. Nie można jednak zapominać
o powszechnej modzie na tego typu teksty w XVI wieku,
dzieła Paprockiego nie są bowiem przypadkiem odosob-
nionym. Być może rzeczywiście jak przyznał Karel Krejčí
„są to utwory szablonowe, podobne do wielu innych po-
wstałych w tym czasie utworów”⁵, ale między innymi
dzięki nim właśnie dowiadujemy się, że kultura polskiego
sarmatyzmu była w zasadzie patriarchalna. Poznajemy też
zupełnie inne oblicze Sarmaty – Bartosza Paprockiego.
Zaprezentowane utwory mają zdecydowanie charakter
parenetyczny. Obraz kobiety konstruowany jest na za-
sadzie, jaka powinna być idealna żona, co może robić,
a czego jej czynić nie wolno.

Zadaniem satyry było ganień „zepsowanych obyczaj-
ów” i napominanie ludzi błędzących, dlatego należy pa-
miętać, że wywody Paprockiego czasem przejawiały się
niedorzeczne, a nawet śmieszne nie mogą być traktowane
dosłownie.

W odpowiedzi na pytanie zadane we wstępie, nawią-
zując do prac Bartoszewicza i Szenica chcę dopowiedzieć,
że ów stosunek pisarza do kobiet nie był aż tak pełen nie-
nawiści. Świadczy o tym chociażby fakt, że pisarz, nie

4 Z. Kuchowicz: *Obyczaje staropolskie XVII-XVIII wieku*, Łódź 1975, s. 205.

5 Por. K. Krejčí: *Wybrane studia slawistyczne: kultura, literatura, folklor*. Prze. E.M. Hunca i inni, Warszawa 1972, s.250.

posługuje się określeniem „kobieta”, które w XVI wieku było obelżywe. Zastępuje je słowem żona, białogłowa. W *Dziesięcioro przykazanie mężowo* dopuszcza do głosu kobiety, które mogą odeprzeć atak mężów, a *Próbkę cnót dobrych* zamyka wierszem: „Na męża kara, który żonę dobrą bije, wszystkich cnotliwych małżonków dekret, na takiego złego człowieka”.

Satyry obyczajowe Bartosza Paprockiego pod względem artystycznym nie dorównują dziełom wielkich poetów

renesansowych. Ich słabością jest brak oryginalności, poetyckich wzruszeń, lekkości. Utwory te zajmują jednak bardzo ważne miejsce w literaturze staropolskiej. Ze względu na zawarte w nich treści stanowią cenny dokument ówczesnej obyczajowości. Wskazują na powszechny mizoginizm.

Dr Agnieszka Tułowiecka – uczy języka polskiego w szkołach w Jastrzębiu i w Żorach.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Andragogika.
- Opiekun praktyk pedagogicznych w szkole.
- Projektowanie stron WWW.
- Edukacyjna Wartość Dodana – analiza, interpretacja i wykorzystanie w gimnazjum.
- Weekendowy kurs przygotowawczy dla kandydatów na wychowawców placówek wypoczynku dzieci i młodzieży.
- Kurs przygotowawczy dla kandydatów na kierowników placówek wypoczynku dzieci i młodzieży.
- Kurs dla kierowników wycieczek szkolnych.
- Kurs kierowników placówek wypoczynku dzieci i młodzieży.
- Tańce w szkole.
- Odyseja Umysłu. Szkolenie Trenerów programu.
- Pozyskiwanie funduszy europejskich dla edukacji, zasady tworzenia projektów i wypełniania wniosków o dotacje.

Szczegółowa oferta edukacyjna dostępna na naszej stronie www.wom.edu.pl

STANISŁAW KOSTKA POTOCKI – FILOZOFIA JAKO NAUKA WYCHOWANIA (LOGIKA JAKO NAUKA WYCHOWANIA)

Katarzyna Karaskiewicz

Stanisław Kostka Potocki (1755–1821) filozofujący pisarz i logik, miłośnik i znawca sztuki, reformator szkolnictwa polskiego, pierwszy świecki minister oświaty w Polsce, zwykł mawiać i pisać, że język jest obrazem myśli. Głoszona przez niego teza stanowi często początek rozważań nad kondycją języka ojczystego a nade wszystko nad myśleniem. Swoje liczne ogłaszane drukiem dzieła, kierował nie tylko do światłej publiczności, ale do każdego, komu zależało na rozwoju nauki. Z troską pochylał się nad młodym pokoleniem wspinającym się po szczeblach wiedzy i do niej także wielokrotnie przemawiał publicznie. Dowodem są mowy wygłaszane podczas otwarcia lub zamknięcia roku akademickiego w Liceum Warszawskim.

W 1808 roku Potocki przemawiał do uczniów Liceum Warszawskiego¹, i właśnie ta mowa stała się też podstawą do rozważań nad zagadnieniem filozofii jako nauki wychowania. „Zginęła oyczyna nasza brakiem światła, światło ią tylko dźwignąć i do dawnego zaszczytu przywrócić może” a dalej iuż ginął naród wśród cudów Męstwa i odwagi; bo od dawna gaśla w nim oświata, a zgubne przesądów cienie iak czarna zewsząd szerzyły się pomroka”² – powiedział na wstępie mowy, która stała się przyczynkiem do analizy logiki jako najważniejszej dziedziny rozwoju nauki i wychowania.

Potocki wzorem XIX-wiecznego niemieckiego filozofa Gottloba Frege (1848–1925), uważał logikę za fundament filozofii. Była też dla niego najważniejszą nauczycielką w wychowaniu człowieka. Jego guwerner kapitan Christian de Cerenville 23 października 1772 roku napisał: „Pan hrabia Stanisław nie mając ani zmiłowania, ani skłonności do wojskowości pragnie odbyć studia niezbędne dla męża stanu, takie jak logika, żeby kształcić sposób myślenia, rozumowania i osądzania, prawo naturalne, żeby z niego czerpać zasady zdrowej moralności, później prawo cywilne, prawo publiczne i politykę.[...] Do nich dołączają w osobnych godzinach architektura cywilna, geometria praktyczna i historia”³.

W mowie skierowanej do uczniów Liceum Warszawskiego, Potocki wskazał na cztery podstawowe elementy, które kształtują społeczeństwo.

- a. cnota,
- b. moralność,

c. miłość ojczyzny (patriotyzm),

d. rozsądek,

Ad.a) Cnota oznacza przestrzeganie zasad obowiązującej etyki, to zespół dodatkowych cech moralnych takich jak: prawość, szlachetność, zacność. Wymienione cechy dotyczą „wybranych mniejszości”. Człowiek wybrany, szlachetny to ktoś, kto wymaga od siebie więcej niż inni, nawet jeśli nie udaje mu się samemu tych wymagań zaspokoić. Sto lat później hiszpański filozof José Ortega y Gasset podzielił ludzi na tych, którzy stawiają sobie duże wymagania i tych, którzy nie stawiają sobie żadnych wymagań. Pierwsza grupa często naraża się na niebezpieczeństwo, druga zadowala się biernością, odsuwając od siebie odpowiedzialność za codzienność.

Potocki nawoływał młodzież, aby połączyła naukę z walecznością i światło z męstwem. Z jego słów wynika, że ta podwójna konfiguracja stanowi klucz do rozwoju i bogactwa narodu. Był przeciwnikiem wojny, która wyniszczała naród, a nie zawsze gwarantowała bezpieczeństwo granic. Oręż nie jest gwarantem siły ekonomicznej i kulturowej narodu. Przeciwnie, niewykształcone społeczeństwo, które opiera swój dobrobyt na kolejnej wojnie, gwarantuje sobie bogactwo nietrwałe. Natomiast społeczeństwo, które opiera swoje bogactwo ekonomiczne i kulturowe na rozwoju i szerzeniu nauki, jest w stanie zbudować silne wewnętrznie i niepodległe państwo. Wówczas wyszkolona i uzbrojona armia będzie jedynie strzegła wypracowywanego bogactwa narodu, natomiast nie będzie stanowiła o jego bogactwie.

Termin „nauka” tradycyjnie związany jest z uczeniem kogoś, uczeniem się, wychowywaniem, edukacją, studiami, rozwojem rozmaitych dyscyplin naukowych, ogłaszaniem patentów, wynalazków itd. Nauka, to ogół wiedzy ludzkiej ułożonej w system zagadnień, wyrażonej w sądach prawdziwych i przypuszczeniach. Jest to zespół poglądów stanowiących usystematyzowaną całość i wchodzących w skład określonej dyscypliny badawczej. Nauka ma także potoczne znaczenie, to pouczenie kogoś, przestroga przed czymś, morał. Termin „światło” to wyjaśnienie czegoś: problemu, zagadnienia, sprawy. Pamiętać należy o oświeceniowym pojmowaniu terminu „światło”, które nawiązuje do wiedzy, nauki, rozumu, zwłaszcza do samodzielnego myślenia.

Potocki wcielał w życie swoją tezę: „Každy bowiem, co myśleć umie, lubi myśleć za siebie”⁴. Nauka i samo-

1 S. K. Potocki, Mowa miana przy zakończeniu popisu uczniów Liceum Warszawskiego Dnia 28 września, 1808 Roku, w, *Pochwały, mowy i rozprawy*, T. 2, Warszawa 1816, ss. 139–158.

2 Tamże, s. 139–140.

3 AGAD, APP, sygn. 280, ss. 824–827; *Grand Tour. Narodziny kolekcji Stanisława Kostki Potockiego*, Warszawa 2006, s. 40.

4 AGAD, APP, sygn. 237, s. 486.

dzielne myślenie wyznaczać będą drogę do waleczności i męstwa. „Waleczność” i „męstwo” nie powinny być pojmowane w tradycyjny sposób jako odwaga na polu bitwy i chęć oddania życia za ojczyznę. Na „waleczność” i „męstwo” należy spojrzeć poprzez pryzmat „nauki” i „światła”. Samodzielnie myśląca jednostka, dbająca o rozwój nauki, krzewiąca wiedzę kształtuje też w sobie takie wartości jak męstwo i waleczność (wymaga od siebie więcej). „Waleczność” jest pojmowana jako niezłomność, odwaga w krzewieniu prawdy i wiedzy naukowej. Jednostka miłująca naukę często prowadzi wojnę z ignorancją, niewiedzą, konformizmem, brakiem zrozumienia dla nowatorskich idei etc. „Męstwo” to z kolei odwaga w głoszeniu własnego zdania, przemyśleń – często niezgodnych z obowiązującym światopoglądem czy aktualnymi teoriami naukowymi. Wymagająca więcej od siebie jednostka naraża się na niebezpieczeństwa, z którymi musi się mierzyć. Zatem nie miecz, ale książka stanowi dla Potockiego oręż w walce o rozwój państwa. Tak ukształtowana i kształtująca się nieustająco jednostka (jednostki) będzie świadomie rozwijać także rozmaite instytucje w państwie.

Na uwagę zasługuje słowo „szlachetność”. Potocki uważał, że szlachectwo człowieka określają wymagania i obowiązki, a nie przywileje i dobre urodzenie. Kazał „wymagać od siebie”. W 1815 roku napisał: „Lecz szczęściem minął już na zawsze ten czas, w którym się każdy u nas, byle szlachetnie urodzony, zdolnym do wszystkiego mniemał; dziś rzetelna wartość człowieka, nie imię jego, jest miarą publicznego o nim mniemania, i wszystko dla niego stanowi”⁵. Ponownie przywołał słowa Ortegi, który wyjaśnił, że „szlachetny” oznacza „znany”, w tym sensie, że znany wszystkim, sławny, ktoś kto wybił się ponad anonimową masę⁶. Związane jest to z wysiłkiem, jaki musi jednostka włożyć, aby jej postępowanie dało powód do sławy. Słowo *szlachetny* jest równoznaczny z określeniem *w trudzie wypracowany, doskonały*. Potocki dążąc do wypracowania znanego ze starożytności modelu sławy, powtarzał za Wincklemannem: „Człowiek mądry był najbardziej szanowany, a taki był w każdym mieście znany, jak u nas człowiek najbogatszy”⁷. Jako przykład podaje sławnych retorów i polityków (m.in. Cynę, Brutusa, Fabiusza, Cyserona), którzy wsławiли się etycznym postępowaniem oraz wiernością wyznawanych przez siebie wartości. Potocki uważa, że Imperium rozwijało się harmonijnie i wzrastało w siłę tak długo, jak rzymscy mężowie stanu sami byli mądrzy i światli, a także mieli za przewodników ludzi mądrych i światłych. Partykularyzm oraz konsumpcjonizm doprowadziły do odrzucenia wartości wyższych i w konsekwencji upadku Imperium⁸.

Ad. b) Podłożem cnoty (etyki) jest według Potockiego moralność, dlatego postuluje, aby jej poszukiwać oraz uczyć się. Termin etyka został wprowadzony przez Arystotelesa (zamiennie można używać nazw: teoria moralna lub filozofia moralności). Należy jednak odróżnić etykę jako naukę o moralności, o której pisze Potocki, od moralności, czyli funkcjonujących w społeczeństwie poglądów mających swój wyraz w postępowaniu człowieka. Moralność może być określana jako etyka w działaniu.

Stanisław Kostka każe śledzić i szukać w przeszłości tych wartości, które przyczyniały się do rozwoju intelektualnego, gospodarczego, politycznego społeczeństwa i były gwarantem jego trwania. Młodzież powinna ich szukać w dziejach świata (dzieła filozoficzne, literackie) oraz w postępowaniu przodków (tu moralność pojmowana jako postępowanie). Potocki odrzucił bezmyślne powoływanie się na tradycję praojców i przejmowanie cech takich jak niezdrowa ambicja, partykularyzm, chciwość, duma czy buta. Jego zdaniem są one: „zgoła żądz szczęśliwych niekiedy i mylnie chwalonych, lecz zawsze nagany godnych, i ludzkie społeczności szkodliwych”⁹. Cechy te często są chwalone przez ludzi niewykształconych, którzy w odrzuceniu wyższych wartości nie widzą nic niepokojącego. Drugą grupą są ludzie młodzi, którzy szukają szybkiego awansu społecznego i cwaniactwo postrzegają jako wyższe wartości.

Potocki postuluje, aby żyć i postępować zgodnie ze swoimi przekonaniem oraz wyższymi wartościami. Uważał, że człowiek tylko wówczas będzie szczęśliwy i będzie mógł spojrzeć w swoje własne oblicze. Odrzucał zatem konformizm i koniunkturalizm. „Bo kiedy człowiek [...] nie ma sobie nic do wymówienia; w niedoli, w prześladowaniu nawet, większym i szczęśliwszym jest w oczach własnych, i będzie w oczach potomności, aniżeli ten, co w największym stopniu pomyślności, lęka się zstąpić w własne sumienie, i sam sobie jest nieprzyjacielem”¹⁰ – napisał.

Ad. c) Potocki uważał, że patriotyzm jest pierwszą cnotą obywatelską, czyli pierwszą wartością etyczną. Jednakże rozumiany przez Potockiego patriotyzm nosi cechy nauki o moralności, a nie śpiewania pieśni o ziemi ojczystej, parad, uroczystości „ku czci” itd. Odrzucał bowiem powierzchowny patriotyzm, wsparty na gestach, słowach, przedmiotach. Patriotą według niego jest ten, kto jest człowiekiem mądrym, wymaga od siebie, rozwija naukę, szerzy oświatę, rozwija gospodarkę (do której wzrostu przyczynia się nauka), postępuje zgodnie z wyższymi wartościami itd. Bowiem jak napisał: „nie godzi obywatelowi zaniedbywać talentów, mogących stać się użytecznymi oyczyźnie”¹¹. Potocki pyta: „Wreszcie, cóż to jest mądrość i prawdziwa nauka? Jeżeli nie moralność i cnota”¹². Innymi słowy postrzegał mądrość i naukę jako moralne postępowanie.

5 S.K. Potocki, *Mowa przy zamknięciu Examinu w Liceum Warszawskim*, miana dnia 30 września 1815 roku, w: *Pochwały, mowy i rozprawy*, t. 2, Warszawa 1816, s. 174.

6 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, przekł. P. Niklewicz, Warszawa 1995, ss. 62–63.

7 J.J. Wincklemann, *O sztuce u Greków*, w: *Filozofia niemieckiego oświecenia*. Wybrane teksty z historii filozofii, wybór T. Namowicz, K. Sauerland, M. J. Siemek, Warszawa 1973, s. 502.

8 S.K. Potocki, *Mowa miana przy zakończeniu popisu uczniów Liceum Warszawskiego dnia 28 września, 1808 roku*, op. cit., s. 145.

9 Tamże, s. 146.

10 Tamże, s. 146.

11 Tamże, s. 147.

12 Tamże, s. 147.

Ad.d) Potocki pisze, że rozsądek jest równoważny z moralnością, „gdyż moralność nie jest czym innym, tylko prawidłami jego przystosowaniami do wszystkich związków i powinności człowieka. Z nauk nawięcej się przykłada do ukształcenia rozsądku Loika i Geometrią”¹³. Tym samym można by odwrócić porządek czterech kardynalnych elementów kształtujących społeczeństwo. Są nimi:

- a. logika i geometria (przyczyniają się do ukształtowania rozsądku – myślenia),
- b. cnota (etyka),
- c. moralność (jej podłożem jest etyka),
- d. patriotyzm (rozwój nauki).

Myślenie (logika) jest podstawowym kryterium kształtowania nauki o moralności (etyka) oraz postępowania moralnego w codzienności. Patriotyzm zaś jest pierwszą i najważniejszą cnotą człowieka, którego emanacją jest rozwój nauk.

Logika pochodzi od greckiego słowa *logos* i oznacza: rozum, myślenie, język. Człowiek jako jedyny posiada *logos*, to znaczy może myśleć i może mówić. Logika nie zajmuje się człowiekiem, nie zajmuje się rzeczami, tylko znakami – jak pisał Wilhelm Ockham¹⁴. Logika w klasycznym znaczeniu, to nauka o zasadach myślenia. Określana może być jako dziedzina filozofii, która zastanawia się nad naturą samego myślenia. Usiłuje odpowiedzieć na następujące pytania: Czym jest poprawne rozumowanie? Co odróżnia dobrze skonstruowany argument od złego? Czy istnieją metody pozwalające wykryć błędy w rozumowaniu, a jeśli tak, to na czym polegają? Logika jest najprawdopodobniej podstawową gałęzią filozofii. Wszystkie dziedziny filozofii angażują myślenie, a czy jest to myślenie poprawne czy nie, zależy od tego, czy jest ono zgodne z prawami logiki.

Na temat logiki Potocki napisał: „zastanawiając nas nad władzami duszy, i sposobem rozwijania się ich, nad początkiem i rozrodzaniem się wyobrażeń ludzkich, nad drogą, którą dążyć należy do znalezienia prawdy, nad źródłem błędów i uprzedzeń, nad chorobami duszy i ich leczeniem”¹⁵. Potocki logikę połączył z geometrią, bowiem: „przyzwyczajając nas nie ulegać, iak tylko oczywistości”¹⁶. Geometria z kolei to dział matematyki zajmujący się pierwotnie badaniem figur i stosunków przestrzennych. Gwałtowny rozwój geometrii nastąpił od czasów Kartezjusza. Francuski myśliciel stworzył zręby geometrii analitycznej. Dalszy rozwój geometrii analitycznej i metody współrzędnej doprowadził do powstania odrębnego działu, zwanego geometrią algebraiczną oraz dał początek geometrii różniczkowej (XVII wiek). Równocześnie została zapoczątkowana geometria syntetyczna. Mniej więcej w tym samym czasie zaczęła rozwijać się geometria rzutowa. Geometria rzutowa jest ściśle związana z perspektywą malarską i geometrią wykreślaną, której praktycznym

zadaniem jest umiejętność możliwie wiernego przedstawienia na płaszczyźnie figur przestrzennych.

Zdaniem Potockiego, połączenie logiki, jako teorii myślenia z geometrią, która jest częścią matematyki, jest najwłaściwszym środkiem zaradczym na wychowanie światłego i mądrego człowieka. Logika sama w sobie uczy precyzyjnego myślenia i posiada też swój własny specyficzny język symboli (metajęzyk logiki), którym posługuje się dla precyzyjnego określenia omawianych zagadnień językowych. Geometria także posługuje się własnym metajęzykiem dla uściślenia przedstawianych przez siebie zagadnień. Potocki proponował połączenie metajęzyka geometrii z precyzją myślenia (logika) i metajęzykiem logiki. Tym samym ostrożnie można sugerować, że oprócz semiotyki, Stanisław Kostka zwracał się w stronę logiki matematycznej. Jest to interesujące, bowiem w jego dziełach dominują zagadnienia z semiotyki.

Zasadnicze pytanie brzmi: Po co Potockiemu geometria, skoro logika uczy precyzyjnego myślenia? Jest dopiero rok 1808, trzeba jeszcze kilkudziesięciu lat, aby Bernard Bolzano ogłosił *Podstawy logiki* (1837), i następnych dziesięcioleci, aby został uznany za prekursora współczesnej matematyki i logiki. Arystoteles, Ockham, Bacon, Leibniz, Wolf, Condillac, to tylko kilku myślicieli, którzy swoimi teoriami z logiki i metodologii, wywarli wpływ na Potockiego. W jednym z dzieł napisał: „Z przyrodzenia rozumu ludzkiego, możemy wnioskować o wadze i użytku do-brębności. Rozum nie może nigdy uważać iasno i wyraźnie, iak ieden tylko przedmiot”¹⁷. Interesującym terminem jest zastosowane przez Potockiego słowo „do-brębność”. Na własny użytek powołał nową interpretację łacińskiego słowa *praecidere* czyli precyzja – „obrębność”. „Obrębność” polega na odcięciu tego wszystkiego, co jest niepotrzebne w mowie, a pozostawia się to, co jest istotne do wyrażania myśli¹⁸. W świetle wyjaśnionego przez niego słowa „obrębność”, „do-brębność” (do-precyzja) można pojmować jako słowa, które kierują się do siebie (są w sobie). Jednocześnie stanowi doprecyzowanie definiowanego przedmiotu (do-odcinanie, do-precyzowanie). Z wielu słów, które są obrębne (odcięte) każde następne musi być jeszcze do-brębne samo w sobie. Czyli musi być czystą myślą, precyzją. A tą precyzję zapewni jej metajęzyk geometrii, który będzie uczył precyzyjnego do-brębnego opisywania zjawisk. Jest jeszcze jedno rozwiązanie, być może w przypadku Potockiego zasadnicze. Rozumowanie geometryczne wychodzi od tego, co „dane”, od podstawowej przesłanki lub zespołu przesłanek i krok po kroku dociera do wniosków, które nie mogą być inne niż są. Prawdopodobnie dlatego Potocki połączył logikę z geometrią i przedstawił obie nauki jako metody uczące myślenia.

O rozsądku pisał, że wprawdzie nie jest dyscypliną naukową, ale logika i geometria jako narzędzia myślowe przyczyniają się do jego rozwoju i do rozwoju nauki. Rozsądek, o którym tak często w swoich dziełach pisał

¹³ Tamże, s. 148.

¹⁴ W. Ockham, *Suma logiczna*, tłum. T. Włodarczyk, Warszawa 2010, s. 111.

¹⁵ S. K. Potocki, *Mowa miana przy zakończeniu popisu uczniów Liceum Warszawskiego Dnia 28 września 1808*, op. cit., s. 148.

¹⁶ Tamże, s. 148.

¹⁷ S.K. Potocki, *O wymowie i stylu*, t. 4, Warszawa 1815, s. 53–54.

¹⁸ S.K. Potocki, *O wymowie i stylu*, t. 4, op.cit., s. 52.

Potocki, nabywany z tak zwanym wiekiem, ale także zdobywana wiedza, sprawiają, że człowiek postępuje rozważnie, podejmuje racjonalne decyzje, nie gubi się w świecie „bo rozsądek iedynie wskazać iest mocen dobre umiejętności użycie, i kierować łącznie z moralnością wszystkiemi człowieka krokami, ku własnemu i społeczności dobru”¹⁹. Wspomniane przez Potockiego „dobre umiejętności”, to narzędzia myślowe, które uczy logika.

Niepokój Potockiego budzi tradycja polskiego szkolnictwa, które uczyło krasomówstwa, dowcipu i encyklopedycznej wiedzy. Jego zdaniem najważniejsze jest, aby nauczyć człowieka samodzielnego myślenia. Samodzielnie myśląca jednostka rozpoznaje prawdę oraz fałsz (nie daje się zmanipulować), wie, że nauka jest podstawą dobrobytu społeczno-ekonomicznego, więc będzie usilnie zabiegać o jej rozwój i krzewienie. Na potwierdzenie tego Potocki zwraca się do uczniów: „ieźli się sami nad tą nieodbitą prawdą zastanowić nie zechcecie, płonnnemi staną się ich [nauczycieli – KK] starania”²⁰. Tym samym wskazuje, że nauczyciel jest przewodnikiem po wiedzy, jest nauczycielem myślenia. Przykładowo, nauczyciel nie nauczy tabliczki mnożenia, on musi wskazać na narzędzia myślowe i ukazać dobrodziejstwo ze znajomości umiejętności liczenia w pamięci.

Dalej Potocki ofiarował uczniom „użyteczną radę”, aby mogli udoskonalić rozsądek, faktycznie ukazuje im użyteczne narzędzia myślowe: „Nie bądźcie chciwemi obeymować wraz i z łatwością wielu rzeczy, zastanawiajcie się raczéy nad każdą z osobna, rozbierajcie ią, a to, czego poiąć, z czego sobie sprawy zdać niezdolacie, poddawajcie pod zdanie nauczycielów waszych: przekładajcie im trudności i zarzuty, iakie wam rozum wasz wskazuje, i nieodstępujcie od nich, póki się nie przekonacie gruntownie. Lepiéy iest wielu rzeczy nie umieć, iak ie źle lub mylnie umieć; takowa bowiem zności, nie iest dla człowieka wiadomością nowo nabytą, lecz błędem do błędów dodawanym”²¹. Nie należy przyswajać wiedzy chaotycznie, bezmyślnie, mechanicznie. Przeciwnie, Potocki uważa, że trzeba analizować każdy problem osobno, zgłębiać jego źródła, a jeśli młody człowiek napotyka jakieś trudności metodologiczne (np. dotyczące zrozumienia pojęcia, zjawiska, odpowiedniego zinterpretowania etc), problem powinien rozwiązywać z nauczycielem.

Ważnym zagadnieniem, jakie Potocki porusza w „użytecznej radzie”, jest teza, że lepiej umieć mniej, niż posiadać wiedzę obszerną, ale nieprawdziwą. Aby jednostka posiadała wiedzę prawdziwą, musi posługiwać się i zdobywać ją w języku empirycznym. Należy odrzucić język metafizyki, który opisuje świat nierzeczywisty. Wiedza nieprawdziwa powoduje, że człowiek podejmuje błędne decyzje, komplikuje prosty świat przyrody wyszukanyymi teoriami, które opisuje skomplikowaną semantyką. Jednostka wówczas mnoży byty, a Potocki uczył, aby

wypowiadać się precyzyjnie w myśl „mów maksymalnie jasno”. Język metafizyki zaciemnia kontur świata rzeczywistego. Ponadto błędna wiedza nie przyczynia się do indywidualnego rozwoju.

Logika, jako nauka o znakach, uczy precyzyjnego wypowiadania się, pisania, mówienia, myślenia. Tak często powtarzana przez Potockiego teza, że „język jest obrazem myśli”, doskonale ilustruje jego troskę o maksymalnie jasne wypowiadanie się i uzasadnianie poglądów tak długo jak tylko się da. Przestrzegał, aby nie ulegać językowym „błyskotkom”, uciesznym puentom, karkołomnym interpretacjom, sofizmatom. Kazał logicznie rozumować, szukać prawdy, błędów logicznych, entymematów, mętnej wypowiedzi, usterek w definiowaniu itd. O rozsądku pisał: „On iest wymowy rzetelnym kleynotem, którego słowa są tylko oprawą”²² (rozsądek, to obraz logicznego myślenia, którego słowa są oprawą). „Niemasz bez prawdziwego rozsądku wymowy, bo bez niego nie ma miejsca przekonanie, które skutkiem wymowy bydz powinno”²³ (nie ma wiedzy na temat myślenia, której skutkiem jest logiczna wypowiedź).

Potocki wskazuje, że brak wiedzy uniemożliwia prawdziwe pisanie, w domyśle precyzyjne i jasne. „O młodzieży! staray się nabydź rozsądku nabywaiąc nauki”²⁴ – apeluje minister oświaty. O młodzieży! staraj się ćwiczyć w logice – można byłoby rozwinąć myśl Potockiego.

Na zakończenie wypada zatrzymać się nad słowami Potockiego, który uważał, że humboldtowska koncepcja uniwersytecka jest najlepsza dla rozwoju samodzielnego myślenia: „nie radzę ia, by dla iednéy nauki, zaniedbywać inne; lecz radzę by wśród koniecznego związku nauk, ćwicząc się we wszystkich, do iednéy z nich szczególniejsze przykładać staranie, i nabyte zności w innych, do téy stosować”²⁵. Aby samodzielnie myśleć i uchodzić za człowieka wykształconego, należy kształcić się w logice, która kształtuje narzędzia myślowe, dzięki którym jednostka kształtuje wyższe wartości, doskonali postępowanie moralne i rozwija naukę (patriotyzm).

Dr Katarzyna Karaskiewicz – historyk idei i kultury, antropolog kultury. Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się historią idei, historią i filozofią oświecenia.

19 S.K. Potocki, *Mowa miana przy zakończeniu popisu uczniów Liceum Warszawskiego Dnia 28 września, 1808 Roku*, op. cit., s. 149.

20 Tamże, s. 149.

21 Tamże, s. 150.

22 Tamże, s. 151.

23 Tamże, s. 151.

24 Tamże, s. 152.

25 Tamże, s. 154.

EMOCJONALNE ASPEKTY KOMUNIKACJI MUZYCZNEJ

Ewa Skardowska

1. Komunikacja muzyczna

Przez całą historię ludzkości muzyka była traktowana jako forma komunikacji. Jednakże, natura tego, co i w jaki sposób komunikuje muzyka była przedmiotem długotrwałych i fascynujących studiów w zakresie filozofii, religii, sztuk pięknych i nauki. Muzykę często opisywano jako „quasi-językową” formę ekspresji ludzkiej chociaż dźwięki muzyczne nie noszą w sobie nominalnych znaczeń, jakie przypisuje się mowie¹.

Komunikacja muzyczna, jako pochodna wytworzonej przez kompozytora, a potem przedstawionej na scenie przez wykonawców formy ma dwie, niekoniecznie powiązane ze sobą siły oddziaływania: odśrodkową (skierowaną ku publiczności) oraz dośrodkową (skierowaną przez grających ją muzyków do siebie nawzajem). Termin „komunikacja muzyczna”, w moim przekonaniu, odnosi się więc do obu sfer: oddziaływania poprzez muzykę na świat zewnętrzny oraz działania, poprzez nią, na partnerów relacji artystycznej.

Większość psychologów muzyki, w badaniach z ostatnich lat podkreśla wagę „dyskretności” uczuć, jakie wywołuje muzyka. Próby zredukowania przeżywanych dzięki muzyce emocji do małej ich liczby wskazują wymiennie na ten sam zespół emocji, jakie wiążą się z innymi dziedzinami, w których emocje są odczuwane², ale oczywiście istnieje też wymiar emocji, jakie są powiązane tylko z muzyką („podniosłość”) lub też takie, które wykazują wyraźne rozróżnienie między „poważną” a „popową” jej odmianą.

Jeżeli zaakceptujemy fakt, że muzyka może wywoływać emocje u słuchaczy, pozostaje zapytać czy są to te same emocje, jakie towarzyszą nam w życiu? Emocje, które mogą być łatwo poprzez muzykę wyrażone i przyswojone

to emocje „bazowe” (szczęście, smutek, gniew, strach, miłość/wrażliwość), które mają wyraźnie odmienną charakterystykę w innych kanałach komunikacyjnych, czyli wszelkich nie-werbalnych formach mowy i ruchów ciała. Z drugiej strony emocje wywołane muzyką są zdeterminowane poprzez „oszacowanie” danego wydarzenia muzycznego i powody angażowania się w muzykę w danej sytuacji. Prawdopodobnie najczęstszą przyczyną słuchania muzyki jest po prostu jej funkcja „enjoymentu”³.

Jak mówiłam, z komunikacją muzyczną (lub też komunikowaniem się poprzez muzykę) mamy też do czynienia wszędzie tam, gdzie za podstawą wykonania utworu muzycznego kryje się więcej niż jedna osoba. W kontekście pracy artystycznej wymiana komunikacyjna między partnerami jest opisywana jako proces transmisji, przez który pewne (muzyczne) znaczenia i treści są przenoszone z jednej osoby na drugą⁴. Na gruncie wykonawczym, podczas interpretacji utworu kameralnego zachodzi zjawisko komunikowania się podobnego do konwersacji. R. Keith Sawyer w pracy z 2003 pisze: „zespół kameralny tworzy wzajemną komunikację w sposób, w jaki prowadziłby konwersację”⁵.

Jaki związek istnieje między cechami wykonania a emocjami? Choć nie ma jednoznacznej odpowiedzi na to pytanie, z pewnością można wyodrębnić kilka podstawowych powiązań, między emocjami a podstawowymi parametrami gry, takimi jak: tempo, głośność, nastrój. W 2003 kilku pracujących nad tym problemem psychologów z Uniwersytetu Uppsala (Gabrielsson, Juslin, Laukka i Lindström) dokonało klasyfikacji głównych emocji związanych z muzyką poprzez charakterystyczne dlań cechy wykonania. Efekty ich prac można przedstawić następująco:

1 M.H. Thaut: „Rhythm, human temporality and brain function” w: „Musical Communication” (red. D. Miel, R. MacDonald, D.J. Hargeaves) Oxford University Press, 2005, Chapter 8, s. 171.
2 Por. P.N. Juslin: „From mimesis to catharsis: ex pression, perception, and induction of emotion in music” w: „Musical Communication” (red. D. Miel, R. MacDonald, D.J. Hargeaves) Oxford University Press, Chapter 5, s. 93.

3 Por. Dz. cyt., s. 100.

4 P.N. Juslin: Dz. cyt., s. 85, „Musical Communication is often considered to be a transmission process through which meaning of some kind is conveyed from one person to another”.

5 R.K. Sawyer – „Group creativity: Music, theater, collaboration”. Mahwah, NJ: Erlbaum w „Music and conversation” w „Musical Communication”, Oxford University Press, s. 45.

RODZAJ EMOCJI	CECHA WYKONAWCZA
Szczęście	Szybkie tempo, małe różnicowanie tempa, durowy tryb ¹ , prosta i nieskomplikowana harmonia, średnia głośność, mała różnorodność poziomu dźwięku, wysoki strój, szeroki zakres stroju, perfekcyjne kwarty i kwinty, podwyższona mikro-intonacja, artykulacja staccato, duża różnorodność artykulacyjna, gładka i swobodna rytmika, jasna barwa, szybko atakowane tony, mała różnorodność agogiczna, ostre kontrasty między nutami długimi i krótkimi, średnio szybkie vibrato, średnio szybkie-rozciągnięte vibrato, mikro-strukturalna regularność
Smutek	Wolne tempo, molowy tryb ² , dysonans, małe natężenie dźwięku, umiarkowana różnorodność poziomu dźwięku, niski strój, wąski strój, zaniżony strój, płaska intonacja, małe interwały, artykulacja legato, mała różnorodność artykulacyjna, matowa barwa, wolny atak dźwięku, duża różnorodność agogiczna (rubato), miękkie kontrasty między nutami długimi i krótkimi, pauzy, wolne vibrato, ritardando, mikro-strukturalna nieregularność
Gniew	Szybkie tempo, małe różnicowanie tempa, molowy tryb, atonalność, dysonansowość, wysoki poziom dźwięku, małe różnicowanie głośności, wysoki stroj, mała różnorodność stroju, stroj wznoszący, duże septymy i kwarty podwyższone, staccato, umiarkowana różnorodność artykulacyjna, rytmika kompleksowa, nagłe akcenty rytmiczne (synkopacja), ostra barwa, hałaśliwość, atakowanie lub rozpadanie się nut szybkich, mała różnorodność agogiczna, akcenty na nutach tonalnie niestabilnych, ostry kontrast między długimi i krótkimi nutami, accelerando, średnio-szybkie vibrato, szerokie powiększające się vibrat, mikro-strukturalna nieregularność
Strach	Szybkie tempo, duża zmienność tempa, minorowy tryb, dysonansowość, mały poziom dźwięku, szeroka różnorodność poziomu dźwięku, gwałtowne zmiany w poziomie dźwięku, wysoki stroj, wznoszący się stroj, szeroki zakres stroju, szerokie kontrasty w stroju, artykulacja staccato, szeroka różnorodność artykulacyjna, poszarpany rytm, miękka barwa, duża różnorodność agogiki, pauzy, miękkie atakowanie dźwięku, szybka vibracja, mała rozciągliwość vibracji, mikro-strukturalna nieregularność
Wrażliwość	Wolne tempo, durowy tryb, konsonansowość, średnio niski poziom dźwięku, mała różnorodność poziomu dźwięku, niski strój, dość wąski zasięg stroju, artykulacja legato, mała różnorodność artykulacyjna, wolny atak dźwięku, miękka barwa, umiarkowana różnorodność agogiki (timingu), miękkie kontrasty między długimi i krótkimi nutami, akcenty na nutach stabilnych tonalnie, średnio szybkie vibrato, mała rozciągliwość vibracji, mikro-strukturalna regularność

Rys.1. Podsumowanie funkcji muzycznych skorelowanych z emocjami dyskretnymi w ekspresji muzycznej

Zbigniew Nęcki, psycholog społeczny z Uniwersytetu Jagiellońskiego, zdefiniował komunikowanie się jako „podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”⁶. Muzycy zespołu kameralnego, gdy odbywają wspólne próby, pracują razem i grają koncerty, mają do wykorzystania cały arsenał środków; komunikując się poprzez mowę, gesty, ale przede wszystkim, łączone w zdania, dźwięki.

Istnieją dowody naukowe na to, że u podstaw komunikacji muzycznej, która stanowi budulec tzw. „musical companionship” leżą procesy fizjologiczne. Eksperyment psychologów: Neugebauer i Aldrige z 1998⁷ przeprowadzony na dwóch muzykach grających razem wykazał, że zakłócenia ich gry przez bodźce zewnętrzne wywołały paralelną ich reakcji w dialogu muzycznym, który wyłonił się jako wspólny, równoczesny efekt („dwóch serc bijących jak jedno”). Komunikacja między partnerami artystycznymi powstała więc w wyniku koordynacji intencji i podjęcia wspólnej aktywności przez konkretne zdarzenia w czasie rzeczywistym⁸.

Wykonanie zespołowe to jednak coś więcej, niż tylko wspólna reakcja na bodźce, to też tzw. „jamming” („jam session” oznacza spotkanie muzyków, mające na celu wspólną improwizację). W ostatnich latach, termin „jamming” jest powszechnie stosowany poza jazzem, aby opisać każdą „swobodnie się toczącą”, twórczą interakcję w grupie⁹. Najklarowniejszą postacią komunikacji typu „jamming” są koncerty zawierające improwizacje. Jednak, nawet w muzyce wykonywanej z partytury zachodzi zjawisko komunikacji muzycznej, zarówno jako „emergence communication” (reakcja partnera/partnerów na pomyłkę lub nieprzewidziane ewentualności w trakcie wykonania) jak i „collaborative communication” – komunikację nieodłącznie związaną z twórczym procesem odtwórczym, czyli interpretowaniem dzieła muzycznego.

Ów drugi typ komunikacji oznacza, że wykonanie utworu kameralnego nie jest tylko kwintesencją ścisłych ustaleń, omówienia ról w utworze i synchronizacji, lecz **interakcją komunikacji** toczącą się między muzykami, która w dużym stopniu, jak improwizacja, posiada cechy nieprzewidywalności. „Przebiegu (przebiegu) danego wykonania nie da się przewidzieć, nawet jeśli ma się nieograniczoną wiedzę na temat umiejętności, motywacji i stanów psychicznych, w jakich znajdują się poszczególni wykonawcy. Nie można wyjaśnić procesu komunikacji przez pryzmat jednego wykonawcy; aby osiągnąć tę wiedzę trzeba przeanalizować dynamikę komunikacji, jaka toczy

6 Z. Nęcki: *Komunikacja międzyludzka*, Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, 1996, s. 109.

7 L. Neugebauer i D. Aldrige: *Communication, heart rate and the musical dialogue*, *British Journal of Music Therapy*, 12 (2) 1998 s. 46-53.

8 Por. G. Ansdell i M. Pavlicevic: *“Musical companionship, musical community. Music therapy and the process and value of musical communication”* w: *“Music Communication”* (red. D. Miel, R. MacDonald, D.J. Hargeaves) Oxford University Press, Capter 9, s. 199.

9 R.K. Sawyer: s. 47.

się wśród wszystkich członków grupy¹⁰ i we wszystkich jej wektorach składowych (pianisty do skrzypka, wiolonczelisty do pianisty, wiolonczelisty do skrzypka, itd.).

Amerykański psycholog muzyki, R. Keith Sawyer napisał: „zamiast podejścia strukturalnego, które koncentruje się na nutach, sylabach i strukturze fraz, do wyjaśnienia istoty komunikacji w muzyce potrzebujemy nowego podejścia opartego na **semiotycznej koncepcji indeksykalności**. Każdy muzyk w zespole stale proponuje nowe motywy muzyczne, koncepcje, style i nastroje; czasem odwołuje się do innych utworów lub innych wykonan granego utworu. Nowe pomysły każdego z muzyków są zawsze **indeksowane** – ich znaczenie jest silnie uzależnione od bezpośredniego kontekstu. I każdy poddany przez danego muzyka nowy pomysł, podlega społecznemu procesowi oceny. Cała grupa zbiorczo określa, czy propozycja X zostanie włączona w przebieg bieżącego wykonania. Grupa ma możliwość akceptacji pomysłu (opierając się na nim czyni go swym „własnym”), odrzucenia go lub częściowej akceptacji (wybierając jeden aspekt „pomysłu” jako wart wykorzystania, i ignorując resztę)¹¹.”

Richard Petty i John Cacioppo z Uniwersytetu Chicagowskiego, powołując się na Arystotelesa, wskazali na fakt, że zrozumienie komunikatu nadawcy zależy nie tylko od wytężonej uwagi odbiorcy, lecz także jego predyspozycji do zapamiętywania i zdolności logicznego przyswajania znaczenia komunikatu¹². Treść komunikatu nie musi być jednak istotą komunikacji; może nią być sposób jego przekazu. Według George’a Herberta Meada, prekursora teorii symbolicznego interakcjonizmu¹³ jednostka funkcjonująca w zespole osobowym nie jest jednak wolna od wpływu grupy osób, z którymi współdziała. Muzyk grający w zespole kameralnym komunikuje się (na gruncie muzycznym) ze swoimi partnerami w sposób, który jest konsekwencją relacji między nim, a pozostałymi muzykami.

Do kategorii wpływów komunikacyjnych należą też

działania na rzecz celów artystycznych, które mogą być tak ważne, że – jak twierdzi Leon Festinger – dana osoba może zmienić swą postawę, by dostosować ją do tego rodzaju działań, nawet jeśli nie istnieje wyraźny ku temu powód¹⁴. Typowym przykładem **negatywnym** komunikacji na rzecz celu (niekoniecznie artystycznego, a np. związanego z pracą korepetytora) jest zmiana postawy pianisty w stosunku do instrumentalisty: porzucenie partnerstwa dla akompaniowania, czyli „podporządkowania się soliście...”

2. Komunikacja emocjonalna w muzyce

Moje rozważania na temat relacji artystycznych nie byłby pełne bez odwołania się do najgłębiej ukrytej sfery osobowości partnerów artystycznych: **sfery emocjonalnej**. Oczywiście w całym złożonym procesie komunikowania się poprzez muzykę (komunikowania muzyką), który można przedstawić w sposób następujący:



Rys. 2. Różne aspekty łańcucha muzycznej komunikacji emocjonalnej

aspekt komunikacji muzycznej-emocjonalnej w przypadku partnerów relacji artystycznej (koło drugie) jest ledwie jednym z pięciu fragmentów procesu. Pole to jest jednak najistotniejszym ogniwem procesu odtwórstwa dla muzyka-wykonawcy. Składa się ono z co najmniej kilku możliwych do wyodrębnienia składowych:

¹⁰ Dz. cyt.: s. 49.

¹¹ Dz. cyt.: s. 55

¹² J. Petty i J. Cacioppo: *Attitudes and persuasion: Classic and Contemporary Approaches*. Brown, Wm., C., Dubuque, Iowa [w]: E. Griffin: dz. cyt. 2003, s. 206. Zagadnienie to było poruszone już u Arystotelesa w *Retoryce*. Por. Arystoteles: *Retoryka*, przekł. H. Podbielski, [w:] tegoż: *Dzieła wszystkie*, t. 6, Warszawa: PWN, 2001, s. 306.)

¹³ E. Griffin: dz. cyt. 2003, s. 74. Teorię symbolicznego interakcjonizmu stworzyli uczniowie George’a Herberta Meada na czele z Herbertem Blumerem w roku 1937, tuż po śmierci swojego mentora.

¹⁴ L. Festinger: *A theory of cognitive dissonance*, Stanford [CA]: Stanford University Press, 1957, s. 95.

Rys.3 Potencjalne obszary reakcji emocjonalnych u muzyków¹⁵

Naukowcy badający różne emocje występujące u muzyków koncentrują się na różnych ich komponentach, gdyż w skład procesu komunikacji muzycznej wchodzi wiele czynników. Niektórzy psychologowie koncentrują się na **emocjonalnej ekspresji wykonania**, inni naciskają na dokonanie oceny poznawczej muzyki pod kątem tego, **jakie emocje wywołuje**, i jak te emocje oddziałują na **parametry fizjologiczne** (psychosomatyczne) grającego; jeszcze inni zastanawiają się, jak muzyka może być stosowana do regulacji przepływu emocji¹⁶ (→ muzykoterapia).

W kontekście wykonawstwa muzyki ważne wydaje się dokonanie rozróżnienia między dwoma możliwymi rodzajami reagowania na muzykę: **percepcyjnym i indukcyjnym**. Działając w zespole kameralnym trzeba odpowiedzieć sobie na pytanie: kto z nas zalicza się do osób, które przede wszystkim dostrzegają *emocje zawarte w muzyce*, a kto do tych, którzy *faktycznie odczuwają emocje grając muzykę*?¹⁷

Owo rozróżnienie znajduje uzasadnienie zwłaszcza w kontekście relacji między wykonawcami a publicznością (docelowym adresatem procesu twórczego). Publiczność wykazuje mniej lub bardziej rozbudzone sposoby reagowania emocjonalnego. W ujęciu, jakie przedstawiam w niniejszym tekście zjawisko dwu-wymiarowości emocjonalnej rozpatruję przede wszystkim jako istotny element w kontekście relacji między artystami.

Oba modele poznawcze: percepcyjny i indukcyjny, znane od czasów starożytnej Grecji, są przedmiotem nowoczesnych badań naukowych. Oba też mogą wykazywać odmienne parametry, w zależności od stopnia **zaangażowania** jednostki w procesy emocjonalne. Modele te trudno

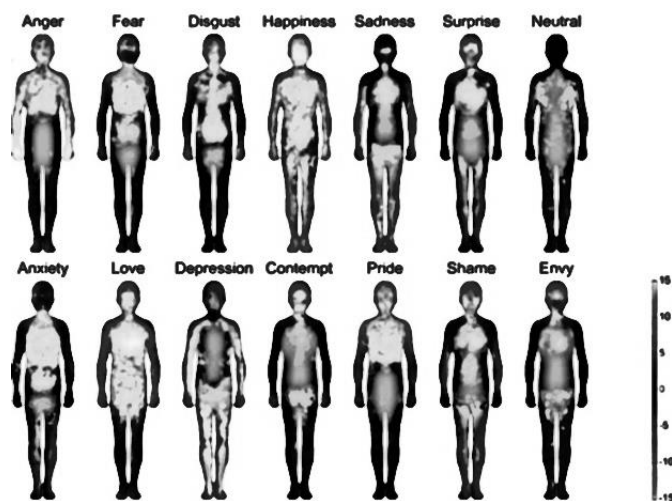
ze sobą porównać, ponieważ pomiar **wywołanych emocji** jest trudniejszy niż pomiar **postrzeganych emocji**, a także dlatego, że rodzaj emocji zwykle wyrażanych i odbieranych poprzez muzykę może być inny od zestawu emocji zazwyczaj przez nią wywoływanych¹⁸.

Jednak, oba **dwu-biegunowe modele percepcji** emocjonalnej generują powiązane z nimi problemy. Jednym z nich jest to, że dodatnia lub ujemna **emocja** może przynależeć do dwóch niezależnych wymiarów (emocje postrzegane lub wywoływane). Jeśli to prawda, niektóre stany nie mogą być właściwie reprezentowane w przestrzeni dwuwymiarowej przez tylko jeden wymiar „wartościowania”. Oba WYMIARY mogą odpowiednio nie różnicować niektórych emocji, takich, jak gniew i strach, które zajmują podobną pozycję w przestrzeni afektywnej, ale są odczuwane zupełnie inaczej w odniesieniu do muzyki.

Informacja na temat „perceptywności” i „indukcyjności” jako czynników oddziaływania na emocje naszych partnerów artystycznych może stanowić odpowiedź na pytanie: dlaczego tak różnie czujemy się z różnymi muzykami, w różnych składach osobowych, nawet jeśli gramy ten sam utwór?

Zresztą, jeśli nawet w obrębie zespołu kameralnego reprezentujemy ten sam rodzaj reagowania emocjonalnego na muzykę („percepcyjny” lub „indukcyjny”) pozostaje jeszcze wachlarz możliwych, a nie zawsze kompatybilnych ze sobą emocji, które mogą wiązać się z graną/wykonywaną muzyką. Publikacja zespołu naukowców: Lauri Nummenmaa, Enrico Glerean, Ritty Hari i Jari Hietanena z Uniwersytetu Aalto wydana przez czasopismo „Proceedings of the National Academy of Sciences” (PNAS) obrazuje za pomocą rozróżnienia „ciepło-zimno” rozpiętość możliwych do odczuwanych emocji. Na poniższym rysunku, czarno-białym miejsca jaśniejsze obrazują ciepło (energię dodatnią), a ciemniejsze-zimno (energię ujemną).

¹⁵ Por. P.N. Juslin: Dz. cyt., s. 91.¹⁶ P.N. Juslin: Dz. cyt., s. 90.¹⁷ Lub inaczej: u których to muzyka wywołuje odczucia emocjonalne.¹⁸ Por. Dz. cyt., s. 91.



Rys.4 Obraz odczuwanych emocji ludzkich w/g L. Nummenmaa, E. Glerean, R. Hari i J. Hietanen

Wystarczy spojrzeć na powyższy rysunek, by wyobrazić sobie, jak może funkcjonować zespół muzyków, w którym emocje odczuwane przez poszczególne osoby, jako reakcje na dany utwór/frazę/motywy muzyczny (lub też emocje wywołane przez muzykę, którą grają) są podobne (czerwono-żółte <jasno-jasne; dodatnio-dodatnie>), a jak, kiedy są odmienne (tzn. czerwono-niebieskie <jasno-ciemne;

dodatnio-ujemne>), jak np. w przypadku połączenia emocji: zadowolenia i depresji, albo dumy i smutku.

Sądzę, iż rysunki nr 1 i 4, dowodzą, iż nawet w sytuacji porównywalnej wiedzy, poziomu doświadczenia, czy poziomu instrumentalnego, a także udanej, dynamicznej komunikacji na jakość efektów pracy muzyków w zespołach kameralnych wpływają odczuwane przez nich stany emocjonalne – przynajmniej te, które odnoszą się wykonywanej wspólnie muzyki.

Komunikacja międzyludzka opiera się najczęściej na przesyłanych świadomie wiadomościach. Jednakże procesy umysłowe, jakie zachodzą podczas **komunikacji muzycznej**, a więc w dużym stopniu komunikacji **emocjonalnej**, mają cechy „interwencyjne” i są prawie całkowicie nieuświadomione. W rzeczywistości wiele procesów, które leżą u podstaw muzycznej komunikacji jest ukrytych, co pomaga „schować” prawdziwą naturę ekspresji muzycznej nawet w stosunku do kolegów-muzyków z zespołu¹⁹. Niewykluczone więc, że, przyjmując za podstawę podobny poziom wykonawczy każdego z muzyków, to za sferą odczuwanych emocji kryją się prawdziwe możliwości artystyczne zespołu...

Ewa Skardowska – koncentrująca pianistka, doktor Uniwersytetu Fryderyka Chopina w Warszawie. Zajmuje się także publicystyką muzyczną.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Programy typu CAD w nauczaniu.
- Praca z uczniem zdolnym.
- Kurs animatorów origami.
- Muzyka w procesie uczenia się i terapii.
- Emisja głosu jako wspomaganie pracy nauczyciela.
- Korekta językowa i redakcja tekstów.
- Odyseja Umysłu. Szkolenie Trenerów programu.

Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl

¹⁹ P.N.Juslin; “From mimesis to catharsis: *expression*, perception, and induction of emotion in music” w: “Musical Communication” red. D.Miell, R.MacDonald, D.J.Hargreaves, Oxford University Press, 2005, s.93 Human communication commonly begins and ends with conscious messages. However, the intervening mental processes are almost completely unconscious (Johnson Laird 1992). Indeed, the fact that many of processes that underlie musical communication of emotion are implicit helps to “mystify” the nature of musical expression to musicians (Denski, 1992)

SZKOŁA JAKO PRZEDMIOT PRZEMOCY

Edward Karolczuk

Szkoły dość powszechnie kojarzone są z miejscem wszechstronnego rozwoju uczniów czy studentów, w których funkcją zachodzących procesów dydaktyczno-wychowawczych jest wychowanie jednostki samodzielnej, kreatywnej, twórczo podchodzącej do rozwiązywania problemów, otwartej na świat i tolerancyjnej. Takie zapisy istnieją też w szkolnych programach dydaktycznych i wychowawczych. Szkoły pięknie brzmiące misje swoje wypisują na ścianach przy drzwiach wejściowych. W publikacjach poświęconych szkołom i w środkach masowego przekazu powszechnie ubolewa się nad rozwojem różnych form przemocy szkolnej, do której zalicza się bezpośrednio bójki i wymuszenia, kradzieże, obelgi, wulgaryzmy, znęcanie się nad młodszymi i słabszymi, nękanie telefoniczne i internetowe, przeciwstawianie się regulaminom szkolnym i poleceniom nauczycieli, pedofilię i prostytucję nieletnich. Sugeruje się, że wszyscy byliby szczęśliwi, gdyby udało się wyeliminować wszelkie jej przejawy i osiągać *konsensus* w każdej sprawie. Czy jednak jest to możliwe w sytuacji, gdy szkoły są zarówno przedmiotem, jak i podmiotem przemocy? Czy przemoc nie jest elementem systemowym funkcjonowania szkół, w których obok oficjalnego procesu wychowania ogromną rolę w kształtowaniu uczniów i studentów odgrywa tak zwany *ukryty program wychowania*, którego nieodłącznym elementem jest *przemoc symboliczna*? Czyż bowiem szkoły nie przygotowują kadr dla organów represyjnych państwa, wojen i rewolucji? Już Platon zarzucał demokracji, że nie jest oparta na prawdzie i że nie potrafi wskazać swej prawomocności. Jego zdaniem demokracja, jeśli panuje w niej wolność i wolność słowa, może wydawać się najpiękniejszym z ustrojów, jak płaszcz pomalowany we wszystkie możliwe kolory. W demokracji, jego zdaniem, znajdują się wówczas „wszelkie rodzaje ustrojów, bo tam wszystko wolno”, jest „bazarem ustrojów”¹. Niektórzy przestępcy mimo skazania przez sądy „siedzą na miejscu i kręcą się po mieście”. Jest to „ustrój przyjemny i nierządny, i różnobarwny, i taki, co to pewną równość rozda i przydziela zarówno równym, jak i nierównym”². W demokracji zacierają się również pewne istotne różnice, istotne dla relacji osób wolnych i niewolnych, nauczycieli i uczniów oraz osób dorosłych i dzieci, co jest istotne dla procesu wychowania i kształcenia. W demokracji „ojciec przyzwyczaja się do tego, że się staje podobny do dziecka, i boi się synów, a syn robi się podobny do ojca i ani się nie wstydzi, ani się nie boi rodziców, bo przecież jest wolny”³; „nauczyciel boi się uczniów i zaczyna im pochlebiać,

a uczniowie nic sobie nie robią z nauczyciela, a tak samo ze służby, która ich odprowadza do szkoły”⁴; „młodzi ludzie upodabniają się do starszych i puszczają się z nimi w zawody i w słowach i w czynach, a starzy siadają razem z młodymi, dowcipkują i stroją figle, naśladując młodych, żeby nie wyglądać ponuro i nie mieć zbyt władczej postawy”⁵; niewolnicy „cieszą się nie mniejszą wolnością niż ci, co ich kupują”⁶; panuje równouprawnienie między mężczyznami i kobietami; „Dusza obywateli robi się tak delikatna i wrażliwa, że choćby im ktoś tylko odrobinę przymusu próbował narzucić, gniewają się i nie znoszą”⁷.

Przemoc rynku

Szkoły nawet w systemach demokratycznych są przedmiotem przymusu i przemocy zarówno ze strony prawa państwowego, rodziców i uczniów oraz systemu rynkowego. Wszystkie te czynniki oddziałują jednocześnie i mogą potęgować swoje skutki. Szkoły zobowiązane są do przestrzegania ustaw i przepisów wykonawczych organów państwowych, pod groźbą ponoszenia odpowiedzialności prawnej i służbowej, nauczyciele i szkoły ponoszą odpowiedzialność cywilną za młodzież pozostającą pod ich opieką. Ale szkoły biorą również udział w wymuszaniu przepisów państwowych na uczniach i studentach oraz ich rodzicach. Znajomość prawa przez uczniów, studentów i ich rodziców, może w istotny sposób wpływać na sposób i zakres realizowanych przepisów państwowych przez szkoły oraz mieć swoje odzwierciedlenie w statutach szkół.

Jeśli idzie o wpływ mechanizmu rynkowego na funkcjonowanie wyższych uczelni, a to przekłada się na kształcenie nauczycieli i funkcjonowanie całego systemu szkolnego, to problem ten w rozbudowanej formie i kompetentnie przeanalizował Stanisław Kozyr-Kowalski w książce *Uniwersytet a rynek*, wydanej w 2005 roku.

W potocznym i powszechnym rumieniu funkcjonowanie rynku utożsamia się z demokracją i wolnością. Tymczasem relacje między demokracją, rynkiem i rozwojem gospodarczym nie są proste i jednokierunkowe. S. Kozyr-Kowalski w związku z tym pisał, że „Rynek nie potrzebuje często demokracji i wolności myśli w wielorakim sensie tego twierdzenia. Doświadczenia wielu krajów azjatyckich wskazują, że możliwa jest kwitnąca gospodarka rynkowa w autokratycznych, niedemokratycznych systemach kierowania społeczeństwem. System panujący wewnątrz przedsiębiorstw wielkiego biznesu ma nieraz więcej cech autorytarnych, a nawet [...] totalitarnych niż

1 Platon, *Państwo*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010, s. 347.

2 Tamże, s. 348.

3 Tamże, s. 355.

4 Tamże, s. 356.

5 Tamże, s. 356.

6 Tamże, s. 356.

7 Tamże, s. 357.

demokratycznych [...]. Wpływ systemu demokratycznego na rynek nie zawsze musi mieć jednokierunkowy charakter. Demokracja polityczna i naukowa może ograniczać siły korupcyjne wewnątrz systemu gospodarczego, osłabiać procesy psucia gospodarki. Ale może też stać się i staje się niejednokrotnie sprzymierzeńcem skorumpowanej gospodarki rynkowej”⁸.

W Polsce powstają w liceach ogólnokształcących klasy dziennikarskie, akademickie, medyczne, itd. nie dające żadnych formalnych kwalifikacji.

W gospodarce rynkowej konsument jest ofiarą reklam. Spełnia ona pokładane w niej nadzieje, gdy sprawia, że człowiek przypisuje towarowi cechy, których ten nie ma i bez reklamowanego produktu czuje się przegrany. Kupuje wtedy rzeczy bezużyteczne, i zwiększa czas pracy (czemu stawilby zapewne opór, gdyby ktoś próbował mu narzucić to siłą), ale robi to z własnej woli i spłaca kredyty, wydane na takie wymuszone przez reklamy zakupy. Racjonalność z punktu widzenia pojedynczej korporacji, zamienia się w nieefektywność makroekonomiczną i prowadzi do nieracjonalnych zachowań jednostki. Prowadzi do impasów na wielką skalę dla środowiska naturalnego, do konieczności leczenia otyłości, do indywidualnej akumulacji dóbr, do wydatków na walkę z urojonym niebezpieczeństwem, do dyskomfortu wynikającego z nierówności i elitaryzacji społecznej. Ci, którzy dali się opętać natrętnej reklamie chcą posiadać coraz szybsze samochody, chociaż w wielkich miastach przeciętna prędkość spada w godzinach szczytu do kilkunastu kilometrów na godzinę, czyli do prędkości jazdy rowerem czy dorożką. Kupując samochód stają się więźniami wydatków na benzynę, ubezpieczenie, parkingi, mandaty, szpitale....

Miał zapewne rację Jerzy Kochan, gdy pisał w związku z tym o daleko idących konsekwencjach budowy ideału społeczeństwa konsumpcyjnego, w którym potrzeby są sztucznie powiększane: „To nie bomby i zdesperowani straceńcy są największymi terrorystami naszej epoki, nie są nimi nawet prezydenci łamiący prawa człowieka, prawo międzynarodowe, kartę ONZ i wywołujący pod fantazyjnymi pretekstami wojny w różnych częściach naszego globu. Superterrorystą współczesnego zglobalizowanego świata jest konsumpcja, rozbudowany aparat napędzający procesy reprodukcji kapitału globalnego. Penetruje i terroryzuje on świat makro, co może owocować wojnami toczonymi w celu zapewnienia możliwości napełnienia baków wielocylindrowych pozeraczy benzyny..., ale penetruje też naszą subiektywność, wyznaczając hierarchie wartości, konstytuując naszą wrażliwość i kształtując ostatecznie człowieka jako konsumenta”⁹. A drogę osiągnięcia tej konsumpcji ma utorować zdobycie certyfikatu renomowanej szkoły czy uczelni.

Autonomia rynku wobec systemu politycznego pokazuje jego siłę i niezależność. Urynkowienie gospodarki

wpływa bowiem na urynkowienie innych sfer życia społecznego i stosunków społecznych i niesie dalekosiężne konsekwencje dla kultury i życia politycznego. S. Kozyr-Kowalski pisał, że „Nie istnieje [...] żadna gospodarka rynkowa bez tendencji do przekształcania dóbr i działań ludzkich w towary, bez realnie ekonomicznej własności prywatnej czynników produkcji, bez potęgi pieniądza, króla wszystkich dóbr materialnych, bez pracy najemnej, bez podporządkowywania ludzi światu rzeczy materialnych i duchowych, bez kierownictwa, rozkazodawstwa, bez władzy i panowania jednych ludzi nad drugimi, bez przymusu materialnego i duchowego, bez nierówności majątkowej, politycznej i tymicznej, czyli w dziedzinie szacunku i antyszacunku, godności, wywyższania się i poniżania. Obraz nowoczesnej gospodarki rynkowo-kapitalistycznej jako wcielenia sił wrogich dobru, wolności, sprawiedliwości i humanizmowi nie jest zupełnie nieprawdziwy. Jego cechą jest nie tyle nieprawdziwość, co jednostronność. Ale jednostronność, czyli półprawda przekształca się w fałsz, gdy zapominamy o drugiej stronie medalu”¹⁰.

W procesie gwałtownych zmian społeczno-ekonomicznych, transformacji, prywatyzacji gospodarki, urynkowania wielu dziedzin życia społecznego, siłą rzeczy, wzmożyły się również tendencje do przystosowania szkolnictwa wszelkich typów do wymogów i potrzeb rynku i zaczęto uważać je za miarę nowoczesności. Zaczęto również domagać się wąsko wyspecjalizowanych kadr pracowników niezbędnych do obsługi konkretnych procesów technologicznych w ramach szybko zmieniającej się nowoczesnej kapitalistycznej gospodarki rynkowej.

Wpływ rynku na funkcjonowanie wyższych uczelni najwcześniej i najbardziej ujawnił się w USA, ale dziś w warunkach globalizacji stał się ogólnoświatową tendencją, przybierającą wiele form i na wiele sposobów. Zasadniczy kierunek wpływu rynku na uniwersytet i szkołę polega na zmianie ich funkcji i roli nauczycieli. Nie jest to związane z przymusem i przemocą pozaekonomiczną, ale skutki są podobne, a może nawet jeszcze większe. „Przekształca się profesorów i innych nauczycieli akademickich oraz pozaakademickich w sprzedawców usług, w służących i lokai studentów i uczniów. Stosunki lokajskie i nominacyjne podnosi się do godności ideału życia i pracy duchowej wspólnoty akademickiej i nauczycielskiej”¹¹. Ale sprawa na tym się nie kończy, bo w handlu dominuje zasada „klient nasz pan”. Wiedzę sprzedaje się, jak warzywa na straganie. Studentom przyznaje się coraz więcej możliwości wyboru przedmiotów do „zaliczenia”. W walce ze stresem i strachem przesycającym tradycyjną szkołę oraz przystosowując ją do rzekomo najlepiej znanych uczniom i studentom warunków rynku, programy studiów, a również szkół średnich formułuje się wokół nieukształtowanych jeszcze i zmiennych zainteresowań

8 Stanisław Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 16.

9 Jerzy Kochan, *Socjalizm*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2013, s. 165.

10 Stanisław Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 8.

11 Tamże, s. 57.

uczniów i studentów, zwalając w ten sposób na nich część winy za rozszerzające się bezrobocie wśród osób z statusem wyższego wykształcenia. Niektóre przedmioty są stopniowo eliminowane lub maleje ich rola. Konkurencja między nauczycielami akademickimi pozwala studentom zdobywać certyfikaty urzędowe najmniejszym wysiłkiem. „Studenci wciąż poszukują nowych środków, by uczynić ze studiów kpinę. Kupują w Internecie prace semestralne. Posługują się najnowszymi urządzeniami, by przepisywać od innych odpowiedzi na pytania i testy egzaminacyjne”¹².

System punktowej oceny pracowników naukowych wykorzystuje się do usunięcia doświadczonych i drogich pod pozorem ich nikłego rozwoju naukowego. Aby pokazać absurdalność i szkodliwość tego systemu oceniania, S. Kozyr-Kowalski podaje jako przykład książkę Monteskiusza *O duchu praw*, którą ten pisał przez 20 lat. Obecnie za opublikowanie 6 prac magisterskich w formie książek można było dostać sześciokrotnie więcej punktów niż dostałby Monteskiusz za swoje dzieło, czytane do dzisiaj¹³. W dążeniu do obniżenia kosztów, autorami haseł do słowników i encyklopedii, którymi niegdyś byli najbardziej doświadczeni pracownicy naukowcy, stają się nawet studenci. „Zjawisko przejmowania przez terminatorów nauki funkcji mistrzów, podmistrzów, czeladników i podczeladników nie zaczyna się i nie kończy na jednej nadwiślańskiej uczelni. Ma ono charakter nie tylko lokalny i ogólnopolski, lecz także światowy”¹⁴. Gdyby dzisiaj znieść przepisy *Karty Nauczyciela*, prawdopodobnie władze lokalne i dyrekcje szkół zaraz zaczęłyby pozbywać się nauczycieli „dyplomowanych”, aby zgodnie z zasadami gospodarki rynkowej „ciąć koszty”, bez zastanawiania się nad dalekosiężnymi skutkami takich działań.

Egzaminy jako środek dyscypliny i przemocy

Osoba zanim trafi na rynek pracy jako wykwalifikowana siła robocza, jest nauczana, wychowywana, tresowana w swoich zachowaniach i podlega wstępnej wycenie w szeregu egzaminach. A w ostatecznej walce o stanowisko na rynku pracy musi z reguły stanąć do „konkursu”. Egzaminy narzucane szkołom przez władze państwowe są wobec nich zewnętrzne, ale wywierają wpływ na cały sposób ich funkcjonowania, przez co wydają się być częścią ich wewnętrznej istoty. Władze szkolne i państwowe starają się zasugerować, że wyniki coraz powszechniejszych i droższych egzaminów są tylko zapisem dokumentującym wysiłek poznawczy ucznia w całym procesie dydaktycznym i obiektywną wyceną siły roboczej trafiającej na rynek lub na nim funkcjonującej. W rzeczywistości są one formą przemocy władzy państwowej nad szkołami i za ich pośrednictwem nad uczniami i ich rodzicami. Biorąc pod uwagę coraz szersze upowszechnianie się egzaminów od czasu oświecenia, Foucault pisał w związku z tym: „Egzamin łączy w sobie techniki hierarchii, która

nadzoruje i sankcji, która normalizuje. Jest normatywnym spojrzeniem, nadzorem pozwalającym oceniać, klasyfikować i karać. Zapewnia jednostkom widzialność, dzięki której różnicuje się je i sankcjonuje. Dlatego też egzamin jest najbardziej zrutynizowany spośród wszystkich dyscyplinarnych urządzeń. Ceremoniał władzy i forma doświadczenia, pokaz siły i ustalenie prawdy spotkały się w jego obrębie. W centralnym punkcie dyscyplinarnych procedur manifestuje *ujarzmienie* tych, których się *ujarzmia*. Przy egzaminie nakładanie się stosunków władzy na relacje wiedzy staje w pełnym blasku”¹⁵.

W okresie dominacji neoliberalizmu uczniowie i studenci zostają poddani w szkołach nieustannemu egzaminowi, służącemu rzekomo do ich obiektywnej wyceny. Według Foucault coraz mniej w nich „chodziło o pojedynki, gdzie ścierały się siły uczniów, a coraz bardziej o nieustanne porównywanie każdego z każdym, pozwalające równocześnie mierzyć i sankcjonować”¹⁶. Rola egzaminu nie ogranicza się zatem do oceny wyników nauczania. Egzamin łączy bowiem w sobie elementy wiedzy nauczyciela o uczniu z formą sprawowania władzy. „Egzamin [...] staje się techniką, dzięki której władza nie chęłpi się już oznakami swej potęgi, nie naznacza swym piętnem poddanych, lecz wciąga ich w tryb swego obiektywizującego mechanizmu”¹⁷. Po egzaminach powstaje rozległa dokumentacja, która ciągnie się za człowiekiem przez całe życie zawodowe i może być w każdej chwili przez władzę wykorzystana. Dzięki egzaminom daną jednostkę można opisać, wymierzyć, ocenić, porównać z innymi, a jednocześnie można ją tresować, korygować, klasyfikować, normalizować, czy wykluczać. W celu maksymalnego obniżenia kosztów kształcenia zwiększa się ilość studentów i kończących studia, egzaminy upraszcza się i sprowadza głównie do testów.

Skutki

Szkolnictwo i tak nie jest w stanie nadążyć za szybkimi i nieoczekiwanymi zmianami struktury zatrudnienia i popytu na rynku siły roboczej. Następuje obniżenie poziomu przeciętnego poziomu edukacji uniwersyteckiej, a w ślad za nią edukacji szkolnej. Pomija się kulturowe, moralne i intelektualne cele edukacji. Obniża się wymagania na uzyskanie stopni i tytułów naukowych.

Szybkim zmianom w sytuacji społeczno-ekonomicznej i stosunkach społecznych, towarzyszy powstanie szeregu zjawisk i procesów społecznych mających miano – anomii. Anomią określa się wielkie sytuacje, w których normy społeczne tracą znaczenie poskramiające zachowania jednostek, w których nieobecność lub niejasność norm powoduje niepewność i frustrację, w których nieobyczajność i bezprawie wprowadza się za pomocą prawa, a prawo przesyca się bezprawiem, nieobyczajnością, stawianiem spraw na głowie. Antyterrorystyczne ustawodawstwo pozwoliło

¹² Tamże, s. 70.

¹³ Tamże, s. 62.

¹⁴ Tamże, s. 63.

¹⁵ Michel Foucault, *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, Altheia, Warszawa 2009, s. 222.

¹⁶ Tamże, s. 224.

¹⁷ Tamże, s. 225.

na przetrzymywanie więźniów bez sądu, stosowanie tortur, powszechną inwigilację obywateli, zawieszanie wolności obywatelskich, sporządzanie list podejrzanych obejmujących setki tysięcy ludzi, wszechobecność służb specjalnych przy użyciu klauzuli tajności, a wszelkie próby moralnego oporu ze strony rządzonych mogą spotkać się z sankcjami policyjnymi. „Anomia jest produktem wciąż zmniejszającego się odsetka wydatków z dochodu narodowego na naukę i oświatę. Nieobyczajność i bezprawie w świecie nauki potęguje pauperyzacja materialna i duchowa stanów akademickich i nauczycielskich, które z uporem godnym lepszej sprawy nazywa się u nas grupami zawodowymi. Anomią (pojętą jako anormalność) lub przynajmniej zjawiskiem doniosłym anomicznym jest w społeczeństwie współczesnym, które określa się często jako »społeczeństwo wiedzy, nauki, informacji« systematyczne sprawdzanie, jakby powiedział Max Stirner, do pozycji dziadów. Wielki, w sensie makrosocjologicznym, a nie potocznym, stan akademicki i nauczycielski ma się najpierw stać stanem dziadów. Potem rzuci mu się ograniczoną liczbę kości do ogryzania, aby jego członkowie musieli walczyć zaciekle zarówno o »być«, jak i o »mieć«. Przekształcenie kości do ogryzania w rzadkie dobra wprowadza do świata nauki i kształcenia popsutą, czyli skorumpowaną ideę wolnej konkurencji rynkowej, czyni z uczonych, badaczy i nauczycieli nieprzejednanych konkurentów i rywali. Skłania wielu z nich do naruszania fundamentalnych zasad wszelkiego porządku obyczajowego. [...] Rodzajem anomii i zarazem jej efektem jest poświęcanie **jakości** badania, nauczania i przygotowywania do pracy zawodowej fikcyjno-biurokratycznym wskaźnikom **ilościowym**”¹⁸.

Sytuacja rynkowa oddziałuje na treści nauczania w szkołach biznesu i kształcących kierownicze kadry dla życia politycznego. W naukach politycznych koncentruje się uwagę na *lobbingu*, kadry gospodarcze uczy się pomijania i manipulowania prawem w celu większej efektywności firmy na rynku, a rozwiązywanie sprzeczności składa się na barki przedmiotu etyka biznesu. Sowiecie opłaca się tych pracowników naukowych, którzy są w stanie udzielić kierownictwom korporacji rad przekładających się na zwiększone zyski, co wywołuje i potęguje procesy klasotwórcze. „Tak oto wewnątrz wielkiego stanu akademickiego powstają kategorie kondycji majątkowo-pracowej, **stano-klasy**. Stano-klasy obejmują zarówno członków określonego stanu akademickiego, jak i określonych klas nowoczesnego biznesu. Występuje tu zjawisko podobne do funkcjonowania w strukturze gospodarczej klas, które nazwaliśmy [...] klasami heterogenicznymi: robotnicy-chłopi, robotnicy-samodzielni właściciele środków produkcji, handlu i usług, urzędnicy-rolnicy”¹⁹. Zanika potrzeba wychowania w duchu humanizmu, nieważna jest umiejętność empatii. Ideałem życiowym staje się zdobycie pensji kilkaset razy wyższej od płacy najniżej zarabiających i stanie się *übermenschem* gospodarki rynkowej.

W warunkach wpływu rynku na szkolnictwo od dyrektorów szkół i rektorów wyższych uczelni wymaga się w pierwszym rzędzie troski o finansowy bilans końcowy, zdobywanie funduszy i prywatnych udziałów w korporacjach. „Traktuje się w nich uczących się przede wszystkim jako klientów, którym trzeba dostarczyć przede wszystkim papierów uwierzytelniających”²⁰.

Wykształcenie a wywłaszczenie

Wraz z ofensywą neoliberalizmu od lat 80. XX wieku liczba studentów wzrosła w ciągu ponad dwudziestu lat w skali świata przeciętnie o 3-krotnie, wzrosły też sumy wydawane na szkolnictwo i naukę. W niektórych krajach zagwarantowano nawet, że każdy maturzysta ma prawo wstępu na uniwersytet. Neoliberalowie uważają to za swój wielki sukces. Ale niestety efekty te nie są tak jednoznaczne w interpretacji. Neoliberalowie, godząc się bowiem na szerokie otwarcie uniwersytetów, wykorzystywali powszechne dążenie wśród mas do zdobycia wyższego wykształcenia, które wynikało stąd, że w przeszłości zapewniało ono awans lub utrzymanie wyższego statusu społecznego, wyższych i stabilnych dochodów oraz pewność pracy. Neoliberalizm zanegował te tradycyjne wyobrażenia, oznaczał bowiem także zmianę technologii i wzrost społecznej wydajności pracy, a zatem zwolnienie zbędnej siły roboczej i mniejsze na nią zapotrzebowanie. Szkoły i uniwersytety łagodziły skutki tej transformacji i pozwalały na parę lat ukryć nadwyżki siły roboczej na rynku pracy. Młodzież ochoczo garnęła się do szkół i na studia i razem z rodzicami, była nawet w stanie za nie płacić, w naiwnej wierze, że zdobędzie cenny certyfikat, który da jej pracę i zabezpieczy przyszłość. Stało się jednak inaczej właśnie za sprawą praw gospodarki rynkowej – gdyż m.in. popyt i podaż decydują o cenie siły roboczej, czyli płacy. Neoliberalowie zyskali więc chwilę spokoju i dodatkowe środki na swoją „rewolucję”, ale zaczęło przybywać im coraz więcej sfrustrowanych mas, coraz bardziej zaniepokojonych swoim przyszłym losem. Rozerwany został sojusz ludzi dorosłych i młodych, gdyż młodzi zaczęli dostrzegać w starszych barierę do zdobycia pracy i awansu społecznego. Wyższe wykształcenie dla wielu okazało się pułapką bez wyjścia – mając wyższe wykształcenie musieli godzić się na pracę, do której nie trzeba żadnego wykształcenia, za minimalne i niepewne wynagrodzenie, często poza granicami własnego kraju.

W parze ze wzrostem liczby studentów i słuchaczy szkół pomaturalnych nie poszedł wzrost poziomowi kształcenia, wydatki finansowe w przeliczeniu na jednego studenta uległy obniżeniu, obniżył się status społeczny ludzi z wyższym wykształceniem. Osłabła ich pozycja w rozmowach przetargowych o pracę i wynagrodzenie. Nadmiar ludzi z wyższym wykształceniem doprowadził do wzrostu wśród nich liczby bezrobotnych. „Muszą oni żebrac nieustannie o pracę i być traktowani przez przedsiębiorców jak żebracy. Uczelnie nie wyposażyły ich w ten typ własności, którym

18 Stanisław Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, jw., s. 56-57.

19 Tamże, s. 93.

20 Tamże, s. 94.

jest wysoko i rzetelnie wykształcona naukowo *ergodynamis* (siła robocza). Nie zapewniły jakiegos monopolu, związanego prawie z każdą własnością. Uczono ich nie kunsztu pracy, lecz zwodniczej sztuki starania się o pracę. Miejsce nauki, łączącej niedostępną bez studiów wyższych specjalizację o charakterze dobra względnie rzadkiego z ogólnymi kwalifikacjami, zajmuje coraz częściej wiedza, którą można porównać z umiejętnością pisania podań, *curricula vitae*, wywierania na pracodawcach dobrego wrażenia. Wprowadza się nawet do programów nauczania wyższego [...], wiedzę o skutecznych metodach uzyskiwania pracy. [...] Ale – komentuje S. Kozyr-Kowalski – jaką wartość mogą mieć te wyuczone umiejętności wtedy, gdy na jedno miejsce pracy ubiega się 50 lub 100 kandydatów? Gdy za pozornie obiektywnymi kryteriami rekrutacji do pracy, za rozpisanymi konkursami, przetargami na siłę roboczą, referencjami, a nawet dokumentami różnego rodzaju kryją się z góry podjęte decyzje i arbitralność?”²¹.

Rewolucja w ilości kształcenia studentów ma jednak daleko idące konsekwencje dla ustroju ekonomicznego, z uwagi na spadek wydatków na jednego studenta, bez konieczności formułowania kontrewolucyjnych armii czy armatnich wystrzałów. Oznacza to bowiem wywłaszczanie nie tylko z własności narodowej, ale również z własności własnej siły roboczej. „Tak pojęty proces wywłaszczania objął też innych posiadaczy naukowo wyszkolonej siły roboczej, liczne zastępy członków klas i stanów wyższego wykształcenia. Posiadacz masowo dostępnej i niedostatecznie wykwalifikowanej siły roboczej traci w obliczu pracodawców status rzeczywistej strony, z którą zawiera się umowę i dotrzymuje się warunków umowy o pracę. Nowocześnie rynkowa gospodarka kapitalistyczna wymaga do właściwego i długotrwałego funkcjonowania umów zawieranych między różnego typu właścicielami i administratorami czynników produkcji: właścicielami materialnych i intelektualnych środków trudnienia a właścicielami poszukiwanej przez pracodawców *ergodynamis*”. Jeśli na rynku występuje względny nadmiar siły roboczej, zanika ta względna równowaga i „zostaje zastąpiona przez jednostronny dobór i dyktat, przez wybór najlepszych spośród tych, których system kształcenia wyższego zatrzymał w porządku przeciętności lub lichoci”²².

Sposób wyjścia

Szkoły nie mogą być całkowicie oderwane od istniejącej sytuacji, ale muszą mieć daleko posuniętą autonomię i niezależność wobec doraźnej sytuacji na rynku, ale nie mogą też podporządkowywać sobie rynku. „Elementarną funkcją uniwersytetów i szkół wyższych nie jest dotrzymywanie kroku zmianom koniunktur gospodarczych, lecz **wyprzedzania** tego rodzaju zmian. Można to uczynić jedynie poprzez dostarczanie względnie wyspecjalizowanej wiedzy o charakterze uniwersalnym, ogólnym. Wiedza ogólna nie ma natomiast nic wspólnego ze znajomością

ogólników i pamięciowo opanowanych formuł. Jej najbardziej charakterystyczną cechą stanowi wielofunkcjonalność, umiejętność stosowania jej do rozwiązywania wielu zupełnie **nowych** problemów myśli oraz życia zawodowego i pozazawodowego. Zbyt wąska specjalizacja, zorientowana na potrzeby zmieniającego się dynamicznie rynku pracy i struktury zawodowej, musi mieć charakter mniej lub bardziej archaiczny. [...] Wbrew intencjom jej zwolenników nie zbliża ona, lecz oddala od dynamiki życia społeczno-gospodarczego. Prowadzi do utrzymania absolwentów wyższych uczelni w »kręgu lady sklepowej«, biura lub w »wariancie sielskim – w kręgu uprawy fasoli«”²³.

Redukowanie funkcji uniwersytetów i szkół do podporządkowania konkretnej praktyce polityce, czy gospodarczej, wypieranie bezinteresownego poszukiwania prawdy i wiedzy o świecie, przekształcanie ich w służebnicę biznesu, jest równie niebezpieczne jak było podporządkowywanie nauki dla teologii w okresie średniowiecza, czy państwu w systemach totalitarnych. Wydaje się, że wyjście z pułapki rynkowej, w jakiej znalazły się szkoły i uniwersytety, znajduje się w likwidacji bezrobocia. A do tego warunkiem wstępnym jest skrócenie czasu pracy do 6 godzin dziennie, a nie przyspieszanie edukacji szkolnej od 6 lat, czy przedłużanie okresu aktywności zawodowej do 67 roku życia. Te ostatnie reformy raczej zwiększyły przemoc rynku w stosunku do szkół i uniwersytetów niż ją zmniejszyły. Likwidacja bezrobocia w skali światowej doprowadzi do zmniejszenia nacisku rynku na uczniów i ich rodziców i zaprzestania „wyścigu szczurów”. Zapewnienie odpowiednich nakładów na szkolnictwo i naukę oraz godziwe płace dla nauczycieli położy kres „wyścigowi psów” do rzucanych i ochłapów i kości do ogryzienia. Bez tego nauczycieli będzie spostrzegać się nadal jako towar gorszej jakości, któremu można nałożyć śmietnik na głowę lub złożyć nieetyczną propozycję. A nauczyciele bez uświadomienia sobie sprzeczności pomiędzy szkołą a rynkiem i jej konsekwencji, będą poszukiwali sposobów wyjścia z problemów spadku poziomu nauczania w szkoleniach o motywacji uczniów i ich rodziców oraz doskonaleniu coraz bardziej szczegółowego i represyjnego systemu oceniania.

Dr Edward Karolczuk – nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie, konsultant RODN i IP „WOM” w Rybniku.

21 Tamże, s. 98.

22 Tamże, s. 98-99.

23 Tamże, s. 52.

PRZEMOC SYMBOLICZNA JAKO ELEMENT UKRYTEGO PROGRAMU KSZTAŁCENIA POLSKIEJ SZKOŁY

Agnieszka Suchocka

Szkoła – miejsce wszechstronnego rozwoju uczniów. Instytucja przekazująca normy, wartości, wzory postępowania oraz obyczajowość kulturową. Jej mury powinni opuszczać ludzie wszechstronnie wykształceni, otwarci na świat, nie szufladkujący rzeczywistości, tolerancyjni. Czy jednak tak jest? Współczesna polska szkoła jest miejscem, gdzie wtłacza się uczniom określoną wizję świata i gotowe obrazy rzeczywistości, które są bezrefleksyjnie przyjmowane przez „konsumentów” wiedzy. Wtłacza się ich w pewne ramy zachowań i światopoglądu, czego nie są świadomi. Dzieje się to poza oficjalnym programem kształcenia i wychowania. Do głosu dochodzi tak zwany ukryty program wychowania, którego konstytutywnym elementem jest przemoc symboliczna.

Jest to centralna kategoria rozważań Pierra Bourdieu. W jaki sposób działa symboliczna przemoc? Pierwszym krokiem do zrozumienia powyższego zjawiska jest wytłumaczenie konstytutywnych dla teorii Bourdieu pojęć: habitus, pole symboliczne, kapitał symboliczny, władza symboliczna.

Habitus jest to „kompleks interioryzacji, czyli tendencji, postaw, dyspozycji uwewnętrznionych, wprowadzonych w sferę ludzkich nawyków”¹. Można powiedzieć, że habitus jest czymś w rodzaju prawa, czy reguł gry społecznej. P. Bourdieu twierdzi również, że to warunki życia wpływają na kształtowanie habitusów, które po rozszerzeniu na różne sfery życia jednostek stwarzają konfiguracje kulturowe, które postrzegane są jako style życia². Habitusu nie można uznać ani za do końca nieświadomiony, ani uświadomiony – występuje gdzieś pomiędzy tymi dwiema skrajnościami³. Edukacja to proces, w którym władza klasy panującej realizowana jest w sferze symbolicznej, gdyż elementy korzystnego dla niej habitusu są honorowane i nagradzane, podczas gdy elementy habitusów innych klas decydują o szkolnych porażkach⁴. Pole symboliczne zawiera w sobie pola intelektualne, religijne i estetyczne. Pole jest rozumiane jako symboliczna przestrzeń, w jakiej porusza się jednostka i zajmuje w niej konkretną pozycję. Jest więc sferą, w której dana jednostka działa (np.

literacka, artystyczna, naukowa), areną walk o zasoby⁵.

Kapitał symboliczny, czyli poziom wiedzy i uznania, prestiż danej jednostki czy grupy społecznej. Jest to również honor w sensie reputacji⁶. Kapitał symboliczny jest nam przypisany poprzez funkcję, jaką pełni i prestiż związany z wykonywaniem tej roli. Oznacza więc nasz autorytet społeczny. Na kapitał ten składają się symbole związane z prestiżem społecznym. Zaliczamy do nich: tytuły (szlacheckie, naukowe), insygnia władzy czy też monumentalną architekturę. Wszystko to ma stworzyć oraz utrzymywać dystans między klasami.

Władza symboliczna, czyli „każda władza, której udaje się narzucić znaczenia i to narzucić je jako uprawnione, ukrywając układy sił leżące u podstaw jej mocy, dorzuca do owych sił swoją własną moc, to znaczy moc czysto symboliczną”⁷. Władza ta opiera się na posiadaniu kapitału symbolicznego. „Władza symboliczna nie tkwi w samym symbolu, lecz jest własnością stosunków społecznych”⁸.

Czym zatem jest przemoc symboliczna? Przemoc symboliczna polega na transmisji wzorców zachowań, znaków i treści danej kultury wraz z narzucaniem ich interpretacji. Przemoc symboliczna „dokonuje się dokładnie tam, gdzie się jej za przemoc nie uważa. Opiera się na fakcie akceptowania przez ludzi zespołu podstawowych przedrefleksyjnych założeń”⁹.

Przemoc symboliczna jest dyskretną formą manipulacji, jest odmianą panowania ukrytego, zawoalowanego. Poprzez działania, których podtekstu osoby zdominowane nie potrafią odczytać, jednostki dominujące przekazują im treści, które w danej kulturze uważane są za jedyne prawdziwe, za słuszną drogę. W efekcie jeden kulturowy system symbolizmu i znaczeń zostaje narzucony na system innej grupy społecznej¹⁰. Zjawisko to często w literaturze przedmiotu nazywane jest mechanizmem (modelem) reprodukcji kulturowej.

Podleganie oddziaływaniu przemocy symbolicznej zaczyna się już od najmłodszych lat życia, we wszystkich rodzajach środowisk wychowawczych - poczynając od rodziny, przez wszystkie szczeble edukacji, kończąc na grupie

1 P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 13.

2 Tamże, s. 35.

3 E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 172.

4 E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, Wydawnictwo ZYSK I S-KA, Poznań 2007, s. 138.

5 P. Bourdieu, J. Passeron, *Reprodukcja. Elementy...wyd.cyt.*, s. 38-46.

6 Tamże, s. 45.

7 Tamże, s. 73.

8 E. Hałas, *Symbole w interakcji*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 159.

9 P. Bourdieu, *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001, s. 162.

10 E. Baldwin, B. Longhurst, S. McCracken, M. Ogborn, G. Smith, *Wstęp do kulturoznawstwa*, ZYSK I S-KA, Poznań 2007, s. 138.

rówieśniczej. Instytucje wychowawcze narzucają nam kulturę, zakres wiedzy i sposób jej interpretowania. „Każde działanie pedagogiczne stanowi symboliczną przemoc jako narzucanie przez władze arbitralności kulturowej. Działanie pedagogiczne stanowi przemoc symboliczną, ponieważ u jej podstaw, poprzez narzucanie i wdrażanie arbitralności kulturowej (wychowanie), znajdują się układy sił między grupami lub klasami składającymi się na formację społeczną”¹¹. Jest to wpływanie na nasze zachowanie oraz światopogląd w sposób zawołowany, poprzez działania wynikające z ukrytego programu kształcenia szeroko pojętego. „Program utajony to program faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz nie poddający się żadnej rejestracji. Jego wpływ, dobry lub zły, jest bardzo różny w zależności od poziomu uczniów, od środowiska wychowawczego, od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistego programu nauczania. Na program utajony składa się wiele czynników, między innymi atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników o szkole, wpływ rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego w tym środków masowego przekazu”¹². Ukryty program funkcjonuje obok programu oficjalnego, zapisanego w dokumentach normatywnych – podstawach programowych, regulaminach, statutach. Stanowi on zespół kompetencji, norm, wartości, zachowań i postaw przyswojonych podczas edukacji szkolnej, jednak równolegle do zapisów programu formalnego. „(...) najogólniej można by scharakteryzować go jako pewien zasób wiedzy i doświadczeń, które są przekazywane uczniom przez określoną strukturę znaczeń, zarówno treści oficjalnych, jak i relacji społecznych, wykraczających poza założenia zawarte w programach jawnych. Jego źródła obejmują konteksty instytucjonalne i szersze konteksty środowiskowe, w których odbywa się kształcenie, a także strukturę i tok programu kształcenia z uwzględnieniem technik pedagogicznych, tekstów i materiałów stosowanych w programie łącznie ze skryptami nauczycieli”¹³.

Elementy ukrytego programu wychowania, mieszczące się w kategoriach przemocy symbolicznej, to:

1. stosowanie zakazów,
2. stawianie granic,
3. domaganie się wypełniania poleceń,
4. urabianie przekonań i światopoglądu,
5. wymaganie adekwatnej interpretacji oczekiwań nauczycieli i odpowiednie reagowanie,
6. specyfika czasu,
7. system testowania i egzaminowania,
8. funkcje przestrzeni,
9. posiadanie monopolu na wiedzę przez nauczyciela,
10. stygmatyzowanie uczniów – etykietowanie płciowe, stwarzanie nierównych szans uczniom o różnych

statusach majątkowych,

11. treści podręczników szkolnych niosące ze sobą określone widzenie świata w zadaniach i poleceniach z pozoru neutralnych światopoglądowo.

Powyższe elementy mieszczą się w kategorii władzy i dyscypliny, elementów ściśle związanych z funkcjonowaniem instytucjonalnych form kształcenia. M. Czerepaniak-Walczak wyróżniła dwa rodzaje władzy: władza do i władza nad¹⁴. Władza do stanowi według autorki podstawę funkcjonowania człowieka w świecie. Jest podstawą dyskursów emancypacyjnych. Jednostki biorą udział w tworzeniu norm i zasad, które porządkują ich życie, są podmiotami relacji społecznych.

Drugim typem władzy jest władza nad. Tutaj „władca” wie lepiej, co jest dla „podwładnych” lepsze, czego chcą, według jakich norm i wartości mają funkcjonować. Stanowi ona podstawę przedmiotowego traktowania jednostek, których status zostaje zredukowany do kategorii rzeczy, które można „przestawiać” zgodnie z zamysłem sprawujących władzę. Właśnie ten typ władzy wpisany jest w funkcjonowanie wychowania szkolnego. Centralną zasadą jest posłuszeństwo i poszanowanie dla hierarchicznych struktur. Właśnie ten typ władzy jest charakterystyczny dla polskiej szkoły. Uczeń pozostaje trybikiem w maszynie systemu edukacji, nie ma tu miejsca na poszukiwanie wiedzy, znajdowanie własnych, niepowtarzalnych dróg rozwiązań napotykanym problemom. Rzeczywistości przedstawianej przez nauczycieli muszą być nadane te same znaczenia, to oni decydują jakie pytania powinny być zadane i jakich na nie należy udzielić odpowiedzi. Uczniom narzucane są konkretne wizje świata, zgodnie z kulturą akceptowaną przez dysponujących władzą (dyrektor, nauczyciele). Uczniowie nawet gdy nie zgadzają się z narzucanymi interpretacjami zastanej rzeczywistości przyjmują postawę obronną, „na przeczekanie” – starają się trafnie interpretować oczekiwania nauczycieli i odpowiednio z oczekiwaniami reagować na wymagania (interpretowanie lub konstruowanie wypowiedzi zgodnie z zasadą „co autor – nauczyciel – miał na myśli”).

Instytucje oświatowe w działalności wychowawczej wykorzystują tak zwane subtelne techniki dyscyplinowania w postaci egzaminowania uczniów, czy też ich repartycji w przestrzeni¹⁵. Uczniowie są postrzegani przez pryzmat ocen, umiejętności oraz zdolności. Na tej podstawie tworzone są klasy (żeby nie powiedzieć szkoły, szczególnie na szczeblu gimnazjalnym) dla uczniów zdolnych i tych, którzy mają niepowodzenia szkolne. Sytuacja taka przyczynia się do kreowania określonego obrazu własnego ja oraz odpowiedniego „usadowienia” jednostki w strukturze społecznej. Mamy do czynienia ze zjawiskiem stygmatyzacji uczęszczania do „gorszej” klasy (nawet oznaczenia klas A,B,C.... niosą ze sobą zakodowaną informację).

11 P. Bourdieu, J.-C. Passeron, *Reprodukcja. Elementy ...* wyd. cyt., s. 16.

12 W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2007, s. 316.

13 J. Nowotniak, *Ukryty program szkoły* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom VI*, pod red. T. Pilcha, Żak, Warszawa 2007, 926.

14 M. Czerepaniak-Walczak, *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole* [w:] *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*, pod red. M. Dudzikowej, M. Czerepaniak-Walczak, GWP, Gdańsk 2008, s. 265

15 B. Śliwierski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Impuls, Kraków 2001, s. 316.

M. Foucault egzamin oraz wystawianie uczniom ocen liczbowych zalicza do procedur normalizujących, które są wyrazem władztwa pedagogicznego i powodują rytualizację zachowań poddanych tej władzy¹⁶. Autor, jako elementy sprawowania władzy przez system edukacyjny, wymienia również praktyki ujarzmiania, do których zalicza trzy procedury: ustalania rytmu, narzucania określonych czynności i regulację powtarzających się cykli oraz normalizujące sankcje w postaci mikropenalizacji¹⁷:

1. czasu (spóźnienia, nieobecności, przerwy w pracy),
2. aktywności (brak koncentracji uwagi, niestaranność),
3. zachowań (niegrzeczność, nieposłuszeństwo),
4. dyskursu (gadatliwość, bezczelność),
5. ciała (niewłaściwa postawa, nieodpowiednie gesty),
6. seksualności (nieskromność, nieprzyzwoitość).

Kolejnym elementem ukrytego programu wychowania jest podział oraz funkcje przestrzeni. „Najczęściej szkoły wznoszone są na planie zamkniętym, co powoduje, że w klasach możemy wyodrębnić „przód” i „tył”. Podział przestrzeni i urządzeń szkolnych jest asymetryczny – większe stoły, wygodniejsze krzesła, zamykane na klucz szafki należą do nauczycieli. To oni stanowią centrum kanału komunikacyjnego, wyznaczonego przez układ ławek w klasach. Zajmowany przez nauczyciela obszar jest wyraźnie oddzielony odpowiednim usytuowaniem biurka, tablicy, drzwi czy kosza na odpadki. Niejednokrotnie budynki szkolne przypominają zabudowania fabryczne, w których uczniowie przechodzą kolejne fazy naukowej produkcji, obróbki intelektualnej. Pomieszczenia i sprzęty mają ściśle określone, regularne wymiary, zaś nadzorca procesu produkcyjnego (dyrektor) dysponuje dodatkową przestrzenią, aby jeszcze skrupulatniej kontrolować brygadzystów (nauczycieli) i wytwarzane towary (uczniów). Wszystko to sprawia, że nauczyciel posiada w szkole specjalny, wyszczególniony status. Pozostaje wirtuozem, oratorem wygłaszającym długi, monotony monolog, zrozumiały tylko i wyłącznie dla niego”¹⁸.

Przeświadczenie, że nauczyciel jest jedynym źródłem wiedzy uczniów jest według J. Mastalskiego źródłem toksycznych interakcji szkolnych¹⁹. Autor określa je mianem stereotypizmu wychowawczego, gdzie spośród wielu wymienia między innymi stereotyp „dzbanka i kubka”, czyli przekonanie o tym, że nauczanie to instruowanie i przekazywanie wiadomości. „Nauczyciel-dzban” wlewa do pustego „ucznia-kubka” wiedzę. Takie postrzeganie ucznia wyraźnie obniża jego status wobec nauczyciela. Nie ma wątpliwość, kto w relacji tej dysponuje „kapitałem kulturowym”.

Z założenia szkoła powinna być miejscem, które

będzie wyrównywało wszelkiego rodzaju różnice między uczniami. Wszyscy powinni podlegać tym samym regułom, niezależnie od płci i statusu majątkowego. Jak wykazują liczne badania, szkoła pogłębia różnice między uczniami, przyczynia się do stereotypowego postrzegania ról społecznych kobiet i mężczyzn oraz ich predyspozycji. Ma to niebagatelny wpływ na kreowanie tożsamości młodych ludzi, którzy nieświadomie wpisują się w wytwarzana przez szkołę rzeczywistość. Interesującego przeglądu badań na temat różnicujących zachowań kadry pedagogicznej w funkcjonowaniu szkolnym dokonała L. Kopciwicz²⁰. Z zebranych przez autorkę badań wynika, że nauczyciele oczekują od dziewcząt zajmowania pierwszych ławek w klasie, co ma potwierdzać ich proskolną postawę. Również funkcjonuje zwyczaj sadzania w ławce par „mieszanych, gdyż „kobieta łagodzi obyczaje” i pozytywnie wpłynie na zachowanie siedzącego obok chłopca. Agresywne zachowania chłopców określane są jako kłopotliwe, za to te same zachowania dziewcząt są piętnowane i często karane. Komunikaty formułowane na forum klasy do dziewcząt często dotyczą ich wyglądu fizycznego, co sugeruje, że sfera ubioru i wyglądu jest dla dziewcząt najważniejsza. Przekazy dotyczące pracy uczniów również uzależnione są od płci – chłopcy otrzymują informacje na temat merytorycznej strony zadania, zaś dziewczęta dotyczące formy zadania oraz takich kwestii małoistotnych jak na przykład charakter pisma. Nauczyciele nie wymagają od dziewcząt kreatywnego myślenia, mają one odtwórczo przedstawiać zadany do opanowania materiał. Często określane są jako „humanistki”, więc nie można się spodziewać, że osiągną w naukach ścisłych poziom równy chłopcom. Od tych drugich nauczyciele wymagają twórczego podejścia do rozwiązania problemów, wychodzenia poza schematy. Nie muszą wcale dysponować wiedzą przekazaną przez nauczyciela, aby zdobyć ocenę pozytywną i uznanie. C. Baodelot, R. Estabiet twierdzą iż, „Uczennice już od pierwszych klas szkoły podstawowej uczą się „wymazywać” fakt własnej obecności w klasie, uczą się bycia w tle i w cieniu kolegów”²¹.

Nauczyciele różnicują uczniów nie tylko ze względu na płeć, ale również na ich status majątkowy (a raczej rodziców). W szkole występuje segregacja uczniów, jej kryteria to zamożność, miejsce zamieszkania, pozycje zawodowe rodziców. Przyczynia się ona do wykluczenia uczniów o stygmatyzujących cechach z życia klasy i szkoły. Do praktyk wykluczających zaliczyć można wycieczki szkolne, korzystanie z darmowych obiadów, zbiórki ubrań dla dzieci ubogich, zajęcia wyrównawcze, czy też korzystanie z pomocy dydaktycznych (uczeń, aby odrobić zadanie domowe musi dysponować komputerem z odpowiednim oprogramowaniem). „Jak pokazują specjaliści, naznaczenie, stygmatyzacja, piętnowanie, rangowanie, to zjawiska nieodłączne od szkoły i jej ukrytego programu.

16 Tamże, s. 317.

17 Tamże, s. 318.

18 A. Wesołowska, *Ukryty program szkoły jako przejaw władzy symbolicznej w teorii Pierre’a Bourdieua*, <http://www.dialogi.umk.pl/ukryty-program-szkoly.html>

19 J. Mastalski, *Samotność globalnego nastolatka*, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007, s. 215-218.

20 L. Kopciwicz, *Grzeczne dziewczynki, niegrzeczni chłopcy – wytwarzanie różnic rodzajowych w dydaktyczno-wychowawczej pracy szkoły* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, wyd. cyt., s. 349.

21 Tamże, za C. Baodelot, R. Estabiet, s. 358.

W wypadku odrzucanych i izolowanych przez rówieśników uczniów z ubogich rodzin, tego rodzaju oceny (np. „skończysz jak twój ojciec” lub „wy, larwy, maturę będziecie oglądać przez dziurkę od klucza”) i określenia („głaby pegeerowskie”, „pegeerusy”, „ty nierobie, ty śmierdząca wszo”) mogą oddziaływać w sposób w sposób spotęgowany i destrukcyjny dla ich aspiracji edukacyjnych, dla dalszej edukacji, a nawet dla całej dalszej drogi życiowej²².

Określone widzenie świata przekazują uczniom również podręczniki szkolne, posługując się stereotypami, „szufladkowaniem”. Przekaz równoległy do wiedzy doskonale wpisuje się w kategorię ukrytego programu szkoły. A. Rycerz w pracy „Elementy przemocy symbolicznej w podręcznikach do matematyki” przeanalizowała podręczniki do matematyki na poziomie gimnazjum²³. Autorka dowiodła, że w zadaniach matematycznych przekazywane są pewne treści, które w znaczący sposób mogą wpływać na postrzeganie świata oraz zachowania uczniów w życiu dorosłym. Oto niektóre z przykładów przytoczonych przez autorkę: mężczyźni są dobrzy w przedmiotach ścisłych, kobietom odmawia się prawa do sukcesu zawodowego, zainteresowania kobiet prezentowane w omawianych podręcznikach oscylują wokół wyglądu, biżuterii, mężczyzna musi utrzymywać rodzinę, kobieta często przedstawiana

jest, jako bezwładna, zależna od mężczyzny - jest to kwintesencja męskiej dominacji.

Z badań wynika iż w podręcznikach dominują stereotypy dotyczące płci. Mężczyźnie i kobiecie przypisane są role społeczne. Należy się zastanowić, jaki wpływ na człowieka w wieku 13-15 lat ma taki stereotypowy przekaz. Czy nie wychowujemy ludzi, którzy będą mieli ograniczone widzenie świata, brak tolerancji dla odmienności i różnicy? Czy szkoła, która powinna „rozwijać horyzonty” w tym przypadku ich znacząco nie ogranicza? Myślę, że pytania te są inspiracją do dalszych poszukiwań badawczych.

BIBLIOGRAFIA

- Baldwin E., Longhurst J., McCracken S., Ogborn M., Smith G., Wstęp do kulturoznawstwa, Wydawnictwo ZYSK I S-KA, Poznań 2007.
- Bourdieu P., Passeron J., Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania, Wydawnictwo naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hałas E., Symbole w interakcji, Oficyna Naukowa, Warszawa 2001.
- Mastalski J., Samotność globalnego nastolatka, Wydawnictwo Naukowe Papierskiej Akademii Teologicznej, Kraków 2007.
- Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Żak Wydawnictwo Akademickie, Warszawa 2007.
- Pilch T., Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom VI, Żak, Warszawa 2007.
- Śliwerski B., Współczesne teorie i nurty wychowania, Impuls, Kraków 2001.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Prawo autorskie w Polsce, Unii Europejskiej i w sieci.
- Sztuka kreatywnego pisanie.
- Ewaluacja i Adaptacja Podręcznika.
- Projektowanie lekcji języka polskiego przygotowujących do egzaminu maturalnego.
- Literatura młodzieżowa na lekcjach języka polskiego w gimnazjum.

²² E. Tarkowska, „Nie masz kasy, jesteś nikim”. O pogłębianiu nierówności przez szkołę [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak, wyd. cyt., s. 421.

²³ Praca dyplomowa napisana pod kierunkiem dr Agnieszki Suchockiej.

**Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl**

STREFA EURO – STARE I NOWE WYZWANIA

Leokadia Oręziak

1. Strefa euro jako unia walutowa

Strefa euro, funkcjonująca w ramach Unii Europejskiej od 1999 r., jest wielkim politycznym i ekonomicznym projektem integracyjnym. Jej ustanowieniu towarzyszyło hasło „jeden rynek, jeden pieniądź” („one market, one money”), co oznacza, że zastąpienie przez euro walut narodowych krajów członkowskich miało stanowić istotny czynnik rozwoju handlu w ramach jednolitego rynku towarów i usług. Rynek ten, tworzony faktycznie od 1958 r., kiedy powstała Europejska Wspólnota Gospodarcza (EWG), stał się kluczowym osiągnięciem w procesie integracji gospodarczej w Europie Zachodniej. Jednolita waluta, zgodnie z założeniami jej twórców, miała pozwolić na wyeliminowanie kosztów wymiany walut oraz ryzyka związanego ze zmianami kursów walutowych, ułatwiając w ten sposób więzi handlowe i gospodarcze między krajami członkowskimi. To właśnie te ekonomiczne korzyści z integracji walutowej były najczęściej eksponowane w debacie publicznej towarzyszącej procesowi tworzenia strefy euro. Znacznie mniej w tej debacie eksponowano motywy polityczne leżące u podłoża ustanowienia unii walutowej, a przecież to one miały kluczowe znaczenie dla podjęcia przez kilkanaście krajów zachodnioeuropejskich tak radykalnego kroku, jakim była decyzja o rezygnacji z walut narodowych na rzecz euro. Podejmując tę decyzję kraje te zgodziły się na rezygnację z prawa do emisji własnego pieniądza, czyli w istocie z dużej części suwerenności narodowej. Włączając się do unii walutowej zrezygnowały zatem z autonomicznej polityki pieniężnej oraz polityki kursu walutowego. Swe uprawnienia do emisji pieniądza przekazały instytucji ponadnarodowej, a mianowicie Europejskiemu Bankowi Centralnemu (EBC).

Stanowiło to realizację istotnej części idei federalistycznej rozwijanej w Europie Zachodniej po II wojnie światowej. Idea ta zakładała ustanowienie Federacji Europejskiej (czy też Stanów Zjednoczonych Europy) charakteryzującej się istnieniem federalnego rządu, prezydenta i parlamentu oraz federalnego banku centralnego, emitującego wspólną walutę dla krajów, które weszłyby w skład tej federacji, mającej stanowić unię walutową i gospodarczą. Jej stworzenie miało powiązać ze sobą kraje zachodnioeuropejskie, a w szczególności związać z nimi ówczesne państwo niemieckie, tak, by pozbawione prawa do emisji pieniądza nie było w stanie użyć go do finansowania celów zagrażających pokojowi w Europie. Mimo świeżej pamięci ofiar i zniszczeń związanych z wojną oraz chęci znalezienia skutecznych rozwiązań zapewniających bezpieczeństwo na kontynencie europejskim, idea federalistyczna okazała się trudna do realizacji w praktyce w latach powojennych. Przyczyniła się jednak znacząco do zapoczątkowania procesu integracji europejskiej, bowiem w 1950 r. powstała

Europejska Wspólnota Węgla i Stali, a w 1958 r. EWG koncentrująca swe działania na znoszeniu ograniczeń w handlu i współpracy gospodarczej między krajami członkowskimi. W 1969 r. Rada Europejska podjęła decyzję o przekształceniu EWG do 1980 r. w unię gospodarczą i walutową, w ramach której polityka pieniężna i budżetowa miała być realizowana przez instytucje ponadnarodowe. Realizację tego projektu zaniechano po kilku latach. Wpłynął na to kryzys ekonomiczny z początku lat 70, a także fakt, że udział w planowanej unii oznaczałby poważną utratę suwerenności narodowej. Rezygnacja z projektu była tym łatwiejsza, że jego podstawą nie był żaden międzynarodowy traktat, tylko niewiążący akt, jakim była uchwała Rady Europejskiej.

Rysującą się pod koniec lat 80 perspektywa zjednoczenia Niemiec i związane z tym obawy, eksponowane zwłaszcza przez Francję, stały się poważnym bodźcem do podjęcia w ramach EWG na nowo idei utworzenia unii gospodarczej i walutowej łączącej kraje zachodnioeuropejskie. Tym razem uznano, że potrzebny jest traktat, który uregulowałby kluczowe kwestie związane z tą unią. Na przełomie lat 80 i 90 prowadzone były negocjacje między krajami ówczesnej EWG dotyczące nie tylko unii gospodarczej i walutowej, ale także odrębne negocjacje na temat unii politycznej. Te ostatnie zakończyły się niepowodzeniem. Kraje ówczesnej Wspólnoty nie zdecydowały się na stworzenie unii politycznej oznaczającej m.in. ustanowienie instytucji mającej uprawnienia rządu federalnego, także w sferze polityki budżetowej, w tym polityki podatkowej. To niepowodzenie w kwestii unii politycznej mocno zaważyło na kształcie unii gospodarczej i walutowej, której podstawowe założenia zostały określone w Traktacie o Unii Europejskiej, podpisanym w Maastricht w lutym 1992 r. (wszedł w życie 1 listopada 1993 r.). W traktacie tym przewidziano ustanowienie pełnej unii walutowej z ponadnarodowym bankiem centralnym, emitującym euro i realizującym jednolitą politykę pieniężną. Polityka budżetowa krajów członkowskich nie została natomiast scentralizowana na szczeblu unii. Uprawnienia do jej kształtowania pozostały w rękach krajów członkowskich. Zachowały one zatem prawo do określania zarówno dochodów budżetowych, w tym podatków, jak i wydatków publicznych. Przyjęte zostało jedynie ograniczenie, że deficyt budżetowy nie powinien być wyższy niż 3% PKB, a dług publiczny wyższy niż 60% PKB. W odniesieniu do krajów dopuszczających do utrzymywania się nadmiernych deficytów budżetowych Traktacie z Maastricht przewidziano stosowanie działań dyscyplinujących. Dodatkowo w 1997 r. Rada Unii Europejskiej jako akt wykonawczy do tego traktatu uchwaliła tzw. Pakt Stabilności i Wzrostu mający zapobiegać

powstawaniu takich deficytów oraz określający sankcje, w tym finansowe, wobec krajów, które nie zmniejszają deficytu zgodnie z wymaganiami ustalonymi przez Komisję Europejską i Radę Unii Europejskiej.

Strefa euro skupia obecnie osiemnaście państw członkowskich Unii Europejskiej. Z krajów tzw. starej Unii poza strefą pozostaje jedynie Wielka Brytania, Dania i Szwecja. Do strefy nie należy także Polska oraz sześć innych krajów regionu Europy Środkowej i Wschodniej (Bułgaria, Czechy, Chorwacja, Litwa, Rumunia i Węgry). Przystępując do Unii, wszystkie te kraje zobowiązały się wejść także do strefy euro, choć termin tego wejścia nie został sprecyzowany w traktatach akcesyjnych. Może ono nastąpić po spełnieniu przez nie określonych warunków (tzw. kryteriów konwergencji) dotyczących stabilności cen, kursu walutowego, sytuacji finansów publicznych, długoterminowej stopy procentowej. Konieczne może być także dokonanie zmian w prawie wewnętrznym, umożliwiających przekazanie przez bank centralny danego kraju prawa do emisji pieniądza na rzecz instytucji ponadnarodowej, jaką jest Europejski Bank Centralny (EBC). W przypadku Polski konieczna byłaby zmiana Konstytucji RP, co oznacza, że idea wejścia Polski do strefy euro musiałaby uzyskać poparcie tych sił politycznych, które byłyby w stanie uzyskać w parlamencie odpowiednią większość. Trudno obecnie przewidzieć, czy i kiedy taka większość może się ukształtować. Bez realnych możliwości przeprowadzenia zmian w Konstytucji wszelkie rozważania na temat wejścia Polski do strefy euro wydają się być pozbawione podstaw. Można jednak założyć, że ostatecznie większość niezbędna do uchwalenia tych zmian mogłaby się znaleźć, gdyby przewidywane korzyści z przystąpienia naszego kraju do strefy euro znacznie przewyższały związane z tym koszty i zagrożenia. Istotne znaczenie miałoby też uporanie się samej strefy z destabilizującym ją od kilku lat kryzysem zadłużenia publicznego, który poważnie dotknął część jej krajów członkowskich i stworzył zagrożenie dla dalszego jej istnienia.

2. Kryzys zadłużenia publicznego w strefie euro jako wyraz jej słabości strukturalnych

Kryzys zadłużenia publicznego, mający miejsce w strefie euro od 2010 r., stał się bezpośrednim efektem kryzysu finansowego, zapoczątkowanego w Stanach Zjednoczonych, który po 2007 r. dotknął boleśnie wiele krajów świata. Po 2009 r. część krajów strefy stała się faktycznie niewypłacalna i bez międzynarodowej pomocy finansowej znalazłaby się w stanie także formalnej niewypłacalności. Obawy, że strefa euro rozpadnie się były szczególnie żywe w latach 2010-2011, kiedy sytuacja finansowa Grecji, a następnie Irlandii i Portugalii, stała się tak dramatyczna, że państwa te przestały być w stanie samodzielnie spłacać swoje długi¹. Dzięki finansowym

pakiem ratunkowym realizowanym pod auspicjami Komisji Europejskiej, EBC oraz MFW (tzw. „trojka”), państwa te uzyskały niezbędne wsparcie. W zamian zobowiązane zostały do realizacji programów dostosowawczych nastawionych na redukcję wydatków budżetowych i zwiększenie obciążeń podatkowych w celu pozyskania dodatkowych wpływów do budżetu. Udzielenie międzynarodowej pomocy finansowej, przeznaczonej w szczególności na ratowanie banków, okazało się też konieczne w odniesieniu do Hiszpanii i Cypru. Większość pozostałych krajów strefy euro, nieobjętych pakietami ratunkowymi, w tym zwłaszcza Włochy, znalazła się także w niezwykle trudnej sytuacji z uwagi na wysoki poziom zadłużenia publicznego i gwałtowny wzrost kosztów obsługi długu publicznego. Kryzys zadłużenia publicznego w największym stopniu dotknął jednak Grecję. Poza wsparciem finansowym na wielką skalę, który ten kraj zaczął otrzymywać od 2010 r., konieczna okazała się także restrukturyzacja zadłużenia publicznego tego kraju wobec wierzycieli prywatnych. Przeprowadzono ją w 2012 r. i była to największa restrukturyzacja zadłużenia publicznego w historii świata. Wierzyciele prywatni nie tylko ze strefy euro, ale ze wszystkich kontynentów, (głównie banki, towarzystwa ubezpieczeniowe, fundusze inwestycyjne, fundusze emerytalne), którzy posiadali greckie obligacje skarbowe, ponieśli straty dochodzące do 70% kwot zainwestowanych w te papiery. Restrukturyzacja ta, choć stanowiła pewną ulgę dla finansów publicznych Grecji, nie powstrzymała lawinowego przyrostu zadłużenia publicznego w tym kraju. Do tej sytuacji znacząco przyczyniła się długotrwała recesja w greckiej gospodarce, trwająca nieprzerwanie praktycznie od 2008 r. Bezrobocie w Grecji wzrosło z 8,3% ludności zawodowo czynnej w 2007 r. do 27,5% na koniec 2013 r.²

Od 2007 r. do końca 2013 r. sytuacja finansów publicznych krajów strefy euro uległa znacznemu pogorszeniu, mimo podjęcia przez nie licznych działań antykryzysowych. Dług publiczny w relacji do PKB zwiększył się o niemal 27 pkt. proc. (z 66% do 93%). Charakteryzując ewolucję zadłużenia publicznego krajów strefy należy wskazać, że:

- W latach 2007-2013 największy wzrost relacji długu publicznego do PKB miał miejsce w przypadku Irlandii: prawie o 100 pkt. proc. (z 25% do 123,7%), Grecji: o 70 pkt. proc. (z 105,4% do 175,1%), Portugalii: 61 pkt. proc. (z 68,3% do 129%) oraz Hiszpanii: 58 pkt. proc. (z 36,1% do 93,9%);

- Jedynie nielicznym krajom strefy euro (Niemcy, Łotwa) udało się rozpocząć spadkową tendencję relacji długu publicznego do PKB po okresie znacznego wzrostu tej relacji. I tak w przypadku Niemiec relacja ta wzrosła z 64,9% w 2007 r. do 82% w 2010 r., a od tego czasu nieco zmniejszyła się, pozostając ciągle jednak na poziomie wyższym w 2013 r. o 15 pkt. proc. w porównaniu ze stanem w 2007 r.

1 Zob. szerzej: L. Oręziak, *Ryzyko rozpadu strefy euro. Rola Europejskiego Banku Centralnego w łagodzeniu kryzysu zadłużenia publicznego, Sprawy Międzynarodowe* (PISM), kwiecień-czerwiec nr 2/2012.

2 Statistics Pocket Book, European Central Bank, September 2014. <http://www.ecb.europa.eu>

- Tylko 6 z 18 krajów należących do strefy euro miało w 2013 r. dług publiczny niższy niż 60% PKB, zaś kolejne 6 miało dług publiczny przekraczający 100% PKB³.

Konieczność ograniczania deficytów budżetowych oraz zmniejszenia kosztów obsługi długu publicznego wymuszała do tej pory na krajach mających największe problemy finansów publicznych kontynuację działań oszczędnościowych, na ogół powodujących bolesne skutki społeczne⁴. Jednocześnie jednak coraz powszechniejsza jest świadomość, że działania te wpływają negatywnie na wzrost gospodarczy, a słaby wzrost gospodarczy rzutuje niekorzystnie na sytuację budżetową poszczególnych krajów. Z tego powodu te kraje, gdzie sytuacja ta była dotychczas najtrudniejsza, wielokrotnie apelowały do Komisji Europejskiej oraz innych instytucji Unii o bardziej elastyczne podejście do kwestii redukcji deficytów budżetowych.⁵ Komisja Europejska, jak dotychczas, odnosiła się do tych postulatów raczej ostrożnie, ciągle nadając większą wagę kwestiom poprawy stanu finansów publicznych niż kwestiom społecznym będącym m.in. efektem utrzymywania się stosunkowo wysokiego poziomu bezrobocia w krajach najbardziej dotkniętych kryzysem zadłużenia⁶.

Europejski Bank Centralny w ostatnich latach podjął wiele działań wspierających wysiłki krajów strefy euro w walce z kryzysem zadłużenia publicznego. Te działania EBC stanowiły istotne uzupełnienie pakietów międzynarodowej pomocy finansowej udzielonej poszczególnym krajom. Poza tym EBC znacząco złagodził swą politykę pieniężną, doprowadzając we wrześniu 2014 r. stosowane przez siebie stopy procentowe do poziomu najniższego w historii strefy euro. Warto podkreślić przy tym, że pierwszy raz EBC zastosował ujemną stopę depozytową (-0,20%). Ze zmianami tymi związane są oczekiwania na pobudzenie wzrostu gospodarczego w strefie euro⁷. Wzrost ten w większości krajów członkowskich strefy był bardzo słaby, a niektóre kraje (Grecja, Hiszpania, Cypr, Włochy, Finlandia, Holandia) mają ogromne problemy, by wyjść z recesji, lub są nią poważnie zagrożone.

Trzeba też podkreślić, że dalej istnieją poważne słabości strukturalne gospodarek niektórych krajów strefy euro⁸. Słabości te, związane z niższą konkurencyjnością tych krajów, poprzez trwale występujące deficyty w bilansach obrotów bieżących, ostatecznie przełożyły się na problemy

ich finansów publicznych, a te z kolei zaowocowały znacznym przyrostem zadłużenia publicznego. Jak wskazują Flassbeck i Lapavistas rozwiązanie, a nawet znaczące złagodzenie, problemu zadłużenia publicznego dotyczącego w szczególności południowe kraje strefy euro, wymaga zdecydowanego zaangażowania Niemiec na rzecz zmniejszenia strukturalnej nierównowagi występującej od dawna w handlu między tym krajem a pozostałymi krajami strefy euro. Bez tego wysiłki w szczególności krajów słabszych ekonomicznie na rzecz zmniejszenia zadłużenia publicznego nie będą w stanie przynieść pożądanych wyników i będą okupione nadmiernymi kosztami społecznymi.⁹ Tu warto podkreślić, że niedawno także Międzynarodowy Fundusz Walutowy ostrzegł przed skutkami utrzymywania przez Niemcy nadwyżki handlowej. MFW zwrócił uwagę, że w 2013 r. nadwyżka ta osiągnęła najwyższy w historii poziom 7,5% PKB Niemiec, co oznacza, że eksport tego kraju był wyższy od importu o ponad 200 mld EUR. Fundusz uznał, że nadwyżka ta jest głównym źródłem problemów zwłaszcza południowych krajów strefy euro.¹⁰ W odpowiedzi na te zarzuty przedstawiciele różnych niemieckich instytucji stwierdzają, że to właśnie te kraje powinny naprawiać swoje finanse publiczne, a nie domagać się od Niemiec zmniejszenia nadwyżki handlowej m.in. poprzez zwiększenia popytu wewnętrznego¹¹. Te różnice poglądów wskazują, że główny ciężar procesu dostosowawczego dalej będą ponosić te kraje strefy euro, które zostały dotknięte kryzysem zadłużenia publicznego. Dotychczasowy proces dostosowawczy ze strony tych krajów związany z koniecznością poprawy stanu finansów publicznych skutkował spadkiem tempa wzrostu gospodarczego, a faktycznie utrzymywaniem się przez długi czas recesji, oraz wzrostem bezrobocia oraz spadkiem płac i świadczeń społecznych. Niechęć Niemiec do wzięcia na siebie chociaż części obciążeń wynikających z mającego miejsce w ostatnich latach procesu dostosowawczego w strefie euro oznacza, że trwający tam proces naprawy finansów publicznych może okazać się długotrwały, a jego ostateczne efekty trudne do przewidzenia.

Czynnikiem utrudniającym poprawę sytuacji finansów publicznych nie tylko w tych krajach strefy euro, które najsilniej zostały dotknięte kryzysem zadłużenia publicznego, ale także w pozostałych jest ciągle słaba koniunktura gospodarcza. Coraz powszechniejsze są obawy, że strefa euro jest na krawędzi trzeciej już w ciągu ostatnich trzech lat recesji. Rekordowo wysoki poziom bezrobocia w niektórych krajach i poważne ryzyko rozszerzenia się tendencji deflacyjnych wskazywany jest jako czynnik, który powinien skłaniać do podjęcia programów pobudzenia gospodarki, a nie kontynuacji polityki oszczędności

3 Zestawienie własne na podstawie: *Statistics Pocket Book*, European Central Bank, August 2011, July 2013, August 2014. <http://www.ecb.europa.eu>

4 Berghausen M., *Public debt in the Eurozone*, "CESifo DICE Report 1/2014, March 2014.

5 Hirst N., *EU budget rules under strain*, "European Voice" 4 September 2014.

6 Urquijo L.G., *European Commission Initiatives to Promote Social Concern on the Market: a Counterbalance to Fiscal Discipline?* "Romanian Journal of European Affairs" Vol.14, No.1. March 2014.

7 Pisani-Ferry J., *Draghi break the rules*, "European Voice" 4 September 2014.

8 Botta A., *Structural asymmetries at the roots of the eurozone crisis: what's New for industrial policy in the EU*, "PSL Quarterly Review" vol. 67, n.269 (2014).

9 Flassbeck H., Lapavistas C., *The Systemic Crisis of the Euro – True Causes and Effective Therapies*, May 2013 http://www.publicdebtt.net.org/public/COORDINATI/resourceDetail.jsp?output=print&id=20130712132037&tab=RES_PAPER (dostęp 30.10.2014).

10 Hirst N., *IMF warns of dangers of Germany's trade surplus*, "European Voice" 24 July 2014.

11 Issing O., *Get your finances in order and stop blaming Germany*, "Auszüge aus Presseartikeln" (Deutsche Bundesbank) 26.03.2014.

budżetowych. Z nową Komisją Europejską wiązane są nadzieje na bardziej elastyczne traktowanie unijnych wymagań, w szczególności wynikających z Paktu Stabilności i Wzrostu, mających dyscyplinować politykę budżetową krajów członkowskich.¹² Warto też podkreślić, że przeprowadzone od 2010 r. zmiany w zasadach koordynacji tej polityki spowodowały zwiększenie realizowanego ze szczybla Unii nadzoru nad polityką budżetową tych krajów. Zmiany te nie są jednak w stanie w sposób istotny wpłynąć na złagodzenie problemów w finansach publicznych, z którymi boryka się większość krajów strefy euro. U podłoża tych problemów leżą bowiem przede wszystkim czynniki związane ze wskazaną wyżej fundamentalną nierównowagą w konkurencyjności gospodarek wchodzących w skład strefy euro.

3. Co dalej ze strefą euro?

Nadzwyczajne działania, jakie zostały podjęte od 2010 r., by ratować strefę euro, okazały się na tyle skuteczne, że oddalone zostało zagrożenie rozpadu tej strefy z powodu wyjścia z niej jednego lub kilku krajów. Wyjście ze strefy i przywrócenie waluty narodowej było przez niektórych obserwatorów rozważane jako rozwiązanie, które pozwoliłoby danemu krajowi odzyskać międzynarodową konkurencyjność swych towarów dzięki możliwości dokonywania zmian kursu swej waluty, a praktycznie dzięki jej odpowiednio dużej deprecjacji tej waluty w stosunku do euro i innych walut. W ten sposób kraj ten, dzięki pobudzeniu eksportu, miałby większe szanse na poprawę sytuacji w bilansie handlowym i bilansie obrotów bieżących. To z kolei miałyby przyczynić się do ograniczenia strukturalnych przyczyn narastania zadłużenia publicznego. Trudno jednak sobie wyobrazić, jakie byłyby skutki opuszczenia strefy nawet przez jeden kraj. Najważniejszym zagrożeniem byłoby drastyczne podważenie zaufania do euro jako waluty międzynarodowej i niepewność co do jej dalszych losów, a w efekcie całej integracji w ramach Unii Europejskiej. Niemożliwe do oszacowania byłyby też negatywne skutki wyjścia ze strefy euro dla tego kraju, który by się na to zdecydował. Zanim taki krok zostałby zrealizowany w praktyce mogłoby nastąpić gwałtowne załamanie systemu bankowego w tym kraju w efekcie masowego wycofywania depozytów z banków oraz transferu środków za granicę, do krajów postrzeganych jako bezpieczne. Deponenci kierowaliby się naturalną obawą, że nowa waluta szybko traciłaby na wartości wobec euro. Zjawiska te, trudne do powstrzymania nawet po wprowadzeniu przez państwo ograniczeń w dokonywaniu transferów zagranicznych, szybko mogłyby doprowadzić do fali bankructw w systemie bankowym. Drugim kluczowym skutkiem odejścia od euro i przywrócenia waluty narodowej byłby gwałtowny przyrost zadłużenia publicznego kraju, który opuściłby unię walutową. Zadłużenie to wyrażone obecnie w euro oraz w innych walutach zwiększyłoby się

na skalę trudną do oszacowania ze względu na możliwą masową deprecjację nowej waluty już od pierwszych dni jej istnienia. Odejście od euro i powrót do waluty narodowej choćby tylko przez jeden kraj strefy euro mogłoby oznaczać katastrofę finansową, ekonomiczną i polityczną nie tylko dla tego kraju, strefy euro i całej Unii Europejskiej, ale w istocie dla reszty świata z powodu możliwego wielkiego kryzysu gospodarczego. Czynniki te zadecydowały, że nikt odpowiedzialny nie mógł traktować rozpadu strefy euro jako realnej alternatywy do tych działań, które w praktyce zostały podjęte. Rozpad strefy euro postawiłby pod znakiem zapytania możliwości realizacji na kontynencie europejskiej celów politycznych i gospodarczych, które przyswiecały od początku procesowi integracyjnemu w Europie.

Kluczową rolę w ustabilizowaniu sytuacji w strefie euro odegrał Europejski Bank Centralny. Można nawet stwierdzić, gdyby od 2011 r. EBC nie podjął masowej interwencji zapewniającej bankom w strefie euro wielką masę środków finansowych niezbędną do nabywania przez te banki papierów skarbowych od rządów krajów strefy euro, realizowane pod auspicjami „trojki” pakiety pomocy finansowej mogłyby nie wystarczyć, by powstrzymać destrukcję tej strefy. EBC wielokrotnie wyrażał gotowość do kontynuacji wszelkich antykryzysowych działań, także niestandardowych. Trzeba tu dodać, że banki centralne Stanów Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Japonii, a także wielu innych krajów, od kilku lat realizują także na bezprecedensowo wielką skalę politykę poluzowania ilościowego, zapewniając tani pieniądz poszczególnym gospodarkom, a także całej gospodarce światowej. Na tym tle EBC nie wyróżniał się znacząco jeżeli chodzi zarówno o rodzaj i skalę zrealizowanych operacji. Podobnie, jak inne banki centralne starał się sprostać nadzwyczajnym wyzwaniom wynikającym z zapoczątkowanego w 2007 r. kryzysu finansowego. Ze względu na ryzyko rozpadu strefy euro wyzwania te jednak w przypadku EBC były, i dalej są, bez porównania większe niż w przypadku innych krajów.

Dotychczasowe trudne i bolesne doświadczenia strefy euro nie są bez znaczenia z punktu widzenia oceny perspektyw wejścia Polski do tej strefy. Przedmiotem szczególnej uwagi powinien być poziom międzynarodowej konkurencyjności polskiej gospodarki i szanse jej harmonijnego funkcjonowania w unii walutowej i przewyższania różnych zagrożeń bez uciekania się do stosowania polityki kursu walutowego. Kraje należące do unii walutowej nie mają możliwości dostosowania kursu waluty do swoich priorytetów gospodarczych, bo nie mają swych walut narodowych. Ciężar wszelkich dostosowań, by poprawić konkurencyjność gospodarki i stan finansów publicznych, spada zatem na ceny i płace. Jak pokazuje praktyka Grecji i innych krajów strefy euro konieczność poniesienia tego ciężaru oznacza ostatecznie spadek poziomu życia wielkich grup społecznych.

Jeżeli kiedykolwiek w Polsce podjęta zostanie decyzja o wejściu do strefy euro, społeczeństwo musi mieć

¹² Wyles J., *An end to the austerity era?* „European Voice” 30 October 2014.

świadomość, że będzie to decyzja bez odwrotu. Ważne byłoby zatem, by nastąpiło to dopiero wtedy, gdy konkurencyjność polskiej gospodarki była wystarczająco duża. W przeciwnym razie narastać będzie nierównowaga w relacjach handlowych z silnymi krajami, takimi jak Niemcy, przyczyniająca się istotnie do wzrostu zadłużenia publicznego. Poza tym przystąpienie Polski do strefy euro może być realnie rozważane, kiedy strefa ta przezwycięży swoje dotychczasowe problemy oraz

wypracuje skuteczne mechanizmy zabezpieczające przed ryzykiem jej rozpadu.

Warszawa, 8 listopada 2014 r.

Prof. Leokadia Oręziak – pracuje w Katedrze Finansów Międzynarodowych, gdzie kieruje Zakładem Finansów Przedsiębiorstw i Ubezpieczeń. Specjalistka z dziedziny finansów międzynarodowych, rynku finansowego i integracji europejskiej.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Jak skutecznie uczyć czytania i pisanie – elementy glottodydaktyki w pracy polonisty.
- Prawo oświatowe.
- Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe.
- Pomiar dydaktyczny podstawą diagnozy edukacyjnej.
- Współpraca i prowadzenie indywidualnych rozmów z rodzicami.
- Budowanie autorytetu wychowawcy i trening zachowań asertywnych.
- Klasa jako wspólnota osób – doskonalenie umiejętności psychospołecznych nauczyciela.
- Szkoła dla rodziców i wychowawców wg programu Joanny Sakowskiej.
- Promocja szkoły w środowisku lokalnym.
- Praktyczne zarządzanie placówką szkolną/oświatową (w zakresie administrowania budynkiem i zasobami ludzkimi – praktyczne rozwiązania + procedury).
- Pakiet biurowy w pracy wychowawcy i nauczyciela (cz. 1).

Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl

REKOMENDACJA JAKO FORMA PROTEKCJI

Mirosław Karwat

Rekomendować coś (z łaciny) to znaczy: *zalecać* (mniej lub bardziej stanowczo), ale jednak nie rozkazywać (więcej niż prośba, już raczej sugestia; mniej niż życzenie, rozkaz). Rekomendować kogoś to znaczy *polecać* go (czyjeś uwadze, zainteresowaniu, opiece). W tym kontekście termin *polecić* znany jest nam np. z kontaktu z kelnerem lub sprzedawcą („Co Pan nam poleci?”), ale też z sytuacji, gdy ubiegamy się o pracę (tzw. opinia polecająca). Jeszcze dziś zwyczajowym lub nawet formalnym przejawem tego są tak zwane **referencje**: świadectwo, opinia o kimś, kto szuka pracy „w służbie” prywatnej (opiekunka, piastunka, służący). W dokumencie takim zawarte jest nie tylko potwierdzenie faktu zatrudnienia, ale również i przede wszystkim związanych z tym umiejętności, doświadczenia, własnej pozytywnej oceny.

W przypadku, gdy ubiegamy się o pracę i konkretne stanowisko w służbie publicznej, a nawet w instytucjach prywatnych (np. bankach, firmach ubezpieczeniowych, handlowych) działających jednak publicznie, opinia polecająca często bywa wymagana formalnie i oficjalnie nazywana jest rekomendacją.

W wielu stowarzyszeniach, klubach i organizacjach ekskluzywnych, hermetycznych lub w każdym razie zakładających selekcję kandydatów i przyjętych członków, np. w partiach politycznych poważnie traktujących własny program i sztandar – rekomendacja jest warunkiem przyjęcia. I to nie zawsze przyjęcia od razu, gdyż niektóre z nich mimo takiej rekomendacji wyznaczają kandydatowi okres próbny i przyznają mu status właśnie kandydata, a nie już pełnoprawnego członka. Szczególnym przypadkiem zastosowania rekomendacji jest oczywiście „nomenklaturowy” system obsadzania stanowisk publicznych przez partię rządzącą.

Rekomendacja a pospolita protekcja

Wszelka rekomendacja jest szczególną formą protekcji. Jest protekcją, gdyż ktoś miarodajny ze względu na swoją pozycję (np. patrona, chlebobdawcy, względnie uprawnionego do wystawiania wiążących opinii) niejako „wstawia się” za jakąś osobą, otwiera mu drzwi, które bez tego wstawiennictwa byłyby dlań zamknięte, wyposaża go w argumenty (nie tylko i nawet niekoniecznie merytoryczne, np. związane z kwalifikacjami, osiągnięciami, natomiast zawsze oparte na własnym uznaniu i osobistym zaufaniu), które potencjalnie uprzywilejowują takiego aspiranta, kandydata czy pretendenta do czegoś w porównaniu z innymi osobami ubiegającymi się o to samo. A jeśli nawet nie „przepycha” kandydata, to w każdym razie daje mu klucz do drzwi, które trzeba dopiero otworzyć.

Ale też jest to protekcja szczególna – w porównaniu z pospolitymi formami protekcji. Mianowicie: protekcja

pospolita najczęściej ma charakter ściśle spersonalizowany, dotyczy określonych osób ze względu właśnie na ich osobiste cechy, a zarazem osobiste związki z osobą lub grupą protegującą. W szczególności pospolita protekcja związana jest z nepotyzmem lub sitwiarstwem – z protegowaniem i „ustawianiem” krewnych, powinowatych, kumotrów, byłych żon lub mężów, kochanków. Często jest też sprzężona z korupcją i prywatą – niekoniecznie tylko w postaci „łapownictwa”, równie dobrze na zasadzie „regulowania rachunków”, tzn. odwzajemniania przysług, spłacania prywatnych długów przez rozporządzanie dobrami publicznymi, naginanie przepisów do czyjeś wygody, „załatwianie” spraw formalnie niemożliwych do załatwienia itd. Protekcja pospolita bywa też rezultatem prostej transakcji „kupna-sprzedaży”. Wtedy osoba ubiegająca się o coś niejako „kupi” sobie poparcie wpływowego urzędnika lub osobistości pełniącej jakąś funkcję społeczną, zaś urzędnik, dygnitarz lub autorytet powołany do roli arbitra niejako „sprzedaje” – w zamian za własną korzyść lub wygodę – to, czym dysponuje nie jako właściciel przecież, lecz jedynie jako strażnik pewnego depozytu.

Zarówno protekcja wyrównawcza (wstydliva i pokątna), jak i patologiczna (cyniczna) przeważnie ma charakter zakulisowy, niejawny, opiera się na nieformalnych „dojściach”. A wtedy, gdy ma charakter jawny, ostentacyjny, zwykle wiąże się z naruszeniem reguł, z zastąpieniem procedur i kryteriów licytacją patronów, rytuałem hierarchii (okazywanie respektu dla figur ważniejszych występujących prywatnie lub na krawędzi prywatnego i oficjalnego). Uosobieniem takiej oficjalnej protekcji jest królewski faworyt, ulubieniec dyktatora lub beniaminek publiczności, z której uprzedzeniami i oczekiwaniami trzeba się liczyć (ze względu na „ogłębłość”).

W każdym razie pospolita protekcja jest typowym przykładem tak zwanych układów nieformalnych, powiązań i transakcji zakulisowych, a jeśli jest ostentacyjna, to dlatego, że protegujący sam bezpośrednio i arbitralnie dysponuje dobrami (np. majątkiem, stanowiskami, tytułami honorowymi), którymi zamierza komuś dogodzić.

Natomiast mechanizm rekomendacji albo ma postać zupełnie jawną i formalną (choć może to być „legalizacja” nieformalnych układów, transakcji), albo zamkniętą (w jakimś obiegu wewnętrznym, kiedy informacje o rozstrzyganych sprawach są zastrzeżone dla pewnego kręgu osób lub instytucji) – ale i wtedy w jakiejś mierze sformalizowaną. Formalny charakter ma już sama w sobie opinia o kimś i przekazanie jej komu trzeba – i to nie tylko ta wyrażona na piśmie, ale równie dobrze wypowiedziana przez telefon czy „w biegu na schodach”, jednak w ramach komunikacji między nadawcą spełniającym pewną formalną rolę

a odbiorcą również występującym w formalnej roli.

Drugą istotną różnicą jest fakt, że o ile pospolita protekcja może oznaczać „załatwienie” komuś stanowiska, awansu, podwyżki, premii, nagrody, stypendium, dotacji bez względu na jego tytuł do tych dóbr (w tym sensie można protegować każdego, włącznie z ludźmi najzupełniej przypadkowymi, nieposiadającymi formalnych uprawnień czy niezbędnych kwalifikacji), o tyle rekomendacja odnosi się do osób, które należą do kręgu ludzi spełniających pewne elementarne warunki, ale otrzymać mogą pracę, objąć stanowisko pod warunkiem, że ktoś miarodajny wypowie się w ich sprawie, okaże im uznanie i zaufanie niemotywowane jednak względami czysto osobistymi. Rekomendacja może być formą poparcia zarówno instytucjonalnego (jako przejaw określonej polityki kadrowo-personalnej, określonych kryteriów promocji, preferencji) jak i osobistego; ale nawet „czysto osobiste” poparcie (jako poparcie określonej osoby, nie zaś organu kolegiального czy bezosobowego stowarzyszenia) nie jest wtedy poparciem „prywatnym”.

Przeniesienie uznania i zaufania

Podobnie jak w każdej innej formie protekcji, w rekomendacji (jeśli okaże się skuteczna) następuje **przeniesienie zaufania z jednego podmiotu na drugi, a może raczej substytucja zaufania**. Zaufanie do podmiotu X (rekomendującego daną osobę) ma zastąpić zaufanie do podmiotu Y (jako rekomendowanego), do którego odbiorca ma zaufanie niewystarczające (i dlatego właśnie jest potrzebna opinia wspierająca, a potwierdzająca powody do zaufania), lub do którego trudno mieć zaufanie z powodu zupełnej nieznajomości jego cech (walorów, osiągnięć, zasług, kompetencji). Ta sytuacja przypomina udzielenie kredytu z poręczeniem. Przedmiotem kredytu jest właśnie zaufanie, a poręczycielem, żyrantem osoba lub instytucja uznana za godną zaufania i/lub za uprawnioną do wystawiania odpowiednich świadectw i polecenia kogoś czyjeś uwadze, opiece lub do „twardego” zalecania zatrudnienia, powołania albo wyboru na określone stanowisko.

Ten mechanizm „przeniesienia” widoczny jest np. w reklamie politycznej. Przykładem tego były w wyborach kontraktowych 1989 sławne plakaty kandydatów do Sejmu i Senatu namaszczone w każdym przypadku przez podobiznę Lecha Wałęsy; a w późniejszych latach, już w III RP, charakterystyczne plakaty wyborcze Unii Wolności (o wymowie „to idzie młodość, młodość”, „młodzież jest z nami”): młodzi kandydaci do parlamentu w towarzystwie nestora (w parze z Bronisławem Geremekiem lub Tadeuszem Mazowieckim).

Przy tym podmiot polecający niejako zakłada, że użycza kandydatowi, pretendentowi (do jakiejś roli lub do pewnego stanowiska) swojej renomy, dobrej reputacji, autorytetu. A tym samym świadomie i umyślnie niejako narzuca **przechodność relacji** zaufania – choć obiektywnie jest ona nieprzechodnia. Podobnie jak przyjaciel mego przyjaciela nie musi być moim przyjacielem, tak mój podziw lub zaufanie dla kogoś niekoniecznie (a już

na pewno nie autotematycznie i bezwarunkowo) przenosi się na osobę przez niego do nas skierowaną. Toteż tu raczej chodzi o pewien substytut: robię to (zatrudniam, wybieram, awansuję osobę poleconą itp.) dla autora rekomendacji i ze względu na niego, a nie dla kandydata i ze względu na niego. Aczkolwiek są wyjątki od tej reguły: to sytuacje, gdy awans zawodowy i służbowy nawet osób doskonale znanych i cenionych w danym środowisku czy instytucji uzależniony jest od formalnych „załączników” w postaci recenzji, oficjalnych opinii.

Opinia, poparcie, poręczenie

Typowa rekomendacja ma strukturę trójczłonową. Pierwszym, (a bywa, że formalnie i pozornie nawet jedynym) jej komponentem jest przekazanie komuś (jakiejś osobie lub instytucji podejmującej decyzję o zatrudnieniu, awansie, wyróżnieniu) swojej pozytywnej oceny, dobrej opinii o kimś, lepiej lub gorzej uzasadnionej.

Drugim jest informacja, że autor opinii popiera czyjeś starania (np. o stanowisko, o awans, o stypendium). Nie zawsze poparcie to wyrażone jest wprost (słowami „popieram”, „starania uważam za uzasadnione”, „kandydat zasługuje na uznanie” itp.). Nierzadko występuje w postaci czytelnej sugestii, aluzji. Wtedy ten, kto kogoś poleca, jedynie „daje do zrozumienia”, że oczekuje lub wręcz życzy sobie decyzji korzystnej dla „protegowanego”. Zaś odbiorca, adresat takiej opinii zdany jest na domniemanie, własną domyślność, a poniekąd i na rozpoznanie układu sił, na realistyczną ocenę pozycji osoby (lub grupy, organu), która poleca i w ten sposób proteguje. W zależności od tej oceny traktuje tę sugestię dla własnej decyzji jako mniej lub bardziej zobowiązującą. Może wszak tylko przyjąć do wiadomości przekazaną mu opinię i związane z nią oczekiwania, a może odebrać to jako życzenie trudne do zignorowania i odmowy lub wręcz jako wprowadzenie nieformalne, lecz stanowczy nakaz.

Wreszcie, trzecim elementem rekomendacji często bywa rodzaj poręczenia, a więc albo wyraźnego stwierdzenia, albo również czytelnej sugestii, że autor opinii polecającej ręczy własną wiedzą i własnym autorytetem lub potencjalną odpowiedzialnością – i za prawdziwość tej opinii, i za dobre skutki jej praktycznego uznania w przydziale stypendium, w powierzeniu stanowiska itp.

Zatem klasyczna formuła rekomendacji przedstawia się następująco: Polecam X-a, o którym mam pozytywną opinię, uwadze i opiece adresata, czyli sugeruję (jeśli jestem tylko formalnie postronnym opiniodawcą, choćby nawet autorytatywnym) albo zalecam (jeśli jestem patronem lub formalnym zwierzchnikiem i osoby rekomendowanej, i odbiorców rekomendacji) przychyłność wobec jego osoby i jego sprawy. A przy tym niejako poręczam (ręczę za niego, a nawet biorę na siebie odpowiedzialność za jego promocję).

Trzy powody poręczenia

Poręczenie ma zastosowanie w trzech typowych sytuacjach. Po pierwsze, może to być wsparcie osoby znanej

adresatowi, niebędącej jednak jedynym pretendencem ani faworytem lub osoby wprawdzie znanej i uznanej, lecz niezwołnionej z obowiązku uczestnictwa w konkursie i/ lub przedłożenia czyjejś oceny (przykład: opinie o kandydatach na stanowisko profesora).

Po drugie, może to być **poręczenie za kogoś w danym kręgu nieznanego**. Wtedy opinia osoby znanej, cieszącej się szacunkiem, prestiżem itp. uznawana jest – formalnie lub nieformalnie – za niezbędną jako źródło wiedzy o kandydacie, aspirancie, pretendencie, a w związku z tym również jako swego rodzaju asekuracja w decyzji dla takiego kandydata (zwłaszcza debiutanta lub kogoś obcego, pochodzącego skądinąd lub nie wiadomo skąd).

Po trzecie, może to być poręczenie za kogoś, o kim są sprzeczne opinie, świadectwa, kogoś budzącego kontrowersje lub wątpliwości, czemu towarzyszy naturalna niepewność, jakieś wątpliwości, obawy lub nawet podejrzenia. Poręczenie ma usunąć te opory, a rekomendujący ma wziąć na siebie ciężar trudnej decyzji oraz odpowiedzialności za nią.

W drugim i w trzecim przypadku autorytet, a w każdym razie wiarygodność kogoś znanego, uznanego powoduje miarodajność jego opinii, a w konsekwencji przyjęcie jego opinii – bezkrytyczne, bezwarunkowe lub w każdym razie „z zapisem na jego konto” (to on bierze na siebie ryzyko pomyłki, błędu i koszt tego, polegający na tym, że ryzykuje osłabieniem tej swej wiarygodności, autorytetu itd.).

W rekomendacjach najczęściej występuje po prostu opinia pozytywna. Poręczenie jest wtedy rodzajem rękojmi, że ktoś rzeczywiście posiada i potwierdzi swoją postawą, wynikami pracy pewne walory. „Możecie mi wierzyć, że on jest dobry, sprawny, uzdolniony, uczciwy, że nie zawiedzie.”

Poręczenie w odpowiedzi na wątpliwości

Element poręczenia znacznie bardziej jest potrzebny i występuje wyraźnie (a nie tylko domyślnie i *pro forma*) wtedy, gdy rekomendacja spełnia rolę podobną do... pogotowia ratunkowego. Bowiem zadaniem opinii polecającej bywa nie potwierdzenie i uwypuklenie samych w sobie walorów, osiągnięć, zasług jakiejś osoby, lecz stwierdzenie, iż takie przymioty ona posiada mimo jakiegoś błędu, wykroczenia, ba, przestępstwa, kompromitującej wpadki. Jest to wówczas swoiste „podanie ręki” czy też „rzucenie koła ratunkowego”. Przypomnienie i potwierdzenie atutów danej osoby poprzedzających jej „wyskok” czy wpadkę albo wciąż aktualnych i niepodważonych jakimś niechlubnym zachowaniem, sprawionym zawodem służy wtedy stworzeniu szansy (umożliwieniu drugiej próby z lepszym skutkiem lub naprawie szkód, odpokutowaniu win i rehabilitacji). Rekomendacja w tej postaci to **poręczenie („pożyrowanie”) w sytuacjach kłopotliwych lub w sytuacjach uprawdopodobniających przeszłe kłopoty**. Odnosi się ona np. do osobnika nieprawomyślnego, dysydenta, do ucznia zdolnego, lecz krnąbrnego, do podwładnego

znanego z deficytu pokory itp. A jej praktycznym efektem zwykle ma być warunkowe zawieszenie takiej czy innej kary lub przekreślenie przeszkód.

Poręczenie takie potrzebne jest komuś, kogo w danym środowisku znają, i to aż za dobrze, ale – ze swego punktu widzenia – raczej ze zły lub zgoła najgorszej strony. Zna go jako sprawcę trudności, kłopotów, a co najmniej zamieszania, jako źródło zagrożenia. Poręczenie staje się przepustką do pewnej działalności, stanowiska, do którego danej osobie odmawia się dostępu, której nie dopuszcza się z powodu braku zaufania, a jednocześnie braku możliwości efektywnej, niezawodnej kontroli i profilaktyki (możliwości zapobieżenia zachowaniom i zdarzeniom niepożądanym). Osoba taka zostaje warunkowo uznana za dopuszczoną, uprawnioną ze względu na zaufanie do poręczającego.

W tym przypadku opinia polecająca opatrzona poręczeniem ma wymowę ambiwalentną: nie jednoznacznie pozytywną, lecz bilansową (*per saldo* pewne pozytywy mają przeważać nad negatywami). Wtedy nie zakłada się, że oporom, wątpliwościom wystarczy przeciwstawić własną pozytywną ocenę danej osoby. Trzeba jeszcze zadeklarować pewien rodzaj zabezpieczenia, na wypadek, gdyby jednak uprzedzenie negatywne się potwierdziło. Obowiązuje tu zasada podobna jak zabezpieczenia banku na wypadek czyjejś niewypłacalności, jak kaucja itp.

W sformalizowanych procedurach oznacza to dwojakie rozwiązanie praktyczne:

1. Rekomendujący bierze na siebie odpowiedzialność (za ewentualne negatywne skutki własnej rekomendacji), tzn. daje rodzaj gwarancji: albo zrekomensuje szkody, sam poniesie karę, albo w jakiś sposób zapobiegnie możliwym stratom;
2. Rekomendujący bierze na siebie obowiązek nadzoru, czuwania. Gwarancję efektywności udzielonego poręczenia ma zapewniać fakt, że sam rekomendujący jest zainteresowany w tym, by nie było kłopotów, aby sam też nie miał kłopotów. I ta gwarancja osłabia opór wobec danej kandydatury, pomaga przeważać wahania na jego korzyść.

Ubočnym kosztem dla „poręczyciela” (o czym nie zawsze sam pamięta) jest jednak wtedy uszczerbek w **zaufaaniu do niego i w jego reputacji**. Ten, kto zwiększa swym wstawiennictwem poczucie bezpieczeństwa w sprawie protegowanego, sam teraz uznawany jest za mniej pewnego (gdyż to na niego przenosi się część niepewności, a nawet potencjalnej niechęci), zaś wspieranie – zwłaszcza w trybie widocznej interwencji, odsiecz – osoby o problematycznej reputacji najczęściej wzbudza i rozczarowanie, powątpiewanie w pryncypialność, i niesmak. Chyba, że przyszłość przyzna mu rację i okaże się, że obronił kogoś niesprawiedliwie ocenianego.

Prof. Mirosław Karwat – politolog, Kierownik Zakładu Filozofii i Teorii Polityki w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, członek Komitetu Nauk Politycznych PAN.

O KONSEKWENCJACH SPOŁECZNYCH „SYNDROMU OBLĘŻONEJ TWIERDZY”

Jacek Ziółkowski

„The Whole World is Against Us”

*...The whole world is against us,
never mind, we'll cope.
They don't care for us...
and we don't care for them...*

Tytuł i fragment popularnej piosenki żydowskiej „Ha'olam kulo negdeinu” (1970 r.)

Zjawisko „syndromu oblężonej twierdzy” wydaje się ważnym dla analiz społeczeństwa i polityki, tak w czasach zamierzchłych jak i w dobie współczesności. Sam termin ma charakter typowej metafory. Jest obrazem pewnych zjawisk, mechanizmów ze sfery militarystycznej przeniesionej do sfery zjawisk społecznych. Pierwotnie „oblężona twierdza” to sytuacja okrążenia przez wroga, agresywne wojska, to sytuacja osaczenia, bez wyjścia, bez możliwości odwrotu. Wyraźnie widać tu obraz zamku, miasta, warowni otoczonej przez wroga, którego celem jest zniszczenie, destrukcja lub wręcz eliminacja obrońców. Ewidentnie widać tu dwie strony: agresora, często o przeważających siłach, otaczającego, zamykającego drogi ucieczki i obrońców, często pozytywnie wartościowanych bohaterów, dzielnie stawiających opór, desperacko próbujących przetrwać, nie poddać się. Już na poziomie pierwotnej metafory wyraźny jest podział ról: agresor jest demonizowany, obrońca – heroizowany. Ten pierwotny obraz z czasem transformował się w kierunku metafory społecznej i politycznej. Obejmował zjawiska, procesy, mechanizmy niekoniecznie odnoszące się do rzeczywistego militarnego ataku. Współcześnie „syndrom oblężonej twierdzy” jest terminem stosowanym dość chętnie, nieraz wręcz na wyrost. Odnosi się do zjawisk społecznych, politycznych, ekonomicznych, sportowych. Można mówić nawet o jego trywializacji. Pomimo częstotliwości użycia brakuje spójnych analiz. Pojawiają się raczej strzępki teorii, twierdzeń, które dokonują morfologizacji zjawiska oraz dociekają jego przyczyn oraz skutków. Częściej pojawiają się już analizy konkretnych systemów, dotkniętych „syndromem oblężonej twierdzy”.¹ To jednak nie wyczerpuje zainteresowań idących w kierunku zarysowania modelu samego zjawiska.

Wymiary zjawiska

W literaturze brakuje niemalże definicji „syndromu

oblężonej twierdzy”. Przyczyną tego może być interdyscyplinarny charakter zjawiska, które nie poddaje się łatwo jednowymiarowym wyjaśnieniom. Być może przyczyną tego swoistego braku zainteresowania leży w formule metafory, jaką niewątpliwie jest „oblężona twierdza”. Część badaczy zapewne uznaje taką formułę za nienaukową, a tym samym nie wartą namysłu. Być może brak zainteresowania wynika także z odwrotu, ostatnimi czasy, od systemów zamkniętych (w rozumieniu popperowskim).² Zmniejsza się, zatem podaż, empirycznych egzemplifikacji, które warto byłoby opisać od strony mechanizmów „syndromu oblężonej twierdzy”. Warto jednak pokusić się o wykazanie istoty zjawiska oraz przedstawienie skutków społecznych jego istnienia. Jest to o tyle sensowne, iż sam mechanizm jest daleko bardziej uniwersalny i może odnosić się do:

- jednostek – to poczucie osaczenia, atakowania przez innych, element osobowości paranoidalnej, gdzie jednostka wierzy głęboko we wroga zamiary i działania innych jednostek, władz, systemu, elit itp.;³
- grup – zamkniętych, totalnych, hermetycznych, gdzie członkowie często w sytuacji izolacji od świata zewnętrznego, traktują otoczenie, jako zagrożenie, inne grupy lub wszystkich innych uważają za agresywnych wrogów, dybiących na ich wolność, interesy, życie, przekonania itp.;
- systemów społecznych – tu wielkie zbiorowości wypracowują poczucie wszechogarniającego lęku, zagrożenia, we wszystkich innych społecznościach widzą napastników, wszędzie wietrzą spisek, zdradę, sabotażystów itp.;
- systemów politycznych: najczęściej niedemokratycznych, zamkniętych, przesycanych misją tropienia wrogów, agresywnych w swych zamiarach, racjonalizujących je do poziomu obrony koniecznej.

Wszystkie powyższe wymiary tworzą całość i jako całość winny być rozpatrywane. Badania ograniczone tylko do jednej płaszczyzny trudno uznać za reprezentatywne dla istoty zjawiska.

Mentalność oblężonej twierdzy

W literaturze anglojęzycznej brakuje terminu „syndrom oblężonej twierdzy”. Zarówno jednak w słownikach jak i opracowaniach fachowych stosuje się pojęcie

1 Por. P. Tyler, *Twierdza Izrael. Zakulisowa historia elit wojskowych, które uparcie bronią się przed pokojem*, Poznań 2014.

2 Por. K. Popper, *Społeczeństwo otwarte i jego wrogowie*, Warszawa 2006.

3 Por. Robins R. S., Post J. M., *Paranoja polityczna. Psychologia nienawiści*, Warszawa 2007.

„mentalności obłożonej twierdzy”.⁴ Czy są to pojęcia tożsame? Niekoniecznie. Terminy „syndrom” i „mentalność” niosą ze sobą jednak inne konotacje. Pojęcie „mentalności” bliżej łączy się ze sferą zjawisk psychologicznych: osobowości, postaw, relatywnie trwałych dyspozycji behawioralnych, odczuć.⁵ Syndrom jest terminem szerszym. Wskazuje na zjawisko szersze: społeczne, kulturowe, polityczne itp. Syndromatyczność wskazuje na wielopoziomowość, wielowymiarowość. W znaczeniu węższym „syndrom” to tyle, co objaw, przejaw jakiegoś zjawiska.⁶ Z punktu widzenia pogłębionych badań „syndrom obłożonej twierdzy” wydaje się sensowniejszy. Nawet zakładając, iż u podstaw zjawisk społecznych, leżą postawy, dyspozycje, cechy osobowościowe, nie można jednak analizy na warstwie tej kończyć. Trzeba tu założyć, że „syndrom obłożonej twierdzy” poza sferą indywidualną posiada wymiar:

- interpersonalny (międzyjednostkowy);
- intrapersonalny (jednostka-otoczenie);
- grupowy;
- systemowo- strukturalny.⁷

Dopiero całościowa analiza wszystkich tych poziomów przybliży do istoty problemu, pozwala dostrzec jego mechanikę i skutki dla jednostek, grup, społeczeństw.

Społeczne aspekty „syndromu obłożonej twierdzy”

Jak widać sama dyspozycja mentalnościowa nie wystarczy, aby wyjaśnić istotę problemu. Czynniki osobowościowe i predyspozycje behawioralne nabierają swej siły, znaczenia, zostają utrwalone i wzmocnione przez nacisk zbiorowości, struktury. W jakich zatem aspektach można analizować syndrom obłożonej twierdzy? Do najważniejszych można zaliczyć:

- model kulturowy – aksjologia manichejska, dwuwartościowa skutkująca bipolarnym ujęciem świata na linii „my-oni”, czyli „swoj-wróg”;
- etos społeczny – konserwujący i wzmocniający postawy walki w sytuacji domniemanego osaczenia przez wrogie siły;
- model ideologiczno-polityczny, który jasno ekspozuje figurę walki, wroga, dychotomii, mobilizacji, jedności;
- model struktury społecznej – scentralizowany, konformistyczny, eliminujący postawy innowacyjne

i buntownicze (w rozumieniu mertonowskim);⁸

- model przywództwa – apodyktycznego, autorytarnego, sankcjonującego brak posłuszeństwa;
- dyspozycję emocjonalną – opartą na lęku, strachu, nienawiści, zemście a także tendencjom paranoidalnym.

Wszystkie te wymiary tworzą syndromatyczność obłożonej twierdzy. Wzajemnie się uzupełniają, wzmacniają. Dopiero całościowe spojrzenie na zjawisko pozwala zrozumieć jego przyczyny.

Egzemplifikacje społeczno-systemowe

Wszystkie powyższe wymiary są ciekawym przyczynkiem pogłębionych badań. Paliwa do dyskusji dostarcza tu wiedza psychologiczna, socjologiczna, historyczna, politologiczna. Nie szukając daleko świat społeczny XX wieku pełen jest przykładów, gdzie mechanizmy „syndromu obłożonej twierdzy” odciskały swoje piętno za postawach i zachowaniach ludzi. Stąd za egzemplifikacje tych procesów można uznać choćby np.:

- Albańczyków po II wojnie światowej i konflikcie z ZSRR;
- Irańczyków po rewolucji islamskiej;
- Afrykanerów w RPA czasów apartheidu;
- Japończyków w latach 30-tych;
- Kubę po rewolucji komunistycznej;
- Rosjan w latach 20-tych po rewolucji bolszewickiej;
- Koreę Północną, doby dynastii Kimów;
- Singapur, jako efekt sytuacji geopolitycznej ostatnich dekad; oraz wiele innych.

Na osobną uwagę zasługuje niewątpliwie sytuacja Żydów, dla których „mentalność obłożonej twierdzy” jest elementem konstytuującym, tożsamość narodową, religijną i polityczną. To także rdzeń państwa Izrael. Nie dzieje się tak przypadkowo. Żydzi nad wyraz często padali ofiarą zbiorowej agresji, ludobójstwa, ataku. W bogatej literaturze na ten temat pojawia się nazwa takiego rysu mentalnościowego Żydów „Complex Masada”.⁹ Nie sposób wyobrazić sobie rozważań na temat współczesnego wymiaru „syndromu obłożonej twierdzy” bez analizy przypadku Żydów. Zwłaszcza ludność państwa żydowskiego od czasów powstania po II-jej wojnie światowej stanowi nieocenione źródło wiedzy na ten temat.

Powyższe przykłady (jest ich oczywiście znacznie więcej) odnoszą się do poziomu ogólnosystemowego. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę, iż w sensie ilościowym „syndrom obłożonej twierdzy” częściej pojawia się w grupach mniejszych. W zasadzie w istotę każdej grupy jest wbudowany potencjał wykształcenia „syndromu obłożonej twierdzy”. Kwestia leży raczej w intensyfikacji jego natężenia, trwałości efektów. Za najbardziej oczywiste przykłady takich procesów można uznać wszelkie zamknięte, totalne

⁴ Por. <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/siege-mentality>; por. także: D. Bar-Tal, D. Antebi, *Siege mentality in Israel*, w: „International Journal of Intercultural Relation”, vol. 16, 1992.

⁵ Siege mentality - „the belief among a group of people that everyone else is in opposition to them and they must protect themselves”. Por. <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/siege-mentality>

⁶ Syndrom «zespół cech charakterystycznych dla jakiegoś zjawiska, zwykle negatywnego, lub charakterystycznych dla osoby, która doświadczyła takiego zjawiska». Por. <http://sjp.pwn.pl/sjp/syndrom;2525739>.

⁷ Por. J. Ziółkowski, *Paradoksy syndromu obłożonej twierdzy w reżimach niedemokratycznych* [w:] *Paradoksy Polityki* (2), J. Ziółkowski (red.), Warszawa 2013.

⁸ R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 2002, s. 197 i nast.

⁹ Por. Ch. L. Schilling, *The Masada Complex. Jewish identity constructions and Israeli foreign policy*, w: http://www.aisisraelstudies.org/papers/ais2010_schilling.pdf

grupy, opierające swe istnienie i istotę na silnym wizerunku wroga zewnętrznego np.: sekty, grupy paramilitarne, terrorystyczne, lecz także grupy interesu powodowane poczuciem zagrożenia swych dążeń.

Geneza syndromu oblężonej twierdzy

W pierwszej kolejności konieczne jest przyjęcie, iż syndrom oblężonej twierdzy może być efektem działań sterowanych i procesów naturalnych.

W pierwszym syndrom oblężonej twierdzy może być efektem działań celowych. Tak sytuacja wygląda w grupach lub systemach, gdzie przywódcy widzą użyteczność w wywołaniu atmosfery strachu, zagrożenia, osaczenia. W tym też kierunku pracują tryby maszyny propagandowej. „Syndrom oblężonej twierdzy” jest jednym z ciekawszych i bardziej skutecznych mechanizmów wykorzystywanych przez praktyków wpływu społecznego. Zwłaszcza politycy chętnie się nim posługują. Widać to najwyraźniej w reżimach totalitarnych: III Rzesza, ZSRR, Kuba, Kambodża, Korea Płn. itd. Także jednak systemy demokratyczne nie są od tych zjawisk wolne. Partie polityczne i przywódcy niejednokrotnie się nim posługują, jako mechanizmem: autolegitymizacji, mobilizacji, wymuszenia posłuszeństwa.

W drugim przypadku syndrom oblężonej twierdzy może wynikać z naturalnych skłonności ludzkich: predyspozycji afektywnych, tendencji do manichejskiego ujęcia rzeczywistości, atrybucji racjonalizatorskich, łatwości kreowania wroga, skłonności paranoidalnych itp. W każdym z nas istnieje pewien, choć różny, potencjał paranoi. Często chętnie tłumaczymy wiele zdarzeń w duchu działań wrogich sił, podstęp, spisku. W praktyce te dwa wymiary najczęściej są ściśle skorelowane. Przywódcy grupowi lub systemowi skutecznie wykorzystują naturalne tendencje ludzkie. Na tym też polega sugestywność działań podtrzymujących i eskalujących postawy zgodne z „mentalnością oblężonej twierdzy”.

Skutki syndromu oblężonej twierdzy

Skutki syndromu oblężonej twierdzy trzeba rozpatrywać na różnych poziomach zjawiska.¹⁰ Dlatego ważne jest założenie o jego syndromatyczności. Na niższym poziomie syndrom ten odciska swe piętno na psychice jednostek, uczestników danej grupy czy systemu. Na poziomie indywidualnym do najważniejszych skutków „syndromu oblężonej twierdzy” można zaliczyć:¹¹

- wysoki poziom zgeneralizowanego lęku oraz skonkretyzowanego wobec wroga strachu. Emocje te powodują określone dyspozycje poznawcze i zachawcze;
- symplifikację i stereotypizację procesów poznawczych. Często skutkuje to dychotomiczną (lub

wręcz manichejską, zerojedynkową) wizją świata, gdzie każdy niekwalifikowany do obozu „swoich” jest uznany za agresywnego „wroga”;

- stan głębokiej nieufności wobec innych, tak na poziomie zgeneralizowanym jak i skonkretyzowanym. Istnieje tu raczej domniemanie winy, agresywności innym. Szerzą się postawy tropienia i demaskacji spisków, zdrad, przewinień etc;
- poczucie, imaginacja ciągłego stanu zagrożenia, otoczenia, osaczenia. Jednostki czują się okrążone przez wrogów, przyparte „do muru”;
- aktywność na polu walki z wrogiem, pobudzenie fizjologiczne i motywacyjne w misji walki z wrogiem. Walka z nim może urosnąć do wartości autotelicznej;
- łatwowierność, sugestywność wobec wszelkich informacji demaskujących wrogów, traktowanie za pewnik plotek, pomówień potwierdzających wstępne kategoryzację agresorów;
- częsty fatalizm, wyznawanie zasady, iż: „wszyscy są przeciwko nam”, „nikt nam nie pomoże”, „wszyscy najchętniej by się nas pozbyli” itp.

Wymiar motywacji, schematów reakcji indywidualnych nie wyczerpuje materii skutków syndromu oblężonej twierdzy. Jest on, bowiem ściśle powiązany z innymi, o wyższym poziomie ogólności. Drugą płaszczyzną, o której trzeba tu wspomnieć jest wymiar życia grupowego. Tu syndrom oblężonej twierdzy będzie przejawiał się w:

- kreacji i pielęgnacji poczucia zagrożenia ze strony otoczenia grupy;
- jasnym nakreśleniu granic grupy. Poza granicami grupy, istnieją „inni”, czyli: wrogowie, agresorzy, napastnicy. Płynność granic grupy jest wyeliminowana. Próba opuszczenia grupy lub przejścia do grup innych jest traktowana w kategorii zdrady;
- nacisku na konformizm myśli, postaw, wartości i zachowań wewnątrz grupy. Grupa powinna być maksymalnie homogeniczna. Wszelkie odstępstwa od kanonu są sankcjonowane;
- tendencji do totalizacji grupy: uczestnictwo w życiu grupy dotkniętej „syndromem oblężonej twierdzy” pochłania osobowość i aktywność członków;
- centralizacji przywództwa w grupie. Styl przywództwa zmienia się w kierunku autokratycznego. Warunki zagrożenia często skutkują kreacją lidera charyzmatycznego, silnego, nieomylnego, niekwestionowanego (por. kult wodza);
- heroizacji własnej grupy, to jednowymiarowy opis i ocena grupy własnej. Z tym jest skorelowana demonizacja grup obcych, aż do karykaturalnych form.

Spoleczne skutki syndromu oblężonej twierdzy

Najwyższym poziomem, na którym może funkcjonować syndrom oblężonej twierdzy jest wymiar społeczno-systemowy. Także tu wyraźnie można dostrzec jego efekty. Szczególnie jest to widoczne w przypadku systemów

¹⁰ Por. J. Ziółkowski, *Wrogość w stosunkach politycznych. Modelowa analiza funkcjonalna*, Warszawa 2103, s. 160 i nast.

¹¹ Por. J. Ziółkowski, *Syndrom oblężonej twierdzy [w:] Leksykon pojęć politycznych*, M. Karwat, J. Ziółkowski (red.), Warszawa 2013.

zamkniętych, gdzie dominuje strach przez zagrożeniem realnym lub propagandowo wypreparowanym. Często „syndrom oblężonej twierdzy” ma silne podstawy realne. Mogą być to doświadczenia historyczne, gdzie określona zbiorowość doznała krzywd, gwałtów, agresji. Wyznaje się tu zasady: „jeśli coś zdarzyło się raz, może zdarzyć się ponownie” oraz „nigdy więcej!”. Zagrożenie odczuwane przez zbiorowość jest także często kalkulacją własnego położenia (np.: geopolitycznego), rachunkiem potencjalnych zagrożeń. Trzeba także zauważyć, iż praktyka wymiaru społeczno-politycznego jest pełna interesownych prób wzbudzenia i utrwalenia syndromu oblężonej twierdzy. Stosunkowo łatwo przewidywalne reakcje i postawy społeczne niejednokrotnie stabilizują określony system (np. struktury władcze, elity).

Do najważniejszych skutków syndromu oblężonej twierdzy w wymiarze społecznym można zaliczyć:

- centralizację i legitymację ośrodka władczego. Istniejąca władza jest popierana w atmosferze strachu przed wrogiem. Argument zagrożenia wzmacnia twardy kurs polityczny, eliminuje przejawy oporu wobec władz, marginalizuje ewentualną opozycję;
- mobilizację społeczną na różnych poziomach: strach i lęk są bardzo silnymi motywatorami;
- centralizację konfliktu w społeczeństwie. Konflikt z otoczeniem staje się motorem funkcjonowania społeczeństwa. Wszelkie przejawy postaw i zachowań społecznych są sprowadzone do podstawowej osi konfliktu „swój-wróg” – to konflikty nierozwiązywalne;¹²
- zagrożenie i konflikt z wrogiem przenikają

do wszystkich sfer życia społecznego np.: polityki, edukacji, ekonomii, prawa, systemu kulturowego, mediów – tworzą one infrastrukturę „syndromu oblężonej twierdzy”;

- zanik postaw nonkonformistycznych: innowacyjnych, buntowniczych. Istnieje silna presja na postawy uległe wobec dominujących schematów eksponujących zagrożenie;
- postępujący proces racjonalizacji własnych postaw agresywnych wobec domniemyanych wrogów. Własna napastliwość jest tu traktowana w kategoriach „obrony koniecznej”, „adekwatnej reakcji”;
- postępujący proces eskalacji konfliktów danej społeczności z otoczeniem – to tzw. „spirala konfliktu”. Konflikty między społecznościami stają nierozwiązywalne na skutek zaangażowania czynników infrastrukturalnych i inercji postaw społecznych.

Powyższe uwagi tworzą oczywiście tylko zarys problematyki „syndromu oblężonej twierdzy”. Jego mechanizmy są na tyle uniwersalne, iż tłumaczą wiele zachowań i faktów społecznych. Jako takie zasługują niewątpliwie na bardziej szczegółowe badania: multidyscyplinarne, całościowe, szkicujące zarówno ich genezę, mechanizm oraz społeczne skutki. Warto o tym pamiętać, aby samemu nie stać się „niewolnikiem w oblężonej twierdzy”. Jest to, bowiem najczęściej *stan umysłu* często celowo i interesownie narzucany przez praktyków działań socjotechnicznych.

Jacek Ziółkowski – doktor, pracownik w Zakładzie Filozofii i Teorii Polityki INP Uniwersytetu Warszawskiego oraz jako nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Ekonomicznej
ALAMAMER

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Narzędzia Google w edukacji.
- Coaching w pracy nauczyciela.
- Coaching w pracy dyrektora.
- Przepisy systemu oświaty w pracy nauczyciela WF.
- Diagnoza i terapia osób z autyzmem oraz z Zespołem Aspergera.

¹² Por. D. Bar-Tal, *Podstawy kulturowe i dynamika nierozwiązywalnych konfliktów. Podejście socjopsychologiczne*, w: *Psychologia Społeczna*, 2013, tom 8 1 (24).

Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl

POWSTANIE STYCZNIOWE – DZIAŁANIA MILITARNE

Eugeniusz Januła

Powstanie styczniowe przypada na epokę postnapoleońską, która w aspekcie historii sztuki wojennej była też okresem istotnych zmian zapoczątkowanych przez reformy Carnota. W chwili wybuchu powstania styczniowego armia rosyjska nie do końca poradziła sobie jeszcze z szokiem spowodowanym klęską w wojnie krymskiej. Planowano oczywiście reformy, bardziej organizacyjne niż doktrynalne, jak też unowocześnienie wojsk technicznych, modernizacje artylerii, wprowadzenie nowych rodzajów karabinów itd. Ale były to raczej prace studialne i pewne próby w wyselekcjonowanych jednostkach, np. w pułkach jęgrów. Zdawano sobie też sprawę z konieczności redukcji, drogiej i wrażliwej na ogień artylerii i salw karabinowych kawalerii, na rzecz szybko przemieszczającej się piechoty. Tu swego rodzaju rewolucję stanowił, transport kolejowy, który też miał służyć do przerzucania wojsk na dalsze odległości. Kolej również - z uwagi na rozległość cesarstwa - miała stanowić jeden z najważniejszych czynników militarnych. Ale w chwili wybuchu powstania sieć kolejowa była jeszcze słabo rozwinięta. W Królestwie Polskim podstawę stanowiła linia warszawsko-wiedeńska z pewnymi odgałęzieniami biegnącymi w kierunku wschodnim.

Armia rosyjska nie wyciągnęła wniosków z fatalnej w przebiegu i wyniku wojny krymskiej. Podstawą jej działania pozostawało użycie wielkiej masy wojsk i doprowadzenie do jednej albo kilku bitw generalnych. To miało zadecydować o wyniku wojny. Zakładano również manewry oskrzydłujące i okrążające. Uważano, że dużą rolę w przyszłej wojnie będą odgrywały twierdze. To odnosiło się szczególnie do terenu Królestwa, gdzie planowano i rozbudowywano twierdzę Modlin oraz pas takich samych silnych umocnień w rejonie Dębłina, Pułtusza oraz Lublina. Mimo, że ochrona przedstawiała dość dokładne informacje na temat przygotowań do powstania, armia, a konkretnie Warszawski Imperialny Okręg Wojskowy, nie prowadził większych przygotowań dla dokonania pacyfikacji. Szybciej, i jak się okazało, znacznie skuteczniej od samych wojskowych, zareagował margrabia Aleksander Wielopolski, zarządzając prewencyjną brankę, czyli powołanie młodych ludzi do carskiego wojska. Ta akcja miała objąć około 45 tysięcy rekrutów i sparaliżować w zarodku wszelkie akcje powstańcze.

Wojska rosyjskie, które stacjonowały na terenie Królestwa Polskiego, wchodziły w strukturę rosyjskiej Armii Czynnej. Na jej czele stał głównodowodzący, który jednocześnie był namiestnikiem Królestwa Polskiego i podlegał bezpośrednio cesarzowi. W roku 1855 Armia Czynna została przemianowana na I Armię, której główną kwaterą była Warszawa. W przededniu wybuchu powstania utworzono okręgi wojskowe, z których, najważniejszymi były Warszawski Imperialny Okręg Wojskowy oraz

okręgi Wileński, Kijowski i Odeski¹.

Pod względem administracyjnym Królestwo Polskie od 1837 roku było podzielone na gubernie². Ich zasięg był zbliżony do wcześniejszych województw z okresu autonomicznego. Korekty dotyczyły przynależności niektórych powiatów. W roku 1844, przeprowadzono kolejną reformę terytorialną i zmniejszono liczbę guberni do pięciu.

Na terenie Królestwa stacjonowało ok. 90 tysięcy żołnierzy rosyjskich, ale jedną trzecią stanowili urzędnicy w mundurach. Do walki z powstańcami można było użyć maksymalnie około 60 tysięcy żołnierzy i to - wliczając w tę liczbę - oddziały kozackie, które do walki nie bardzo się nadawały, ponieważ nie wytrzymywały silnego ognia karabinowego. Dlatego Kozaków używano do typowych akcji pacyfikacyjnych wobec ludności cywilnej. Kozacy, którzy na ogół dobrze znali teren, nadawali się też do funkcji przewodników dla innych rodzajów wojsk, działań rozpoznawczych. W listopadzie 1862 roku do Warszawy przerzucono elitarną I dywizję gwardii, a na teren całego Królestwa nadciągnęły w tym samym okresie dodatkowo dalsze cztery gwardyjskie pułki piechoty. Te oddziały były już wyposażone w nowoczesne karabiny z gwintowaną lufą.

• • •

Z kolei podzielone politycznie kierownictwo strony polskiej, mimo prowadzonej od kilkunastu lat akcji sukcesywnego przygotowania do powstania, też nie wykorzystało należycie czasu, ani zapалу organizacyjnego młodych ludzi. Mimo że korzystano z doświadczeń powstania listopadowego oraz Wiosny Ludów, nie zdołano wypracować ani zwartej doktryny, ani też operacyjnego planu działań. Ponadto permanentne spory, kłótnie a nawet pospolite donosy, nie ułatwiały zarówno politycznych jak też organizacyjnych przygotowań. Zgadzano się, mimo pewnych oporów, że dowódcą naczelnym będzie Ludwik Mierosławski. Ten działacz polityczny, posiadający również doświadczenia wojenne, nie wypracował jednak zwartej i logicznej doktryny walki. W swoich pismach wysuwał mgliste koncepcje organizacji wielkich jednostek wojskowych, czyli dywizji i brygad, oraz staczania wielkich bitew, w których strona powstańcza zdobyłaby przewagę nad wojskami okupacyjnymi³. Była to koncepcja tyleż nie-trafna, co utopijna, bo do ewentualnego zorganizowania wielkich jednostek oprócz potencjału był potrzebny czas. A tego na pewno nie dałby żaden przeciwnik. Ponadto Mierosławski zajmował się publicystyką wojskową. Gdy

1 Materiały z kancelarii wojskowych dowódców rosyjskich 1863-1864, [w:] *Archiwum Główne Akt Dawnych w Warszawie (dalej AGAD/)*, zespół akt nr 237.

2 Tamże, Zespół Akt nr 243; Gubernatorzy cywilni.

3 Zob.: L. Mierosławski, *Powstanie poznańskie 1848*, Paryż, s. 74-79.

objął komendę nad powstaniem, nie sprawdził się, jako dowódca małych oddziałów. Po dwóch przegranych potyczkach wyjechał zagranicę. Później starał się jeszcze wywierać wpływ na przebieg powstania, ale bardziej już od strony politycznej. Po wyjeździe do Paryża, zamiast pomagać powstaniu, swój czas i energię poświęcił na dyskredytowanie w środowisku paryskim osoby swojego następcy - Mariana Langiewicza.

Branka, mimo że powiodła się tylko częściowo, zadziałała dość skutecznie na korzyść strony rosyjskiej. Kilkanaście tysięcy młodzieży (która miała w zamyśle tworzyć struktury powstańcze) znalazło się w wojsku rosyjskim. Szybko rozpoczęto transportowanie grup rekrutów w głąb Rosji. Styczeń jest z natury rzeczy, najgorszym miesiącem do prowadzenia walk powstańczych⁴. Warunki atmosferyczne działają na niekorzyść partyzantów, tłumiąc ich mobilność i zmuszając do szukania kwater i logistycznego zaplecza. W miejscach zbiorów znalazło się w chwili wybuchu powstania tylko około 6 tysięcy kandydatów na żołnierzy. Były też i takie wypadki, że - kiedy zebrała się niewielka liczba powstańców - wracali do domów. Część z nich w lutym i wiosną z powrotem znalazła się w szeregach powstańczych⁵. Tylko, że korzyści z ewentualnego zaskoczenia Rosjan już minęły. Pierwsze bitwy pokazały, że nawet tam, gdzie przewaga liczebna powstańców była wyraźna, jakość uzbrojenia i poziom wyszkolenia decydowały o ich wyniku. Przykładem może być opisywana wielokrotnie bitwa pod Siemiatyczami, gdzie czterotysięczny, dobrze dowodzony, ale słabo uzbrojony i niewyszkolony oddział polski uległ 2,5-tysięcznemu oddziałowi rosyjskiemu.

Przygotowania wojskowe do powstania trwały od 1861 roku. Wprowadzenie stanu wojennego utrudniło przygotowania. Kraj został podzielony na województwa, te na powiaty. Budowano równolegle władze wojskowe i cywilne. Pułki terytorialne funkcjonowały w powiatach, ale liczyły po kilkadziesiąt osób. Były więc zdolne tylko do walk na ograniczoną skalę.

Langiewicz, który był zręcznym taktykiem, więc nakazał gromadzenie sił i środków do dalszej walki, przerywając działania operacyjne. To było konieczne, ponieważ wiosną zaczęli napływać do powstania nowi ochotnicy (liczba powstańców osiągnęła liczbę 22 tysięcy ludzi). Obozy warowne, bo na tym zasadzała się koncepcja Langiewicza, miały być panaceum na dotychczasową niekorzystną sytuację militarną, ale nie mogły zastąpić ofensywnej walki. Mogły one pełnić jedynie funkcje szkoleniowe, ale musiały mieć osłonę armii manewrowej. Stąd kolejnego dyktatora, dobrego taktyka, spotkała klęska. Warto odnotować pozytywne skutki działań takich wybitnych dowódców polowych jak Zygmunt Padlewski, Walery Wróblewski, czy Józef Hauke-Bosak. Tu należy podkreślić, że wielu dowódców posiadało kwalifikacje wojskowe, na przykład Marian Langiewicz był oficerem

artylerii, a Romuald Traugutt - saperem, specjalistą od fortyfikacji.

Przykładem akcji o wielostopniowym charakterze strategicznym była próba opanowania litewskiego portu Połoga i rozładowania w nim poważnego transportu broni, który na statku „Ward Jackson” płynął z Wielkiej Brytanii. Na statku - oprócz broni - znajdowało się około 250 ochotników⁶. Duży oddział Sierakowskiego liczący 3000 powstańców ale, jak zwykle, słabo uzbrojonych, miał wywołać powstanie na Żmudzi. Ta bardzo dobrze zaplanowana operacja zakończyła się jednak niepowodzeniem, najprawdopodobniej wskutek zdrady lub też działalności ochrony w Wielkiej Brytanii. Flota rosyjska zablokowała możliwość dopłynięcia statku do Połogi, a w tym samym czasie Sierakowski, został rozbity 27 kwietnia w bitwie pod Medejkami koło Birż⁷, co przesądziło o klęsce powstania na Litwie.

Poza Litwą i Żmudzią podejmowano próby wywołania powstania na Białorusi, Ukrainie, a nawet na Smoleńszczyźnie. Jednak w wielu miejscach chłopi, podjudzeni przez lokalne władze rosyjskie, wydawali i mordowali powstańców⁸. Pewne szanse, ze względu na bliskość Galicji, miały próby wywołania powstania na Podolu i Wołyniu. Tu najbardziej zaawansowane działania militarnie podjął E. Różycki, któremu udało się zgromadzić około 700 osób, ale jego kampania trwała tylko trzy tygodnie w maju 1863 roku⁹.

Jednym z aspektów walki powstańczej były zamachy na osoby znaczące dla reżimu oraz likwidacje kolaborantów. Najbardziej spektakularnym działaniem tego typu był nieudany zamach na generała-gubernatora Berga.

Głównym elementem zwalczania nielicznych oddziałów powstańczych, stały się działające autonomicznie, szwadrony jazdy rosyjskiej. Szwadron dragonów liczący 130 kawalerzystów bardzo szybko pojawiał się w miejscu, gdzie zasygnalizowano obecność powstańców. Wcześniej przybywali z reguły Kozacy, którzy rozpoznawali siły i ugrupowanie powstańców. Wtedy, zależnie od sytuacji, albo dragoni uderzali szarżą, lub też, jeżeli powstańcy dysponowali jakimiś polowymi umocnieniami, atakowali w szyku pieszym.

• • •

Powstanie styczniowe nie było przygotowane dostatecznie. Stąd też nie miało wielkich szans powodzenia, mimo że Rosja była wówczas bardzo osłabiona. W powstaniach, wojnach partyzanckich itd., aspekt militarny jest niemniej ważny od politycznego. Najczęściej właśnie wynik działań militarnych ma decydujący wpływ na działania polityczne.

W epoce powstania styczniowego to sztuka wojenna, systemy uzbrojenia, liczba i wyszkolenie oficerów

4 S. Zieliński, Bitwy i potyczki, 1863-1865 Raperswil 1913, s. 23-26

5 S. Kieniewicz..., s. 369-370.

6 J. Staniewicz, Wspomnienie o Zygmuncie Sierakowskim, Kowno 1939, s. 34-41.

7 Wiadomości o powstaniu na Litwie 25 V 1863, [w:] *Prasa tajna*, Warszawa 1969, t. II, s. 12-14.

8 S. Kieniewicz, Powstanie..., s. 500-502.

9 Powstanie na Rusi, [w:] *Prasa tajna*..., t. II, s. 61-63, 230-234, 367-370.

i żołnierzy, logistyka, infrastruktura, system ekonomiczny i polityczny, decydowały o wyniku walki. We wszystkich tych aspektach, bezwzględna przewagę posiadała Rosja. Musiała jednak pójść na ustępstwa polityczne i ogłosić uwłaszczenie chłopów.

Można byłoby osiągnąć realną przewagę militarną, ale trzeba by było permanentnie atakować od samego początku powstania. Być może należałoby postawić pytanie, czy Romuald Traugutt, gdyby był od początku powstania dyktatorem, zdecydowałby się na tę formułę walki? Pytanie to pozostanie bez odpowiedzi. Tylko w obliczu klęski militarnej w Królestwie, car i jego reżim przystaliby na warunki daleko idącej autonomii. Analizując dzieje militarne musimy zwrócić uwagę na wielką i krwawą wojnę, która toczyła się równolegle do powstania styczniowego. Mocarstwa zachodnie, ale również Rosja, interesowały się przede wszystkim przebiegiem wojny secesyjnej w USA. Jednak tamten konflikt nie miał żadnego bezpośredniego wpływu na powstanie styczniowe.

Dr Eugeniusz Januła – pułkownik dypl. WP, analityk wojskowy, nauczyciel akademicki, publicysta, poseł na Sejm RP II kadencji.

BIBLIOGRAFIA;

- Borkiewicz, Działania Langiewicza przed dyktaturą, [w:] Studia i materiały do historii wojskowości, t.VIII /1962, cz. 2.
- Bossakowski, J., Gospodarka i finanse Królestwa Polskiego przed powstaniem styczniowym, Warszawa 1969.
- Djakonow Z., Żelaznyje drogi w Priwislinskom i Siewiero-Zapadnomn Kraje w 1863-1864, Petersburg 1905.
- Gronowski K., Dowództwo rosyjskie w Królestwie Polskim, Warszawa. 1836.
- Handelsman M., Adam Czartoryski, t. I-III, Warszawa. 1850.
- Handelsman M., Pomiędzy Prusami a Rosją, Warszawa. 1922.
- Istoria russoj armii i flota, Moskwa. 1913.
- Jankowski J. K., Pamiętniki o powstaniu styczniowym, t. I-III, Warszawa. 1931.
- Kieniewicz S., Powstanie styczniowe, PWN, Warszawa. 1983.
- Kieniewicz S., Sprawa włościańska w powstaniu styczniowym, Wrocław 1953.
- Kieniewicz S., Warszawa w powstaniu styczniowym, Warszawa 1965.
- Kozłowski E., Bibliografia powstania styczniowego, PWN, Warszawa. 1964.
- Wieczersak J. A., Polish Charter in Civil War America, New York 1967.
- Tarle E., Wojna krymska, MON, Warszawa. 1953, t. I-II.
- Wereszycki H., Austria a powstanie styczniowe, Lwów 1930.
- Zieliński S., Bitwy i potyczki. 1831-1864, Raperswil 1913.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- **Autonomia ucznia i nauczyciela na lekcjach języka obcego. Praca z uczniem zdolnym**
- **i w klasach wielopoziomowych.**
- **Język angielski zawodowy.**
- **Muzyka na lekcjach języka obcego.**
- **Multimedia w nauczaniu języków obcych i przedmiotów artystycznych.**
- **Projekt multimedialny na ścieżkach przedmiotowych z wykorzystaniem języka obcego.**
- **EUROPASS i Europejskie CV. Jak pisać swój życiorys zawodowy.**

**Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl**

WSPÓŁCZESNE ZJAWISKA SZTUKI – W TYGLU „EDINBURGH FRINGE FESTIWAL OF ART”

Ewa Skardowska

Gdy powiedziałam koledze – skrzypkowi, że jadę z wizytą na Fringe (*Edinburgh Festival of Arts*) odpowiedział: „a tak, to taki festiwal teatrów ulicznych”. W sierpniu br. przekonałam się, jak bardzo określenie to nie odzwierciedla stanu świadomości ...

Festiwal Fringe w Edynburgu powstał, gdy w 1947 roku ośmiu grupom teatralnym odmówiono prawa wystawienia sztuk teatralnych na Edinburgh International Festival; grupy te postanowiły więc uczcić wynik II wojny światowej poprzez celebrację (swej) europejskiej sztuki w ramach *Fringe of the Festival*¹ (krawędź festiwalu).

Co symptomatyczne, do pierwszych odważnych, niezależnie myślących twórców dołączali inni: moderniści i pasjonaci tworzący na pograniczu kilku dziedzin sztuki. W 1958 roku zawiązało się kierownictwo festiwalu i od tego czasu z roku na rok rośnie liczba twórców, którzy przedstawiają na *Fringe* owoce swej pracy, często takie, którym nie sposób przypisać jednej łatki, nazwy, czy specjalizacji. W czasach współczesnych *Fringe*, obecnie największy festiwal artystyczny na świecie, uznawany jest za festiwal **sztuki alternatywnej**. Poza próbami amatorskimi i występami młodych, uczących się artystów w zdecydowanej mniejszości spotyka się tu tzw. grzeczne, czy też tradycyjne formy, konstruowane z konwencjonalnych wzorców. Przeważają widowiska awangardowe i śmiałe.

Prezentowane na *Fringe* formy performatywne są efektem autonomicznych i dopracowanych przez twórców **poszukiwań artystycznych**. Spektakle, które przynależą do danej dyscypliny: teatr, muzyka, musical i opera, kabaret, komedia, słowo mówione itp. korzystają z inspiracji innych form sztuki czy stylów performatywnych. Niemal każdy spektakl zawiera „domieszki” innych stylów, rzucające z jednej dziedziny sztuki na inną. Sztuka wyrażana przez profesjonalne zespoły artystów, trupy teatralne, kabarety, zespoły muzyczne i komediantów zabarwiona jest przez silną **determinację** producentów i wykonawców, związaną z chęcią wypromowania projektu. Zawiera więc często ekstremalny ładunek emocjonalny, swoistą domieszkę pikantnych przypraw lub szokujący koktajl smaków. Cała ta różnorodność szokuje i zaskakuje, bo nie jest jednowymiarowa i jednoznaczna.

Czy *Fringe* jest miarodajnym wyznacznikiem sytuacji sztuki w świecie współczesnym? Sztuka, która w aspekcie swej egzystencji jest pozbawiana mecenatu państwowego i staje w szranki o „być albo nie być” w gospodarce wolnorynkowej? Sztuka, która, nie będąc firmowaną przez agendy rządowe, ministerstwa kultury i zarządy województw

lub, z rzadka prywatnych sponsorów sama musi nie tylko powstać, ale się utrzymać? I która, by zarobić zaskarbić sobie przychyłość środowisk opiniotwórczych (recenzje czołowych, niezależnych w Wielkiej Brytanii gazet, typu *Heralds*, *The Times*, *The Guardian* itp.), agentów i producentów oraz kupującej bilety publiczności musi być naprawdę rewelacyjna?

Na *Fringe*’u sztuka **śmiała**, niemieszcząca się w klarownej klasyfikacji, czy też określonej kategorii artystycznych działań, będąca raczej *interdyscyplinarnym przekątnikiem indywidualnych idei twórców i interpretatorów*, walczy o swe miejsce w świecie współczesnym z pozycji produktu, którego markę trzeba wypromować. Zasady *Fringe*’u, tej ogromnej rozmiarów maszyny nakręcającej produkty, które mogą zdobyć i podbić rynek są więc stosunkowo proste. *Fringe* to ni mniej, ni więcej tylko **światowe targi** przedstawień artystycznych, w których udział bierze, licząc na szczęśliwy los, setki tysięcy spektakli z całego świata, od Brazylii po Australię, od RPA po Skandynawię, i od Chin po Stany Zjednoczone. Każdy producent i twórca, który decyduje się wziąć udział w festiwalu promuje swój spektakl na własny sposób, przez różnorodne formy współprodukcji z partnerami zagranicznymi, szeroko zakrojoną reklamę i bezpośrednie formy nacisku wywierane na publiczność (flash-moby, akcje promocyjne, występy na ulicach, wywiady, pogadanki, ekipy ulotkarskie). Wszystko to służy zwiększeniu zainteresowania potencjalnych odbiorców i przykuciu uwagi mediów.

Jak wspomniałam, cechą, która łączy ogół przyjeżdżających tu artystów jest **determinacja**. Ryzyko jest duże: miesiące przygotowań zawiłych układów choreograficzno-tanecznych, przekładów tekstów współczesnych, tłumaczeń, adaptacji klasyki kabaretu, aranżacji muzycznych, czy też połączeń zjawisk sztuki z technikami multimedialnymi skutkować mogą, choćby ze względu na zbyt małą reklamę, pustą lub nieznacznie tylko zapełnioną widownią. Nie zraża to jednak artystów, którzy przedsięwzięcie przez kolejne etapy wielomiesięcznych przygotowań do przyjazdu, dostosowując do tutejszych warunków w salach koncertowych nawet tak obiektywne czynniki, jak parametry techniczne: światło, dźwięk, czy wielkość sceny. Artyści, w imię wiary w swój projekt i „powołania artystycznego” często rezygnują na *Fringe*’u nawet ze zwyczajowych kwot honorariów. Wszystko po to, by zaistnieć. Przywołać ten jeden – jedyny promień szczęścia: agenta, który zaoferuje kontrakt, a potem podejmie się dalszej jego **sprzedaży**.

Walka o miejsce w gronie „zwycięzców” jest tak duża, że na *Fringe* dostrzegalna jest duża rywalizacja między

1 Na krawędzi festiwalu

spektaklami. Spektakle najlepsze, albo te, które mają szansę być najlepsze wykupują najbardziej widoczne reklamy, najbardziej prestiżowe sale i najlepszy „czas antenowy” (18-22). Zazwyczaj grają też na festiwalu najdłużej, czyli przez cały festiwal. A często grają na paru edycjach festiwalu co roku. Ponieważ prasa brytyjska charakteryzuje się wielką niezależnością słowa (dlatego uważa się ją za opiniotwórczą) dziennikarze, w swych recenzjach, już po paru dniach wystawiają spektaklom oceny (brak gwiazdki - ****). Plakaty najlepszych przedstawień, natychmiast po ukazaniu się ocen, są przez menedżerów ogwiazdkowywane, a recenzje udostępnia się w Internecie.

Fringe to oczywiście raj dla sympatyków sztuki i melomanów, którzy ze względu na mnogość oferty ocierają się o pełne spektrum możliwości inscenizacyjnych: od klasycznych sztuk teatralnych po „new-writing” i teatry performatywne jednego aktora, od „stand-up shows” znanych komedianów po wygłupy ulicznych clownów, od recitali chopinowskich po awangardę multimedialną niesprecyzowanych pod względem stylistyki spektakli, i od koncertów wykonywanych na kotłach tajwańskich po rasowe, amerykańskie musicale i cyrki. Nie sposób nawet zliczyć ilości ofert (ok. 3500?), wykonawców (30000?), sal koncertowych (350?), publiczności (3 mln?). Nie sposób wziąć udziału nawet w 1/10 spektakli, których tak wiele odbywa się tu codziennie przez ponad 3 tygodnie. Jedno jest pewne: awangarda, szokujące pomysły stylistyczne, przenikalność narodowościowa, ideologiczna i rasowa, oraz olbrzymia konkurencyjność oferty i związana z nią walka o słuchaczy i agentów – są nieodłącznymi cechami *Fringe’u*.

Cóż jednak można rzec w kontekście *Fringe’u* o współczesnej sztuce jako takiej? Wystawiana współcześnie sztuka wydaje się przynależać do dwóch odrębnych i bardzo fundamentalnych kategorii: „dotowanej” oraz „wolnorynkowej”. W obrębie pierwszej funkcjonują wszelkie wartościowe (zdaniem decydentów i zapewne samych artystów) formy performatywne: filharmoniczne i operowe serie koncertowe, festiwale muzyki współczesnej, koncerty tematyczne, recitale, konkursy muzyczne itd. Sztuka „dotowana”, mając wsparcie w silnym mecenasie lub patronie z łatwością, acz na miarę talentu swych twórców, może wznieść się na wyżyny sztuki. Z natury odznacza się ona odniesieniem do tradycji repertuarowej i wykonawczej, stawiając za wzór światowe interpretacje wybitnych wykonawców, i dążąc wciąż do jeszcze bardziej idealnych, jeszcze wspanialszych interpretacji. Sztuka „dotowana” wciąż jest obszarem poszukiwań twórczych wielkiego grona utalentowanych profesjonalistów, wśród których nie brak odważnych eksperymentatorów (kompozycje i interpretacje utworów nowoczesnych, sięganie po nowatorskie techniki lub składy wykonawcze). Sztuka ta, poprzez aspekt bezpieczeństwa zapewnionego jej bytowi jest chroniona, ale też bardzo zależna od możliwości swych mecenasów

Odwrotnie sztuka „wolnorynkowa”. Ta rządzi się innymi prawami. Za mecenasa ma jedynie publiczność. Aby

zarobić na sobie musi odnaleźć się na rynku: zapewnić sobie przychyłność krytyków i mediów, przyciągnąć jak największą ilość widzów i sprzedać jak największą ilość biletów. Co zrozumiałe, sztuka ta sięga po śmielsze i mniej konwencjonalne formy ekspresji. Chcąc pozyskać fanów staje się albo od sztuki „wyższej” przystępniejsza (opera rockowa, pop-musical, Philharmonic of Wit²) albo bardziej szokująca (improvised show, psychical theatre).

Sztuce nowej nie sposób odmówić **kreatywności**. Nowa sztuka „wolnorynkowa” sięga po kompilację przeróżnych środków wyrazu, szokując widzów zaskakującymi bodźcami: zestawieniami różnych elementów wchodzących w skład spektakli, dziwnymi połączeniami narracji i odniesieniami do innych płaszczyzn z *fine arts*. Dlatego tam, gdzie widzimy wysublimowany taniec czworga młodych Chińczyków na tle multimedialnej grafiki i transowej muzyki komputerowej nie spodziewamy się teatru performatywnego ze scenami erotycznymi („Playing Landscape” chińskiej grupy Point View). A tam, gdzie dominuje głębokie, egzystencjalne przesłanie literackie Hermanna Hesse, deklamowane przez tytułowego Siddharthę nie spodziewamy się scen dzikiego, namiętnego afrykańskiego tańca. Z kolei w show dwóch brytyjskich pianistów „Worbleya & Farrela” opracowujących na cztery ręce utwory klasyczne i popowe, grających znakomicie (brillante) Uwerturę Czajkowskiego i Czardasze Montiego nie spodziewamy się sprośnych clownowych żartów, ani też, z drugiej strony, nowatorskich eksperymentów (symultanicznego wykonania koncertu na fortepian z udziałem orkiestry transmitowanej na żywo!).

Kreatywność nowej sztuki performatywnej ma inklinacje do przyciągania uwagi widzów na wszelkie możliwe sposoby. W skrajnych przypadkach sztuka ta może okazać się **napastliwa**. Jednym z najczęściej stosowanych przez twórców zabiegów jest budowanie podczas spektaklu **interakcji** z publicznością. Odbywa się to poprzez wciąganie w widowisko przypadkowo wybranych z publiczności osób. Ingerencja artystów w prywatną strefę widzów może być *delikatna* (podtrzymanie ręki, latarki, przedmiotu budującego choreografię) lub *silnie ukierunkowana* (wprowadzenie widza na scenę). Zabieg ten stosują zarówno występujący solo performerzy, jak i duże zespoły wykonawcze.

W niektórych przypadkach zachowanie aktorów/wykonawców jest szokujące, i może wywołać dyskomfort publiczności. Dla przykładu: australijski „comedian”, Thomas Ford określany jako *electronic cabaret genius*, prezentując swój obłądny, przepełniony czarnym humorem show, wygłasza monolog na tle świdrujących efektów audio-wizualnych, by nagle, z obłądem w oczach, rzucić się po podłodze i skakać po krzesłach na widowni...

Wielu twórców spektakli uwzględnia w przebiegu widowiska nieprzewidywalne elementy **spontanicznej improwizacji**. Istnieją nawet widowiska, w których z założenia publiczność występuje w roli współwykonawców

2 Filharmonia Dowcipu

(określane jako *improvised show*).

Przykładem osobliwego budowania interakcji z publicznością jest innowacyjny spektakl gatunku „fantasy” renomowanej grupa wokalne *Voca People*. Fabuła, oparta na wyimaginowanych doświadczeniach kosmitów na Ziemi, jest polem do popisu dla różnych niezwykłych efektów dźwiękowych, od pseudo-mowy i dźwięków nieartykułowanych, po świetnie zaśpiewane aranżacje utworów Mozarta i ... Michaela Jacksona. Szokujące jest to, że *Voca People* wprowadzają przypadkową osobę z widowni na scenę już w drugiej minucie spektaklu! W sumie do zadań aktorskich wykorzystują kilkanaście osób wybranych spośród publiczności. Ze scenariusza wynika, że w 50-tej minucie na scenę wprowadzona zostaje młoda kobieta, która zmuszona jest uczestniczyć przez 5 minut w tańcu „kosmitów” wokół jej własnej osi...

Obserwowalnym elementem sztuki nowej jest **nieostrość** przynależności do danej kategorii, **ultra - przenikalność** ekspresji i stylów. Idąc na musical spodziewamy się zazwyczaj spektaklu muzycznego, a więc, co najbardziej prawdopodobne, śpiewających aktorów. Tymczasem, np. w „Brazource”, dynamicznym musicalu brazylijskim cieszyć może wszystko: od prostej fabuły i przystępnego podkładu popowego po zaprezentowany na najwyższym poziomie taniec sześciu, eksploatowanych w dynamicznych układach choreograficznych par, które bynajmniej nie słowem, lecz ruchem i stylem tańca rzeźbią poszczególne

sceny wizualne spektaklu. Jednak, w „Brazource” żadnej piosenki nie usłyszymy! Z kolei skądinąd bardziej „musicalowy” spektakl *The Factory*, choć zawiera harmonijne połączenie poszczególnych składowych spektaklu: dobrze wykonanej muzyki gospel, prostej i wzruszającej fabuły, sprawnej choreografii i niezłego aktorstwa wydaje się zbyt pospolity, zbyt bierny.

Wiele spośród widowisk obserwowanych na *Fringe'u* odwołuje się do elementów komediowych, jakich sztuka „wyższa”, poza operetką, się wystrzega. Twórcy spektakli kabaretowych i komediowych (najczęściej występujący w *one-man show*, albo jako *standing comedians*) parodiują wszystko i wszystkich, i wciąż sięgają po nowy rodzaj humoru. *Fringe* jest wielką sceną dla **humorystycznej ekspresji**. Jednym z najciekawiej przedstawionych większych widowisk komediowych, tegorocznej edycji festiwalu było według mnie angielskie przedstawienie *50 Shades of Grey*, z doskonale zagranyymi i zaśpiewanymi, charakterystycznymi dla każdej z postaci rolami komediowymi. Humor nie był jednak jedyną płaszczyzną ekspresji tego spektaklu. *50 Shades..* zawierało bowiem, zupełnie zaskakujące, bardzo śmiałe sceny z gatunku „od lat 18”. Dlaczego???

Ewa Skardowska – koncentrująca pianistka, doktor Uniwersytetu Fryderyka Chopina w Warszawie. Zajmuje się także publicystyką muzyczną.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Podstawy gry w szachy w edukacji wczesnoszkolnej (Projekt objęty patronatem MEN).
- Zabawy muzyczno – ruchowe w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.
- Komputer w edukacji wczesnoszkolnej cz. I i II.
- Aktywność muzyczno – ruchowa dzieci na podstawie metody aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss cz. I i II.

Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl

KRYTYKA UNIWERSYTETÓW CZY KULTURY KAPITALISTYCZNEGO ZARZĄDZANIA WIEDZĄ?

Adam Bartoszek

Refleksje wokół tej książki Oskara Szwabowskiego *Uniwersytet - Fabryka - Maszyna. Uniwersytet w perspektywie radykalnej*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2014. s. 230.

Problem modelu funkcjonowania uniwersytetów i celów aktywności kadr naukowych wciąż jest niejasno definiowany przez wszystkie strony zaangażowane w reformy system tworzenia wiedzy o Polsce w ponowoczesnym świecie społecznym. Od dziesięcioleci nie było tak silnej polityczno-administracyjnej regulacji stosunków zawodowych na polskich uczelniach, przy zachowaniu niskiego poziomu nakładów budżetowych na naukę i szkolnictwo wyższe. Uniwersytety odczuwają negatywny wpływ niżu demograficznego, który w pierwszym rzędzie uderza w kierunki humanistyczne i społeczne. Towarzyszy temu negatywna propaganda w mediach, zawarta również w głosach polityków i władz ministerialnych, na temat przydatności filozofów, socjologów, czy pedagogów na obecnym rynku pracy. Postrzeganie studiów z filozofii jako społecznie bezużytecznych i produkujących ludzi bezrobotnych jest poglądem, który zdaniem prof. Małgorzaty Kowalskiej, kierownik Zakładu Filozofii Współczesnej i Społecznej Uniwersytetu w Białymstoku „niszczy demokrację i kulturę społeczną. I to się zemści” - wypowiedź dla „Gazety Wyborczej” w wydaniu z 24.04.2014 r. W zaktywizowanych na Facebooku grupach dyskusyjnych postulowane jest m.in. reorganizowanie modelu kształcenia studentów przez odejście od przeliczników osobowych w algorytmach finansowania uczelni; wykazywane są nieracjonalności i nadużycia biurokratycznej formalizacji celów i efektów kształcenia w systemie KRR; wskazuje się na przerzucanie odpowiedzialności na ciała akademickie za politykę aktywizacji zatrudnienia absolwentów i na szereg innych problemów. Kluczowe jest jednak spojrzenie na rudymenty pracy akademickiej i funkcjonowania w rolach zawodowych uczonego humanisty, czy badacza społecznego. Czym bowiem jest nasza praca na rynku kulturowych idei i teorii społecznych oraz wymiany usług naukowo-badawczych świadczonych w ramach Uniwersytetu?

Zapraszam do zapoznania się tezami książki krytycznej wobec praktyk akademickiego życia, sformułowanymi przez filozofa i doktora pedagogiki z Uniwersytetu Szczecińskiego Oskara Szwabowskiego. Autor ten prezentuje rzadki dziś w polskich naukach społecznych nurt analiz stosunków instytucjonalnych na gruncie neomarksowskiej krytyki neoliberalnego kapitalizmu, jako systemu intensyfikującego produkcję kapitału ludzkiego i zamianę jego intelektualnych zasobów na kapitał zysków.

Oskar Szwabowski pisze o uniwersytecie jako korporacyjnej fabryce, automatyzującej zaangażowanie

akademickiego ciała w produkcję wiedzy. Określenie z podtytułu wskazuje na krytykę biurokratyzacji produkcji uniwersyteckiej. Zamiarem autora jest jednak głębsze odniesienie się do najbardziej niewralgicznych kwestii rzutujących na kondycję ludzi pracy akademickiej. Specyfiką jego rozważań jest według określenia samego autora *nomadyczny styl narracji* (s. 28). Poszukuje on bowiem odmiany języka potrzebnego dla ekspresji doświadczania świata na poziomie ucieleśnienia sposobów myślenia i wytwarzania wiedzy przez akademickie społeczności poddane mechanicznej restrukturyzacji. Autor sięga do myśli Maurice'a Merleau-Ponty'ego po ideę połączenia mowy z gestem, którego najbardziej cielesnym wyrazem jest krzyk. Krzyk wyrażający ból lub poczucie alienacji z wartości, którym pragnie się służyć (s.22-23). Zrozumienie co dzieje się z dzisiejszą kondycją akademików oraz całego instytucjonalnego świata, jaki reguluje nasze zachowania w przestrzeni zawodowej, wymaga zdaniem O. Szwabowskiego sięgnięcia po krzyk nawet ze świadomością, że jest on również argumentem władzy a także może stać się walutą i sposobem na karierę (s.25). Autor nie dostrzega, że proponowany nomadyczny styl narracji o kondycji współczesnego uniwersytetu przez mnogość eseistycznych komentarzy i łączenie krytycznych myśli z wieloma teoretycznymi ideami i perspektywami, ten krzyk znacznie tłumi.

Najważniejszą wartością jego pracy jest krytyka społeczna skierowana wobec procesów neoliberalnego organizowania i zarządzania akademicką produkcją wiedzy. Autor wskazuje dwie główne drogi do zobiektywizowania oglądu praktyk rządzenia uniwersytetem i podmiotowości naukowca. Jedną z nich jest rekonstruowanie za pomocą tez neomarksizmu politycznej krytyki praktyk władzy. Wskazuje ona na podporządkowanie kultury budowania uniwersyteckiej wiedzy kapitałowi, w jego neoliberalnej fazie globalnego korporacjonizmu. Drugą drogą jest redefiniowanie analitycznych pojęć neomarksizmu wokół socjologicznego neoklasycyzmu. Tu autor podąża za rozważaniami Stanisława Kozyra-Kowalskiego zawartymi w wydanej w 2004 roku pracy pt. „Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo”. Według tego socjologa o procesach transformacji decydują mechanizmy opisywane w donacyjnej teorii praw własności (reinterpretowanej przez niego z klasycznych koncepcji Karola Marksa i Maxa Webera). Łącząc owe drogi myślenia Szwabowski czytelnik obnaża determinizm ideologiczny zawarty modnych

dzisiaj teoriach kapitału ludzkiego i społecznego. Służą bowiem one jego zdaniem do promowania zafałszowań zawartych w doktrynach liberalnej transformacji rynkowej. Teorie aktywizacji zasobów ludzkiego kapitału poprzez ich akademicką edukację (rozbudowę kapitału kulturowego i społecznego) są funkcjonalne dla formalno-prawnej dystrybucji siły roboczej i uzasadniają podporządkowanie intelektualnych środków pracy ludzi uniwersytetu władzy kapitalistycznej własności.

W kluczowym dla kierunku rozważań O. Szwabowskiego drugim rozdziale książki, zatytułowanym *Uniwersytet jako fabryka*, autor omawia przejście od tradycji uniwersalności wspólnoty wiedzy do korporacyjności fabryki wiedzy, zdominowanej funkcjami edukowania i certyfikowania miękkich kompetencji siły roboczej zarówno uczonych jak i studentów. Kategorią teoretyczną ukierunkowującą analizy autora jest pojęcie *subsumcji pracy intelektualnej na kapitał*. Formalna i realna subsumcja pracy opisywane są za Karolem Marksem, jako procesy polegające na przedłużaniu czasu pracy, wymuszaniu dyscypliny produkcji i pracy dodatkowej, rozbudowywaniu przymusowego zaangażowania i wchodzenia w zależności służbowe oraz techniczne, które zmieniają zarówno sposób produkcji a zarazem uszczuplają korzyści czerpane przez pracowników ze wzmożenia siły produkcyjnej ich pracy (s. 67-69).

Liczne przedstawiane tam przez O. Szwabowskiego idee i rozważania nie są nowymi motywami. Czerpie on je wprost z klasycznych tekstów socjologów edukacji (R. Meighana, P. Bourdieu i J.C. Passerona, J. Holta) a przede wszystkim z argumentacji Harrego Cleavera. Ten mniej znany w Polsce autor jest reprezentantem tradycji autonomicznego marksizmu, nurtu który skupia uwagę na analizie substancjalnych następstw kapitalizacji stosunków pracy. Cytowane przez Szwabowskiego wątki z krytycznego tekstu Cleavera *„Praca w szkole i walka przeciwko pracy w szkole”* wydane w 2004 roku, są przeplatane szeregiem odniesień do tez o alienacji pracy. Praca w szkole podobnie jak praca na uniwersytecie reorganizowane są w neoliberalnym kapitalizmie w sposób, który potęguje ilościowe obciążenia siły roboczej nauczycielskich kadr. Instytucje edukacyjne pod presją rynku i politycznych struktur administrowania zasobami ludzkimi formalizują i administracyjnie porządkują produkcję i przekazywanie wiedzy. Autor argumentuje, że biurokratyzacja kontroli na rzecz postulowanej jakości nauczania czynieni z alienującej pracy dla kapitału centrum życiowej aktywności, wprzęganej w nią jednostki. Siega on w swoich tezach do wielu uznanych autorów komentujących stosunki wiedzy jako formę władzy (Foulcault, Althusser, Žižek) i opisujących krytycznie przemiany polskiego systemu edukacji (m.in. Goćkowski, Szkudlarek, Bińczycka, Kwiek, Sawczuk, Sławek, Pawłowski, Demek, Roggero, Newfieldd), aż po argumentację krytyków kondycji postnowoczesnej (głównie Loytarda). Powielanie i komentowanie stanowiska H. Cleavera (ponad 20 cytowań) nie wyczerpuje wartości analitycznych wynikających z budowanego

w rozdziale drugim i trzecim kolażu myśli. Autor omawianej książki w twórczy sposób powiązał krytykę intensyfikacji produkcji akademickiej wiedzy z teoriami kapitału ludzkiego i organizacją rynkowych segmentów pracy intelektualnej. Wyjaśnienie mechanizmu subsumcji wiedzy akademickiej na kapitał ludzki, służący korporacyjnemu transferowi własności intelektualnej, oraz form administracyjnej kontroli nad zasobami krytycznej wiedzy i kompetencji dostępnych w danej populacji. Definitywnym odniesieniem do nowych form tej politycznej kontroli zasobów kapitału ludzkiego jest termin *biowładza* (omawiany za T. Lemke, E. Charkiewiczem, T.J. Catlaw) oraz pojęcie niematerialnej pracy biopolitycznej, której instytucjonalnym narzędziem w „nowym kapitalizmie” naszych czasów stał się uniwersytet.

Przedstawiając mocne argumenty za tezą, że Uniwersytet jest już fabryką, autor nie zmierza, tak jak inni stosujący określenie „fabryka”, do metaforycznej krytyki patologii biurokratycznej formalizacji. Uznaje on bowiem za naturalny efekt transformacji zarządzania kontrolującego zasoby ludzkie przez politykę „biowładzy” obniżanie poziomu krytycznej wiedzy i utratę „ducha akademickiego” w procedurach produkcji papierowych kredencjałów. Argumentacje sprzeciwiające się biurokratyzacji pracy badawczej i nauczania nazywa on „konserwatywnymi narracjami” (s. 117). Zdaniem Szwabowskiego *„lament nad kwiatami, które opadły z naszych kajdan”* jest zgubnym doświadczeniem wyalienowanych z intelektualnego posłannictwa akademików. Należy jego zdaniem przyjąć radykalną perspektywę akceptacji idei fabrycznej reprodukcji wiedzy i zagłębić się w mroczne serce jej biopolitycznej produkcji. Dopiero bowiem na realnym gruncie rozpoznania cech tej maszyny wytwórczej można poszukiwać drogi wyzwolenia skrępowanych przez nią intelektualnych akademickich robociarzy (s. 56-58).

Książka O. Szwabowskiego prezentuje zatem ambicje odnowienia debaty wokół korporacyjnego modelu produkowania wiedzy dla potrzeb rynku i oczekiwań pracodawców. Uwaga zostaje skierowana ku polemice wolności krytycznego myślenia z biowładzą kapitału. Bez zachowania owej wolności świat akademii z jej humanistycznym rodowodem – który swe szlachetne intelektualne dziedzictwo przekazywał od mistrzów do uczniów i absolwentów, którzy pielęgnując etos pracy umysłowej zyskiwali status arystokracji ducha oraz uprawnienia należne elitom – wraz z neoliberalną subsumcją wszelkich stosunków społecznych pod wytwarzanie kapitału realnie się skończył (s. 75).

Rozpoznawanie ucieleśnienia procesów subsumcji pracy na kapitał w praktykach wytwarzania i dystrybuowania wiedzy akademickiej, wykracza zdaniem Szwabowskiego poza ideologiczną krytykę neoliberalnych stosunków produkcji. Zrozumienie mechanizmów prowadzących do postfordowskiej kontroli akademickiego kapitału ludzkiego, w ramach jego korporacyjnej subsumcji na kapitał, pozwala dostrzec fundamentalne źródła alienacji tkwiące we wdrażanych rozwiązaniach. Przede wszystkim

Szwabowski zestawia kryzys liberalnej edukacji oferowanej prekariatowi, jako nowemu intelektualnemu proletariatu w fabrykach wiedzy, z procesami intensyfikacji eksploatacji siły roboczej kadr akademickich.

Omawiając w rozdziale trzecim restrukturyzację edukacyjnej fabryki społecznej poprzez nowe technologie eksploataowania pracy intelektualnej, skupia on argumenty między innymi na dekonstrukcji narzucanej przez teoretyków postkapitalizmu idei „społeczeństwa informacyjnego”. „Społeczeństwo informacyjne” jest otóż ukrytą ideologią modernizacyjną, funkcjonalną dla neoliberalnego kapitalizmu kognitywnego (s. 155-159). Neoliberalizm prowadzi do zmiany statusu wiedzy i delegitymizacji Uniwersytetu. Uniwersytet dla neoliberalnego systemu zarządzania kapitałem ludzkim staje się bowiem „kosztowną i bezużyteczną maszyną, której coraz trudniej bronić swej uprzywilejowanej pozycji, czy nawet samego istnienia” (s.177). Jest to bowiem fabryka zasobów prekariatu (nisko opłacanych i konkurujących o zatrudnienie w korporacyjnych instytucjach absolwentów) nastawiona na szkolenia a wyrugowana z wiedzy i myślenia krytycznego! To zarazem paradoks neoliberalnej degradacji uniwersytetu, że jest on jednym z instytucjonalnych aktorów neoliberalnej transformacji (s. 175-183). Autor ironicznie stwierdza, że skoro ta fabryka prekariatu skutecznie przyczyniała się do wygaszania walki klasowej i klęski socjalnych praw ludzi pracy poddawanych transformacji, to akademicy nie powinni być zdziwieni, że fala neoliberalnych reform dotarła także na uniwersytet (s. 179).

Fabryki wiedzy są częścią postindustrialnych struktur reprodukcji kapitału. Są one lokowane w metropoliach kumulujących poprzez ich dydaktyczne maszyny ludzkie zasoby pracy. Stąd wynikają „obiektywnie” działające procesy zamykania dyskursu nad coraz silniejszymi roszczeniami dysponentów intelektualnych praw własności do subsumcji angażowanych przez nie zasobów ludzkich na kapitał. Autor trafnie opisuje fetyszizowanie wartości dociekań o stanie rzeczywistości i prawdy przez administracyjne określaną naukowość oraz metodologiczne reguły produkowania paradygmatycznej wiedzy (s. 151). Bowiem nie twórcza i samodzielna myśl lecz właśnie metodologia staje się dzisiaj akademicką ontologią. Troska o spełnianie grantowych wymagań recenzentów i poprawność formalną projektów badawczych odrywa pracę badacza od krytykowania stanu społecznych idei a także od promowania wartości wspólnego dobra.

Co w największym stopniu stanowi słabości refleksji O. Szwabowskiego? Po pierwsze nadmierna uniwersalizacja zasad neoliberalnego kapitalizmu; a po drugie zadowolenie autora z samo wzmacniania się jego krytyki, prowadzonej w oparciu o selektywnie dobierane a pochodzące z różnych historycznych okresów filozoficzne i społeczne teorie władzy kapitału.

Granica naukowego zaangażowania w krytykę jakiegokolwiek systemu społeczno-ekonomicznego lub ideologiczno-instytucjonalnego jest przekonanie o jego ostatecznej dekonspiracji. Autor zdaje się tę granicę przekraczać, gdy pisze „W perspektywie

praktyczno-teoretycznej analiza realnej subsumcji edukacji pod kapitał oznacza ostateczny kres ideologii liberalnej edukacji” – s. 214. Ogłaszanie ostatecznego kresu jakiegokolwiek ideologii z perspektywy socjologii wiedzy i teorii świadomości społecznej jest jedynie zabiegiem frazeologicznym.

Ważniejszym problemem do dalszej debaty jest uniwersalność zjawisk prekaryzacji ludzkiego kapitału i uniwersytetów w warunkach lokalnej polskiej wersji hybrydowego kapitalizmu. W ostatnim czasie systematycznie opisał jej cechy Krzysztof Jasiecki – w pracy *Kapitalizm po polsku. Między modernizacją a peryferiami Unii Europejskiej* wyd. 2013 r. Oskar Szwabowski wykazuje trafne rozpoznanie tendencji i słabości polskiego „oligarchicznego kapitalizmu” (omawia go za T. Kowalikiem, J. Hardym) oraz przejawów pseudo-rynkowej modernizacji uczelni pod nadzorem państwowej biurokracji politycznej (s. 168-172 i 186-197). Jego analityczne refleksje nad tymi warunkowaniami neoliberalnej biopolityki akademickiej w Polsce nie są jednak w pełni zadowalające. Ale cenne w recenzowanej książce jest to, że stawiane w niej liczne pytania i proponowane konkluzje wypowiedane są również w naszym imieniu.

Mnie osobiście Szwabowski prowokuje do formułowania dalszych problemowych refleksji. Jeśli bowiem nasz krajowy rynek i system władzy, poddawane są ostrej penetracji przez zagraniczny korporacyjny kapitał a zarazem nie wytwarzamy własnych centrów zakumulowanej globalnie produkcji, to gdzie zakorzeniać się mogą programy badawcze i systemy certyfikowania wiedzy oferowanej przez polskie akademickie zespoły i ośrodki naukowe? Jakim to kapitałom i stosunkom produkcji służą polskie fabryki wiedzy, gdzie są te chłonne na innowacyjne badania wielkie krajowe firmy, wzmacniające się pracą naszych uczonych wobec światowej konkurencji? Zgadzam się z autorem, że nadprodukcja kredencjałów, owa „inflacja akademickich dyplomów” nie jest objawem słabości uniwersyteckich fabryk wiedzy lecz ich udziałem w ukrywaniu przez państwową biowładzę przed społeczeństwem i rekrutowanymi studentami peryferyjnej struktury naszej gospodarki i słabości kapitałowej lokalnych stosunków produkcji.

Podzielam także rozważania nad zanurzeniem ciała badacza w niewerbalizowane zwykle lecz dostępne naturalistyczne doświadczenia skutków alienacji pracy w restrukturyzowanej neoliberalnie fabryce wiedzy. Opisuje on trafnie jak współczesne fabryki produkowania wiedzy, użytkując ludzi wprężniętych w maszynowe środki jej tworzenia (komputer i cyberprzestrzeń) w celu spotęgowania ich aktywności uruchamiają wirtualne protezy miejsca pracy. Aktywizacja pracowników nauki poprzez interfejsy prowadzi do zintegrowania z ich ciałami i zmysłami całego pracującego umysłowo akademickiego proletariatu. To ta cielesność informatycznej techniki, sprzęgająca umysłową pracę ludzką z narzędziem zwielokrotniającym jej produktywność, stanowi o skali eksploatacji kapitału ludzkiego w „nowym kapitalizmie” (s. 126-131).

Alienacja uniwersyteckich producentów wiedzy

z poczucia wartości ich trudu przejawia się zatem wyraźnie w recenzowanym tekście. Książka Oskara Szwabowskiego pozwala pełniej zrozumieć, dlaczego nie tylko na uniwersytetach tak powszechnie doświadczamy kryzysów kompetencji, biurokratyzmu, negatywnego konformizmu, braku wspólnotowości i dialogu pomiędzy kręgami ludzi wyspecjalizowanych w rywalizacji o miejsce w produkcji wiedzy dla czerpania korzyści i prestiżu z akademickiej hierarchii. Takie książki prezentują niezgodę na fabryczny

kształt i standaryzowane efekty naszej uniwersyteckiej wytwórczości. Praca Szwabowskiego jest ważnym przyczynkiem do zrozumienia peryferyjności kapitałowego, administracyjnego i badawczego funkcjonowania polskich uniwersytetów.

Prof. Adam Bartoszek – pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego, autor 12 książek, koordynator badania problemów społecznych i monitoringu.

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Wykorzystanie platformy e-learningowej w przygotowaniu egzaminów zawodowych.
- Wykorzystanie multimedialnych programów i prezentacji na zajęciach dydaktycznych
- w tym w przygotowaniu do egzaminu zawodowego.
- Informacja edukacyjna i zawodowa.
- Pomiar dydaktyczny z podstaw przedsiębiorczości.
- Metody aktywizujące w nauczaniu przedmiotów zawodowych.
- Prowadzenie i tworzenie programów nauczania kwalifikacyjnych kursów zawodowych.
- Opiniowanie programów nauczania kwalifikacyjnych kursów zawodowych.
- Język obcy jako element kształcenia w zawodach.

**Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl**

WIDZIANE Z UKOSA. RECENZJA TWÓRCZOŚCI POETYCKIEJ BOGUSŁAWA JASIŃSKIEGO

Małgorzata Jaszczuk-Surma

Do poezji sięgam od czasu do czasu, by nie rzec okazjonalnie. Nie pamiętam w jakich okolicznościach zetknęłam się z twórczością poetycką Bogusława Jasińskiego, ale uwagę moją zwróciła najpierw przede wszystkim szata graficzna poszczególnych tomików: oryginalna, przemysłowa, zdyscyplinowana, w przyjemnej gamie bieli łamanej kilkoma odcieniami szarości i czerni. Zaintrygowały mnie także tytuły poszczególnych tomików: „Nie napisany wiersz”, „Po drugiej stronie wiersza”, „Popiełuszko Zasłyszany”, „Zasłyszenia”. Trzy pierwsze mają ten sam podłużny format (z powodzeniem mieszczą się w podłużnej kopercie), natomiast czwarty pod tym względem znacząco się różni. Czy to przypadek, czy też celowe zamierzenie? Zaintrygowało mnie to tym bardziej, że wszystkie zostały wydane w 2010 roku (w wydawnictwie ETHOS). Z noty biograficznej wynika, że Bogusław Jasiński ukończył studia polonistyczne oraz filozofię (jest doktorem filozofii) i reżyserię, a ponadto jest autorem nowej kategorii estetycznej – ethosofii i od lat rozwija własną koncepcję sztuki poetyckiej. Jest także maratończykiem i ... samotnikiem. Profil wykształcenia wskazuje na osobę poszukującą i o dużej wrażliwości. Wiadomo z licznych biografii artystycznych, że takie jednostki bardzo często cierpią na „ból istnienia”, nie zawsze potrafią zderzyć się z rzeczywistością czy też w sposób dojrzały umiejętnie dzielić swojego życia między poszukiwanie form i doznań artystycznych a hierarchizację potrzeb własnych i własnej rodziny.

Z przedmowy do „Zasłyszeń” wynika jasno, że poszczególne tomiki poezji układają się w określony cykl, a jest to zamierzone i głęboko przemyślane przez autora. Jasiński pisze o „Zasłyszeniach”, że: „Są w pewnym sensie początkiem i końcem drogi, na której pisałem kolejno książki: «Nie napisany wiersz», «Po drugiej stronie wiersza» oraz «Popiełuszko Zasłyszany». Mam nadzieję, że kiedyś uważny Czytelnik w tej jednej perspektywie wszystkie te książki odczyta”. Tak więc podjęłam próbę spojrzenia na te wiersze w takiej właśnie perspektywie.

Tomik „Nie napisany wiersz”, jak jest - zapewnia autor - zbiorem wierszy rozproszonych, nie zawsze publikowanych, które czasem stanowiły pretekst czy punkt wyjścia do rozważań filozoficznych. Niektóre są zapisem chwili, ale wszystkie są poszukiwaniem prawdy o poezji, dociekaniem, co tak naprawdę ją stanowi, czym ona jest, w jaki sposób ją pisać, także pod względem formalnym. Jednocześnie w przedmowie Bogusław Jasiński stwierdza, że w swej różnorodnej twórczości najwięcej siebie zostawił właśnie w tym tomiku. Lektura wierszy przedstawia nam poetę jako młodego mężczyznę poszukującego swego

miejsca w świecie, także w świecie wartości. Widzimy jego dom rodzinny pełen tęczy barw dzieciństwa mimo szarej rzeczywistości, zapachów, które nosi się bardzo długo w pamięci, a które budują tożsamość człowieka, obecności siostry i matki krzającej się, kochającej bezgranicznie, bardzo mocno związanej z synem. Dom ten skrywał wiele marzeń, mglistych tajemnic, nierozwiązanych zagadek. Mimo że był brzydki (jego wygląd całkowicie odbiegał od wzorcowych założeń teoretyków architektury i sztuki) był to dom rodzinny – azyl, miejsce, gdzie człowiek jest autentyczny, nie musi niczego udawać, gdzie wyraża siebie za pomocą całej palety uczuć (miłości, rozpaczy, nienawiści) i nie ucieka w świat metafor.

„Nie napisany wiersz” to próba znalezienia własnego warsztatu poetyckiego i własnej estetyki, to także poszukiwanie, czym jest prawdziwa poezja: formą poetycką pełną skomplikowanych figur, metafor, porównań, oksymoronów, onomatopei, które w gruncie rzeczy nic nie znaczą, bo przecież nie oddają istoty życia. A może z poezją jest jak z miłością, im głębsza, tym trudniej ją opisać? No właśnie, miłość. Dość dużo w tym tomiku śladów kobiet i miłości, co jest przecież zupełnie zrozumiałe, jako że wiersze tu zgromadzone stanowią rodzaj swoistej autobiografii. Widzimy więc młodego chłopaka wrażliwego na urodę dziewczyn, zakochanego, kochającego i rozstającego się z ukochaną. Tak więc co jakiś czas zdarzają się pożegnania, rozstania, a miłość jest chyba właśnie prawdziwą poezją, bo głębia uczucia jest niewypowiedziana i niemożliwa do opisanego, bo jest prawdą, a nie kategorią estetyczną. Taką właśnie wymowę ma wiersz *** [Jako dowód], gdzie czytamy: „Wróciłem wtedy/ od tej, którą kocham./ A oni siedzieli/ i rozmawiali o poezji./ Nie mogliśmy/ wspólnego języka/ nawet znaleźć”. Jest tu też nostalgiczny powrót do dawnej miłości, przywoływanie z pamięci okrucichów lata spędzonego nad jeziorem, tak jakby szukał śladu wspólnie przeżytych chwil i rozstanie z żoną, z którym trudno się uporać. A kategorie szczęścia? Trudne do zdefiniowania i na pewno nie pomoże tu zgłębianie pism filozofów. W tomiku tym szarość kart ma różne odcienie i nasycenie: od bieli przez różne odcienie szarości do czerni i znów szarości aż do bieli, w zależności od tematyki wierszy. Kolorystyka kart przypomina schemat tragedii antycznej z Poetyki Arystotelesa, gdzie akcja po zawiązaniu stopniowo narasta aż do punktu kulminacyjnego, po którym następuje katharsis.

„Po drugiej stronie wiersza” jest rodzajem dokumentacji, zapisem procesu dojrzewania poety, dlatego też być może karty są jednolitego lekko szarego koloru. Bardzo wymowna jest ilustracja na okładce ukazująca lustro

roztrzaskane na wiele kawałków, ale mocno spięte ramą. Można się tu dopatrywać symbolu roztrzaskanego życia, jak i przejścia do krainy poezji, na drugą stronę wiersza, gdzie rzeczywistość ukazana jest w lustrzanym odbiciu. Jasiński poszukuje prawdy, w tym także prawdy o sobie: „Kim jestem/ skoro jestem?” Można powiedzieć, że tomik ten spięty jest dwoma poematami: „Poematem urodzinowym” i „Drugim poematem urodzinowym”. Poemat urodzinowy to punkt wyjścia do swoistej dezintegracji. Niełatwo jest podjąć próbę znalezienia prawdy o sobie, zdefiniowania własnej tożsamości, tym bardziej, kiedy życie roztrzaskuje się w kawałki. Dlaczego? Trudno jest znaleźć odpowiedź na to pytanie, tym bardziej, że poeta przed tym sam ucieka. Najpierw próbuje zmierzyć się z samym sobą, z życiem i z Absolutem, co jest bardzo trudne, więc Jasiński ucieka od siebie, ucieka od wszystkiego. Przytłoczony rzeczywistością i poszukiwaniem prawdy szuka odpowiedzi na pytania podstawowe w otoczeniu przyrody. Kojąco działa mała miejscowość nad morzem po sezonie, gdzie panuje cisza i wyczuwa się nadchodzącą jesień. Poeta też jest „po sezonie”: „Po życiu w -,/ Po życiu poza -,/ Po życiu ponad -,/ Po życiu obok -,/ Po istnieniu/ i po nieistnieniu./ Nie wie czego szuka, ale wie, że JEST”, jednak jego byt jest bardzo przyziemny, sprowadza się tylko do czynności podstawowych i zachowania przyjętych rytuałów kulturowych, pewnych gestów. Ilustruje to wiersz „Byt mój podniebny” o wymowie autoironicznej, w którym z sarkazmem odpowiada na motto zaczerpnięte z poezji Mikołaja Sępa-Szarzyńskiego: „Pokój – szczęśliwość, ale bojowanie byt nasz podniebny”. Poeta stacza boje sam ze sobą, żeby zmotywować się do życia w wymiarze podstawowym (wstać, umyć się, ubrać), a nie chce żyć z przyzwyczajenia. Po raz kolejny zadaje sobie pytanie: co dalej? Poszukując prawdy, piękna i wolności, budując swoją tożsamość, stopniowo zamyka za sobą kolejne drzwi, kolejne rozdziały życia i jednocześnie ucieka zdradzony przez syna, opuszczony przez ukochaną? kobietę. Dlaczego? Nie wiadomo. Poszukuje Absolutu, powracając do pytania podstawowego: kim jest Bóg? Píše, że Bóg uniemożliwia metaforę i przekreśla wszelkie porównanie i nie można Go przyjąć lub odrzucić. Po prostu JEST i jest niezbywalny i niezbędny, jak przecinek w wierszu. Poeta stawia pytanie, czy jest możliwe poszukiwanie prawdy, odrzucenie całej kultury, wszelkiej metafory, wiary, nauki, filozofii i poznanie od nowa, bez tych gorsetów, które narzuca historia kultury i antropologia? Czy da się „to wszystko/ zostawić za sobą./ I jeszcze raz spróbować/ wyjść o własnych siłach,/ i bez żadnej pomocy spojrzeć z zewnątrz/ stanąć twarzą w twarz z realnym słońcem/ I nie oślepnąć”.. Czy możliwe jest wyjście z chaosu, który jest skutkiem wielkich namiętności: miłości, nienawiści, chciwości i rozpacz? Chaos zniszczył wszystko, cały dotychczasowy porządek: „I pękły bariery słów i pojęć,/ i ustał wszelki dialog,/ wszelka myśl jasna./ Fala wdarła się do spokojnych ulic i miasta,/ I żaden wiersz już nie powstanie,/ tylko niemy opis prostych zdarzeń”. Pada pytanie: czy poetą bywa się z ostrożności, czy z przyzwyczajenia? Chaos zniszczył też

miłość, nie ma pytań, nie ma odpowiedzi. Pozostaje tylko czule pielęgnowana w pamięci chwila sprzed lat. Aby przezwyciężyć kryzys, poeta szuka ładu, harmonii, porządku wszechrzeczy w ciszy i kontakcie z przyrodą, w modlitwie i prostym życiu, symbolizowanym przez pachnący chleb i czystą wodę. Unika metafor, rejestruje fakty, zapisuje, ale nic z tego nie wynika, a z całą pewnością nie twórczość poetycka, ponieważ jak woda rozlana z rozbitego kubka, stracił pamięć naczynia. Prowadzi jednak zapis. Szuka prawdy i dochodzi do wniosku, że sztuka jest prawdą, ale nie jest to prawda życiowa; raczej odwrócona ontologia. W swoim życiu chce zaprowadzić ład. Chce być wolnym człowiekiem, ponieważ zdarł już wszystkie maski, pozbył się wątpliwości, strachu i idei. W ten sposób powstały Zasłyszania – nowa kategoria estetyczna, inna niż poezja, wywodząca się z niej, ale uciekająca przed metaforą. Zasłyszania to nic innego jak rejestracja realnego życia. To szukanie PRAWDY, także poprzez modlitwę; to rytuał porządkujący życie w wymiarze rzeczywistym i duchowym.

Poeta poczuł wolność, kiedy uporał się z wszelkimi lękami i przestał uciekać przed życiem, i chyba jednak przed odpowiedzialnością. Zamieszkał samotnie w górach, gdzie nie obowiązują krępujące człowieka reguły i rytuały życia społecznego. Szuka ocalenia w Chrystusie, pyta Boga, czy jest dla niego ratunek. Wydaje mu się, że osiągnął wolność, kiedy spotkał Milenkę – miłość bez zobowiązań (przychodzi kiedy chce i zostaje tak długo ile chce). Nie musi się bać, nie musi uciekać, bo i przed czym? Przecież ona nie ma żadnych żądań, oczekiwań, a on nie ma żadnych wobec niej zobowiązań. Wreszcie poeta w „Drugim poemacie urodzinowym” pogodził się z sytuacją i samym sobą. Znalazł się na krawędzi życia, czemu dał wyraz w ostatnim wierszu z tego tomiku zatytułowanym „Na krawędzi”. Cały ten tomik jest przepełniony głębokim smutkiem. Poeta usiłuje zrozumieć, co się stało z jego życiem, a jednocześnie zachowuje w pamięci przyjemne jego okrucy, które być może dają mu nadzieję. Poszukuje wolności, ale też zdaje sobie sprawę, jaką trzeba zapłacić za to cenę.

Wolność jest tematem głównym tomiku „Popiełuszko Zasłyszany”. Autor zastosował tu prowokujący zabieg. Przedstawił dwa dzienniki: pierwszy to zapis autentycznych nagrań z podsłuchów SB, które trwały prawie dziesięć lat; drugi to dziennik Bogusława Jasińskiego z tego samego okresu. Tak więc równolegle toczą się dwa dramaty: kulisy śmierci księdza Jerzego i codzienność poety, który zmaga się z kobietami, emocjami, problemami finansowymi, a przede wszystkim z chaosem i niemością twórczą, czy może raczej niemożnością tworzenia ze względu na okoliczności. Dla Jerzego Popiełuszki wolność to prawda ewangeliczna, dla Jasińskiego to przede wszystkim możliwość tworzenia, a także stabilna baza ekonomiczna, z czym poeta ma ogromne trudności. Wynikają one z chaosu, jaki powoduje dramatyczne życie osobiste, pełne napięć, nierozwiązywalnych sytuacji, samotności. Tak więc przekroczenie chaosu to krok ku wolności, ale

żeby to zrobić, trzeba stanąć w prawdzie. W prawdzie o sobie samym i w prawdzie ewangelicznej. I w ten sposób krzyżują się drogi bohaterów tego tomiku.

Ostatni tomik tego cyklu zatytułowany jest „Zasłyszania” i składa się z utworów cechujących się nową formą. Zamieszczone w nim utwory są to relacjami poety ze spotkań z różnymi ludźmi. Przedstawia ich przemyslenia, spostrzeżenia czy refleksje, a sam stawia się w sytuacji obserwatora, ewentualnie rozmówcy. Być może kiedyś napisze prawdziwą poezję, być może...

Dr Małgorzata Jaszczuk-Surma – redaktor, publicysta, krytyk literacki, związana ze środowiskiem wrocławskim.

Bibliografia

- Bogusław Jasiński „Nie napisany wiersz”, Wydawnictwo Ethos, Warszawa 2012
Bogusław Jasiński „Po drugiej stronie wiersza”, Wydawnictwo Ethos, Warszawa 2012
Bogusław Jasiński „Popieluszko ZAsłyszany”, Wydawnictwo Ethos, Warszawa 2013
Bogusław Jasiński „ZAsłyszania”, Wydawnictwo Ethos, Warszawa, 2013

RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- **Uczeń z ADHD – rozpoznanie, diagnoza, wskazówki do pracy dla nauczyciela i rodzica.**
- **Elementy arteterapii w edukacji szkolnej.**
- **Etykieta zawodowa.**
- **Sztuka prezentacji.**
- **Higiena i emisja głosu.**
- **Od oceniania do sprawdzania – ocenianie wewnętrzne i zewnętrzne.**
- **Cele i motywacja, czyli sukces pedagogiczny.**
- **Informacja zwrotna w praktyce szkolnej – aspekty komunikacyjne i dydaktyczne.**
- **Jak doskonalić umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów nieliterackich, czyli jak pomóc uczniowi się uczyć różnych przedmiotów na każdym poziomie edukacyjnym?**
- **Umiejętność czytania warunkiem sukcesu edukacyjnego.**
- **Jak pracować z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach przedmiotów humanistycznych?**

**Szczegółowa oferta edukacyjna
dostępna na naszej stronie
www.wom.edu.pl**

Bogusław Jasiński

Po

Mała miejscowość nad morzem.

*Jest po sezonie.
Po letniej miłości.
Po burzy.
Po przyjaźni.
Po wierze
i po niewierze.
Po prawdzie
i po kłamstwie.
Po nienawiści.
Po deszczu
i po słońcu.
Po długiej podróży.
Po życiu w-
Po życiu poza-
Po życiu ponad-
Po życiu obok-
Po istnieniu
i po nieistnieniu.
Po-.*

*Jest cisza.
Po tym wszystkim
czego szukam?
Dokąd chciałbym
jeszcze pójść?
Kogo jeszcze
chciałbym zobaczyć?
Co poznać?
I co poczuć?*

*Moja łódka
wolno sunie
po martwej tafli wody.
W wodzie odbija się*

*słoneczny dywan płonących liści jesieni.
Boję się nawet
zanurzyć dłoń.
Taka jest cisza.
Ale lękam się także
zamknąć oczy,
bo przecież nic nie słyszę
i nic nie czuję.
Tylko dlatego jeszcze jestem,
bo widzę.
Widzę, widzę
aż do łez.
Wyostrzam wzrok,
bo muszę za wszelką cenę.
Nie drgnie mi nawet powieka,
aż do bólu widzę.
Mógłbym płakać
bez szczególnego powodu.
I oto
wbrew pozorom,
wbrew wszelkiej filozofii
i wbrew wszelkiej wierze,
drzewa wcale nie są kolorowe
a woda nie jest niebieska.
Widzę, widzę wyraźnie,
jak wszystko jest odcieniem bieli.
Wszystko w paśmie bieli:
tak widzę.*

*Dalej tylko notuję swoje szczęście
i mój ostateczny optymizm.
Jestem. Jestem po prostu.
Jestem aż.
Jestem. Również ja.
Ja. Ja jestem.
Jestem.*

Bogusław Jasiński

...

*Japoński malarz i drzeworytnik,
Hiroshige powiada :*

*„Po pięćdziesięciu latach
nauczyłem się trochę malować.
Moje szkice
przypominały żywe modele.
Po sześćdziesięciu latach jedną linią,
jedną kreską chwytałem istotę rzeczy.
A po siedemdziesięciu latach
każda moja kropka żyła.”*

*Nieznany, współczesny poeta
ze środkowej Polski
tak pisze:*

*„Po dziesięciu latach
potrafiłem skutecznie żonglować
metaforami, porównaniami,
oksymoronem i onomatopieją.
Po pięciu latach spostrzegłem,
że otworzyłem drzwi,
za którymi mieszka pustka.
Zacząłem wtedy kochać
rzeczy najprostsze:
zmęczenie po pracy,*

*ślady burzy na ziemi,
przypadkowy uśmiech na ulicy.
Proste zdania przylegające do rzeczy.
Po roku uświadomiłem sobie,
że prawdziwą poezję
zaczęę tworzyć wówczas,
kiedy przestanę pisać.*

*Pozwólcie, że użyję po raz ostatni porównania.
Mój przyjaciel twierdzi,
że w nieboskłonie, nad naszymi głowami
jest mnóstwo czarnych dziur.
Gdyby ktoś usiłował
zajrzeć do środka tej czarnej otchłani,
to nie mógłby nawet
opowiedzieć tego,
co ujrzał.
Przestałby bowiem dla nas istnieć.”*

Dr Bogusław Jasiński – autor kilkunastu książek z zakresu filozofii, estetyki, sztuki. Píše także teksty prozatorskie, uprawia dramat i poezję. Wykładowca na uczelniach w kraju i za granicą.
Autor podręcznika do kursu historii filozofii współczesnej pt.
„Leksykon filozofów współczesnych”.

EDUKACJA CZYTELNICZA W EDUKACJI PRZEDSZKOLNEJ

Małgorzata Kowol

Dzieci poznają otaczające środowisko, korzystając z różnych form aktywności. Wspierając ich aktywność, warto przez chwilę zastanowić się nad bogactwem i możliwościami edukacji czytelniczej, jaką można zaoferować naszym wychowankom już na szczeblu edukacji przedszkolnej.

We współczesnych czasach, w których dominuje technika i cyfryzacja, książka schodzi na dalszy plan. Niestety, przestała już pełnić rolę wiodącego nośnika informacji o otaczającym nas świecie. Jednak pomimo różnorodnych zmian uświadamiamy sobie, iż jej funkcja wcale się nie zmieniła, dostarcza ciągle niezapomnianych wrażeń, prezentuje sposoby postępowania oraz wzbogaca psychikę czytelnika. Książka długo jeszcze będzie źródłem wiedzy oraz emocjonalnych doznań, które odgrywają ważną rolę, szczególnie w kształtowaniu osobowości młodszych dzieci. Z braku czasu wciąż ponaglamy i pospieszamy dzieci, zaś książka stwarza sytuacje, które warte są chwilowego zatrzymania się, przemyślenia, wyciągnięcia istotnych wniosków, co kształtuje nie tylko umysł młodego czytelnika, ale również jego charakter.

Nauczyciele, myśląc w kategoriach współczesnych wyzwań edukacyjnych, powinni już na etapie wychowania przedszkolnego wyrabiać u dzieci biegłość informacyjną, tj. umiejętność słuchania, rozumienia informacji płynących z różnorodnych źródeł i efektywnego ich wykorzystania. Powinni także przygotowywać najmłodsze pokolenie do kierowania własnym życiem poprzez nauczanie wartości moralnych, takich jak uczciwość, szacunek czy odpowiedzialność. Jednym z narzędzi do osiągnięcia powyższych celów jest edukacja czytelnicza.

Na podstawie badań własnych, a także obserwacji i praktyki przedszkolnej można ustalić organizację edukacji czytelniczej i jej postulowany stan.

Optymistyczne jest, że 70% nauczycieli wychowania przedszkolnego codziennie czyta swoim wychowankom książki, a podczas pracy z tekstem literackim realizują oni wiele celów, wśród których zdecydowana większość nauczycieli podała: bogacenie zasobu słownictwa, formę biblioterapii, rozwijanie odpowiednich postaw moralnych, kształtowanie i rozwijanie wyobraźni. Dość wysoki odsetek odpowiedzi potwierdzających sformułowaną tezę świadczy o tym, że nauczyciele postrzegają książkę jako ważne źródło oddziaływania na osobowość dzieci, co jest istotnym elementem w procesie edukacyjnym oraz w procesie kształtowania kompetencji interpersonalnych, gdyż współczesne pokolenie zdaje się dorastać i wychowywać w środowisku ubogim językowo. Z kolei globalizacja ogarniająca współczesną rzeczywistość sprawia, iż czołowe miejsce wśród najczęściej praktykowanych sposobów spędzania czasu wolnego zajmują telewizja i komputer, które stanowią poważne niebezpieczeństwo,

wypierając kontakt z żywym słowem.

Nauczyciele wychowania przedszkolnego w różny sposób rozwijają zainteresowania czytelnicze (rozumiane są jako skłonność do codziennego i systematycznego czytania książek, a także ich oglądania, zbierania informacji o procesie jej tworzenia). 85% badanych nauczycieli odpowiedziało, iż pozwala przynosić książki z własnej biblioteczki. Uczniowie na zajęciach wspólnie je czytają oraz oglądają. Zdecydowana większość nauczycieli dba o systematyczny kontakt dziecka z książką poprzez kąciuki czytelnicze, a 40% respondentów organizuje wyjścia do biblioteki szkolnej czy miejskiej. Respondenci na tej płaszczyźnie są świadomi wartości dydaktyczno – wychowawczych tkwiących w literaturze, dlatego czytają dzieciom opowiadania i organizują kąciuki tematyczne. Cieszy ten fakt, gdyż widać tu rolę, jaką pełni nauczyciel, wprowadzając dzieci w świat rzeczywistości literackiej.

Czytelnictwo jako główna droga upowszechniania kultury działa na dziecko jako potężny stymulator rozwoju już od 2 roku życia, kiedy oglądają książeczki obrazkowe, a dorośli objaśniają im ilustracje i czytają teksty. Warto rodzicom przypominać, jak ogromną rolę odgrywają – szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa – rozbudzając w nich potrzebę czytania. Dokonując analizy danych, można stwierdzić, że większość rodziców czyta swoim dzieciom, gdyż takiej odpowiedzi udzieliło 94% badanych. Ci, którzy podali odpowiedź negatywną, uzasadnili swój wybór brakiem czasu. Ponad połowa czyta dziecku książki raz w tygodniu, a tylko 17% respondentów wśród rodziców udzieliło odpowiedzi, iż czyta codziennie, mimo iż z tezą zakładającą pozytywny wpływ czytania na rozwój dziecka zgodzili się niemal wszyscy badani rodzice.

Przełomem w rozwoju czytelnictwa jest nabycie przez starsze dzieci umiejętności samodzielnego czytania. Wtedy też czytanie przestaje być tylko elementem zabawy i relaksu, ale staje się również sposobem zdobywania wiedzy. Trudno oczekiwać zamiłowania do książek u dziecka, któremu wcześniej nie czytano, w takiej też sytuacji bardzo szybko pojawiają się rywale książki: telewizja, filmy czy gry komputerowe. Wobec takiego stanu rzeczy warto popularyzować edukację czytelniczą już na etapie wychowania przedszkolnego.

Edukacja czytelnicza, która sprzyja zaspokajaniu potrzeb psychicznych, rozumieniu informacji, samodzielności w myśleniu i osiąganiu sukcesów przez dziecko jest kluczem do dalszego prawidłowego rozwoju dziecka. Prowadzona już na najniższym szczeblu wychowania i kształcenia sprawia, że dzieci mają możliwość „zaprzyjaźnienia” się z książkami już od najwcześniejszych swoich lat.

Kowol Małgorzata – nauczycielka Przedszkola im. Przyjaciół Kubusia Puchatka w Gołkowicach.

TANIEC W KULTURZE I EDUKACJI

Sabina Frost

Zestawienie bibliograficzne w wyborze

Wydawnictwa zwarte:

1. Anatomia w tańcu / Jacqui Greene Haas. Warszawa, Muza, 2011.
2. Arteterapia w teorii i praktyce / Ewelina J. Konieczna.- Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2007.
3. Bezsłowne komunikowanie się w psychoterapii / Władysław Sikorski.- Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls , 2004.
4. Ćwiczenia taneczne / Irena Kik, Warszawa: CPARA, 1968.
5. Choreoterapia i muzykoterapia jako techniki arteterapeutyczne skierowane do osób nieprzystosowanych społecznie (propozycje ćwiczeń) / Anna Glińska-Lachowicz, W: Terapia w resocjalizacji. Cz. 2, Ujęcie praktyczne / pod red. Andrzeja Rejznera, Pawła Szczepaniaka. Warszawa : „Żak”, 2009.
6. Dziecko w świecie zabawy: zabawa i radość w literaturze, muzyce i życiu codziennym / Bronisława Dymara, Alina Górniok-Naglik, Jadwiga Uchyla-Zroski. Kraków : „Impuls, 2009. 216 s.
7. Krótki zarys historii tańca i baletu / Irena Turska.- Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne, 2010.
8. „Mazowsze” tańczy i śpiewa / Tadeusz Kruk.- Warszawa: Iskry, 1960.
9. Moje życie / Isadora Duncan.- Kraków: Polskie Wydawnictwo Muzyczne , 1983.
10. Muzykoterapia : podstawy teoretyczne do zastosowania muzykoterapii w profilaktyce stresu / Małgorzata Kronenberger. Szczecin: Wydawnictwo Mediatu, 2005.
11. O kompozycji tanecznej / E. Darewska. Warszawa: WZ , 1964 .
12. Psychologia tańca - psychologia sportu czy psychologia sztuki? / Barbara Jakubiec, W: Psychologia w sporcie: teorie, badania, praktyka / pod red. nauk. Dariusza Parzelskiego. Warszawa : Uniwersytet Warszawski, 2006.
13. Rozwój daje radość : terapia dzieci upośledzonych umysłowo w stopniu głębokim / red. Jacek Kielin. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.
14. Różne formy tańców polskich / [il. Maria Bronikowska, Anna Skurpska-Ekes]. Warszawa: Centralny Ośrodek Metodyki Upowszechniania Kultury, 1980.
15. Słownik motywów literackich / Dorota Nosowska. - Bielsko-Biała: Wydawnictwo Park Edukacja, 2006.
16. Studia z teorii i historii wychowania oraz nauk pokrewnych : tom jubileuszowy poświęcony profesor Wiesławie Korzeniowskiej / Urszula Szusćik.- Katowice: Galeria „Na Gojach”, 2010.
17. Sztuka jako przestrzeń edukacyjna - teoria i praktyka / Maria Jabłońska.- Wrocław: Towarzystwo Kultury Czynnej , 2011
18. Sztuka w edukacji i terapii / Mirosława Knapik. Kraków : Oficyna Wydawnicza Impuls, 2004
19. Świat pełen znaczeń - kultura i niepełnosprawność / pod red. nauk. Jolanty Baran i Sławomira Olszewskiego. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls , 2006.
20. Taniec i psychoterapia / Danuta Koziello. - Poznań Wydawnictwo KMK Promotions , 2002
21. Tańce Rytm Ruch Muzyka / Bożena Bednarzowa, Maria Młodzikowska. Warszawa : WSIT, 1983.
22. Tańczyć może każdy / Marian Wiczysty. Warszawa: PWM, 1986.
23. Terapia w resocjalizacji. Część 2 / red. Andrzej Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2009.
24. Uzdrowiający taniec : terapeutyczne zastosowanie ruchu i tańca / Mateusz Wiszniewski. Białystok: Studio Astropsychologii, 2003.
25. Vademecum maturzysty. Język polski. cz.1. Warszawa: Lynx-SFT, 1999.

Sabina Frost – nauczyciel bibliotekarz w Bibliotece Pedagogicznej w Raciborzu).



PODSTAWY SOCJOTECHNIKI

dla politologów
i nie tylko

Mirosław
Karwat

Mirosław Karwat PODSTAWY SOCJOTECHNIKI

engram

„Prof. Mirosław Karwat podjął się bardzo ambitnego zadania – napisania podręcznika do socjotechniki jako – co zrozumiale – nauki prakseologicznej. Prace cechuje wielka dyscyplina merytoryczna, metodologiczna i formalna. (...) książka została określona jako podręcznik, ale jest to podręcznik dla zadowolonych, a przy tym cierpliwych i sumiennych czytelników. Ze względu na mistrzowskie posługiwanie się słowem, może być swego rodzaju przewodnikiem dla tych, którzy chcą ulepszyć swoją sztukę pisarską.

Przedstawiona mi do zrecenzowania książkę Pana prof. Mirosława Karwata **PODSTAWY SOCJOTECHNIKI DLA POLITOLOGÓW, POLITYKÓW I NIE TYLKO** uważam za wielkie osiągnięcie naukowe i dydaktyczne (...).”

prof. nadzw. UW Mirosław SULEK

„Podkreślić progrene znaczenie kilku istotnych założeń przyjętych i rozwijanych przez Autora (...). Po pierwsze, przekonanie, że nie ma sensownej socjotechniki empirycznej – jako racjonalnego działania, bez jej teoretycznej podbudowy w postaci wiedzy prakseologicznej, socjologicznej i psychologicznej. Można tutaj przywołać wzorzec klasycznej socjotechniki, postulujący wysiłek poznawczy i praktyczny w następującym ciągu: wiedza (interdyscyplinarna) – dyrektywy socjotechniczne – działania socjotechniczne.

Po drugie, konieczność przeciwstawienia się rozpowszechnionym w ostatnich dekadach dwóm zjawiskom: monierze wąskiego rozumienia socjotechniki jako użytecznego narzędzia osiągania celów (zwłaszcza przez wykorzystywanie metod manipulacji), oraz ekspansji takich rynkowo i ściśle pragmatycznie zorientowanych dyscyplin i praktyk, jak na przykład marketing, Public Relations czy reklama. W ekspansji tej nie byłoby nic złego, ale pod warunkiem nie zapomniania o metodologicznym i teoretycznym dorobku prakseologii i socjotechniki. Uwzględnianie tego dorobku powinno być podstawą i swoistym gwarantem naukowego charakteru i praktycznej użyteczności wspomnianych dyscyplin”.

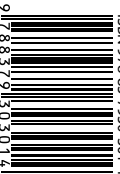
prof. nadzw. UW, Leszek SOBKOŹIAK

 **engram**

Difin Spółka Akcyjna
ul. Kosztrzewskiego 1, 00-768 Warszawa
tel. 22 851 45 61, 22 851 45 62
fax 22 841 98 91
www.difin.pl

cena 55 zł

ISBN 978-83-7930-301-4



9 788379 303014



 **engram**

Difin

PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA WOJEWÓDZKA W RYBNIKU

Biblioteka posiada bogaty księgozbiór naukowy i popularnonaukowy, ze szczególnym uwzględnieniem nauk pedagogicznych, psychologicznych i socjologicznych.

GROMADZIMY LITERATURĘ Z ZAKRESU:

- pedagogiki, psychologii i nauk pokrewnych, materiały dotyczące problematyki oświatowej regionu,
- metodyki nauczania, podręczniki do nauki języków obcych, lektury szkolne oraz programy nauczania,
- nauk społecznych,
- literaturę piękną polską i dzieła klasyki światowej,
- materiały dotyczące edukacji regionalnej, edukacji europejskiej, edukacji ekologicznej.

CZYTELNIA

Warsztat informacyjny czytelników tworzą katalogi: alfabetyczny i rzeczowy oraz kartoteka zagadnieniowa tworzona z autopsji na bazie prenumerowanych czasopism m. in.: regionalna, dydaktyczna, wychowawcza, ekologiczna, literacka.

Posiadamy zbiór programów edukacyjnych zarejestrowanych na kasetach wideo z różnych dziedzin wiedzy. Materiały te służą nauczycielom i studentom w realizacji procesu dydaktycznego i wychowawczego.

INTERNETOWE CENTRUM INFORMACJI W RYBNIKU

W Internetowym Centrum Informacji Multimedialnej znajdują się 4 komputery i urządzenie wielofunkcyjne (drukarka i skaner). Korzystanie z Internetu i pakietu Microsoft Office jest bezpłatne.

CZYTELNICZY

Z zasobów biblioteki korzystają nauczyciele, studenci oraz wszyscy zainteresowani problemami oświaty i kształcenia.

DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNO-METODYCZNA:

- promowanie edukacji czytelniczej, medialnej,

- wspieranie nauczycieli w realizacji ścieżek edukacyjnych; edukacja regionalna, europejska, ekologiczna.

DZIAŁALNOŚĆ INFORMACYJNO-BIBLIOGRAFICZNA:

- opracowanie wykazów nowości, opracowanie zestawień bibliograficznych,
- przygotowanie wystaw tematycznych i okolicznościowych.

ADRESY BIBLIOTEK

Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rybniku

44-200 Rybnik, ul. Chrobrego 27

tel./ fax: 032 422 20 59

e-mail: pbwrybnik@wom.edu.pl

www.wom.edu.pl/biblioteka/rybnik

godziny otwarcia:

pn - cz od 08:30 do 18:00

pt od 08:30 do 15:00

s od 09:00 do 13:00

Filia w Raciborzu

47-400 Racibórz, il. Słowackiego 55

tel./ fax: 032 419 00 02

e-mail: pbwraciborz@wom.edu.pl

www.wom.edu.pl/biblioteka/raciborz

godziny otwarcia:

pn - cz od 08:30 do 18:00

pt od 08:30 do 15:00

s od 09:00 do 13:00



WOM Rybnik
wom.edu.pl
info@wom.edu.pl

RODNIIP "WOM" RYBNIK
44-200 Rybnik, ul. Parkowa 4a
tel.: 032 424 73 84, fax: 032 424 74 72

e-mail: info@wom.edu.pl
www.wom.edu.pl