

kwartalnik pedagogiczno-społeczny

DIALOG EDUKACYJNY

Szkolny system bezpieczeństwa.

**Jak rozumieć młodzież
i przeciwdziałać agresji w szkole?**

**O diagnostycznym pozorze
i dopuszczających się go diagnostach.**



DIALOG EDUKACYJNY RODNiIP "WOM" RYBNIK

Kwartalnik pedagogiczno-społeczny

RODniIP "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
mgr Adam Kapias
ak@wom.edu.pl

RODniIP "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.

Okladka, Janusz Dyjak

DIALOG EDUKACYJNY Wydawca: Regionalny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Informacji Pedagogicznej „WOM” w Rybniku tel./fax: 032 424 74 72	Redaguje zespół konsultantów RODniIP "WOM" korekta: Jolanta Malczewska	Adres redakcji: 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	Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów w nadesłanych tekstach. Za treść ogłoszeń redakcja nie odpowiada.
--	---	---	---



Drodzy Czytelnicy!

Coraz częściej mamy wrażenie, że nasi uczniowie więcej czasu spędzają w przestrzeni wirtualnej niż w realnej. To na facebooku, a nie w rzeczywistości, spotykają się i zawierają przyjaźnie. Emocjonują ich raczej gry w sieci niż rozgrywki sportowe w salach gimnastycznych czy na orlikach.

Młodzież, mimo tego że ma w Internecie dużo znajomych i rywalizuje o „lajki”, w istocie jest samotna i zagubiona. A to implikuje wiele problemów wychowawczych, edukacyjnych oraz społecznych.

Ze tej smutnej diagnozy wyłaniającej się z artykułu L. Zachera „Czy społeczeństwo wiedzy i mądrości to utopia?” należy wyciągnąć wnioski. Dlatego też w bieżącym numerze naszego kwartalnika polecam szczególnie uwadze Państwa te publikacje, które podsuwają praktyczne rozwiązania niektórych problemów pojawiających się w szkole. M. Jerzak podpowiada, jak stworzyć Szkolny System Bezpieczeństwa, a B. Prościak radzi, jak przeciwdziałać agresji w szkole. Zawarte w ich artykułach przykłady i propozycje z pewnością będą przydatne w pracy pedagogicznej. W kontekście omawianych zjawisk szczególnie warta zapamiętania jest fraza, która sugeruje, aby „spojrzeć na ucznia jak na własne dziecko”.

Chcę też zwrócić uwagę Państwa na artykuł prof. M. Groenewald, która zajmuje się diagnozą edukacyjną. W artykule „O diagnostycznym pozorze i dopuszczających się go diagnostach” autorka przestrzega przed nieprofesjonalnym i koniunkturalnym badaniem procesów edukacyjnych, które zafałszowują rzeczywistość i stają się działaniem nikomu niepotrzebnym, a nawet szkodliwym. Tekst ten – ku przestrodze – powinni przeczytać i prześledzić dyrektorzy szkół i nauczyciele.

Roman Miruk-Mirski

Cnota zapomniana cz. 14. Cnoty umysłowe.	...02
<i>Michał Kapias</i>	
Czy społeczeństwo wiedzy i mądrości to utopia?	...07
<i>Lech W. Zacher</i>	
Artysta jako sternik dryfujący.	...12
<i>Mirosław Karwat</i>	
Ideologia polska jako religia.	...17
<i>Marek Zagajewski</i>	
Totalitaryzmem a demokracja.	...21
<i>Edward Karolczuk</i>	
Konceptualizacja pojęcia wroga.	...26
<i>Jacek Ziółkowski</i>	
Kilka uwag na temat definicji „elita” i „masa”.	...33
<i>Katarzyna Karaskiewicz</i>	
Bitwa warszawska w 1920 i jej główny bohater.	...37
<i>Jacek Smolark</i>	
Szkolny system bezpieczeństwa.	...41
<i>Marta Jerzak</i>	
Jak rozumieć młodzież i przeciwdziałać agresji w szkole?	...47
<i>Beata Prościak, Renata Suszyło-Martula, Małgorzata Trębacz</i>	
Piramida mediacji – rozwiązania dydaktyczno-wychowawcze dla szkoły średniej.	...51
<i>Beata Prościak</i>	
„Co innego słyszeć, a co innego szłuchać...”	...53
<i>Magdalena Stania</i>	
Budowanie kapitału społecznego w ramach realizacji projektu edukacyjnego w gimnazjum.	...55
<i>Joanna Ratajczak-Kurowicka</i>	
O diagnostycznym pozorze i dopuszczających się go diagnostach.	...58
<i>Maria Groenewald</i>	
Działania promujące społeczną odpowiedzialność biznesu (SOB) w procesie kształcenia uczniów.	...62
<i>Anna Ogrodnik</i>	

CNOTA ZAPOMNIANA CZ. 14. CNOTY UMYŚLOWE

Michał Kapias

Ludzka aktywność życiowa ma różne podłoże. Jednak jednym z jej fundamentów jest zdolność poznawcza. Innymi słowy człowiek ze swej natury ma zdolność poznawania rzeczywistości, jej akumulacji i przetwarzania. Dzięki temu możliwa jest nie tylko wzajemna komunikacja, ale przede wszystkim wpływ na otaczający go świat. Zachodzi jednak potrzeba odpowiedniego, tj. poprawnego przeprowadzenia procesu poznawczego. Arystoteles, opisując ludzką naturę, wskazuje na istotną rolę jaką odgrywana zdolność poznawcza w człowieku. „Wszyscy ludzie z natury dążą do poznania, czego dowodem jest ich umiłowanie zmysłów (bo, nawet niezależnie od ich praktycznej użyteczności, miłują je dla nich samych), a zwłaszcza ponad wszystkie inne dla wzroku. Nie tylko bowiem gdy działamy, ale nawet wtedy gdy, nie mamy niczego praktycznego na względzie, stawiamy wzrok ponad wszystkie inne zmysły. Przyczyną zaś jest to, że ze wszystkich zmysłów wzrok w najwyższym stopniu umożliwia nam poznanie i ujawnienie różnic”¹. To właśnie na spostrzeżeniach zmysłowych w głównej mierze opiera się ludzkie poznanie², ale przecież na nich się nie kończy. Dalej rozwija się ono na poznanie teoretyczne i praktyczne. Jak każda dziedzina działalności człowieka, także i ta może być doskonała. Z tego też względu można mówić o wytwarzaniu w człowieku pewnych zdolności, niezbędnych w całym szerokim procesie poznawczym.

Można więc wskazać na cnoty, które wpływają na ludzkie działanie gnozeologiczne. W tym wypadku związane będą przede wszystkim z udoskonaleniem ludzkiego rozumu – zarówno spekulatywnego (biernego) jak i praktycznego (czynnego). W pierwszym przypadku chodzi o sytuację, w której intelekt jest w stanie rozpoznać otrzymane od zmysłów dane poznawcze. Jednak dane te niosą ze sobą o wiele bogatszą treść – ogólną, niezmienną i konieczną zarazem (dotyczącą bytu jako takiego). Te informacje jest w stanie ująć właśnie intelekt czynny, który niejako „prześwietlając” treść wrażeń zmysłowych, wydobywa z nich ogólny sens, ogólne pojęcia.³ Innymi słowy można rzec, iż to właśnie dzięki

dwóm funkcjom intelektu człowiek potrafi z jednej strony poznać daną konkretną rzecz, ale także ująć ją jako pewien element zbioru, wyabstrahować z niej to co ogólne i ująć ją jako ideę, pojęcie, abstrakt.

W umyśle spekulatywnym Arystoteles wyróżnił trzy cnoty: mądrość, intuicję, oraz poznanie naukowe, zaś w umyśle praktycznym: roztropność i rozumne wytwarzanie. Doskonałości te nie są w ścisłym tego słowa znaczeniu cnotami, gdyż stają się nimi dopiero przez taką wolę, a przecież mogą być przymiotem u człowieka nawet o bardzo miernym charakterze. Chociaż do zdobycia prawdy potrzebna jest wytrwała i pilna wola, to jednak jest ona w tym wypadku czynnikiem ubocznym dla samej sprawności teoretycznej. Ponieważ zaś zdobycie prawdy dokonuje się poprzez usilną pracę wewnętrzną, dlatego to działanie dołączone do samego czystego, teoretycznego poznania nadaje tym sprawnościom charakter cnoty względnej.⁴

A. Cnota rozumienia (gr. *voûc* - nous, łac. *intellectus*) inaczej zwana intuicją intelektualną. Wydawać by się mogło, że w dobie wysoko rozwiniętej techniki, różnych metod badawczych, intuicja nie ma racji bytu. A jednak według Arystotelesa jest ona początkiem i końcem wszelkiego myślenia.⁵ Dlatego stanowi podstawę mądrości i wiedzy. Zwie się ją także rozsądkiem, gdyż właśnie dzięki tej cnocie człowiek dociera do istoty rzeczy.⁶ Poznaje ponadto pierwsze zasady rządzące światem, na których opiera się całe nasze poznanie. (Chodzi tu np. o rozpoznanie, że jeśli coś jest duże - to jest większe od małego, lub że jeśli coś jest mokre - nie może tym samym być suche itp.). Stąd też Arystoteles wskazał na rolę intuicji intelektualnej jako zasady, dzięki której w procesie indukcji pojawia się wizja jakiegoś ogółu i jego rozumienie. Intuicja pomaga właściwie zinterpretować badaną rzecz, dostrzec różne relacje oraz wyodrębnić to co istotne i określić kierunek dalszych badań. Bez niej wiedza pozostanie tylko „suchą” bez możliwości uczynienia „kroku do przodu”. Dlatego też – podobnie

1 Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1984, s. 3.

2 Warto przypomnieć arystotelesową maksymę w której twierdzi iż nie ma niczego w intelekcie co pierwiej nie znalazłoby się w zmysłach. (*Nihil est in intellectu, quod prius non fuerint in sensu*).

3 Zob. M. A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin

1995, s. 483 – 521.

4 Zob. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, Londyn 1975 – 1986, I – II, 57. 1.

5 Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982, s. 227.

6 Zob. tegoż, *O duszy*, Warszawa 1972, s. 96 – 97.

jak mądrość – cnota intuicyjnego rozumienia pozwala opanować wiedzę ogólną, tak często zaniedbywaną, a nawet pogardzaną w dobie rozczłonkowania i uszczegółowienia dzisiejszej nauki.

B. Cnota poznania naukowego (gr. *ἐπιστήμη* - episteme, łac. *scientia*) pomaga rozumowi w poznawaniu rzeczywistości i posługiwaniu się pojęciami ogólnymi, gdy intelekt odkrywa ogół w tym co jednostkowe.⁷ Jest to możliwe dzięki wyabstrahowaniu z rzeczy tego co istotne, co należy do jego definicji, z pominięciem cech przypadłościowych (akcydentalnych). Na tej podstawie możliwe jest sądzenie i rozumowanie – czyli tworzenie nauki. Poznać bowiem coś w sposób naukowy to poznać jego istotę. Ten charakter poznania jest zawsze ogólny, celowy i zakorzeniony w odkryciu prawdy.⁸ Stąd też zasadniczo od początku powstania filozofia, spełniając te kryteria, uważana była za synonim pełnego poznania naukowego. Przeciwnością tego stanu rzeczy byłoby mniemanie (gr. *δόξα* - doksa) – oparte na własnym, indywidualnym przekonaniu, które nie ma własności ogólności i intersubiektywności naukowej.⁹ Poznanie to dotyczy tego co zmienne, niestałe, nie opiera się na istotnych zasadach rzeczy lecz na codziennym ludzkim doświadczeniu. Nie może więc z tego powodu być uznane za w pełni wartościową wiedzę, choć jest nieodzowną i niezastąpioną w codziennej ludzkiej egzystencji.

C. Cnota mądrości (gr. *σοφία* - sofia, łac. *sapientia*) jest specyficznym typem wiedzy pewnej (niepowątpiewalnej), dotyczącej kwestii ogólnych związanych z fundamentalnymi zasadami poznania prawdy.¹⁰ Od wieków łączono jej umiłowanie z działalnością filozoficzną.¹¹ Mądrość ma udział w wiedzy ponieważ zawiera w sobie zdolność poznania przyczyn, ale także jest celem wszelkiej wiedzy – jest naczelną w stosunku do każdej nauki. Łączy w sobie sferę poznania intuicyjnego jak i naukowego, poznaje bowiem cel dla którego należy wszystko inne czynić. A ponieważ celem każdego bytu i działania jest dobro, przedmiotem tej cnoty jest Najwyższe Dobro, ku któremu zmierza wszelki byt.¹² Z tego

też względu jest wiedzą najcenniejszą gdyż odnosi się do spraw najogólniejszych, absolutnych. Dla starożytnych mądrość utożsamiana była z wiedzą boską, zatem dla człowieka byłaby ona szczytem możliwości poznawczych i zarazem pełnią ich realizacji, dzięki której zyskuje on swe szczęście.

D. Cnota racjonalnego wytwarzania czyli sprawność techniczna (gr. *τέχνη* - techne, łac. *ars*). Chodzi tu o trwałą predyspozycję do rozumnego wytwarzania rzeczy. Potrzeba tu zarówno dobrej woli jak i sprawności intelektualnej, by wytwór posiadał należytą strukturę. Można więc rzec, iż łączy się tu trafne jak i prawdziwe rozumowanie w celu odpowiedniej umiejętności wytwarzania.¹³ Do tego niezbędne jest trafne rozeznanie w doborze materiału z którego powstanie dane dzieło, odpowiednich narzędzi, układu elementów, a także właściwego rozeznania celu działania. Stąd też istotną myśl wyraża Arystoteles, gdy stwierdza: „(...) sztuka istnieje po to, by pomagać naturze i wypełniać luki przez nią pozostawione.”¹⁴ Dlatego dzieła sztuki są po to by wyrażać jakieś dobro (użyteczność), bądź piękno (np. kontemplacja).

E. Cnota roztropności – (gr. *φρόνησις* - fronesis, łac. *prudentia*) W kontekście arystotelesowym polega na harmonijnym połączeniu wiedzy teoretycznej z praktyczną, w wyniku czego wywiera korzystny wpływ na cały proces decyzyjny. Uczy ona człowieka, rozumieć, rozważać i przewidywać. Dzięki temu człowiek potrafi zastosować znane mu ogólne zasady postępowania do konkretnych wydarzeń, a także dopasować działanie do swej indywidualności. Wyznacza środki do osiągnięcia danego celu – czyli dąży do skonkretyzowania przyszłych możliwości. Cnota owa czyni nie tylko daną czynność dobrą, ale także jej stosowanie ujmuje w kategoriach dobra, albowiem zakłada, iż władza pożądanca jest poprawnie realizowana.¹⁵

Zaprezentowane powyżej cnoty – jakże zaniedbane w dzisiejszym świecie – mogą mieć istotny wpływ na edukację i wychowanie. Skoro uczenie się jest w prostej linii „sztuką” zdobywania, utrwalania i wykorzystania przyswojonej wiedzy, to fundamentalną kwestią staje się predyspozycja związana z odpowiednim rozumowaniem. Bez tej zdolności człowiek skazany jest na bierne

7 Zob. tegoż, *Metafizyka*, op. cit., s. 169 n.

8 Zob. tamże, s. 40 n.

9 Zob. S. Kamiński, *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981 s. 11 – 30; tegoż, *Typy ludzkiej wiedzy*, [w:] tegoż, *Jak filozofować?*, Lublin 1989, s. 13 – 32; A. B. Stępień, *Wstęp do filozofii*, Lublin 1995, s. 15 – 16 n.

10 Zob. tegoż, *Etyka nikomachejska*, op. cit., s. 216.

11 Zob. A. Anzenbacher, *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992, s. 16 n.

12 Zob. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, op. cit., s. 3; tegoż,

Metafizyka, op. cit., s. 8-9.

13 Zob. tegoż, *Etyka nikomachejska*, op. cit., s. 211.

14 Tegoż, *Zachęta do filozofii*, Warszawa 1988, fr. 13,2.

15 Zob. św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, T. 11, Londyn 1975 – 1986, I-II. 57,4.

wchłanianie wiadomości („uczenie się na pamięć”), bez należytego rozeznania przyjętych treści. Nie zgłębia istoty rzeczy, poprzestając wyłącznie, na podanych mu niejako „na tacy”, gotowych wynikach. Może wtedy zaistnieć hipotetyczna sytuacja, w której człowiek pochłania każdą informację, bez odpowiedniej refleksji, nie weryfikując – przynajmniej w minimalnym stopniu – jej stopnia prawdziwości. W efekcie każda bzdura – oczywiście odpowiednio zaprezentowana – zostanie przez taką osobę zaakceptowana i na jej podstawie tworzona swoista wiedza. Umiejętne nią posługiwanie się bywa czasem zwane inteligencją. Faktycznie jednak inteligencja dotyczy znajomości podstawowych prawd rzeczywistości, rozeznania principów.¹⁶ Niestety dziś chęć poszukiwania początku i rozumienia istoty zachodzących procesów w otaczającym nas świecie, została zastąpiona inteligencją realizowaną jako postawa przepełniona sprytem, cwaniactwem, czy też przemądrzałym infantyлизmem. Zachodzi więc istotna potrzeba rugowania w całym procesie wychowawczym tego typu postaw na rzecz kształtowania rozumnej intuicji intelektualnej. Dzięki temu zdobywana przez osobę, w trakcie całego procesu edukacyjnego, wiedza, staje się ugruntowana na solidnych podwalinach i daje zarówno szerokie horyzonty poznawcze jak i perspektywy praktycznej działalności.

Istotną rolę w powyższym procesie odgrywa także cnota mądrości. Choć trzeba przyznać, iż mądrość współcześnie traktuje się niejednokrotnie w sposób archaiczny, niemal mitologiczny. Przynależałaby ona raczej starożytnym mędrcom, którzy dawno wymarli w mrokach dziejowych, a już z pewnością rozmyli się we współczesnej wszechobejmującej demokratyzacji życia społeczno – gospodarczo – politycznego, w której to nie jednostka lecz ogół decyduje o tym co jest i co należy uważać za słuszne czy zasadne.¹⁷ Współcześnie te wybitne jednostki zostały zdegradowane do roli fachowców – techników, mających zaspokoić nasze doraźne „miłostki”, wykreowane przez zgrabnych specjalistów w dziedzinie tworzenia najprzeróżniejszych, coraz mniej sensownych potrzeb ludzkich. Tymczasem

właśnie omawiane środowisko intelektualistów zawsze było ośrodkiem autorytetów – mędrców, którzy mieli nie tylko wiedzę naukową, ale także życiową, którzy potrafili być przewodnikami i luminarzami dla innych, którzy świadczili o prawdzie i moralności ludzkiej egzystencji.¹⁸ Nie jest prawdą jakoby aktualnie takich osób już nie było – problem raczej w tym, iż współczesna „poprawność polityczna” podbudowana wszechstronnym pluralizmem, nienormowaną wolnością oraz wypaczoną tolerancją niszczy autorytety na rzecz skrajnego indywidualizmu. W takiej rzeczywistości nie ma miejsca na cnotę mądrości, a przecież tym bardziej staje się ona niezbędną do zdobywania wiedzy i właściwego z niej korzystania. Odchodzące pokolenie mędrców pozostawia po sobie luki, które domagają się wypełnienia. Innymi słowy istnieje ciągle zapotrzebowanie na osoby, które przejmą na swe barki odpowiedzialność za następne generacje, pociągną je za sobą swymi światłymi ideami oraz osobowością. To właśnie takie osoby przyciągają poszczególne jednostki ku sobie wskazując im teleologiczność i sensowność ludzkiej egzystencji. Potrzeby w tym zakresie są ogromne. Warto więc o tym pamiętać, by już we wczesnej młodości podejmować trud samodoskonalenia się – także w wymiarze mądrościowym.

Z pewnością ważną rolę w takim postępowaniu odgrywa samo poznanie naukowe, które ze swej istoty jest odkrywcze, twórcze, nowe¹⁹, a zarazem obiektywne, metodologiczne i celowe. Niestety zdarzają się dziś przypadki uprawiania szarlatanerstwa naukowego, gdzie własne poglądy i tzw. *mniemanologia* prezentowana jest jako najnowsze osiągnięcia nauki. Ponadto w dobie wielkiego rozczłonkowania nauk i coraz większej ich specjalizacji często akcent ich rozwoju sprowadzony zostaje do efektu utylitarno – empiryczny, z pominięciem lub odrzuceniem podstaw teoretycznych. Stąd też biorąc pod uwagę aktualne trendy edukacyjne, zdobywający wiedzę „uczniowie” najczęściej pragną poznawać i rozważać konkretne przypadki (tzw. kazusy) nie zdając sobie sprawy, iż bez ogólnego namysłu czy erudycji, trudno rozwiązywać szczegółowe problemy danej dyscypliny naukowej. Z drugiej strony można zaobserwować w dydaktyce trendy zmierzające do jak najbardziej przystępnego prezentowania danych treściowych. Zdarza się, iż takie zabiegi prowadzą do znacznego zubożenia treści, albo do ich szczątkowej prezentacji, co ma przecież istotny wpływ na jakość nauki. Prefero-

16 Szerzej na ten temat zob. J. Maritan, *Court traité de l'existence et d l'existant*, Paris 1944, s. 37 – 40 n.; M. A. Krąpiec, *Realizm ludzkiego poznania*, op. cit., s. 493 – 496.

17 Problem ten podejmował w swych licznych dialogach już Platon sugerując, iż to właśnie system demokratyczny (pojmowany jednak jako ochłokracja – używając języka Arystotelesa) zabija wybitne jednostki dla których nie ma w nim miejsca. To właśnie demokratyczna większość odebrała życie jego mistrzowi Sokratesowi. Platon, *Obrona Sokratesa*, Kraków 2003. Na ten temat: M. Kapias, G. Polok, *Společne, polityczne i gospodarcze elementy demokracji personalistycznej*, Katowice 2006, s. 38 – 42.

18 Zob. chociażby T. Kotarbiński, *Nauczyciele sztuki nauczania*, [w:] tegoż, *Sprawność i błąd*, Warszawa 1960, s. 10 – 18.

19 Zob. Z. Hajduk, *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2001, s. 178 n.

wana z kolei współcześnie postawa redukcjonistyczna w podejściu do ilości pozyskiwanych wiadomości, nie sprzyja niejednokrotnie podejmowaniu szerszych działań związanych z autoedukacją, a więc z poszerzaniem swych horyzontów poznawczych. W wyniku czego przestaje się na biernym odtwórczym przyjmowaniu treści podawanych na zajęciach – a i to czasem jest dla poszczególnych jednostek dosyć sporym wysiłkiem i „zaangażowaniem”. Dlatego też tak istotną rolę odgrywałaby w tym przypadku wiedza filozoficzna, która w swej istocie posiada charakter sapiencjalny, a która często niestety zostaje celowo ignorowana w rozlicznych programach nauczania. Warto więc w obliczu tych niedoskonałości – często także systemowych – kreować i wdrażać potrzebę formowania cnoty zdobywania racjonalnej wiedzy naukowej.

Jednak na samym zdobyciu wiedzy człowiek nie przestaje – chce ją bowiem do czegoś użyć. Dlatego też przydatna jest cnota pewnej sprawności wytwórczej. W kontekście kształcenia naukowego trzeba zatem nieustannie wskazywać na celowość (sensowność) podejmowanych działań. Brak takiej postawy namysłu powodować może tworzenie rzeczy bezużytecznych, degradujących jednostkę ludzką. W wyniku tego twórczy wysiłek człowieka zostaje zmarnowany, albo wykorzystany ku jego zagładzie. Innymi słowy nie chodzi o kształcenie wyłącznie utylitarne, lecz o takie, które ubogaca ludzkość w jej aspekcie człowieczeństwa. (Problematykę tę należałoby poprowadzić w dalszej perspektywie ku zaprezentowaniu olbrzymiego zagadnienia miejsca i znaczenia pracy w życiu człowieka, jednak rozważania te wykraczają poza ramy niniejszego opracowania).²⁰ Stąd też uczeń powinien mieć świadomość nie tylko tego co realizuje w swych przedsięwzięciach, ale także jaki jest tego sens, cel, by nie tworzyć dzieł wprowadzających fałsz, chaos, czy zło w szeroko rozumiane dziedziny ludzkiego życia.

Nie sposób realizować powyższego działania we właściwy sposób bez należytego posługiwania się cnotą roztropności. Pomaga ona przede wszystkim przewidywać skutki ludzkiego myślenia a w konsekwencji także potencjalnego działania. Jest niezmiernie istotną w całym procesie planowania, zwłaszcza gdy „zmusza”

niejako człowieka do zastanowienia się nad sobą samym i swym zaangażowaniem w realizowane poczynania. Ma to kolosalny wpływ na cały proces autowychowania – uczy bowiem podejmowania racjonalnych kompromisów pomiędzy wszelkimi skrajnościami. Gdzie leży granica między ślepym i nierozsądnym zdobywaniem wiedzy („zakuwanie nieprzemyślnych informacji”), a pobłażliwym folgowaniu sobie poprzez postawę lenistwa („od nauki - boli głowa”)? Wszelkie skrajności są przecież niezdrowe – jasno uczy tego Arystoteles w swej zasadzie złotego środka.²¹ W dłuższej bowiem perspektywie pojawia się bowiem pewna charakterystyczna cecha. Otóż aktualny uczeń, w przyszłości będzie pracownikiem podejmującym różnego rodzaju wyzwania, za które będzie ponosił odpowiedzialność. Przecież nie można przyjąć usprawiedliwienia inżyniera popełniającego błąd w swych obliczeniach przy budowie mostu, który zawalił się po krótkim użytkowaniu, iż nie ponosi on za to odpowiedzialności gdyż nie nauczył się matematyki. Podobnie jak lekarz nie może się usprawiedliwiać tym, iż nie był baczny słuchaczem zajęć z biologii czy medycyny.

Ostatecznie więc należy przyjąć, iż cnota roztropności jest podstawą czujności i ostrożności. Stąd też istotną kwestią – przede wszystkim dla nauczycieli – jest umiejętność czynienia refleksji nie tylko nad tym jak wykonuje swą pracę dydaktyczną, ale także jakie podejmuje metody i jak realizuje zamierzone cele. W ten sposób także uczy swych uczniów (daje im przykład), jak należy w sposób przezorny rozróżniać i przewidywać sytuacje, oraz stawiać im czoła z wielkim wyczuciem praktycznym. Roztropności bowiem trzeba się nauczyć – nie jest przecież ona przyrodzona człowiekowi.²² Warto przy tym pamiętać, że niezdeterminowana wolność człowieka, a zarazem jego racjonalizm w dążeniu do osiągnięcia dobra i prawy jawią się jako czynniki mobilizujące do osiągnięcia owej cnoty. Jest zatem tą swoistą umiejętnością należytego, czyli słusznego i mądrego zarazem działania człowieka we właściwym czasie i miejscu.

Bibliografia:

1. Anzenbacher A., *Wprowadzenie do filozofii*, Kraków 1992
2. Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, Warszawa 1982
3. Arystoteles, *Metafizyka*, Warszawa 1984
4. Arystoteles, *O duszy*, Warszawa 1972
5. Arystoteles, *Zachęta do filozofii*, Warszawa

20 Spośród bogatej literatury podejmującej problematykę pracy ludzkiej warto sięgnąć chociażby po następujące pozycje w których zwarta jest spora bibliografia obejmująca podjętą tematykę: J. Wołkowski red., *Człowiek i praca*, Warszawa 1979; J. Gałkowski, *Praca i człowiek*, Warszawa 1980; tegoż, *Ziemski los człowieka*, Lublin 2004; Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Katowice 1981; J. Majka, *Rozważania o etyce pracy*, Wrocław 1997, M. Kapias, *Personalistyczny wymiar pracy ludzkiej*, „Studia ekonomiczne” 35:2005, s. 205 – 218.

21 Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, op. cit., s. 69 n.

22 Zob. św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, op. cit., II-II, 47.

6. Gałkowski J., *Praca i człowiek*, Warszawa 1980
7. Gałkowski J., *Ziemski los człowieka*, Lublin 2004
8. Hajduk Z., *Ogólna metodologia nauk*, Lublin 2001
9. Jan Paweł II, *Laborem exercens*, Katowice 1981
10. Kamiński S., *Jak filozofować?*, Lublin 1989
11. Kamiński S., *Pojęcie nauki i klasyfikacja nauk*, Lublin 1981
12. Kamiński S., *Typy ludzkiej wiedzy*, [w:] tegoż, *Jak filozofować?*, Lublin 1989
13. Kapias M., *Personalistyczny wymiar pracy ludzkiej*, „Studia ekonomiczne” 35:2005
14. Kotarbiński T., *Nauczyciele sztuki nauczania*, [w:] tegoż, *Sprawność i błąd*, Warszawa 1960
15. Kotarbiński T., *Sprawność i błąd*, Warszawa 1960
16. Krąpiec M. A., *Realizm ludzkiego poznania*, Lublin 1995
17. Majka J., *Rozważania o etyce pracy*, Wrocław 1997
18. Maritan J., *Court traité de l'existence et d l'existant*, Paris 1944
19. Stępień A. B., *Wstęp do filozofii*, Lublin 1995
20. Św. Tomasz z Akwinu, *Suma teologiczna*, Londyn 1975 – 1986
21. Wołkowski J. red., *Człowiek i praca*, Warszawa 1979

dr Michał Kapias – adiunkt na Katedrze Zarządzania Publicznego i Nauk Społecznych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach.

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

- 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.
- Odyseja Umysłu. Szkolenie Trenerów programu.
- Programy typu CAD w nauczaniu.
- Pozyskiwanie funduszy europejskich dla edukacji, zasady tworzenia projektów i wypełniania wniosków o dotacje.
- Bezpieczeństwo dziecka w przedszkolu w świetle obowiązujących aktów prawnych.
- Praca z uczniem zdolnym.

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

CZY SPOŁECZEŃSTWO WIEDZY I MĄDROŚCI TO UTOPIA?

Lech W. Zacher

Można wyróżnić dwa podejścia do rozwoju edukacji. Jedno opiera się na postulatach, nadziejach, a nawet utopiach. Drugie – na analizie trendów, realizmie oraz proaktywności. Wiele czynników i okoliczności skłania do krytycyzmu wobec wybujałych postulatów i nadziei. I tak, dość zaautonomizowana i społecznie wyalienowana technika (zwłaszcza technologie informatyczne i biotechnologie) generują coraz to nowe ryzyka (trudno przewidywalne i długofalowe). Coraz bardziej odczuwana jest złożoność i chaotyczność procesów rozwojowych. Niesłychany zalew informacji nie ułatwia, a utrudnia racjonalne wybory (jednostek, organizacji, rządów itp.), a decyzjami rządzą nierzadko emocje, irracjonalność, głupota.

W cyberprzestrzeni, jako nowej przestrzeni społecznej, kwitnie kult amatora, populizm (Web 2.0), nie mówiąc o ekshibicjonizmie i narcyzmie (blogi). Zaczyna dominować popkultura wypierająca z mediów kulturę wysoką. W społeczeństwie rynkowym edukacja przybiera postać usług edukacyjnych. Instytucje edukacyjne są traktowane jak supermarkety, w których wiedzę się nabywa w kawałkach, w atrakcyjnym opakowaniu, tylko bezpośrednio użyteczną. Nie można jednak kupić wychowania, stąd jego deficyt. Komercjalizacja wszystkiego zdaje się jednak nie mieć granic.

Obecne społeczeństwa, zwłaszcza zaawansowane i wzorcotwórcze, ulegają makdonaldyzacji (McŚwiat wytwarza McUniwersytety i McEdukację). Upowszechniają to i globalizują współczesne media (TV, Internet, komórka, odtwarzacze itp.). Czy społeczeństwo oparte na wiedzy jest perspektywą czy mitem? Czy społeczeństwo mądrości to utopia? A może oba typy społeczeństw zakładają naprawdę daleko – jak nigdy – posunięty elitaryzm? Powstaje pytanie i praktyczny problem – jak pozytywnie przeobrazić obecne społeczeństwa rynekowo-konsumpcyjne? Czy jest to w ogóle jeszcze możliwe – w warunkach kultury doznań i cywilizacji niecierpliwości?

Czy w edukacji nie zadziała prawo spadających przychołów w związku z jej demokratyzacją (oznaczającą w skali społeczeństw i ludzkości napływ ludzi z nizin społecznych, co wzmocni jeszcze – i to radykalnie – imigracja z biednych krajów)? Czy rosnąca wielokulturowość nie doprowadzi do zderzeń aksjologicznych w edukacji? Czy kolejne generacje e-społeczeństw (i e-wykluczonych) nie będą powielać uśrednienia i miernoty?

Przyszłość nieprzejrzysta

Z punktu widzenia edukacji potrzeba permanentnej identyfikacji i rozpoznawania nowych zjawisk, kontekstów i problemów. Nie jest to łatwe, bowiem z jednej strony powinien to ułatwiać wzrost wiedzy i możliwości badawczych, z drugiej jednak owe nowe konteksty i problemy samej edukacji i jej otoczenia (gdzie makdonaldyzacja i tandetyzacja się dokonuje) mogą stępiać naszą wrażliwość, nie mówiąc o tym, iż ekonomizacja i demokratyzacja edukacji będzie ciągnąć w dół tę ostatnią.

Oczywiście, stałym problemem jest nadmiar treści edukacyjnych, niemożliwość racjonalnej selekcji, określenia tego, co zbędne czy też, co konieczne, np. w związku z globalizacją, która wymaga otwarcia na świat i na globalny strumień informacji i wiedzy. Nie ma zatem pewności, ani automatyzmu, że sobie poradzimy i to na czas. Jak będziemy łączyć wymóg podtrzymywania narodowej pamięci, dziedzictwa kulturowego z koniecznością przyswajania ogromnej – dotyczącej ludzkości i świata – wiedzy?

Sytuacja będzie niezwykle złożona – rozszerza się terytorialność naszej wiedzy, jej zasięg problemowy, a również postępy wiedzy generują nowe podejścia i instrumenty poznawcze. Co więcej, mamy niejako drugi, dodatkowy świat – cyberprzestrzeń – z nowymi właściwościami, cechami i możliwościami. Jaki będzie rezultat „zatopienia” ludzi – w tym edukatorów – w tym nowym otoczeniu? Jak będzie się stopniować wiedzę dla różnych stopni nauczania i czy w ogóle to ostatnie będzie przypominać obecne systemy? Być może relacje między informacją, wiedzą, pamięcią, uczeniem się, samoucznieniem, inteligencją zbiorową, zdolnościami współpracy z różnymi maszynami inteligentnymi, funkcjonowaniem w przestrzeni wirtualnej, z umiejętnościami praktycznego życia (nie tylko w Sieci) będą głównym problemem do rozstrzygnięcia i jakiegoś ułożenia.

Przyszłość zatem wydaje się dość nieprzejrzysta (by sparafrazować Habermasa). Chyba najlepiej dostrzegają to postmoderniści (jak np. Lyotard, Baudrillard, Bauman), choć dobrych recept ulepszenia nie dają. Dodajmy, że to zróżnicowanie problemów i możliwości ich rozwiązań będzie ogromne. Czyli rozsądnie będzie szukać – na bazie wiedzy ogólnej i uniwersalnej – rozwiązań konkretnych, dostosowanych, nie tylko do aktualnego stanu rzeczy, ale wybiegających w przyszłość.

To filozofia trudna do realizacji, bowiem przeciwna konserwyzmowi, przyzwyczajeniom i rutynie, a także uwarunkowana generacyjnie oraz instytucjonalnie. Czy zdołamy przezwyciężyć własny konserwyzm i własne interesy, nie mówiąc o inercji? Co więcej, wszelkie zmiany, zwłaszcza radykalne, wzbudzają kontrowersje ideologiczne i polityczne, szczególnie gdy dotyczą człowieka i tego, co powinien mieć w głowie. Badać więc trzeba zasób umysłu, ludzki mindset i starać się go modyfikować.

Zadanie dla nauczycieli

Zmiany edukacyjne wymuszają też przyspieszenie wszystkiego, o czym piszą np. Eriksen, Gleick, Virilio. Nie można z nimi czekać, bo nie nadążymy (intelektualnie i edukacyjnie) za nimi i w efekcie będziemy mniej rozumieć i wiedzieć. Zmiany te wymagają wszechstronnej kooperacji dyscyplin, a więc multi- i transdyscyplinarności. Edukacja musi być systemem nadążnym i perspektywnie zorientowanym. Tacy muszą być też edukatorzy. Powinni oni stać się integralną częścią systemu wiedzy (nie tylko odtwarzanej czy popularyzowanej, lecz tworzonej). To postulat nowej ich funkcji i organicznego łączenia nauki i edukacji. Problemem jest jak i na ile włączyć w te procesy tych, którzy są edukowani.

W ostatnich dekadach w krajach o długich tradycjach demokratycznych następują procesy demokratyzacji nauki, badań, decyzji dotyczących ich rozwoju i zastosowań. Żądania partycypacyjne są praktycznie realizowane w rosnącym stopniu. Zasadne się zatem wydaje, by decyzje dotyczące perspektyw edukacji nie pomijały i edukowanych. Unaukowienie edukacji musi postępować, jeśli społeczeństwa, czy choćby ich segmenty, chcą nosić miano społeczeństw wiedzy. Nauka akademicka musi wejść do szkół. Może nauczyciele zajmowałoby się przede wszystkim wychowaniem i socjalizacją młodzieży, a nauczyciele akademicy nauczaniem wiedzy zaawansowanej? Inaczej brakować będzie (już brakuje) wychowania i wiedzy w głowach uczniów.

O czym uczyć?

Celem edukacji jest przede wszystkim dyfuzja wiedzy, która powinna być powszechna, masowa, skuteczna. Edukacja zatem powinna czynnie uczestniczyć w dyskursie nowoczesności czy raczej ponowoczesności, współtworzyć (niejako oddolnie wobec nauki) jego koncepcje interpretacyjne. Wiedza ma ogromny potencjał emancypacyjny, czego dowodzi historia cywilizacji i kultury. Wiedza dotycząca natury, jak i społeczeństwa oraz jednostek, stwarza szansę i okazję do rozwoju i postępu. Przyspieszenie (wszystkiego), zagęszczenie,

złożoność to coraz bardziej dolegliwe elementy *conditio humana*. Łatwiej chyba tworzyć technologie, konstrukcje, rozmaite projekty, aniżeli sensownie i dobrze żyć.

W edukacji istotne są analizy i interpretacje dotyczące człowieka i jego wielostronnych uwikłań. Te ostatnie odnoszą się nie tylko do sztucznego środowiska, ale też do środowiska społecznego i jednostkowej egzystencji. Uczyć trzeba o związkach międzyludzkich w perspektywie utożsamienia, uinformowania i usieciowienia społeczeństw i jednostek, transformacji tych związków, o nowych relacjach między jednostką a społeczeństwem, o swobodzie jednostki, nie tylko w Sieci, o prawach człowieka i obywatela (mówi się o obywatelach Sieci – *netizens* i ich „wersji” zglobalizowanej – *global netizens*). Powstają i są używane nowe technologie władzy i dominacji. Mechanizmy społeczne i polityczne sterowane nimi nabierają nowej siły dzięki elektronizacji (*e-administracja*, *e-rządzenie*) i mediatyzacji. Polityka, ideologia, propaganda, marketing i reklama, religia poprzez umasowienie i globalizację przekazu oraz wejście do cyberprzestrzeni wzrosły w siłę, choć ich skala i natarczywość powodują szum informacyjny, chaos i bezradność ewaluacyjną. Rozmaite cechy i procesy stają się mechanizmami zniewolenia – umasowienie, komercjalizacja, marketingizacja społeczeństw, makdonaldyzacja i disneyizacja, nie mówiąc o tendencjach prymitywizacji, barbaryzacji, infantylizacji, narcyzmu. To wszystko przejawia się też w nowej przestrzeni społecznej (i egzystencjalnej), jaką jest cyberprzestrzeń i w jakiej coraz bardziej nie tylko przebywamy, ale żyjemy. Procesom tym podlegają też uczeni i edukatorzy, może – jako profesjonaliści – z większą samoświadomością i autorefleksyjnością.

Pilna jest więc potrzeba rozwijania i stosowania technik indywidualnej autotransformacji. Dawny etos oświeceniowy polegający na ciągłej krytyce tego, czym jesteśmy i próbach przekraczania rozmaitych granic na drodze postępu nie wystarcza w obliczu nowych wyzwań, ryzyk i zagrożeń. Jakie spojrzenie tu zaproponować, jakie punkty odniesienia uwzględnić, jakie kryteria ewaluacyjne?

Nie ma prostej odpowiedzi, pozostaje poszukiwanie. Ale tego trzeba się uczyć i uczyć innych. Próby aksjologiczne dla nowego wspaniałego, ale turbulentnego świata są czynione, by nie tylko go zrozumieć, ale nie dopuścić do antyhumanistycznej wersji rozwoju, do „zderzeń cywilizacji” (by przywołać coraz mniej krytykowaną koncepcję Huntingtona). Czy zdołamy dokonać takich zmian społecznych, by przybliżyć się do przyszłości pożądaney? Bez perspektywnie zorientowanej, uświadomionej postmodernistycznie i humanistycznej edukacji

nie będzie to możliwe. Jeśli łączyć wiedzę ze wzrostem i rozpowszechnianiem się demokracji to tylko edukacja może taką wiedzę zapewnić i dać szansę demokracji opartej na wiedzy przede wszystkim. Unaukowanie edukacji to w efekcie unaukowanie demokratycznego dyskursu, dochodzenia do konsensusu, do partycypacyjnego podejmowania decyzji. Jednakże rozwój takiego dyskursu jest zagrożony przez postpolityczność i tzw. demokratyczny populizm.

Lekcje dla rodziców i nauczycieli

Edukacja odbywa się w społeczeństwie, w otoczeniu społecznym w rozmaitych jego segmentach. Przeto nie można ograniczać się tylko do jej tradycyjnych form w wyspecjalizowanych placówkach (od przedszkola do uczelni wyższej). Edukacja to proces społecznego uczenia się. Ważnym elementem jest edukacja w rodzinie, w gospodarstwie domowym. Wyedukowani rodzice to podstawowa długofalowa przesłanka społeczeństwa opartego na wiedzy. Problem – jak włączyć rodziców do procesu modernizacji uczenia dzieci w perspektywie kolejnych pokoleń społeczeństwa informacyjnego? Potrzeba im wiedzy nowej, sprofilowanej na potrzeby i oczekiwania dzieci. Kto i jak ma tę wiedzę generować i przekazywać? Starowiedza rodziców zmniejsza szanse rozwojowe i szanse sukcesu dzieci, nie mówiąc o powstawaniu międzygeneracyjnej luki wiedzy. Czyż więc nie należy dokształcać rodziców i dziadków, czyli starszych pokoleń dla dobra młodszych generacji? To paradoks społeczeństwa wiedzy.

Kolejnym komponentem sieci edukacyjnej powinny być zmodernizowane i maksymalnie powszechne tradycyjne instytucje. Cel modernizacji to dostosowanie do wymagań, cyfrowych kompetencji i umiejętności technicznych młodych pokoleń. To wyzwanie dla edukatorów programujących, dla nauczycieli, także akademickich. Powstanie i rozpowszechnienie technologii info-komunikacyjnych przeobraża i edukację i jej otoczenie, nie mówiąc o jej podmiocie – uczniu, studencie, słuchaczu. Uważa się na podstawie badań i obserwacji, że zachodzą zmiany w mózgach młodych ludzi korzystających, zwłaszcza intensywnie, z komputera, komórki, z Internetu. Stwierdza się już, że komputerowa młodzież ma kłopoty ze skupieniem i koncentracją, zwłaszcza dłuższą. To utrudnia naukę. Zakłócone jest wykorzystanie dziennego budżetu czasu – nierzadko uczniowie wysyłają dziennie setki SMS-ów, maili, grają godzinami w gry, surfują po Internecie, intensywnie udzielają się na forach społecznościowych. Funkcjonują na swoim terytorium cyfrowym, co wymaga nowej formy komunikacji – nauczyciele zakładają strony internetowe

do kontaktu z nimi. Kultura komputerowa, wirtualny świat ich po prostu wchłania. Komputer domowy służy bardziej rozrywce aniżeli uczeniu się. Rozrywka to nic złego, ale marnotrawienie czasu, odwlekane spraw do załatwienia, zadań do wykonania, bycie ciągle online i in touch mogą powodować rozmaite problemy, nawet zdrowotne. Doznania są silniejsze od pamięci. Wreszcie, powstaje swoiste spłaszczenie kulturowe ujawniające się nie tylko w uzależnieniu od obrazkowości, ale i w ubogim języku i trudności w wysławianiu się i pisanii. Jak sobie dać radę z takimi uczniami i ich cyfrowym środowiskiem, zainteresowaniami – dostosować się, zabraniać, zmieniać, czy – parafrazując Foucaulta – nadzorować i karać? Pytanie futurologiczne – jak w przyszłości będzie wyglądał proces edukacyjny, gdy nauczycielami staną się owe cyfrowe dzieci i jakie efekty przyniesie?

Sieć edukacyjna obejmuje też rozmaite organizacje i instytucje, zwłaszcza ich segmenty związane z generowaniem i stosowaniem tzw. wiedzy praktycznej. Jest to wiedza w głowach ludzi wynikająca z ich intelektualnych i praktycznych doświadczeń i umiejętności. Gospodarka i społeczeństwo oparte na wiedzy są – jak się przynajmniej na razie zdaje – związane, obok wiedzy naukowej, z wiedzą praktyczną. Czyżby lepszą nazwą społeczeństw, zwłaszcza nieprzodujących, było społeczeństwo oparte na wiedzy praktycznej? Elita, tzw. kognitariat, może być w nim niewielka (z powodu niskiego poziomu zaawansowania oraz – często – drenażu mózgów). Czyż nie jest to los krajów mniej rozwiniętych?

Edukacyjny dualizm?

Edukacja, nauczanie dotyczy i jednostek i społeczeństw. Mówi się o społecznym procesie uczenia się oraz o edukacji obywatelskiej. Jak będą te procesy wyglądać w przypadku zmian dotyczących jednostek i grup oraz ich stosunku do państwa, do systemu politycznego, do kategorii dobra ogółu czy wspólnego?

Przede wszystkim trzeba dostrzegać zachodzące czy dopiero rodzące się zmiany. A jest ich bardzo dużo i ewidentnie tworzą nowy kontekst edukacyjny. I tak np. następuje dezintegracja tradycyjnych całości społecznych (jak rodzina czy społeczeństwo) – oznacza to przerwanie czy zminimalizowanie intelektualno-kulturowych przekazów generacyjnych. Rozszerza się jednocześnie przestrzeń możliwości związanych z mediami, technologiami info-komunikacyjnym, z Internetem, migracjami, wielokulturowością, z przyspieszeniem życia, z nadmiarem ofert (towarów, wzorców, zdarzeń). Efektem jest rosnąca subiektywność naszych doświadczeń, poglądów, ocen, percepcji świata, jednocześnie rośnie nasza ekspresyjność. Po prostu „każdy śpiewać

może” i nieważne czy potrafi, liczy się liczba fanów odwiedzających stronę. Dominować zaczyna spojrzenie jednostkowe, partykularyzm, zmienność, różnorodność, rozedrganie. Coraz więcej jest nie więzi, ale kontaktów i relacji słabych, chwilowych, ulotnych (o tych ostatnich pisał A. Toffler 40 lat temu w „Szoku przyszłości”). Coraz mniej jest wspólnotowości. Internet spełnia rolę hipermarketu powszechnie dostępnego, staje się autorytetem, globalnym quasi-autorem (studenci podają Internet jako źródło bibliograficzne). Kult amatora święci triumfy. Tworzą się własne zindywidualizowane przestrzenie życiowe jednostek w sieci. Jak dotrzeć do nich z zewnątrz?

Przestrzeń przepływów info-komunikacyjnych staje się coraz ważniejsza wobec przestrzeni geograficznej związanej z miejscem. Cyberprzestrzeń staje się terenem rywalizacji i kooperacji indywidualnych i zbiorowych aktorów sieciowych, jest obszarem międzyludzkich relacji oraz negocjowania i konstruowania tożsamości indywidualnej, która może się zmieniać, przekształcać, multiplikować. Transgraniczność i transnarodowość sieciowych relacji potęgowana jest przez procesy integracji, globalizacji, kosmopolityzacji. Jak to wpłynie na edukację i jej treści? W każdym razie proporcje między orientacją historyczną a perspektywną muszą się radykalnie zmienić na rzecz tej ostatniej.

Cyberprzestrzeń staje się przeto nowym miejscem zakorzenienia i źródłem tożsamości czy raczej wielotożsamości, czy tożsamości zmiennej. W sieci panuje transgraniczność, wśród sieciowych tubylców nie ma – przynajmniej teoretycznie – obcych. Cyberprzestrzeń jest złudną wspólnotą miejsca. Ale sytuacja hiperrzeczywistości dotyczy nie tylko cyberprzestrzeni. M. Augé wskazuje, iż „nie-miejsca” stają się cechą definicyjną świata dzisiejszego. Dawną wspólnotowość związaną z miejscem podważają rozprzestrzeniające się mobilne przestrzenie tranzytowe (dworce kolejowe, lotniska, stacje metra, supermarkety, środki transportu publicznego). Przestrzenie te – w swej naturze – upodabniają się do sieciowej przestrzeni przepływów opisywanej przez Castellsa. W obu typach przestrzeni przemieszczamy się (jesteśmy) zbiorowo i indywidualnie, samotnie. Samotny człowiek bez tożsamości i tradycyjnego zakorzenienia to jednocześnie homo videns (termin Sartoriego). Jak te cechy jednostek i ich zbiorowości wpływać będą na formy i treści edukacji, samokształcenia, samowychowania w przestrzennych i cyberprzestrzennych przestrzeniach przepływów?

Logika sieciowa „produkuje” nowe wzorce kontaktów i relacji, preferuje więzi słabe, indywidualizm oraz podział cyfrowy. Logika sieciowa to podłączenia i odłącze-

nia, czyli życie on-line i off-line. Czy może nastąpić ich zintegrowanie, czy też nastąpi substytucja, wypieranie, zastępowanie tradycji przez technologię? A może odłączeni i niezdolni zostaną po prostu zmarginalizowani i wykluczeni? Problem w tym, iż w skali globu może być ich wielka liczba. Czy rozdzieli się edukacja wobec rozdzielenia się możliwości, potrzeb i aspiracji wielu ludzi? Byłby to dualizm edukacyjny.

Przemiany techno-cywilizacyjne oraz wydłużanie się życia ludzi spowodują nowe różnicowania i podziały. Kolejne generacje społeczeństwa informacyjnego będą się bardziej różnicować w efekcie szybkości rozwoju techniki, edukacji i umiejętności posługiwania się nowościami. Wpływy technicznego środowiska będą najsilniejsze i najłatwiej asymilowane przez dzieci i młodzież. Kolejne grupy demograficzne to dorośli i dorośli wiekiem zaawansowani – jeszcze nadążający i kreujący postęp oraz rosnące w proporcji grupy ludzi starych i bardzo starych, którym będzie trudno modernizować wiedzę i zachowania. Zapewne te ostatnie grupy będą mieć techniczno-medyczne możliwości „zmodernizowanego przetrwania”. Ile jednak będzie kosztować cyborgizacja ludzi, która już przecież trwa, zaznaczając początek transhumanizmu? W każdym razie obok generacyjności demograficznej wzmocni się generacyjność kulturowa – nowe „przedziały kultury” wytwarzać będzie pęd technologii i jej dostępność finansowa. Młode generacje będą „wychylone do przodu”, stare – ku przeszłości. Czy to zawsze będzie oznaczać opóźnienie w edukacji i niekompatybilność między przekazywaną wiedzą (przez starszych), jej treścią i formą, a oczekiwaniami, zainteresowaniami i nowymi umiejętnościami młodszych?

Wybrana literatura:

1. Augé M. (2010) Nie-miejsca – Wprowadzenie do antropologii hipernowoczesności, Warszawa, WN
2. Barber B. R. (2008) Skonsumowani – Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i połyka obywateli, Warszawa, MUZA
3. Bauman Z. (2006) Płynna nowoczesność, Kraków, Wyd. Literackie
4. Bauman Z. (2007a) Płynne czasy – Życie w epoce niepewności, Warszawa, Wyd. Sic!
5. Bauman Z. (2009) Konsumowanie życia, Kraków, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego
6. Beck U. (2002) Społeczeństwo ryzyka – w drodze do innej nowoczesności, Warszawa, Scholar
7. Borys T. (2010) Dekada edukacji dla zrównoważonego rozwoju – polskie wyzwanie, „Problemy

- Ekorozwoju / Problems of Sustainable Development”, vol, 5, no. 1
8. Carr N. (2013) Płytki umysł – Jak Internet wpływa na nasz mózg, Gliwice, Helion
 9. Castells M. (2007) Społeczeństwo sieci, Warszawa, PWN
 10. Enriques J. (2001) As the Future Catches You – How Genomics & Other Forces Are Changing Your Life, Work, Health & Wealth, New York, Crown Business
 11. Eriksen Th. H. (2003) Tyrania chwili, Warszawa, PIW
 12. Gajda J. (2000) Człowieczeństwo jako wyzwanie edukacyjne, w: I. Wojnar (red.) Etos edukacji w XXI wieku, Warszawa, Elipsa
 13. Gleick J. (2003) Szybciej – Przyspieszenie niemal wszystkiego, Poznań, Zys i S-ka
 14. Hochschild A. R. (2009) Zarządzanie emocjami – Komercjalizacja ludzkich uczuć, Warszawa, PWN
 15. Karpińska A. (red.) (2010) Dialog o edukacji wobec zmian w globalizującym się świecie, Białystok, TransHumana
 16. Keen A. (2007) Kult amatora – jak Internet niszczy kulturę, Warszawa, WAiP
 17. Klein N. (2008) Mury i wyłomy czyli bariery i szanse, Warszawa, PWN
 18. Lessig L. (2009) Wolna kultura, Warszawa, WAiP
 19. Michnowski L. (2000) Ekohumanizm jako aksjologiczna podstawa wychowania dla przyszłości, w: I. Wojnar (red.), Etos edukacji w XXI wieku, Warszawa, Elipsa
 20. Mossberger K. et al. (2008) Digital Citizenship – The Internet, Society, and Participation, Cambridge, Massachusetts – London, The MIT Press.
 21. Postman N. (2002) Zabawić się na śmierć – Dyskurs publiczny w epoce show-businessu, Warszawa, MUZA
 22. Ritzer G. (2005) Makdonaldyzacja społeczeństwa – wydanie na nowy wiek, Warszawa, MUZA
 23. Sartori G. (2007) Homo videns – Telewizja i postmyślenie, Warszawa, Wyd. Uniwersytetu Warszawskiego
 24. Slevin J. (2008) Internet i formy związków ludzkości, w: P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska (red.), Socjologia codzienności, Kraków
 25. Small G., Vorgan G. (2011) iMózg – Jak prze-trwać technologiczną przemianę współczesnej umysłowości, Poznań, Vesper
 26. Szmyd J. (2012) Myślenie i zachowania nieracjonalne – Tradycyjne i współczesne wymiary, Katowice, Wyd. „Śląsk”
 27. Szomburg J., P. Zbieranek (2010) Edukacja dla rozwoju, Gdańsk, Inst. Badań and Gospodarką Rynkową
 28. Świerzewski Ł. (2010) Edukacja jako wartość dla klienta, „Kwartalnik Nauk o Przedsiębiorstwie”, 2(15) kwiecień–czerwiec
 29. Virilio P. (2008) Prędkość i polityka, Warszawa, Sic!
 30. Wojnar I. (red.) (2000) Etos edukacji w XXI wieku, Warszawa, Europa
 31. Wojnar I. (red.) (2003) Ten świat – człowiek w tym świecie, Warszawa, Elipsa
 32. Wojnar I. (red.) (2006) Edukacja i kultura – Idea i realia interakcji, Warszawa, PAN
 33. Zacher L. W. (2006) Gry o przyszłe światy, Warszawa, Wyd. PAN
 34. Zemło M. (2008) Społeczeństwo wiedzy – kwestia bliskiej czy odległej przyszłej?, „Przegląd Socjologiczny”, t. 57, z.3
 35. Zubik M. (2011) Naprawdę bez Facebooka nie istniejesz?, „Gazeta Wyborcza”, 24 stycznia

Prof. zw. dr hab. Lech W. Zacher jest Dyrektorem Centrum Badań Ewaluacyjnych i Prognostycznych oraz członkiem Katedry Nauk Społecznych Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie.

ARTYSTA JAKO STERNIK DRYFUJĄCY

Mirosław Karwat

Twórcy kultury wywołują sprzeczne uczucia u polityków i tak zwanych zwykłych ludzi. Z jednej strony, ludzie pióra, pędzla, dłuta i batuty potrafią porwać tłumy poruszone ich artyzmem czy siłą intelektu, ale oddziałują oni także na odbiorców swoimi emocjami, poglądami, osobistymi wyborami. Niektórzy z nich, ci sławniejsi, spełniają rolę wzorotwórczą i opiniotwórczą jako autorytety lub idole kultury masowej czy wręcz celebryci. W niektórych przypadkach, choć dziś już coraz rzadziej, przypisuje się im jeszcze rolę profetycznego, charyzmatycznego statusu „wieszcz”.

Z drugiej strony, trudno nie zauważyć, że ci, którzy przewodzą, prowadzą, symbolizują, objaśniają, nawołują, gloryfikują, demaskują, potępiają, a więc stają się żywym ucieleśnieniem propagowanych postaw, sami są dwuznacznymi w swych drogach i przygodach życiowych, w swych przewartościowaniach lub niekonsekwencjach. Co więcej, nieraz sugestywnie i autorytatywnie nawołują do tego, czego sami jeszcze nie rozumieją, nie zdążyli przemyśleć. Bywa, że wytyczają cel, choć nie znają drogi, „prowadzą” samemu szukając i błędząc.

Biografów lub uważniejszych obserwatorów szokują meandrami własnych identyfikacji, zygzakami w życiorysie, zaskakującymi reorientacjami, prowokują do pytań: czy ci liderzy opinii, nauczyciele i wychowawcy, wizjonerzy i prorocy to „pijane dzieci we mgle” (tak, tak – niekiedy uderza ich naiwność, a nawet infantylizm), czy też „cwani koniunkturaliści”, zawsze na fali, dobrze wiedzący, gdzie są konfitury? A jeśli nie są tacy sprytni i zapobiegliwi, to jakim cudem mają tak wielki autorytet, skoro raz po raz okazują się fałszywymi prorokami? Jakim cudem prowadzą za sobą innych, skoro sami nie wiedzą dokąd idą?

I przede wszystkim: czy twórcy poematów, kompozycji, książek kreują rzeczywistość, są awangardą wielkich przemian, czy też są jedynie egzaltowanymi i sugestywnymi dla otoczenia świadkami i „komentatorami” społecznych przekształceń? Byłby to taki przypadek, jak uznanie „zapowiadacza pogody” za sprawcę pogody, o czym pisał z sarkazmem Nietzsche.

W rozstrzyganiu takich dylematów posłużmy się – w trosce o prawem chroniony wizerunek współczesnych nam artystów – przykładem historycznym, który chyba nie budzi rozrachunkowych emocji. Niech to będzie zawiła kariera znakomitego i zasłużonego polskiego kompozytora, Karola Kurpińskiego (1785-1857), którą

prześledzimy za rzeczową i utrzymaną w powściągliwej tonacji biografią napisaną przez T. Przybylskiego¹.

Twórczość Kurpińskiego nieodłącznie towarzyszyła wielkim wydarzeniom i przemianom politycznym. Artysta podążał za nastrojami społecznymi, wyrażając oczekiwania, nadzieje i złudzenia zbiorowe. Był jak barometr – rejestrował poziom emocji społecznych, odzwierciedlając też zmiany obiektu i kierunku zbiorowych fascynacji, karkołomne rewizje ocen zbiorowych. Był to niejako artystyczny, emocjonalno-sugestywny odpowiednik tego, co dziś – w epoce mass mediów – w bezpośredniej i natrętnej formie uosabia nieskończony pościg dziennikarzy-sprawozdawców za aktualnością i koniunkturalnie wyznaczoną „poprawnością” informacji i komentarzy. Muzyka programowa lub wręcz ilustracyjna była w tamtej epoce artystyczną formą komentarza do aktualnych wydarzeń i wielkich przeżyć zbiorowych.

Artysta dworski?

Dla uczczenia zwycięstwa Napoleona pod Mołajskiem skomponował Kurpiński symfonię programowo-ilustracyjną pt. *Bitwa pod Mołajskiem*. Jej prawykonanie odbyło się 18 marca 1812 r. w Teatrze Narodowym podczas antraktu. Utwór ten dość często wykonywano, lecz po upadku Napoleona już pod zmienionym tytułem: *Symfonia wielką bitwę wyobrażająca*. Kompozycja składa się z 5 zasadniczych części, z których każda ma określony program, np. wolny wstęp przedstawia wschód słońca nad przyszłym pobojuwiskiem, pobudkę i czytanie rozkazu, marsz ilustruje defiladę wszystkich narodów wielkiej armii itd. Program ów był podawany na afiszach zapowiadających wykonanie tej kompozycji. Po jej prawykonaniu pisano: „O muzyce wyobrażającej wielką bitwę powiemy, nie ubliżając zdaniu fachowców, iż nosi cechą jenialnego talentu, który Pan Kurpiński okazuje w pracach swoich, a który dla sceny naszej prawdziwą zapowiada ozdobę”².

Drobna zmiana tytułu – i już znika kłopotliwy kontekst; zresztą, naprawdę mniej istotny, skoro „batalistyczne” walory takiego utworu rzeczywiście są ponadczasowe. Były powody do zmiany tytułu, a także do zupełnie innych inspiracji dla twórczości muzycz-

1 T. Przybylski, *Karol Kurpiński*, Warszawa 1980

2 Tamże, s. 22-23.

nej – skoro uzurpator i imperialista Napoleon upadł, a na gruzach jego imperium i na wpół rewolucyjnych eksperymentów ukształtował się nowy porządek w Europie, ten spod znaku Świętego Przymierza. A przy tym Aleksander I, któremu przypadło w podziale łupów okrojone Królestwo Polskie, początkowo nader zręcznie łudził Polaków, symulując liberalno-oświeceniowy styl rządów.

Dnia 17 marca 1815 r. w Teatrze Narodowym odbyła się premiera jednoaktowej opery Kurpińskiego *Aleksander i Apelles* z librettem autorstwa Dmuszewskiego. Tegoż roku z okazji urodzin Aleksandra I wystawiono w Teatrze Narodowym dwuaktową operę Kurpińskiego pt. *Nadgroda* do oryginalnego tekstu Dmuszewskiego. Opera ta powstała po przybyciu Aleksandra I do Warszawy jesienią 1815 r. Jego początkowo życzliwe, aczkolwiek nieszczerze gesty wobec Polaków po zajęciu Księstwa Warszawskiego zjednywały mu sporo zwolenników. Franciszek Salezy Dmochowski — warszawski wydawca, publicysta i krytyk literacki — pisał w swoich wspomnieniach o tym pobycie Aleksandra w Warszawie. Ówczesna opera polska wzorem francuskiej, była wrażliwa i czujna na aktualności polityczne, które natychmiast znajdowały oddźwięk wśród dramaturgów i kompozytorów (opera Kurpińskiego *Nadgroda*)³.

Muzyczne hołdy rosyjskiemu władcy zostały dostrzeżone i odwzajemnione; przyczyniły się do docenienia wszystkiego, co poza tym składało się na dorobek twórcy.

Sława kompozytorska Kurpińskiego i uświetnianie przez niego dworskich uroczystości okolicznościowymi kompozycjami zwróciły uwagę dworu petersburskiego. W efekcie 23 listopada 1819 r. Aleksander I mianował Kurpińskiego Mistrzem Kapeli Dworu Królestwa Polskiego. Akt nominacyjny opiewał: „Chcąc dać znamienity dowód życzliwości naszej Królewskiej JPanu Karolowi Kurpińskiemu Dyrektorowi Orkiestry Teatru Narodowego Warszawskiego i wynagrodzić talenta jego, jako kompozytora kilku oper oryginalnych, pomyślnie na scenie polskiej wystawianych, postanowiliśmy i stanowimy, co następuje: Pomieniony JPan Karol Kurpiński mianowany zostaje Mistrzem Kapeli Dworu naszego Królestwa Polskiego. Komisji Spraw Wewnętrznych i Religii polecamy uwiadomić uzyskującego o tej szczególnej Łasce Naszej”. Nominacja ta oprócz specjalnej gratyfikacji przyniosła Kurpińskiemu podniesienie prestiżu i pozycji społecznej. Kurpiński otrzymał jeszcze jedno wyróżnienie. W styczniu 1823 r. został odznaczony przez Aleksandra I Orderem Św. Stanisława IV

klasy⁴. To, czy Kurpiński sam o wspomniane zaszczyty (zwłaszcza stanowisko namaszczone przez władcę) zabiegał, ma w gruncie rzeczy drugorzędne znaczenie. Gdy pamiętamy, że każdy twórca potrzebuje źródeł utrzymania, a i one, i dostęp do szerokiej publiczności zależy od rozmaitych dworskich względów, przychylności, tytułów, nagród i etatów lub stypendiów, to nie zdziwi nas ani satysfakcja Kurpińskiego, ani wytrwałe długoletnie oczekiwanie i starania niezbyt zapamiętałego buntownika, Johanna Straussa-syna, o to, aby zasłużyć na uchylenie cesarskiej niełaski.

Wzrastająca popularność Kurpińskiego i osiągnięta przez niego pozycja przysporzyła mu także zazdrosnych przeciwników. Wynika to choćby z incydentu w Teatrze Narodowym podczas kolejnego przedstawienia opery *Pałac Lucypera* 12 listopada 1820 r. Według raportu szpiega H. Mackrotta „po drugim akcie, który jest arcydziełem wśród kompozycji Kurpińskiego i był doskonale wykonany przez aktorów, niejaki Markiewicz urzędnik Komisji Skarbu zaczął gwizdać z całych sił. Dyżurny urzędnik policji aresztował go i spytał — czemu pan gwizdał? — bo mi się tak podoba — odpowiedział. Publiczność zaprotestowała przeciw aresztowaniu. Mówiono, że za swoje pieniądze ma prawo robić, co mu się podoba. Mówiono, że to całe zajście wywołała może zazdrość muzyka Elsnera, też dyrektora orkiestry, ale nie tak lubianego jak Kurpiński. To przypuszczenie potwierdziło się, gdy wyszło na jaw, że Markiewicz jest kolegą biurowym zięcia Elsnera”. Trudno na podstawie tego raportu rozstrzygnąć, czy zajście istotnie inspirował Elsner, niemniej jednak istnienie w ówczesnym światku muzycznym Warszawy różnych, wzajemnie zwalczających się koterii, było faktem⁵.

To sytuacja dwuznaczna moralnie i kłopotliwa dla artysty. Być do tego stopnia protegowanym, że aż chronionym przez aparat represji przed czysto osobistymi afrontami? Czyżby „oczko w głowie” represywnego aparatu samo stało się ogniwem tegoż aparatu? Tymczasem był to typowy – wbrew pozorom – przykład uwikłania artysty, kosztów ponoszonych w sukcesie, który nie zależy jedynie od własnego talentu i pracy, ale również od koniunktury i cudzej łaski.

Sztandarowy kompozytor rewolucji narodowej

Z tą sytuacją „człowieka ustawionego” i nieomal faworyta władz oczywiście kontrastuje późniejsze zaangażowanie Karola Kurpińskiego w propagandową oprawę Powstania Listopadowego. Czy było to koniunkturalne,

3 Tamże, s. 36-37.

4 Tamże, s. 64.

5 Tamże, s. 64-65.

wyrachowane (zmiana frontu, przytomność i refleks „farbowanego lisa”)? Nie sędzę. Wszystko wskazuje raczej na spontaniczność, emocjonalność, a więc autentyzm tego zaangażowania, do którego zresztą kompozytor i dyrygent dojrzywał wraz z całym społeczeństwem Królestwa Polskiego, ewoluującym w zbiorowej postaci od nadziei, poprzez niepokój i rozczarowanie, do patriotycznego buntu.

W chwili wybuchu powstania Teatr Narodowy był nieczynny i takim pozostał do 5 grudnia. W pierwszych dniach zamarło życie publiczne w Warszawie. Żalono się w prasie, że kościoły i teatry są zamknięte, „jakby jaki nieprzyjaciel zalegał ulice”. Kiedy 4 grudnia otwarto sklepy i kościoły, było „życzeniem powszechnym, aby dyrekcja [...] otworzyła teatr”. Uczyniono to w niedzielę 5 grudnia. Na otwarcie Teatru Narodowego Dyrekcja wybrała bardzo słusznie patriotyczną, a od dawna już zakazaną operę „Cud mniemany, czyli Krakowiacy i Górale” Bogusławskiego z muzyką Stefania. Zapewne zasugerował to dyrekcji Kurpiński. Przedstawienie to w świetle ówczesnej prasy i wspomnień Kurpińskiego urosło do rangi wielkiej manifestacji patriotycznej. Złożyło się na nią zarówno samo przedstawienie, jak i ogłoszenie się Chłopickiego dyktatorem, co wywołało falę entuzjazmu. Prasa pisała: „Niepodobna opisać zapału, jaki panował wczoraj w Teatrze Narodowym. Znajdowało się widzów 1400. Przed rozpoczęciem widowiska żądano słyszeć tańca polskiego Kościuszki, mazura Dąbrowskiego i marsza Księcia Józefa. Wszyscy obecni wydawali radosne okrzyki. W końcu tyle pamiętnej opery Krakowiacy i Górale śpiewano nowe strofy. [...] Po czym ukazały się chorągwie połączone prowincji dawnej Polski [...] Po zapadnięciu zasłony, cała publiczność śpiewała hymn Ojczyzny. Parter zamienił się w salę balową, tańczono długo mazura i krakowiaka. Publiczność w triumfie wzniosła porucznika Wysockiego, który wspólnie ze Szkołą Podchorążych należał do pierwszej walki dnia 29”⁶.

Repertuar w pełni odpowiadał nowemu zapotrzebowaniu społecznemu, przy czym to „zamówienie społeczne” akurat było zgodne ze spontanicznymi potrzebami samych artystów i zarządców teatru. „Kurier Polski” donosił; „Scena w Teatrze Narodowym otwartą została przedstawieniem starych Krakowiaków i Górali, sztuki nie widzianej dawno w stolicy, a bardzo stosownej do okoliczności. [...] Za każdym wierszem lub zdaniem stosownym do obecnego położenia rzeczy dawano oklaski i częstokroć kilkakrotnie wznawiano. Największy zaś zapał wzniciły w samej sztuce” aktualne wkładki,

którymi ją uzupełniono. Podobnie zanotował Kurpiński w swym *Dzienniku*: „Jen. Chłopicki ogłoszony Dyktatorem. Otworzyliśmy teatr operą Stare Krakowiaki; w końcu nowe śpiewki śpiewano i deklamowano.

Któż potrafi opisać zapał całej publiczności!... Krzyki jednogłośnie, głuszące oklaski, śpiewanie powszechne razem z aktorami. Przed rozpoczęciem sztuki żądano Mazura Dąbrowskiego, Poloneza Kościuszki; gdy to orkiestra zagrała, co za krzyki!... śpiewano z orkiestrą, przytupywano, tańczono!... Żądano, ażeby powyrzucać krzesła, aby nie przypominały zasiadających w nich Rosjan i aby żadnej na parterze nie było różnicy ceny. Po skończonej sztuce Podchorążowie, Akademicy, Urzędnicy, Oficerowie, prości żołnierze i cywilni, wszystko to pomieszane razem tańczyło na parterze mazura Dąbrowskiego. Kazano podnieść sceniczną zasłonę i na scenie Artyści i Artystki pomieszani z publicznością tańczyli Poloneza Kościuszki, mazura, krakowiaki, co trwało blisko godzinę, po czym jak najprzyswoiciej i najspokojniej wszyscy się rozeszli”⁷.

Powszechny zapał, powszechne zbratanie i odkażanie miejsc sprofanowanych wcześniejszą obecnością podmiotów niepożądanych – to typowe zachowania ludzi, którzy muszą odreagować to wszystko, co wcześniej musieli znieść. Relacja Kurpińskiego pomija ten fakt, że on sam dyrygował zespołem operowym w ten wieczór, jak i we wszystkich dalszych aż do upadku powstania, spontanicznie stając po stronie powstańców. Drugie przedstawienie w dniu następnym przyjęto z nie mniejszym entuzjazmem. „Onegdajsze widowisko w Teatrze Narodowym było nie mniej świetne, jak pierwsze. Cały teatr był natłoczony, publiczność okrywała oklaskami piękniejsze miejsca w tej ulubionej sztuce narodowej, której dawno nie widziała. Największy entuzjazm obudzili Krakowiacy z kosami, tudzież śpiewki przy końcu sztuki, które musiano kilkakrotnie powtarzać. Po ukończeniu widowiska dyrektor i reżyserowie teatru ubrani po polsku ukazali się na scenie z chorągwami narodowymi, wyrażającymi herb Polski, Litwy i Rusi. Zebrani przy tych chorągwiach wszyscy artyści odśpiewali stosowne hymny. Za każdą wzmianką imienia Chłopickiego cała sala brzmiała najradośniejszymi okrzykami. [...] Kto widział ten wieczór, nigdy go nie zapomni”⁸.

Trudno byłoby nie być pod wrażeniem takich zbiorowych wzruszeń i uniesień. I trudno wyobrazić sobie, by w tym poczuciu pełnej identyfikacji nie zatarła się różnica między oczekiwaniami (zamówieniem) publiczności, żarliwymi emocjami tej publiczności,

6 Tamże, s. 123-124.

7 Tamże, s. 124-125.

8 Tamże, s. 125.

spontanicznymi odruchami artystów oraz ich zainteresowaniem w zgodności własnych nastrojów i popisu z tym ogólnym nastawieniem i nastrojem chwili. Do podsyłania nastrojów rewolucyjnych i uczuć patriotycznych nie mało przyczyniła się też działalność kompozytorska Kurpińskiego. Prezentuje ją 8 pieśni powstańczych. Te spontaniczne utwory powstawały błyskawicznie pod wpływem chwili, jako odbicie aktualnej sytuacji politycznej. Np. *Marsz Obozowy* na solą, chór i orkiestrę do tekstu Słowackiego *Bracia, do bitwy nadszedł czas* został „napisany na odwachu Artylerii Gwardii Narodowej na warcie w nocy z 1 na 2 lutego 1831. Śpiewany w Teatrze Narodowym dn. 8 lutego 1831 r.” — informuje własnoręczna inskrypcja Kurpińskiego na szczęśliwie ocalałej partyturze⁹.

Z dystansu można by rzec: muzyka „użytkowa”, stworzona na zawołanie; a przecież będąca autentyczną ekspresją przeżyć twórcy, powstała zarazem „z potrzeby serca”. Kompozycje te, wykonywane jako antrakt lub na końcu przedstawień w Teatrze Narodowym, bardzo często stanowiły na tle sztuk nieraz luźno związanych z rozgrywanymi wypadkami jedyny akcent oddziałujący na aktualne nastroje społeczeństwa. Tak było w przypadku *Mazura wojennego* zwanego też *Mazurem Chłopskiego* na solą, chór i orkiestrę do tekstu Słowackiego: *Nasz Chłopski wojak dzielny, śmiały!*, po raz pierwszy w Teatrze Narodowym 28 grudnia 1830 r. „z wielkim wrażeniem wykonan[ego] i przyjętego” — jak zanotował Kurpiński w swym *Dzienniku*. Tekst owego *Mazura* został napisany z okazji ogłoszenia Chłopskiego 5 grudnia dyktatorem, a muzyka powstała 25 grudnia. (...) Na temat tej kompozycji pisano w powstańczej prasie: „Rewolucja nasza czekała popularnego śpiewu, który by oddał wyraz uczuć, jakim tchnie pierś każdego zbrojnego Polaka. Mazur wojenny z muzyką Kurpińskiego odpowiedział tej potrzebie. Rytm właściwy i łatwo obiecuje, że wkrótce śpiewać go będą pułki równie z zapałem, jak go śpiewają teatry i ulice stolicy”. Relacja ta obrazuje ogromną popularność pieśniarskiej powstańczej twórczości Kurpińskiego i jej aktualność¹⁰.

Ta kompozycja jeszcze dziś porywa – i patosem, i tanecznym rytmem. Jest żywym ucieleśnieniem melodyki i rytmiki muzyki polskiej. W kategoriach dzisiejszych nieco nietaktownie z punktu widzenia tych podniosłych okoliczności powiedzielibyśmy: „przebój”, a więc osobisty sukces kompozytora osiągnięty na fali nastrojów społecznych, będący nagrodą za „bycie na czasie”. Przyczyniły się do tego i inne liczne jego popularne pieśni

powstańcze. Najwartościowszym powstańczym utworem Kurpińskiego jest bohatera i porywająca *Warszawianka* zaczynająca się od słów „Oto dziś dzień krwi i chwały”. Tekst napisał w 1830 r. w Paryżu Kazimierz Delavigne, przejęty entuzjazmem dla wolnościowego zrywu Polaków. W 1831 r. przetłumaczył go na język polski Karol Sienkiewicz. Po raz pierwszy wykonano tę kompozycję w Teatrze Narodowym 5 kwietnia 1831 r. Stała się ona hymnem powstańczym. Ostatnią kompozycją Kurpińskiego z czasów powstania jest *Mazur Oblężenie Warszawy*, śpiewany w Teatrze Narodowym 4 września 1831 r., na solą, chór i orkiestrę, do tekstu nieznanego autora, zaczynający się od słów: „Moskal chce dostać Warszawy”¹¹.

Czy akurat *Warszawianka* jest najwartościowszą muzycznie spośród tych pieśni powstańczych, to kwestia dla muzykologów. Nie ma jednak wątpliwości, że właśnie ten utwór przeszedł do historii, stał się bodaj najbardziej znanym symbolem i znakiem rozpoznawczym tej tradycji historycznopolitycznej, że jeszcze dzisiaj jest w Polsce powszechnie znany – i to również tym, którym nic nie mówi nazwisko kompozytora. Przykład obiektywizacji dzieła, o jakiej tylko marzyć mogłoby wielu twórców. Utwór „kultowy” powiedziałby ktoś w dzisiejszym żargonie krytyków.

Dopiero w czasie powstania mógł Kurpiński wykonać swoją *Fugę na temat Jeszcze Polska nie zginęła*. Uprzednio zakazana, została wykonana w Teatrze Narodowym 1 stycznia 1831 r.¹². Tak więc wcześniejsze zaszczyty i fawory ze strony zaborcy mają też przeciwwagę: twórczość niepokorną, wtedy źle widzianą, gorzkie ograniczenie wolności artysty. To nie pupil, lecz buntownik i prekursor późniejszej walki.

Pieśni powstańcze Kurpińskiego swoim zaangażowaniem ideowym i wybitną wartością artystyczną rekompensowały brak stosownych oper, których w istniejącej sytuacji nie mógł Kurpiński napisać. Chciał tymi pieśniami zmanifestować swój patriotyzm, wychodząc równocześnie naprzeciw oczekiwaniu rodaków. Mimo upadku powstania pieśni te nie zginęły, lecz zyskały ogromną popularność. Majestatyczną melodię *Litwinki* wykorzystał Ryszard Wagner w swej uwerturze *Polska*. W tradycji narodowej żyją one do dziś i stanowią część ojczystej kultury. Działalność zaś Kurpińskiego na terenie teatru wystawia mu świadectwo patriotyzmu i dojrzałości narodowej¹³.

9 Tamże, s. 135-136.

10 Tamże, s. 136.

11 Tamże, s. 136-137.

12 Tamże, s. 137.

13 Tamże, s. 137-138.

Linia ciągła wśród zygzaków

Ten bilans sporządzony przez biografa możemy przyjąć z całą powagą, bez ironii i bez podtekstów. To nie jest życiorys karierowicza, oportunisty, koniunkturalisty, lecz droga życiowa artysty, który – samemu nie będąc inicjatorem ani reżyserem wydarzeń, organizatorem ani dyspozytorem poważnych sił społecznych – stał się jednak wtórnie współsprawcą dalszego przebiegu wydarzeń. Ujawnia się tu charakterystyczne sprzężenie zwrotne: Zdolność wyrażania nastrojów, oczekiwań społecznych i woli zbiorowej staje się podstawą do zdolności kształtowania, utwierdzania i dalszego ukierunkowania tychże zjawisk świadomości społecznej. Ekspresja bierna (wyrażanie własnych przeżyć, uniesień) przeistacza się w ekspresję czynną (wzbudzanie silnych emocji u odbiorców). Ekspresywność (wyrazistość połączona z reprezentatywnością) powoduje wielką sugestywność dzieł. To sprawdzian realnej podmiotowości. Ale przecież nie od kompozytorskiej sprawności tudzież osobistej egzaltacji (żarliwości) artysty zależał przebieg i wynik powstania, lecz od Chłopickiego, Dwernickiego, od kluczowych decyzji Zgromadzenia Narodowego i rządu; zaś siła agitacyjnej sugestii i motywacyjno-mobilizacyjne walory byłyby porównywalne i w przedsięwzięciu politycznie lepiej przemyślanym i przygotowanym, i w desperackiej improwizacji.

A przy tym, co sprawie „dodaje smaczku”, poszczególne epizody tej biografii przynajmniej na pierwszy rzut oka tworzą ciąg kolejnych zwrotów, reorientacji, zaprzeczeń. Związane są też z dwoistością i dwuznacznością statusu. Kim właściwie był ten kompozytor: beniaminkiem „reżymu” piszącym również do szuflady, który zerwał się ze smyczy? Artystycznym Wallenrodem? Dość podobne dylematy nasuwa późniejsza historycznie sytuacja Dymitra Szostakowicza. Otóż taki jest właśnie, paradoksalny, koloryt ekspresywnej podmiotowości artystów, literatów, dziennikarzy i zaangażowanych uczonych. Objawienia, egzaltacje i porywy twórców porywają masy i stają się „znakiem czasu”. Tyle tylko, że ten wicher twórczych uniesień zaraźliwych dla zbiorowości nie powstaje samoistnie, lecz zrywa się pod wpływem dziejowych huraganów. Artysta czy intelektualista postrzegany jako „sternik” z pewnością sam nie jest „motorem” ruchu społecznego; jest to sternik dryfujący, a czasem miotany falami zmian społecznych.

Mirosław Karwat – profesor nauk humanistycznych, politolog, Kierownik Zakładu Filozofii i Teorii Polityki w Instytucie Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, członek Komitetu Nauk Politycznych PAN. Napisał m.in. O karykaturze polityki (2012)

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

- 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.

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

IDEOLOGIA POLSKA JAKO RELIGIA

Marek Zagajewski

Przeorana licznymi wojnami, rozbiorami, powstaniami, buntami, czy protestami społecznymi polska ziemia nadzwyczajnie obrodziła bogactwem narodowych figur ideologicznych. Wiodącą pozycję w narodowym Panteonie zdaje się zajmować ojczyzniany mit „Matki Polki” za którym żwawo podąża „Polak katolik” naturalnie dopełniony historycznie utrwaloną za Bełzą sylwetką „Małego Polaka”. Tej symbolicznej postaci „Świętej Rodziny Polskiej” przypadł w udziale obowiązek wypełnienia szczytnej misji obrony cywilizacyjnych wartości na zagrożonym obszarze przedmurza chrześcijaństwa.

W rzeczywistości mit „Matki Polki” zdaje się osłaniać, łatwo rozpoznawalny w stosunkach rodzinnych, dominujący w praktykach społecznych patriarchalizm, stanowiący w naszym umiłowanym kraju strukturalny kościec całokształtu życia społecznego, zwłaszcza w jego instytucjonalnym kształcie (ustrój feudalno-cechowy, nepotyzm, kolesiostwo, partyjnictwo itp.). Najtrafniej faktyczne położenie społeczne kobiety w naszym społeczeństwie zdają się wyrażać koryfeusze teologii chrześcijańskiej.

Wedle Tomasza z Akwinu „Kobiety są błędem natury, są rodzajem kalekiego, chybionego, nieudanego mężczyzny”, chociaż z drugiej nie są bez szans, jeśli zważyć, że zdaniem Akwinaty „Wartość kobiety polega na jej zdolnościach rozrodczych i możliwości wykorzystania do prac domowych”. Podobnie dla Augustyna: „Kobieta jest istota poślednią, która nie została stworzona na obraz i podobieństwo Boga. To naturalny porządek rzeczy, że kobieta ma służyć mężczyźnie”. W tym duchu pogląd Jana Chryzostoma wyróżnia się niedościgną jasnością i stanowczością głoszonych przekonań: „Kobiety przeznaczone są głównie do zaspokajania żądzy mężczyzn. Cała płeć żeńska jest słaba i lekkomyślna. Uświęcona jest jedynie przez macierzyństwo”. W tym zestawieniu staje się widoczne, jak nieudolnie religijna maska skrywa, wyrażony w jednoznacznie świeckiej postaci, radykalnie konserwatywny zamysł organizacji porządku społecznego.

Naszkiecowany zarys krajobrazu ideologicznego, wedle Kurowickiego, „tworzy sacrum wspólnotowe Polaków”¹, rzeczywistych lokatorów Starej Polski, którą tym razem nie należy rozumieć jako przeciwieństwo Młodej Polski,

ale tej Nowej Polski, „która wykluwa się w historii od pierwszych chwil rewolucyjnego ruchu robotniczego”². Fundamentalnym założeniem Starej Polski jest przekonanie, że „własność prywatna nie tylko jest świętością, lecz i opoką dobrobytu, podstawą przedsiębiorczości, wolności i religii. [...] I że tylko instytucje i organizacje niezależne od państwa są gwarantem demokracji i jednostkowej wolności”³.

Jak zauważył Kurowicki zakorzeniona w Legendzie Starej Polski „ojczyzna ideologiczna” nie mogła wszechwładnie zapanować „bez historycznie ukształtowanego u nas wzorca religijności klas podstawowych: chłopstwa i klasy robotniczej”⁴ w jego konserwatywnej postaci. Osią ówczesnego myślenia konserwatywnego, którego w tym przypadku nie należy mylić z tradycjonalizmem, stało się koncentrowanie uwagi na kształtowaniu państwa narodowego na wszelkich możliwych polach, sięgając od gospodarki po szeroko pojętą edukację, działalność kulturalną i naukę. Ta swego rodzaju konserwatywna rewolucja w dwudziestoleciu międzywojennym postawiła milowe kroki i po wymuszonej niemiecką okupacją przerwie doczekała się w „powojniu”⁵ dynamicznej kontynuacji.

W okresie międzywojennym polskie elity polityczne zbudowały solidne fundamenty kapitalizmu państwowego w gospodarce, budując port w Gdyni oraz zakłady przemysłowe Centralnego Okręgu Przemysłowego w południowo-wschodniej części Polski od Radomia po Mielec. Ulokowany tam przemysł zbrojeniowy, w tym lotniczy, został w okresie powojennym znacząco rozwinięty dzięki postawieniu Nowej Huty. Paradoksalnie potężna inwestycja przemysłowa, łącznie z budową miasta, została przeprowadzona przez państwo wedle najlepszych kapitalistycznych wzorów z wykorzystaniem całego sztafażu socjalistycznej propagandy i obecnie spełnia wszelkie warunki kultowego symbolu „socjalizmu”, przed laty określanego „metaforycznie” jako realny, chociaż spełniał on wszelkie warunki definiujące państwowy kapitalizm. Podobnie przedstawia się sprawa kolejnego pomnika minionej epoki, jakim stała się

1 J. Kurowicki, *Legenda Starej Polski*, [w:] eadem, *Figury i maski w praktykach ideologicznych*, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2013, s. 51.

2 Ibidem.

3 Ibidem, s. 46-47.

4 Ibidem, s. 60.

5 T. Judt, *Powojnie. Historia Europy od roku 1945*, przeł. R. Bartoń, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.

sławna budowla ze słowem „pałac” w nazwie. Chodzi o Pałac Kultury i Nauki w Warszawie, którego pierwowzorem był z rozkazu Stalina nowojorski drapacz chmur o mało demokratycznej nazwie, Empire State Building.

Drugim fundamentem powojennej polityki gospodarczej (obok zorganizowania przemysłu jako kapitalizmu państwowego) była rozpoczęta w końcu lat trzydziestych reforma rolna, automatycznie zamrożona w czasie niemieckiej okupacji. Kontynuacja reformy rolnej po wyzwoleniu była naturalną kontynuacją zarówno jej przedwojennych początków oraz politycznym postulatem praktycznie wszystkich sił politycznych, które w nowych warunkach mogły jedynie wzmocnić antyfeudalną wymowę ówczesnej rewolucji agrarnej. Na wsi doszło, oczywiście, do radykalizacji wśród biedoty chłopskiej, do antyziemiańskich nastrojów oraz żywiołowych akcji przejmowania majątków i dworów na terenie centralnej Polski. Równocześnie na świeżo zagospodarowywanych Ziemiach Zachodnich i Północnych było pod dostatkiem wolnej do objęcia ziemi. W tym kontekście należy podkreślić, że obowiązujące w dzisiejszej reżimowej propagandzie ideologiczne ujęcie gospodarczych przemian w okresie powojennym niewystarczająco wydobywa ich konserwatywny charakter. Kontynuowanej międzywojennej polityki gospodarczej ówczesnego rządu, ze względów ustrojowych nadano socjalistyczną poświatę, gdyż w ten prosty sposób znacząco zmniejszano koszty realizacji polityki gospodarczej.

Zrozumienie powojennej polityki polskiej komplikuje nie tylko antykomunistyczna propaganda nadająca naszemu krajowi bezpodstawnie status komunistycznego państwa, ale także sterowanie nim przez Stalina bezpośrednio z Kremla. Oczywiście, że naiwny obserwator może w tej praktyce politycznej znajdować łatwy i rozstrzygający argument na rzecz uznania komunistycznego charakteru powojennego państwa polskiego. Jednak trudno sobie wyobrazić bardziej mylne rozumowanie, ponieważ najpierw należałoby przyjąć jako bezdyskusyjne przekonanie, że sam Stalin był komunistą, czego nie sposób pogodzić z prowadzoną przezeń polityką.

W tym kontekście należy przypomnieć, że wedle jednej z krążących w kremlofskich gabinetach wersji, na początku lat czterdziestych Stalin miał się wyrazić, że ten, kto chciałby wprowadzić komunizm w Polsce, przypomina szaleńca, który zamierza podjąć „próbę osiedlania krowy”⁶. Pośrednio, ten rodzaj skomplikowanego stosunku Stalina do naszego kraju potwierdza

także potraktowanie przez niego Prymasa Wyszyńskiego, co w anegdotycznej, ale w pełni wiarygodnej formie, upublicznił w wywiadzie-rzecz Romuald Kukołowicz – jeden z jego najbliższych współpracowników. Przy jakiejś okazji na pytanie Kukołowicza, którego z pierwszych sekretarzy KC PZPR Prymas ceni najwyżej, usłyszał odpowiedź, że „Pana Bieruta”. I dalej Prymas stwierdził, że „z Bierutem wszystko było jasne. Kiedyś był on w Moskwie na uroczystościach rocznicy rewolucji październikowej. Gdy powrócił, spytałem, jak się udała wyprawa do Moskwy. Bierut odrzekł na to, że nie udała się. »Wie Ksiądz Prymas, rozmawiałem ze Stalinem i powiedziałem mu, że chcę Księdza Prymasa wsadzić do więzienia«. Gdy Bierut powiedział to otwarcie Księdzu Prymasowi, to On – jak mi sam opowiadał, prawie podskoczył do góry, ale opanował się i spokojnie spytał: – I co na to Stalin? I wtedy Bierut ze smętną miną odpowiedział: – Stalin powiedział tak: wot, ty durak. Co za sztuka wsadzić Prymasa do więzienia, to każdy dureń potrafi. Ty zrób z Prymasa Wyszyńskiego komunistę. To dopiero będzie sztuka! – I za to właśnie cenię Bieruta – kontynuował Ksiądz Prymas. Uczciwie i szczerze przyznał się, że już dawno wsadziłby mnie do więzienia, choć odradzał mu to Stalin. Później Stalin umarł i jak wiesz po sześciu miesiącach znalazłem się w areszcie”⁷ – usłyszał na koniec od prymasa Wyszyńskiego zaskoczony Kukołowicz.

Ta anegdotyczna wypowiedź Stalina ma nader instruktywny charakter, bowiem zdaje się wskazywać, że Stalin doskonale wiedział, że słowo komunisty nie oznacza, jak z upływem lat przyjęło się uważać, po prostu formalnego członkostwa w Komunistycznej Partii Związku Radzieckiego, ale bycie zwolennikiem przyszłego bezklasowego społeczeństwa komunistycznego. Na to oczywiście – w odniesieniu do prymasa Wyszyńskiego – nie można było liczyć, ale zabiegi w celu uzyskania jego sympatii do Związku Radzieckiego mogły mieć pewien sens. Przy tej okazji pośrednie potwierdzenie uzyskała stalinowska anegdota o tym, że Polska pasuje do komunizmu jak siodło do krowy, czyli że komunizm w naszym kraju nie ma żadnych szans, także w bezpośrednim związku z Moskwą, a być właśnie z tego powodu.

W tej materii warto przywołać opinię Zbigniewa M. Kowalewskiego, wedle którego „biurokracja stalinowska w ZSRR nie chciała rewolucji – ani w Jugosławii, ani gdzie indziej. Komuniści mogli przejąć władzę, ale tylko tam, gdzie doszła armia radziecka i gdzie władza ta znajdowała się pod radziecką kontrolą. Jugosławii

6 N. Davies, *Heart of Europe: a short history of Poland*, Oxford University Press, New York 1986, s. 3.

7 W cieniu Prymasa Tysiąclecia, Z Romualdem Kukołowiczem rozmawia Piotr Bączek, Inicjatywa Wydawnicza «ad astra», Warszawa 2001, s. 85, 87.

to nie dotyczyło, bo Stalin ustalił z Churchilllem, że oba mocarstwa podzielą się po połowie wpływami w tym kraju”⁸. Josip Broz, znany jako Tito, przywódca Komunistycznej Partii Jugosławii, stworzył do walki z niemieckim okupantem niemal regularną armię dochodzącą do 800 tys. żołnierzy. Przy olbrzymim poparciu społecznym, wbrew Stalinowi, pod koniec 1943 roku komuniści powołali partyzancki parlament, który obalił monarchię, proklamował republikę i ustanowił własny rząd tymczasowy, zakazując zarazem królowi i rządowi emigracyjnemu powrotu do kraju. Sekretarz Komitetu Wykonawczego Kominternu Dmytro Manujliski opisał w korespondencji niezwykle ostrą reakcję Stalina na te wydarzenia: „Gospodarz jest niebywale wściekły. Uważa, że to cios w plecy ZSRR i decyzji podjętych w Teheranie”⁹. W podobnej sytuacji znalazła się po wojnie Grecja, w której kierowana przez komunistów partyzantka dostawała pomoc z Jugosławii, Albanii i Bułgarii ale nie z ZSRR, ponieważ Stalin nie popierał rewolucji w Grecji, która na podstawie porozumienia z Churchilllem znalazła się w brytyjskiej strefie wpływów i leżała poza zasięgiem armii radzieckiej.

Jak wiadomo, przypadek Polski był dokładnie przeciwny, ponieważ przypadła ona radzieckiej strefie wpływów i znalazła się pod kontrolą armii radzieckiej. Z kolei spora część naszego społeczeństwa, nie mogąc pogodzić się z tym stanem rzeczy, liczyła na tzw. III wojnę światową. Jednak opracowane przez brytyjskich sztabowców plany ataku sił brytyjsko-amerykańskich na ZSRR okazały się bez udziału armii niemieckiej praktycznie niewykonalne. Jej zdolność bojowa była w jak najlepszym stanie, ale możliwości przemarszu przez terytorium Polski w celu zaatakowania osłabionej armii radzieckiej, ze względu na spodziewany opór Polaków były żadne. I to prawdopodobnie uratowało Stalina przed ewentualnym upadkiem w rezultacie przewidywanej jego klęski militarnej. Tym razem Polacy hipotetycznie uratowali Związek Radziecki, a sam Churchill na krótko przed opuszczeniem fotela premiera odłożył te plany wojenne ad acta i nader skutecznie zajął się w czasie wolnym projektowaniem „zimnej wojny”.

Można tylko ubolewać, że wielu tego typu informacji nie można spotkać na stronach wstrząsającej pozycji Bożidara Jezernika „Naga Wyspa: Gułag Tity”¹⁰, mimo

godnego uwagi wstępu autorstwa profesjonalnego historyka dziejów najnowszych Adama Michnika, który od pewnego czasu tradycyjnie epatuje czytelnika prostymi schematami antykomunistycznej krytyki.

Wszystkie tropy zdają się prowadzić do węzłowej kwestii ludzkiej pamięci i wyobraźni, które mają zawsze historyczny wymiar i są indywidualnie i społecznie uwarunkowane. Na tej bazie żywiołowo kształtuje się swego rodzaju wrażliwość na prawdę historyczną i umiejętnie kształtowana polityka historyczna, kierująca się bliżej nieokreślonym „punktem widzenia historii” oraz interesem państwa i określonych orientacji ideologicznych. Głosząc możliwość wielości wersji prawdy historycznej dochodzi do ustanawiania monopolu na prawdę historyczną w jej kanonicznej postaci. W parlamencie czy instytucjach akademickich prawdę ustala się metodą głosowania na podstawie dosyć przypadkowego kryterium arytmetycznego, zwłaszcza wtedy, gdy prawdę przyjmuje się za fundament porozumienia czy pojednania.

Spór o prawdę historyczną wydaje się czymś zupełnie naturalnym, ale jest nie do przyjęcia na ideologicznym gruncie, czego od dziesięcioleci symbolicznym przykładem są nieustanne kontrowersje wokół powstania warszawskiego. Jako decydujący argument w tym sporze świadomie wprowadzono Muzeum Powstania Warszawskiego o bardzo ciekawej i dynamicznej ekspozycji. Wybitny historyk Marcin Kula trafnie zauważył, że my Polacy byliśmy w stanie wręcz nawet polubić rolę ofiary, skoro „świętujemy przegrane, jakby to były zwycięstwa”. Przytoczył też uwagę swego znajomego z zagranicy, który po zwiedzeniu powstańczej ekspozycji „zapytał zmieszany, jak się ono skończyło, czy myśmy je w ostateczności wygrali?” [Siedem grzechów głównych: pycha, z Marcinem Kulą rozmawia Mira Suchodolska, „Dziennik Gazeta Prawna”, 21-23 czerwca 2013, nr 119 (3509)]. Faktycznie, nie ma prostego sposobu na opisanie powstania, które pod względem wojskowym toczyło się przeciwko Niemcom a politycznie było wymierzone w Związek Radziecki i personalnie Stalina, który na dodatek nie dał się do niego wciągnąć. Ostatecznie, jak kto woli, antyradziecką, antykomunistyczną czy antyrosyjską wymowę powstańczego przekazu należy uznać za bezsporny sukces tegoż muzeum.

Nie sposób nie łączyć z tą sytuacją wypowiedzi Pawła Machcewicza, dyrektora Muzeum II Wojny Światowej „w budowie”, który podkreślił w edukacji historycznej większe znaczenia mają muzea niż książki. „Muzea stają się odpowiednikami katedr w średniowieczu, do których chodzili niepiśmienni prości ludzie i które dawały im

8 Z.M. Kowalewski, *Jugosławia między Stalinem a rewolucją. Od wyzwolenia do walki z kominformizmem*, „Le Monde diplomatique” Edycja polska, lipiec 2013, nr 7 (89), s. 31.

9 V. Dedijer, *Novi prilozi za biografiju Josipa Broza Tita*, t. 1, Liburnija, Rijeka 1981, s. 358 – cyt. za: Z.M. Kowalewski, *Jugosławia między Stalinem a rewolucją*, op. cit., s. 31.

10 B. Jezernik *Naga Wyspa: Gułag Tity*, przeł. J. Pomorska i J.

Ślawińska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.

obcowanie z literaturą i sztuką w postaci witraży, rzeźb, obrazów, słowa mówionego. Współczesne ekspozycje muzealne przemawiają do ludzi różnymi środkami – obrazami, dźwiękiem. Nie tylko tekstem. To się staje podstawowym nurtem opowiadania o historii”. [Polski punkt widzenia na wojnę, rozmowa z prof. Pawłem Machcewiczem, dyrektorem powstającego w Gdańsku Muzeum II Wojny Światowej, „Gazeta Wyborcza”, 25 lipca 2013].

Widać, że punkt widzenia Machcewicza na szeroko pojęte życie polityczne polega na praktykowaniu go jako religii - operuje się świętością czasu i miejsca zachowań politycznych kształtowanych na podobieństwo obrzędów liturgicznych. Ta formuła sprawdza się znakomicie w odniesieniu do wszelkich rytuałów związanych z obchodami świąt państwowych i rocznic. O ich randze świadczą między innymi ministerialne funkcje doradcy prezydenta RP do spraw historii i dziedzictwa narodowego czy ministra kultury i dziedzictwa narodowego oraz osobne ministerstwo do spraw polityki historycznej zresztą zamaskowane pod szyldem Instytutu Pamięci Narodowej. Zapewne nie bez znaczenia jest także objęcie funkcji prezydenta RP, premiera czy marszałka senatu przez zawodowych historyków oraz liczna plejada specjalistów z tej dziedziny w partiach, dyplomacji, mediach, służbach i kościele. Nie bez znaczenia jest także komercjalizacja działalności „historycznej i historyków”, skoro prawda historyczna jak i wiele innych wytworów ludzkich stała się towarem. Traktowanie muzeum jako świątyni dla małych, którzy po swojej liturgii ją opuszczają z nowym zastrzykiem wiary w państwo i miłości do jego przywódców, jest twórczym nawiązaniem do kultu marszałka Piłsudskiego, którego krzewieniem zajmował się przed wojną specjalnie w tym celu utworzony państwowy instytut. Aktualnie rozwój muzealnictwa ma przebiegać równie dynamicznie jak budowa kościołów. Zbliża się czas otwarcia Muzeum Historii Żydów Polskich, a planowane jest Muzeum Ziemi Zachodnich, Muzeum Kresów, Muzeum Historii Polski oraz szereg innych pomników niepodległości.

Stąd już tylko krok do powołania swojego Związku Wyznaniowego Historyków ze swoimi kapłanami i arcykapłanami, świątyniami i bazylikami, ewangeliami i encyklikami, wydawnictwami i mediami, pochodami i rekonstrukcjami, ekshumacjami i grobami, kapłanami i kultowymi autorytetami, a przede wszystkim „świętymi miejscami”. Pod każdą z tych nazw na podstawie własnego doświadczenia życiowego i posiadanej wiedzy jak w matematycznym równaniu można podstawić stosowne dane i sprawdzić, czy mają właściwe zastosowanie. Nie

powinno się rzecz jasna przeoczyć, frakcyjnego charakteru związku wyznaniowego historyków, a zatem i wielości grup religijnych często na sekciarskim poziomie, które mają swoje zaplecze sakralne i tworzą wrażenie swojego pluralizmu, chociaż w dość ograniczonych ramach. Rzeczowa analiza ideologii polskiej jako religii oparta jest zatem na trzech filarach: wolności, własności i wiary w ich sakralnym wymiarze.

Literatura

1. Davies N., Heart of Europe: a short history of Poland, Oxford University Press, New York 1986.
2. Dedijer V., Novi prilozi za biografiju Josipa Broza Tita, t. 1, Liburnija, Rijeka 1981.
3. Jezernik B., Naga Wyspa: Gułag Tity, przeł. J. Pomorska i J. Sławińska, Wydawnictwo Czarne, Wołowiec 2013.
4. Judt T., Powojnie. Historia Europy od roku 1945, przeł. R. Bartoń, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2008.
5. Kowalewski Z.M., Jugosławia między Stalinem a rewolucją. Od wyzwolenia do walki z kominformizmem, „Le Monde diplomatique” Edycja polska, lipiec 2013, nr 7 (89).
6. Kurowicki J., Legenda Starej Polski, [w:] eadem, Figury i maski w praktykach ideologicznych, Instytut Wydawniczy „Książka i Prasa”, Warszawa 2013.
7. W cieniu Prymasa Tysiąclecia, Z Romualdem Kukołowiczem rozmawia Piotr Bączek, Inicjatywa Wydawnicza «ad astra», Warszawa 2001.

Marek Zagajewski – doktor filozofii. Interesuje się filozofią społeczną, globalizacją. Współpracownik „Zdania”.

TOTALITARYZMEM A DEMOKRACJA

Edward Karolczuk

Totalitaryzm charakteryzowano jako dążenie państwa do objęcia kontrolą wszystkich dziedzin życia społecznego, podporządkowanie interesów jednostki interesom państwa, a więc skrajną formę zinstytucjonalizowanej nietolerancji. Silną pozycję w państwie totalitarnym przypisywano poszczególnym przywódcom (wódc), na legalną działalność zezwalano jedynie partii rządzącej. Zwracano uwagę na kontrolę obywateli przez rozbudowany aparat represji. Widziano hamujący wpływ państwa na gospodarkę. Państwu zarzucano ciągłą indoktrynację społeczeństwa poprzez środki masowego przekazu i system szkolnictwa, oraz ograniczanie wymiany myśli przez cenzurę prewencyjną. Państwa totalitarne zaprzęcały w praktyce prawom jednostki, wolnym wyborom, wolności wypowiedzi i stowarzyszeń. Państwa totalitarne w swej istocie znosiły dwoistość państwa i społeczeństwa, różnicę między oskarżonym i winnym. Zwracano przy tym uwagę na dwa rodzaje państw totalitarnych – jedno miały funkcjonować w oparciu o koncepcję rasy, a drugie panującej klasy. Uważano, że państwo nazistowskie podjęło się wypełnienia swej misji poprzez eksterminację narodu żydowskiego i wypłenienie zdegenerowanej rasy oraz wypłenienie komunizmu. Z kolei państwu stalinowskiemu przypisano walkę z wrogami ludu w imię eliminacji wyzysku i panowania klasowego.

Krytyka totalitaryzmu miała służyć obronie demokracji, pluralizmu, wolności i swobód obywatelskich.

Przejście krytyki totalitaryzmu w krytykę demokracji

W dyskursie o totalitaryzmie w okresie zimnej wojny dominowało przekonanie, że jest on przeciwieństwem i zaprzeczeniem demokracji. Pojęcie totalitaryzmu wprowadziła do słownika nauk politycznych Hannah Arendt, która w 1951 roku opublikowała obszerną książkę pt. *Korzenie totalitaryzmu*. Znamienne, że kiedy początkowo pisała o totalitaryzmie¹, nie uważała za totalitarny system państwa radzieckiego z czasów Lenina i NEP-u. Za system totalitarny uważała wówczas „komunizm stalinowski”, przy czym dostrzegała jego odmiennność w stosunku do totalitarnego systemu hitlerowskiego.

Natomiast Kenneth Minogue odrzucił początkowo dostrzegane przeciwieństwo totalitaryzmu i demokracji, używane w naukach politycznych jeszcze w latach 70-

tych i 80-tych XX wieku. Państwa demokratyczne, jego zdaniem, przynajmniej na pewnym etapie, mogły być w rzeczywistości również totalitarne. Pisał w związku z tym, że totalitaryzm może więc cieszyć się również poparciem licznych grup społecznych.

Również Jacob L. Talmon odrzucił schematyczne przeciwieństwo demokracji i totalitaryzmu i wyróżnił demokrację liberalną i totalitarną. *Demokracja liberalna*, jego zdaniem, traktuje systemy polityczne jak „polityczne wynalazki ludzkiej pomysłowości i spontaniczności”, w których obowiązuje „metoda prób i błędów”, a więc i... tolerancja. Wolność polega na spontanicznym działaniu i nieobecności zniewolenia i przemocy w stosunku do jednostki. *Demokracji totalitarnej* przypisał „założenie o istnieniu jedynej i wyłącznej prawdy w polityce”, co jest tożsame z nietolerancją. W efekcie tego działanie polityczne charakteryzuje „mesjanizm polityczny”. Zwolennicy tej koncepcji dążą do wyboru konkretnego projektu, według którego ludzie powinni funkcjonować. Jedyną płaszczyzną realizacji tych koncepcji jest sfera polityki, która obejmuje wszystkie dziedziny życia społecznego. Cel, do którego dąży system polityczny traktowany jest „jako wewnętrzny przedmiot rozumu i woli człowieka, najpełniejszy wyraz jego prawdziwych interesów i gwarancja jego wolności”. Wpływ na określenie tego celu mają „skrajne formy suwerenności ludu”. Wolność w *demokracji totalitarnej* może być osiągnięta „jako rezultat dążenia do absolutnych kolektywnych celów”. Jeśli ludzie nie rozumieją istniejących warunków, można ich nawet przymusić do wolności do czasu aż „zniknie konflikt między spontanicznym działaniem a obowiązkiem, a z nim także sama konieczność ich zniewalania”². Krytyka totalitaryzmu dochodzi więc do wniosku, że *demokracja totalitarna* jest konsekwencją zasady suwerenności ludu, czyli totalitaryzm jest drugą stroną i istotą demokracji. Skoro jednak nie ma tolerancji w demokracji, to gdzie jeszcze ona może być?

W istocie współczesna demokracja totalitarna jest, według Talmona, „dyktaturą mającą oparcie w entuzjazmie mas i dlatego całkowicie różni się od władzy absolutnej, sprawowanej na mocy prawa boskiego przez króla czy zgoda przez tyrana-uzurpatora”³. „Wola powszechna”

1 Hannah Arendt, *Odpowiedzialność i władza sądownia*, Prószyński i S-ka, Warszawa 2006.

2 Jacob L. Talmon, *Korzenie demokracji totalitarnej*, „Przegląd Polityczny”, 2005, s. II.

3 Tamże, s. IV.

Rousseau stała się nową wiarą i siłą sprawczą totalitarnej demokracji. „Totalitarna demokracja wyrasta ze wspólnego pnia osiemnastowiecznych idei i nie jest bynajmniej zjawiskiem świeżej daty, obcym tradycji Zachodu. Pojawiła się jako odrębny i możliwy do zidentyfikowania nurt w czasach Rewolucji Francuskiej i odtąd rozwijała się nieprzerwanie. Toteż jej początki sięgają znacznie głębiej w przeszłość niż dziewiętnastowieczne systemy myślenia, takie jak marksizm”⁴.

Talmon idzie jeszcze dalej w swoich wnioskach – totalitarna demokracja nie była zaprzeczeniem osiemnastowiecznego indywidualizmu lecz wynikiem chęci jego konsekwentnego urzeczywistnienia. „Uczyniła z człowieka absolutny punkt odniesienia”⁵.

W demokracji totalitarnej, zdaniem Talmona, idea suwerenności ludu również uległa z czasem wypaczeniu i przerosła w „obezwładniający przymus”, permanentny stan wyjątkowy i kult przywódców.

Indywidualistyczne teorie leżące u podstaw totalitarnej demokracji zostały zastąpione przez teorię kolektywistyczną. Zdaniem Talmona „Osiemnastowieczna idea porządku naturalnego, której wyznawcy nie chcieli z początku słyszeć o planowym i racjonalnym łańdź w gospodarce, nabrała pełnego znaczenia i zaczęła zagrażać wolności dopiero wówczas, gdy skojarzono ją z postulatem bezpieczeństwa socjalnego”⁶.

Z kolei Arkady Rzegocki dokonał rozróżnienia demokracji totalitarnej na „twardą”, której próby urzeczywistnienia prowadziły do rządów terroru, ludobójstwa, czystek i zniewolenia, oraz „miękką”, opisywaną przez Alexis de Tocqueville’a, kierującej społeczeństwem w sposób łagodniejszy i bardziej wysublimowany⁷.

Jacques Rancière, powołując się na J. C. Milnera, pisał, że wskutek złożonych procesów społeczno-politycznych pojęcie totalitaryzmu zostało w ostatnich latach pozbawione dotychczasowej użyteczności. Początkowo przypisywano totalitarnemu państwu pożeranie społeczeństwa. Pod koniec XX wieku to demokrację zaczęto pojmować jako pożeranie państwa przez społeczeństwo. Jego zdaniem, dzisiejsi neoliberalowie nazywają demokracją to samo, co wcześniej liberałowie nazywali totalitaryzmem. Stworzony przez neoliberalów „portret

demokracji złożony jest z cech, które niedawno przypisywane były totalitaryzmowi”⁸.

Walkę z „opiekuńczym państwem” neoliberalowie przedstawiają jako powrót do odpowiedzialności jednostek za swoje czyny i powrót do inicjatyw społeczeństwa obywatelskiego. Ale przy okazji atakują, w sposób nie znoszący sprzeciwu, pozapaństwowe instytucje solidarności społecznej, które mają inne poglądy niż instytucje państwowe. Pod koniec XX wieku, pod hasłem walki z totalitaryzmem, dokonało się wyparcie „państwa dobrobytu” przez państwo neoliberalne. „Powstaje paradoksalna sytuacja – obywatele państw demokratycznych mogą wprowadzić uczestniczyć w polityce swych państw, oczekuje się od nich jednak, że opowiedzą się za taką polityką jakiej wymaga »rynek«, w przeciwnym razie muszą się liczyć z sankcjami, np. z utratą miejsc pracy. Mają wprowadzić wybór między różnymi partiami, lecz programy tych partii w decydujących kwestiach polityki gospodarczej i społecznej różnią się od siebie w niewielkim stopniu”⁹. Zanika więc wprowadzić jawny i brutalny totalitaryzm polityczny, ale w jego miejsce pojawia się nowa, określana przez Arkadego Rzegockiego jako miękka demokracja totalitarna, równie nietolerancyjna, ale bardziej wyrafinowana, mająca swoją podstawę ekonomiczną i nową organizację polityczną.

Tworzenie społeczeństwa obywatelskiego, likwidacja instytucji cenzury i kierowniczej roli partii w systemie politycznym, nie oznaczała automatycznie upodmiotowienia większości obywateli. Zdaniem Stanisława Kozyra-Kowalskiego powstała paradoksalna sytuacja. Cenzura, jako instytucja państwowa, została zlikwidowana w środkowo-wschodniej Europie, ale pozostaje nadal instytucją nowego społeczeństwa obywatelskiego, chociaż miało jej w nim nie być. Znikli cenzorzy zawodowi, ale cenzura utrzymuje się jako pewna osobliwość społeczna. Wyjaśniając to pisał, że w warunkach kapitalistycznej transformacji ustrojowej „Cenzura jako instytucja życia społecznego i naukowego, jako element społeczeństwa obywatelskiego przejawia się m.in. przez instytucję tajnych i często zupełnie nieodpowiedzialnych i kierujących się nazbyt często czystym widzimisię recenzentów, przez zakaz posługiwania się pewnymi słowami i wypowiedzania pewnych myśli, przez nakaz posługiwania się eufemizmami, układaniem niepisanych list książek i autorów, których wolno cytować i promować oraz autorów, których nie wolno wspominać”. Zdaniem Kozyra-Kowalskiego cenzurę

4 Tamże, s. IV.

5 Tamże, s. V.

6 Tamże, s. VIII.

7 Arkady Rzegocki, *Czy demokracja może być totalitarna?*, [w:] *Totalitaryzm a zachodnia tradycja. Studia i Analizy*, pod redakcją Miłowita Kunińskiego, Ośrodek Myśli Politycznej i Księgarnia Akademicka, Kraków 2006, s. 213-221.

8 Jacques Rancière, *Nienawiść do demokracji*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2008, s. 20.

9 Urs Marti, *Niedotrzymana obietnica demokracji*, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa, Warszawa 2010, s. 189.

społeczeństwa obywatelskiego stanowią „przeróżnego rodzaju towarzystwa i organizacje naukowe, a także relacyjnie niezależne wydawnictwa”¹⁰. Tylko z pozoru działania poszczególnych obywateli i instytucji publicznych nie mają nic wspólnego z dawną cenzurą państwową. Każda redakcja i wydawnictwo prowadzi swoją cenzurę redakcyjną. Opóźniają publikacje lub „gubią” złożone do druku materiały, stosują zмовę milczenia wobec kontrowersyjnych publikacji, unikają polemik merytorycznych.

Również likwidacja kierowniczej roli partii, deklarujących się jako marksistowsko-leninowskie, nie oznaczała automatycznego rozwoju pozapartyjnej demokracji i dojście do głosu woli większości obywateli. Partie polityczne w realnym socjalizmie były elementem szeroko rozumianego porządku władzy i panowania, które w sensie nieprawniczym miały wymiar mikrosocjologiczny i makrosocjologiczny. Kozyr-Kowalski przeciwstawiając się formalno-prawnemu rozumieniu problemu roli partii politycznych w społeczeństwie obywatelskim pisał: „Tak pojęte partie istnieją nie tylko w systemie politycznym, lecz w każdej instytucji społecznej. Nawet w towarzystwie hodowców kanarków. A cóż dopiero w instytucjach socjologicznych i instytucjach nauki akademickiej. Dopiero ujęcie zarówno makrosocjologiczne, jak i mikrosocjologiczne władzy i panowania pozwala zrozumieć, dlaczego *partie* są dla Webera tak samo ważnym i względnie autonomicznym wymiarem zróżnicowania społecznego oraz nierówności jak klasy i stany. *Klasy* i stosunki klasowe tworzą trzon porządku gospodarczego. *Stany* i *stosunki stanowe* o charakterze przede wszystkim tymicznym (szacunku, pogardy, poniżenia, dyskryminacji) są symbolem porządku społecznego”¹¹. Mikropartie po upadku realnego socjalizmu, charakterystyczne dla społeczeństwa obywatelskiego i stojące na gruncie jego apoteozy oraz gospodarki kapitalistyczno-rynkowej, ulegają chorobom typowym dla partii przewodnich doby realnego socjalizmu, „wyłaniają swoich wodzów i gdy zdobędą hegemonię władczą, potrafią energicznie zwalczać wszelką odmiennność i samodzielną myśl, wolność i godność mniejszości i jednostki. Naruszają one nieraz elementarne, a zarazem fundamentalne normy obyczajowe i prawne”¹². Takie mikropartie społeczeństwa obywatelskiego, grupujące jedynie określone grupy obywateli, Kozyr-Kowalski, w ślad za Veblenem, nazywa *juntami*.

Walka z totalitaryzmem w celu tematyizacji świata

Jerzy Kochan zwraca uwagę na to, że problem totalitaryzmu rozpatrywany jest w taki sposób, iż prowadzi do *tematyizacji świata*. Wyjaśniając ten problem pisał, że język jest częścią systemu panowania ideologicznego i politycznego, a „Tematyizacja jest formą określania w świadomości społecznej sposobu mówienia o jakimś wydarzeniu, tworzenia i zamykania pewnego słownika, zmiany narzucających się określeń z języka potocznego na inne, maskujące, przesuwające znaczenie, kryjące niewygodną rzeczywistość pod skrótem, zamieniające pojęciowość na zbiór działań, na pozbawioną niebezpiecznej metafizyki konkretność i pragmatyczność. Tematyizacja jest konstruktem społecznym generowanym przez aktualny stan mediów i środków przemocy ideologicznej. Jej celem jest skonstruowanie języka postrzegania danego zdarzenia, konkretnego faktu, a zarazem zakreślenie granic tego, co językowe, co dopuszczalne, co możliwe – zgodnie ze starą formułą głoszącą, że »granice mojego języka są granicami mego świata«”¹³. Tematyizacja może więc służyć kształtowaniu tolerancji wobec zjawisk i procesów, które powinny budzić powszechne oburzenie, albo kształtowaniu nietolerancji wobec tego, co jest powszechnie akceptowane i afirmowane.

Jako przykłady tematyizacji historii XX wieku Jerzy Kochan podaje przyjęcie i powtarzanie tezy, że główne nieszczęścia XX wieku spowodowały dwa totalitaryzmy: faszystowski i komunistyczny, a kres im położyły kraje „normalnego i demokratycznego kapitalizmu”. Zdaniem Jerzego Kochana nie jest prawdą założenie wyjściowe, głoszone bez dowodu, że główne nieszczęścia zostały wygenerowane przez totalitaryzmy, gdyż w rzeczywistości oba były wynikiem I wojny światowej. Dojście bolszewików do władzy było możliwe m.in. dzięki temu, że zaproponowali natychmiastowe wyjście Rosji z imperialistycznej wojny, bez względu na stanowisko „starych demokracji”, które próbowały nawet w wyniku zbrojnej interwencji wymusić na Rosji zmianę stanowiska i dalszy udział w wojnie.

Również sukces Hitlera związany był ze skutkami I wojny światowej, rozwojem rewanżyzmu w Niemczech, nastrojów nacjonalistycznych i militarystycznych po narzuceniu im przez „stare demokracje” poniżających warunków w traktacie wersalskim. Hitlerowi pomógł również wielki kryzys liberalnej gospodarki kapitalistycznej lat 1929-1933. Zdaniem Jerzego Kochana „objęcie rządów przez oba wspomniane ruchy było

10 Stanisław Kozyr-Kowalski, *Uniwersytet a rynek*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 112-113.

11 Tamże, s. 111.

12 Tamże, s. 112.

13 Jerzy Kochan, *Życie codzienne w matriksie. Filozofia społeczna w ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2007, s. 109-110.

formą reakcji społecznej na okropieństwa, potworności i niesprawiedliwości wojny światowej będącej w klinicznie czysty sposób wynikiem sprzeczności społeczeństw nietotalitarnych: przede wszystkim Wielkiej Brytanii, Francji, Niemiec i Rosji. Ponieważ druga wojna światowa była w zasadzie tylko kontynuacją [...] walk z czasów pierwszej wojny, toteż prawie cały wiek dwudziesty z jego kataklizmami można uznać za konsekwencje sprzeczności, które doprowadziły do wybuchu wojny po zamordowaniu arcyksięcia Franciszka-Ferdynanda¹⁴.

Według Jerzego Kochana zwalanie win na totalitaryzmy za okropieństwa XX wieku służy ukryciu „rzeczywistych sprawców wojen”, którymi są „stare demokracje», monarchie i republiki, będące krajami najbardziej rozwiniętego kapitalizmu”. Wojna była również wynikiem klęski „pacyfistycznie nastawionej europejskiej lewicy”. W związku z tym „Wskazywanie na totalitaryzmy nie tylko odwraca uwagę od rzeczywistych sprawców wojen, ale ogranicza również możliwości poszukiwania źródeł wojen i kryzysu w mechanizmach ekonomicznych i w klasycznych sprzecznościach społecznych modyfikowanych przez kapitalistyczny sposób produkcji¹⁵. Odpowiedzialne więc za wybuch wojen, stanowiących największe nieszczęścia XX wieku, są więc zwycięskie demokracje, a nie totalitaryzmy. Wysunięte przez nie oskarżanie przybrało postać nietolerancyjnego teoretycznego stygmatu – broni „przed odpowiedzialnością panujące w Europie systemy religijne i odpowiadające im Kościoły. Kamufluje kompromitujący fakt, że po dwóch tysiącleciach panowania chrześcijaństwa głęboko chrześcijańskie narody, jak Francja i Niemcy, mordują się za przyzwoleniem swoich kapłanów i Kościołów. Jesteśmy ostatnio świadkami prób rozwinięcia oskarżenia systemów totalitarnych przez wzbogacenie go o tezę, że były to reżimy totalitarne i ateistyczne i że to właśnie ich domniemany ateizm stał się przyczyną zła dwudziestego wieku¹⁶”.

Według Jerzego Kochana tematyzowanie historii przez narzucenie totalitarystycznej perspektywy interpretacyjnej służy do „kompromitowania i blokowania języka, słownika, teorii związanych z tradycją lewicową jako skompromitowanych przez związek z totalitaryzmem i za totalitaryzm odpowiedzialnych¹⁷. W ostateczności wylansowanie problematyki totalitaryzmu posłużyło stygmatyzacji na całe dziesięciolecia badań naukowych, publicystyki w duchu nietolerancji poszukiwań rzeczy-

wistych wewnątrzsystemowych źródeł totalitaryzmu, jeśli przyjąć w ogóle płodność poznawczą tego bardzo ogólnego pojęcia.

Walka z antysemityzmem totalitaryzmu hitlerowskiego

Neoliberalowie zarzucają dla totalitaryzmów nie-liczenie się z opinią publiczną i sami oficjalnie deklarują szukanie w niej legitymizacji swoich rządów. Ale to wcale nie przybliży współczesnych społeczeństw i ich systemów politycznych do tolerancyjnej wymiany poglądów. Walka ideologiczna z totalitaryzmem hitlerowskim i stalinowskim przybrała administracyjne formy. Nie chodzi o nawoływanie do tolerancji wobec nich, ale tylko o stwierdzenie faktu zastąpienia dyskusji działaniami administracyjnymi.

Zdaniem Stanisława Kozyra-Kowalskiego funkcjonujące współcześnie zakazy głoszenia i upowszechniania „kłamstwa oświęcimskiego” (negowania holocaustu i komór gazowych w Oświęcimiu) oraz propozycje by karać ludzi za negowanie zbrodni stalinizmu lub rewolucji październikowej, dowodzą niewłaściwego rozumienia opinii publicznej, której istotą jest prawo każdej jednostki do wypowiedzania się w języku przesądów i fałszów. Ironizując, S. Kozyr-Kowalski pisze, że można by jeszcze wprowadzić kary więzienia za polityczne i ideologiczne kłamstwa, za negację istnienia Słońca lub dwóch okrutnych wojen światowych, za opowiadanie baśni i plotek. Jego zdaniem dążenia takie „są oznaką nieprzezwyciężonych skłonności do Orwell-landizmu, do naśladowania, jak pisał Platon, wroga i przeciwnika w tym, co u nich było i jest najgorsze. Stanowią one także konsekwencję błędnego wciąż zbyt wpływowego przekonania, iż przesady, stereotypy, stronnictwo myślowe nie mogą być przezwyciężane i osłabiane siłą rozumu, merytorycznych argumentów i ironii. Ukrywa się za nimi pragnienie, by przekazać w monopolistyczne posiadanie sądom, prokuratorom i adwokatom elementarne obowiązki ludzi stanów wykształcenia i intelektualistów¹⁸. A to zamienia demokrację i wolność słowa w ich przeciwieństwo.

Opętani przez idee-upiory

Dziś niewiele jest ludzi, którzy wzywaliby otwarcie do nietolerancji, wszyscy chcą jedynie zmieniać i poprawiać „Innych”. Stanisław Kozyr-Kowalski odwołał się do Maxa Stirnera, który użył pojęcia „opętani przez idee-upiory”, przy czym „upiory” nie były tradycyjny-

14 Tamże, s. 115.

15 Tamże, s. 116.

16 Tamże, s. 116.

17 Tamże, s. 116.

18 Stanisław Kozyr-Kowalski, *Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000, s. 88-89.

mi diabłami i demonami. Nadał on im „rangę jednej z naczelných kategorii swojej filozofii niepowtarzalnej jednostki ludzkiej. Podkreślał, że w nowoczesnym świecie zmniejszyła się radykalnie liczba osób opętanych przez złego ducha. Nastąpił natomiast wzrost opętanych przez pryncypia cnoty, dobra, moralności, prawa, religii, sprawiedliwości, równości. Opętani przekształcają wyznawane przez siebie idee w upiory, czyli siły wrogie ludziom, w nosicieli fanatyzmu, nienawiści i zemsty. Stirner pisał, że szczególnie często spotyka się opętanych przez upiory idei wśród ludzi wykształconych. Pochłania ich bowiem szczególnie to, co ma charakter duchowy. Nie są wolne od opętania gazety. Dziś moglibyśmy dodać: a także telewizja i inne »media«. Z właściwą sobie dosadnością i zamierzoną przesadą Stirner pisał, że gazety wypełnione są »paplaniną głupców«, którzy

cierpią na *idée fixe* moralności, prawości czy religijności. Przysługuje im nieskrępowana wolność jedynie dlatego, że »dom wariatów jest tak wielki jak ich świat«. Filozof niemiecki ostrzegał swojego czytelnika. Naruszysz *idée fixe* opętanego, to staniesz się ofiarą jego podstępnej złości. Najpierw ukradnie ci broń – wolność słowa. Potem rzuci się na ciebie ze swoimi szponami. Każdy dzień przynosi nowe świadectwa tchórzostwa i mściwości opętanych. A »głupi lud radośnie przyklaskuje ich obłąkańczym zabiegom«¹⁹.

Edward Karolczuk – doktor, konsultant RODNiIP „WOM” w Rybniku

19 Stanisław Kozyr-Kowalski, Socjologia, społeczeństwo obywatelskie i państwo, jw., s. 292-293.

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

- Muzyka w procesie uczenia się i terapii.
- Emisja głosu jako wspomaganie pracy nauczyciela.
- Korekta językowa i redakcja tekstów.
- 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.
- Jak skutecznie uczyć czytania i pisanie – elementy glottodydaktyki w pracy polonisty.
- Prawo oświatowe.

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

KONCEPTUALIZACJA POJĘCIA WROGA

Jacek Ziółkowski

Sfera zjawisk społeczno-politycznych pełna jest konfliktów i sprzeczności. Bez sprzeczności między podmiotami społecznymi uprawianie polityki traciłoby rację bytu. Nieraz sprzeczności w polityce urastają do rangi antagonizmu: obiektywnego lub preparowanego. Tu status poszczególnych stron często może wynikać z relacji wrogości. Na wątki te zwracał uwagę klasyk C. Schmitt¹. Dla niego polityka to nic innego jak podziały na „swoich” czyli przyjaciół i „innych”, czyli właśnie wrogów. Oczywiście stosunki i relacje polityczne nie zawsze muszą być sprowadzane do poziomu wrogości², ale mechanika kreślenia podziałów, kryteriów odróżnienia podmiotów politycznych od siebie, połączona z fundamentalnym wartościowaniem „swoich” i „obcych” ma kapitalne znaczenie dla zrozumienia funkcjonowania systemu politycznego³. Poniższy tekst ma za zadanie przybliżyć koncepcję wroga jako podmiotu w stosunkach społeczno-politycznych⁴.

Etymologia terminu: wróg

Termin „wróg” może wywoływać dość liczne asocjacje. Są to jednak skojarzenia o podobnym ładunku ocenno-afektywnym. Trzeba tu zauważyć, iż samo pojęcie nieczęsto znajduje miejsce na kartach słowników lub encyklopedii. Według „Słownika języka polskiego” pojęcie wroga może być stosowane w co najmniej czterech znaczeniach:

1. człowiek nieprzyjaźnie usposobiony wobec kogoś;
2. człowiek zwalczający coś;
3. wojsko nieprzyjaciela; też: państwo będące w stanie wojny z innym państwem;
4. coś, co szkodzi komuś lub czemuś⁵.

1 Por. C. Schmitt, *Teologia polityczna i inne pisma*, Kraków 2000.

2 Warto odnotować tu koncepcję polityki agonistycznej. Por. Ch. Mouffe, *Polityczność. Przewodnik Krytyki Politycznej*, Warszawa 2008, s. 35 i nast.

3 Niniejszy artykuł jest rekapitulacją i prezentacją głównych wątków szerszej publikacji autora: Por. J. Ziółkowski, *Wrogość w stosunkach politycznych. Modelowa analiza funkcjonalna*, Warszawa 2013.

4 Analizę rozlicznych kontekstów, w jakich występuje pojęcie wroga, zawiera książka: E. Karolczuk, *O wrogu. Szkice filozoficzno-historyczne*, Warszawa 2010.

5 Por. *Mały słownik języka polskiego*, PWN, Warszawa 1994, str. 1039; także w: <http://sjp.pwn.pl/haslo.php?id=2537811>. [09.09.2012].

Wymiary te można różnicować w wymiarze podmiotowym. Pierwsze dwa znaczenia nadają zjawisku wymiar personalny. Wróg zatem to człowiek, przy czym należy dookreślić, że nie musi być to jednostka, lecz także podmiot zbiorowy: grupa społeczna, klasa, warstwa, naród, rasa itp. Osobowe skojarzenia najlepiej zapewne współgrają z potocznymi wyobrażeniami. Ujęcie trzecie jest związane ze sferą militarną. Często wróg wywołuje skojarzenia z wojną, batalistyką. Tu także wróg występuje jako wrogie państwo. W czwartym ujęciu wróg przybiera postać materii nieożywionej - logicznej kategorii rzeczy.

Wróg może być także dookreślony w wymiarze atrybutywnym. Tu w pierwszym ujęciu wróg jest postacią o negatywnym nastawieniu względem podmiotu oceniającego. W ujęciu drugim wróg przybiera postać osoby aktywnej coś lub kogoś zwalczającej, podejmującej zatem wrogie działania. Ujęcie trzecie dookreśla wroga jako podmiot zaangażowany w stan wojny, działania militarne. Trzeba tu pamiętać, iż nie zawsze muszą być to działania militarne, może być to wojna: psychologiczna, ekonomiczna, ideologiczna, propagandowa itp. W końcu, jako ostatni atrybut można uznać podejmowanie przez wroga działań przynoszących szkodę drugiej stronie, a zatem godzącej w jej interesy, skutkujące uszczerbkiem integralności, tożsamości.

Termin: „wróg” może odnosić się do kilku wymiarów⁶:

- wróg czegoś. Tu dopełnieniem logicznym staje się pojęcie miłośnika. Dychotomia „wróg miłośnik” ukazuje antagonizm relacji wrogości w wymiarze przekonania, postaw, orientacji wobec jakiś zjawisk. Wróg jest tu przeciwnikiem tych elementów;
- wróg kogoś. Tu dopełnieniem logicznym dla wroga jest pojęcie przyjaciela. Dychotomia „wróg przyjaciel” dookreśla charakter relacji między stronami w zakresie podmiotowym;
- wróg na wojnie. To wrogie państwo, wrogie wojsko, z którym toczy się wojnę, które chce się zniszczyć. Tu dopełnieniem logicznym jest sprzymierzeniec. Dychotomia „wróg sprzymierzeniec” mówi o charakterze kooperacji, w jaką wchodzi strony.

6 Por. *Słownik wyrazów bliskoznacznych*, PWN, Warszawa 2006, s. 630.

Gniazdo semantyczne terminu: wróg

Katalog wyrazów bliskoznacznych wobec terminu wróg jest nader szeroki. Oddaje to bogactwo terminów używanych do określenia podmiotów ocenianych jako wrogowie. Do szerokiego repertuaru pojęć wymienionych można uznać takie jak: antagonistą; nieprzyjaciela; oponent; przeciwnik; rywal; konkurent; adwersarz; prześladowca; agresor; najeźdźca; napastnik; okupant; zaborca; nienawistnik i inne⁷.

Żadne z tych pojęć nie można uznać za w pełni synonimiczne wobec terminu: „wróg”. Jednak bogactwo skojarzeń pozwala na łatwe zorientowanie się, iż terminy te odgrywają ważną rolę w procesach komunikacyjnych. Wszystkie te pojęcia mają także negatywne naddatki znaczeniowe. Nie może to dziwić. Semantyka wroga jest elementem skrajnie negatywnego wartościowania, ocen innych podmiotów. To stereotypizacja w duchu demonizacji wroga. Język opisu wroga nie pozostawia miejsca na reakcje indyferentne. Wrogość to optyka manichejska: świat dobra i zła, wartości i antywartości, tezy i antytezy.

Na potoczne asocjacje związane z terminem wroga zwraca uwagę na przykładzie jego propagandowego wykorzystywania J. Frasa. „W propagandzie konfrontacyjnej, manichejsko dwuwartościowej, chętnie wykorzystuje się figurę wroga. Językowe środki deprecjonowania wroga są bardzo bogate. Na przykład atrybuty: zamaskowany, żaloszny, histeryczny, wulgarny, zapluty, niegodziwy, sklerotyczny, paskudny, arogancki, nikczemny, płacziwy, ponury, łajdacki, niewydarzony, jadowity, służalczy, nachalny, pazerny, miałki itd. Co robi wróg? – np. knuje, gmatwa, truje, judzi, dławi się przemówieniami, czai się, oszukuje, mami, podżega, bruka, traci umiar, nęka, sabotuje, zożydza itp. Co z nim robić? – prowadzić nieubłagana walkę, zniszczyć, zdemaskować, pogruchotać kości”⁸. Przykłady te dobrze oddają treści, jakie są nadawane wrogowi w dyskursie politycznym. Obraz propagandy jest także, jak się wydaje, odbiciem potocznych wyobrażeń wroga. Są to wszystko terminy o negatywnych naddatkach znaczeniowych. Mają one za zadanie wypreparować jednolity obraz wroga w oczach odbiorców. Wróg jest terminem politycznej symplifikacji i stygmatyzacji.

Pojęcie wroga w prakseologii

Pojęcie wroga było podejmowane w prakseologii. Tu wróg dookreśla status podmiotu biorącego udział

w formach kooperacji negatywnej: agresywnej walki a zwłaszcza wojny. W takim ujęciu status podmiotowy wroga wynika ze konfrontacyjnej i destrukcyjnej charakterystyki relacji między podmiotami⁹. Wróg byłby tu intensyfikacją negatywnego stosunku wobec podmiot o statusie: „innego” i dalej „obcego”¹⁰. Encyklopedia prakseologii T. Pszczołowskiego tak definiuje pojęcie wroga: „Wróg - przeciwnik biorący udział w walce niszczycielskiej. Zmierza on do zadania szkód lub zadaje szkody nie tylko materialne (zasobom), lecz także cielesne i moralne. W. dążący do osiągnięcia zwycięstwa bez względu na wielkość i rodzaj strat poniesionych przez stronę przeciwną, częstokroć nie stosuje się do pewnych obowiązujących albo ogólnie przyjętych reguł walki. Nieprzyjaciół to przeciwnik, który realizując swoje cele nie zadaje więcej strat, niż tego wymaga powodzenie działań wojennych. Ze względu na towarzyszący walce o motywacji niezyciowej dla przeciwnika rozrost działań agresywnych nie udaje się jednocześnie zachować granicy między pojęciem nieprzyjaciół a wróg, np. jeńcy w okresie pierwszej wojny światowej traktowani byli w obozach jako nieprzyjaciół, a nie wróg”¹¹. Definicja ta nasuwa konstatację. Wróg jest zawężeniem kategorii przeciwnika. Wróg to tyle co specyficzny przeciwnik, jest zatem pojęciem węższym. Wróg dąży do zadania strat lub je zadaje. Czyni to bez względu na poziom strat u drugiej strony. Nieraz zadawanie strat drugiej stronie jest celem samym w sobie lub priorytetem. Wróg w swym działaniu nie przejmuje się regułami walki, zaakceptowanymi przez obydwie strony.

M. Załęska proponuje konceptualizować pojęcie wroga w czterech podstawowych wymiarach¹²:

- na podstawie czasowników oznaczających czyny;
- na podstawie czasowników oznaczających uczucia i emocje;
- na podstawie nazw czynności manifestujących uczucia;
- na podstawie obyczajowości danego kręgu kulturowego.

W pierwszym przypadku ujmowanie wroga wynika z czynności związanych z szeroko pojętą sytuacją wywoływania lub podtrzymywania ostrego konfliktu.

7 Por. Słownik synonimów, PWN, Warszawa 2007, s. 378; także w: <http://synonim.net/synonim/wr%C3%B3g> [08.10.2012].

8 B. Dobek-Ostrowska, J. Fras, B. Ociepa, *Teoria i praktyka propagandy*, Wrocław 1997, s. 101.

9 Por. T. Kotarbiński, *Traktat o dobrej robocie*, Warszawa 1975, s. 94.

10 Por. *Inny-Obcy-Wróg*, E. Nowicka i J. Nawrocki (red.), Warszawa 1996.

11 T. Pszczołowski, *Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji*, Wrocław 1978, s. 273.

12 M. Załęska, *Lingwistyka w badaniach kultury: analiza językowej konceptualizacji pojęcia „wróg”* [w:] *Wyobrażenie wroga w dawnych kulturach*, Warszawa 2007, s. 30 i nast.

Możliwe są tu dwa przypadki. Z jednej strony wróg może odnosić się do sprawców czynów w potencjalnie konfliktogennej sytuacji sprzeczności interesów. Tu pojawiają się określenia takie jak: *oponent*, *adwersarz*, *przeciwnik*, *antagonista*. Terminy te nie są jednak tożsame z terminem: wróg. Z drugiej strony wróg określa grupę podmiotów, sprawców czynów, nie tylko potencjalnych, lecz faktycznie stanowiących zamach na dobra osobiste lub osobę. To akt wrogości faktycznej. Tu pojawiają się określenia takie jak: *agresor*, *najeźdźca*, *okupant*, *morderca* itp.¹³.

W drugim przypadku termin „wróg” wywodzony jest z zaprzeczenia i antynomii terminu o przeciwnym ładunku emocjonalnym. Za taki należałby uznać terminy przyjaciel-nieprzyjaciel. Nieprzyjaciel byłby tu traktowany jako skrajne zaprzeczenie terminu pierwotnego. Ładunek emocjonalny, naddatek znaczeniowy miałby być tu dokładnie przeciwny¹⁴. Tezę traktującą pojęcia te jako antagonistyczne należy traktować jednak dość ostrożnie. Nieprzyjaciel może i nie jest przyjacielem, ale nie koniecznie jednak jest od razu wrogiem.

W ujęciu trzecim konceptualizacja wroga wynika z manifestowania negatywnych uczuć. Niekoniecznie jednak dochodzi do aktywnych nieprzyjaznych czynów. To wróg deklaracyjny, werbalny.

W czwartym ujęciu termin „wróg” wynika z porządku kulturowego¹⁵. Tu wróg jest pokłosiem przyjęcia pewnych kryteriów swojskości-obcości. Wróg to tu tyle, co obcy, nieakceptowany, skazany przez normy społeczne i działania społeczne na odrzucenie, separację – to dewiant. Trzeba tu zauważyć, iż tego typu normy mają charakter zrelatywizowany systemowo, geograficznie i historycznie. Stąd też wizje tego, kto zostanie uznany przez grupę lub społeczność za wroga, mogą się daleko od siebie różnić.

Atrybuty wroga jako podmiotu stosunków społecznych

Na czym zatem polega specyficzność przeciwnika jako wroga. Trzeba tu zwrócić uwagę na następujące jego atrybuty:

- wróg bierze udział w destrukcyjnej walce;
- wróg zmierza do zadania strat drugiej stronie lub straty takie zadaje;
- wróg dąży do osiągnięcia własnych celów, nawet za cenę strat drugiej strony;

- możliwe straty i krzywdy drugiej strony przewyższają to, co jest niezbędne do realizacji celów przez wrogi podmiot;
- wróg w realizacji przyjętych celów nie stosuje się do „reguł gry” lub też reguły te nie są akceptowane przez stronę atakowaną.

Destrukcyjność wroga. Wróg w swych działaniach bierze udział w destrukcji, czyli akcie niszczyielskim. Celem działań wrogich jest niszczenie, osłabianie drugiej strony, obniżanie jej sił vitalnych. Celem destrukcji jest taka dekonstrukcja drugiej strony, aby nie mogła w pełni adekwatnie i z równą mocą zareagować. Ma to uzasadnienie w charakterze relacji antagonistycznej, gdzie strata jednej strony skutkuje lepszą pozycją drugiej. Zysk dla jednych jest stratą drugich. Destrukcja jest ukierunkowana na sam podmiot przeciwnika.

Wróg jako sprawca strat. Wróg dochodzi do wniosku, iż osłabienie drugiej strony, jej dezintegracja, jest ściśle związana z realizacją jego własnych celów. Stąd niejednokrotnie wróg skupia uwagę przede wszystkim na destrukcji strony drugiej. Od tego na ile uda się zniszczyć drugą stronę zależy własny wynik np.: w sportach „kontaktowych”, walce zbrojnej, wojnie ekonomicznej, wojnie propagandowej itp.

Instrumentalność wroga. Wróg jest ukierunkowany na realizację wyznaczonych przez dany podmiot interesów. W skrajnych przypadkach to „wniosła” misja narodowa, klasowa, społeczna lub współcześnie cywilizacyjna. Zakłada się tu i uznaje za skutek uboczny szkody lub krzywdy drugiej strony. Możliwe straty drugiej strony są często wręcz warunkiem własnego powodzenia, a jeśli nie, to mogą być źródłem satysfakcji na bazie negatywnych emocji, którymi darzony jest wróg. Nierzadkie są tu zatem przypadki, gdy krzywdzenie przeciwnika jest uznawane za źródło przyjemnych doznań, spełnienia misji lub obowiązku.

Zadawanie przez wroga niewspółmiernych szkód.

W przypadku wrogości powodowanie szkód u podmiotu poszkodowanego (ofiary agresji) ma charakter nieproporcjonalny do zasług. Owa dysproporcja może odnosić się do kilku wymiarów:

- wymiar środków koniecznych do osiągnięcia celów własnych. Tu wrogość zakłada szkodenie większe niż trzeba, aby druga strona nie mogła przeszkodzić w realizacji zamierzonych efektów;
- wymiar działań drugiej strony. Wrogość zakłada, iż reakcje każdej ze stron są większe (bardziej zdecydowane, agresywne, brutalne) niż działanie strony je poprzedzające. Wrogość jeśli nie prowadzi do całkowitej destrukcji jednej ze stron to ma tendencję do eskalowania zadawanych

13 T. Pszczołowski, cyt., wyd., s. 30-31.

14 Tamże, s. 33-34.

15 Tamże, s. 35.

szkód - każda ze stron coś dokłada, radykalizuje relację: działania, normy, cele;

- wymiar reguł gry. Tu wrogość zakłada zadawanie szkód większych niż mieściłoby to się w dotychczasowych regułach gry, normach, konwenansach, zasadach. Wrogość jest w tym sensie nieprzewidywalna. Może być także zaskakująca, gdyż nigdy nie wiadomo do jakiego stopnia w destrukcji posunie się druga strona.

Wróg jako podmiot nie respektujący reguł. Wróg nie przestrzega reguł relacji. Mogą być to reguły o charakterze obowiązywania relatywnie uniwersalnym, np.: konwencje międzynarodowe, niepisane reguły walki politycznej, dyplomacji itp. Wróg może także łamać postanowienia bilateralne, zawarte między stronami. Jeden i drugi wymiar reguł może być przez wroga uznany za słabość, za czuły punkt, który można wykorzystać. Stąd podmiot bardziej bezczelny, który bez sentymentu gardzi takimi normami, może osiągnąć przewagę. Czasami reguły gry są tylko odzwierciedleniem chęci lub naiwności strony zaatakowanej, która żywi nadzieję, iż druga strona na pewne działania się nie zdecyduje.

Funkcje wrogości w systemie politycznym

Obserwacje relacji politycznych, w różnych systemach i ustrojach, nasuwają konstatację, iż podmioty o statusie wroga odgrywają często kluczowe role. Wróg porządkuje scenę polityczną, klasyfikuje linie podziału i demarkacji. Funkcje wroga w można rozpatrywać na poziomie:

- jednostkowym, jako poczucie zagrożenia, lęku, lecz także mobilizacja, hiperaktywność;
- grupowym, jako czynnik mobilizacji wysiłku, integracji, legitymacji na przywódców, czy domknięcia granic grupy;
- międzygrupowym, jak kwalifikacja drugiej strony, ewoluująca w kierunku podejmowania zachowań agresywnych, wojowniczych. To pojawia się mechanizm demonizacji grup obcych.

Pragmatyczna użyteczność wrogów odgrywała pierwsze skrzypce w systemach niedemokratycznych, zwłaszcza totalitaryzmach. Jednak nawet współczesne demokracje, zwłaszcza demokracje w dobie mediatyzacji, często opierają się na kreowaniu wrogów. Do najważniejszych funkcji jakie spełnia wróg w systemie politycznym, bez względu na jego genezę, można zaliczyć:

- stabilizację władzy, systemu, stron stosunków politycznych;
- legitymizację władzy lub przywódców;
- centralizację systemu politycznego;
- mobilizację uczestników systemu politycznego lub podmiotu politycznego;

- integrację systemu politycznego;
- radykalizację systemu politycznego w różnych wymiarach.

Te i inne funkcje wydają się kluczowe dla działania systemu politycznego. Stąd badania nad statusem wroga i mechanizmami wrogości wydają się ważne dla obserwatorów społecznych.

Typologie wrogów ze względu na:

genezę konfliktu między stronami

Elementem różnicującym wewnątrznie zbiór elementów o statusie wroga mogą być czynniki odpowiedzialne za genezę sytuacji konfliktowej. Jest to pokłosie uznania, iż wrogość jest funkcją konfliktu między stronami relacji lub stosunku społecznego i politycznego. Za główne typy wrogów można tu uznać:

- wroga interesownego – tu konflikt (sprzeczność, antagonizm) interesów rodzi postawy i relacje wrogie;
- wroga rasowego i etnicznego – tu zróżnicowanie rasowe i etniczne rodzi wrogość;
- wroga cywilizacyjnego i kulturowego – tu dystans cywilizacyjno-kulturowy rodzi wrogość;
- wroga ekonomicznego – tu potrzeby, dążenia, pozycja ekonomiczna rodzi wrogie impulsy;
- wroga religijnego – tu niechęć i nietolerancja religijna jest przyczyną wrogości;
- wroga polityczno-ideologicznego – tu dyferencjacja „swój-wróg” wynika z płaszczyzny stosunków politycznych i inne.

Oczywiście powyższe typy nie wyczerpują bogactwa przyczyn wrogości w stosunkach społecznych. Znaczna część z nich ma swoje przełożenie na sferę zachowań i relacji politycznych. Polityka jawi się tu jako nadbudowa i rozwinięcie konfliktów o genezie społecznej. Przybliżona charakterystyka powyższych typów znajduje się w następnym rozdziale.

rodzaj stosunków między wrogimi stronami

Rodzaj stosunku między stronami mówi o poziomie i charakterze nawiązywanych interakcji. Wraz ze zmianą poziomu stosunku zmienia się jego charakterystyka, determinanty, dynamika. Przy całym podobieństwie, charakter relacji międzyjednostkowej i stosunku międzysystemowego będzie jednak różny. Można tu wskazać następujące typy:

- wrogość międzyjednostkową;
- wrogość międzygrupową;
- wrogość strukturalną;
- wrogość międzysystemową.

W wymiarze międzyjednostkowym wrogość wynika z bogactwa dyspozycji i przeżyć psychicznych uczestników relacji. Jest to pokłosiem subiektywnej definicji sytuacji. Tu liczy się definicja własnych interesów, rozróżnienie „swój – wróg”. Duże znaczenie odgrywa tu osobowość członków stron. Stąd tendencje paranoiczne czy autorytarne mogą tu sprzyjać kreowaniu wrogości. Trzeba jednak zaznaczyć, że wymiar międzyjednostkowy jest regulowany lub wręcz determinowany (w niektórych przypadkach) przez wymiary „wyższe”: grupę, strukturę, system.

Wrogość międzygrupowa uwzględnia w swej istocie specyfikę zachowań zbiorowych. Uaktywniane są tu nowe mechanizmy, prawa zachowań grupowych. Mniej liczą się indywidualności, wrogość rozwija się na styku grup, jako przedłużenie etnocentryzmu grupowego. Wrogość jest efektem dowartościowywania grupy własnej poprzez kontrast z grupą lub grupami innymi. Wewnątrz grup pozostających z stosunku wrogim zachodzą specyficzne procesy: eskalacji wrogości, konformizmu, centralizacji, legitymizacji ośrodka przywódczego itp.

Wrogość strukturalna wynika z pozycji i relacji między elementami struktury społecznej. Tu samo pozycjonowanie między stronami może rodzić wrogie tendencje. Stąd dla przykładu układ: „uprzywilejowani – upośledzeni” bez względu na wymiar może rodzić wrogość między stronami stosunku. Podobnie rzecz będzie wyglądała na linii „upodmiotowieni-uprzedmiotowieni” i innych. Co ważne wrogość strukturalna ma miejsce w przypadku pozycji trwałych i przypisanych danym podmiotom np.: klasom lub warstwom społecznym. W tym sensie wrogość ma tu charakter zobiektywizowany. Jest to wrogość wewnątrzsystemowa.

Wrogość międzysystemowa rodzi się na styku systemów. Mogą być to wspólnoty kulturowe np.: wrogość etniczna. Mogą być to wspólnoty polityczne np.: wrogość międzypaństwowa lub międzyblokowa. Najszerzym poziomem takiej wrogości będzie wrogość międzywilizacyjna. Kreacji wrogości na poziomie międzysystemowym sprzyja wewnętrzna integracja stron oraz świadomość wspólnotowości. Duże znaczenie dla analizy politologicznej może tu mieć charakter przywództwa nad poszczególnymi systemami.

orientację przestrzenną

Orientacja przestrzenna mówi o położeniu podmiotów wrogiej relacji względem siebie. Tu można wyróżnić dwa przypadki:

- wróg horyzontalny;
- wróg wertykalny.

W pierwszym przypadku wrogość zachodzi między podmiotami (jednostkami lub grupami) pozostającymi na tym samym poziomie pewnej struktury np.: układu klasowego czy warstwowego. Wrogość może tu wynikać z rywalizacji o te same dobra w sytuacji ich deficytu. Strony mają tu podobne prawa, możliwości, poziom upodmiotowienia. Wróg w takim przypadku jest konkurentem, którego sukces wyklucza powodzenie drugiej strony, wynik rywalizacji może zależeć tu od sprawności, przebiegłości, bezwzględności stron. Wrogość wynika tu najczęściej z definicji sytuacji i statusu drugiego podmiotu. W wymiarze politycznym może być to wrogość między podmiotami rywalizującymi o poparcie społeczne np.: między politykami lub partiami politycznymi.

W drugim przypadku sytuacja jest zupełnie inna. Tu wrogość powstaje między podmiotami (jednostkami lub grupami) o różnych pozycjach w danej strukturze. Orientacja pionowa pociąga tu za sobą: zróżnicowanie praw, pozycji ekonomicznej, poziomu podmiotowości itp. Jest to zatem wrogość na linii uprzywilejowani-upośledzeni, bogaci-biedni itp. W wymiarze politycznym to choćby wrogość na linii: rządzący – rządzeni, elity polityczne – masy społeczne. Wrogość może się tu nasilać, gdy istnieje wyraźny dystans między stronami (co ułatwia identyfikację wroga). Czynnikiem potęgującym wrogość staje się także ograniczenie lub eliminacja awansu dla jednostek z grup upośledzonych oraz delegitymizacja stosunku: nadrzędności-podrzędności. W polityce często dochodzi do petryfikacji struktur władzy, alienacji ośrodka decyzyjnego. Skutkiem tego jest automatyczne definiowanie władzy w kategoriach „oni czyli zła, wroga władza”.

orientację czasową

Wrogość może być różnicowana w pryzmacie temporalnym, orientacji czasowej. Tu możliwe są następujące przypadki typów wroga:

- wróg aprioryczny;
- wróg antycypacyjny;
- wróg reaktywny.

Wróg aprioryczny jest podmiotem, który z danym układzie dla danego podmiotu jest traktowany jako stały element środowiska. Tu wróg jest niejako przyjmowany jako kwalifikacja, na którą dana jednostka lub grupa nie ma wpływu lub przynajmniej do takiego sprawstwa się nie poczuwa. Może być to choćby wróg rozumiany jako zastany element danego porządku kulturowego, jako narzucony (przez tradycję, przywódców, zbiorowość) stereotyp. Wrogość jest rozumiana na zasadzie „świat już taki jest”. Przyjęcie wrogich definicji pewnych pod-

miotów może być w znacznym stopniu automatyczne i nieuświadomione np.: w trakcie socjalizacji społecznej lub politycznej. Taka socjalizacja jest spuścizną danego porządku kulturowego, wpływem grupy, może być wręcz elementem przekazu międzypokoleniowego.

Wróg antycypacyjny jest elementem kreacji przywi-
dującej wobec jednostek lub grup. Tu wrogość nie jest traktowana jako element zastany, lecz wynika z określo-
nej definicji sytuacji. Jedna z stron relacji traktuje drugą w kategoriach wroga, na zasadzie antycypowania jego wrogich zamiarów, działań, planów. Taka wrogość jest niejako wykonaniem „pierwszego kroku” w budowie wrogiej relacji. To typ wrogości aktywnej, gdzie relacja dopiero jest konstytuowana.

Wróg reaktywny ma charakter następczy. Tu wroga postawa rodzi się jako odpowiedź na już wykształconą wrogość drugiej strony. Wrogość jest tu traktowana jako reakcja na wrogie postawy lub działania innych podmiotów. Taka reakcja wydaje się uzasadniona i adekwatna. Wrogość rodzi wrogość. Wrogość reaktywna współtworzy obraz wrogości dwustronnej, może być także elementem powstawania spirali wrogości.

charakter więzi

Charakter więzi między stronami odciska swoje piętno na typie wrogości. Za podstawowe wymiary tego rozróżnienia można uznać:

- wroga afektywnego;
- wroga aksjologicznego;
- wroga instrumentalnego.

Wróg afektywny wynika z charakteru dyspozycji i postaw emocjonalnych między stronami wrogiej relacji. Jedna ze stron lub obie, w swych zachowaniach są napędzani pobudzeniem emocjonalnym. To wrogość żywiołowa. Mniej jest tu miejsca na kalkulację, racjonalną (w sensie metodologicznym) analizę, instrumentalny ogląd sytuacji. Podmioty dają się porwać reakcjom emocjonalnym, które stają się dominujące w procesach ewaluacyjnych. Emocje tworzą też dyspozycje behawioralne lub wprost regulują wrogie i agresywne zachowania. Ten typ wrogości wykazuje dużą skłonność do eskalacji, przy znacznej dynamice tych procesów. Dominują tu emocje negatywne: nienawiść, zawiść, zemsta itp. Mogą one być połączone z emocjami pozytywnymi żywionymi w stosunku do własnej osoby lub grupy, na zasadzie kontrastu.

Wróg aksjologiczny wynika z charakteru więzi między stronami opartymi na konflikcie wartości. Te zajmują często centralne miejsce w strukturach poznawczych i ewaluacyjnych. Struktury aksjologiczne jednostek i grup wykazują też znaczną inercję oraz trwałość. Są

przez podmioty-nosicieli traktowane za ważne, cenne, godne obrony. Nie dziwi, iż w sytuacji zestawienia i konfliktu dwóch różnych, konkurencyjnych, alternatywnych systemów wartości rodzą się napięcia nierzadko skutkujące wygenerowaniem relacji wrogich. Wróg aksjologiczny jest traktowany jako zagrożenie, dla tego co jednostka lub grupa uważa za kluczowe dla swego istnienia. Wróg jest nosicielem antywartości. Im większe jest zaangażowanie osobowościowe jednostek w strukturę aksjologiczną danej grupy, tym większy będzie poziom nietolerancji wobec innowierców i apostatów.

Wróg instrumentalny jest wynikiem interesownej definicji sytuacji przez jedną lub więcej stron relacji. Traktowanie drugiego podmiotu w kategoriach wroga ma służyć zrealizowaniu przyjętych celów, wynikających z potrzeb subiektywnie definiowanych przez podmiot. Wrogość jako instrument służy pozycjonowaniu drugiej strony, które może być prelude do agresywnych działań. Wrogość pozwala na działania wobec drugiej strony, które w innym przypadku nie byłyby możliwe. Wrogość jako instrument jest także elementem kształtowania własnej grupy: sprzyja legitymacji liderów, wzmacnia konformizm zachowań, centralizuje strukturę przywódczą.

kryterium podmiotowe

Kryterium to mówi o podmiocie, który staje się obiektem wrogich postaw lub działań. Obiekty docelowe mogą być bardzo różne. Nie można ich jednak ograniczać tylko do osoby lub grup i zbiorowości. Wydaje się zasadne odróżnienie od siebie co najmniej dwóch przypadków:

- wroga osobowego;
- wroga nieosobowego.

Pierwszy przypadek jest najbardziej oczywisty. Tu wróg przyjmuje postać ludzką. Może być to jednostka, która urasta do roli wroga. To przykłady relacji: jednostka – jednostka lub grupa – jednostka. W relacjach politycznych to choćby lider wrogiej partii czy przywódca wrogiego państwa. Wróg może także przybierać postać podmiotu zbiorowego. Tu możliwości jest kilka:

- wróg jako kategoria socjologiczna – to zbiór osób o pewnych cechach, które stają się podstawą wrogiej kwalifikacji (np.: stan posiadania, rasa, miejsce zamieszkania itp., brak jest poczucia więzi wspólnotowej);
- wróg jako kategoria społeczna – to zbiór osób o wspólnych cechach, nawiązujących więzi społeczne (tu początek autoświadomości grupowej);
- wróg jako grupa społeczna – wróg jest zbiorem, który ma tożsamość, granice, ośrodek skupie-

nia, wspólne wartości itp. Wróg przyjmuje tu postać zintegrowaną;

- wróg jako organizacja społeczna – to grupa instytucjonalizowana, gdzie relacje wewnętrzne są trwałe, sformalizowane np.: partia polityczna, czy państwo jako forma organizacji politycznej¹⁶.

Analiza wroga osobowego jest szczególnie interesująca, gdyż uwzględnia całokształt bazy psychicznej i społecznej jednostek lub zbiorowości. Tu liczą się także reakcje wroga, jego aktywne działania, kontrakcje. Wróg osobowy często się broni lub wręcz sam atakuje. Tworzy to inny wymiar interakcji na linii stron zaangażowanych w konflikt niż w przypadku, gdy obiektem wrogości jest przedmiot nieożywiony.

Wróg nieosobowy jest mniej oczywisty. Niesłusznie. Obiektem wrogości równie dobrze może być przedmiot nieożywiony. Zawodne są konstatacje tylko w osobach ludzkich upatrujących obiekty wrogich kwalifikacji i działań. Trzeba jednak zauważyć, że jest to inny rodzaj interakcji niż w przypadku dwóch podmiotów ludzkich. Wróg nieożywiony sam nie dokonuje kwalifikacji wrogich, nie podejmuje działań, nie broni się i nie atakuje. Takie przejawy aktywności mogą dopiero wykonywać

obrońcy, rzecznicy danego obiektu. To jednak przypadek inny, gdyż tu nie sami rzecznicy mogą być uznani za wrogów, lecz to co reprezentują. W stosunkach politycznych pełno jest przykładów, gdy obiektem wrogości staje materia nieożywiona. Do takich można zaliczyć choćby:

- wartości i idee polityczne (np.: liberalizm, komunizm, faszyzm itd.);
- decyzje i postanowienia polityczne (np.: akty normatywne, rozstrzygnięcia kontrowersyjnych spraw);
- system polityczny (np.: system totalitarny lub demokracja);
- instytucje polityczne (np.: monarchia, parlament itp.) i inne.

Analiza nieożywionych obiektów wrogich kwalifikacji jest uboższa od przypadku wroga osobowego. Wynika to z odmienności przypadków interakcji między sytuacją: podmiot osobowy-podmiot osobowy i podmiot osobowy-materia nieożywiona. Brak uwzględnienia jednak obydwu przypadku w analizie politologicznej byłby niczym nieuzasadnionym niedopatrzeniem.

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

16 Por. J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1972, str. 136 i nast.

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

- Język obcy jako element kształcenia w zawodach.
- Metody aktywizujące w pracy z uczniem. Historia.
- Pomiar dydaktyczny z historii.
- Pomiar dydaktyczny z wos-u.
- Tablice interaktywne – obsługa i wykorzystanie na lekcjach historii oraz wos.

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

KILKA UWAG NA TEMAT DEFINICJI „ELITA” I „MASA”

Katarzyna Karaskiewicz

Rozważaniami pragnę objąć zagadnienia tyleż banalne, co wciąż aktualne, czyli co to jest *elita* i co to jest *masa*? Jednakże moje refleksje dotyczyć będą przede wszystkim definicji *elita* i *masa*. Podstawą moich krótkich refleksji będą także tezy hiszpańskiego filozofa José Ortegi y Gasset (które stanowią uzupełnienie analizy semantycznej), jak też własne obserwacje i uwagi. Aby odpowiedzieć na postawione pytania, posłużę się, pochodzącymi z dwóch źródeł, interpretacjami. Jedna z nich pochodzi ze *Słownika języka polskiego* (twierdząc, że czytelnik do niego przede wszystkim sięgnie), druga z dzieła Ortegi *Bunt mas* (jako uzupełnienie znaczenia definicji *elita* i *masa*).

Dobra definicja powinna pozwolić nam dokładnie rozpoznać definiowany przedmiot. Ponadto definicja musi być zwięzła i możliwie jak najbardziej jasna. Oznacza to, że przedstawiany (omawiany) termin nie może gubić się w nadmiernym opisie, wyjaśnieniu, dygresjach, odwołaniach. Traci wówczas swoją odrębność, odgraniczenie. Nie może być też entymematem, bowiem jeśli coś nie jest napisane nie jest oczywiste. Innymi słowy, zdefiniować jakieś wyrażenie – to tyle, co wskazać jego sens.

1.

Definicje umieszczone w *Słowniku języka polskiego* mają charakter analityczny (sprawozdawczy) bowiem wskazują na zastany zwyczaj znaczeniowy. Wartość logiczna definicji analitycznej zależy od tego, czy odpowiednio zdaje ona sprawę z funkcjonującego w danym języku znaczenia definiowanego terminu. Twierdząc, że słownikowa definicja *elita* nie do końca spełnia ten warunek. Zgodnie ze słownikowym znaczeniem *elita* to: „grupa ludzi wyróżniająca się lub uprzywilejowana w stosunku do reszty społeczeństwa ze względu na posiadanie pewnych cech lub dóbr cenionych społecznie”¹. Dalej jako przykłady wymienia się: „elitę naukową”, „elitę artystyczną”, „elitę intelektualną”. Współcześnie spotykamy się jeszcze z frazami: „elita polityczna”, „elita ekonomiczna”, „elita sportowa” itd., itp. Są to twory językowe, dzięki którym wyróżnia się rozmaite

grupy w społeczeństwie poprzez status materialny, albo wpływy polityczne, albo sukcesy sportowe itd., itp. Definicja słownikowa jest przede wszystkim nieprecyzyjna, nie jest też definicją zwrotną (niektórzy logicy uważają, że dobra definicja musi być zwrotna). Określam ją też mianem definicji otwartej. Jest definicją otwartą ponieważ definicję *elita* można *de facto* rozmaicie interpretować a także wyodrębniać kolejne grupy społeczne jako elitarne i wskazywać na „pewne” cechy lub dobra charakterystyczne dla tej lub innej grupy, która otrzymała nazwę *elity*. Największym jednak jej błędem jest zapis, że *elita* to grupa ludzi. Tym samym deprecjonuje się znaczenie terminu i wskazuje, że *elita* sama w sobie jest paradoksalnie *masą*. Bowiem, aby zostać zaliczonym w poczet na przykład „elity naukowej” lub „elity intelektualnej” albo „elity artystycznej” trzeba spełnić jakieś określone warunki lub posiadać jakieś określone cechy lub dobra (nie wiadomo jednak jakie), czyli jednostki muszą się zunifikować i dążyć do unifikacji, aby stać się jakąś elitarną grupą.

Należy zwrócić uwagę na postępujący relatywizm pojmowania terminu *elita*. W społeczeństwie wyróżnia się dwie grupy. Jedna, która ceni wartości wyższe (inaczej ideały), druga, która ceni wartości konsumpcyjne. Obie grupy odmiennie będą pojmowały przytoczony termin *elita*, czyli będą wskazywać na inne cechy i dobra społecznie cenione.

2.

Przytoczona w *Słowniku języka polskiego* definicja *elita* wydaje się dziś raczej anachroniczna i nieaktualna. Z definicji bowiem wynika, że w zasadzie współcześnie żyjemy w społeczeństwie, które składa się tylko z *elit*. Istnieje bowiem mnóstwo grup, a każda czymś się wyróżnia względem drugiej lub dąży do tego, aby się wyróżniać. Tym samym jedna grupa staje się uprzywilejowana względem innej. Co więcej, nie wiadomo, które dobra są społecznie cenione bardziej, a które mniej, i przede wszystkim jakimi cechami jest lub powinna być obdarzona *elita*. Wymienione w *Słowniku* przykładowe elitarne grupy, a więc: „elita naukowa”, „elita artystyczna”, „elita intelektualna” również wzbudzają niedosyt interpretacyjny, wprowadzając raczej zamęt niż dając dostateczne wyjaśnienie.

¹ *Słownik języka polskiego*, t. 1, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1978, s. 539. Pominęłam interpretację „elita towarzyska stolicy”, ponieważ trudno precyzyjnie określić, co to jest współcześnie „towarzystwo”. Nie chciałam też wchodzić w niepotrzebne dywagacje.

3.

Należy domniemywać, że „elita naukowa” to ludzie zajmujący się nauką (prowadzący badania naukowe), inaczej naukowcy (badacze). Jednak tak sformułowana definicja nosi raczej charakter błędnego koła. Możemy jedynie przyjąć, że nie każdy naukowiec będzie mógł być zaliczony w poczet „wybranych mniejszości”². Ponadto nie wiadomo, czy za wyróżnik powinniśmy przyjąć jakieś cechy wyróżniające naukowców spośród reszty społeczeństwa, czy przyjąć jakieś cechy, które wyróżniają naukowca spośród innych naukowców. Czy może należy poszukiwać cech, które wyróżnią naukowca zarówno spośród reszty społeczeństwa, jak i spośród innych naukowców. *Słownik języka polskiego* nie podaje definicji „elity naukowej”, musimy zatem odwołać się do, najbliższych znaczeniowo, terminów „nauka” i „naukowy” i na ich podstawie utworzyć własną definicję (jeśli to w ogóle możliwe). W ogólnym zarysie „nauka” i „naukowy”, to tyle co odnoszący się do nauki; jest to ogół ludzkiej wiedzy ułożony w system zagadnień naukowych, usystematyzowany zespół poglądów wchodzących w skład danej dyscypliny naukowej, a także są to rozmaite dyscypliny naukowe i systemy naukowe³. Mamy ponownie do czynienia z błędnym kołem, niż ze wskazaniem charakterystycznych cech (właściwości) nauki, czy naukowca. Wydaje mi się, że nie można w sposób zadawalający zdefiniować terminów: „nauka”, „naukowy” a także „elita naukowa”. Jesteśmy w stanie tylko wymienić charakterystyczne elementy nauki lub pożądane cechy, jakie powinien posiadać naukowiec.

4.

Nie mniejszy problem stanowi zdefiniowanie „elity artystycznej”. Jakie kryterium przyjąć, aby zdefiniować artystę? Czy będzie to jakaś szczególna cecha wyróżniająca artystę ze społeczeństwa w ogóle? czy może jakaś cecha, która będzie wyróżniała go spośród innych artystów? Bowiem tak jak w przypadku naukowca, możemy domniemywać, że nie każdy artysta będzie zaliczony w poczet „wybranej mniejszości”. Przy czym współcześnie brak wyraźnego sprecyzowania, kto to

jest artysta? i jakie cechy musi posiadać jednostka, aby mogła być uważana za artystę w ogóle? Zgodnie ze słownikowym znaczeniem „artysta” to twórca lub od-twórca dzieła sztuki. W przenośni oznacza też mistrza, znakomitość w jakiejś dziedzinie. Nie wiadomo w jakiej, zatem można domniemywać, że można być też artystą w pieczeniu kurczaka, i artystą w hodowaniu gęsi czy storczyków. Z kolei „artystyczny” to tyle, co związany ze sztuką, dziełem sztuki, artystą; nacechowany artyzmem; to także piękny, harmonijny, estetyczny⁴.

Nie tylko czytelnik nie wie, co to znaczy „artystyczny”, ale musi zadać sobie pytanie jak ma pojmować i definiować dzieło sztuki i sztukę w ogóle. Terminy „dzieło sztuki” i „sztuka” od lat stanowią przedmiot sporu artystów-twórców, historyków sztuki i antropologów. Natomiast terminami „piękny”, harmonijny” i „estetyczny” od stuleci zajmują się w swoich rozważaniach filozofowie, i jak sądzę do dziś nie ma sprecyzowanego, na przykład, terminu „piękno”. Podobnie jak w przypadku „elity naukowej”, tak też definicja „elita artystyczna” jest definicją nieostrą, a szukając odpowiedzi na pytanie o artystę, artyzm czy coś artystycznego otrzymujemy błędne koło, albo wyliczanie elementów, zjawisk, zdarzeń, sytuacji, do których stosuje się dany zapis z terminami artysta lub artystyczny w tle⁵.

5.

Podobny zarzut dotyczy „elity intelektualnej”, jest to bowiem pojęcie nieostre i trudne do zdefiniowania. Bo cóż to znaczy intelekt? W *Słowniku* czytamy, że to całokształt wiedzy i zdolności umysłowych; umysł, rozum⁶. Jeśli przyjmiemy je za rzeczywiste cechy „elity intelektualnej”, to z pewnością tylko niewielki procent społeczeństwa (wśród nich także niewielki procent naukowców i artystów) będzie mógł się szczycić „pasz-

2 W ten sposób określał elitę w *Buncie mas* José Ortega y Gasset.

3 *Słownik języka polskiego*, t. 2, pod red. M. Szymczaka, Warszawa 1979, s. 300 - 301. Zwrócić uwagę trzeba nie tylko na definicje „nauka” i „naukowy”, ale też „naukowość”, „naukowo”, „naukowiec”. Wymieniane są nie tylko systemy i dyscypliny naukowe, ale też rozmaite czynności naukowe (doświadczenie, badanie, uczenie kogoś czegoś itd., itp.). Wielokrotnie mamy do czynienia z błędnym kołem. Przykładowo „naukowiec”, to człowiek zajmujący się nauką; a „naukowo”, to tyle co zgodnie z zasadami nauki.

4 *Słownik języka polskiego*, t. 1, *op.cit.*, s. 83. Terminy artysta, artystka, artystostwo, artystowski, artystycznie, artystyczny – noszą czasem znamiona błędnego koła.

5 Dodać trzeba, że w *Słowniku języka polskiego* odnajdujemy całkiem precyzyjne wyjaśnienie, są to np.: terminy „kierownik artystyczny” lub „salon artystyczny”. W pierwszym przypadku, to osoba, która odpowiada w danym zespole za zgodność wyników pracy z wymaganiami sztuki, w drugim przypadku, to miejsce, w którym prezentuje się dzieła sztuki lub jest to stałe miejsce zebrań i spotkań artystów. Jednakże będzie też i termin „pieśń artystyczna” to pieśń skomponowana przez artystę (w odróżnieniu od pieśni ludowej). Domniemywać należy, że skomponowana pieśń ludowa nie może być pieśnią artystyczną, bo z zasady nie komponują jej artyści. Przytoczona definicja „pieśń artystyczna” dodatkowo wskazuje, że pieśni ludowe nie odznaczają się żadnymi walorami artystycznymi, z czym nie do końca można się zgodzić.

6 *Słownik języka polskiego*, t. 1, *op.cit.*, s. 539.

portem” elitarnego klubu intelektualistów (tym bardziej, że wciąż obserwuje się wzrost znaczenia pseudointelektualistów, niedouczonej, nie będących w stanie osiągnąć należytych kwalifikacji, i którzy z natury rzeczy powinni być w tej dziedzinie zdyskwalifikowani), a tym samym być zaliczonym w poczet „wybranej mniejszości” w ogóle.

Warto dodać, że w słownikach jednojęzycznych definicje określane mianem błędnego koła pośredniego i bezpośredniego są nieuniknione.

6.

Przyjrzyjmy się teraz w jaki sposób zdefiniował „wybrane mniejszości” Ortega y Gasset. Ze względu na omawiane zagadnienie zacytuję dłuższy fragment: *„Kiedy się mówi o „wybranych mniejszościach” często zniekształca się znaczenie tego określenia nie dostrzegając tego, że człowiek wybrany to nie ktoś butny i bezczelny uważający się za lepszego od innych, lecz ten, który wymaga od siebie więcej niż inni, nawet jeśli nie udaje mu się samemu tych wymagań zaspokoić. Nie ulega wątpliwości, że to właśnie jest najbardziej podstawowym kryterium podziału ludzkości na dwa typy osobników: tych, którzy stawiają sobie duże wymagania, przyjmując na siebie obowiązki i narażając się na niebezpieczeństwa i tych, którzy nie stawiają sobie samym żadnych specjalnych wymagań, dla których żyć, to pozostawać takim, jakim się jest, bez podejmowania jakiegokolwiek wysiłku w celu samodoskonalenia, to płynąć przez życie jak boja poddająca się biernie zmiennym prądom morskim”⁷.*

Na podstawie zamieszczonego cytatu, spróbowałam utworzyć definicję *elity*, która mogłaby brzmieć następująco: *„Do elity zaliczymy jednostkę, która kieruje się w życiu wyższymi wartościami i pielęgnuje w sobie wyższe wartości”*. Odrzucam słownikowe znaczenie terminu *elita* (moim zdaniem niesatysfakcjonującej). Skonstruowana w ten sposób definicja ma charakter definicji zamkniętej, precyzyjnie formułuje cechy jednostki zaliczonej w poczet „wybranej mniejszości”, jest też definicją zwrotną, bowiem: *„Każda jednostka, która kieruje się w życiu wyższymi wartościami i pielęgnuje w sobie wyższe wartości, będzie zaliczona do elity”*.

Sformułowana w ten sposób definicja zawsze odnosi się (odnosić się będzie) do pojedynczej jednostki, a nie do grupy (mimo że *elita* jest grupą). Nie można zaliczyć do *elity* całej grupy na przykład naukowców lub artystów. Wśród nich mogą być jednostki, które nie będą spełniały wymagań przedstawionych w definicji. *Elita* z zasady jest czymś pojedynczym (wybrana mniejszość).

Definicja urobiona z tezy Ortegi jest definicją zamkniętą. Oznacza to, że wyodrębnione są cechy, jakie powinna posiadać jednostka (cechy te zawierają się we frazie *wyższe wartości*). Przypomnę, że definicja słownikowa jest definicją otwartą czyli można wyodrębniać kolejne uprzywilejowane grupy i na nowo je interpretować.

Twierdzę jednak, że należy przychylić się do tezy Ortegi i pytając o *elitę*, pytać się zawsze o jednostkę, a nie o grupę. Grupa sama w sobie nie jest *elitą*. Natomiast do *elity* (grupy) może zostać zaliczona jednostka lub precyzyjniej *elitę* tworzy jednostka. *Elita* to zbiór indywidualności. Co oznacza, że jednostki nie są do siebie podobne, nie unifikują się jako elitarna grupa. Jednostki, które będą w trudzie wypracowywały swoje życie (wartości wyższe) będą mogły stanowić *elitę*. Nie będzie trzeba wyodrębniać tak jak w *Słowniku* fraz: „elita naukowa”, „elita artystyczna”, „elita intelektualna”. *Elita* jest *elitą*. W jej poczet może być zaliczona każda jednostka, która kieruje się w życiu wyższymi wartościami i pielęgnuje wyższe wartości.

7.

Zupełnie odmiennie prezentuje się interpretacja, a także zapewne i powszechne pojmowanie, terminu *masa*. Zgodnie ze znaczeniem *Słownika* zwykle oznacza się tym słowem „szerokie kręgi społeczne, świat pracy, lud”⁸. Innymi słowy to „masy chłopskie”, „masy robotnicze”, „masy pracujące”. Także w pogardliwym znaczeniu „ciemna masa” odnoszącym się do człowieka nieoświeconego, zacofanego, nieuświadomionego, nie znającego się na niczym. Można pokusić się o stwierdzenie, że w potocznym języku polskim nie funkcjonuje na co dzień Ortegowska psychologiczna interpretacja terminu *masa* (funkcjonuje natomiast w języku filozoficznym). Co więcej, także wydawałoby się synonimiczne określenia „powierzchnowy” i „płytki umysł” nie są tożsame z interpretacją terminu *masa* jaki wprowadził Ortega; co więcej nie są nawet synonimiczne między sobą⁹.

8 *Słownik języka polskiego*, t. 2, op.cit., s. 116.

9 W *Słowniku języka polskiego* termin „powierzchnowy” nie jest synonimem „płytkiego umysłu” ani tym bardziej Ortegowskiej *masy*. Termin „powierzchnowy” jako „powierzchnowi ludzie” wprowadził do filozoficznego języka w Polsce Stanisław Kostka Potocki. I pojmował go w ten sam sposób, w jaki Ortega pojmował termin *masa* (więcej w książce K. Karaskiewicz, „Logika dobrego smaku” czyli sztuka prawdziwego sądu w Rozprawie o krytyce Stanisława Kostki Potockiego, Toruń 2012). W Polsce, tak jak na Zachodzie, filozofowie używają terminu, który wprowadził Ortega.

7 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Warszawa 1995, s. 12.

8.

Ortega y Gasset masy charakteryzuje w następujący sposób: „Rzeczywiście, masy można zdefiniować jako zjawisko psychologiczne; nie musi to być koniecznie tłum złożony z indywidualnych jednostek. Możemy łatwo stwierdzić, czy dana osoba należy do masy czy nie. Masę stanowią ci wszyscy, którzy nie przypisują sobie jakichś szczególnych wartości – w dobrym tego słowa znaczeniu czy w złym – lecz czują się „tacy sami jak wszyscy” i wcale nad tym nie boją, przeciwnie, znajdują zadowolenie w tym, że są tacy sami jak inni”¹⁰.

W przeciwieństwie do elity (mniejszość), masa zawsze będzie większością, choć na nią składają się jednostki (odrębne podmioty), które jednak są ze sobą tożsame i dlatego postrzegane są jako całość (większość). W definicji według Ortegi nie pytamy się o jednostkę, ale zawsze o większość (grupę). Ponownie spróbowałam sformułować definicję, która brzmiałaby następująco: „Masą nazywamy ludzi, którzy nie kierują się w życiu wyższymi wartościami i nie pielęgnują w sobie wyższych wartości”. Tak urobiona definicja jest definicją zamkniętą, precyzyjną, ale nie jest definicją zwrotną. Paradoks bowiem polega na tym, że nie wszystkich zaliczymy do masy (większości). Należałoby zatem sformułować jeszcze jedną definicję: „Każda jednostka, będzie zaliczona

w poczet masy, wtedy i tylko wtedy, gdy nie kieruje się wyższymi wartościami w życiu i nie pielęgnuje w sobie wyższych wartości”. W ten sposób powstały dwie definicje: jedna charakteryzuje większość ludzi-w-ogóle; druga, jednostkę, która może być zaliczona w poczet masy (być częścią masy).

Ortega nie obawiał się podzielić ludzi na dwie kategorie: elitę i masę. Uważał, że ludzie nie są sobie równi, ponieważ wkładają mniejszy lub większy wysiłek w rozwój własnego człowieczeństwa.

9.

Przyjmując definicję masy, którą powołał Ortega wypada ponownie zdefiniować (jeśli jest w ogóle taka potrzeba) „elitę artystyczną”, „elitę naukową”, „elitę intelektualną” – przykłady znane powszechnie ze *Słownika języka polskiego*. W moim odczuciu, elita jest elitą. Jakikolwiek wyodrębnianie uprzywilejowanych grup jest szkodliwe i niepotrzebnie wprowadza zamęt w interpretację terminu a także w codzienność.

Katarzyna Karaskiewicz, dr historyk idei i kultury, antropolog kultury. Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się historią idei, historią i filozofią oświecenia, filozofią języka oraz działalnością kulturową i filozofią Stanisława Kostki Potockiego.

10 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, op.cit., s. 11.

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.
- Od oceniania do sprawdzania – ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne.
- Informacja zwrotna w praktyce szkolnej – aspekty komunikacyjne i dydaktyczne.

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

BITWA WARSZAWSKA W 1920 I JEJ GŁÓWNY BOHATER

Jacek Smolark

Od kilkunastu lat media krajowe eksponują polsko-radziecką bitwę warszawską z 1920 r., zniekształcając okoliczności, które do niej doprowadziły, a także niekiedy jej przebieg. To rezultat obecnej tzw. polityki historycznej w służbie różnych grup politycznych, manipulujących świadomością społeczną w swoim własnym politycznym interesie. Obraz większości innych nagłaśnianych wydarzeń z niedawnej przeszłości, również odbiega od faktycznej rzeczywistości.

Natarcie Armii Czerwonej ponad 90 lat temu na rdzennie polskie ziemie, w tym na Warszawę, nie wynikało, jak się dzisiaj przedstawia, powołując się na głośny slogan propagandowy marszałka Tuchaczewskiego – *po trupie Polski droga do rewolucji światowej* – wyłącznie z ówczesnych rzekomych planów i zamiarów Rosji Radzieckiej podporządkowania sobie Polski oraz wprowadzenia komunizmu w Europie. To błędna polityka Józefa Piłsudskiego w sprawach wschodnich, zwłaszcza ukraińskich, spowodowała uderzenie Armii Czerwonej na ziemie polskie, w tym na Warszawę. Pod płaszczykiem tzw. federacji Polski, Ukrainy i Białorusi Piłsudski dążył do powrotu Polski Jagiellońskiej. Kontynuacja błędnej i szkodliwej polityki wschodniej Piłsudskiego – nawiązującej do tradycji jagiellońskiej, ponownie nastąpiła i to wówczas, kiedy Polska powróciła do kształtu piastowskiego, a w stosunkach etniczno-świadomościowych oraz politycznych tego regionu tak wiele się zmieniło – pod koniec prezydentury Aleksandra Kwaśniewskiego w okresie tzw. rewolucji pomarańczowej.

Ofensywa wojsk radzieckich z tzw. wrót smoleńskich w 1920 roku nie była jednostronną agresją, jak się ją przedstawia, lecz kontrofensywą spowodowaną atakiem wojsk polskich w kierunku na Kijów oraz zajęciem go w celu wsparcia planów atamana Petlury i to wówczas, kiedy szanse na powstanie samodzielnej Ukrainy były znikome. Dla Ukraińskiej Republiki Ludowej nawet w społeczeństwie ukraińskim poparcie było niewielkie. Zresztą powstanie wówczas samodzielnego państwa ukraińskiego doprowadziłoby niewątpliwie do ostrego konfliktu politycznego i zbrojnego o Małopolskę Wschodnią między Polską a Ukrainą. Szczególnie nieprzyjaźnie i wrogo byli do państwa polskiego ustosunkowani wówczas zwłaszcza nacjonałisci ukraińscy z Małopolski Wschodniej. Uzewnętrznienie tej nienawiści i konfliktu o sporne terytoria nastąpiło dopiero po upadku państwa polskiego w 1939 roku. To właśnie

UPA dokonała okrutnej zbrodni, wielokrotnie większej od zbrodni katyńskiej, o wyraźnych znamionach ludobójstwa, na cywilnej ludności polskiej (ok. 160 tys.) na Wołyniu, a usilnie wyciszanej obecnie przez polityków pełniących wysokie funkcje państwowe, dla których – jak wynika z ich zachowań – życie oficera-inteligenta o wiele wyżej jest cenione, niż dziecka, kobiety, mężczyzny czy też rolnika.

Obchodom rocznicy bitwy warszawskiej przypadającej na dzień 15 sierpnia, czyli Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny, nadaje się zarazem charakter święta religijnego i sprowadza do gloryfikacji postaci Józefa Piłsudskiego jako głównego bohatera wojny w 1920 roku, bez obecności którego strona polska rzekomo nie odniosłaby zwycięstwa. To właśnie jego poświęcenie i geniusz niespotykany w dziejach Polski miał uratować Polskę od klęski w tej bitwie. Natężenie, z jakim obecnie propaguje się „zasługi” marszałka, ma na celu umiejscowienie jego wizerunku wśród najbardziej zasłużonych Polaków. Zresztą nie tylko zwycięstwo w bitwie warszawskiej, ale i również odzyskanie w 1918 r. niepodległości przez Polskę, przypisuje się głównie „zasługom” Piłsudskiego. Data kapitulacji Niemiec w I wojnie światowej, czyli dzień 11 listopada, jest głównie przez media przedstawiana jako moment, w którym Piłsudski rzekomo przywiózł niepodległość Polski do Warszawy.

A przecież cała działalność Piłsudskiego i jego otoczenia skierowana była właśnie przeciwko państwom zwycięskiej w tej wojnie ententy. W listopadzie 1918 roku został on przywieziony pociągiem przez Niemców do Warszawy. Tam władzę przekazała mu Rada Regencyjna powołana wcześniej przez Niemców, a miało to wyłącznie na celu, żeby nadal – jak wcześniej – służył interesom niemieckim. Podobnie rok wcześniej przy wsparciu strony niemieckiej ze Szwajcarii do Rosji przewieziono Lenina, czego konsekwencją były nie tylko wielkie wewnętrzne zmiany polityczne, wojna domowa, ale także szczególnie ważna dla Niemców likwidacja frontu wschodniego, mająca olbrzymi wpływ na dalszy przebieg I wojny światowej, jej zakończenie i przyszłe losy Europy. Likwidacja frontu wschodniego zaowocowała w powojennej Europie szybkim odrodzeniem się imperializmu niemieckiego w postaci faszyzmu, czyli II wojną światową.

W wyniku przedstawiania zafałszowanego obrazu Piłsudskiego społeczeństwu polskiemu jest on szczególnie uwielbiany, o wiele bardziej niż inne postacie rzeczywiście zasłużone dla Polski. Wyrazem tego jest duża ilość pomników, ulic, uczelni, płyt pamiątkowych upamiętniających jego imię. Obecnie o palmę pierwszeństwa rywalizuje nawet z Janem Pawłem II. Promocja zniekształconego wizerunku Piłsudskiego, prowadząca do odpowiedniego kształtowania aktualnej i przyszłej świadomości politycznej społeczeństwa w określonym kierunku, wspierana jest przez część obecnych polityków oraz intelektualistów. Najczęściej są to osoby, których przodkowie pochodzili z Kresów Wschodnich i o ich nastawieniu decydują raczej antyrosyjskie urazy z przeszłości, różne animozje oraz kompleksy. Swoim postępowaniem sprzyjają zaszczepianiu w mentalność dzisiejszego społeczeństwa polskiego romantycznego, szlacheckiego, nierealnego, naiwnego patriotyzmu oraz sposobu myślenia dominującego w nie tak dawnej przeszłości.

Tymi cechami właśnie charakteryzował się Piłsudski. Jego patriotyzm, według trafnej oceny wybitnego historyka literatury polskiej profesora Stanisława Pigonia, był nie pragmatyczny, mocno ograniczony i polegał wyłącznie na nienawiści do Rosji. I dlatego przedstawia się go dzisiaj społeczeństwu jako jeden z niewielu wzorów godnych naśladowania. Nienawiść znamionująca ten patriotyzm to przede wszystkim nienawiść do Rosji carskiej, białej oraz demokratycznej powstałej po rewolucji marcowej. Piłsudski, jak wynika z jego zachowań, wołał w Rosji komunizm, niż cara lub demokrację, gdyż liczył, że właśnie on ją doszczętnie zniszczy. Eksponowanie dzisiaj jego myśli, działań i patriotyzmu to zaszczepianie zarazem w świadomości społeczeństwa rusofobii i to wtedy, kiedy już nie ma ZSRR, czerwonej Rosji. Nie służy to jakże ważnemu dla obu państw zbliżeniu polsko-rosyjskiemu. Tak więc nadal mimo tych olbrzymich przemian społeczno-politycznych w samej Rosji, część środowisk politycznych próbuje wykorzystywać właśnie zwycięstwo nad Armią Czerwoną w bitwie warszawskiej do gloryfikacji osoby Józefa Piłsudskiego, co w konsekwencji sprowadza się do propagowania rusofobii.

W prowadzonej obecnie propagandzie stosunkowo mało się mówi o rzeczywistych zasługach głównych dowódców w tej bitwie, ponieważ nie byli oni piłsudczykami i rusofobiami. O wielkich zasługach Szefa Sztabu Generalnego gen. Rozwadowskiego, który kierował przygotowaniem i opracowaniem planu obrony Warszawy, a podtruwano go podczas pobytu w więzieniu w Wilnie po zamachu majowym w 1926 roku i odesłanego przed-

wcześniej na wieczny odpoczynek, szczególnie mało się wspomina. Również o doniosłej roli innych głównych dowódców tej bitwy, takich chociażby jak gen. Haller, gen. Sikorski itd., mówi się nieproporcjonalnie mało. A przecież prawdziwa „zasługa” Piłsudskiego, jeżeli tak można to nazwać, polegała jedynie na tym, że swoimi błędnymi decyzjami bitwę warszawską sprowokował. Nie wspomina się o jakże istotnym fakcie, a mianowicie o tym, że podłamany psychicznie, dla uniknięcia odpowiedzialności za ewentualną klęskę w tej bitwie, w momencie kiedy Armia Czerwona zbliżała się do Warszawy, stchórzył i przekazał na ręce Wincentego Witosa rezygnację z funkcji Naczelnego Wodza. To, że wojska polskie nie odniosły pełnego, całkowitego zwycięstwa w bitwie warszawskiej, o czym się nie mówi, zadecydował jego sposób myślenia w sprawach wojskowych, na który swoje piętno odcisnęła strategia i taktyka nieszczęśliwego, nieudanego powstania styczniowego. Opóźniony, bo rozpoczęty 16 sierpnia manewr oskrzydłający przez zgrupowanie wojsk polskich znad Wieprza, który przeprowadził właśnie Józef Piłsudski, umożliwił wycofanie się znacznej części jednostek Armii Czerwonej przegrywającej już bitwę pod Warszawą.

Podobnie wyglądała sytuacja w bitwie nadniemeńskiej, kiedy to Piłsudski odrzucił koncepcję uderzenia wojsk polskich prawym skrzydłem w celu zepchnięcia Armii Czerwonej do Bałtyku i jej pokonania. Mając głównie na celu zajęcie ziem litewskich, narzucił uderzenie frontalne, co umożliwiło Armii Czerwonej łatwe wycofanie się z tych spornych z Litwą terenów. Zauważony powstaniem styczniowym, nie przejawiał żadnych większych zdolności wojskowych, nie miał odpowiedniego przygotowania teoretycznego i doświadczenia praktycznego w sprawach wojenno-wojskowych, a to wpływało na sposób jego myślenia i właśnie skutkowało niesłusznymi decyzjami. Ale mimo tych słabości, jego rozbudzone ambicje, pragnienie za wszelką cenę stanowisk i władzy, doprowadziły do tego, że w marcu 1920 roku nakazał nawet nadać sobie stopień marszałka. Także niczym specjalnym nie wyróżnił się w sprawach wojskowo-wojennych w okresie I wojny światowej i tylko ze względów politycznych, a nie umiejętności wojskowych, pełnił m.in. funkcje austriackiego brygadiera. Posiadał natomiast rozwinięty instynkt do spiskowania i nawet w niepodległej Polsce spiskował przeciwko przeciwnikom politycznym, w tym legalnym władzom państwowym. Po zamachu majowym w 1926 roku, usunął z wojska z powodów politycznych wybitnych, doświadczonych wojskowych. Reorganizując naczelne struktury wojskowe przez powołanie Generalnego Inspektoratu Sił Zbrojnych, zlikwidował Radę Wojenną,

ograniczył kompetencje Sztabu Generalnego, zawęził zakres nauczania Wyższej Szkoły Wojennej i wyłączył ją z kompetencji Szefa Sztabu Generalnego, powołał Sztab Główny. To spowodowało, że nowa zbiurokratyzowana struktura wojskowa była niesprawną, utrudniała modernizację, unowocześnienie środków walki i rozbudowę sił zbrojnych, niekorzystnie wpływała na odpowiednie przygotowanie do zbliżającej się wojny.

Tym, czym rzeczywiście różnił się od innych ówczesnych polityków polskich, są sposób i metody postępowania. Już we wczesnym okresie jego działalności bojówkarskiej te metody określano mianem terrorystyczno-bandyckich. W celu zdobycia środków finansowych organizował napady na kasy powiatowe i kolejowe oraz zamachy na urzędników carskich. Swoich przeciwników politycznych szkalował i na tej podstawie oskarżano ich w różnych procesach m. in., brzeskim (Witosa, Barlickiego, Dubois, Ciołkosza, Pragiera, Bagińskiego itd.), wtrącano do więzień, maltretowano i próbowano eliminować z życia nie tylko politycznego. Za krytykę Piłsudskiego i jego otoczenia, został ciężko pobity znany pisarz Tadeusz Dołęga-Mostowicz autor powieści *Kariera Nikodem Dyźmy*, a publicyście Adolfowi Nowaczyńskiemu wybito oko. Jeszcze za życia Józefa Piłsudskiego dla jego przeciwników politycznych zorganizowano niezwykle ciężki obóz w Berezie Kartuskiej, gdzie nad więźniami znęcano się niezwykle brutalnie. Dla zaspokojenia swoich ambicji politycznych łamał wszelkie reguły życia demokratycznego, obalił legalny rząd, przeprowadzając w maju 1926 roku zamach stanu, w którym zginęło około 400 żołnierzy. W celu rozbijania partii i stronnictw politycznych, zainicjował powstanie Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem. System dyktatury wojskowej (rządy tzw. pułkowników) opierał się głównie na byłych działaczach legionowych. Z jego inicjatywy rozpoczęto proces zbliżania Polski do Niemiec faszystowskich, politycznie skierowany przeciwko ZSRR. Ze zbrodni zamachu majowego oraz za rządy dyktatorsko-autorytarne jak do tej pory nie został rozliczony. Mimo stosowania tych brutalnych metod i sposobów działania, postępowanie jego ukazywane jest przeciętnemu obywatelowi jako godne chwały i wręcz bohaterkie. Znaczna część społeczeństwa polskiego w ten sposób indoktrynowana uznaje Piłsudskiego za wręcz genialnego męża stanu i wybitnego wodza.

W swoich działaniach ciągle dążył i to w momentach najmniej sprzyjających do wywoływania wystąpień antyrosyjskich. Czy zatem dążenie do utopienia Królestwa Polskiego w morzu krwi, tak jak to działo się podczas powstania styczniowego, osłabienia tym samym na długie lata sił biologicznych, materialnych i intelek-

tualnych narodu, a w konsekwencji doprowadzenie prawdopodobnie do wycofania się Rosji z układów z Francją, czyli rozpadu powstającej ententy, na czym zależało państwow centralnym, można uznać za rozsądne postępowanie? Właśnie w celu realizacji tych planów – uzyskania wsparcia dla działań zbrojnych w zaborze rosyjskim – udaje się nawet w 1904 roku podczas wojny japońsko-rosyjskiej do Japonii na rozmowy z przedstawicielami armii japońskiej. Na szczęście dla społeczeństwa polskiego uzyskał tylko skromne środki finansowe za zobowiązanie się do szpiegowania na rzecz Japonii. Inicjatywę uzyskania wsparcia dla działań powstańczych ponawia w 1906 roku, oddając się do dyspozycji służb specjalnych Austro-Węgier za pośrednictwem szefa sztabu przemyskiego okręgu wojskowego płka Kanika, do którego zwrócił się z prośbą o umożliwienie mu kontaktu z wywiadem wojskowym. Jego współpraca z wywiadem wojskowym na szczeblu korpusu (Hauptkundschaftstelle) sprowadzała się głównie do przekazywania meldunków o sytuacji w zaborze rosyjskim oraz przygotowań za otrzymywane środki finansowe antyrosyjskich działań, w tym antyrosyjskiego powstania. Jako współpracownik wywiadu austriackiego przekazywał meldunki m.in. oficerowi II Oddziału Sztabu Generalnego w Wiedniu, późniejszemu generałowi Włodzimierzowi Zagórskiemu, dążącemu w niepodległej Polsce do unowocześnienia wojska polskiego, a zwłaszcza lotnictwa i przetrzymywanemu po zamachu majowym ponad rok w ciężkich warunkach w więzieniu w Wilnie, a po którym wszelki ślad natychmiast zaginął, gdy opuścił więzienie i przybył do Warszawy.

Po wybuchu I wojny światowej, zbombardowaniu przez Niemców Kalisza, a także po wypowiedzeniu 6 sierpnia 1914 roku wojny przez Austro-Węgry Rosji, wysłał Józef Piłsudski, uzgadniając szczegóły z wywiadem austriackim, do zaboru rosyjskiego oddział ochotników tzw. strzelców i kilku skautów w celu wywołania tam powstania antyrosyjskiego. Oddział ten próbował zainspirować miejscowe społeczeństwo do akcji powstańczej przeciwko wojskom rosyjskim oraz przebić się w kierunku Warszawy, ale to mu się nie udało. Do powstańczej akcji strzelców negatywnie było nastawione miejscowe społeczeństwo, w tym m.in. pisarz Henryk Sienkiewicz z Oblęgorka, biskup kielecki ks. Augustyn Łosiński, przedstawiciele miasta Kielce, którzy podczas spotkania w magistracie z dowódcą strzelców stwierdzili, że w zaborze rosyjskim Polacy idą z „*Rosją i państwami sprzymierzonymi przeciwko Niemcom i Austrii*”. Głównie zasłużył się tutaj Wiktor Jaroński, który już wcześniej uświadamiał miejscowe społeczeństwo o szkodliwych

skutkach, jakie niesie z sobą wspieranie poprzez działania antyrosyjskie państw centralnych.

Po nieudanej próbie wywołania powstania antyrosyjskiego przez tzw. I Kompanię Kadrową na Kielecczyźnie, w 30 lat później wychowankowie Piłsudskiego (gen. Okulicki, gen. Pełczyński) zarażeni manią antyrosyjskości doprowadzili do wielkiej tragedii Warszawy i jej ludności, wywołując wbrew wcześniejszym planom dowództwa Komendy Głównej Armii Krajowej w dniu 01.08.1944 r. przedwczesne powstanie, skierowane militarnie przeciwko Niemcom, ale politycznie przeciwko ZSRR i polskiej lewicy, z którą polski rząd w Londynie rywalizował o przejęcie władzy w Kraju.

W czasie I wojny światowej Piłsudski służył wiernie państwu centralnym: Austro-Węgrom, a później Niemcom. Jego legioniści reprezentowali nieporównywalnie skromniejsze siły niż Armia Polska we Francji pod dowództwem gen. Józefa Hallera walcząca po właściwej stronie zwycięskich państw ententy. Ale mimo tego udział Piłsudskiego i Legionów w walce po stronie państw centralnych był na konferencji wersalskiej ostro krytykowany, przez premiera Wielkiej Brytanii Lloyd Georga. Dzisiejsze media ukazują te fakty na ogół w krzywym zwierciadle, zniekształcając prawdziwy obraz historii – jako główne działania zbrojne, które przyniosły Polsce niepodległość po 123 latach niewoli. Tą służalczą politykę Józefa Piłsudskiego wobec państw centralnych i w okresie późniejszym proniemiecką wysoko oczywiście cenili przywódcy III Rzeszy. Wyraz temu dali po jego śmierci 13 maja 1935 roku i w dniu jego pogrzebu, kiedy to na państwowych budynkach w Niemczech faszystowskich na znak żałoby flagi opuszczono do połowy. Hitler i wielu innych faszystowskich dygnitarzy uczestniczyło w mszy za duszę zmarłego w berlińskiej katedrze katolickiej, przed którą dwie kompanie Wehrmachtu trzymało wartę honorową. Uroczystość tę transmitowano na żywo przez radio. Na pogrzeb do Krakowa przybył m.in. Hermann Göring z wielkim wieniec od Adolfa Hitlera, co wywoływało oburzenie znacznej części społeczeństwa III Rzeszy. O przebiegu uroczystości pogrzebowych szczegółowo informowała prasa niemiecka, podkreślając silne dążenie Piłsudskiego do porozumienia z Niemcami, niechęć do parlamentaryzmu, Ligi Narodów oraz jego cechy wodzowskie. Po zajęciu Krakowa w 1939 roku Niemcy oddali hołd Piłsudskiemu, a prasa niemiecka podkreślała, że gdyby żył, nie dałby się wciągnąć Francji i Anglii do wojny polsko-niemieckiej.

Dzisiaj pogrobowcy Józefa Piłsudskiego także poszukują głównego „przyjacielskiego” dla Polski, ale już nie wśród jej sąsiadów, państw europejskich, ale za wielką

wodą. Zapraszanie na ziemię polskie, na Mazury, obcych wojsk nie służy tak polskim jak i europejskim interesom, wciąga naszą ojczyznę w politykę osaczania Rosji, wywierania na nią nacisków w interesie polityki Stanów Zjednoczonych, które jeszcze do niedawna marzyły o utworzeniu świata jednobiegunowego. Prawie 800 lat temu przeciwko plemionom Pruskim zamieszkującym właśnie Mazury, Warmię, obwód kaliningradzki książę Konrad Mazowiecki sprowadził Zakon Krzyżacki, co zaważyło tragicznie na przyszłych losach Polski.

Nawiązywanie obecnie w okresie tzw. globalizacji świata przez wielu polskich polityków do przestarzałej oraz nierealnej koncepcji Piłsudskiego oraz Jerzego Giedroycia (uhonorowanego w 2006 roku przez Sejm RP), jest nie tylko naiwne ale i wielce szkodliwe. Dzisiaj tylko polityka prowadząca do zbliżenia, ścisłej współpracy gospodarczej, politycznej, a także w razie konieczności i wojskowej – integrująca w harmonijną całość obszar Euro-Azjatycki od Władywostoku po Lizbonę – otwiera przed Polską, Rosją oraz całą Europą i jej cywilizacją pomyślne perspektywy na przyszłość.

Jacek Smolark – doktor nauk politycznych, zajmuje się archiwistyką sądową.

SZKOLNY SYSTEM BEZPIECZEŃSTWA

Marta Jerzak

Pracując zarówno z rodzicami, jak i nauczycielami często spotykam się ze stwierdzeniem, że „dzisiejsze” dzieci niedoceniają tego, co się dla nich robi, są opryskliwie, nie szanują autorytetów, nie reagują na polecenia, nie stosują się do obowiązujących zasad... Pytanie nasuwa się samo: czemu tak się dzieje? Czyżby to efekt rozwijającej się bez kontroli cywilizacji? My dorośli staliśmy się mniej atrakcyjni i przegrywamy z coraz to nowymi multimedialnymi odkryciami? A być może w pogoni za codziennością, nadrabianiem w domu „pracowych” zaległości, pilnowaniem, by realizować program, nie wystarcza nam już czasu na rozmowę, wspólne spędzanie czasu...

„Dzisiejsze” dzieci, młodzież na pytanie, jakie zasady obowiązują w twoim domu/szkole, najczęściej stwierdzają, że nie ma takich. Świat pozbawiony norm i zasad zapewne dostarcza niezapomnianych atrakcji. Z drugiej jednak strony nie zapewnia tak potrzebnego naszym dzieciom poczucia bezpieczeństwa. Tymczasem zasady i normy, jasno wyznaczone granice, są niezwykle istotne dla prawidłowego funkcjonowania naszych pociech. Mimo iż częściowo ograniczają naszą swobodę, pomagają także odnaleźć się w otaczającym świecie.

W artykule przybliżę procedurę tworzenia Szkolnego Systemu Bezpieczeństwa (SSB). Postaram się także wyjaśnić zasadność jego wprowadzenia. W mojej ocenie opracowanie wspomnianego systemu pomoże lepiej i skuteczniej poradzić sobie z niepożądanymi zachowaniami prezentowanymi przez uczniów.

Szkolny System Bezpieczeństwa to zbiór zasad odnoszący się do zachowań, jakie szkoła chce rozwijać u swoich uczniów. System opiera się na modelu PZK (Przywilej – Zasada – Konsekwencja) i w związku z tym wzbogacony został o przywileje, które otrzymują uczniowie za przestrzeganie zasad, oraz konsekwencje wyciągane, gdy postawione wymagania nie są przez nich realizowane.

Skonstruowanie SSB wymaga dużo pracy, analiz, spotkań i dyskusji. Tworzony jest przez nauczycieli i specjalistów pracujących z dziećmi. Przede wszystkim opiera się na obserwacji i dogłębnej analizie środowiska, w którym pracujemy. Musimy bowiem uwzględnić problemy, z jakimi borykają się rodziny i sami uczniowie. Być może do szkoły uczęszczają dzieci z rodzin „alkoholowych”, „przemocowych”, bądź dzieci imigrantów, których kultura i zwyczaje wyraźnie odbiegają od naszych. Możemy mieć w klasie także dzieci, które kradną, czy też nadużywają substancji psychoaktywnych.

W oparciu o przeprowadzone obserwacje i analizy wybieramy te spośród zachowań, które chcemy kształtować u swoich uczniów, rozpoczynając tym samym tworzenie systemu. Warto jednak, by zadanie to podjął odpowiednio dobrany zespół specjalistów, w tym m.in.: pedagog, psycholog, terapeuci, wicedyrektorzy. Praca zespołu obejmuje nie tylko stworzenie samego systemu, ale również kontrolę jego działania i wprowadzanie koniecznych modyfikacji. Warto zauważyć, że – budując SSB – lepiej jest zwrócić uwagę nie tylko na rzadkie i ekstremalnie trudne zachowania, ale przede wszystkim na te, które są częste, występują u wielu uczniów i sprawiają problemy w codziennym, szkolnym życiu.

Opracowanie listy zasad

Budowanie SSB warto zacząć od wybrania kilku trudnych zachowań do pracy i opracowania zasad, które mają nie dopuszczać do ich pojawiania się. Szkolne zasady powinny odnosić się do takich problemów, jak: bezpieczeństwo (nikt nikogo nie może skrzywdzić) oraz postępowanie na lekcji lub przerwie.

Tworząc listę zasad, warto skorzystać z następujących wskazówek¹:

- Uczeń potrzebuje konkretnych informacji, by wiedzieć jak powinien się zachować.
- Zasady powinny być sformułowane krótko. W takiej formie łatwiej je dziecku zapamiętać i powtórzyć.
- By zasady stały się wskazówkami i nie pokazywały nieakceptowanych zachowań – powinny być formułowane krótko.
- Uczeń przyswoi naraz nie więcej niż 2-3 zasady. Maksymalnie pamięta o 10.
- Zasady obowiązują dwie strony, co oznacza, że powinny być przestrzegane zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli.

1 Opracowano na podstawie: Kołakowski, Wolańczyk, Pisula, Skotnicka i Bryńska, 2011; Kołakowski i Pisula, 2011.

- System zasad jest dynamiczny, a nie statyczny. Stąd dopasowujemy go do zmieniającej się rzeczywistości.
- Dzieci potrzebują czasu, aby wprowadzane zasady sobie przyswoić. Dlatego o zasadach należy przypominać tak często, jak to jest potrzebne.
- Należy pamiętać, że zasady są podpowiedzią dobrego zachowania. Mają pomóc dziecku tworzyć pozytywne zachowania, a nie tylko unikać tych negatywnych. Dlatego ważne jest by zasady były sformułowane w sposób pozytywny („siedzimy w ławkach” zamiast „nie chodzimy po klasie”).

Ustalenie pakietu przywilejów

Kolejnym krokiem będzie stworzenie listy szkolnych przywilejów. Terapia behawioralna zakłada, że chętniej zmieniamy swoje zachowanie, jeśli możemy coś osiągnąć, a potem to stracić. Zresztą często w czasie warsztatów zarówno nauczyciele, jak i rodzice skarżą się, że nie mają możliwości wyciągnięcia konsekwencji za trudne zachowania. W praktyce jest całkowicie odwrotnie - musimy sobie tylko uświadomić jak wiele przywilejów mają dzieci zarówno w domu, jak i w szkole.

Pakiet przywilejów zawiera to wszystko, co dziecko może od nas otrzymać za przestrzeganie zasad. Uczeń ma do niego dostęp, jeśli np. punktualnie przychodzi na lekcje, przynosi potrzebne podręczniki, odrabia lekcje i przestrzega zasad zawartych w systemie.

Pakiet przywilejów	Odnawiany, co rano (w przypadku dzieci młodszych) bądź, co tydzień (starsi uczniowie).	Przywileje mogą być odbierane jako konsekwencje łamania zasad.
--------------------	--	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kołakowski i Pisula, 2011, s. 124.

W czasie warsztatów nauczyciele i rodzice początkowo mają trudności w odkryciu, co może być ważne dla dziecka. Z czasem jednak zadanie to staje się dość proste, zwłaszcza gdy spytamy uczniów, co jest dla nich ważne i dla jakich przywilejów są gotowi przestrzegać zasad. Przykładowa lista szkolnych przywilejów może wyglądać następująco:

- zwolnienie z wykonania pracy domowej,
- możliwość korzystania z zeszytu podczas sprawdzianu,
- możliwość wyboru tematu lekcji (z dwóch podanych),
- możliwość uczestniczenia w imprezach szkolnych,
- udział w samorządzie szkolnym,
- czas spędzony z ważnym dla dziecka dorosłym,
- wybór sposobu spędzania przerwy,
- pozwolenie na picie w czasie lekcji,
- cukierek/naklejka od nauczyciela...

Opracowanie listy przywilejów wymaga przeanalizowania, co szkoła i pracujący w niej nauczyciele mogą zaoferować swym podopiecznym. Warto również zastanowić się, czy któreś z proponowanych przez nas pomysłów nie będą wymagały dodatkowego przygotowania, np. ustalenie grafiku wykorzystywania sali gimnastycznej przez uczniów, stworzenie sali ciszy (wyodrębnione na terenie placówki miejsce, do którego mogą przyjść uczniowie podczas przerwy i nie tylko, by się wyciszyć).

Wprowadzenie konsekwencji

Trzecim ważnym elementem SSB są konsekwencje, czyli następstwa pojawienia się trudnego zachowania. Ważne by wiązały się one nie z nagrodą, a czasowym wprowadzeniem dziecka w drobny dyskomfort, na przykład poprzez odebranie przywileju na określony (krótki) czas. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że bez tej części systemu zazwyczaj nie nastąpi żadna zmiana w sposobie funkcjonowania uczniów. Podczas prowadzenia warsztatów czy to dla rodziców, czy nauczycieli często spotykam się z niewyciąganiem konsekwencji w momencie niewłaściwego zachowania dziecka bądź niewspółmiernymi do przewinienia konsekwencjami...

Konsekwencja, w odróżnieniu od kary, jest zaplanowanym następstwem zachowania się dziecka. To stały element porządkujący życie, który następuje zaraz po niewłaściwym zachowaniu. W momencie wprowadzania konsekwencji, nie rozmawiamy o uczuciach, odnosimy się bowiem do zasady złamanej przez dziecko. Modyfikować zachowanie może tylko taka konsekwencja, która zostanie doprowadzona do końca, czyli wyegzekwowana w całości.

Konsekwencje, z jakich zazwyczaj korzystamy mieszczą się w trzech grupach (Kořakowski i Pisula, 2011, s. 163-189):

- odebranie przywileju (przyjemności),
- odesłanie w nudne miejsce,
- zabranie uwagi, to znaczy brak zainteresowania ze strony dorosłej osoby.

Konsekwencja, by przyniosła spodziewany efekt, powinna odnosić się do ważnych dla dziecka, nie zaś dorosłego, dziedzin życia. Dlatego też terapia behawioralna zrezygnowała z konsekwencji, które są skuteczne tylko w wypadku naprawdę grzecznych uczniów – np. uwag w dzienniczku czy negatywnych punktów za zachowanie.

Opracowanie formuły

Ostatnim elementem konstruowania SSB jest wpisanie poszczególnych elementów w tabelę, tak by powstała czytelna, jasna i konkretna dla uczniów informacja.

System Przywilej – Zasada – Konsekwencja

Pakiet przywilejów	Zasady	Konsekwencje = utrata przywileju
Jest tworzony przez nauczycieli przy współpracy z dzieckiem.	Specjaliści, współpracując z uczniami tworzą szkolną/klasową listę zasad.	Złamanie zasady = utrata przywileju. Do konkretnej zasady przypisany jest konkretny przywilej.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kořakowski i Pisula, 2011, s. 128.

Szkolny System Bezpieczeństwa (oparty na modelu PZK) – przykład

Szkolny System Bezpieczeństwa		
Przywilej	Zasada	Konsekwencja
Możliwość reprezentowania szkoły na zewnątrz.	Zawsze zachowujemy się kulturalnie. O tym, czy zachowanie jest kulturalne, decyduje nauczyciel.	Utrata możliwości reprezentowania szkoły na zewnątrz.
Dodatkowy termin poprawy sprawdzianu.	Wykonujemy polecenia nauczyciela.	Sprawdzian poprawiam raz, bez dodatkowego terminu.
Udział w imprezach szkolnych.	Pamiętamy o stosowaniu Klasowego Kodeksu Złości.	Brak możliwości uczestniczenia w dyskotecie szkolnej lub innej najbliższej atrakcji.
Wybór miejsca wycieczki szkolnej (z podanych przez nauczyciela propozycji).	Obowiązuje zakaz opuszczania szkoły bez zgody nauczyciela.	Utrata możliwości wybierania miejsca spędzenia wycieczki.
Wybór możliwości spędzenia przerwy (z ustalonej listy).	Przerwa jest dla osób, które pracują na lekcji.	Przerwa spędzona w klasie.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kořakowski, 2013, s. 414 – 415.

Tak przygotowany system powinien znaleźć się w widocznym miejscu w szkole. Zgodnie zaś z procedurami Szkolny System Bezpieczeństwa musi zostać ujęty w Statucie Szkoły. Następnie należy zapoznać z nim nauczycieli, personel administracji, jak również uczniów i rodziców. Bardzo często podczas trwania Warsztatów dla Dobrych Rodziców sprawdzam znajomość podstawowych szkolnych dokumentów. Rodzice kojarzą, bądź nie, ich nazwy, jednak nie wiedzą, czego te dokumenty dotyczą. Wielokrotnie są zdziwieni, że informacje, o których wspominam zostały im przekazane podczas pierwszych zebrań, a dowodem jest złożony przez nich podpis.

Należy jednak pamiętać, że wywieszenie systemu SSB nie kończy pracy nad nim. Specjaliści kontrolują jego funkcjonowanie i na bieżąco wprowadzają niezbędne modyfikacje. Dodatkowo w określonych odstępach czasu (początkowo częstszych) warto sprawdzać, na ile pamiętamy o zawartych w nim informacjach. Dyrektor może dokonać tego podczas rady pedagogicznej. Uczniowie mogą zostać odpytani ze znajomości zasad czy to podczas godzin wychowawczych, czy też na początku określonej lekcji. Dla lepszego przyswojenia interesujących nas treści warto organizować mini konkursy, zabawy. Rodzicom zaś należy wyjaśnić, że każde zebranie będziemy rozpoczynać od krótkiego przypomnienia obowiązujących w szkole przepisów.

Szkolny System Bezpieczeństwa zawiera zazwyczaj kilka podstawowych zasad mających zagwarantować uczniom bezpieczeństwo i uregulować życie szkoły. Nie będzie on jednak wystarczający w przypadku trudnych zachowań przejawianych przez uczniów na lekcjach. Dlatego dodatkowo w każdej klasie powinien znajdować się Klasowy System Zasad, który będzie ściśle powiązany ze Szkolnym Systemem Bezpieczeństwa. Należy bowiem pamiętać, że każda klasa jest indywidualnością. Nauczyciel powinien wziąć pod uwagę środowisko, z którego wywodzą się jego uczniowie, jak i deficyty, z jakimi się borykają. Wychowawca, obserwując swych podopiecznych, dostrzega problemy, nad którymi warto popracować oraz trudności, którym należy zaradzić. Mogą to być zarówno niewłaściwe, agresywne zachowania, ale także cała gama zachowań związanych choćby z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej czy zespołem Aspergera. Wszystkie te elementy powinny być uwzględnione w Klasowym Systemie Zasad.

Dziecięce wybuchy złości

Szkolną codziennością i zmorą są dziecięce wybuchy złości. Jest to też najczęściej poruszany przez nauczycieli problem w czasie prowadzonych przeze mnie szkoleń. Nauczyciele czy inni specjaliści pracujący z dzieckiem muszą - oprócz realizowania zadań zawartych w podstawie programowej - radzić sobie z emocjami wyrażanymi przez uczniów. Istotnym wydaje się, zatem pokazanie dzieciom, jakich zachowań od nich wymagamy w sytuacji, gdy są zdenerwowane, a za jakie wyciągane będą konsekwencje. Dziecko nie może zostać ukarane za to, że odczuwa złość, gdyż - jak sami wiemy - złość to normalna reakcja organizmu i mimo tego, iż nieakceptowana społecznie, każdy z nas ma potrzebę jej wyrażania. Naszym zadaniem jest nauczenie dzieci wyrażania emocji w sposób akceptowany przez społeczność szkolną. Pomóc nam może w tym działaniu wprowadzenie Klasowego Kodeksu Złości.

Kodeks Złości

Każdy ma prawo się złościć.

Wolno:
(lista akceptowanych sposobów wyrażania złości)

Nie wolno:
(lista nieakceptowanych, „zakazanych” sposobów wyrażania złości)

W przypadku złamania ustaleń Kodeksu (pojawi się zachowanie z punktu 3) wyciągnięta zostanie konsekwencja.

Regulaminowa konsekwencja to:

Źródło: opracowanie własne a podstawie Kołakowski i Pisula, 2011, s. 201; Kołakowski, 2013, s. 419.

Lista akceptowanych i zakazanych sposobów wyrażania złości:

Wolno mi:	Nie wolno mi:
powiedzieć, co czuje i dlaczego	nikogo uderzyć, także siebie
narysować złość	niszczyć swoją bądź cudzą własność
pójść na dywan	przezywać innych
liczyć wstecz od 50/100 co 6	prowokować, zaczepiać
pomyśleć o czymś przyjemnym	kopać plecak

Umówiona konsekwencja (jedna), to na przykład:

- utrata przywileju (np. niemożność uczestniczenia w klasowej dyskotecie),
- dodatkowe obowiązki (posprzątanie klasy),
- naprawienie bądź odkupienie zniszczonej rzeczy.

W młodszych klasach nauczyciel powinien przygotować z dziećmi tzw. „pudełko złości”, w którym znajdowały się będą przedmioty niezbędne do redukcji złości (papier, kredki, gazety, itp.). Oczywiście dla dzieci nieumiejących jeszcze czytać przygotowujemy kodeks w formie graficznej.

Podsumowanie

Na koniec chciałabym zwrócić uwagę na fakt, iż Szkolny System Bezpieczeństwa - tak jak każda nowość nim zostanie dopracowana do perfekcji – wymaga wcześniejszego testowania. Dlatego też może się okazać, że nasz system może początkowo szwankować. Nie trzeba się jednak tym zrażać. Warto wówczas spotkać się i przeanalizować zauważone trudności. Pomocna okazać się może behawioralna analiza problemu:

- dokładny opis zaobserwowanej trudności,
- częstotliwość jej występowania,
- czas trwania,
- podejmowane działania, mające na celu zaradzenie sobie z zaistniałą sytuacją.

Warto również odpowiedzieć sobie na kilka z następujących pytań:

- Czy SSB jest przestrzegany przez wszystkich?
- Czy liczba stawianych w nim wymagań nie jest za duża (poprzeczka podniesiona zbyt wysoko)?
- Czy przepływ informacji pomiędzy personelem, nauczycielami, specjalistami i rodzicami jest zadawalający?
- Czy stosowane są wzmocnienia pozytywne? Jakież?
- Czy uczeń ponosi konsekwencje za złamanie ustalonych zasad? Jak są one egzekwowane?

Być może odpowiedź na powyższe pytania będzie istotną wskazówką przy opracowaniu modyfikacji systemu. Może się bowiem tak zdarzyć, że Szkolny System Bezpieczeństwa nie zadziała, gdyż nie będzie skrupulatnie stosowany, np. skupimy się na wyciąganiu konsekwencji, pomijając wzmocnienia uczniów za stosowanie się do zasad, bądź wprowadzimy zbyt dużą liczbę zasad, co będzie skutkowało bałaganem i sami pogubiliśmy się w ustaleniach... Wspólne debatowanie powinno zostać zakończone opracowaniem niezbędnych modyfikacji w SSB i wyznaczeniem okresu, w którym będą one poddane testowaniu. Po określonym czasie ponownie się spotykamy celem omówienia skuteczności naszych działań.

Zalecana literatura:

1. Kołakowski A. /red./ (2013). Zaburzenia zachowania u dzieci. Teoria i praktyka. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
2. Kołakowski, A., Pisula, A. (2011). Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

3. Kołakowski, A., Pisula, A., Szaniawska, M., Łuba, M. (2007). Dziecko z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej, z zaburzeniami uwagi w klasie. Skrypt do zajęć. Warszawa: Centrum CBT.
4. Kołakowski, A., Wolańczyk, T., Pisula, A., Skotnicka, M., Bryńska, A. (2006). ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
5. Phelan, T. (2005). Skuteczna dyscyplina dla dzieci w wieku 2–12 lat. Przeł. R. Lisowski. Warszawa: K. E. Liber.

Marta Jerzak - psycholog, psychoterapeuta. Pracuje w Ośrodku Poza Schematami (www.pozza-schematami.pl). Ukończyła 4 letnie szkolenie z psychoterapii poznawczo-behawioralnej, trener programu Treningu Zastępowania Agresji, pedagog terapeuta. Prowadzi warsztaty dla rodziców i nauczycieli, ma wieloletnie doświadczenie jako psycholog szkolny.

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

- 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).
- Przygotowanie nauczycieli wychowania fizycznego do realizacji zajęć o profilu tanecznym.

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

JAK ROZUMIEĆ MŁODZIEŻ I PRZECIWDZIAŁAĆ AGRESJI W SZKOLE?

Beata Prościak, Renata Suszyło-Martula, Małgorzata Trębacz

Współczesny młody człowiek programowany jest na przemoc i agresję. Otoczenie, w którym żyje, środki masowego przekazu, media, patologie występujące w życiu codziennym, brak miłości w rodzinach, sprawiają, że człowiek szuka sensu życia. Nie mogąc go znaleźć, sięga po alkohol i narkotyki. Przyczyną każdej patologii jest brak miłości zarówno do samego siebie, jak też rodziców, dzieci, męża, żony, dziewczyny, chłopaka, babci, dziadka, itp. Gdyby te wszystkie ogniwa rodzinne i społeczne funkcjonowały prawidłowo, nie byłoby chorób ani patologii. Stopień jej niedoboru jest równy stopniowi degradacji osobowości człowieka. Szuka on wtedy środków zastępczych, które wypełniłyby pustkę w sercu.

Agresja to wynik bezsilności w niewłaściwej walce o miłość. Zazwyczaj jest to też odwet za zło wyrządzone człowiekowi. Jak więc powinien reagować nauczyciel, gdy dostrzeże takie zjawisko w klasie?

Spojrzenie na ucznia jak na własne dziecko

Jedynym sposobem dotarcia do młodego człowieka jest zrozumienie i wczucie się w jego sytuację. Co ja czułbym na miejscu ucznia i czego oczekiwałbym od swojego nauczyciela? Chodzi o zmianę perspektywy widzenia i ról: uczeń-nauczyciel i takie komunikowanie się, aby wzrosło poczucie wartości wychowanka.

Sytuacja 1

Uczniowie poniżają swojego kolegę, robiąc z niego ofiarę

Nie wystarczy, żeby zachowanie nauczyciela skupiało się jedynie na krytyce zachowania uczniów nękających kolegę. Takie postępowanie jeszcze wzmacnia agresję, ponieważ uczniowie uznają je za schemat działania pedagoga. Nauczyciel mediator (tak określony jest typ nauczyciela, który potrafi sobie poradzić w sytuacjach konfliktowych)², patrząc holistycznie na uczniów i ich

problemy, stara się odwrócić perspektywę spojrzenia na nękanego ucznia. W tym celu pyta klasę:

- Czy wiecie, że każdy mówi o sobie? Jeżeli krytykujecie kolegę, to tak naprawdę krytykujecie siebie i swoje kompleksy. Jeżeli uważacie, że ktoś jest na przykład gruby, to prawda jest taka, że macie pretensje do siebie i swojego wyglądu. To samo dotyczy wszelkich wypowiedzianych przez was uwag negatywnych do innych osób. Wystarczy posłuchać człowieka i już wiadomo, z czym ma problem. Pamiętajcie, że mówicie o sobie. Co więc zrobić, abyście wy sami mieli swoje poczucie wartości i inni was dobrze postrzegali? **Mówcie tylko same pozytywne rzeczy innym ludziom i waszym kolegom! Starajcie się ich komplementować, a zobaczycie jak zmieni się wasze życie i postrzeganie świata!** To jest jedyne rozwiązanie.
- Co zrobić, kiedy nie można w kimś znaleźć nic pozytywnego? – pyta uczeń.
- Nie ma takich ludzi. W każdym da się coś odnaleźć i właśnie na tę pozytywną cechę trzeba zwrócić uwagę. Trzeba tylko chcieć!. Może to być nawet kolor bluzki. Działa tu bardzo prosty mechanizm. Każdy człowiek patrzy na innych ze swojej własnej perspektywy. Tyle jest perspektyw, ilu ludzi przyglądających się danej sytuacji. Wyobraźmy sobie dodatkowo, że każdy człowiek żyje w określonych warunkach, w rodzinie, która boryka się z jakimiś problemami, w konkretnej sytuacji, która go nurtuje w danej chwili. Inaczej będzie mówił człowiek po ślubie, inaczej po pogrzebie.
- To nieprawda - mówi uczeń. To dlaczego wszyscy obrażają naszego kolegę, a nie tylko jeden lub dwóch?
- Istnieje jeszcze tzw. *efekt pasterza*. Uczeń, który posiada największe problemy osobiste, najbardziej chce zwrócić na siebie uwagę i zaczyna obrażać kolegę. Inni się do niego przyłączają z różnych powodów. Niektórzy czują przed nim strach, ponieważ w ich rodzinach wychowanie oparte było zapewne na karach i straszeniu, inni chcą mieć spokój, jeszcze inni są również w jakimś

1 Artykuł napisany na podstawie badań prowadzonych przez 17 lat wśród uczniów szkół średnich. Na prośbę uczestników podaję nazwiska osób biorących w nich udział. W roku szkolnym 2012-2013 była to klasa III B, a wśród nich m. in.: Marek Pysz, Zenon Żołopa, Łukasz Jeleśniański, Patryk Indycki, Wojciech Schiffer.

2 Na temat nauczyciela mediatora pisze Beata Prościak w książce: *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do*

bezkonfliktowego wychowania, Warszawa 2013.

stopniu sfrustrowani swoim życiem. Są też tacy, którzy idą zawsze za większością, bo tak jest im wygodnie. Wolą się przyglądać rozwojowi wydarzeń zamiast im zapobiegać.

W tej sytuacji najczęściej uczniowie starają się powiedzieć kilka komplementów do swoich kolegów, aby sprawdzić, czy zasada działa. Nauczyciel powinien pochwalić pozytywne zachowanie uczniów i podkreślić na podstawie komplementów, którymi obdarzają swoich kolegów, również wcześniejszą ofiarę, powiedzieć, że widzi, ile dobrego mają w sobie i jakie cechy pozytywne ujawniają poprzez swoje wypowiedzi. Przykładowo, jeżeli uczeń zauważy u kolegi, że jest przystojny, nauczyciel natychmiast powinien podkreślić przy całej grupie, że to prawda i od tej pory wszyscy tak będą o nim myśleć. Najlepsze efekty daje zauważenie pozytywnych cech ucznia przez to, co on sam mówi i podkreślenie tych cech przy całej klasie. Wtedy uczeń czuje się usatysfakcjonowany, że komplementem, który wypowiedział na temat kolegi, zasłużył sobie na to, że ten komplement został przypisany w zasadzie jemu samemu i przez to został zauważony. Dzięki temu wzrosło jego poczucie wartości.

Sytuacja 2

Uczeń ma niskie poczucie wartości i złą opinię, w związku z tym nie uczy się i źle zachowuje

Największe problemy z nauką i zachowaniem mają uczniowie, którzy cieszą się w szkole złą opinią. Niestety, nauczyciele nie potrafią zdiagnozować w porę ich problemów i pomóc im na początku ich kariery szkolnej. Co roku jest z nim i gorzej – mówią nauczyciele – i dalej nic nie robią, aby to zmienić. A wystarczy tak niewiele. Nie chodzi o to, aby od razu rozwiązać ich wszystkie problemy życiowe, ale o to, aby chociaż raz spojrzeć na nich jak na własne dzieci. Oczywiście nie wystarczy jednorazowa pochwała. Trzeba bowiem regularnych wzmocnień pozytywnych, ale od czegoś należy zacząć.

Jeżeli zauważymy, że jakiś uczeń najbardziej przeszkadza, warto przyjrzeć się mu pod kątem możliwości pochwalenia go nawet za drobną rzecz. Możemy nawet pochwalić go za ładne pismo w zeszycie lub podkreślanie tematów lekcji czy nawet za solidne prowadzenie zeszytu, jeżeli pismo jest niestaranne. Może to być również jakaś specyfika pisma, która świadczyłaby o jego dobrych cechach osobowości. Do tego nauczyciel powinien zapoznać się przynajmniej z podstawami grafologii i umieć kojarzyć cechy pisma z ich znaczeniem. Daje to bardzo dobre efekty. Uczniowie są zainteresowani, zwłaszcza interpretacją ich podpisów imieniem i nazwi-

skiem. Cała sztuka polega na wyszukaniu pozytywów w interpretacji. Jeżeli nauczyciel odczyta jakieś negatywy, nie powinien o nich mówić na przykładzie konkretnego ucznia, ale odesłać do książki lub operować terminami ogólnymi i podkreślać, że chodzi o ogół ludzi, których pismo posiada określoną cechę. W takiej sytuacji uczeń, u którego nauczyciel podkreśli na podstawie jego pisma pozytywną cechę, będzie się czuł wyróżniony i znacznie powoli współpracować. Następnie nauczyciel powinien powiedzieć, że wierzy w jego możliwości i wie, że jest dobrym uczniem, więc na kolejną lekcję przygotowuje określoną partię materiału, aby to udowodnić. Zazwyczaj uczniowie z chęcią odpowiadają na kolejnych lekcjach, ale oczekują też złamania schematów złego oceniania. Dobrze jest doceniać wkład pracy włożony w naukę i stawiać słabszym uczniom lepsze oceny. To ich motywuje. Nie ma nic gorszego niż ciągle stawianie złych ocen. To w żaden sposób nie motywuje. Warto też dokładnie określić partię materiału, z którego uczeń będzie odpowiadał. Kiedy dostanie pierwszą dobrą ocenę, lody zostaną przełamane. Trzeba jednak być ostrożnym i zdawać sobie sprawę z tego, że istnieją co najmniej dwa typy zachowania uczniów, którzy po długim czasie zdobywania niskich ocen nagle dostaną ocenę bardzo dobrą. Otóż niektórzy będą chcieli utrzymać dobre oceny i zaczną się uczyć, jednak innym będzie zależało na dobrych ocenach tylko do momentu, w którym poczują się pewni, że nie są zagrożeni oceną niedostateczną i wystarczy im dopuszczająca. Ci ostatni po jakimś czasie przestają się uczyć, ponieważ nie wyobrażają sobie, że aż tak można się zmienić i chodzi im tylko o przetrwanie. Są to zazwyczaj osoby chwiejne emocjonalnie. W takim przypadku nauczyciel powinien podkreślać jak ważna jest systematyczność w każdej dziedzinie.

Sytuacja 3

Jak nie zniszczyć motywacji ucznia?

Zazwyczaj nauczyciele nie zdają sobie sprawy z tego, że ich metody nauczania czy wychowania mogą zniszczyć całkowicie chęć do nauki i pracy, a nawet do chodzenia do szkoły. Najbardziej widać to na przykładach uczniów słabych i z dysfunkcjami. Największym błędem nauczyciela jest ciągle krytykowanie ucznia, czy to za naukę, czy też za zachowanie. Jeżeli nie pozwolimy uczniowi przeżyć chociaż małego sukcesu, jeżeli nie stworzymy sytuacji, w której uczeń może zdobyć dobrą ocenę, nie dziwimy się, że nie będzie się uczył. Ciągła krytyka doprowadza do zniechęcenia, a nawet depresyjnych myśli. Uczeń przestaje wierzyć w swoje możliwości i nie ma motywacji do nauki. Uważa, że nauczyciel nawet tego

nie zauważy, ponieważ już *przyprawił mu głębę* niemal jak w *Ferdydurke* Gombrowicza. Nawet jak się nauczy i tak nie dostaje wyższej oceny. Często nauczyciele nie biorą pod uwagę nawet dysfunkcji ucznia. Po pierwszej pomyłce każą mu siadać do ławki z oceną niedostateczną, nie pozwalając dalej mówić. Powinni wytłumaczyć uczniowi, na czym polegał błąd i pozwolić się mu dalej wypowiedzieć. Zaleca się, aby nauczyciel nawet wracał do przypomnienia wiadomości z niższych klas dla lepszego zrozumienia tematu. Ten schemat powtarzają do końca roku szkolnego i w ten sposób udowadniają uczniowi, że jest nieukiem. Taki nauczyciel powinien się zastanowić, czy wybrał właściwy zawód. W takim przypadku pomylił swoją rolę. Nie może wymagać czegoś, czego uczeń nie zrozumiał, albo czego nauczyciel mu nie wytłumaczył. Zadaniem nauczyciela jest nie tylko egzekwowanie wiadomości, ale właściwe ich przekazywanie. Brak tłumaczenia od podstaw, jest przyczyną wszelkich niepowodzeń uczniowskich. Każda nauka wiąże się z błędami, więc nie można karać ucznia za pomyłkę, a już niewyobrażalne jest karanie ucznia za pierwszy błąd, kiedy nawet nie zaczął jeszcze dobrze prezentować swojej odpowiedzi. Karygodne jest przy tym dodatkowo ośmieszanie ucznia przy klasie. Kiedy dzieje się to w przypadku ucznia z dysfunkcjami, zabijamy jego motywację nie tylko do nauki, ale nawet do chodzenia do szkoły i do życia.

Ile razy należy tłumaczyć uczniowi? Odpowiedź jest prosta. Dotąd aż zrozumie. To tak samo, jak ktoś zapytałby, ile razy należy wybaczać? Nieskończenie wiele razy. Istnieje tylko jeden przypadek odstępstwa od tej zasady. Jeżeli uczeń celowo robi wszystko, aby się nie uczyć i gra w grę *Kopnij mnie*³. Nie należy jednak pomylić takiego ucznia z tym, który się stara a nie może lub mu nie wychodzi ze względu np. na dysleksję lub problemy emocjonalne. Takim uczniom należy poświęcać celowo osobną uwagę i zajmować się nimi indywidualnie.

Sytuacja 4

Uczeń gra w grę psychologiczną „Kopnij mnie”⁴

Czasem jest tak, że chcemy komuś pomóc, ale on robi wszystko, żeby udaremnić nasze próby. Celowo dąży do porażki. Im bardziej się staramy, tym bardziej się wycofuje. W takim przypadku należy uświadomić uczniowi, że zdajemy sobie sprawę z tego, że gra w grę

Kopnij mnie i wytłumaczyć mu, na czym ta gra polega i do czego prowadzi. Można to uczynić na przykładzie pracownika, który ciągle wyrzucany jest z pracy i nie chce przyjąć pomocy. Sam dąży do tego, aby go wyrzucano, ale całą winę zrzuca na innych. Nauczyciel powinien powiedzieć uczniowi o przykrych konsekwencjach jego postępowania, jeżeli nie pozwoli sobie pomóc. Niestety, czasem istnieją takie osoby, które potrafią wyciągać wnioski ze dopiero swoich błędów. To jednak są marginalne ilości uczniów. W większości przypadków przez pozytywną motywację można ich zachęcić zarówno do zmiany zachowania, jak i polepszenia wyników w nauce.

Sytuacja 5

Chwalenie się „kacem”, imprezami, alkoholizmem, narkotykami

Co zrobić, jak zareagować, kiedy nauczyciel jest świadkiem chwalenia się np. pijaństwem na imprezach i kacem? Dobrym sposobem będzie znalezienie kilku minut na dyskusję. Można zacząć od krótkiego opowiedzenia uczniom na czym polega gra *Alkoholik* według E. Berne⁵. Chodzi w głównej mierze o zwrócenie uwagi uczniów na fakt, że głównym celem alkoholika jest wywołanie współczucia u innych osób i zwrócenie na siebie uwagi. Najczęściej osoba pijąca w ten sposób tłumii swoje emocje i chce pokazać, że tzw. „kac” był dla niej straszny. Obnosząc się z tym, uważa się za bohatera, ale przecież nie na tym polega bohaterstwo. Warto zaproponować uczniom inne sposoby pokazania siebie, te pozytywne, które prowadzą do pomocy innym ludziom. Tu można powołać się na przykład Fausta z utworu Goethego pt. *Faust*.

Można też zainicjować dyskusję na temat czerpania radości życia bez używek. Najczęściej uczniowie odpowiadają, że inaczej się nie da. Nie wyobrażają sobie imprezy i zabawy bez alkoholu. Warto wówczas zadać im pytanie, kiedy w takim razie ostatnio usiedli w ciszy i porozmawiali sami ze sobą? Czy mieli czas dla siebie bez komputera i telewizora? Czy potrafili przeżyć tydzień bez mediów? Może warto spróbować wygospodarować sobie chociaż jeden taki dzień? Czy zastanawiali się na sensie swojego życia? Najczęściej pada odpowiedź, że życie nie ma sensu, bo kończy się pod sklepem z alkoholem. Kolejne pytanie: czy zastanawiali się nad śmiercią? Czy picie pomaga człowiekowi w chwili śmierci? Niektórzy ironicznie powiedzą, że tak, bo się nic nie czuje. Jednak większość zaprzeczy.

3 Dokładny opis tej i innych gier psychologicznych zawiera książka E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2008, s. 65.

4 E. Berne, *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2008, s. 65.

5 Tamże, s. 55-62.

Jak zatem żyć, żeby alkohol i inne uzależnienia nie stały się celem i sensem życia?

Odpowiedzi pojawiają się różne. Uczniowie podkreślają rolę Boga, ale też całkowity bezsens życia, brak pracy i perspektyw na przyszłość. Jak zmienić myślenie i działanie młodych? Trzeba wrócić do podstaw myślenia i działania człowieka. Zawsze operować ogólnymi pojęciami i nie krytykować personalnie konkretnych osób (w tym uczniów). Nie pozwolić też na krytykowanie się wzajemne wychowanków. W tym celu warto ciągle przypominać zasadę, że w każdym momencie i zawsze mówimy o sobie, nawet jeżeli wypowiedź wbrew pozorom nas nie dotyczy. Starajmy się mówić pozytywnie i szukać pozytywów w naszym życiu.

Przypomnijcie sobie sytuację, w której byliście najbardziej zadowoleni w swoim życiu. Jakie uczucia z nią kojarzycie. Uczniowie wymieniają np.: miłość, radość, zadowolenie, spokój. Czy używki wywołują taki stan? Raczej przytłumiają uczucia – twierdzą uczniowie.

- Kiedy, w takim razie, człowiek doznaje spokoju, radości i miłości?
- Kiedy żyje w zgodzie z sobą, wartościami i przynosi radość innym ludziom?
- Czy te warunki może spełnić alkoholik lub człowiek uzależniony?
- Oczywiście, że nie.
- W takim razie, jak człowiek powinien żyć?
- W zgodzie z samym sobą i z innymi ludźmi. Oczywiście nie dać się wykorzystywać, ale to już inna kwestia.

Nauczyciel może zasugerować uczniom, że warto z tego względu stwarzać sobie w głowie tylko pozytywne scenariusze swojego życia. Wcześniej czy później zrealizują się one jak tego bardzo chcemy. Musimy jednak być o nich przekonani, że to jest dobre i to nasza droga życia. Ciągłe kreowanie pozytywnych scenariuszy życiowych w naszym myśleniu sprawia, że realizują się one w naszym życiu. Jednak wymaga to cierpliwości, ponieważ każda sprzeczna, zła myśl, jeżeli jej od razu nie wyeliminujemy, może zawrócić człowieka z drogi dobrego myślenia. Wówczas ludzie często mówią, że pozytywne myślenie nic nie daje. Owszem, jeżeli nie wierzymy w to, czego chcemy lub zrażamy się spotykającymi nas na drodze problemami, zawsze istnieje możliwość, że nasze myślenie pójdzie inną drogą. Od czego więc warto zacząć? Zapytajcie samych siebie, co jest dla was dobre i jak możecie pomóc innym ludziom. Przed każdą decyzją sięgnięcia po używkę przypomnijcie sobie wasze myśli.

Powyższe rozwiązania pokazują przykłady działań nauczyciela w trudnych sytuacjach wychowawczych.

Bardzo ważne jest również to, aby był wiarygodny i wzbudzał zaufanie uczniów. Jeżeli tego nie potrafi, uczniowie od razu to zauważą i może stracić autorytet. Byłaby to trudna sytuacja, ponieważ uczniowie nie chcieliby słuchać takiego nauczyciela.

Beata Prościak – doktor nauk humanistycznych, wieloletni wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyślu oraz w Wyższej Szkole Zarządzania w Rzeszowie. Autorka publikacji naukowych, zwłaszcza z zakresu metodyki nauczania języka polskiego. Stworzyła nową metodę nauczania – piramidę mediacji, która została zaprezentowana w książce „Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania” (2013).

Renata Suszyło-Martula – nauczycielka w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku

Małgorzata Trębacz – nauczycielka w Zespole Szkół Technicznych w Leżajsku.

PIRAMIDA MEDIACJI – ROZWIĄZANIA DYDAKTYCZNO-WYCHOWAWCZE DLA SZKOŁY ŚREDNIEJ

Beata Prościak

Proponuję Czytelnikom, nową metodę nauczania¹, dotyczącą rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych, którą można wykorzystać na lekcjach języka polskiego. Zapobiega ona w znacznym stopniu agresji i patologiom wśród młodzieży.

W zachowaniu ludzi można wyróżnić dwa typy interakcji: pozytywne i konfliktowe². Wśród tych pozytywnych można wymienić chociażby mediację, czyli taką formę rozwiązywania konfliktu, w której porozumienie jest wypracowane przy udziale osób trzecich (łac. *mediare* – być w środku). Mediatorem może być osoba lub grupa osób. Jego zadaniem jest ustalenie przyczyny konfliktu, pomoc każdej ze stron w zrozumieniu tego, co mówi lub o co prosi druga strona oraz nakłonienie do zawarcia obustronnie korzystnego porozumienia³.

Posługując się terminem mediacja, trzeba określić jej znaczenie. Jest to *filozofia, która karanie zastępuje pojednaniem, zemstę na sprawcach – pomocą dla ofiar, alienację i nieczułość – wspólnotą i zjednoczeniem, negatywizm i destrukcję – naprawą, przebaczeniem i łaską (...)*⁴. Odnosząc mediację do pracy z uczniem, warto skupić się na tak zwanej sprawiedliwości naprawczej. Traktuje ona przestępstwo jako konflikt nie tylko ze środowiskiem, ale przede wszystkim sprawcy z ofiarą. Celem mediacji jest zaangażowanie każdej ze stron w likwidację konfliktu⁵. Warunkiem mediacji jest podjęcie rozmów lub negocjacji przez uczniów, reprezentujących strony konfliktu. Stąd mediacja to *przede wszystkim dialog lub negocjacje z udziałem trzeciej strony*⁶. Trzecia strona – nauczyciel mediator powinien być osobą, która nie jest

bezpośrednio zaangażowana w spór, nie nakazuje niczego stronom, ani nie narzuca swojej decyzji. Ta trzecia, akceptowalna strona, nie podejmuje decyzji za uczniów, tak jak to jest w przypadku arbitrażu⁷. Nauczyciel jedynie towarzyszy uczniom w dobrowolnym zmierzaniu do porozumienia akceptowalnego przez uczniów. Godzi interesy stron, pomaga w negocjacjach lub rozmowach. Jeżeli nie dochodzi do kompromisu, nauczyciel może wystąpić w roli koncyliatora i zaprezentować uczniom swoje zdanie, bez narzucania go w jakikolwiek sposób, najlepiej do przemyślenia w domu. Przykłady mediacji podałam w książce *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania* (Warszawa 2013).

Przedstawione rozwiązania opierają się na typach inteligencji wyróżnionych przez Howarda Gardnera⁸. Stworzoną przez mnie metodę piramidę mediacji, można wykorzystać zarówno jako metodę ponadprzedmiotową, jak i metodę w nauczaniu języka polskiego. Siła i niepowtarzalność tej metody tkwi w tym, że nie możemy przewidzieć jej wyniku, ale możemy ją zastosować w każdej sytuacji dydaktyczno-wychowawczej i dopasować do każdego ucznia indywidualnie, jednak pracując w grupie. Właściwa (główna) piramida mediacyjna powstaje przez modyfikacje piramid łączących wszystkie typy inteligencji. Posiłkując się terminologią Gardnera, proponuję wyróżnienie następujących typów inteligencji: werbalną, matematyczno-logiczną, wizualno-przestrzenną, cielesno-kinestetyczną, interpersonalną, intrapersonalną, kreatywną (dyslektyczno-kreatywną)⁹.

Inteligencję kreatywną posiadają osoby, które myślą inaczej, często posługują się paradoksami lub mają oryginalne pomysły. Wśród takich osób znajdują się np. dyslektycy¹⁰. Posiadają ją też ludzie utalentowani artystycznie. Stąd nie wyróżniano osobno inteligencji

1 Dokładne wyróżniki tej metody zostały zaprezentowane w książce: B. Prościak, *Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania*, Warszawa 2013.

2 M. J. Zajączkowska, *Mediacja jako forma komunikowania w konflikcie*, [w:] *Komunikacja społeczna w świecie realnym*, pod red. M. Baryluk i M. Wawrzak-Chodaczek, Toruń 2008, s. 105.

3 S. Chęłpa, T. Witkowski, *Psychologia konfliktów*, 1999, s. 208.

4 *Mediacja*, pod red. L. Mazowieckiej, Warszawa 2009, s. 14, [za:] Consedine J., *Sprawiedliwość naprawcza. Przywracanie ład społeczny*, Warszawa 2004, s. 12.

5 Zoll A., *Podmiotowość obywatelska a wymiar sprawiedliwości*, [w:] *Mediacja*, pod red. Lidii Mazowieckiej, Warszawa 2009, s. 18.

6 Ch. W. Moore, *Mediacje. Praktyczne strategie rozwiązywania konfliktów*, Warszawa 2003, s. 31.

7 Tamże, s. 22-25.

8 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań 2002, s. 28.

9 Wyróżniam tylko siedem typów inteligencji, modyfikując typologię Gardnera ze względu na specyfikę przedmiotu język polski oraz jasność wyводу i chęć uproszczenia podstawy piramidy mediacji.

10 Propozycje pracy z uczniem dyslektycznym podają np.: B. Prościak, D. Kostek, *Jak pracować z uczniem z dysleksją rozwojową w szkole średniej*, „Polonistyka” 2012, nr 1, s. 48-54.

muzycznej. Trzeba też dodać, że w mojej klasyfikacji nie występuje również osobno inteligencja przyrodnicza, ponieważ wchodzi ona w skład inteligencji wizualno-przestrzennej oraz intrapersonalnej. Otóż treści odnoszące się do przyrody w rozmyślaniach polonistycznych i filozoficznych sprowadzają się najczęściej do wyobrażeń wizualno-przestrzennych oraz odczuć dotyczących piękna natury.

Warto spojrzeć na schemat piramidy mediacyjnej przeznaczonej dla uczniów, którzy negocjują wszelkie wysiłki i propozycje nauczyciela. Niektórzy młodzi buntownicy grają – posługując się terminologią E. Berne – w grę *Kopnij mnie*. Jeśli ludzie z otoczenia gracza powstrzymują się przed zadaniem mu ciosu i chcą mu pomóc, gracz zachowuje się coraz bardziej prowokacyjnie, dopóki nie przekroczy granic i nie zmusi ich do wypełnienia zobowiązania. Ten typ reprezentują osoby odrzucane, porzucane, a w przyszłości zwalniane z pracy¹¹. Stąd wprowadzenie takiego sposobu mediowania może sprawić, że młode pokolenie pozbędzie się powoli agresji (nie tylko słownej).

Niżej podano przykłady myślenia młodych ludzi w odniesieniu do literatury.

Problem: Co powinien zrobić Werter, żeby zapobiec samobójstwu?

Etap I – najprostsze rozwiązanie – odkochać się w Lotcie i zakochać w innej dziewczynie.

Etap II - (w przypadku braku zgody) **Oferta dodatkowych możliwości wymyślona przez uczniów lub nauczyciela.**

Etap III – Wybór możliwego rozwiązania – pokochać samego siebie, nie przelewać całego uczucia na inną osobę.

Etap IV- (w przypadku braku zgody) **Oferta dodatkowych możliwości.**

Etap V – Wybór skomplikowanego rozwiązania, np. wybaczyć sobie i ukochanej, zawierzyć Bogu i uwierzyć, że w przyszłości znajdzie się właściwą wybrankę serca.

Etap VI (w przypadku braku zgody) **Wybór nielogicznego rozwiązania zaproponowany przez nauczyciela**, np. popełnić samobójstwo.

Etap VII (bunt uczniów w przypadku braku zgody).

Etap VIII (zgoda na rozwiązanie).

Etap IX (uzasadnienie).

Etap X Ukazanie skutków decyzji uczniów (podsumowanie nauczyciela).

Z badań wynika, że większość uczniów opowiada się za poszukianiem sobie innej wybranki. Jednak podczas

dyskusji, zdarzają się osoby, które myślą inaczej. Dopiero przeprowadzenie mediacji na ten temat może wyjaśnić sytuację i spojrzeć na problem z różnych perspektyw. Ważne jest, aby zauważyć, co sami uczniowie dostrzegają w tekstach. W tym celu warto umożliwić im analizę i interpretację nie przerywaną komentarzami. Taki cel może spełnić jedynie nauczyciel-mediator.

Beata Prościak – doktor nauk humanistycznych, wieloletni wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Wschodnioeuropejskiej w Przemyśle oraz w Wyższej Szkole Zarządzania w Rzeszowie. Autorka publikacji naukowych, zwłaszcza z zakresu metodyki nauczania języka polskiego. Stworzyła nową metodę nauczania – piramidę mediacji, która została zaprezentowana w książce „Szkoła bez agresji. Od mediacyjnego kształcenia do bezkonfliktowego wychowania” (2013).

11 E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1987.

„CO INNEGO SŁYSZEĆ, A CO INNEGO SZŁUCHAĆ...”

Orson Scott Card

Magdalena Stania

Podążając za definicją Chastain (Chastain 1976) można stwierdzić, iż słuchanie to ogólnie rzecz biorąc umiejętność identyfikowania oraz rozumienia tego, co mówią inni. Wiąże się to z rozumieniem akcentu czy wymowy osoby mówiącej, używanych przez nią słów oraz struktur gramatycznych, a także znaczenia, które stara się ona przekazać. Można więc stwierdzić, iż jest to skomplikowany proces umysłowy obejmujący szereg umiejętności, takich jak np. dzielenie strumienia mowy na mniejsze elementy i rozpoznawanie ich jako znanych nam słów, określanie intencji oraz nastroju rozmówcy, czy sięganie do zdobytej wcześniej wiedzy w celu udzielenia odpowiedzi, bądź też zareagowania we właściwy sposób na to, co słyszymy (Anderson i Lynch 1988).

Rozumienie znaczenia poszczególnych wyrazów nie jest zatem wystarczające, aby słuchać z powodzeniem. Potrzebna jest jeszcze integracja umiejętności wspomnianych wyżej. Jak podkreśla Richards¹, umiejętność słuchania była w pewnym sensie zaniedbywana, natomiast programy nauczania języków obcych spychały potrzebę jej udoskonalania na dalszy plan. Jednak w ostatnich latach podejście to uległo zmianie. Zauważono bowiem, iż słuchanie jest wartościowe nie tylko samo w sobie, ale również stanowi ono bazę dla rozwoju innych umiejętności językowych, takich jak czytanie ze zrozumieniem oraz mówienie. Ponadto, zauważono także stale rosnące wymagania ze strony nauczycieli i potencjalnych pracodawców wobec osób uczących się. Wyniki najnowszych badań wskazują na fakt, iż słuchanie nie ma charakteru pasywnego, ponieważ wymaga od słuchacza niezwyklej aktywności umysłowej. Ze względu na powyższe, zasadne jest ustalenie, w jakich sytuacjach życiowych zdolność słuchania ze zrozumieniem wydaje się być konieczna, jakie są cele słuchania oraz jakie czynniki sprawiają, iż postrzegane jest ono jako trudne. Z punktu widzenia nauczyciela zaś pomocne staje się określenie roli, jaką słuchanie ze zrozumieniem odgrywa w złożonym procesie uczenia się języka obcego, jakie rodzaje ćwiczeń niezbędnych w tym zakresie mogą być stosowane w trakcie zajęć oraz jakie funkcje spełnia w tym procesie nauczyciel.

Sytuacji z życia codziennego wymagających od nas słuchania jest tak wiele, iż stworzenie pełnej listy obejmującej wszystkie z nich jest wręcz niemożliwe, dlatego też Ur (1984) podjęła się opisanie tych najczęstszych. Wśród wymienionych przez nią przykładów znajdują się m.in. słuchanie wiadomości, prognozy pogody, czy transmisji sportowych w radio, słuchanie przemówień i wykładów, słuchanie informacji przekazywanych przez głośniki np. na dworcu czy lotnisku, oglądanie programów telewizyjnych, filmów lub spektakli teatralnych, słuchanie muzyki, bycie egzaminowanym w sposób ustny, branie udziału w formalnych uroczystościach takich jak ślub czy rozdanie nagród, dyskusje z rodziną i znajomymi, umawianie spotkań, wysłuchiwanie rad czy instrukcji. Przytoczone powyżej przykłady stanowią dowód na to, iż słuchanie jest nieodzownym elementem życia codziennego każdego człowieka, a rozwijanie tej umiejętności językowej jest warunkiem funkcjonowania we współczesnym świecie opartym na komunikacji, gdyż jak twierdzą Brown i Yule (Brown i Yule 1983 w: Richards 1990), język (w tym także mówiony) pełni istotną funkcję narzędzia służącego nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji międzyludzkich, a także przekazywaniu informacji w najjaśniejszy i najbardziej spójny sposób. Ze względu na to, metodolodzy specjalizujący się w nauczaniu języków obcych jednogłośnie wskazują na potrzebę stosowania w w/w procesie różnego rodzaju ćwiczeń bazujących na słuchaniu. Swoje zalecenia motywują oni faktem, iż branie w nich aktywnego udziału poszerza zasób słownictwa i struktur gramatycznych, daje możliwość zetknięcia się z żywym językiem stosowanym w naturalnych sytuacjach, pozwala na poznanie elementów kulturowych, dialektów, sposobów wypowiedzi, uczy zwracania uwagi na detale i promuje dokładność.

Wszystko to pomaga zbudować pomost między uczniem, a poznawanym przez niego językiem, a także stanowi podstawę do poszerzania jego kompetencji w tym zakresie. Ponieważ zbiór ćwiczeń mających na celu rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem jest niezwykle obszerny, przy ich doborze nauczyciel powinien kierować się głównie zdolnościami, potrzebami, zainteresowaniami i poziomem zaawansowania swoich uczniów, co służyć ma przyciągnięciu ich uwagi i zmotywowaniu do nauki. Wśród najczęściej stosowanych ćwiczeń znaleźć możemy zadania typu prawda/

1 Pobrano z <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/second-thoughts-on-teaching-listening.pdf>

falsz, odpowiadanie na pytania, zaznaczanie właściwej odpowiedzi, wyszukiwanie informacji, streszczanie usłyszanego tekstu, uzupełnianie luk, wykonywanie ustnych poleceń, porównywanie i wyszukiwanie różnic/błędów, zaznaczanie odpowiednich elementów na planach, mapach, obrazkach itp., powtarzanie, parafrazowanie, łączenie elementów czy układanie ich w odpowiedniej kolejności oraz tworzenie krótszych bądź dłuższych wypowiedzi pisemnych lub ustnych nawiązujących do usłyszanego fragmentu. W zależności od etapu lekcji, na którym znajdują one zastosowanie, ćwiczenia takie podzielić można na te następujące przed, w trakcie lub po wysłuchaniu tekstu, natomiast ich rodzaj w znacznym stopniu wpływa na czynności podejmowane przez ucznia. Jedne z nich nie wymagają bowiem udzielenia żadnej odpowiedzi, inne zaś wymagają krótszej bądź dłuższej wypowiedzi lub też stanowią podstawę do dalszej głębszej dyskusji (Ur 1984; Yagang 1994).

Pamiętać należy jednak o tym, iż teksty mówione, na których oparte są w/w ćwiczenia, posiadają pewne cechy, które z punktu widzenia rodowitego użytkownika danego języka są ich charakterystycznymi elementami, natomiast dla ucznia stanowią mogą one źródło problemów w znacznym stopniu zakłócających, a nieraz nawet uniemożliwiających poprawne zrozumienie. Wśród tych pojawiających się najczęściej Brown (1994) wymienia m.in. obecność elementów zbędnych (przybierających formę powtórzeń, wahań, fraz pozbawionych znaczenia), obecność idiomów, wyrażen potocznych, skrótów, form niepoprawnych gramatycznie, czy elementów kulturowych. Istotną jest również szybkość wypowiedzi, akcent, intonacja oraz brak możliwości ponownego skupienia się na niezrozumiałych fragmentach.

W tej sytuacji można się zastanowić nad tym, w jaki sposób nauczyciel może wspierać ucznia w radzeniu sobie z nimi. Rozwiązań jest wiele. Przede wszystkim niezbędne jest zapoznanie ucznia z tzw. „strategiami słuchania”. Choć ich ilość jest spora i zapewne dla każdego inne z nich okazują się być pomocne, wśród tych najczęściej stosowanych wymienić należy wyszukiwanie kluczowych słów oraz skupianie się na wskazówkach niewerbalnych (gesty, mimika twarzy), odnoszenie się do wcześniej zdobytej wiedzy dotyczącej tematu rozmowy, wnioskowanie z kontekstu czy też rozpoznawanie nastroju i intencji osoby mówiącej. Ponadto, ćwiczenia oparte na słuchaniu ze zrozumieniem można wzbogacić, stosując pomoce wizualne, bądź wybierając tematy odpowiadające zainteresowaniom uczniów. Ważne jest także, aby umożliwić im osłuchiwanie się z różnymi rodzajami tekstów, w tym z wywiadami, relacjami, układami, rozmowami telefonicznymi, wiadomościami

itp., wypowiadanych przez rodowitych użytkowników danego języka. Znaczące jest uświadomienie uczniom, iż teksty mówione reprezentują styl formalny lub nieformalny, ponieważ to nie pozostaje bez znaczenia jeśli chodzi o rozumienie tekstu. W przeciwieństwie do stylu formalnego, ten drugi jest nieco bardziej spontaniczny i chaotyczny, pełen powtórzeń, zwrotów bez znaczenia, wyrażen kolokwialnych, czy elementów dialektów, wyrazy często wymówione są w sposób niewłaściwy, a zdania są niepełne czy dwuznaczne. Czynniki te bez wątpienia utrudniają zrozumienie wypowiedzi. Z drugiej jednak strony, wypowiedzi ustne są podzielone na mniejsze części, po których osoba słuchająca często może przerwać rozmówcy, odpowiedzieć lub zareagować w sposób niewerbalny, dopytać, itd. Istotną rolę odgrywa także upewnienie się, że słownictwo oraz struktury gramatyczne stosowane w samych tekstach oraz oparte na nich ćwiczenia nie wykraczają znacznie poza wiedzę uczniów, gdyż wówczas wymagają one wcześniejszego wprowadzenia i utrwalenia, aby myśl „niczego nie rozumiem” nie zniechęciła ich do dalszej pracy.

Choć zdaniem wielu słuchanie jest najłatwiejszą z umiejętności językowych, której rozwijanie i nauczanie nie wymaga zbyt wielkiego wysiłku, to jednak badania pokazują, iż procesy te są bardziej skomplikowane niż mogłoby się wydawać. Jako że osiągnięcie biegłości w tym zakresie stanowi nieodłączny element długotrwałego procesu akwizycji jakiegokolwiek języka obcego, a w konsekwencji także prawidłowej komunikacji w życiu codziennym, konieczne jest podkreślanie istotności kształcenia umiejętności słuchania ze zrozumieniem i wytrwałe dążenie do jego doskonalenia.

Bibliografia:

1. Anderson, A. i T. Lynch. 1988. *Listening*. Oxford: Oxford University Press.
2. Brown, D. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
3. Chastain, K. i H. Brace. 1976. *Developing Second-Language Skills. Theory to Practice*. New York: Jovanovich Publishers.
4. Richards, J. 1990. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press.
5. Richards, J. *Second Thoughts on Teaching Listening*. Pobrano z: <http://www.professorjackrichards.com/pdfs/second-thoughts-on-teaching-listening.pdf>.
6. Ur, P. 1984. *Teaching Listening Comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.

Magdalena Stania – tłumaczka i lektorka języka angielskiego.

BUDOWANIE KAPITAŁU SPOŁECZNEGO W RAMACH REALIZACJI PROJEKTU EDUKACYJNEGO W GIMNAZJUM.

Joanna Ratajczak-Kurowicka

1. Założenia projektu

W poprzednim roku szkolnym realizowałam dla II klas gimnazjum projekt edukacyjny pt. *Artystyczna wizja naszego miasta i szkoły w malarstwie*. Temat wybrałam z rozmysłem. Zadanie polegało na namalowaniu panoramy Jeleniej Góry. Głównym zaś jej obiektem, ze względu na usytuowanie w krajobrazie miejskim, zajęł Zespół Szkół Ogólnokształcących Nr 1. Szkoła ma bowiem charakter zabytkowy – zbudowano ją w 1913 roku. Ponadto: jest usytuowana na wzniesieniu w centrum miasta.

Pretekstem, do namalowania obrazu był zbliżający się jubileusz 100-lecia szkoły. Powstała wielkoformatowa panorama na płótnie o wymiarach 0,9 m x 3 m. Zadanie zostało wykonane przy współpracy z w Biurem Wystaw Artystycznych w Jeleniej Górze. Projekt prowadzony był w formie warsztatów malarstwa dla zainteresowanych uczniów. A jego realizacja zajęła osiem miesięcy w roku szkolnym 2012/2013.

Jak powszechnie wiadomo, celem tego rodzaju projektów jest kształtowanie kultury plastycznej młodzieży, włączanie sztuki we własne jej życie i nabywanie umiejętności wartościowania zjawisk wizualnych, zwiększając wrażliwość na estetyczne walory otoczenia. Na tym jednak nie koniec.

Projekt tego typu może zyskać wartość dodatkową, jeśli realizujący go nauczyciel spróbuje jednocześnie budować w środowisku uczniowskim tzw. kapitał społeczny, czyli tworzyć określone więzi społeczne i zdolność do kooperacji. Polska przecież pod tym względem, mówiąc eufemistycznie, nie ma się czym pochwalić. Kapitał ten zastąpiły biurokratyczne procedury i rozbudowana kontrola. Także w szkołach. Zaufanie, akceptacja, rzetelność, szacunek dla innych tracą w nich na znaczeniu. Każdy myśli wyłącznie o sobie.

Ważnym jednak zadaniem dla nauczyciela-wychowawcy wciąż jest budowanie uspołeczniających więzi międzyludzkich. Niestety w szkołach preferuje się indywidualizm. Uczniowie wykonują, najczęściej w pojedynkę, stawiane im zadania. Brak zaś pracy zespołowej, powoduje upośledzenie umiejętności współdziałania i wzrastający brak zaufania do drugiego człowieka. Konsekwencją jest rozpad wspólnoty szkolnej, prowadzący do atomizacji poszczególnych jednostek.

Dlatego w swojej pracy dydaktycznej podczas lekcji, staram się prowadzić zadania w grupach. Doszło przecież do tego, że nawet koła zainteresowań nie cieszą się zbyt wielkim zainteresowaniem wśród młodzieży. Korzystają z nich tylko nieliczni. Jest to zresztą efekt braku owego społecznego kapitału. Projekty edukacyjne zatem mogą odegrać tu rolę niebagatelną. Ponieważ jednak nauczyciele zbyt rzadko wybierają pracę w zespołach na lekcjach, mogą właśnie owe projekty stać się pretekstem do zadań, wykonywanych wspólnie, w grupach.

Projekt, niżej tu przedstawiony, nie mógłby zresztą powstać jako indywidualne zadanie, wykonane przez pojedynczego ucznia. Charakteryzuje go bowiem swoisty rozmach twórczy, możliwy był do udźwignięcia jedynie w zespole i współdziałającym, i pracowitym.

2. Plan działania

Pracę z uczniami realizowałam według następującego planu:

1. Lekcje z historii sztuki – analiza kierunków i wielkich dzieł sztuki współczesnej.
2. Szkice przygotowawcze.
3. Pracownia malarza – zajęcia warsztatowe, przygotowanie podobrazia.
4. Praca w grupie – wspólne malowanie obrazu.
5. Podsumowanie projektu i prezentacja na uroczystym jubileuszu szkoły.

3. Opis zadań

Zadbałam najpierw o jak najlepsze warunki do powstania wypowiedzi wizualnych uczniów, organizując stosowną salę do pracy warsztatowej. Wcześniej natomiast podjęłam też starania by pozyskać sponsora na krosno i płótno. Otrzymaliśmy je dzięki życzliwości dyrektora Biura Wystaw Artystycznych w Jeleniej Górze. We własnym zaś zakresie zorganizowałam albumy malarstwa i potrzebne barwniki. Uczniowie przynieśli pozostałe materiały: palety, pędzle, emulsję.

Pierwsze spotkania z grupą chętnych podjęłam już w październiku 2012 roku. Na początku oglądaliśmy albumy i dużo dyskutowaliśmy o sztuce przełomu XIX i XX wieku. Zastanawialiśmy się też nad rolą i wpływem nowych kierunków artystycznych i przemianami, jakie zaszły we współczesnej estetyce, dla której najważniejszą wartością stała się oryginalność. Oglądaliśmy też repro-

dukcje obrazów wielu artystów (między innymi Pabla Picassa). Następnie poddaliśmy wybrane reprodukcje wspólnej analizie. Młodzież obejrzała także wystawę artystów z regionu, która wtedy była prezentowana w Galerii Sztuki BWA.

W listopadzie gimnazjaliści otrzymali ode mnie konkretne zadanie. Polegało ono na wykonaniu szkiców wstępnych panoramy naszego miasta w ich własnej, oryginalnej wizji. Oglądane przez nich wcześniej w albumach dzieła miały służyć jako przykłady nieograniczonych możliwości wyboru, jakie odsłoniły się przed nimi.

Ponieważ projekt zakładał jako efekt końcowy namalowanie obrazu w formacie panoramicznym o sporych rozmiarach, należało podjąć odpowiednie przygotowania. By zachować sprawiedliwy podział pracy, uczniowie losowali budynki miejskie do malarskiego przedstawienia. Następnie wykonali ich zdjęcia i przygotowali szkice, w których wybrany obiekt przekształcali malarsko, geometryzując go i upraszczając bryłę.

Do tego czasu pracowali samodzielnie. Etap ten przebiegał bardzo sprawnie i przyniósł interesujące rozwiązania formalne. Kolejne zadania wykonywali już w grupie.

W grudniu podjęliśmy prace technologiczne: przygotowując podobrazie pod panoramę miasta. Uczniowie poznali tajniki rzemiosła, jakimi posługuje się malarz w pracowni. Dowiedzieli się, że nie tylko maluje, ale również zajmuje się m. in. gruntowaniem płótna malarskiego. Nasze zaś płótno znajdowało się na ogromnym, drewnianym krośnie i zostało przez zespół pokryte odpowiednią zaprawą malarską.

Po feriach zimowych, już w 2013 r., rozpoczęliśmy pracę nad panoramą. Zadbaliśmy wtedy, by uczniowie czuli się bezpieczni i swobodni w swym działaniu, pełnym twórczej ekspresji, której celem była realizacja tematu, dokonująca swoistej metamorfozy miasta, szkoły i samych uczniów.

Najpierw więc powstał rysunek wspólnej wizji obrazu, zawierającego wszystkie wcześniej wykonane przez uczestników elementy. Ten etap był najistotniejszy. Uczniowie uczyli się planowania i współpracy w grupie. Komponowanie wspólnego dzieła nie należy do łatwych zadań tym bardziej, że należało wyjść poza wyobrażenia indywidualne.

Na tym etapie uczestnicy projektu uczyli się właśnie myślenia wspólnotowego. Rozmieszczenie poszczególnych elementów nie mogło przecież być równe. Budynki były różnej wielkości i zajmowały inną hierarchię ważności. Ponieważ były przypisane konkretnym osobom do dalszej realizacji na płótnie, pojawiła się kwestia sprawiedliwego podziału pracy. W pewnym jednak

momencie osoba malująca szkołę, zaczęła się zachowywać niewłaściwie. Zdawało się jej, że ma przewagę nad resztą zespołu. Widząc to zweryfikowałam plan pracy. W konsekwencji budynek szkoły stał się dziełem wspólnym wszystkich uczestników projektu, a szkoła zajęła najgodniejsze miejsce w centrum kompozycji.

Następnym etapem było przygotowanie warsztatu: barwników akrylowych, emulsji, pędzli i palety. Obraz został namalowany przy użyciu barw podstawowych: żółci, błękitu, czerwieni i bieli. Młodzież z zapałem rzuciła się w wir pracy. Jak czarodzieje tworzyli nowe formy i sami na palecie uzyskiwali odpowiednie barwy. W wyniku mieszania kolorów, pojawiały się zielenie, brązy, fiolety i inne. Obserwowałam, jak pięknie potrafią współdziałać. Jeśli ktoś skończył wcześniej, pomagał malować innym. Dzielili się również kolorami farb ze swoich palet.

Praca przebiegała niezwykle sprawnie. Trwała jednak długo, ponieważ obraz domagał się staranności wykonania. Niektóre fragmenty były poprawiane wielokrotnie po to, by wreszcie przybrały wyraz zgodny z oczekiwaniami zespołu. Były momenty trudne, zastanawiałam się czy podołają, zachęcam do dalszej pracy. Na tym etapie zobaczyli, że nie tylko talent, ale przede wszystkim pracowitość decyduje o rezultacie.

Na samym końcu namalowano wspólnie według uzgodnionej koncepcji szkołę, która uśmiecha się do nas z płótna. Malowanie zaś całego obrazu ukończyliśmy w maju tego roku. Ten etap okazał się dla grupy najtrudniejszy i cechował go wielki wysiłek ze strony wszystkich uczestników. Widziałam ich zmęczenie i wielki upór, by doprowadzić dzieło do końca. Zachowali się jak prawdziwi artyści, dochodząc do obranego celu systematyczną pracą, aktywną wyobraźnią i ogromną starannością budowania wybranych form. Przede wszystkim jednak pokazali, że potrafią współdziałać, szanując siebie nawzajem. Stworzyli nie tylko obraz, ale zrodził się między nimi właśnie kapitał społeczny, który być może będzie procentował w przyszłości.

4. Uwagi końcowe

Uczniowie ukończyli projekt. Dokonując oceny ich działań, kierowałam się następującymi kryteriami: oryginalnością ujęcia tematu, znajomością sztuki współczesnej, opanowaniem technik malarskich i umiejętnością współdziałania w grupie. Podczas trwania zadania wykonałam dokumentację fotograficzną przedstawiającą jego przebieg.

Ten wielkoformatowy obraz ozdobił uroczystości jubileuszowe w ZSO Nr 1 w Jeleniej Górze 18 paździer-

nika 2013 r. Zaprezentowano go również na plakacie, który na tę okazję specjalnie wydrukowano.

Jego zaś realizacja nie była łatwa. Wymagała odpowiedniego zaangażowania ze strony uczniów i nauczyciela. Doskonale jednak wpisał się on w okolicznościowe potrzeby szkoły. Ponadto sądzę, że młodzież lubi wyzwanie. Przy rzeczach prostych szybko zaczyna się nudzić. Zależało mi, by zaangażowali się w pewną ideę, która pochłonie ich bez reszty i przy tej okazji nauczyli się systematycznej planowanej pracy, przynoszącej zamierzony efekt.

Uczniowie, biorący udział w projekcie, podpisali obraz swoimi nazwiskami. Czuli się więc w pełni jego twórcami. Twórczości jednak towarzyszy popularność. Należy się odpowiednio w takiej sytuacji zachować, nie

wynosić się ponad innych, nawet jeśli sytuacja wypchnie nas przed szereg przeciętności. Z moich obserwacji wynika, że zachowali się oni jak najbardziej właściwie.

Zastanawiam się jakie będą dalsze losy obrazu. Najprawdopodobniej zostanie on wystawiony na aukcji podczas koncertu charytatywnego odbywającego się w naszej szkole, pozyskane fundusze natomiast zostaną zaś przeznaczone na stypendia dla naszych uczniów.

Joanna Ratajczak-Kurowicka - nauczycielka plastyki i wiedzy o kulturze w ZSO Nr 1 w Jeleniej Górze.

Uczniowie biorący udział w projekcie: Barbara Budzikowska, Kamil Brzozowicz, Nickola Byczko, Karolina Kamińska, Kacper Kozłowski.

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

- Nowa podstawa programowa „Edukacji dla bezpieczeństwa” w gimnazjum.
- Rysunek techniczny wspomagany komputerowo.
- Linux – darmowy system oraz oprogramowanie do domu i szkoły (podstawy).
- Grafika prezentacyjna – podstawy grafiki wektorowej i bitmapowej w praktyce szkolnej (CorelDRAW i PHOTO-PAINT).
- Prezentacje multimedialne i strony internetowe jako pomoce dydaktyczne (podstawy).
- Podstawy obsługi komputera.
- Tablica interaktywna w pracy nauczyciela.
- Web 2.0 jako narzędzie pracy z uczniami.
- Metody i techniki badań stosowane w ewaluacji pracy przedszkola.

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

O DIAGNOSTYCZNYM POZORZE I DOPUSZCZAJĄCYCH SIĘ GO DIAGNOSTACH

Maria Groenwald

„Niechaj wychowawca zdobędzie się na odwagę, aby spojrzeć na skutki swych błędów i jeżeli zbłądził, niechaj zdobędzie się na odwagę, aby i z tego się uczyć”¹.

J. F. Herbart

W diagnozowaniu różnych aspektów kształcenia i wychowania ważne jest nie tylko posiadanie przez diagnozujących wiedzy o metodach badań i umiejętności ich stosowania, ale również dysponowanie zdolnością interpretowania wolnego od przekłamań. Tymczasem w praktyce ten ostatni wymóg okazuje się trudny do spełnienia, zwłaszcza w przypadku uwikłania diagnosty w interpersonalne lub instytucjonalne relacje, implikujące szereg pokus: od manipulowania przebiegiem badania, przez świadome ukrywanie poznanych faktów, po ich tendencyjne interpretowanie. Choć przypadki diagnostycznej nieuczciwości nie należą do odosobnionych, są niechętnie ujawniane, prowadząc tym samym do zakorzeniania się dianostycznego pozoru i oszustwa. Bolesław Niemierko, który już przed laty przewidywał taki scenariusz², na ubiegłorocznej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej we Wrocławiu przypominał, że „ujawnianie błędów pomiaru jego użytkownikom stanowi powinność moralną nauk społecznych”³.

Niech więc pozór pojawiający się na różnych etapach diagnozowania, będzie przedmiotem opracowania, a jego celem ujawnienie niektórych przyczyn oraz skutków tego zjawiska. Zarysowaną problematykę zilustruję przykładem działań pozornych obecnych podczas diagnozowania „z bliska”, czyli realizowanego niewielkiego dystansu poznawczego⁴, prowadzonego przez nauczyciela w klasie szkolnej.

1. Opis przypadku

Podjmując problem pozoru w diagnozowaniu, wyjdę od przykładu badania prowadzonego przez nauczycielkę szkoły podstawowej, w której była zatrudniona; w opracowaniu będą ją nazywać Nauczycielką⁵. Diagnoza⁶ miała być przede wszystkim pomocna jej samej w pracy z uczniami, aczkolwiek zamierzała ją przekazać także swoim koleżankom i dyrekcji. Celem diagnozowania było poznanie opinii uczniów klas szóstych (40 osób) oraz nauczycieli (30 osób) na temat respektowania w szkole praw wychowanków zagwarantowanych Deklaracją Praw Dziecka. Zastosowaną metodą była ankieta, do której kwestionariusz pobrała z internetu, co - jak twierdziła - gwarantowało jego wyższą jakość niż gdyby został skonstruowany przez nią samą. Niestety, kwestionariusz dotyczył badania opinii na temat przestrzegania praw ucznia. W związku z tym, że nie zaadaptowała go na użytek badań własnych, zmieniła przedmiot poznania (nie informując o tym) i zamiast opinii o respektowaniu praw dziecka, poznawała opinie o przestrzeganiu praw ucznia. Nieprecyzyjne określenie tego, co zamierzała poznać, nie przeszkodziło jej ani w ankietowaniu, ani w analizie danych i zaprezentowaniu rozkładów liczebności zmiennych (również uprzednio nie zdefiniowanych), które następnie zamieniła na rozkład procentowy ułatwiający uchwycenie stosunków między liczebnościami⁷. Obliczeń dokonała oddzielnie dla dwu prób: uczniów i nauczycieli, gdyż w dalszej części opinie tych dwu rozłącznych grup respondentów zamierzała porównać. Wyniki jednak okazały się niezgodne z jej oczekiwaniami, zatem zinterpretowała je tak, by od pożądanых zanadto nie odbiegały. Świadomie manipulując danymi, dopuściła się diagnostycznej nieuczciwości.

1 J. F. Herbart, *Pedagogika ogólna wywiedziona z celu wychowania*, przeł. T. Stera, Wyd. Akademickie „Żak” Warszawa 2007, s. 196.

2 B. Niemierko, *Horyzonty diagnostyki edukacyjnej*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*. Wyd. GRUPA TOMAMI, Kraków 2006.

3 B. Niemierko, *Jawne i ukryte błędy pomiaru dydaktycznego*, [w:] B. Niemierko, M. K. Szmigiel (red.), *Regionalne i lokalne diagnozy edukacyjne*. Wyd. GRUPA TOMAMI, Kraków 2012, s. 49.

4 M. Groenwald, *Przestrzeń jako kategoria strukturotwórcza w badaniu osiągnięć uczniów* [w:] M. Strzyż, A. Zieliński (red.), *Region w edukacji przyrodniczo*

- *geograficznej*. Wyd.: Instytut Geografii Akademii Świętokrzyskiej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach, Kielce 2007, s.31-37.

5 Nauczycielka jest autorką pracy *Respektowanie praw dziecka w szkole*. Nieopublikowane badania własne, Gdańsk 2013.

6 W opracowaniu rozumiem pod pojęciem „diagnozowanie” - zbieranie danych, natomiast „diagnoza” zaś to wynik badania opracowany właśnie na podstawie diagnozowania.

7 K. Konarzewski, *Jak uprawiać badania oświatowe*. WSiP, Warszawa 2000, s. 182.

2. Diagnostyczny pozór

Działania pozorne podejmowane są po to, pisze Jan Lutyński, by zmieniać tak, aby wszystko zostało po staremu. Cechuje je, szereg powiązanych ze sobą własności, poczynając od tego, że (1) powszechnie uznaje się je za ważne z uwagi na jakieś cele społeczne, (2) choć tych celów faktycznie w ogóle nie realizują, (3) wiedza o ich nieprzydatności jest w danej społeczności powszechna, (4) jednak indywidualnie ukrywana i wobec innych nieuczestnicząca, (5) w związku z czym tego typu działania zwodniczo wciąż są podejmowane i realizowane dla „zasady”, dla „zamydlenia oczu”, (6) nieuchronnie w związku z tym zawierają wpleciony w nie element fikcji dotyczący celu, przebiegu bądź spodziewanego wyniku⁸. W kontekście tego można przyjąć, że pozorne diagnozowanie prowadzi się tak, by poznając, widzieć to, co chce się zobaczyć.

Przywołany przypadek diagnozowania realizowanego przez Nauczycielkę tak, by problem zbadać i równocześnie go nie dostrzec, wpisuje się w definicję działań pozornych. Zachowując podaną powyżej kolejność własności tych działań, można stwierdzić, że zbadanie przestrzegania praw dziecka w szkole było: (1) społecznie i etycznie uzasadnione, niezwykle ważne edukacyjnie, a i nieobojętne dla kierowania placówką. Jednak (2) osiągnięcie tego celu okazało się o tyleż niemożliwe, co zamierzone z uwagi na:

- a) zamianę przedmiotu poznania; przypomnę, że zamiast badania opinii na temat praw dziecka, zbadano opinie na temat praw ucznia;
- b) zastosowanie narzędzia nieadekwatnego do celu diagnozowania;
- c) dopuszczenie się manipulacji na etapie analizy i interpretacji wyników.

Dla jasności zarzutu zacytuję fragment jej diagnozy: „Prawo dziecka do wyrażania własnej opinii jest najczęściej respektowane w szkole [tak uważa 65% uczniów i 100% nauczycieli]. Widoczne są jednak sygnały uczniów [...] że niekiedy nie dopuszcza się młodego człowieka do wyrażenia własnego zdania. [...] Prawdopodobnie młodzi ludzie chcieliby podzielić się z innymi na zajęciach swoimi spostrzeżeniami, ale nauczyciel obwarowany jest obowiązkiem zrealizowania tematu, czyli ma ograniczenia czasowe”. (3) Pokrętna interpretacja wyników ankiety umożliwiła sformułowanie tendencyjnych wniosków, jak chociażby takiego: „Uczniowie twierdzą, że nie respektuje się ich praw, ale

nie napisali, w jaki sposób to się dzieje, więc można uznać to za brak argumentów z ich strony”. Czy to sugestia, że w związku z tym problemu nie ma?

Mimo tego, że zdawała sobie sprawę z nadużyć interpretacyjnych, nie wyeliminowała ich, twierdząc, iż niekorzystny wizerunek szkoły, jaki wyłania się z opinii uczniów, zostałby źle odebrany przez dyrektorkę oraz przez innych nauczycieli. Dlatego, pozorując niewiedzę, metodologiczną, z pełną świadomością popełniła błędy w badaniach i sformułowała fałszywą diagnozę, którą, za Harry G. Frankfurtem, określić mianem „wciskania kitu”. Obecności tego „kitu” w diagnozowaniu świadczą:

1. Bylejakość, która prowadzi do fałszywego obrazu rzeczywistości. W przypadku przywołanego diagnozowania objęła ona wszystkie jego etapy - od sformułowania celu i określenia przedmiotu poznania, poprzez dobór metod i próby, po niestaranność badań i manipulacje analizami.
2. Dbałość o sugestywność i spójność kłamliwych wypowiedzi. Ta cecha najlepiej jest widoczna w świecie polityki, gdzie nad wypowiedziami przekazywanymi społeczeństwu pracują „doświadczeni fachowcy, wspierani przez zaawansowane techniki badań rynku i opinii publicznej”⁹. Nauczycielka, pracując samodzielnie, zachowała jedynie sugestywność swojej diagnozy, natomiast nie zapewniła jej spójności.
3. Pojawienie się podejrzenia, że poprzez oszustwo, dopuszczający się go usiłują coś ukryć przed innymi, co G. Frankfurt nazywa „pucowaniem na glans”¹⁰. Diagnoza, która powstaje w wyniku „pucowania”, wykazuje powiązanie z bezmyślnością diagnosty, jego uwikłaniem w szkodliwe relacje społeczne, zwłaszcza z zagubieniem moralnym, przejawiającym się w: (a) udawaniu, że serio traktuje kłamliwe wypowiedzi respondentów; (b) konstruowaniu przez diagnostę artefaktów; (c) świadomym zamykaniem oczu na niewygodne aspekty szkolnej rzeczywistości.

3. Przejawy (nie)etyczności w diagnozowaniu Nauczycielki

Rozmyślne dopuszczanie się nieuczciwości diagnostycznej pozwala na interpretację tego typu zdarzeń przez pryzmat etyki i ukazanie ich w świetle opisanych

8 J. Lutyński, *Nauka i polskie problemy. Komentarz socjologa*. PIW, Warszawa 1990, s. 106.

9 G. H. Frankfurt, *O wciskaniu kitu* przeł. H. Pustuła. Wyd. Czytu Barbarzyńca, Warszawa 2008, s. 30.

10 G.H. Frankfurt, dz. cyt., s. 46.

przez Jacka Filka postaw: nieprzytomności, obojętności, bierności oraz poczucia niewinności¹¹.

Listę diagnostycznych błędów popełnionych przez Nauczycielkę z przykładu powyżej otwiera postawą nieprzytomności, wyrażaną stwierdzeniem „Nie wiedziałam”¹².

Odzwierciedla ona rozmyślną rezygnację, m.in.: (a) z weryfikacji tego, czy prawa ucznia i prawa dziecka oznaczają to samo¹³; (b) z określenia przedmiotu i celu badania oraz poprawnego metodologicznie poznawania szkolnej rzeczywistości.

Kuriozalne w interpretacji Nauczycielki było to, że nie dysponowała danymi empirycznymi upoważniającymi do takiej konstatacji, co świadczyło o jej nieetyczności badawczej. Kolejna postawa to obojętność. Wyrażana w lekceważącym twierdzeniu: „Co mnie to obchodzi”¹⁴, uwidacznia się w pozornie poprawnym metodologicznie zamysle zestawienia opinii uczniów i nauczycieli na temat przestrzegania praw ucznia w szkole; pozornie, gdyż już jego realizacja budzi kolejne wątpliwości. Najpierw badaczka w obrębie poszczególnych kategorii istotnie przyrównała wskazania dwu grup respondentów i na tej podstawie m. in. stwierdziła, że 100% nauczycieli deklaruje respektowanie praw ucznia, a ich pogląd w tej kwestii podzieliła 57,5% uczniów. Po czym wprowadziła nowy wskaźnik, tzw. „ogólnoszkolną średnią przestrzegania praw ucznia”, którego wartość obliczyła jako średnią arytmetyczną opinii dwu rozłącznych prób: uczniów i nauczycieli. Dzięki takiemu „zabiegowi uśredniania” wartość wskaźnika wrosła do 75,7% i problem rozbieżności opinii dwu grup respondentów został zniesiony. Choć w ten sposób obraz praworządności badanej placówki uległ zamazaniu, autorski „wskaźnik” upoważnił Nauczycielkę do oznajmienia, że „obraz szkoły w tej kwestii jest dobry”. To stwierdzenie badaczki oznacza jej postawę obojętności wobec: (a) przejawów łamania

praw ucznia w szkole - jak pokazują badania - doświadczanego przez 42,5% respondentów; (b) zasad badań, gdyż wprowadzenie „wskaźnika” to metodologicznie niedopuszczalna manipulacja danymi; (c) tego, jak sprawy istotnie się mają, bowiem prowadząc badania, tylko pozornie chciała poznać szkolne realia, podczas gdy faktycznie potrzebowała danych pokazujących szkolną społeczność w pozytywnym świetle. I do uzyskania takich znacząco się „przyczyniła”.

Postawa bierności wyraża się w pytaniu „A cóż ja mogę?”¹⁵ i polega na trwaniu w oczekiwaniu na to, że inni będą podejmować działania przy równoczesnym pozostawaniu samemu w „cieniu” zdarzeń. W diagnozowaniu Nauczycielki bierność przejawiała się w tym, że:

- a) samodzielnie kwestionariusza nie skonstruowała,
- b) nie zaadaptowała tego, który pobrała z internetu;
- c) przy liczącej niewiele osób próbie posłużyła się diagnozowaniem pośrednim¹⁶, prezentując tym samym niechęć do poznawczego wniknięcia w środowisko szkolnej społeczności poprzez przeprowadzenie wywiadów i obserwacji.

Obranie przez Nauczycielkę zobiektywizowanego sposobu diagnozowania wiąże się z przyjęciem przez nią poznawczego dystansu możliwego dzięki zastosowaniu narzędzi, ograniczających subiektywizm właściwy badaniu jakościowemu. Takie usytuowanie zapewniło jej nie tylko poczucie niewinności¹⁷, ale również umożliwiło uniknięcie zmierzania się z problemami w miejscu pracy. Na użytek diagnozowania wyłączyła się z prowadzonej w nim na rzecz uczniów działalności, w pewnym sensie nawet odcięła od szkolnej społeczności.

O diagnostach pozorujących diagnozowanie - na zakończenie

Uniknięcie błędów diagnozowania jest trudne, gdyż są one - pisze Bolesław Niemierko, powołując się na Michaela Kane'a - „skutkiem uproszczeń, jakich dokonujemy budując modele rzeczywistości, zwłaszcza tak skomplikowanej jak zachowania ludzkie”¹⁸. Ale czym innym jest nieświadome popełnienie błędu, a czym innym dopuszczenie się go przez diagnostę rozmyślnie - z własnej woli lub pod wpływem presji zatrudniającej ją instytucji albo innych osób. To pierwsze jest uchybieniem metodologicznym i świadczy o ułomnym warsz-

11 J. Filek, *Filozofia jako etyka*. Wyd. Znak, Kraków 2001, s. 163-166.

12 J. Filek, dz. cyt., s. 163.

13 Różnica między statutem szkoły a Konwencją Praw Dziecka jest istotna, gdyż: (a) Konwencja stanowi o prawach dziecka; (b) statut szkoły, będąc wykładnią praw ucznia, uwzględnia m.in. szereg ustaw i rozporządzeń MEN oraz takie dokumenty międzynarodowe jak: Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych, Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolnościach, Konwencja o Prawach Dziecka. Statut normatywną regulacją obejmuje dzieci i młodzieży uczące się w danej placówce i tylko w niej te prawa obowiązują.

14 J. Filek, dz. cyt., s. 164.

15 Tamże, s. 165.

16 E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna*. Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 27.

17 J. Filek, dz. cyt., s. 166.

18 B. Niemierko, *Jawne i ukryte błędy ...*, s. 39.

tacie badawczym, to drugie - etyczną nieuczciwością i świadectwem marnej kondycji moralnej diagnosty, który wplatając do diagnozy pozór, dąży do osiągnięcia jakiegoś zysku, korzyści, sukcesu, zdobycia (lub utrzymania) czegoś co jest dla niego dobrem, albo do ukrycia sprzeniewierzenia się własnym wartościom lub też w celu wykreowania siebie samego¹⁹. Zapewne osiągnie skrywane partykularne cele, realizowane niby „przy okazji” diagnozowania, ale i też zapłaci za nie cenę, jaką jest wpadnięcie w rutynę diagnostycznego pozorowania a wraz z nią zaprzepaszczenie zdolności dochodzenia faktycznego stanu rzeczy.

Winnym nieuczciwości jest jednak nie tylko prowadzący badania diagnosta, lecz także osoby rozmyślnie po fałszywą diagnozę sięgające i posługujące się nią. Ich

postępowanie świadczy o obojętności wobec uczciwego poznawczo dążenia do poznania prawdy o tym, co jest przedmiotem i celem badania. Zarówno oszukujący badacz, jak i każdy przyzwalający świadomie na pozór w diagnozowaniu, dopuszczają się nieuczciwości diagnostycznej, wtrącając się tym samym w schizofreniczny świat pomieszania realiów z pozorem²⁰.

Maria Groenwald – prof. Uniwersytetu Gdańskiego, dr hab., interesuje się diagnostyką edukacyjną i etycznym wymiarem egzaminów szkolnych.

19 G. H. Frankfurt, dz. cyt., s. 75.

20 W. Chudy, *Śniadanie u Sokratesa, czyli trzy, cztery rzeczy najważniejsze*, Wyd. WAM, Kraków 1999, s. 64.

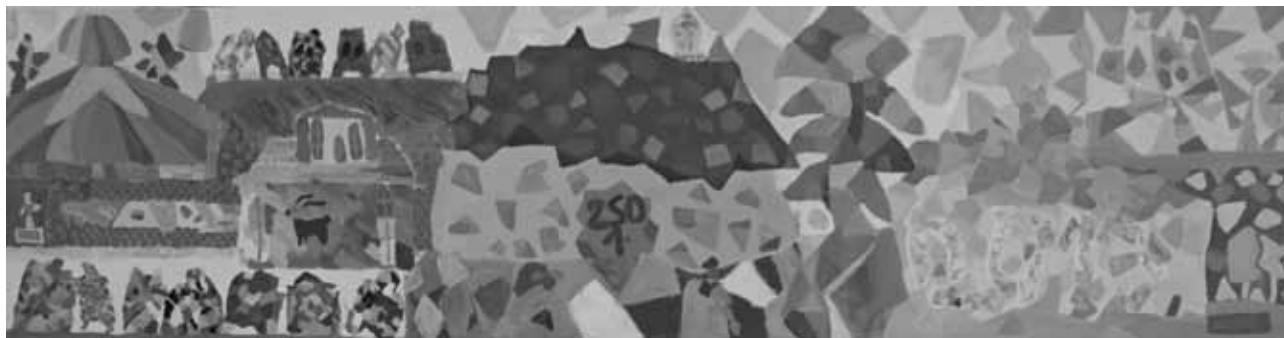
RODniIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach:

- Second Life w edukacji.
- Narzędzia Google w edukacji.
- Coaching w pracy nauczyciela.
- Przepisy systemu oświaty w pracy nauczyciela WF.
- Autonomia ucznia i nauczyciela na lekcjach języka obcego. Praca z uczniem zdolnym i w klasach wielopoziomowych.
- Sprawdzian po klasie szóstej.
- 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.

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

DZIAŁANIA PROMUJĄCE SPOŁECZNĄ ODPOWIEDZIALNOŚĆ BIZNESU (SOB) W PROCESIE KSZTAŁCENIA UCZNIÓW

Anna Ogrodnik



„Młodzi ludzie nie mogą poznawać świata bez analizowania działalności tak ważnego uczestnika rzeczywistości jak przedsiębiorstwa, które funkcjonują zarówno w środowisku lokalnym, jak i globalnie.”

z przewodnika: „Jak uczyć o społecznej odpowiedzialności i zrównoważonym rozwoju?”¹,

Zadanie przekonania nauczycieli do poruszania problematyki społecznej odpowiedzialności biznesu na lekcjach z przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych jest trudne, ponieważ określone przez MEN treści nowej podstawy programowej nie dotyczą istotnych, etycznych aspektów dotyczących funkcjonowania przedsiębiorstw i ich społecznych skutków. Nie trzeba jednak nikogo przekonywać, że takie treści są dla wychowania człowieka bardzo ważne.

Jesienią 2013 r. śląskie publiczne ośrodki doskonalenia nauczycieli zorganizowały I Wojewódzki Turniej Debat Oksfordzkich w zakresie Społecznej Odpowiedzialności Biznesu. Na trzech etapach rozgrywek wzięło udział 11 szkół ponadgimnazjalnych z województwa śląskiego. Turniej stanowił kolejne przedsięwzięcie podjęte na rzecz propagowania wartości etycznych w biznesie. Organizatorom przyświecały dwa cele. Pierwszy cel wynikał z podjętej w 2011 r. przez Adama Matuszkiewicza - uprzedniego Marszałka województwa śląskiego - inicjatywy powołania wojewódzkiej rady do spraw społecznej odpowiedzialności biznesu². W skład rady wchodziły zespoły do spraw: promocji, edukacji, zrównoważonego biznesu oraz MSP i rzemiosła. Z inicjatywy zespołu

ds. edukacji, mającego za zadanie promowanie idei społecznej odpowiedzialności biznesu³ w poprzednim roku szkolnym zorganizowano cykl regionalnych oraz wojewódzkich konferencji pt. „Edukacja – inwestycja w społecznie odpowiedzialny biznes”.

Skąd czerpać inspiracje i pomysły do propagowania idei CSR w szkołach? Dr Maria Buszman-Witańska (Uniwersytet Ekonomiczny w Katowicach) poleca interesującą publikację „Społeczna odpowiedzialność – aspekty teoretyczne i praktyczne,”⁴ oraz strony w Internecie poruszające problematykę CSR. Szczególnie warto odwiedzić strony [CSR Info](http://csrinfo.pl) oraz [Forum Odpowiedzialnego Biznesu](http://forum.odpowiedzialnego.biznesu.pl). Pod adresem: http://odpowiedzialnybiznes.pl/pl/baza_wiedzy/publikacje/pliki-do-pobrania.html zamieszczona jest pozycja specjalnie adresowana do nauczycieli: „[Jak uczyć o społecznej odpowiedzialności i zrównoważonym rozwoju. Przewodnik dla nauczycieli](http://odpowiedzialnybiznes.pl/pl/baza_wiedzy/publikacje/pliki-do-pobrania.html)”. Warto zajrzeć także do Raportów Społecznych CSR, aby zapoznać się z osiągnięciami firm, które zdobywają wysokie pozycje w konkursach na najlepiej sporządzone raporty społeczne. Także niektóre ministerstwa oferują wiedzę na temat SOB, np. Ministerstwo Gospodarki na [podstronie Zespołu ds. Społecznej Odpowiedzialności Biznesu](http://podstronie.zespołu.ds.społecznej.odpowiedzialności.biznesu) czy [Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej](http://ministerstwa.pracy.i.polityki.społecznej.pl).

Materiały edukacyjne dla nauczycieli zostały udostępnione na stronie www.sob.edu.pl. Zawierają one nowoczesne w formie i atrakcyjne treściowo WebQuesty oraz materiały zapisane w formacie PDF. Zaprasza-

1 P. Oczyp (red.), Forum Odpowiedzialnego Biznesu, Warszawa 2011, publikacja na zlec. Ministerstwa Gospodarki.

2 www.csr.slaskie.pl

3 projekt pn. Społeczna odpowiedzialność biznesu w edukacji w województwie śląskim objęty był patronatem Marszałka woj. śląskiego oraz Śląskiego Kuratora Oświaty.

4 Społeczna odpowiedzialność – aspekty teoretyczne i praktyczne,” pod redakcją naukową ks. G. Poloka, Wydawnictwo Uniwersytet Ekonomiczny, Katowice 2011.

my również do lektury opracowań własnych naszego ośrodka: „Jak promować Społeczną Odpowiedzialność Biznesu, ucząc ekologii?” (pdf) i „Sprawiedliwy Handel w edukacji na rzecz Społecznej Odpowiedzialności Biznesu (CSR)” (pdf).

W opisanym powyżej przedsięwzięciu wpisuje się także I Wojewódzki Turniej Debat Oksfordzkich. Dyskusja ekspercka dotyczyła tezy: „Węgiel kamienny – więcej korzyści niż problemów dla Polski”. W finale mocjonującej dyskusji starli się ze sobą uczniowie I Społecznego Liceum Ogólnokształcącego im. Z. Herberta w Częstochowie, której opiekunem jest pani Ilona Tutaj oraz Zespołu Szkół nr 2 im. W. Korfanteo w Jastrzębiu – Zdroju, którą przygotowała pani Renata Niemczyk. Komisję oceniającą stanowili konsultanci ośrodków doskonalenia z Bielska – Białej i Katowic, przedstawiciel biura poselskiego Bogdana Marcinkiewicza z przewod-

niczącym ks. dr Grzegorzem Polokiem z Uniwersytetu Ekonomicznego w Katowicach. Obydwie drużyny wypadły świetnie pod względem doboru argumentów rzeczowych i umiejętności oratorskich, przez co komisja miała wielki problem w podjęciu decyzji o przewadze jednej z nich.

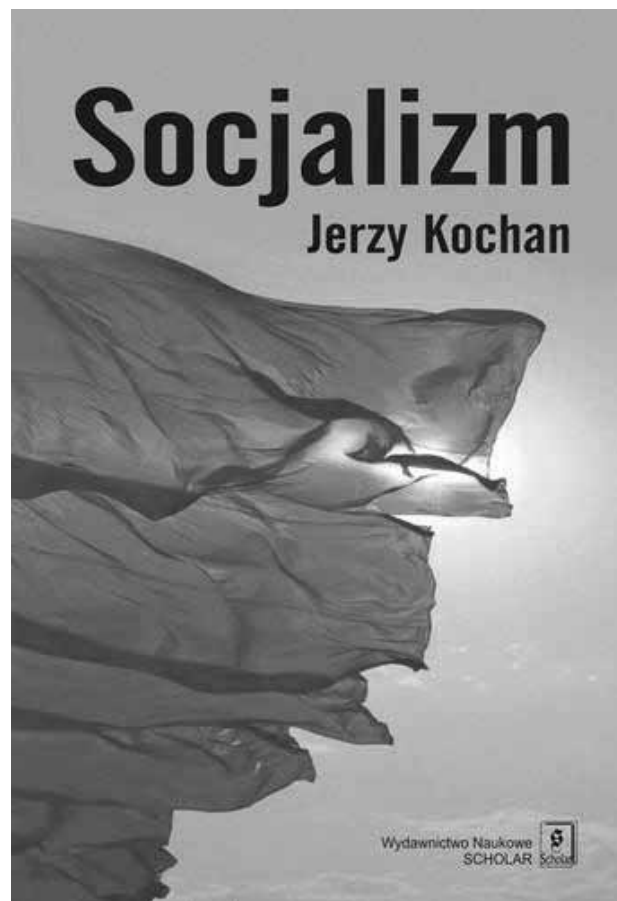
W nagrodę zwycięzcy turnieju – uczniowie z I Społecznego LO im. Z. Herberta w Częstochowie: Wioletta Tomala, Mariusz Kowaliński, Piotr Kramer i ich opiekunka zwiedzili w listopadzie Brukselę (w tym gmach Parlamentu Europejskiego), spędzając kilka dni pod troskliwą opieką fundatora nagrody głównej europosła Bogdana Marcinkiewicza.

Anna Ogrodnik – nauczyciel-konsultant w RODNiIP „WOM” w Rybniku.

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.
- Aktywność muzyczno – ruchowa dzieci na podstawie metody aktywnego słuchania muzyki według Batii Strauss cz. I i II.
- Podstawy meteorologii i astronomii, czyli jak odkrywać z dziećmi tajemnice nieba?
- 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.

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



Książka ta przeznaczona jest dla tych, co lubią intelektualne wędrówki pod grąd, bo ściskają ich gorzkie poprawności politycznej, potocznych wyobrażeń humanistycznych i moralnych, narodowych świętości, czy religijnych imponowalności. Wiedzą bowiem i wiedzą, że już w momencie ich zakładania niską społeczne zapętlenia i spęszczoności. Świat staje się zarchizowany. Uniemożliwia wiedzę o swych mechanizmach. Rodzi ślepe emocje i beczynną wiarę. Powiadam więc im w tej książce, że ulegają wtedy ideologiom, czyli rozpuszczonym społeczeństwom duchowym twórców i źródłom, ulatującym przylataniami, a zarchizowaniem i kunoizowaniem istniejących stosunków społecznych, zwłaszcza – reprodukcji „naturalnych” produkcji. Stają się przez to tylko podmiotami praktyk ideologicznych, czyli nosicielami mitów, złudzeń i fałszów, bezwiednie wplątaniymi w społeczne zjawiska i procesy, których nie rozumieją i bezwolnie im ulegają.

Prof. zw. dr hab. Jan Kurowicki wykłada filozofię i ekologię społeczną na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu. Kieruje na tej uczelni Zakładem Nauk Społecznych (Wydz. Ekonomii, Zarządzania i Turystyki w Jeleniej Górze). Wydał ok. 30 książek z zakresu epistemologii (np. *Poznanie a społeczeństwo*, 1976 r.), filozofii społecznej (np. *Stwierdzenie o władzy*, 1983 r.), filozofii literatury (np. *Figury wyobraźni XX wieku*, 2001 r.), estetyki (np. *Estetyczność środowiska naturalnego*, 2010 r.). Opublikował też 13 tomików poetyckich.

20 zł (w tym 2% VAT)



7 788362 744657

Jan Kurowicki Figury i maski w praktykach ideologicznych

Jan Kurowicki

Figury i maski w praktykach ideologicznych



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.

CZYTELNICY

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