

**OD TEORII DO PRAKTYKI SZKOLNEJ W ZMIENIAJĄCEJ
SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO – KULTUROWEJ**



Anna Sobczyk

Justyna Szymańska

OD TEORII DO PRAKTYKI SZKOLNEJ W
ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO –
KULTUROWEJ

OD TEORII DO PRAKTYKI SZKOLNEJ W
ZMIENIAJĄCEJ SIĘ RZECZYWISTOŚCI
SPOŁECZNO – KULTUROWEJ

Redakcja

Anna Sobczyk

Justyna Szymańska



UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY



Spis treści

Marek Lewicki.....	8
Komunikacja w procesie kształcenia a rozwój edukacyjny ucznia.	8
Radosław Nawrocki	24
O optymalizacji szans rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym w świetle edukacji alternatywnej	24
Piotr Rossa	37
Kontekstualność przemian polskiej szkoły	37
Juliusz Grzybowski	56
O tym czy nauczyciel musi umieć mówić	56
Kornelia Ćwiklak	83
Najnowsza polska literatura dla dzieci i młodzieży – tematy, konwencje, wartości.....	83
Małgorzata Ratajczyk	107
Archetypowa proveniencja baśni wobec różnych funkcji literatury w zintegrowanej edukacji dziecka	107

Komunikacja w procesie kształcenia a rozwój edukacyjny ucznia.

Współczesną edukację charakteryzuje jej duża wielopłaszczyznowość, zarówno w zakresie treści programowych, metod i form pracy z uczniem, jak też procesu wychowania. Spojrzenie na edukację w wymiarze tradycyjnego rozumienia nauczania i wychowania nie przystaje już do obecnej rzeczywistości.

Bowiem, współczesna edukacja to nade wszystko dylematy, dotyczące kształcenia wszechstronnego i wielostronnego wobec kształcenia specjalistycznego i wybiórczego. To dylematy, wiążące się ze stopniem trudności i zaawansowaniem merytorycznym nauczanych treści. Współczesna edukacja to również, a może przede wszystkim, pytanie o profil osobowościowy ucznia - młodego człowieka, a więc pytanie o model wychowania. Wychowanie człowieka to główne pojęcie pedagogiki, rozumiane w bardzo szerokim zakresie, a którego nadrzędnym celem jest właśnie rozwój osobowości ucznia. Wychowanie to przede wszystkim stawanie się, to budowanie własnej indywidualności przy jednoczesnym życiu w obecności i przy współdziale drugiego człowieka. Wychowanie to swoista „droga człowieka” w gąszczu dróg współczesnego świata.

Ks. prof. Józef Tischner podejmując „sprawę dróg człowieka” w świecie współczesnym stwierdza: „Ich sens można ująć lapidarnie; aby życie ludzkie stawało się coraz bardziej ludzkie. Stąd wyłania się problem alienacji i problem sensu ludzkiej wolności. Dotykając tych problemów, dotykamy nerwu współczesności”.(Tischner, 2005, s.14)

Wychowanie to również system wartości, to wzorce, autorytety jakże potrzebne w XXI wieku. To również spotkania i bezpośrednie rozmowy z drugim człowiekiem, które niestety zastępowane są coraz częściej SMS-em i Internetem. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera pojęcie komunikacji, będącej podstawą inteligencji emocjonalnej, która odpowiedzialna jest za nasze funkcjonowanie w rodzinie, w szkole, w grupie rówieśniczej, w miejscu pracy, w całej otaczającej nas rzeczywistości. Komunikacja w odniesieniu do ucznia mająca miejsce bezpośrednio w szkole to relacje uczeń-uczeń, uczeń-nauczyciel, uczeń-szkoła. Komunikacja staje się zatem jedną z kluczowych kompetencji w procesie edukacji, łączącej w swoim procesie nauczanie i wychowanie. Komunikacja jako kompetencja to proces uzgadniania, mediowania – między uczniem a nauczycielem sukcesu edukacyjnego

ucznia w kategoriach wiedzy programowej, a jej nadbudowy w transgresyjnym modelu tworzenia osobowości młodego człowieka. W tak rozumianym pojęciu komunikacji nadrzędną rolę pełni nauczyciel, który bierze na siebie odpowiedzialność owego uzgodnienia z uczniem jego wizerunku edukacyjnego gdzie na końcu owego działania znajduje się samodecyzyjność rozwojowa ucznia. To właśnie ją młody człowiek powinien nabyć dzięki nauczycielowi i szkole w procesie konstruowania własnej wizji swojego przyszłego funkcjonowania.

Czy nauczyciel i szkoła prowadzą taką formę komunikacji, komunikacji opartej na planowaniu „z przyszłości”, a nie na działaniu z teraźniejszości? Aby proces komunikacji w edukacji dokonywał się prawidłowo należy nauczyć podstaw komunikacji nauczyciela oraz przygotować go do refleksji o charakterze ogólnym, wręcz modelowym. Nauczyciel, oprócz posiadania wiedzy merytorycznej i metodycznej, powinien posiadać wiedzę z zakresu komunikacji i mając ją na poziomie interioryzacji, posługiwać się nią w sposób intuicyjny.

Czy w naszej szkole jest wystarczająco dużo przestrzeni na komunikowanie się, czy jest miejsce na dyskusję i na rozmowę indywidualną, w której uczeń i nauczyciel uzgadniają to, co dla ucznia jest najważniejsze, a może komunikacja to tylko gra pozorów, gdyż nauczyciel wie przecież najlepiej, co jest dobre dla ucznia i jak powinien się zachować?

Niewątpliwie, łatwiej być nauczycielem mentorem niż mediatorem, ale na behawioralny model oddziaływania w szkole nie ma już miejsca, a w coraz szerszym zakresie tworzy się miejsce na komunikację jako kompetencję, warunkującą szeroko rozumiany rozwój ucznia i jego sukces edukacyjny. Komunikujący się nauczyciel to przede wszystkim pedagog, który posiada autentyczną wiedzę z zakresu pedagogiki, wybranych obszarów psychologii, socjologii, filozofii, wiedzy o kulturze i wiedzy o świecie współczesnym. Zwróćmy uwagę, że nauczyciel, np.: matematyki nie jest matematykiem uprawiającym ową dziedzinę wiedzy na poziomie akademickim, a jest właśnie pedagogiem uczącym matematyki.

Czy obecny model kształcenia, w toku studiów wyższych, przyszłych nauczycieli odpowiada takiemu spojrzeniu na wizerunek zawodowy nauczyciela? Czy proporcje pomiędzy wiedzą merytoryczną oraz wiedzą, w uproszczeniu nazywaną dydaktyczną, w której jakże istotna jest wiedza praktyczna wykonywania zawodu nauczyciela są właściwie rozłożone? Wykształcić dobrego nauczyciela jest dużo trudniej niż dobrego inżyniera, właśnie z uwagi na złożoność tego trudnego i odpowiedzialnego zawodu. Niewątpliwie, obowiązek

ten spoczywa na uczelni wyższej, jej programach kształcenia i jej wykładowcach, bo przecież nauczyciel zanim się nim stanie jest nadal uczniem. Ale przecież, nawet najlepsza edukacja zewnętrzna nie zagwarantuje optymalnego sukcesu, gdy tego sukcesu nie będzie chciał osiągnąć student-przyszły nauczyciel z własnej potrzeby posiadania możliwie najwyższych kompetencji.

A zatem, budujemy kolejny szczebel komunikacji, ale komunikacji nie na poziomie wykładowca-student lecz komunikacji „ja i moja wiedza i umiejętności”. Jak widać, kontekstów komunikacji w procesie edukacji jest bardzo wiele, a zasygnalizowane przeze mnie tylko w ogólnym zarysie niech pozwolą na wywołanie refleksji i postawienie sobie pytania o wizerunek współczesnego nauczyciela - nauczyciela poszukującego, informującego się, kreatywnego i twórczego oraz komunikującego się. Bo, aby być nauczycielem trzeba być ciągle uczniem, gdzie uczenie się jest przywilejem tego zawodu, ale też koniecznością.

Instytucja szkoły wobec ucznia

Polska szkoła XXI wieku to instytucja, podejmująca próbę zmian swojego funkcjonowania przy jednoczesnym zachowaniu swojej klasycznej konstrukcji. Zmiany ostatnich kilkunastu lat w polskiej edukacji to przede wszystkim struktura szkolnictwa: szkoła podstawowa, gimnazjum i szkoła ponadgimnazjalna oraz wiążąca się z tym struktura egzaminów o charakterze zewnętrznym, które kończą każdy etap edukacyjny. Klasyczna konstrukcja szkoły to przede wszystkim system nauczania w wymiarze klasowo – lekcyjnym oraz plan nauczania – obowiązkowe przedmioty na lekcyjnym etapie kształcenia ze swoimi programami nauczania. Zmieniająca się szkoła to oczywiście jej unowocześnianie w zakresie bazy i pomocy naukowych, co przy stosunkowo małych środkach finansowych, jakimi dysponuje oświata nie we wszystkich placówkach dokonuje się dynamicznie.

W kontekście zmian dokonujących się w szkole niezmiernie ważna jest refleksja dotycząca modelu społeczeństwa, w którym funkcjonuje szkoła. „Wielokierunkowość i dynamika rozwoju współczesnego świata konstruuje nowe modele biotechnologii, wielokulturowości są powszechnie używane w odniesieniu do społeczeństwa XXI wieku” (Lewicki, 2007, s. 47)

Ogromny wpływ na szkołę ma globalizacja, która stawia nowe wyzwania dla edukacji. Prof. Zygmunt Bauman społeczeństwo globalizacyjne puentuje słowami: „kurczący im się czas i przestrzeń”, a prof. Leszek Balcerowicz stwierdza, że „globalizacja to przeciwieństwo izolacji”. „Niewątpliwie globalizacja w tym, aspekcie to ogromny przywilej, gdyż daje chociażby w obszarze uczenia się ogromne możliwości prowadzenia świata i aktywnego uczestnictwa w nim czy wręcz współtworzenia go poprzez zarówno aktywną jak i bierną obecność w nim.” (Lewicki, 2009, s.17)

Globalizacja, otwierając granice daje możliwość w szkole na pełne uczestnictwo w szeroko rozumianej edukacji światowej, zarówno poprzez czerpanie z jej doświadczeń, rozwiązań i osiągnięć, jak również poprzez wnoszenie w jej struktury własnych dokonań. Ale globalizacja to również wyzwania i konieczność bycia „w czołówce” edukacji szkolnej najbardziej rozwiniętych państw świata. Korzystanie z globalizacji to dla ucznia i nauczyciela możliwość autentycznego uczestniczenia w życiu współczesnego świata w wymiarze makro, w wymiarze wielokulturowym. Z pewnością dopełnieniem globalnego modelu społeczeństwa jest społeczeństwo informatyczne i funkcjonowanie szkoły w cyberprzestrzeni.

„Cyberprzestrzeń jest coraz bardziej wykorzystywana w sposób zamierzony, bądź niezamierzony w edukacji współczesnego człowieka stanowiąc jej miejsce, źródło i metodę. Edukacja młodego pokolenia w coraz większym stopniu wychodzi poza szkolne mury (system klasowo – lekcyjny), tradycyjne biblioteki czy czytelnie i coraz bardziej opiera się na szeroko rozumianej cyberprzestrzeni, czyli wirtualnej rzeczywistości stworzonej przez nowoczesne technologie informatyczne.” (Miłkowska, 2011, s.41)

Proces informatyzacji współczesnego świata wyznacza szkole nowe miejsce i będzie on jednym z głównych czynników, wyznaczających kierunek zmian jakie dokonywać będzie się w szkole, wyznaczając kierunek jej rozwoju. W kontekście funkcjonowania szkoły w cyberprzestrzeni szczególnego znaczenia nabierają kompetencje. Juliusz Piotr Sawiński wyróżnia siedem kluczowych kompetencji ucznia: uczenie się, myślenie, poszukiwanie, doskonalenie się, komunikowanie się, współpraca, działanie. (Sawiński, 1998)

Szczególnego znaczenia nabiera kompetencja poszukiwania, czyli zdobywania, porządkowania i wykorzystywania informacji. Pomijając aspekt technologiczny, wychodzący już mocno poza „tradycyjny” komputer, a który jest również bardzo ważny, z czysto manualnego – technicznego korzystania z narzędzi informatycznych. Umiejętność korzystania w zakresie treści dostępnych w cyberprzestrzeni niesie za sobą konieczność

zmiany modelu kształcenia w szkole. Funkcjonowanie szkoły w społeczeństwie informacyjnym wyznacza również nowe miejsce kompetencji, jaką jest komunikowanie się.

Komunikowanie się wychodzi poza wymiar, gdzie podmiotami są ludzie stający „twarzą w twarz”, komunikowanie przenosi się w wirtualną rzeczywistość, która przekracza wszelkie granice, skraca, ale też odracza w czasie. Dokonujący się postęp oraz ciągle zmiany we wszystkich płaszczyznach życia definiuje nowy model społeczeństwa nazywany społeczeństwem transgresyjnym.

Termin „transgresja”, który wywodzi się głównie z geologii i geografii pojawił się również w naukach społecznych, gdzie ugruntował go Józef Koźielecki, który transgresję zdefiniował jako „(...) działanie – twórcze, innowacyjne i ekspansywne – zarówno indywidualne, jak i zbiorów, które przekracza dotychczasowe granice ludzkich osiągnięć materialnych, symbolicznych, społecznych i kulturowych. Wykonując je człowiek wychodzi poza swoje ograniczone możliwości, poza swoją niedoskonałość i dzięki temu tworzy nowe wartości oraz realizuje nowe interesy. (Koźielecki, 2004, s. 45)

Transgresje edukacyjne to przekraczanie swoich określonych możliwości w przyswajaniu i stosowaniu wiedzy i umiejętności i wyznaczanie uczniom (sobie) kolejnego, wyższego poziomu edukacyjnego, a więc dokonywanie rozwoju intelektualno – emocjonalnego. Nie wchodząc w szczegóły dotyczące transgresji w edukacji warto zwrócić uwagę, że rola szkoły jest tu bardzo ważna szczególnie na poziomie uzgadniania z uczniem właściwie jego potrzeb intelektualnych i emocjonalnych, negocjowania i mediowanie zakresu, stopnia trudności, obszarów wiedzy, w których dokonuje się kształcenie czyli swoistego komunikowania się szkoły jako instytucji ze swoim odbiorcą – uczniem.

Józef Koźielecki zwraca na istotną rolę edukacji w społeczeństwie transgresyjnym mówiąc, że: „ W społeczeństwach tych pierwszorzędną rolę spełnia system edukacji, który jest „przeludniony”. W jego skład wchodzi nie tylko szkoła i uczelnie wyższe, ale doskonalenie ustawiczne w przedsiębiorstwach, uniwersytetach trzeciego wieku, warsztatach kreatywnych. Szczególny nacisk kładzie się na metody produktywnego myślenia i działania, które przygotowują przyszłych sprawców transgresji twórczych, innowacyjnych i ekspansywnych.” (Tamże, s. 219)

Jak zatem widać, zasygnalizowanie tylko trzech modeli społeczeństwa w aspekcie globalizacji, informatyzacji i transgresji nakłada na szkołę jako instytucję konieczność szerszej, zewnętrznej refleksji, co do jej modelu funkcjonowania w szeroko rozumianym świecie swoistego „nadmiaru wiedzy” i „dynamicznych emocji”.

Dlatego, aby instytucja szkoły była wiarygodna wobec ucznia musi potrafić się z nim komunikować.

W obszarze zasobności intelektualnej, inteligencji emocjonalnej i samodecyzyjności rozwojowej (Lewicki, 2006, s.216), szkoła realizuje swoje cele edukacyjne i uwzględniając potrzeby swoich klientów – uczniów, musi uwzględnić otoczenie – społeczeństwo, w którym owi uczniowie będą w przyszłości funkcjonować. Komunikacja między szkołą, a uczniem musi sięgać ku przyszłości, a nie swój wynik edukacyjny zatrzymywać na poziomie teraźniejszych wyników osiągniętych w szkole.

G. Miłkowska stwierdza, że: „Szkoła niedalekiej przyszłości będzie nadal ważnym, ale jednak jednym z wielu ogniw szerokiej edukacyjnej sieci. (...) Szkoła w coraz mniejszym stopniu stanowić będzie źródło informacji, w coraz bardziej znaczącym – miejscu porządkowania wiedzy zdobytej z innych źródeł. Wzrośnie więc jej funkcja profilaktyczna i związane z nią zadania skierowane na wspieranie psychospołecznego rozwoju dzieci i młodzieży. Zadaniem szkoły, w większym niż dotychczas zakresie będzie przygotowanie młodego pokolenia do życia w realnym świecie z innymi, dla innych i wśród innych.” (Miłkowska, 2011, s.45)

Instytucja szkoły musi funkcjonować holistycznie, łącząc to, co wewnętrzne w szkole z otaczającą ją przestrzenią. Wówczas szkoła, komunikując się ze środowiskiem zewnętrznym będzie atrakcyjną ofertą dla ucznia. A nie czyniąc tego może przegrać z innymi instytucjami edukacyjnymi, z których będzie korzystał uczeń.

Po ogólnych refleksjach wprowadzających w problematykę komunikacji w procesie kształcenia spojrzmy na kilka wybranych jej kontekstów.

Komunikacja w przestrzeni klasy szkolnej

W strukturze organizacyjnej szkoły dominującą rolę odgrywa klasa szkolna rozumiana jako zbiór uczniów w tym samym wieku realizujących ten sam program nauczania w danym typie szkoły i na danym poziomie edukacyjnym.

Mariola Chomczyńska-Rubacka umiejscawiając klasę szkolną w szkolnym środowisku uczenia się, które określa jako zespół zewnętrznych wobec jednostki bodźców, czyni klasę szkolną najbardziej bezpośrednim środowiskiem ucznia w kulturze organizacyjnej

szkoły. (Chomczyńska-Rubacka , 2004, s.240) To w klasie szkolnej dokonuje się niemal w całości proces dydaktyczno – wychowawczy, w którym uczestniczy uczeń w swojej szkolnej edukacji. Funkcjonowanie klasy szkolnej jako zespół uczniów często determinuje końcowy sukces edukacyjny. „Życie klasy szkolnej rządzi się wieloma zasadami. To one regulują podejmowane przez nauczycieli i uczniów działania. Tak duże zbiorowisko ludzi jak klasa szkolna może sprawnie funkcjonować jedynie wówczas, gdy członkowie przestrzegają ustalonych zasad ładu i dyscypliny. Od sposobów definiowania tych zasad i stopnia ich przestrzegania zależy nie tylko przebieg lekcji, ale także efekty uczenia się.” (Tamże, s.240)

Klasa szkolna to również, a może przede wszystkim, miejsce komunikowania się na poziomie uczeń – uczeń oraz uczeń – nauczyciel. To w strukturze klasy uczniowie uczą się (powinni uczyć się) zasad, form i kultury komunikowania się. Bogusława Dobek – Ostrowska proponuje następującą definicję komunikowania: „Komunikowanie jest procesem porozumiewania się jednostek, grup lub instytucji. Jego celem jest wymiana myśli, dzielenie się wiedzą, informacjami i ideami. Proces ten odbywa się na różnych poziomach, przy użyciu zróżnicowanych środków i wywołuje określone skutki.” (Dobek-Ostrowska, 2004, s.13)

Biorąc pod uwagę dużą pojemność pojęciową terminu: „komunikowanie się” oraz funkcjonowanie komunikowania się we wszystkich płaszczyznach życia człowieka przytoczona definicja ma bezpośrednie odniesienie właśnie do klasy szkolnej, gdzie upraszczając, możemy właśnie mówić o porozumiewaniu się, o wymianie myśli, o dzieleniu się wiedzą i ideałami i wreszcie o skutkach, jakie osiągamy poprzez proces komunikowania się. B. Dobek – Ostrowska wymienia podstawowe – stałe elementy procesu komunikowania zaliczając do nich: kontekst – warunki, w jakich odbywa się proces komunikowania się; uczestnicy – nadawca i odbiorca; komunikat – przekaz informacyjny; kanał – droga przekazu; szumy – źródła zakłóceń.; sprzężenie zwrotne – reakcja odbiorcy na komunikat. (Tamże, s. 15–17).

Omówienie szczegółowe owych elementów procesu komunikowania się w odniesieniu do klasy szkolnej wymagałoby osobnej wyczerpującej rozprawy. Spójrzmy zatem, na komunikowanie się w klasie szkolnej na poziomie ogólnych refleksji dotyczących porozumiewania się uczniów w szeroko rozumianych relacjach między nimi.

Włodzimierz Heller przywołując model porozumiewania się wg Pearce’a i Cronena określonego jako „społeczny konstrukcjonizm” zwraca uwagę na jego główne idee: idea wzajemności, czyli spotkanie z drugim człowiekiem, idea prawidłowej interpretacji, czyli

ustalenie hierarchii ważności, idea sposobu porozumiewania się czyli stosowanego języka w rozmowie. (Heller, 2011, s.62-66) W porozumiewaniu się między uczniami dokonuje się swoiste „spotkanie”, czyli właśnie wzajemność. Na gruncie klasy szkolnej mogą tworzyć się bardzo różne relacje pomiędzy uczniami o bardzo zróżnicowanym podłożu i treści. Relacje te mogą być zarówno pozytywne jak i negatywne, mogą prowadzić do pozytywnego współlistnienia, jak też mogą powodować konflikty.

W klasie szkolnej powstają zależności typu koleżeństwo, przyjaźń czy wręcz związki o charakterze uczuciowym, ale też pojawia się problem wykluczenia, nietolerancji, agresji czy wręcz przemocy. Spotkanie się w jednym zespole różnorodnych indywidualności to miejsce, w którym pojawia się zarówno zbieżność jak i konflikt interesów, chociażby w zakresie uczenia się, to różnorodność zainteresowań i pasji, to zróżnicowany potencjał emocjonalny, intelektualny i kulturowy. Z tego powodu też w komunikacji na poziomie klasy niezwykle ważne jest określenie prawidłowej interpretacji „... czyli umiejętności ustalenia hierarchii ważności poszczególnych kontekstów: „epizodu”, „relacji”, „tożsamości” i „kultury”.

„Dobra interpretacja pozwala adekwatnie odczytać i nazwać to, co w danej sytuacji jest najważniejsze, pozwala na przykład roztropnie osądzić konflikt między „porządkiem serca” i „porządkiem rozumu”. W interakcjach zachodzących w przestrzeni klasy szkolnej znaczenie umiejętności takich „interpretacji” i takich „osądów” jest trudne do przecenienia”. (Tamże, s.66)

Klasa szkolna staje się przestrzenią, gdzie uczniowie mogą uczyć się owej „prawidłowej interpretacji” zdarzeń, które mają miejsce w ich wzajemnym obcowaniu. Niewątpliwie, na tę umiejętność ustalania hierarchii uczciwości tego, co zachodzi we wzajemnych relacjach między uczniami ma również wpływ struktura domu rodzinnego oraz funkcjonowanie w pozaszkolnych grupach rówieśniczych lub też brak takiego funkcjonowania. Biorąc jednak pod uwagę ilość czasu spędzonego w szkole to właśnie komunikowanie się w klasie szkolnej dla dużej grupy uczniów jest dominujące w ich strukturze budowania wzajemnych relacji rówieśniczych. I wreszcie, sposób porozumiewania się czyli język w rozmowie. Na ile szkoła daje możliwości rozmowy w formie dialogu szerokiej dyskusji „burzy mózgów”, na ile pozwala na stosowanie intuicji, wnioskowanie i argumentowanie, na ile pozwala na prezentację własnych sądów i poglądów, ucząc kultury rozmowy? Czy szkoła daje możliwość na kreatywność w wypowiedzianiu się, czy też bazuje na słuchaniu i przekazie, a wypowiedź ucznia jest odbierana tylko przez nauczyciela w formie

oczekiwanego przez niego merytorycznego komunikatu wiedzy? Pytania te pozostają bez odpowiedzi.

Na gruncie klasy szkolnej ma miejsce również komunikacja na płaszczyźnie uczeń - nauczyciel. Spójrzmy zatem, na ową komunikację gdzie głównym podmiotem będzie nauczyciel.

Komunikacja nauczyciela z uczniem

Wizerunek nauczyciela współczesnej szkoły jest niezwykle złożony, chociażby z racji wyzwań edukacyjno – społecznych, przed którymi staje, jak również, z uwagi na wzajemne przenikanie się jego sylwetki zawodowej i osobowościowej.

Mnogość kompetencji, w które musi być on wyposażony stawia przed zawodem nauczyciela różnorodne wymagania na różnym poziomie szczegółowości i osobowości w wielu dziedzinach wiedzy akademickiej i umiejętności praktycznych podbudowanych również wiedzą, ale również intuicją opartą o własną osobowość czy też refleksją, wynikającą z doświadczenia nabywanego w toku pracy zawodowej. Wśród wielu kompetencji, rozumianych jako „uprawnień do działania” w zawodzie nauczyciela znajdować się będą oczywiście kompetencje merytoryczne, dotyczące wiedzy na poziomie akademickim z nauczanego przedmiotu, która powinna być wiedzą na poziomie interioryzacji, a nie na poziomie książkowego wyuczenia; kompetencje dydaktyczne wyznaczające umiejętność przekazu, stopień tłumaczenia wiedzy o branie nauczanego przedmiotu umiejętność rozwiązywania problemów merytorycznych na poziomie dywergencyjnym, ale również analizy i syntezy nauczanych treści wraz z kontrolą i oceną stopnia jej przyswajania przez uczniów. W obrębie kompetencji dydaktycznych mieścić się będą klasyczne i niekonwencjonalne metody i formy pracy z uczniem, jak również kompetencje natury technicznej, związane z umiejętnością korzystania z pomocy naukowych, typu: komputer, tablica multimedialna i inne pomoce techniczne. Kolejna grupa kompetencji to kompetencje wychowawcze stanowiące duży obszar w zawodzie nauczyciela, a odnoszące się do szeroko rozumianego oddziaływania na rozwój intelektualno-emocjonalny ucznia, na jego sferę wolicjonalno - motywacyjną, na ukazanie uczniowi świata norm i wartości pożądanых w funkcjonowaniu w życiu osobistym i społecznym. Kompetencje wychowawcze to

uczestniczenie nauczyciela w jego dorastaniu, gdzie podstawowym elementem jest umiejętność komunikowania się. Akademicki podział kompetencji może być stosunkowo różnorodny i otwarty o czym pisze Wacław Strykowski. (Strykowski, 2007, s. 69-80)

Warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden rodzaj kompetencji nauczyciela, który nazwałbym prozaicznie, a mianowicie kompetencje osobowościowe. Nauczyciel jako osobowość, wychodzący poza obszar wiedzy podręcznikowo – programowej, który potrafi skłonić ucznia do samodzielnego uczenia się na poziomie przyjemności i satysfakcji. Nauczyciel jako osobowość, mający swój obszar samorealizacji i pasji wychodzący poza nauczany przedmiot. Nauczyciel jako osobowość, której wymiarem jest ciągle doskonalenie się i uczenie się, a naturalną potrzebą jest potrzeba transgresji. Nauczyciel, posiadający takie kompetencje ma możliwość bycia nauczycielem charyzmatycznym pod warunkiem, że w swojej zawodowej autentyczności będzie również optymalnie skuteczny z punktu widzenia wyników osiągniętych w pracy z uczniem. Aby nauczyciel wyróżniał się wymienionymi kompetencjami musi posiadać stosowne kwalifikacje z określonych dziedzin wiedzy, do których w pierwszym rzędzie należy zaliczyć: nauczany przedmiot, pedagogikę, psychologię, socjologię, filozofię i etykę, wiedzę o kulturze, wiedzę o świecie współczesnym w kontekście również historycznym. Nauczyciel kompetentny z określonymi kwalifikacjami to nauczyciel, którego potrzebuje współczesna szkoła.

Pewnego rodzaju, nadrzędnością owego wizerunku nauczyciela jest szeroko rozumiane komunikowanie się nauczyciela z uczniami. W. Strykowski stwierdza, że:

„Kształcenie i wychowanie – to nieustanny proces komunikacji, w którym można wyróżnić trzy podstawowe komponenty: nadawcę, odbiorcę i komunikat. Stąd każdy nauczyciel, który przecież jednocześnie naucza i wychowuje, musi przyswoić sobie odpowiednie kompetencje z tego zakresu. Kompetencje komunikacyjne – to wiedza na temat procesu komunikowania, a także umiejętność efektywnego nadawania i odbierania komunikatów. Proces komunikowania, bowiem – to dynamiczny przepływ informacji od jednej osoby do drugiej. Komunikowanie w procesach edukacyjnych to przede wszystkim porozumiewanie się nauczyciela z uczniami, ale także z ich rodzicami, z innymi nauczycielami i osobami w szkole” (Tamże, s. 75 –76). Komunikujący się nauczyciel to nauczyciel uczący i wychowujący, a połączenie tych dwóch obszarów, które wydają się oczywiste w praktyce szkolnej aż tak oczywiste nie jest.

Współczesny nauczyciel skupia się bardziej na nauczaniu niż wychowaniu co wydaje się oczywiste chociażby z powodu, że jest on „rozliczany” głównie z efektów nauczania. Proces wychowania w szkole, wspomagający wychowanie dokonuje się w rodzinie, ale nie zastępuje rodziny w tym zakresie, dlatego prowadzony jest przez nauczycieli w różnym stopniu w zależności od szczebla edukacji.

O ile na poziomie szkoły podstawowej dominuje wychowanie rodzinne bardziej w wąskim znaczeniu, o tyle w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej to już wychowanie wchodzące w obszar kształtowania osobowości ucznia. Właśnie na poziomie gimnazjum i szkoły ponadgimnazjalnej szczególnie istotna jest kompetencja komunikowania się nauczyciela z uczniem, młodym, dorastającym i tworzącym swoją osobowość, czyli z takim, który wchodzi w obszar kreowania siebie na poziomie swojej samodecyzyjności rozwojowej. Komunikujący się nauczyciel to nauczyciel mediacyjny, o czym wspomniałem już we wstępie, to nauczyciel będący partnerem edukacyjnym.

Partnerstwo edukacyjne ze strony nauczyciela to przede wszystkim umiejętność słuchania ucznia, obserwacji świata otaczającego go, analizowania jego potrzeb, jego problemów, jego sukcesów i porażek, to umiejętność wyciągania wniosków, umiejętność implikowania propozycji rozwiązań. W tak rozumianym partnerstwie komunikacyjnym potrzebna jest autentyczność zawodowa nauczyciela, czyli funkcjonowanie nauczyciela na poziomie postkonwencjonalnym. Nauczyciel postkonwencjonalny, czyli autonomiczny, pełni zinterioryzowany to nauczyciel, który potrafi się komunikować z uczniem.

A komunikowanie się z uczniem, czyli uzgadnianie z nim – często bez jego bezpośredniej obecności w tym procesie – to, co jest optymalne dla jego rozwoju i jego przyszłości, to wyznacznik mądrości nauczyciela.

Komunikacja z samym sobą

Prowadząc rozważania o komunikacji skupiamy się głównie na relacji zachodzącej pomiędzy osobami biorącymi udział w tym procesie, co jest w pełni zasadne, bo taka jest przecież zasadnicza idea komunikowania się.

Komunikując się z drugim człowiekiem, np.: uczymy go, wychowujemy, wspieramy, nagradzamy ale też pouczamy, upominamy, karzemy, budujemy wreszcie określone więzi

emocjonalne. W procesie komunikacji poprzez przekaz, rozmowę, dialog i dyskusję umiemy kształtować osobowość drugiego człowieka. Warto spojrzeć na komunikowanie się również z pozycji własnego „ja” w kontekście mojego komunikowania się z otoczeniem oraz komunikowania się samego z sobą. Anita Stefańska słusznie stwierdziła, że „potrzeba komunikowania się z otoczeniem jest najważniejszą potrzebą psychiczną każdego człowieka. Ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych sprzyja bardziej efektywnemu porozumiewaniu się, dzięki czemu człowiek potrafi jasno wyrażać swoje oczekiwania i je egzekwować, nawiązuje bliższy kontakt z innymi podmiotami. Im większe są te umiejętności tym lepsza okazuje się współpraca oparta na wzajemnym aktywnym słuchaniu i rozwiązywaniu (...) Komunikacja jest kluczem do poznania siebie i otaczającej rzeczywistości. Poznanie świata polega na jego uporządkowaniu przez nazywanie przedmiotów, zjawisk, zdarzeń i relacji między nimi. Poznanie siebie natomiast ma miejsce wówczas, gdy poprzez umiejętność porozumiewania się z innymi ludźmi, człowiek odkrywa i wypróbowuje swoją zdolność wywierania wpływu na rzeczywistość” (Stefańska, 2011, 107-108)

Uczeń, poznający sam siebie poprzez proces komunikacji z otoczeniem, z rzeczywistością zewnętrzną to uczeń, który rozpoczyna jako młody człowiek konstruowanie samego siebie.

Spójrzmy w tym kontekście na ucznia liceum ogólnokształcącego, a więc młodego człowieka, który na tym etapie kształcenia osiąga pełnoletniość wkraczając we wczesną dojrzałość. W tym okresie według Marioli Bardziejewskiej: „Młody człowiek zaczyna gromadzić i poszukiwać nowe doświadczenia fizyczne, społeczne i intelektualne po to, aby móc je samodzielnie uporządkować i skonsolidować nowe wzorce i schematy, które lepiej przygotowują go do dorosłego życia.(...) To odnajdywanie siebie na nowo, odkrywanie, „jaki jestem w oczach innych” określa się mianem procesu formowania własnej tożsamości (Bardziejewska, 2005, s.346). Jak zatem widać, okres edukacji ponadgimnazjalnej to czas, w którym młodzież stawia sobie istotne pytania egzystencjalne dotyczące samego siebie jak i funkcjonowania swojej osoby w otoczeniu. Ma zatem miejsce szczególna komunikacja samego z sobą przy udziale otoczenia zewnętrznego, którego istotnym elementem jest szkoła. Szkoła na poziomie liceum powinna sprostać wyzwaniu, jakim jest budowanie osobowości młodego człowieka na poziomie człowieka wielowymiarowego. Według Józefa Kozieleckiego koncepcja człowieka wielowymiarowego powinna obejmować pięć podstawowych obszarów:

- Podstawa badawcza człowieka, a więc trwała tendencja do poszukiwania problemów i samodzielnego ich rozwiązywania i przewyżczania, do nasycenia swojego życia dylematami i wyborami.
- Metoda przyswajania wiedzy, a więc zdobywanie osobistego doświadczenia w toku refleksji z wykorzystaniem myślenia dywergencyjnego oraz położenie nacisku na wyobraźnię, fantazję, intuicję i metaforę.
- Strukturalizacja wiedzy jednostki, a więc dopuszczenie udziału człowieka do aktywnego jej przetwarzania, organizacji i rekonstrukcji z wykorzystaniem własnego doświadczenia. Tym samym porządek wiedzy nie jest całkowicie narzucony z zewnątrz, a rozwiązywanie problemów wymaga bardziej spójnego spojrzenia na świat.
- Człowiek staje się podmiotem, a więc sprawcą, a nie tylko odbiorcą informacji, inicjuje działania, dokonuje wyboru, przyjmując odpowiedzialność za własne czyny. W tym kontekście podmiotowy człowiek wchodzi w obszar dialogu, a rezygnuje z monologu w procesie swojego szeroko rozumianego wychowania.
- Orientacja prospektywna człowieka, a więc nie tyle przystosowanie się do przyszłego świata, ile wybudowanie w niego mądrych innowacji. Taka orientacja nadaje postawie człowieka wymiar kreatywności, zwiększając alternatywność, dywergencyjność, probabilistyczność myślenia oraz motywując do samokształcenia. (Kozielecki, 1998, s. 38-42)

Tak ukazane obszary wielowymiarowości budują wizerunek licealisty przede wszystkim jako człowieka kreatywnego, alternatywnego, dywergencyjnego, probabilistycznego, zmotywowanego, transgresyjnego, intelektualnego, podmiotowego względem samego siebie z uwzględnieniem refleksyjnej odpowiedzialności. Wymienione podstawowe cechy człowieka wielowymiarowego są jednocześnie warunkiem koniecznym dobrej komunikacji z samym sobą na poziomie dialogu, stawianie sobie pytań i poszukiwanie odpowiedzi.

Należy zwrócić uwagę, że licealista budując swoją młodzieńczą tożsamość jednocześnie podejmuje niezmiernie ważne decyzje o swojej przyszłości wybierając w większości kierunek studiów wyższych z myślą o przyszłej pracy zawodowej. Wydaje się, że dobra komunikacja z samym sobą to również tolerancja względem siebie oraz akceptowanie samego siebie, jak również asertywność względem swojej osoby.

Poziom oczekiwań przez młodzież ich sukcesu życiowego wraz ze świadomością własnego wkładu i wysiłku w osiągnięcie owego sukcesu jest łatwiejsze, gdy ma miejsce właściwa komunikacja. Zygmunt Bauman przyrównuje życie człowieka do dzieła sztuki

pisząc: „Bez względu na to czy o tym wiemy i tego chcemy, nasze życie jest dziełem sztuki. Aby przeżywać je zgodnie z wymogami sztuki, musimy wzorem innych artystów stawiać sobie wyzwanie, które (przynajmniej w chwili gdy je stawiamy) wydają się niedosiężne. Musimy obierać sobie cele, które (przynajmniej w chwili, gdy je obieramy) przerastają nasze siły. Musimy wyznaczać sobie standardy doskonałości, które (przynajmniej w świetle naszych dotychczasowych osiągnięć) wydają się nam absolutnie niemożliwe do osiągnięcia. Musimy chcieć niemożliwego” (Bauman, 2008, s.41)

Biorąc pod uwagę naturalną potrzebę osiągnięcia sukcesu, bez względu na wiek człowieka łatwiej go osiągnąć będąc w harmonii ze swoim światem pragnień i emocji. Uczeń liceum ma ów świat bardzo bogaty i różnorodny. Oprócz ogromu nauki jest przecież otaczająca go rzeczywistość zdominowana przez Internet i media, jest dom rodzinny, którego charakter zmienia się chociażby wyzwań stawianych rodzicom na ich polu zawodowym, są w większym lub mniejszym stopniu znajomi, są różnorodne zainteresowania, na które zaczyna brakować czasu, jest wreszcie pierwsze głębsze uczucie do drugiej osoby, są fascynacje i rozczarowania, jest zwyczajna radość i zwyczajny smutek.

Młody człowiek zaczyna definiować na własny użytek pojęcie szczęścia. Z. Bauman pisze: „Czy na temat szczęścia da się powiedzieć coś pewnego, bezspornego? Tak: że szczęście jest rzeczą dobrą – pożądaną i upragnioną. Albo, że lepiej być szczęśliwym niż nieszczęśliwym. Ale te dwa pleonazmy to właściwie wszystko, co da się powiedzieć o szczęściu z pełnym przekonaniem. Wszystkie inne stwierdzenia na temat „szczęścia” niechybnie wywołują sprzeciw. Co jest szczęściem dla jednej osoby, może być koszmarem dla drugiej, a obserwator z zewnątrz może mieć poważne kłopoty z odróżnieniem obu przypadków.” (Tamże, s.51)

Młodzież niewątpliwie dąży do „swojego” szczęścia, poszukuje tego, co jest dla niej najcenniejsze, tego co może kojarzyć z satysfakcją, z kolejnymi sukcesami na polu swojej edukacji i swoich emocji.

Młodzi ludzie „będąc ciągle w drodze” zdobywają coraz większe doświadczenie, ucząc się zdobywają coraz większą wiedzę i dopóki będzie to oparte na naturalnej ciekawości „nowego” i „innego” to będzie to świadczyło o ich dobrej komunikacji z sobą w otaczającej ich rzeczywistości – trudnej, ale ciekawej i różnorodnej.

LITERATURA

- Lewicki M. (2007): Transgresja i wyobrażenia. Przekraczanie i rozwój swoich możliwości edukacyjnych. W: O granicy. Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego. Nr II wyd. Ostrowskie Towarzystwo Naukowe, Muzeum Miasta Ostrowa Wielkopolskiego, Ostrów Wielkopolski.
- Lewicki M. (2009): Uczenie się – przymus czy przywilej?
W: O przemocy i wolności. Rocznik Ostrowskiego Towarzystwa Naukowego. Nr 3/4 wyd. Ostrowskie Towarzystwo Naukowe, Muzeum Miasta Ostrowa Wielkopolskiego, Ostrów Wielkopolski
- Miłkowska G. (2011): Miejsce szkoły w cyberprzestrzeni edukacyjnej. „Edukacja” nr 1
- Sawiński J. P. (1998): Dlaczego kompetencje. „Nowa szkoła” nr 2.
- Kozielecki J. (2004): Społeczeństwo transgresyjne. Szansa i ryzyko. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Lewicki M. (2006): Edukacja. Uczeń. Globalizacja. Kompetencje. W: Studia Pedagogiczno – Artystyczne. Tom VI pod red. Sz. Wróbla, Kalisz - Poznań
- Chomeczyńska–Rubacka M. (2004): Szkolne środowisko uczenia się. W: Pedagogika. Podręcznik akademicki PWN, Warszawa.
- Dobek - Ostrowska B. (2004): Podstawy komunikowania Społecznego. Wyd. Astrum, Wrocław
- Heller W. (2011): Szepty i krzyki ..., czyli o trudach porozumiewania się w klasie szkolnej. W: Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji. Wyd. UAM w Poznaniu WPA , Poznań – Kalisz.
- Strykowski W. (2007): Szkoła współczesna i zachodzące w niej procesy. W: Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. Wyd. eMPI², Poznań.
- Stefańska A. (2011): Dialog w przestrzeni estetycznej – teatroterapii czyli o tym jak wykorzystać proces gry w rozwijaniu umiejętności komunikacyjnych. W:

Czy polska szkoła ceni dobrą rozmowę? Komunikacja interpersonalna w edukacji. Wyd. UAM w Poznaniu WPA, Poznań – Kalisz.

Bardziejewska M.(2005): Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków. W: Psychologiczne portrety człowieka. Pod red. A. Brzezińskiej, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk.

Tischner J. (2005): Idąc przez puste Błonia. Wydawnictwo Żak, Kraków.

Bauman Z.(2008): Sztuka życia. Wydawnictwo Literackie, Kraków.

O optymalizacji szans rozwojowych dziecka w wieku przedszkolnym w świetle edukacji alternatywnej

Wstęp

W sytuacji panowania jednolitego systemu pedagogicznego, relatywnie łatwo jest zdefiniować alternatywę w edukacji. Jest to bowiem zawsze propozycja odmienna od obowiązującej powszechnie, jedynie słusznej koncepcji organizowania procesu kształcenia. Sytuacja komplikuje się w otoczeniu społecznym, które sprzyja, albo chociaż umożliwia istnienie wielu różnych rozwiązań. Pojawia się w tym miejscu oczywiste pytanie: co staje się punktem odniesienia w konstruowaniu ewentualnej alternatywy? Pewne hasła, kiedyś rewolucyjne i świadczące o odwadze osób je głoszących, na stałe wkomponowały się w język nauk o wychowaniu. Któż bowiem dziś w swej szeroko pojętej działalności pedagogicznej nie używa takich pojęć jak: autonomia, wolność ucznia, spontaniczność, potrzeby, dialog etc. Z jednej strony można powiedzieć: to dobrze, że przyzwyczajamy się do takiego nowego, sprzyjającego wolności w edukacji, języka, który – intensywnie i powszechnie używany – spowoduje jakieś zmiany na różnych polach edukacyjnych takich jak: projektowanie dydaktyczne, kultura wychowania, relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem etc. Z drugiej zaś strony można odnieść wrażenie, że jest coś niepokojącego w takim dynamicznym, ekspansywnym rozprzestrzenianiu się tak skonstruowanego kodu językowego. Jego powszechność i oczywistość skutkuje banalnością, brakiem refleksji. Sytuacja wydaje się być zatem beznadziejna: triumf dyskursu zainicjowanego nade wszystko przez twórców Nowego Wychowania staje się jednocześnie jego upadkiem. Sądzę jednak, że istnieje pewien sposób interpretacji myślenia alternatywnego w edukacji, który pozwala żywić nadzieję, że siła edukacji alternatywnej tkwi w pewnej postawie krytycznej, poszukującej, pełnej twórczego niepokoju, walczącej z siłą przyzwyczajenia, deficytem wątplenia. Postawa taka jest warunkiem *sine qua non* autonomii myślenia i działania pedagogicznego. W niniejszym tekście chcę zatem podjąć próbę wyeksponowania tych cech w alternatywnej edukacji, które są niezależne od otoczenia społeczno-kulturowego, od kształtu systemu edukacyjnego, dynamiki zmian w edukacji. Chcę jednocześnie pokazać, że istnieje jednak istotna różnica

między porządkiem dydaktycznym skonstruowanym na bazie koncepcji alternatywnej, a porządkiem dydaktycznym, który można nazwać tradycyjnym¹.

Recepcja edukacji alternatywnej – zarys zjawiska

Od czasów tzw. przełomu progresywistycznego, który został zainicjowany przez dwa równoległe rozwijające się ruchy, a mianowicie ruch progresywistyczny w Stanach Zjednoczonych związany przede wszystkim z osobą Johna Deweya oraz ruch Nowego Wychowania dotyczący Europy, kierunek zmian w edukacji wydaje się być, przynajmniej na pierwszy rzut oka, dość jednoznaczny i oczywisty. Oczywistość ta związana jest z pobieżną nawet analizą standardów edukacyjnych obecnych na różnych etapach kształcenia. Niemalże powszechnym bowiem stało się odwoływanie do haseł wygenerowanych przez pedagogikę skoncentrowaną na dziecku. Analizując, nawet pobieżnie, historię edukacji zorganizowanej na skalę masową, można zauważyć, że jej funkcje były niemal zawsze zawieszane pomiędzy biegunem adaptacji a biegunem emancypacji. W przypadku bieguna pierwszego, podstawowym zadaniem edukacji jest przystosowanie jednostki do wymogów zewnętrznych. Ten model edukacji charakteryzował początki edukacji. Przesunięcie progresywistyczne spowodowało jednak, że zaczęto koncentrować się na drugim biegunie, a mianowicie na biegunie emancypacyjnym. Podstawowym zadaniem edukacji w tym kontekście staje się rozwój dziecka, koncentracja na jego potrzebach. Rozwój edukacji alternatywnej następuje w oparciu o ten właśnie biegun. Drugim ważnym punktem odniesienia dla rozwoju ruchu alternatywnego w edukacji jest krytyka szkoły. Kontestacja edukacji, z jaką mieliśmy do czynienia nade wszystko w latach 60-tych XX wieku, wygenerowała co najmniej trzy strategie postępowania, trzy dyskursy określające stosunek do szkoły. Pierwszy, najbardziej radykalny, pomysł został wyraziście przedstawiony w pracy I. Illicha *Deschooling society*. W ramach tego konceptu postulowano likwidację szkoły, uznając ją za instytucję niewydolną i niewiele mającą wspólnego ze stymulowaniem rozwoju zarówno indywidualnego jak i społecznego, a taki przecież był podstawowy cel upowszechniania edukacji zinstytucjonalizowanej. Drugi pomysł wiązał się ze strategią permanentnej reformy szkoły, dotyczył zatem tzw. szkoły ustawicznie doskonalonej. Wierzano, że szkoła, choć

¹ Należy w tym miejscu zaznaczyć, że używam pojęcia *edukacji alternatywnej* w określony – przyjęty w kulturze pedagogicznej – sposób. Edukacja alternatywna, w tym znaczeniu, to edukacja w istotny sposób nawiązująca do tradycji Nowego Wychowania i progresywizmu (Montessori, Dewey, Freinet), zaś edukacja tradycyjna wiąże się z najbardziej powszechną praktyką edukacyjną, realizowaną nade wszystko w publicznych placówkach edukacyjnych.

niedoskonała, da się obronić, pod warunkiem obecności ciągłych, wkomponowanych w nią mechanizmów korekty, doskonalących ją. I wreszcie trzeci pomysł związany był z próbą tworzenia szkoły według pomysłów autorskich, nieszablonowych, wyzwających twórcze pokłady wszelkich podmiotów edukacyjnych, czyli uczniów, nauczycieli, rodziców. Postulaty te realizowane były przede wszystkim w kręgu tzw. ruchu edukacji alternatywnej. Edukacja alternatywna była zatem próbą uwiarygodnienia tracącej zaufanie i poparcie społeczne szkoły. Wierzano, że instytucja szkolna ma pewien potencjał, który należy wykorzystać w imię interesów rozwojowych dziecka.

Jak rozumieć alternatywność w edukacji?

Problem precyzyjnego zdefiniowania edukacji alternatywnej wiąże się właśnie z coraz większym upowszechnieniem idei, które były jej punktem wyjścia. Jak bowiem można dziś mówić o alternatywności haseł wygenerowanych przez nurty Nowego Wychowania, skoro hasła te są na ustach niemal wszystkich teoretyków edukacji i niemal wszystkich praktyków na co dzień borykających z trudną rzeczywistością szkolną czy przedszkolną? Jak wobec tego zdefiniować edukację czy szkołę alternatywną? Czesław Kupisiewicz pisze: „Szkoła alternatywna jest placówką oświatową, w której wszystkie lub tylko niektóre składniki planowanego i systematycznego nauczania są realizowane inaczej, niż to dzieje się w szkole tradycyjnej (konwencjonalnej), która hołduje pedagogicznej doktrynie J.H. Herbarta i jego uczniów zwanych herbartystami”². Autor ten podaje również inną definicję, zmodyfikowaną na potrzeby współczesnej sytuacji w edukacji: „Szkoła alternatywna w znaczeniu ogólnym, jest placówką oświatowo-wychowawczą, która w pełnym lub ograniczonym zakresie – stosownie do pełnej i ograniczonej interpretacji zakresu terminu <<alternatywność>> - usiłuje zastąpić transmisyjno-reproduktywną doktrynę kształcenia, typową dla szkoły tradycyjnej, doktryną generatywną”³. Oznacza to podjęcie próby wyeliminowania grzechów popełnianych przez szkołę tradycyjną, a w zamian za to sformułowanie pomysłów o odmiennym, alternatywnym właśnie charakterze. Kupisiewicz przedstawia katalog błędów, których należy unikać i na które szczególną uwagę zwracają zwolennicy poszukiwania alternatyw w edukacji: tworzenie klas z uczniów tego samego rocznika; mnożenie przedmiotów nauki szkolnej bez względu na bieżące i perspektywiczne potrzeby poznawcze i zawodowe

² Cz. Kupisiewicz, *Szkoła alternatywna – definicje, rodzaje, ocena, perspektywy rozwoju*, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, Impuls, Kraków 2010, s. 22.

³ Ibidem, s. 23.

uczniów; uśrednianie stopnia trudności realizowanych treści programowych; stosowania formuł oceniania, w których podstawą jest kontrola, selekcja, koncentracja na ocenianiu wyniku; tolerowanie przestarzałej doktryny nauczania, uprzywilejowującej układ „wiedza-program nauczania – nauczyciel – uczeń”, w którym uczniowie skazani są na bierną recepcję przekazywanej im wiedzy⁴. Szkoła alternatywna – jako istotny bufor zmian świadomości w edukacji – przyczyniła się niewątpliwie do zmiany myślenia, którego wyrazem są takie oto przekonania:

1. O kształcie teleologicznym, programowym i metodyczno-medialnym przyszłej szkoły będą rozstrzygać w większym niż do tej pory stopniu różnice między uczniami.
2. Dominujący w szkole tradycyjnej układ „bierny uczeń – aktywny nauczyciel” ustąpi miejsca układowi, w którym uczeń stanie się podmiotem kształcenia, a tym samym aktywnym uczestnikiem tego procesu;
3. Szkoła jako instytucja wymagająca ustawicznego ulepszania oraz przystosowania do zmieniających się szybko warunków życia w jego różnych zakresach będzie intensywnie wspierana przez pozostałe instytucje i placówki edukacyjne, w tym przez nowoczesne zakłady pracy⁵

Szczególnie istotne przesłanki niesie punkt drugi. Przesuwa on bowiem organizację życia szkoły z modelu behawiorystycznego na model konstruktywistyczny. To przesunięcie w radykalny sposób przeformułowuje wiele elementów życia szkolnego. Edukacja alternatywna – jak za chwilę pokaże – zbliża się w sposób ewidentny do modelu konstruktywistycznego.

Ciekawą perspektywę spojrzenia na edukację alternatywną proponuje również Bogusław Śliwerski pisząc: „W krajach Europy Zachodniej charakteryzuje się jako ruchy alternatywne przede wszystkim te, które z racji swoich założeń są ruchami spontanicznymi, żyjącymi własną utopią, organicznymi i niepodporządkowanymi żadnym formalnym strukturom organizacyjnym państwa. Są one często naturalną reakcją wyzwolenia od stanu obowiązujących rozwiązań. Zajęcie tego typu postawy wymaga zatem refleksji czy przekonania o tym, czego się nie chce dalej w edukacji lub poprzez nią urzeczywistniać”⁶. Definicja ta pokazuje, że edukacja alternatywna może stanowić ożywczą propozycję tylko

⁴ Patrz: Ibidem.

⁵ Ibidem, s. 25

⁶ B. Śliwerski, *Edukacja alternatywna*, „Rocznik edukacji alternatywnej”, nr 1 (02), Łódź 2002, s. 77.

wówczas, gdy wiąże się z wolnym, autonomicznym, nieszablonowym myśleniem. Z tej perspektywy ważna zatem jest nie tyle treść propozycji co jej forma i tło mentalne.

Dyskusja, która miałaby w sposób rzetelny i trafny zdiagnozować problemy definicyjne alternatywności w edukacji wymagałaby osobnego, obszernego tekstu. Na potrzeby niniejszej narracji, skonstatujmy tylko, że można wskazać dwie cechy definicyjne edukacji i pedagogiki alternatywnej. Są to: mentalna kondycja jej twórców, bądź osób ją uprawiających (teoretycznie lub praktycznie) oraz pewien zestaw cech, które jednak – mimo ich pozornej powszechności – czynią ją jakościowo różną od pedagogiki i edukacji tradycyjnej (powszechnej). W pierwszym przypadku, należałoby zwrócić uwagę na takie dyspozycje mentalne jak: krytyczne myślenie, twórczość, otwartość, nieszablonowość, ciągła ucieczka od schematów, demokratyzacja procesu edukacji, etc. W drugim zaś przypadku można mówić o cechach edukacji/pedagogii takich jak: koncentracja na dziecku, autonomia ucznia, aktywizacja etc. Jeśli te cechy występują w odpowiednim zagęszczeniu i są odpowiednio intensywne, możemy mówić o alternatywności propozycji edukacyjnych. Warunki te spełniają znane koncepcje pedagogiczne takie jak: koncepcja M. Montessori, R. Steinera, C. Freineta etc., ale również projekty takie jak Wrocławska Szkoła Przyszłości.

Nie sposób dokonać całościowego bilansu recepcji edukacji alternatywnej w Polsce. Byłoby to zadanie nie tyle karkołomne, co – według mnie – mało ciekawe poznawczo, albo – ujmując rzecz ostrożniej – niekorespondujące z moimi zainteresowaniami i oczekiwaniami poznawczymi. Taka praca rekonstrukcyjna byłaby zresztą niezwykle trudna, zważywszy chociażby na wielość koncepcji alternatywnych i różnorodność ich oddziaływań na system edukacyjny, mentalność pedagogiczną, język, jakim operuje się w edukacji, etc. Mimo tego zaniechania, spróbujmy choć na chwilę przyjrzeć się tej sprawie i wymienimy kilka chociaż możliwych pól, które uległy wpływowi tzw. edukacji alternatywnej. Pomoże to zarysować skalę zjawiska interesującej mnie recepcji. Oto one:

1. Recepcja najbardziej oczywista i względnie łatwa do rozpoznania to projekty tworzenia placówek edukacyjnych, które są kalką projektów znanych powszechnie twórców. Mogą to być zatem takie szkoły jak: szkoła Montessori, szkoły waldorfskie (Rudolfa Steinera), Freineta etc. Te przykłady w zasadzie wystarczą, bo – jak się zdaje – nie ma w Polsce całościowych recepcji innych, znanych na świecie szkół alternatywnych, takich jak: projekt Johna Deweya, projekt Summerhill, etc.

Rekonstrukcja całości projektu jest w oczach niektórych twórców tych projektów warunkiem *sine qua non* ich powodzenia w praktyce edukacyjnej.

2. Recepcja częściowa polega na projektowaniu praktyki edukacyjnej z elementami koncepcji alternatywnych. Ten wariant występuje często w kontekście pedagogiki Montessori czy Freineta. W swojej ofercie edukacyjnej niektóre instytucje edukacyjne proponują właśnie elementy jakiejś alternatywnej koncepcji edukacyjnej. Ten rodzaj recepcji pojawia się również często w trybie tworzenia tzw. innowacji edukacyjnych albo eksperymentu pedagogicznego.
3. Tworzenie projektów autorskich czerpiących wyraźne i silne inspiracje z pedagogiki alternatywnej. Przykładem może być autorski projekt Ryszarda Łukaszewicza o nazwie Wrocławska Szkoła Przyszłości.
4. Ostatnia kategoria recepcji jest najtrudniejsza do wytropienia i wyartykułowania. Dotyczy ona bowiem procesów przenikania szeroko pojętej kultury pedagogicznej wypracowanej w ramach pedagogiki alternatywnej do powszechnego systemu edukacyjnego. Kanały tego procesu są bardzo zróżnicowane. Po pierwsze, edukacja alternatywna od lat jest swego rodzaju laboratorium społecznym, w którym niejako testuje się określone rozwiązania edukacyjne. Wiele z nich zostaje później wdrożona do powszechnego, publicznego systemu edukacji. Drugi kanał dotyczy rozprzestrzeniania się pewnego kodu językowego, pewnych sposobów myślenia o edukacji, które mają swój początek w koncepcjach alternatywnych.

Alternatywy w przedszkolu. W imię optymalizacji rozwoju dziecka

W powszechnym myśleniu o edukacji przedszkolnej tkwi pewien paradoks. Ujawnia go choćby Dorota Klus-Stańska pisząc: „Z jednej strony przyznaje się, że to szczególnie ważny okres oddziaływania na dzieci, który w dużej mierze decyduje o jakości ich rozwoju, dalszej karierze szkolnej, a jego skutki poznawcze, emocjonalno-społeczne i tożsamościowe będą widoczne również w dorosłym życiu. Z drugiej strony wczesna edukacja i nauczyciele ją realizujący traktowani są z przymrużeniem oka, nieco protekcjonalnie. Towarzyszy temu przekonanie, że charakter działań wczesno edukacyjnych przypomina trochę organizowanie przyjęcia urodzinowego dla dzieci: trzeba zrobić wszystko, żeby dobrze się bawiły i żeby nikt nie stał samotnie z boku, ale wystarczy do tego trochę dobrej woli, serca i życzliwości wobec najmłodszych. Profesjonalizm utożsamiany z wizerunkiem <<milej pani z przedszkola>> ma polegać na byciu sympatycznym, życzliwym i pogodnym na co dzień, a nie na świadomym

kompetentnym rozwiązywaniu rozwojowych kwestii poznawczych, społecznych a już na pewno nie na krytycznej świadomości socjologicznej, politycznej i emancypacyjnej”⁷ Przebić się przez ten korpus wyobrażeń, stereotypów nie jest łatwo. Wymaga to wytworzenia nowej matrycy ideowej, która będzie generowała inne praktyki dydaktyczno-wychowawcze. Pomysły nowatorskie, alternatywne są taką próbą przededefiniowania edukacji przedszkolnej.

Spoglądając na różne interpretacje instytucji przedszkolnej, dostrzegamy tę samą dwubiegunowość, o której wspomniałem wcześniej, a która dotyczy dwóch biegunów określających funkcje i cele edukacji. Mowa tu rzecz jasna o biegunie adaptacyjnym, służącym nade wszystko reprodukcji społecznej, i biegunie emancypacyjnym, na bazie którego realizuje się przede wszystkim szeroko rozumiane interesy rozwojowe jednostki. Jak wspomniałem przed chwilą, nie inaczej rzecz się ma z przedszkolem. Tę dychotomię można dostrzec śledząc choćby historyczne i kulturowe konteksty rozwoju instytucji przedszkolnych. Małgorzata Karwowska-Sturczyk pisze w tej sprawie: „Niektórzy utrzymują, że rozwój instytucji przedszkolnych w XX wieku był konsekwencją dążeń do reprodukcji społecznie akceptowalnych i formalnie zdeterminowanych rezultatów rozwojowych. Proces ten związany był z modernistyczną wizją społeczeństwa, w którym tak zwane wspomaganie rozwoju człowieka odbywało się według wcześniej określonych standaryzowanych rezultatów rozwojowych. W związku z tym, dzieci – surowy materiał – poddawane były obróbce polegającej głównie na transmisji wiedzy. Cel ten miał być osiągnięty przede wszystkim dzięki edukacji. Takie hasła jak *ready to learn* – gotowi do uczenia się, należy dodać w szkole, wyraźnie wskazywały na zakres działania instytucji przedszkolnej jako tej, która musi podporządkować swoje działania oczekiwaniom szkoły, a tym samym podporządkować rozwój dziecka wcześniej zdeterminowanym rezultatom rozwojowym, uniwersalnym standardom”⁸. Ten ścisły związek między instytucją przedszkolną a potrzebami społecznymi, powoduje, że przedszkole staje się instytucją mało autonomiczną, co nie sprzyja takiemu jego funkcjonowaniu, które byłoby optymalne dla interesów rozwojowych dziecka. Tak pojęty aspekt polityczny edukacji przedszkolnej jest cały czas aktualny, przykładem

⁷ D. Klus-Stańska, *Uciec od infantylności wczesnej edukacji*, w: Idem, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2006, s. 7.

⁸ Karwowska-Sturczyk, *Dziecko i konteksty jego rozwoju*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007, s. 140.

czego mogą być ostatnie decyzje władz państwa polskiego dotyczące wieku rozpoczęcia nauki szkolnej czy prywatyzacji przedszkoli. Twierdę, że edukacja alternatywna próbuje wzmocnić biegun autonomii a osłabić biegun adaptacyjny. Dzięki temu sprzyja usamodzielnianiu się instytucji przedszkolnej. Spróbujmy przytoczyć kilka faktów empirycznych, które tę tezę uwiarygodnią.

W kolejnym kroku zostanie zatem przedstawiony fragment badań empirycznych, które mają ukazać istotne różnice pomiędzy efektywnością edukacji alternatywnej a tzw. edukacją tradycyjną w kontekście wieku przedszkolnego. Krok ten ma być próbą zaprezentowania dość czytelnej egzemplifikacji. Jest to dość istotne, bo pokazuje, że edukacja alternatywna w sposób namacalny wytwarza inny porządek edukacyjny, który sprzyja interesom rozwojowym dziecka. Pamiętać jednak należy, że w tym stwierdzeniu tkwi arbitralne przesądzenie określające to, co przez interes rozwojowy dziecka należy rozumieć. Idea organizująca pracę przedszkola alternatywnego w istotny i znaczący jakościowo i ilościowo sposób wpływa na wskaźniki rozwojowe dziecka, które zgodne są z ideami emancypacyjnymi, humanistycznymi, przedstawiające profil dziecka w określony sposób. Spróbuję zilustrować dwa obszary uwypuklające owe dystynkcje: pierwszy obszar naświetla różnice w organizacji pracy przedszkola, podejścia nauczyciela do dziecka i inne mikroprocesy związane z dydaktyką i wychowaniem w przedszkolu, drugi zaś dotyczy próby uchwycenia zmian w zakresie określonych kompetencji poznawczo-społecznych dzieci. Głównym zadaniem jest zatem uchwycenie korelacji pomiędzy sposobem organizacji edukacji przedszkolnej a rozwojem dziecka. Badania te zostały przeprowadzone przez Jolantę Zwiernik i dotyczyły porównania pracy przedszkola alternatywnego z placówkami tradycyjnymi. Przedszkole alternatywne było placówką działającą zgodnie z ideą Wrocławskiej Szkoły Przyszłości i jego praca została skonfrontowana z pracą kilku innych – przede wszystkim wrocławskich – przedszkoli. Poniżej przedstawiam zaledwie wycinek obszernych efektów badawczych zawartych w odrębnej publikacji⁹

W kroku pierwszym przedstawmy kilka aspektów różniących zachowania nauczycielek w przedszkolu alternatywnym od tych, które zaobserwowano w grupie kontrolnej (w przedszkolach tradycyjnych). W kontekście respektowania potrzeb dziecka w

⁹ Patrz: J. Zwiernik, *Alternatywa w edukacji przedszkolnej. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1996.

przedszkolu alternatywnym w relacji do przedszkola tradycyjnego zauważono następujące zachowania:

- więcej interakcji nauczyciel-dziecko,
- więcej wypowiedzi inicjujących kontakt z dziećmi, dominacja pochwał
- znikoma liczba zachowań pomocnych w postaci wyręczania
- brak zachowań świadczących o bagatelizowaniu trudności dzieci
- większe zróżnicowanie reakcji na trudności dzieci¹⁰

W przypadku działań stymulujących aktywność poznawczą dzieci zaobserwowano:

- więcej i bardziej różnorodne pytania stymulujące aktywność poznawczą dzieci
- więcej wypowiedzi wspierających
- więcej bodźców oglądowych w punkcie wyjścia do zajęć
- mniej bodźców typowych w punkcie wyjścia do zajęć
- więcej pytań produktywnych, pytań dopełnienia i pytań otwartych
- więcej pytań odwołujących się do dziecięcych wyobrażeń i pytań o uzasadnienie sądów
- więcej odpowiedzi nie wprost
- mniej odpowiedzi kategorycznych i wyczerpujących
- więcej zadań w tym zadań otwartych
- więcej zachowań pomocnych o charakterze szukania sposobu pokonania trudności i informowania o przyczynie trudności

¹⁰ Wszystkie te dane można znaleźć w przywoływanej już pracy J. Zwiernik na stronach 257-264.

Aby wyostrzyć różnicę pomiędzy zachowaniem nauczycielek w przedszkolu o charakterze alternatywnym, a zachowaniem nauczycielek w przedszkolu tradycyjnym, przywołajmy – kierując się zasadą analogii – kilka obserwacji dotyczących nauczycielek w grupie kontrolnej:

- mniej interakcji na linii nauczyciel-uczeń
- mniej wypowiedzi inicjujących kontakt z dziećmi
- więcej poleceń porządkowych i gróźb w wypowiedziach o charakterze nakazów
- dominacja wyręczania w zachowaniach pomocnych
- duża liczba zachowań świadczących o bagatelizowaniu trudności dzieci
- mniej ingerencji w zabawy dzieci bez względu na stopień ich bezpieczeństwa
- mniej reakcji na zachowania agresywne dzieci; mniejsze ich zróżnicowanie – dominuje skrzyczenie i narzekanie
- więcej reakcji fizycznych na zachowanie agresywne dzieci
- nakazy, które dominują w komunikatach nauczycielki
- więcej pytań informacyjnych, zamkniętych
- więcej informacji i poleceń porządkowych
- więcej bodźców słownych w punkcie wyjścia do zajęć
- więcej bodźców typowych w punkcie wyjścia do zajęć
- mniej pytań dopełnienia, pytań produktywnych i pytań otwartych
- mniej pytań odwołujących się do wyobrażeń i o uzasadnianie sądów
- mniej odpowiedzi nie wprost
- mniej zadań w tym zadań otwartych

- znikoma liczba zachowań pomocnych o charakterze szukania sposobu pokonania trudności oraz informowania o przyczynie trudności

Pytanie, które się w tym miejscu w oczywisty sposób nasuwa dotyczy potencjalnych związków przyczynowo-skutkowych. Brzmi mniej więcej tak: czy szereg różnic zaobserwowanych w działaniach nauczycielki z przedszkola o charakterze alternatywnym ma istotny wpływ na poziom zdolności i kompetencji dzieci? Pytanie ma oczywiście charakter bardzo złożony. Wiemy bowiem, że w naukach pedagogicznych istnieje nierozstrzygnięty spór o to, które czynniki mają największy wpływ na rozwój dziecka. Inne są odpowiedzi badaczy zmotywowanych lekturami z zakresu psychologii ewolucyjnej, inne zaś badaczy o nastawieniu na przykład kulturowym. Nie czas i miejsce na rozwikłanie tego skądinąd istotnego i ciekawego sporu. Na potrzeby niniejszych rozważań przyjmuję założenie, że przebywanie dziecka w placówce przedszkolnej ma istotny wpływ na rozwój różnorodnych jego kompetencji. Ponadto zakładam, że jakość pracy pedagogicznej, strategię zachowania się nauczycieli przedszkoli ma również niebagatelny wpływ na rozwój dziecka. W związku z tym przewiduję, że inaczej będą się rozwijały dzieci uczestniczące w projekcie alternatywnym, a inaczej dzieci uczęszczające do przedszkola tradycyjnego. Poniżej zamieszczam kilka wskaźników potwierdzających te przypuszczenia.

Z badań J. Zwiernik okazuje się, że dzieci uczestniczące w alternatywnym przedszkolu pod szyldem Wrocławskiej Szkoły Przyszłości cechuje:

- większa wrażliwość na problemy
- lepsza pomysłowość
- lepsza operatywność wiedzy (większy zasób słownictwa, więcej wypowiedzi w formie zdania, więcej wypowiedzi o charakterze wyjaśnień i uzasadnień)
- lepsza koncentracja na zadaniu
- lepsza umiejętność zachowania się w sytuacjach społecznych
- lepsza koncentracja na zadaniu
- większe poczucie wpływu na zdarzenia

- początki nastawienia na sterowanie wewnętrzne (świadomość własnych możliwości, lepsza umiejętność planowania działania, samodzielna ocena skuteczności działań)
- wyższy poziom organizacji zabaw swobodnych
- lepsze przygotowanie do podjęcia zadań związanych z kolejnymi szczeblami edukacji
- wyższy poziom sprawności manualnych
- wyższy poziom orientacji przestrzennej
- wyższy poziom percepcji wzrokowej
- wyższy poziom percepcji słuchowej
- wyższy poziom mowy i myślenia.

Te fragmentaryczne dane mogą oczywiście budzić pewne wątpliwości metodologiczne. Można bowiem zadać pytanie czy związek pomiędzy działaniem nauczyciela w przedszkolu a rozwojem dziecka ma na pewno charakter przyczynowo-skutkowy, czy może jest tylko związkiem korelacji? Oczywiście zawsze istnieje takie ryzyko. Stoimy tu w obliczu problemu zwanego endogenicznością. Roman Dolata pisze w tym kontekście: „Endogeniczność oznacza pozorny związek między zmiennymi zależnymi, wynikający ze skorelowania tych zmiennych z cechami nie uwzględnionymi w modelu wyjaśniającym. Inaczej mówiąc, zmienne pominięte w modelu mogą być faktyczną przyczyną obserwowanej zależności, a przez to oszacowania siły związku mogą być nietrafne. Jest to problem, na który napotyka każdy badacz zjawisk społecznych niedających się eksplorować za pomocą eksperymentu, ale w przypadku badań edukacyjnych jest on szczególnie ważny i trudny do rozwiązania”¹¹ W przypadku omawianych badań, można mieć wątpliwość czy dzieci z grupy, w której realizowany był program alternatywny nie są dziećmi pochodzącymi z rodzin o wyższych i odważniejszych aspiracjach edukacyjnych (stąd na przykład udział w niekonwencjonalnym projekcie) i ten kapitał kulturowy rodziny, ale również potencjał genetyczny, mogą w istotny sposób wpływać na badane kompetencje. Mimo tych wątpliwości, których nie jesteśmy w

¹¹ R. Dolata, *Szkola – segregacje – nierówności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008, s. 10.

stanie w tym miejscu rozwinąć a tym bardziej rozstrzygnąć, warto zwrócić uwagę na model pracy z dzieckiem w projektach alternatywnych, bo gdzież szukać inspiracji do pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym jeśli nie w projektach mających swe inspiracje i źródło w koncepcjach, które ukształtowały nasze myślenie o pracy pedagogicznej i jej horyzontach w XXI wieku?

Kontekstualność przemian polskiej szkoły

Aktualnie coraz częściej obserwujemy szybko zmieniającą się rzeczywistość świata, kultury i człowieka. W takim kontekście musi działać szkoła, jako miejsce, gdzie uczeń nie tylko pobiera naukę określonych przedmiotów, ale też wzrasta w rozwijaniu własnej osobowości¹². Coraz większa świadomość tych zmian sprawia, że podejmowane są badania nad dokonującymi się przemianami, a ich owoce ujmowane są w jakiejś mierze w nowych programach, próbujących odpowiedzieć na problemy, z jakimi borykają się współcześni uczniowie. Jednak wielość tych przemian i dynamizm ich występowania może sprawić, iż zmiany systemowe i programowe nie odpowiadają na wezwania nowych pokoleń.

Aby lepiej rozumieć współczesną polską szkołę, jej problemy i możliwości ich rozwiązywania, warto przyrzeć się jej kontekstom. Należy zatem wyjść poza samo środowisko szkolne i spojrzeć na nie z szerokiej perspektywy ludzkiej społeczności i dokonujących się w niej zmian. Wpływają one zarówno na kształt życia wspólnotowego w różnorodności jego form, jak i osób je tworzących. Niewątpliwie należy podkreślić rolę przekształceń XX-wiecznych, które realizowały się w odmiennych doświadczeniach historycznych społeczeństw w różnych częściach Europy, ze szczegółową ich specyfiką. W tym artykule skupimy się jednak przede wszystkim na procesach globalizacji, które mają najszerzy zasięg, odnosząc się do ogólnoswiatowych oddziaływań i powiązań¹³.

Po kilku uwagach wstępnych dotyczących przemian polskiego szkolnictwa ostatnich dziesięcioleci przejdziemy do rozważań na temat współczesnej wizji świata; następnie pokażemy najważniejsze aspekty społeczno-kulturowe mające wpływ na szkolnictwo i w końcu uwarunkowania relacyjne.

1. Polska szkoła w przemianach ostatnich dziesięcioleci. Uwagi wstępne

W roku 1989 dokonał się w Polsce zasadniczy przełom, wynikający z wprowadzania nowego systemu opartego na zasadach demokracji i gospodarki rynkowej, który wpłynął na

¹² Por. J. Dieder, *Edukacja*, w: J. Dieder, *Słownik filozofii*, Katowice 1992, s. 81-82. Autorka stwierdza, że termin edukacja „już poprzez swoją etymologię obejmuje zarówno intelektualny, jak i psychologiczny czy moralny aspekt, podczas gdy uczenie ogranicza się do zawartości intelektualnej wychowania, pomijając jego aspekt moralny”.

¹³ Por. Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 6.

wiele dziedzin życia¹⁴. Rzeczywistość polska stała się ściśle połączona ze światem licznymi więziami politycznymi, gospodarczymi i społecznymi. „Otworzyły się” granice, a nowoczesne środki transportu pozwoliły przenosić się Polakom coraz łatwiej z miejsca na miejsce. Ciągły i praktycznie natychmiastowy dostęp do mediów elektronicznych stał się osiągalny dla wszystkich obywateli naszego kraju, otwierając wręcz nieskończoną liczbę możliwych kontaktów i więzi, które nawiązać można niemal natychmiastowo i niezależnie od dzielących ludzi dystansów przestrzennych¹⁵. Ewa Budzyńska zauważa, że w badaniach nad wartościami społeczeństwa polskiego po czasie przełomu spostrzec jednak można, pomimo dokonujących się przemian, niezmienną od dziesięcioleci rolę rodziny¹⁶.

W perspektywie następujących kilku dziesięcioleci, oraz dynamicznie ewoluującego świata widać jednak, że nie wszystkie zmiany przyniosły pozytywne skutki. Budzyńska stwierdza: „po początkowej euforii wynikającej z upadku komunizmu, gdy zmiany ustroju przyniosły nie tylko upragnioną wolność i demokrację, ale również wszystkie bolączki liberalnego kapitalizmu”¹⁷; wśród skutków negatywnych powszechnie zauważalne są m. in. wzrost bezrobocia, utrata bezpieczeństwa socjalnego i wycofywanie się państwa z funkcji opiekuńczych, niewydolność wielu służb publicznych i znacznie powiększające się zróżnicowanie społeczno-ekonomiczne. Wszystko to skutkuje dezorganizacją kulturową i dezorientacją w sferze wartości¹⁸. Dla dzieci i młodzieży najbardziej odczuwalne w powiązaniu z tymi procesami są kryzys rodziny, upadek autorytetów oraz chaos norm moralnych¹⁹, zaś dodatkowym niepokojem stała się niepewność związana z ich przyszłością²⁰.

Także polska szkoła, po przemianach, które zapoczątkował rok 1989, stopniowo próbowała zmieniać swoje zasady funkcjonowania. Można dostrzec zarówno ich pozytywne

¹⁴ W. Pronobis, *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa, 1992, s. 487-488.

¹⁵ Por. A. Karwińska, *Edukacja do dialogu. Szanse i bariery*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 347.

¹⁶ E. Budzyńska, *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 37-38.

¹⁷ Tamże, s. 40-41.

¹⁸ Por. J. Mariański, *Religia i moralność w społeczeństwie polskim*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 270.

¹⁹ Por. H. Świda-Ziemba, *Paradoksy postaw etycznych młodzieży licealnej i studenckiej*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 160. Z przeprowadzanych badań autorka wyciąga wniosek o wysokiej pozycji wartości moralnych wśród młodzieży. Zauważa zarazem, iż młodzież żyje w tzw. „podwójnej osobowości”: „jedna warstwa to ta prywatna, w której oblicze moralne odgrywa istotne znaczenie, druga to publiczna, która stanowi konsekwencję uczestniczenia w świecie o określonym kształcie”.

²⁰ Por. B. Smolińska-Theiss, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczona*, w: „Horyzonty wychowania” 5/2006 (9), s. 160-161.

jak i negatywne aspekty. Najbardziej widocznym elementem przemian jest zmiana w zakresie struktur, a mianowicie z dotychczasowej dwustopniowej na strukturę trzystopniową (od szkoły podstawowej i szkoły średniej do szkoły podstawowej, gimnazjum i ponadgimnazjalnej). Reformom uległa także struktura egzaminów. Dotychczas najbardziej rozpoznawalnym egzaminem polskiego szkolnictwa była matura. Po przemianach i przejściu do struktury trójstopniowej, każdy etap kształcenia związany jest już z odpowiadającym mu egzaminem. W ślad za nią idą ewoluujące standardy kształcenia, dotyczące zarówno uczniów, jak i przyszłych pedagogów. Coraz większą wagę przykładą się do nauki języków obcych. Stopniowo zmierza się, nadal w podstawowej dla polskiej szkoły strukturze klasowej, w stronę indywidualizacji kształcenia ucznia poprzez rozbudzanie przez nauczyciela jego zainteresowań i kierowanie nimi.

W ostatnich dziesięcioleciach przemian polskiej szkoły jednoznacznie pozytywnym zjawiskiem jest niespotykane dotychczas unowocześnienie bazy szkolnictwa oraz pomocy naukowych. Proces ten trwa nadal i dotyczy praktycznie wszystkich placówek edukacyjnych. Odnotować też należy, nie tak jednoznacznie pozytywne przekazanie finansowania szkolnictwa strukturalom samorządowym. W związku z tym, z racji skromnych środków, którymi dysponują samorządy, następuje wzrastający proces ekonomizacji szkolnictwa.

2. Postrzeganie świata

a) Wymiar naukowo-techniczny świata

Współczesne przemiany w postrzeganiu świata dokonały się przede wszystkim pod wpływem rozwoju nauki. Radykalny postęp miał miejsce zwłaszcza w ciągu ostatnich dziesięcioleci, choć nie należy zapominać o wszystkich wcześniejszych dokonaniach naukowych i technicznych. Romano Guardini zauważa, że wraz z upływem czasu i postępującą rewolucją naukową ludzkość zaczęła stopniowo przekraczać swoje dotychczasowe możliwości. Doświadczenie świata dzięki rozwojowi nauki sprawiało, że człowiek odnosił się do świata w sposób coraz bardziej rzeczowy i sprawdzalny. Przestawał być on coraz częściej obiektem zadziwienia i podziwu, a stawał się najpierw materiałem badawczym, a z czasem jednym z wielu „przedmiotów” wykorzystywanych w ludzkiej działalności²¹. Guardini podkreśla też, że wszystkie te przemiany zachodziły w skali zarówno makro- jak i mikroświata. Człowiek sięgając dzięki przyrządom obserwacyjnym coraz dalej we wszechświat odkrywał jego ogrom oraz strukturę ciał niebieskich. Z kolei rozwój np. nauk

²¹ R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969, s. 52nn.

biologicznych pozwalał człowiekowi dochodzić do odkrywania coraz mniejszych cząstek żywych i poznawać lepiej strukturę ludzkiego organizmu. Wszystkie te odkrycia przyczyniły się w znacznym stopniu do poszerzenia ludzkiej wyobraźni i objaśniania świata przy pomocy nowych teorii²².

Pojawienie się powiązanych z rozwojem nauk nowych narzędzi technicznych sprawiło, że w wielu przypadkach, człowieka od świata naturalnej przyrody zaczęło oddzielać znaczące medium. Pozwalało ono poznawać przyrodę do głębi, chroniąc człowieka przed jej niebezpieczeństwami i pozwalało mu wygodniej żyć, zarazem stanowiąc jednak trudną do przekroczenia barierę dla kontemplacji przyrody.

b) Globalna forma życia

Carlos Valaverde podkreśla, że „bycie osobą polega przede wszystkim na dynamicznej reafirmacji bytu, jakim jesteśmy jako podmiot, na doświadczaniu całej konstytuującej nas ontycznej potencjalności”²³. W kontekście tego stwierdzenia warto zauważyć, że każdego człowieka z jego natury cechuje globalne spojrzenie na życie, ciągłe nastawienie na szerszą perspektywę, niż tylko na aktualne przeżycia. Zwraca na to uwagę Karol Jankowski mówiąc, że: „wszak jego [człowieka] marzenia, wyobrażenia, wizje – w tym także religijne – dążenia i podejmowane dla ich urzeczywistnienia wysiłki wykraczały poza granice bezpośrednich doznań i doświadczeń”²⁴.

Niezwykły rozwój nauk i cywilizacji technicznej, a także wzrastająca rola mediów przekazujących prawie natychmiastowo informacje z jednego krańca globu na inny sprawiły, że świat dzisiejszy został dotknięty olbrzymim, być może jeszcze nie do końca powszechnie uświadomionym, wstrząsem globalnego życia społecznego²⁵. Jego początków w wymiarze ekonomicznym szukać należy w wielkich odkryciach geograficznych²⁶. Proces globalnego rozszerzania się skutków tych odkryć był niezwykle długotrwały, a ówczesna Europa

²² Tamże, s. 53.

²³ C. Valaverde, *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998, s. 31-32.

²⁴ K.B. Jankowski, *Kultura polityczna Polaków a procesy globalizacji*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 153.

²⁵ T. Goban-Klas, *Media i komunikowanie masowe: Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa-Kraków 1999, s. 10.

²⁶ Por. R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, s. 36nn.

nieświadoma była nie tylko rozmiarów odkrytych ziem, ale też przemian, które się dokonują²⁷.

Stopniowo rozwój powiązań globalnych obejmował coraz większą przestrzeń ludzkiego życia – w wymiarach już nie tylko ekonomicznych, lecz także kulturowych – aż w latach ‘90 XX wieku pojęcie globalizacji stało się opisem sytuacji, którą Zygmunt Bauman określa czasem „kiedy biznes, finanse i handel nabierają wymiaru planetarnego, a przepływ informacji odbywa się na skalę ogólnosiwiatową”²⁸. W dzisiejszych czasach, zwłaszcza na skutek intensywnego rozwoju szczególnie telefonii komórkowej i Internetu, dojście do idei, informacji, rzeczy stało się prawie natychmiast dostępne. Człowiek poszukuje też nieustannie coraz to nowych, mocniejszych wrażeń, obiektów swego podziwu.

Niewątpliwie w krótkim okresie – zwłaszcza w związku z upadkiem wielkich systemów XX wieku – pojęcie globalizacji nabrało wymiaru ideologicznego, co zauważa Maria Marczevska-Rytko stwierdzając, iż „zarówno poszczególne jednostki, jak i całe wspólnoty dzielą się na jej zagorzałych zwolenników i przeciwników. Już chociażby ten fakt przemawia na rzecz tezy, iż globalizacja nie daje się zamknąć w obrębie spraw gospodarczych. Niemniej należy zauważyć, iż właśnie w sferze ekonomicznej jest najłatwiejsza do uchwycenia i oceny”²⁹. W każdym razie warto wraz z Ulrichem Beckem podkreślić nieodwracalne zmiany w wymiarze lokalnym jak i globalnym ludzkiego życia, związane z tzw. drugą nowoczesnością³⁰.

Już w nowożytności, a jeszcze bardziej współcześnie, tradycyjne czynniki postrzegania człowieka zastępował coraz bardziej wymiar ekonomiczny³¹. Patrząc w tej perspektywie należy stwierdzić, że dzieci i młodzież zaś bardzo szybko wiążą ze sobą np. fakt posiadania bardziej wartościowych produktów i prestiż społeczny³². W aktualnych warunkach

²⁷ Por. M. Tunon de Lara, J. Valdeon Baroque, A. Dominguez Ortiz, *Historia Hiszpanii*, Kraków 2007, s. 211nn.

²⁸ Z. Bauman, *Globalizacja*, Warszawa 2000, s. 6.

²⁹ M. Marczevska-Rytko, *Procesy globalizacji jako wyzwanie dla kultury i państwa narodowego*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 23.

³⁰ Por. U. Beck, E. Grande, *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*, Warszawa 2009.

³¹ Por. W. Forysiak, *Zagrożenie bezpieczeństwa młodzieży szkolnej destrukcyjną działalnością sekt religijnych w kontekście zmian globalizacyjnych i transformacyjnych w Polsce (ujęcie socjologiczne)*, w: G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 168: ujęcie skupione na wymiarze ekonomicznym zastępuje tradycyjne postrzeganie osoby ludzkiej, a więc „tradycyjne czynniki, takie jak wiek, tożsamość etniczna, płeć, wyznanie religijne”.

³² Por. A. Jachnis, J. B. Terlak, *Psychologia konsumenta i reklamy*, Bydgoszcz 1998, s. 352.

globalizacji trzeba dostrzec, że to nie człowiek jako osoba jest głównym punktem odniesienia dla społeczności i jej działań, ale jego pozycja na rynku i idąca za tym sytuacja własnościowa.

3. Postrzeganie człowieka

a) Człowiek jako konsument i wędrowiec

Najważniejszą kategorią związaną z globalizacją jest wolność. Józef Tischner zauważa, że aby być wolnym, „trzeba poddać się wyższym wartościom”³³. W dobie globalizacji wolność rozumiana jest najczęściej jako możliwość nieograniczonej konsumpcji dóbr i usług oraz przemieszczania się. Zygmunt Bauman czyni o sytuacji globalnej współczesnego świata uwagę, że ludzie stają się w niej turystami i włóczęgami³⁴.

Współcześnie rozrasta się nie tylko światowa sieć produkcji dóbr, ale przede wszystkim sieć ich wymiany. Wielką pomoc pełni w tym zadaniu globalna sieć internetowa³⁵. Podążając za taką strukturą zadań trzeba dostrzec, że wielkość i anonimowość struktur zajmujących się produkcją i wymianą coraz bardziej wzrasta zarówno w wielkości, jak i anonimowości. W aktualnych działaniach produkcyjno-handlowych najbardziej pożądanym efektem jest skuteczność³⁶. Korzyść finansowa przewyższa chęć poznania osobowości i tożsamości producenta, choć – paradoksalnie – towarzyszy temu równoległy proces kształtowania rozpoznawalnych, wyrazistych marek. Dostrzec należy liczne narracje promujące marki globalne³⁷. Także wobec szkół stawia się wymóg rozpoznawalności w środowisku edukacyjnym, traktując je coraz częściej w kategoriach kolejnego rynku dóbr.

W dzisiejszym społeczeństwie podstawową miarą dla rozumienia wolności człowieka stała się ilość konsumowanych przez niego dóbr: materii i usług; człowiek aktualny realizuje się wręcz przez konsumpcję. Ten nieprzerwany a rozwijający się ciągle proces ukierunkowuje nastawienie człowieka na pragnienie natychmiastowego posiadania. Aby koło konsumpcji nieustannie trwało, wymaga ono rozbudowywania w społeczności w celu stymulowania go coraz bardziej. Wspomaga to reklama, ukazując możliwości zastępowania posiadanych już

³³ W. Bonowicz (opr.), *Alfabet Tischnera*, Kraków 2012, s. 285.

³⁴ Por. Z. Bauman, *Globalizacja*, s. 92.

³⁵ Wydaje się, że internet stał się najbardziej uchwytynym znakiem globalizacji.

³⁶ Por. tamże, s. 95.

³⁷ Por. D. Walczak-Duraj, *Zróżnicowane podejścia do wartości moralnych w gospodarce rynkowej*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 101.

dóbr przez inne, nowocześniejsze, bardziej przydatne człowiekowi³⁸. „Dla dobrego konsumenta – zauważa Bauman – rzecz jest pokusą nie dlatego, że stanowi nadzieję na zaspokojenie potrzeb, które nim targają, lecz ponieważ obiecuje burzę pożądań nigdy dotąd nie przeczuwanych i nie przeżywanych”³⁹.

Równie ważny wymiar wolności w społeczeństwie zglobalizowanym związany jest z możliwością przemieszczania się⁴⁰. Możliwość podróżowania w jakimkolwiek momencie swojego życia jest wymiarem człowieka nowoczesnego tak ważnym, iż niemożliwość realizacji tej potrzeby wyklucza i spycha na margines życia społeczności nie posiadających tej możliwości. Paradoksalnie Internet nie zlikwidował tej potrzeby człowieka, a nawet ją zwielokrotnił⁴¹. Czytelnyymi znakami możliwości przemieszczania się, jako realizacji człowieka, stały się praca w wielkich korporacjach światowych, migracje w celu poprawy statusu życia, wymiany międzynarodowe, oraz szeroko pojmowana turystyka⁴². W perspektywie edukacyjnej coraz bardziej liczne są wymiany uczniów pomiędzy szkołami poszczególnych krajów czy też regionów (m.in. programy europejskie, współpraca pomiędzy regionami i miastami).

W dwudziestowiecznych warunkach polskich dostrzec należy najpierw wielkie migracje pomiędzy poszczególnymi regionami wymuszone okolicznościami historycznymi po II wojnie światowej, następnie masowe migracje ze wsi do miast związane z intensywną odbudową zniszczonego kraju i jego industrializacją⁴³. Po otwarciu granic, na skutek przemian politycznych roku 1989, a także w powiązaniu z otwarciem rynków pracy po wejściu Polski do Unii Europejskiej, migracje te się zwielokrotniły. W wymiarze globalnym migracje mają charakter nie tylko emigracji, ale też imigracji ludności. Zauważalne jest, że współcześni imigranci przybywają do naszego kraju zarówno z Europy Wschodniej, jak też z Azji, a nawet z Afryki. Niesie to ze sobą określone, coraz większe wyzwania dla rozwoju

³⁸ Por. E. Kasztelan, *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Wrocław 1999, s. 91. Zdarzają się także reklamy propagujące np. akcje charytatywne. Zasadniczo jednak dostrzec można, że dzieci i młodzież postrzegają przede wszystkim reklamowane produkty.

³⁹ Z. Baumann, *Globalizacja*, s. 98.

⁴⁰ Por. tamże, s. 93.

⁴¹ Por. Z. Baumann, *Globalizacja*, s. 143.

⁴² Por. tamże, s. 101.

⁴³ Por. W. Pronobis, *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa 1992, s. 381nn.

edukacji dzieci i młodzieży, którzy żyją w kulturze zarówno własnej rodziny, jak i kraju, do którego przybyli⁴⁴.

Zarówno emigracje w poszukiwaniu pracy, turystyka, jak też napływ ludzi z innych kultur i działalność mediów sprawiają, że człowieka współczesności od najmłodszych lat naznacza wielokulturowość. Józef Tischner zauważa, że „kultura tworzy się w dialogu i jakimś spięciu”⁴⁵. Dzięki spotkaniom z obcymi kulturami, człowiek wychodzi poza swoją pierwotną kulturę, bądź utożsamia się z wybranymi elementami różnych kultur. Staje się w ten sposób wędrowcem, w nieustannym poszukiwaniu „nowego”, jawiąc się jako człowiek kulturowego pogranicza. Gdy dokonującym się zmianom zewnętrznym nie będzie towarzyszyła głęboka refleksja na temat własnej tożsamości, grozi człowiekowi nawet jej utrata⁴⁶. W tej perspektywie Anna Kamińska zauważa trudność zaprzeczenia, że „najpełniejsze wykorzystanie kulturowej różnorodności stanowi ważną szansę dla świata. Odmienność wartości, punktów widzenia, przekonań i ideałów reprezentowanych przez rozmaite kultury może stawać się cennym źródłem (zasobem) rozwoju. To jednak wymaga odpowiedniego przygotowania, kształtowania postaw i nastawień do „innych”, do „odmienności”⁴⁷.

Adaptacja do właściwie pojmowanej wielokulturowości ma szczególne znaczenie dla młodych pokoleń Polaków. Zdzisława Załona podkreśla, że „nauczyciel świadomy sensu wielokulturowego wychowania w dobie globalizacji wdraża uczniów do respektowania innych kultur i odmiennych sposobów życia, uczy tolerancji i zrozumienia. Jednocześnie nie może zapomnieć, że własna kultura, choć jedna z wielu, wtopiona w konkret regionu i środowisko, jest niezaprzeczalnym bogactwem narodowym. Rolą nauczyciela jest wychowywać uczniów w duchu tożsamości narodowej młodzież ceniącą kulturę narodową i dostrzegającą w niej piękno, ale też pamiętającą o postawach życzliwości i szacunku wobec innych narodów, społeczności i kultur etnicznych”⁴⁸. Ta sama autorka uzasadnia rolę własnej wyrazistej tożsamości lokalnej dostrzegając, że „tylko dogłębne i wieloaspektowe poznanie kultury własnego narodu daje szanse świadomego rozumienia innych obszarów

⁴⁴ Por. E. Nowicka, *Rasa i naród. Afrykanie w Warszawie*, w: *Kultura, naród, państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 205-221.

⁴⁵ W. Bonowicz (opr.), *Alfabet Tischnera*, s. 152.

⁴⁶ Por. B. Muchacka, *Międzynarodowa komunikacja w dobie globalizacji*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 74.

⁴⁷ A. Kamińska, *Edukacja do dialogu. Szanse i bariery*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 347-348.

⁴⁸ Z. Załona, *Między globalizacją a lokalizacją. Rola nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, s. 15-16.

kulturowych”⁴⁹. Wyzwania takie pojawiają się w czasie kiedy wśród dzieci i młodzieży „nisko w hierarchii wartości sytuują się różne formy wspólnot: klasa szkolna, grono kolegów, a szczególnie szersze wspólnoty – naród, państwo, „społeczeństwo”, ludzkość”⁵⁰

b) Internet „miejscem” przekraczania przestrzeni i czasu przez człowieka

Najbardziej rozpoznawalnym znakiem dokonującego się procesu globalizacji ostatnich dziesięcioleci są media. Wśród nich szczególną rolę zajmuje globalna sieć internetowa. Bożena Muchacka zauważa, że „Internet, radio, telewizja, prasa są zdolne do przekazywania informacji do wszystkich ludzi zlokalizowanych w różnych zakątkach świata”⁵¹. Jak podkreśla autorka, w dobie globalizacji, kontakt zwłaszcza młodych ludzi z mediami rozbudza w nich wymiar poznawczy, zaniedbując pozostałe aspekty ludzkiej osobowości: „przecenia się w kontaktach z mediami aspekt poznawczo-intelektualny, zaniedbuje zaś emocjonalno-motywacyjny i praktyczno-działaniowy”⁵².

Przywołując podział funkcji Internetu uczyniony przez Klaudię Cenda-Cwer należy wymienić: rozrywkowo-zabawową, poznawczo-edukacyjną oraz komunikacyjną⁵³. Funkcje te przyczyniają się do powstawania pewnego „nowego świata”, któremu polska młodzież poświęca niezwykle dużo czasu. Opierając się nawet na obserwacjach można wręcz zaryzykować twierdzenie, że zwłaszcza środowisko uczniowskie nie tylko korzysta ze świata wirtualnego, ale wręcz żyje w globalnej sieci internetowej⁵⁴. Tym sposobem, utożsamia się ze stylem spędzania czasu społeczności światowej współczesnych młodych. W kontekście szkoły – w tym szkoły polskiej – nie można więc zaprzeczyć, że „spośród wielu zalet mają

⁴⁹ Tamże, s. 16.

⁵⁰ H. Świda-Ziemba, *Paradoksy postaw etycznych młodzieży licealnej i studenckiej*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 161.

⁵¹ B. Muchacka, *Międzyludzka komunikacja w dobie globalizacji*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 71.

⁵² Tamże, s. 73.

⁵³ K. Cenda-Cwer, *Międzynarodowe działania na rzecz poprawy bezpieczeństwa komunikacyjnego dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni*, w: G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 185. Wyrazem trudności rodzących się z nowymi mediami jest obchodzenie od roku 2004 Dnia Bezpiecznego Internetu (tamże, s. 195).

⁵⁴ D. Doliński, *Psychologiczne mechanizmy reklamy*, Gdańsk 2003, s. 23.

nowoczesne technologie informacyjne tę, że stanowią cenny i atrakcyjny środek dydaktyczny w procesie edukacyjnym”⁵⁵.

Ludzie współczesnej cywilizacji globalnej korzystają przeważnie z informacji cyfrowej, czerpiąc wiedzę z Internetu. Liczba przekazywanych informacji, ich natłok, a zarazem brak ich uporządkowania w hierarchii ważności powoduje, że „jeżeli odbiorca nie dysponuje dostatecznym zasobem wiedzy i jest bezkrytyczny, może łatwo poddać się manipulacji medialnej, gdyż nie potrafi właściwie zdiagnozować informacji prawdziwych i fałszywych”⁵⁶. Tym bardziej, że jak zauważa Bauman, w ludzi postrzeganych jako konsumentów rozbudza się ciągły stan pragnienia: „Trzeba utrzymywać ich zawsze w pogotowiu, czujnych, stale wystawionych na nowe pokusy i pielęgnować w nich bez przerwy stan nigdy nie słabnącego podniecenia”⁵⁷.

Dla rodziców i nauczycieli wynikają stąd konkretne wyzwania do towarzyszenia i pomocy w wartościowaniu docierających do uczniów z zewsząd treści. Od wychowawców wymaga to nie tylko umiejętności informatycznych, ale jeszcze bardziej znajomości „miejsc” w wirtualnym świecie, do których docierają dzieci i młodzież⁵⁸. Mają oni jeszcze nieukształtowaną w pełni tożsamość⁵⁹, stąd wyzwanie staje się większe. Dostrzega to Zbigniew Kwiasowski mówiąc o postępie, jaki dokonał się w ostatnich kilku dziesięcioleciach w technologiach informacyjnych, że stanowi „nie tylko zjawisko techniczne, lecz ma on również swoje wymiary subiektywne – niesie określone problemy społeczne, psychologiczne, ekonomiczne, kulturalne, organizacyjne i inne (tworząc współcześnie zupełnie nową cywilizację informatyczną”⁶⁰.

⁵⁵ B. Muchacka, *Międzyludzka komunikacja w dobie globalizacji*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 73.

⁵⁶ Z. Kwiasowski, *Młodzież wobec wyzwań cywilizacji przełomu – wybrane problemy*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 51.

⁵⁷ Por. Z. Bauman, *Globalizacja*, s. 99.

⁵⁸ Por. E. Kasztelan, *Stan zareklamowania. Reklama wobec dziecka w środkach masowego przekazu*, Wrocław 1999, s. 278.

⁵⁹ K. Cenda-Cwer, *Międzynarodowe działania na rzecz poprawy bezpieczeństwa komunikacyjnego dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni*, w: G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 185: „Prawidłowy przebieg procesu wychowawczego i edukacyjnego jest w dużym stopniu uwarunkowany przez język wykorzystywany do zbadania i rozumienia świata. Co więcej, fakt, iż żyjemy w społeczeństwie informacyjnym generuje nowe wyzwania dla rodziców, nauczycieli i wychowawców. Nie chodzi już tylko o umiejętność wykorzystania i posługiwania się nowymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi w procesie wychowawczym i procesie kształcenia. Ważne jest by w ramach komunikacji w sieci zapewnić dzieciom i młodzieży bezpieczeństwo”.

⁶⁰ Z. Kwiasowski, *Młodzież wobec wyzwań cywilizacji przełomu – wybrane problemy*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 49.

Dzisiejsze postrzeganie świata zdaje się być uproszczone w porównaniu do wizji ludzi, którzy nie mieli dostępu do tak rozwiniętej cywilizacji. Wraz z Romano Guardinim można mówić o masowości w sensie pozytywnym tego terminu⁶¹. Bardziej jednak należy podkreślać występowanie zjawiska tzw. kultury masowej. Jednym z jej aspektów jest preferowanie rozrywki kosztem wartościowych treści i wychowania. Jej wytwory nie zagłębiają się w bogactwo form literackich ani w głębię tradycji kulturowych. Popularność nazwisk poczytnych autorów zawęża się do grupy twórców, często promowanych przez media, których nazwać można autorami globalnymi⁶².

Dzieci i młodzież nie chcą ograniczać się tylko do uproszczonych treści, przedstawianych we współczesnych mediach. Paradoksalnie, będąc wręcz bombardowanymi mnóstwem atrakcyjnych propozycji programowych i chętnie z nich korzystając, zarazem cenią sobie obecność bliskich im osób oraz stawiane im przez dorosłych i szkołę wymagania⁶³. Z drugiej strony, do wychowawców należy zachęcanie młodych do poszukiwania „czegoś więcej”, tj. wysokich treści (np. odkrywania dzieł klasyki światowej). Motywacją staje się docenienie nawet najmniejszego poczynionego w tym kierunku wysiłku⁶⁴.

Zdzisława Załona twierdzi, że „we współczesnej szkole poszukuje się wiedzy z różnych źródeł, porządkuje ją w struktury myślowe, uczy się uczenia się, otwartości na świat i jego problemy. Szkoła i nauczyciel nie są już najważniejszym źródłem wiedzy, dlatego jednym z głównych problemów w dobie globalizacji jest niezaprzeczalnie profesjonalizm nauczyciela tj. jego umiejętność i wszechstronne kompetencje zawodowe”⁶⁵. Prezentowane stanowisko podkreśla zwłaszcza kompetencje zawodowe, jednak to umiejętność życia w świecie nowoczesnych technologii według tradycyjnych wartości powoduje, iż rodzic,

⁶¹ Por. R. Guardini, *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969, s. 57.

⁶² Por. W. Kudyba, *Nauczyciel wobec „globalnych bestsellerów”*, Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 62. Zapewne należy do nich Paolo Coehlo. Być może jednak poczytność dzieł takich twórców związana jest z nieustannym poszukiwaniem przez człowieka sensu swojego życia. Kudyba podkreśla, że fenomen jego popularności wśród młodzieży ma źródło w używaniu języka współczesnej kultury masowej, a także „powierzchnowym traktowaniu zarówno kodów tradycji literackich jak i kodów kultury judeochrześcijańskiej”.

⁶³ Por. H. Świda-Ziemia, *Paradoksy postaw etycznych młodzieży licealnej i studenckiej*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 161.

⁶⁴ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych – podręcznik akademicki*, Kraków 2005, s. 61nn (nie jest łatwo wychowywać w społeczeństwie, w którym panuje pluralizm wartości i coraz powszechniejszy panuje slogan „koniec wychowania”).

⁶⁵ Z. Załona, *Między globalizacją a lokalizacją. Rola nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s.15.

wychowawca, nauczyciel pełni rolę świadka, a także autorytetu w środowisku uczniowskim. Uczniowie szczególnie cenią zaangażowanie dorosłych oraz umiejętność rozpoznawania potrzeb (wyzwań niesionych przez życie; emocjonalnych potrzeb, akceptacji, miłości) i pomocy w problemach życiowych⁶⁶.

Funkcjonując w cywilizacji informatycznej zauważamy, że dokonały się także głębokie zmiany w pojmowaniu samych wartości. Wśród tych nowych, szczególnie miejsce znalazły posiadanie, konsumpcja i związane z tym włączenie – często nieuświadomione, poprzez sam fakt egzystencji – w nieskomplikowaną wizję świata.

Barbara Smolińska – Theiss zwraca uwagę na komercjalizację i merkantylizację dzieciństwa⁶⁷. Myśl tę podkreśla także Robert Rogowski zwracając uwagę na to, że „uodpornienie na marketingowe bombardowanie wartościami materialno-konsumpcyjnymi i zdrowe do nich podejście z wychowawczego punktu widzenia należy do ważnej pracy, z jaką muszą się zmierzyć rodzice i wychowawcy. Młody człowiek podlega nieustannemu naciskowi komercyjnemu i należy go przygotować do rozsądnego odbioru i mądrych wyborów poprzez kształtowanie jego władz umysłowych (zwłaszcza rozumu) i pożądanowych (zwłaszcza woli)”⁶⁸.

4. Postrzeganie relacji

Nie ulega wątpliwości, że najbardziej naturalnym środowiskiem budowania relacji człowieka jest rodzina. Rodzina jest czymś więcej niż sumą części – osób ją tworzących – jej członkowie trwają w relacjach, a całość podlega wpływom otaczającego świata⁶⁹.

W ciągu ostatnich dziesięcioleci, po roku 1989, także w tej najbardziej podstawowej komórce polskiej społeczności dokonało się wiele zmian. Najbardziej widoczną jest przemiana z rodzin wielopokoleniowych na jednopokoleniowe; należy podkreślić wzrost ilości takich rodzin we współczesnym polskim społeczeństwie.

⁶⁶ Por. W. Brezinka, *Wychowanie i pedagogika w dobie przemian kulturowych – podręcznik akademicki*, Kraków 2005, s. 19 (Trzeba najpierw wartości wybrać, aby następnie w procesie wychowania z nimi zapoznawać i uczyć kochać).

⁶⁷ Por. B. Smolińska-Theiss, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczona*, w: „Horyzonty wychowania” 5/2006 (9), s. 157.

⁶⁸ R. Rogowski, *Wychowanek w obliczu życia gospodarczego*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 62.

⁶⁹ C. Valaverde, *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998, s. 353nn.

Dotychczas jednym z ważniejszych zadań rodziny były jej funkcje edukacyjno-uspołeczniające. Wraz z przemianami ostatnich dziesięcioleci – zwłaszcza wzrostem roli mediów i pojawieniem się Internetu, do głosu doszedł cały szereg możliwości utrzymywania kontaktów między bliskimi (np. pracującymi, bądź uczącymi się daleko od domów rodzinnych). W tym kontekście należy podkreślić pozytywne udogodnienia, jakie stwarzają media.

Wraz z rozwojem i specjalizacją w dziedzinie wymiany produktów i usług, realizowanych za pomocą Internetu, kontakty międzyludzkie wielokrotnie się a postrzeganie osób stało się niekiedy bardzo funkcjonalne⁷⁰. Pomimo tego, że rodziny przybrały formę nuklearną, to więzi międzyosobowe charakteryzują się większym rozluźnieniem, niż jak to miało miejsce w strukturach wielopokoleniowych. W tym kontekście, wraz ze Zbigniewem Kwiasowskim należy stwierdzić, że „wielogodzinne przebywanie młodzieży przed ekranem komputera, identyfikowane się z postaciami cyberprzestrzeni powoduje, iż część młodzieży nie odczuwa już potrzeby przebywania z innymi członkami rodziny. Różnego rodzaju komunikatory zaspokajają w kontakcie medialnym potrzeby bezpieczeństwa, przynależności, zrozumienia, bliskości a nawet miłości”⁷¹.

Obecnie, wielokrotnie rolę wychowawczą rodziców przejmują i zastępują media. To one – chociażby z racji wymogu nowego systemu intensywniejszego zajmowania się przez rodziców sprawami zawodowymi – wypełniają znaczny procent pozaszkolnego czasu dzieci i młodzieży⁷². Jest to ciekawa część ich rytmu życia. W mediach młodzi dzielą się swoimi komentarzami i wrażeniami, upubliczniają zdjęcia i poczynione filmy, nawiązują nowe znajomości, dążąc przede wszystkim do ich wielości.

Przyglądając się treściom przekazywanym w prasie, telewizji czy też Internecie – również w specjalnych działach przeznaczonych dla młodych – zauważamy, że ich sporą część wypełniają obrazy przekazujące pełen przemocy obraz życia. Nawet z programów dla najmłodszych emanują liczne sceny walki między bohaterami. Trudno się więc dziwić, że takie sceny znajdują swoją kontynuację m.in. w trudnościach w wytyczaniu granic pomiędzy

⁷⁰ Por. Z. Kwiasowski, *Młodzież wobec wyzwań cywilizacji przełomu – wybrane problemy*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 49.

⁷¹ Z. Kwiasowski, *Młodzież wobec wyzwań cywilizacji przełomu – wybrane problemy*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 52.

⁷² Por. B. Smolińska-Theiss, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczona*, w: „Horyzonty wychowania” 5/2006 (9), s. 158: „Współczesne dziecko – jednak ogląda telewizję w samotności. Grający telewizor zabija samotność dziecka. Nazywany bywa elektroniczną niańką”.

światem kreowanym przez media a realnym. Postawa obojętności ze strony dorosłych wobec przekazywanych treści zostaje przez młodych odbita jak w zwierciadle w braku zachowań prospołecznych, a także we wzroście przemocy notowanym w szkołach⁷³.

Współcześni badacze etapu dziecięcego ludzkiego życia zwracają uwagę, iż kultura dziecięca bardzo wyraźnie odzwierciedla dwa przeciwstawne procesy. Z jednej strony, dowartościowuje się dziecko, zauważa jego podmiotowość i je chroni, tak by mogło ono także na tym etapie swojego istnienia twórczo wyrazić swój dziecięcy świat. Z drugiej strony, dziecko traktuje się jako towar gry rynkowej, poddając procesowi merkantylizacji. Barbara Smolińska-Theis zauważa, że „biznes, multimedia urzeczowiają dziecko, zawłaszczają je. W tej agresywnej grze pozorów, fikcji dziecko traktowane jest coraz bardziej jak dorosły. Zaciera się różnica między dzieckiem a dorosłym. Ginie kategoria dzieciństwa, kurczy się specyficzny dziecięcy świat doświadczeń, emocji i atrybutów. Dziecko traci swoją specyfikę i odmienność. W ten sposób próbuje się również umniejszyć jego wartość i godność”⁷⁴. Dziecko traktowane przez wielu producentów medialnych jak dorosły, samo chętnie wchodzi w nieznany, obcy mu świat dorosłych. „Dziecko przy komputerze odgrywa niedostępne mu wcześniej, a nawet zakazane przestrzenie dorosłych. Wchodzi w nie bez przeszkód, anonimowo. Fascynuje się wirtualnym światem, nad którym może bezkarnie zapanować. Tu fikcja miesza się z rzeczywistością, realizm życia z wymagowanymi obrazami. W świecie wirtualnym wszystko jest możliwe, wszystko jest dostępne, ładne i polukrowane (...). Wszystkie działania dziecka w przestrzeni wirtualnej nie przynoszą żadnych przykrych konsekwencji. Wszystko jest odwracalne. Można na nowo sformatować każdą akcję. Zapanować nad wszystkim i wszystkimi”⁷⁵.

Trudności zewnętrzne przekładają się na wewnętrzne – przede wszystkim na brak akceptacji siebie, często wobec braku osób, które ją wyrażą. Stąd napięciom wewnętrznym przeżywanym przez dzieci i młodzież towarzyszy poszukiwanie innych słabszych osób i przelewanie na nich nieposzanowania wobec siebie; także często słowna i fizyczna agresja skierowana na bezdomnych, wykluczonych społecznie⁷⁶. Takie reakcje dzieci i młodzieży

⁷³ Por. S. H. Zaręba, *Socjologiczne interpretacje moralnych poglądów i ocen polskiej młodzieży szkolnej i akademickiej*, w: w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 205, 226nn.

⁷⁴ Por. B. Smolińska-Theis, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczona*, w: „Horyzonty wychowania” 5/2006 (9), s. 159-160.

⁷⁵ Por. tamże.

⁷⁶ W. Forysiak, *Zagrożenie bezpieczeństwa młodzieży szkolnej destrukcyjną działalnością sekt religijnych w kontekście zmian globalizacyjnych i transformacyjnych w Polsce (ujęcie socjologiczne)*, w: G. Andrzejewska, K.

znajdują swój fundament w odczuwalnym przez młodych ludzi osamotnieniu wewnętrznym⁷⁷. Człowiek nie odnajduje już takiego wsparcia i ochrony w rodzinie oraz u osób najbliższych, a ich brak powoduje u młodych ludzi pustkę wewnętrzną i zobojętnienie. Trudności napotymane w szkole, czy też w medialnym obrazie świata, koncentrującym się asymetrycznie na elementach negatywnych, wzmagają ową samotność. Bożena Muchacka stwierdza, że „w literaturze naukowej i popularnonaukowej coraz częściej opisywane jest zjawisko osamotnienia spowodowane brakiem więzi psychicznej z drugim człowiekiem oraz wynikające z niego konsekwencje dla życia jednostkowego i społecznego”⁷⁸.

Nieumiejętność tworzenia relacji sprawia, że dorastające dzieci poszukują autorytetów często poza rodziną⁷⁹. Autorytetem stają się wówczas osoby publiczne, ze świata rozrywki, sportu, mody. Obierając ich jako życiowych przewodników, młodzież dąży do swojej indywidualności. Młodzi ludzie przyjmując propagowane przez medialne gwiazdy formy stylu bycia, zamiast budowania swojej indywidualności – w gruncie rzeczy ją tracąc – stając się bardzo do siebie podobni. Indywidualności poszukują też w świecie wirtualnym, a korzystając z większej anonimowości i upatrując w tym możliwość działania bez ponoszenia za to konsekwencji, są bardziej odważni i często agresywni.

Poszukiwanie pełniejszej realizacji wolności w dobie globalizacji a także przebywanie w coraz większych społecznościach zarówno szkolnych, wielkomiejskich jak i internetowych, wywołuje poczucie zagubienia, zagrożenia ze strony świata, a także pewnego rodzaju wykorzenienia. Sytuacja polskiej szkoły wymaga bardzo wczesnego zdecydowania, kim człowiek pragnie zostać w przyszłości. Wczesny wybór konkretnego profilu w szkole jest bardzo zobowiązujący, gdyż ma konsekwencje w przyszłej realizacji zawodowej⁸⁰. Dokonywanie wyborów życiowych jest trudniejsze w sytuacji, gdy niedomaga system rodziny, oraz kwestionowane są autorytety i wartości⁸¹. Waldemar Forysiak zauważa, że „słabości ponowoczesnych społeczeństw należy szukać w zbyt dużym ich nastawieniu na

Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 178.

⁷⁷ Por. J. Mariański J., *Religia i moralność w społeczeństwie polskim*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 290nn.

⁷⁸ B. Muchacka, *Międzyludzka komunikacja w dobie globalizacji*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 74.

⁷⁹ Por. M. Libiszowska-Żółtkowska, *Kultura moralna konwertytów nowych ruchów religijnych w Polsce*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 303.

⁸⁰ Por. Tamże, s. 302.

⁸¹ Por. J. Mariański J., *Religia i moralność w społeczeństwie polskim*, w: J. Mariański, L. Smyczek (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 281.

indywidualizm jednostki, poddanej stałej presji dokonywania szybkich wyborów, które niosą ze sobą coraz większą odpowiedzialność”⁸². Dzieci i młodzież coraz częściej, by rozładować mnożące się w życiu rodzinnym i szkolnym napięcia sięgają po alkohol i narkotyki⁸³. Ale też mają wielkie możliwości realizacji w rzeczywistości szkolnej, w wielu kursach i kołach zainteresowań, w których uczestniczą. Budowane wtedy relacje koleżeńskie i przyjacielskie pozytywnie wpływają na rozwój i postęp zarówno w zainteresowaniach, jak i w całościowym rozwoju osoby.

Wszystkie te elementy zwracają uwagę na podstawową rolę wartości w ludzkim życiu. Szczególną wartością jest samo życie i możliwość jego realizowania; wartością jest osoba ludzka, która powinna być w centrum całego procesu edukacyjnego⁸⁴. Idąc za tą myślą, to wychowanek jest podmiotem wychowania, a środowisko społeczne, z którym ma on styczność, powinno wspomagać wychowanie. Przemysław Piotrowski wskazuje, iż „jednym z priorytetów w zakresie wychowania powinno być udzielanie dzieciom i młodzieży pomocy w uzyskaniu orientacji etycznej i hierarchizacji wartości”⁸⁵. Stanowi to wielkie wyzwanie do realizacji tym bardziej, że współczesna cywilizacja – jak podkreśla Wojciech Kudyba – nie sprzyja próbom budowania spójnego systemu prawd egzystencjalnych⁸⁶.

5. Tytułem zakończenia

To przed rodzicami, wychowawcami, nauczycielami zatem staje postulat zaspokajania potrzeb relacyjnych dziecka w rzeczywistości realnej, stąd więcej miejsca powinno się poświęcać pracy wychowawczej, terapeutycznej, diagnostyce dziecka oraz ściślejszej współpracy szkoły z rodzicami. Umiejętność odnalezienia się w swoich tożsamościach dorosłych – zarówno rodziców jak i nauczycieli – będzie sprawiało, że wychowankowie poważnie będą odczytywali ich wezwania do życiowej realizacji. Bycie rodzicem i

⁸² W. Forysiak, *Zagrożenie bezpieczeństwa młodzieży szkolnej destrukcyjną działalnością sekt religijnych w kontekście zmian globalizacyjnych i transformacyjnych w Polsce (ujęcie socjologiczne)*, w: G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 178-179.

⁸³ Por. B. Muchacka, *Międzyludzka komunikacja w dobie globalizacji*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 74.

⁸⁴ Por. E. Budzyńska, *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 42; B. Smolińska-Theiss, *Godność dziecka – odkrywana, zdobywana, niszczone*, w: „Horyzonty wychowania” 5/2006 (9), s. 151 (Dziecko to osoba ludzka, przysługuje mu jej wartość i godność).

⁸⁵ P. Piotrowski, *Hierarchia wartości i poziom kompetencji społecznych jako wskaźniki predyspozycji zawodowych studentów nauczania początkowego*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 85.

⁸⁶ W. Kudyba, *Nauczyciel wobec „globalnych bestsellerów”*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 59.

nauczycielem – traktowane bardziej jako sztuka, aniżeli funkcja społeczna czy też profesja – niesie ze sobą nie tylko radość realizacji przez dorosłych, ale też wybieranie ich w aktualnym świecie przez młodych jako przewodników życia.

Optymizm niesie ze sobą każde pokolenie uczniów, które z natury wieku, wnosi wiele nowości, przemianę spojrzenia na życie i widzenia sensu, tam gdzie inni widzą tylko jego brak.

Bibliografia:

Adamek I., *Edukacja nauczycieli – problemy i wyzwania*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 25-32.

Bauman Z., *Globalizacja*, Warszawa 2000.

Beck U., Grande E., *Europa kosmopolityczna. Społeczeństwo i polityka w drugiej nowoczesności*, Warszawa 2009.

Budzyńska E., *Podzielane czy dzielące? Wartości społeczeństwa polskiego*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 35-56.

Cenda-Cwer K., *Międzynarodowe działania na rzecz poprawy bezpieczeństwa komunikacyjnego dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni*, w: G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 180-196.

W. Forysiak, *Zagrożenie bezpieczeństwa młodzieży szkolnej destrukcyjną działalnością sekt religijnych w kontekście zmian globalizacyjnych i transformacyjnych w Polsce (ujęcie socjologiczne)*, w: G. Andrzejewska, K. Czerwiński, M. Schneider (red.), *Komunikowanie społeczne w globalizującym się świecie: szanse i zagrożenia dla edukacji*, Toruń 2010, s. 167-179.

Goban-Klas T., *Media i komunikowanie masowe: Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*, Warszawa-Kraków 1999.

Guardini R., *Koniec czasów nowożytnych. Świat i osoba. Wolność, łaska, los*, Kraków 1969.

Janowski K.B., *Kultura polityczna Polaków a procesy globalizacji*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 153-170.

Jasińska-Kania A., *Wartości i normy moralne a procesy przemian w Polsce i w Europie*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 15-34.

Karwińska A., *Edukacja do dialogu. Szanse i bariery*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 347-361.

Kwiasowski Z., *Młodzież wobec wyzwań cywilizacji przełomu – wybrane problemy*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 49-57.

Libiszowska-Żółtkowska M., *Kultura moralna konwertytów nowych ruchów religijnych w Polsce*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 301-322.

Marczewska-Rytko M., *Procesy globalizacji jako wyzwanie dla kultury i państwa narodowego*, w: J. Rokicki, M. Banaś (red.), *Naród, kultura i państwo w procesie globalizacji*, Kraków 2004, s. 23-32.

Mariański J., *Religia i moralność w społeczeństwie polskim*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 269-300.

Muchacka B., *Międzynarodowa komunikacja w dobie globalizacji*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 71-76.

Pronobis W., *Polska i świat w XX wieku*, Warszawa 1992.

Rogowski R., *Wychowanie w obliczu życia gospodarczego*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 185-192.

Świda-Ziemba H., *Paradoksy postaw etycznych młodzieży licealnej i studenckiej*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 143-162.

Załona Z., *Między globalizacją a lokalizacją. Rola nauczyciela w nowej rzeczywistości edukacyjnej*, w: Z. Załona (red.), *Nauczyciel w rzeczywistości globalnej i lokalnej*, Nowy Sącz 2007, s. 13-18.

Valaverde C., *Antropologia filozoficzna*, Poznań 1998.

Walczak-Duraj D., *Zróżnicowane podejścia do wartości moralnych w gospodarce rynkowej*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 75-112.

Zaręba S.H., *Socjologiczne interpretacje moralnych poglądów i ocen polskiej młodzieży szkolnej i akademickiej*, w: Mariański J., Smyczek L. (red.), *Wartości postawy i więzi moralne w zmieniającym się społeczeństwie*, Kraków 2008, s. 205-233.

O tym czy nauczyciel musi umieć mówić

Rzecz jasna dobrze wiem, jakie są nauczycieli choroby zawodowe i nie ulega wątpliwości, że choroby owe, to znaczy rozmaite przypadłości związane z nadużywaniem głosu, spowodowane są mówieniem we wszystkich tego mówienia odmianach. Przynajmniej tym są spowodowane zazwyczaj. Sprawdzanie obecności, pytanie, odpytywanie, kto by dał radę wymienić? Upominanie, przerywanie rozmów pozalekcyjnych w czasie trwania lekcji i rozmów, tych właściwych, wszczynanie, no, a potem wyjaśnianie, rozjaśnianie, nakłanianie głów nauce niechętnych i podtrzymywanie głów w nauce zapamiętałych, słowem gdzie nie spojrzeć, tam widzimy mówiącego nauczyciela, widzimy tak nieprzerwanie, że zdawać by się mogło nawet, że milczący nauczyciel już w ogóle nauczycielem nie jest i stąd zapewne nauczyciel, który straci głos, musi stanowczo się udać na zwolnienie. Tylko czy dobrze pytamy? Mówiąc bowiem o nauczycielu mówiącym i tego nauczyciela wersji wybrakowanej, tzn. o milczącym czy zamilkłym raczej nauczycielu, zda się pominęliśmy zupełnie postać nauczyciela piszącego oraz, co za tym idzie, postać nauczyciela czytelnika.

1. WSTĘPNE WPROWADZENIE PISMA

A. PAMIĘĆ

Pod koniec dialogu *Fajdros* opowiada nam Sokrates mit o wynalezieniu pisma. W skrócie, tu we wstępie powiedzmy, że wynalazca pisma, egipski bóg Teut, bardzo był ze swojego wynalazku zadowolony, zadowolony był tak bardzo, że nie potrafił tej radości w sobie samym utrzymać i postanowił podzielić się nią z królem Tamuzem. „Królu ta nauka uczyni Egipcjan mądrzejszymi i sprawniejszymi w pamiętaniu; wynalazek ten jest lekarstwem na pamięć i mądrość. (Τοῦτο δέ, ὃ βασιλεῦ, τὸ μάθημα, [...] σοφωτέρους Αἰγυπτίους καὶ μνημονικωτέρους παρέξει μνήμης τε γάρ καὶ σοφίας φάρμακον ἡρέθη.)”⁸⁷

⁸⁷

Platon, *Fajdros* 274 E

Pomimo tego, że użyte przez Teuta słowo φάρμακον, które to Władysław Witwicki, tłumacz *Fajdrosa*, przełożył, trochę, czego by nie mówić, za Teutem, przez „lekarstwo”, znaczy jednocześnie truciznę, a zatem odkrywa nam zarzewie nadchodzącej odpowiedzi, postaramy się pójść zrazu za tłumaczeniem raczej aniżeli za oryginałem. Zresztą, czego by nie mówić, w szkole piszemy raczej aniżeli mówimy, szkoła jest na dobrą sprawę szkołą pisania i w miarę postępu nauki coraz więcej spraw powierzamy piśmiu. Oczywiście wynika to również stąd, że w ogóle mamy coraz więcej spraw na głowie i niejako jesteśmy na powierzanie skazani. Stąd chętnie zrzucamy winę na konieczność. Po pierwsze: konieczność nie zdejmuje winy, po drugie, musimy uważać, by zaraz na początku nie pomylić skutku z przyczyną.

Gra się toczy o pamięć, ale nie o zwykłą pamięć tu chodzi, oczywiście na plan pierwszy wysuwają się argumenty niewinne, ale chodzi przecież o nieśmiertelność, pismo wszak, co rozumiemy doskonale czytając książki stare, czy może nawet bardziej, gdy czytamy nowe książki pełne starych nazwisk, posiada jakąś władzę nad czasem, czego by nie mówić przecież i jak by możliwościom pisma nie przeczyć i nie ubliżać nawet, są sprawy, które bez pomocy pisma bezpowrotnie by przepadły. Naturalnie, powiedzieć by można, sposób to niedoskonały i pamięć własna nad pamięcią pisma rozmachem króluje, czego by jednak nie mówić, gdybyśmy pewnych spraw sobie nie zapisali to byśmy o nich zwyczajnie zapomnieli. Trzeba tu jednak wspomnieć, odkładając na później rozwinięcie narastających wątpliwości, że zapisywanie sobie spraw zagrożonych zapomnieniem, zawsze, w większym czy mniejszym stopniu, skazane jest jednak na pamięć, tzn. musimy przecież pamiętać o tym, że sobie coś zapisaliśmy. Rozumiem, że być może wprowadzenie Słonia Trąbalskiego do rozmowy między Egipcjanami może budzić zastrzeżenia, ale „czyż [...] nie wszystko jedno, kto to mówi i skąd on?”⁸⁸. Zatem posłuchajmy:

„Pędem poleciał Tomasz do domu.

Żona w krzyk: „Co to?” – „Nie mów nikomu!

To dla pamięci!” – „O czym?” – „No, chciałem...”

- „Co chciałeś?” - „Nie wiem, już zapomniałem.”⁸⁹

ODPOWIEDNIOŚĆ

Każdy, kto kiedykolwiek o czymkolwiek pisał, wie doskonale, że pisać jest trudno, ale wie o tym również każdy, że pisanie, w odróżnieniu od mówienia, można odłożyć na później, co więcej, pismo, zanim nadamy mu kształt finalny, można wielokrotnie poprawiać, dopracowywać, można skreślać fragmenty gorsze i można zastępować je lepszymi, można wtedy, gdy jakieś słowo na język nam przyjść nie chce, pozostawić w tekście puste miejsce i można czekać, aż takie puste miejsce, będące jakby wzywaniem niechętnego nam słowa, w końcu słowo ugości. Mógłby ktoś przecież powiedzieć, że mowa jest li tylko niedopracowanym pismem i dzięki pismu, które przecież powraca jako odczytywana mowa, sama mowa staje się bogatsza. Pismo zatem, podczas odczytywania, przejmuje od mowy wszystkie gesty i natężenia głosu, którymi to mowa, zdawać by się mogło, nad pismem góruje, a przy tym jednak pismo pozostaje pismem to znaczy przemyślanym zawczasu i sumiennie przygotowanym wystąpieniem. Tutaj należy być może powtórzyć pytanie zadane w tytule: czy nauczyciel musi umieć mówić? Skoro bowiem mowa najpełniejszą się zdaje wtedy, kiedy jest przygotowana pisemnie, czy nie zdaje się być nie zapisana mowa jedynie kwestią jakichś przyzwyczajęń, słowem: zaszłością, może i zrozumiałą, ale skazaną i to skazaną słusznie na wytępienie. Znaleźć można, rzecz jasna, dla niej jakieś uzasadnienie ekonomiczne, ale na dobra sprawę i owo ekonomiczne uzasadnienie w coraz mniejszym stopniu daje radę obecność mowy w nauczaniu uzasadniać, wszak kierowani zapewne troską o dobro prowadzonych zajęć urzędnicy, nakazują nauczycielom pisemne, w formie konspektu póki co, ale przecież jednak, opracowanie wszystkich poszczególnych lekcji. Przyjmują oni, jak się zdaje, że pismo bardziej jest niż mowa precyzyjne i dobrze, kiedy mowa musi się tym precyzyjnym wymogom pisma podporządkować. Trochę, rzecz jasna, podejrzenie wystąpili tutaj w roli bohatera pozytywnego urzędnicy, ale czy istotnie tutaj, a niechby nawet niechący, bohaterami pozytywnymi nie są? Choćby jako halabardnicy postępu.

NAUKA

⁸⁹

Tuwim J., *Stoń Trqbalski*, s. 12

Skoro, czy tego chcemy czy nie, ożywiamy spór między pismem i mową, postarajmy się może wpięrow zapytać o różnicę. Przy czym pamiętajmy wciąż, że pytamy o różnicę w kontekście nauczania, a więc wiedzy. Zwróćmy uwagę, że o ile dopuszczamy możliwość ustnego przekazywania wiedzy, nie dopuszczamy już tak chętnie ustnego tej wiedzy sprawdzania, szczególnie wtedy, kiedy chodzi o sprawdzanie wiedzy decydujące. Najczęściej bodajże używanym argumentem na rzecz takich decyzji staje się bezstronność pisma, a bezstronność przecież wiedzie nas ku sprawiedliwości. Proces postępuje od dawna i nie należy obwiniać o zmiany lat jedynie ostatnich. Przykładem znamionym są, z jednej strony oczywiście, coraz chętniej powierzane pismu egzaminy gimnazjalne, maturalne czy habilitacyjne⁹⁰ z drugiej strony dysponujemy zadziwiająco przecież drogą, którą przeszło słowo kolokwium, które niegdyś znaczyło tyle co wspólne ze sobą rozmawianie (colloquium). W czym problem? Jeśli mowę, jak i pismo, traktujemy jako narzędzia dostępu do wiedzy, którą to wiedzę z kolei traktujemy jako jakiś zestaw bądź skład potwierdzonych już, a zatem nie wartych dalszego potwierdzania informacji, informacji powiązanych ze sobą i wzajemnie się wspierających, słowem traktujemy wiedzę jako gmach wiedzy, nie trudno dostrzec, że pismo, wobec wiedzy tak traktowanej, swoją funkcję wypełnia lepiej. Przede wszystkim dlatego, że zapewnia dostęp stały i poręczny, co więcej, samo staje się niejako budulcem owego gmachu, a zatem dostęp do wiedzy musi wieść przez pismo. Gmach wiedzy jest gmachem pisma, biblioteką. Dalej, pismo gwarantuje możliwość postępu, bowiem o ile słowa umykają, to, co zapisane pozostaje, verba volant, scripta manent, pouczają nas Rzymianie, bez pisma wiedza ryzykowałaby przecież zawsze tym, że będzie krążyć, słowem zmuszeni byśmy byli, gdyby nie pismo, co pewien czas dokonywać tych samych odkryć. Jeśli będziemy mieli szczęście rzecz jasna, bo zawsze przecież moglibyśmy jakichś odkryć nie dokonać. Ileż wspaniałych słów zginęło bezpowrotnie ponieważ nikt ich nie zanotował, ile opowieści roztopiło się na wietrze? Oczywiście, że w tym ubolewaniu przodują historycy, ale i inni naukowcy winni się mieć na baczności, a nuż jakiś fizyk czy chemik zbyt długo zwlekał z powierzeniem swoich teorii pismu i w wyniku tego zwlekania świat nie wie o czymś, o czym by już wiedzieć mógł i o czym przecież w końcu już przez chwilę wiedział. Stajemy czasem na granicy szaleństwa, szaleństwa które pragnie zapisać wszystko, mamy, owszem, jakieś

⁹⁰ Zwróćmy uwagę, że reforma szkolnictwa wyższego właściwie zupełnie likwiduje z przewodu habilitacyjnego te części, w których habilitujący się doktor musiał mówić. Zwróćmy przy okazji uwagę, że ocenie dorobku naukowego podlegają na dobrą sprawę tylko pisemne efekty pracy naukowej, tzn. monografie, artykuły, nawet tzw. notatki naukowe, natomiast wystąpienia ustne, jak choćby wystąpienia na konferencjach, nie są oceniane w ogóle, mówiąc inaczej: są uznawane za bezwartościowe

paradygmaty naukowe i zmysłowe paradygmaty, słowem wprowadzamy w świat pewną hierarchię ważności i jakimś informacjom przyznajemy wartość wyższą a jakimś przyznajemy mniejszą, paradygmaty jednak cechują się zupełnie nieprzyzwoitą ruchliwością i raz po raz ulegają zmianie i to, co dzisiaj zdawałoby się najistotniejsze, kiedyś tam może zostać uznane za zupełnie nieważne, a to, na co dzisiaj nie zwracamy uwagi, czy to dlatego, że uznajemy je za zbyt powszechne, najzwyczajniej niejaki, czy nieme, kiedyś może się okazać krynicą wiedzy. Tylko, że gdybyśmy mieli wszystko zapisywać, trudno by było robić poza zapisywaniem coś jeszcze, ale nawet nie w tym rzecz, rejestracja dokonuje się już przecież niejako poza naszą świadomością i poza nawet naszą wolą, co by się stało, gdyby taki pełen i doskonały zapis nam się powiódł, gdybyśmy zapisali przeszłość tak, że nie byłoby różnicy między przeszłością i zapisem? Zwróćmy uwagę, że historycy przecież niejednokrotnie twierdzą, że historia i czas przeszły to właściwie synonimy a różnica między nimi sprowadza się jedynie do ilości, to znaczy, że historia jest podzbiorem przeszłości.

Przypomnijmy sobie rozmowę, jaką toczył, u Platona, w dialogu *Timajos*, z Solonem egipski kapłan: „Toteż gdy u was, lub w naszym kraju, czy w innym miejscu, które znamy z opowiadania (ἀκοή), zaszło coś pięknego lub wielkiego lub dla innych względów zadziwiającego (καὶ τινα διαφορὰν ἄλλην ἔχον), wszystko to od starożytności jest tu zapisane i w świątyniach zachowane i strzeżone (πάντα γεγραμμένα ἐκ τοῖς ἱεροῖς καὶ σεσωσμένα). Lecz u was i u innych narodów, ile razy się ustali posługiwanie się pismem i wszystkim tym czego potrzeba państwu, znowu w zwykłych odstępach czasu, jak jakaś choroba (νόσημα) spływa potop z nieba i pozwala tylko analfabetom i ignorantom spośród was przeżyć katastrofę. I tak znowu stajecie się na powrót młodymi (νέοι γίγνεσθε) i nic nie wiecie, co się stało tutaj lub u was w dawnych czasach.”⁹¹

Pismo umożliwia starzenie się, pismo jest powiernikiem starości, uwierzytelnia starość. Egipcjanie pamiętają dzięki pismu, co więcej potrafią swej pamięci również innym udzielać i tu trafiamy, czego by nie powiedzieć, na kolejną przewagę pisma – z jednej strony pismo wymyka się władzy czasu, z drugiej wymyka się również przestrzeni. Może, choćby jako list, ale również jako zapisane dawne dzieje, jako kronika, rozchodzić się po świecie, rozmnażać się, tworzyć swoje kopie, kopie, które, co niezmiernie ważne, nie uszczuplają zasobów oryginału. W przypadku pisma kopia, pod względem zawartości informacji, niczym się nie różni od oryginału, co więcej, każde pismo zdaje się być kopią oryginału idealnego,

⁹¹

Platon, *Timajos* 23 A - B

który przebywa poza czasem i przestrzenią. Pismo kusi wiecznością. Tylko czy kuszenie pisma jest uprawnione, słowem czy pismo zbliża nas do wieczności czy od niej odwodzi? A jeśli nas zbliża do wieczności, to do której, Platon bowiem mówi o dwóch, jednej, którą radują się bogowie, wieczności idei i świata tego, co zawsze takie samo, w tle jednak pojawia się, właśnie przecież w *Timajosie*, wieczność druga, przypisana nieukształtowanej materii. Pismo, jako cień cienia, znak znaku, naśladowanie naśladowanego, choć przybierać może tą samą, co zmysłowy wzór, zewnętrżność, odwodzi od tego, co istotnie będące, mówiąc inaczej jeśli poszlibyśmy za wskazówkami Platona, pismo odwodzi nas od bytu. A zatem od prawdy, pismo zatem raziloby fałszem. Nie dlatego, że mówi pismo co innego, fałsz nie jest mówieniem innego, fałsz dopiero później staje się nie-prawdą, fałsz posiada swoje własne brzmienie, które na gruncie prawdy rozpoznawane jest jako fałszywe, jako nic nie znaczące. Fałsz jako nie-prawda jest już fałszem oswojonym, podbitym czy pobitym, ale pamiętajmy po pierwsze, że nie ma gorszej nieuwagi niż nieuwaga zwycięzcy, po drugie należałoby się może zastanowić, czy fałsz nie podstawiał prawdzie jedynie swojego wizerunku, w końcu podstęp to byłby najzupełniej na miarę grecką.

Egipski kapłan jednak pismo chwali, chwali tak szczerze, że zda się idzie za tym pochwałą Platona. Nie ma się co dziwić, że gdzieś tutaj, podczas czytania, pojawia się zuchwałe pytanie: czy Platon aby nie wycofuje się dyskretnie ze swoich wobec pisma wcześniejszych zarzutów? Słowem, czy nie mamy do czynienia z nawróceniem, tym bardziej, że kapłan egipski chwali poprzez pismo starość, a Platon, który pisze *Timajosa*, jest już stary. Nawet gdyby uznać nawrócenie Platona za częściowe, można bez trudu odtworzyć dla nawrócenia dalszą drogę, nawet gdyby przyjąć, że są jednak dla Platona jakieś sprawy, których, z sobie wiadomych przyczyn pismu nie powierza (wielki filozof może mieć w końcu ekscentryczne upodobania i nieuzasadnione lęki), bez wątpienia jednak pismo chwali, a nawet można by powiedzieć: zaleca. Jako pomocne w sztuce pamiętania: gdybyście zapisywali, wiedzielibyście kim jesteście, znalibyście bowiem czyny waszych przodków. A wy jesteście ciągle młodzi. Młodzi, czy nowi? Greka wprawa nas w zakłopotanie, słowo νεός znaczy jedno i drugie, a przecież my zwykliśmy dokonywać tutaj jednak rozróżnienia. Naukowcy w takich sytuacjach często mówią, że Grecy nie dostrzegali czegoś, co my już dostrzegamy, w tym wypadku różnicy między nowym i młodym. Może to jednak my nie dostrzegamy tożsamości? Tym, co odróżnia młode od nowego, jest stare, młode bez obecności starego, bo młody swoją młodość może dostrzec tylko w starym, traci orientację, zastyga w bezruchu stając się nie tyle wiecznie młodym ile pozbawionym wieku, młodość bowiem zakłada

kierunek. Brak starego prowadzi do deformacji młodego w nowe⁹². Pismo ocala (σῶζω), a zatem jest dla wszystkich rzeczy bezpieczną przystanią, w której schronić się mogą przed władzą czasu, a czego by nie powiedzieć od kiedy człowiek rozpoznał w sobie śmiertelnika, wciąż z czasem się mierzy, z czasem i ze śmiercią. Czy nie jest zatem pismo możliwością, by w tej nierównej przecież walce, w której zwycięzca zda się z góry jest wyznaczony, jakieś połowiczne czy cząstkowe choćby nad czasem odnieść zwycięstwo? Tylko, czy schronienie się przed czasem, a zatem na dobrą sprawę ucieczka z pojedynku może być uznana za zwycięstwo? Pismo przedstawia się jako ratunek, ale przed czym? Skoro tracimy pamięć na skutek pisma, pismo ratowałoby samo przed sobą. Albo przynajmniej przed sobą również.

OBIETNICE

Pismo przekonuje, że jest ratunkiem dla mowy, domem gościnnym, do którego słowa będą mogły zawsze powrócić i same siebie w piśmie będą mogły odnaleźć. Pismo przekonuje, że jest miejscem, gdzie mowa słów rozbrzmiewać będzie zawsze i nigdy nie zamilknie ani nawet nie osłabnie. Pismo przekonuje, że słowom niczego nie odbiera. Zresztą niby co pismo miałoby słowom odbierać? Słowa w końcu te same, wnioski, te same pytania i odpowiedzi, co zatem tracić miałyby mowa, kiedy się ją zapisze? Owszem, można zacząć tutaj wymieniać to wszystko, co zawsze słowom mówionym towarzyszy, można wskazać na gesty, tony, napięcia, zawieszenia głosu i swoiście rozłożone akcenty. Tylko czy mówimy wtedy o wiedzy? Uchwyćmy się przykładu: Bitwa pod Grunwaldem. Jak wiemy, bitwa pod Grunwaldem miała miejsce w 1410 roku. Jakie to będzie miało znaczenie, że nauczyciel powie o tym powoli, albo że powie o tym głośno, albo śpiewnie albo i jeszcze inaczej, jakie to będzie miało znaczenie, że będzie machał rękami, uśmiechał się, wpatrywał się w uczniów czule bądź gniewnie albo nawet jeśli będzie drapał się po głowie? Mówiąc inaczej: jaka informacja za tymi czynnościami się znajdzie? No bo przecież, jeśli się jakaś informacja znajdzie, to będzie można ją przecież wysłować, a jeśli będzie można ją wysłować to będzie ją można również zapisać. Fakty zawsze będą takie same: bitwa pod Grunwaldem odbyła się w 1410 roku, nic więcej, a jeśli coś więcej, pismo jest gotowe dalej służyć. Oczywiście,

⁹² Co zatem jeśli Grecy nie są młodzi a nowi? Kto wie, czy w tej wypowiedzi kapłana nie ziszcza się jakaś opacznie zrozumiana przepowiednia. Nikogo nie ganimy, tak się przepowiednie rozumie: opacznie. Inaczej się nie da.

przyznaje pismo, że podczas mówienia, na skutek czy za sprawą towarzyszących mówieniu gestów, można pewne sprawy poruszyć szybciej, ale jeżeli są to sprawy jakieś, można o nich powiedzieć, słowem, pismo przekonuje, że jeżeli są jakieś gesty, które posiadają jakąś wartość odnośnie wiedzy, to tylko takie gesty, które da się przełożyć na słowa, a zatem takie, które da się zapisać. Oczywiście pismo używa tutaj argumentów podejrzanych, to znaczy pismo w owej argumentacji popada najzupełniej w błędne koło, przyjmuje bowiem z początku, że wiedza sprowadza się do tego, co da się zapisać, później natomiast udowadnia, że nie ma żadnej innej wiedzy poza zapisaną, względnie dającą się zapisać. Gdybyśmy zatem hipotetycznie przyjęli, że byłaby możliwa jakaś wiedza, która pismu się wymyka, nie można by było jej ująć nie tylko pismem ale również mową, w przypadku, kiedy mowa byłaby możliwa do zapisania. Tylko, jak mamy do takiej wiedzy dojść, czy choćby trafić na jakieś o niej wieści, skoro właśnie piszemy, słowem, czy doszukując się w piśmie tego, co niezapisywalne, nie popełniamy błędu metodologicznego, to znaczy, czy nie używamy zwyczajnie niewłaściwego narzędzia? Pismo jednak cały czas powtarza: wskażcie mi taką wiedzę, z którą sobie nie radzę, jeżeli sobie z nią istotnie nie będę radziło, publicznie wyznam swoje braki - dopóki pozostajemy w sferze hipotez i niejasnych przypuszczeń, dopóty twierdzić będę, że zapisać można wszystko, wszystko bowiem, co jest czymś, może mieć imię. A imię można zapisać. To, co jest czymś, to, co posiada w sobie dość siły by się od innego odróżnić ($\delta\iota\alpha\text{-}\phi\acute{\epsilon}\rho\omega$), staje się początkiem imienia a zatem i sławy. Sława rozbrzmiewa wprawdzie w mowie, w wieści ($\acute{\alpha}\kappa\omicron\eta$), ale mowa wciąż szuka dla siebie pisma, szczególnie mowa, która chce być zapamiętana. Trzeba wspomnieć również o tym, że pismo, powiedzmy o tym w końcu, swoich archiwistów wciąż doskonali i przydaje im kompetencji: owszem, zgadzam się, nie potrafiłem zapisać dźwięków, nuty i dźwięki to nie to samo, ale już potrafię, obrazów też nie potrafiłem, ale i to się zmieniło, co więcej, mogę zapisywać również obrazy ruchome i ostatnio nawet zyskałem umiejętność zapisu obrazów w trójwymiarze, mam jeszcze kłopot z zapisem zapachów i wrażeń dotykowych, ale i to się, publicznie obiecuję, niebawem zmieni, zapis nabierze takiej doskonałości, że nie będzie się różnił od świata, jeżeli zatem ktoś będzie chciał żyć w zapisie, zostanie mu to umożliwione. I w końcu, obiecuje pismo, wszystko zostanie zapisane i udostępnione. Wszystko to, co jest. Więcej: wszystko to, co było i to, co być może, zostanie zapisane. Zapisane zostanie nawet to, co niemożliwe i to, co się nigdy nie zdarzyło. Słowem, przyjdzie taki moment, w którym nie da się pomyśleć czegoś, co już nie byłoby zapisane. Wtedy nie trzeba będzie już nie tylko pamiętać ale w ogóle zbędne okaże się również myślenie.

ZATEM PO CO MAMY SIĘ TEGO UCZYĆ?

Pytają się uczniowie i uczniowie sobie odpowiadają na te pytania w sposób rozmaity, przy czym zwykle wnioski końcowe brzmią raczej jednomyślnie: nie wiadomo po co. Trzeba przyznać, że w tym akurat pytaniu, jak w żadnym chyba innym, uczniom wtórują rodzice. Od tego są przecież książki, żeby w przypadku, gdyby nam wiedza była do czegoś potrzebna, można było do nich sięgnąć. Przecież nawet wtedy, gdy pamiętamy, to zawsze warto sprawdzić w książce, człowiek może bowiem pamiętać źle albo i niedokładnie, książka natomiast dysponuje pamięcią pewną. Przysłuchajmy się temu głosowi, tym bardziej, że przez uczniów nie przemawia tutaj, jak się często sądzi, bynajmniej lenistwo, albo przynajmniej nie lenistwo tylko, co więcej pytający uczniowie znajdują w swoim pytaniu potężnego sprzymierzeńca. Jest nim mianowicie król Tamuz, który tak oto odpowiada bogu Teutowi:

„Teucie, mistrzu najdoskonalszy, jeden potrafi płodzić, to, co do sztuki należy, a drugi potrafi ocenić, na co się to może przydać i w czym zaszkodzić tym, którzy się zechcą daną sztuką posługiwać. Tak też i teraz. Ty jesteś ojcem liter; zatem przez dobre serce dla nich przypisałeś im wartość wprost przeciwną tej, którą one posiadają naprawdę. Ten wynalazek niepamięć w duszach ludzkich posieje, bo człowiek, który się tego wyuczy, przestanie ćwiczyć pamięć; zaufa pismu i będzie sobie przypominał wszystko z zewnątrz, ze znaków obcych jego istocie, a nie z własnego wnętrza, z siebie samego. Wiec to nie jest lekarstwo na pamięć, tylko środek na przypominanie sobie. Uczniom swoim dasz tylko pozór mądrości, a nie mądrość prawdziwą. Posiedzą bowiem wielkie odczytanie bez nauki i będzie się im zdawało, że wiele umieją, a po większej części nie będą umieli nic i tylko obcować z nimi będzie trudno; to będą mędracy z pozoru a nie ludzie mądrzy naprawdę. (ὧ τεχνικώτατε Θεύθ', ἄλλος μὲν τεκεῖν, δυνατὸς τὰ τέχνης, ἄλλος δὲ κρῖναι τίν' ἔχει μοῖραν βλάβης τε καὶ ὠφελίας τοῖς μέλλουσι χρῆσθαι· καὶ νῦν σύ, πατήρ ὢν γραμμάτων, δι' εὐνοίαν τοῦναντίον εἶπες ἢ δύναται. τοῦτο γὰρ τῶν μαθόντων ληθὴν μὲν ἐν ψυχαῖς παρέξει μνήμης ἀμελετησία, ἅτε διὰ πίστιν γραφῆς ἔξωθεν ὑπ' αὐτῶν ἀναμνησκομένους· οὐκ οὖν μνήμης ἀλλὰ ὑπομνήσεως φάρμακον ἦῶρες. σοφίας δὲ τοῖς μαθηταῖς δόξαν, οὐκ ἀλήθειαν πορίζεις.

πολυήκοοι γὰρ σοι γενόμενοι ἄνευ διδαχῆς πολυγνώμονες εἶναι δόξουσιν ἀγνώμονες ὥς ἐπὶ τὸ πλεῖθος ὄντες, καὶ χαλεποὶ συνεῖναι, δοξόσοφοι γεγονότες ἀντὶ σοφῶν.)”⁹³

Właściwie, czego by nie mówić, wątpliwości Tamuza można by wydrukować na ozdobnym papierze i przesłać do Ministerstwa Oświaty, słowem czujemy się jak u siebie w domu. Jam tak również pisał jako ten Tamuz z Egiptu! Po chwili jednak, krótszej czy dłuższej, im krótsza ta chwila, tym lepiej to o nas świadczy, nieuchronnie zdajemy sobie sprawę, że na Ministerstwo całej winy się zrzucić nie da, słowem list taki moglibyśmy przesłać sami sobie i to tym pręcej im większą przypisujemy sobie uczoność. Bo to my przecież, jak to się mówi o nas, ludzie nauki, jesteśmy właśnie czytani i w jednym drobnym artykule uważamy nie tylko za stosowne ale wręcz za absolutnie niezbędne zacytować przynajmniej kilkadziesiąt pisemnych opracowań (jeśli jest ich przypadkiem mniej, stanowczo winniśmy się z tego wytłumaczyć, aby nikt nie pomyślał, że swoją pracą chcemy godzić w szacowne standardy naukowej rzetelności) i zdaje się nam przecież, że wiele umiemy i czego by nie mówić, zdaje się nam, że wiele umiemy przede wszystkim dlatego, że wiele żeśmy książek przeczytali. A o tym, że trudno z nami obcować, o tym niech poświadczą choćby entuzjastycznie do zajęć szkolnych nastawieni uczniowie. Toż nie ma dla ucznia i nie ważne czy to będzie gimnazjalista czy doktorant, wiadomości wspanialszej i bardziej tchnącej życiem niż nieobecność nauczyciela. Słowem możemy dojść niechcący, niechcący, bo wbrew naszej woli i wbrew przede wszystkim naszym o sobie samych wyobrażeniom, do wniosku, że właściwie moglibyśmy służyć jako ilustracja do platońskiego *Fajdrosa*.

Zacznijmy od początku, Teut, mistrz najdoskonalszy (τεχνικώτατος) a więc ten, który sztukę (τέχνη) doprowadza do aktu, do najwyższego stopnia uniesienia, ten, w którym, czy przez którego sztuka (τέχνη) przemawia najsilniej, ale też i ten, w którym sztuka w najmniejszym stopniu jest w stanie ukryć swoją naturę. Jeden wymyśla, drugi dostrzega, dostrzeżenie będące w swej istocie przecież wydarzeniem się wynalazku, a więc przedstawieniem się z imienia i trochę również z natury, trafia na wynalazek jako niemożliwy do odrzucenia. Wszelkie poszukiwanie tego, co było zanim wynalazek się pojawił, skazane będzie co najwyżej na tęsknotę, tęsknotę czystą to znaczy taką, w której nie ma żadnej nadziei na powrót⁹⁴. O wynalazkach nie można zapomnieć, są już, skoro wynalezione i pozostaną narzucającą się zawsze odpowiedzią a przede wszystkim narzucającym się pytaniem,

⁹³ Platon, *Fajdros* 274 E – B

⁹⁴ Tęsknota zawsze wygląda za nadzieją, stąd tęsknotę, która pozbawiona jest nadziei, znieść tak trudno, i dlatego taka właśnie tęsknota jest najdoskonalsza.

odpowiedź przedstawiając jako wybawienie, jako lekarstwo. Bez względu zatem, czy odpowiedź zostanie przyjęta czy odrzucona, musimy ją, jako odpowiedź ustaloną, uwzględnić, nie tyle z powodu naukowej rzetelności, ile dlatego, że odpowiedź jako odpowiadająca, choć nie wiadomo jeszcze i wciąż czy odpowiednia, nam, pytającym się już przecież o nią i za nią, w pełnej gotowości się przedkłada. Próba przywrócenia poprzedniego stanu możliwa będzie jedynie w połączeniu z gwałtem, przy czym powrót będzie mógł dotyczyć nie tyle nas, ale co najwyżej naszych potomków. Gwałt, rzecz jasna, może wynikać z samej natury, może przybrać postać kataklizmu, który pozwala przeżyć „jedynie analfabetom”, słowem tylko przyjąwszy, że działamy dla dobra potomków i to potomków, którzy nie tyle, że nie będą się do nas przyznawać, ile w ogóle nie będą o nas wiedzieć, możemy rozważać powrót jako możliwy. Tylko, czy taki kataklizm, bez względu na to, kto za nim będzie stał, można nazwać dobrym? Mówiąc inaczej, czy zbyt szybko nie podzieliliśmy bohaterów na tych dobrych i na tych złych?

Można by się, rzecz jasna, zastanowić, czy odpowiedź, jaką oferuje sztuka (τέχνη), nie jest ratunkiem na nią samą, lekarstwem (φάρμακον) na chorobę, która powstała za sprawą trucizny (φάρμακον). Ci sami bogowie zsyłają choroby i ci sami z nich leczą, dlatego przecież żaden z bogów nie jest władny powstrzymać zarazy pod Troją jak tylko Apollo, który przecież zarazę zesłał. W tym znaczeniu sztuka naśladuje boskie obyczaje, czy, jak by powiedzieli może niektórzy, sztuka naśladuje naturę. Gdzieś w tym jednak naśladowaniu następuje przesunięcie. Sztuka (τέχνη) ukazuje się wpierw jako działanie w kierunku już zawczasu uobecnionego celu. Tym, co wyróżnia sztukę, czy między innymi tym, jest cel uwyraźniony przed swoim zaistnieniem: „mam zamiar osiągnąć to i to i wszystko to, co robię i zrobię, zrobię właśnie w tym celu.” Wobec τέχνη znajdowałaby zatem zastosowanie maksyma: „cel uświęca środki”, zastosowanie czy sens, bowiem poza τέχνη, środki, jako część drogi, nie tyle usprawiedliwiają, ile wskazują na konieczność, co nie znaczy przecież, że zdejmują winę. Wina, na skutek konieczności, choć oczywiście może się spotkać z wyrozumiałością, nawet wyrozumiałością prawa, pozostaje winą i to właśnie największą, dlatego właśnie, że jest nieuchronna, a zatem niezamazywalna przez żadną, niezaistniałą choćby możliwość. Jeśli τέχνη ukazuje cel jako w pełni wyraźny, występuje τέχνη wbrew naturze czasu. Tym τέχνη różni się od przepowiedni (poza tym, że przepowiednie, czego by nie mówić, są raczej ostrzeżeniami a zatem nie tyle przedstawiają możliwość ile groźbę bądź zachętę, przepowiednia jest przyczyną ruchu sama z siebie i zresztą kierunku swojego działania jako przyczyny przepowiednia nie odsłania, przepowiednia odmawia wskazania

drogi i kierunku) przepowiednia jest zawsze częścią podsłuchaną, tajemnicą wydartą bogom zgodnie czy wbrew ich woli, ale skoro jest częścią boskiej opowieści, przez człowieka uniesiona być nie może, cel τέχνη natomiast jest jakąś jednak twórczością, co jednak, z czego i czym się ten cel tworzy?

Teut tych spraw nie rozważa, Tamuz, kierowany wyrozumiałością, szuka wytłumaczenia w życzliwości, ale czy życzliwość (εὖνοια) jest odpowiedzią czy ukryciem odpowiedzi? Jak bowiem z czegoś dobrego może wynikać błąd? Oczywiście odpowiedzi mamy już pod ręką i tym bardziej musimy na nie uważać (dlaczego odpowiedzi nie czekały na postawienie pytania?). Przyjmujemy mianowicie często życzliwość jako jakąś, szczególnie niebezpieczną, ślepotę. Tylko czy tacy ślepi zasługują na miano życzliwych? Mówiąc inaczej: czy εὖ-vouς jest jeszcze vouς? Innymi słowy: Jak myśl (vouς) może być bezmyślna, a tym bardziej dobra (εὖ) myśl (vouς)?

Platon podpowiada nam w *Protagorasie*, kiedy w usta tytułowego bohatera, sofisty Protagorasa, wkłada słowa: „A ja już długie lata pracuję w tym fachu (καίτοι πολλὰ γε ἔτη ἤδη εἰμί ἐν τῇ τέχνῃ)”⁹⁵, dosłownie tłumacząc: „A ja już długie lata jestem w sztuce/we wnętrzu sztuki”. Skoro sztuka jest nie tylko narzędziem ale i miejscem, nie dopuszcza do głosu niczego innego poza sztuką. Sztuka podpowiada, sztuka dostarcza narzędzi. Sztuka skraca odległość, przy czym zawczasu ukazuje sztuka odległość zawsze jako przeszkodę (skoro cel jest już od samego początku dookreślony i trzeba mu jedynie przydać istnienia, słowem skoro cel jawi się jako istota pozbawiona istnienia, jako przeszkoda zostaje rozpoznana sama droga, a co za tym idzie istota przestaje być rozpoznawana jako bycie), to znaczy sztuka jest z natury swej ułatwianiem i czego by nie powiedzieć w ułatwianiu sztuka poszukuje uzasadnienia. „Kurczą się wszelkie odległości w czasie i przestrzeni. Tam, dokąd człowiek wędrował dawniej tygodniami lub miesiącami, teraz dociera samolotem w jedną noc. O czym wcześniej człowiek dowiadywał się dopiero po latach albo w ogóle nigdy, o tym dzisiaj co godzinę natychmiast dowiadyuje się z radia. Rozwój zalążków i wzrost roślin, ukryty przez poszczególne pory roku, film pokazuje teraz publicznie w ciągu jednej minuty. Odległe miejsca najdawniejszych kultur film pokazuje tak, jakby były one obecne teraz, wśród dzisiejszego ruchu ulicznego.”⁹⁶ Nie chodzi przecież tylko o podróżowanie po świecie, chodzi przecież nade wszystko o drogę myślenia. Wiedza, której czasem trzeba było szukać na końcu świata, czy choćby w Egipcie, nie tylko czeka na nas tuż obok ale narzuca nam swoją

⁹⁵ Platon, *Protagoras* 317 C

⁹⁶ Heidegger M., *Rzecz* s. 145

obecność, słowem nie sposób nie wiedzieć. O ile niegdyś trudność przedstawiała wiedza, dzisiaj to niewiedza staje się czymś trudnym.

Sztuka powstaje z doświadczenia, Arystoteles mówi za Polosem: „sztukę utworzyło doświadczenie (bycie w próbie), [...] brak doświadczenia (niepodołanie próbie) [utworzyło] los (ή [...] ἐμπειρία τέχνην ἐποίησεν, [...] ή δ' ἀπειρία τύχην).”⁹⁷ Ἐμπειρία od ἀπειρία dzieli różnica właściwie niezauważalna, oczywiście często operujemy skrajnościami, stąd w pierwszym odruchu myśli chcielibyśmy z jednej strony umieścić mistrza, a z drugiej partacza, albo najlepiej kogoś, kto nigdy czegoś nie próbował, kłopot w tym, że taki, który nigdy nie próbował, słowem taki, który nie ma nic wspólnego z próbą nie wystawi się na los. Co więcej, ten, który wystwia się na los właśnie chyba próbuje, ponieważ czym innym jak nie tym właśnie jest próba. Ἀπειρία zatem pozostaje wciąż wierna próbie, poddana jako przez próbę pokonany śmiałość. Doświadczenie natomiast próbie się wyrwa. Ku sztuce rzecz jasna. Czym jest jednak sztuka dla doświadczenia? Zwieńczeniem, pełnią, czy raczej ubocznym efektem, może nieuchronnym, ale niechcianym? Odpowiedź pcha ku rutynie, ale τέχνη działa niezawodnie, rutyna odsłania swoją powierzchowność. Τέχνη wyrastająca z doświadczenia jako zewnętrzna warstwa a zatem najszybciej stygnąca, skorupiejąca, przez pewien czas przynajmniej, na ἐμπειρία może liczyć, ten, który nabył τέχνη na swoim doświadczeniu, chyba jednak dalej pozostaje doświadczony, ten natomiast, kto zaczął od τέχνη niczego poza τέχνη nie widzi. Mamy niemalże receptę, na co jednak doświadczenie temu, który posiada sztukę? No i być może należało zacząć od pytania: czym różni się doświadczenie od sztuki? Zda się bowiem, że różnicy nie ma, a wszystkie różnice, w których byśmy szukali odpowiedzi, na dobrą sprawę jedynie odpowiedzi pozorują: ten kto posiada doświadczenie i ten, który dysponuje sztuką, wykonują obydwaj to samo i tak samo, zarówno doświadczenie jak i sztuka domagają się niezawodności a przynajmniej my domagamy się niezawodności zarówno od tego, kto dysponuje sztuką jak i od tego, który jest doświadczony. Zawodność podważa zarówno doświadczenie jak i sztukę. Doświadczenie jednak ciągle dotyka próby (πείρα), sztuka nie dotyka niczego, a przynajmniej to, czego dotyka sztuka, nie może być, i nie jest, przez ową sztukę rozpoznawane inaczej jak tylko przedmiot danej sztuki. Próba jako rzucenie się na los zostaje ze sztuki wygnana, sprowadzona co najwyżej do tych sztuki momentów, gdzie sztuka jest jeszcze doświadczeniem. Los, a zatem nieprzedstawiająca się rozwidlona możliwość, domagający się rzucenia w nieznane, w sztuce traktowany jest jako brak umiejętności, jako niewystarczające przygotowanie do zawodu. Próbowanie w sztuce

⁹⁷

Arystoteles, *Metafizyka* 981 a 3 – 5

traktowane jest jako douczanie, co zrozumiemy doskonale, kiedy, powiedzmy kafelkarz, zacznie próbować kafelkując naszą łazienkę.

O TYM CZY NAUCZYCIEL MOŻE CZEGOŚ NIE WIEDZIEĆ

Chwaliliśmy pismo za to, że pozwala przedstawić myśl w formie uporządkowanej, słowem chwaliliśmy pismo za to, że pozwala słowa dopracować a zatem chroni mowę od błędu. Pismo działa zatem jak sito, które nie pozwala przejść temu, co pomyślane niewłaściwie (mówimy oczywiście o tych, którzy jakoś tam jednak potrafią pisać, doskonale rozumiemy, że są tacy, u których sito musiałoby zatrzymać wszystko i by się zwyczajnie zapchało). Uczeń zatem mający do czynienia z tak przepracowaną wiedzą trafia na tej wiedzy efekt końcowy, ponieważ efekt końcowy właśnie uważamy zwykle za najbardziej dopracowany. Oczywiście, są takie momenty, które możemy później w piśmie wskazać jako pamiątki myślenia, ale nie wszystkie pamiątki można i należy przecież pismu oddawać. Nauczyciel zatem, który nie wie, a zatem również ten, czego by nie powiedzieć, który szuka, zostaje rozpoznany jako pozbawiony kompetencji, nieprzygotowany po prostu do zajęć. Kiedyś rozmawiałem z jedną bardzo dystygowaną panią o swoim wykładzie. Pani była mojemu wykładowi raczej nieprzychylna, ale że naturę miała ogólnie łagodną i wobec początkujących wykładowców pełną wyrozumiałości przeto udzielała mi życzliwych porad i wciąż, jak zapewniała, podtrzymywała w sobie nadszarpniętą co prawda, ale jednak życiem tętniącą wiarę w to, że się z biegiem lat na poziom właściwy wydzwignę. Zaczęła mi zatem doradzać. Po pierwsze, zanim zaczniemy przygotowywać wykład należy sobie rozrysować plan wykładu, z którego potem, rzecz jasna wyrośnie konspekt, potem udzielała rad o tym jak sobie w pamięci poumieszczać punkty orientacyjne. Chyba była raczej przekonana, że konspekt przygotowałem, tylko że niestaranie. Nie miałem konspektu. Kiedy pani o tym się dowiedziała, co więcej, kiedy dotarło do niej, że wcale nie chciałem konspektu mieć, pani otwarcie mi wyznała, że za wykład nie powinni mi zapłacić. Na szczęście ta pani nie była moim pracodawcą, ale zaczęliśmy się wspólnie zastanawiać, za co płacą wykładowcy. Przecież nie za konspekt, a już na pewno nie za odczytanie napisanej mowy. Pierwszy lepszy aktor odczytał by moją mowę lepiej. Po co zatem filozofa targać po wykładach? Pani była jednak nieprzejednana o twierdziła, że za takie tam sobie gadanie to każdy by chciał, żeby mu płacili i że ona też by tak mogła sobie wyjść i mówić, co jej przyjdzie do głowy.

Jak można się spodziewać, rozstaliśmy się w niezgodzie. I powiedziałbym, że tę niezgodę trudno będzie przełamać, stąd należy raczej o niej zapomnieć. Pani miała w jednym rację: mój wykład w dużej mierze był nieudany. Podchwyciłem trop, który, miałem nadzieję dokąś mnie poprowadzi, on jednak, czy to dlatego, że źle był wobec mnie usposobiony, czy dlatego, że źle był przez mnie rozpoznany, pozostawił mnie w szczerym polu bez żadnych wniosków, prawd, czy choćby jakichś konstatacji, które by mogły ująć za łup wyprawy rabunkowej zwanej θεωρία. Musiałem w rozpaczy uchwycić się jakichś wyjść ewakuacyjnych, słowem musiałem ratować się ucieczką (nie ucieczką z wykładu ale ucieczką w wykładzie). Wykład miał miejsce podczas awangardowego festiwalu sztuk niezależnych, przy czym w dniu, w którym miałem wykład, miały się odbywać występy niezależne najbardziej. Stąd mogłem robić co mi się żywnie podobało właściwie i nawet jakbym mówił od tyłu, znalazłbym dla siebie uzasadnienie. Ale przecież nie zawsze wykładamy na festiwalach awangardowych. Kto by zatem myślał ryzykować? Stąd poszukiwania się odgrywa. Nauczyciel pozoruje podczas zajęć poszukiwanie odtwarzając bądź to własne zapisane przez siebie osiągnięcia, bądź zapisane przez innych. Ryzyko poszukiwania zawsze przecież może się zakończyć porażką, zawsze przecież może się okazać, że droga była niewłaściwa, słowem, że kompletnie żeśmy podczas wykładu polegli i pozostaje nam tylko rozłożyć ręce i liczyć na wyrozumiałość towarzyszy podróży. Tym jest to trudniejsze, że owi towarzysze podróży na nas się zdali, a zatem ich błędy, które pogrążeńi w ufności, wraz z nami popełniali, nam przede wszystkim będą leżeć na sercu. To zatem chyba uczciwe, że ryzykujemy sami, w zaciszu gabinetu starannie dobierając słowa. Choćby do pisanego artykułu. Tylko, czy uczniowie, dla których próbowanie zostanie rozpoznane jako coś, co należy ukrywać i właściwie coś, czego należy się wstydzić, będą później, kiedy sami staną się, przynajmniej niektórzy, nauczycielami, w ogóle w stanie próbę odnaleźć. Przyjrzyjmy się, do dziś w niektórych zawodach zachowanej, specyficznej relacji, w której nauczyciel zwany jest mistrzem a uczeń czeladnikiem. Czeladnik uczestniczy w pracy mistrza, można by powiedzieć, że czeladnik mistrza nie odstępuje, stąd mistrzowie często czeladników swoich mają dość (ale z drugiej strony, mistrzowie czasem czeladnikom oddają swoje córki). Ślad takiej relacji odnajdujemy w pustej nazwie stanowiska uniwersyteckiego, mianowicie w pustej nazwie asystenta, który przecież nikomu nie asystuje. Asystent to taki, który miał dostęp do prób nauczyciela. Nie trudno dostrzec, że główną przyczyną upadku tego typu rozwiązań jest szkoła, szkoła, za którą, powiedzmy szczerze, odpowiedzialny jest w dużej mierze Platon, jako założyciel Akademii. Nie trudno dostrzec, że mistrz z czeladnikiem

rozmawia a jeżeli pisze, to co najwyżej dla żartu, bądź wtedy, kiedy rozmawiać z jakichś przyczyn akurat nie może.

ROZPIĘCIE

Pismo jako warstwa zewnętrzna, odłącza się i obraca w oczekiwaniu jako raz na zawsze udzielona odpowiedź. Platon wpada w ryzykowne, ryzykowne przecież radykalnie, odróżnienie, przypisuje mianowicie pismu zewnętrżność (ἔξωθεν) wobec, czy właściwie wbrew pamięci, która jest wewnętrzna (ἐνδοθεν). Nie tyle wskazuje miejsce pobytu ile wskazuje na kierunek, zarówno pamięć, jak i przez pismo przywoływane przypomnienia, przychodzą skądinąd, pamięć z wewnątrz, przypomnienia z zewnątrz. Dokąd przychodzą? Zwróćmy uwagę, że zapowiedź radykalnego odwrócenia znajdujemy już na samym początku, kiedy to dowiadujemy się od Tamuza, że życzliwość Teuta stała się przyczyną błędu największego, ponieważ pismo posiada wartość wprost przeciwną (τοὐναντίον) tej, której doszukiwał się w niej Teut. Dlaczego przeciwieństwo? Czy tak to bywa czy tak to jest? Owszem, swoje każdy kocha i człowiek ślepy jest często na to co sam zrodził. Stąd potrzebny jest przecież nauczyciel. Nie rodzenie jest jednak winne, w końcu, cóż jak nie rodzenie właśnie (τέκειν) w pięknie Platon zaleca w *Uczcie*? Życzliwość Teuta zostaje zatem w jakiś sposób oszukana. Być może tutaj właśnie, w tym nierozpoznanie tkwi początek tych wszystkich odcieni sztuki (τέχνη), które nakazują ją wiązać z podstępami czy sztuczkami. Zwykle jednak uważamy, że jedynym, który podstępom sztuki nie podlega, jest właśnie ten, który z niej korzysta. Tutaj nam jednak wychodzi, że ten, który ze sztuki korzysta, który jej używa, ulega jej podstępom najbardziej.

Pismo w zamierzeniach Teuta miało służyć pamięci, tymczasem służby swej pismo pełnić nie chce, albo pełni ją z nadmiernym zaangażowaniem. Zarządza mieniem pamięci pomalą samemu stając się właścicielem. Rozgrywka toczy się wokół aktu własności, przynajmniej toczy się od pewnego momentu. Każdy marzy o służącym, który będzie w domu sprzątał, mył naczynia, najlepiej jak będzie malował ściany i przeprowadzał remonty, problem z tym, że taki zarządca, stając się niejako samemu właścicielem, pośrednikiem między mieszkańcem i mieszkaniem, przejmuje na siebie mieszkania ku nam bycie a zatem posiadanie. Moglibyśmy to skwitować banalnym na dobrą sprawę stwierdzeniem, że

posiadanie wymaga trudu, bycie ku nam a więc posiadanie musi o sobie wciąż przypominać, musimy natrafiać na wciąż przypominającą o sobie obecność tego, co ku nam będące. Gdy owo przypominanie weźmie na siebie ktoś inny, obecność tego czegoś ku nam trafiać nie będzie, a jeśli, to, co pamiętane samo o sobie nie będzie przypominać, przestanie być czymś pamiętanym. W innej sytuacji zapomnienie przynosi niepokój i ponowną wyprawę poszukiwawczą (θεωρία), tutaj jednak służący, którego przecież głównym zajęciem jest pozbawianie nas trudu, wyprawę za każdym razem przedstawiał będzie jako bezcelową, jako zbytek czy fanaberię. Po co szukać, skoro wszystko jest pod ręką i wszystko jest do dyspozycji. Wszystko jest w każdym momencie gotowe do odebrania. No, chyba, że chcesz szukać rzeczy nowych, nieodkrytych jeszcze, to jest nie tylko zrozumiałe ale i chwalebne, ale to, co już odnalezione zostało - nad tym troskę sprawuję ja i martwić się o to nie musisz. Gotowość z jednej strony jawi się jako trwała obecność, z drugiej jednak tuż przed uobecnieniem się zatrzymuje, albowiem obecność staje się obecna dopiero w akcie, a trwała obecność tego, co zawsze gotowe, jest możliwością. Skamieniałą możliwością.

Słowa w języku greckim kierujące ku pamięci, przeplatają się ze słowami kierującymi na szlaki zalotników: μνήμη, μνημοσύνη, μνήμα, μμνήσκω (pamięć, pamiątka, pamiętam) μνηστεύω, μνήσσειρα (zalecać się, narzeczona) odsyłają wspólnie ku słowu μνάομαι – pamiętać, myśleć, przypominać sobie, pomyśleć, oraz starać się (o czyjaś rękę) czy po prostu zalecać się⁹⁸. Każdy, kto się kiedykolwiek w życiu zalecał, rozumie doskonale, że ruch zalotnika uporządkowany jest swoiście, z jednej strony bowiem zalotnik nieuchronnie zmierza tam, gdzie znajduje się obiekt zalotów, z drugiej strony taki zalotnik, który jedynie byłby śledczym, nigdy się nie ujawni, a zatem nawet jakby był śledczym najwyższych lotów całe zaloty spełzną na niczym. Cała maestria zalotnika w skrócie polega na tym, by to, co śledzone, poczuło się śledczym. Oczywiście mówimy cały czas o pamięci. Każdy wie jak trudno sobie przypomnieć czasami jakieś słowo, kiedy spotykamy się z odmową pamięci. Mówi się wtedy o tym, że słowo jest na końcu języka, czuć bowiem jego oddech i złość nas bierze wtedy, że pamięć, w którą tak przecież wierzymy, postępuje z nami w sposób nieelegancki. Najgorszym rozwiązaniem jest wtedy, rzecz jasna, atak frontalny, jedynym sposobem jest walka partyzancka, wciągnięcie w zasadzkę, inaczej mówiąc: zaciekawienie.

⁹⁸ Zob.: Homer, *Odyseja* I, 39; Kontekst wskazuje, że słowo μνάομαι może znaczyć również etap dalszy zalecania, stąd Siemieński „μνάεσθαι ἄκοιτιν” tłumaczy przez „brać żonę” brać czyli zabierać. Zob też.: Homer, *Odyseja* XVI, 77 i in.

Skoro przyglądamy się słowom, zwróćmy uwagę, że pamięć pojawia się najchętniej jako zajawka, pamiątka⁹⁹. „Żywa pamięć powtarza obecność”¹⁰⁰. To, co się powtarza to zajawka. Pamięć nie jest złożem, ale zajawką, drobnym szczegółem, który wciąż potrafi pamięci o sobie samej przypominać. Nie przesądzajmy teraz, czy chodzi o iskrę, która uruchamia całą resztę, czy o iskrę, która całą resztą sama jest. Zresztą, nie możemy być jednostronni, gdy przyglądamy się słowu *μνήμη* trafiamy również na królewskie archiwa (*μνήμη*)¹⁰¹ oraz na notariuszy (*μνήμων*)¹⁰². W tym wypadku moglibyśmy argumentować, że archiwa królewskie, a szczególnie notarialne są eufemistyczną nazwą na składowisko rzeczy nikomu niepotrzebnych, słowem umożliwiając pamięci zajmowanie się tym właśnie, czym pamięć powinna się zajmować, biorąc na siebie najmniej wdzięczne obowiązki. Niemniej jednak, nawet przy przyjęciu anachronicznego przecież dowcipu, wszystko nam się zaczyna mieszać, słowem po raz kolejny odkrywamy, że trzeba iść znowu, gdy rozum dostał zawrotu głowy, za głosem serca.

Wzmianka, napomknięcie, pamiątka odsłaniają to, co pamiętane, same jednak pamięcią nie są. Dla tego, dla kogo wzmianka nie jest poruszeniem własnej pamięci (czy nie robimy jednak z pamięci archiwum a z wzmianki odpowiedniego klucza?), słowem, nie jest własną pamiątką, wzmianka, w najlepszym razie odsłania ukryte, jako ukryte właśnie, historię tajemną, mówiąc inaczej: staje się artefaktem, narodziskiem opowieści. Jednak już w starożytności wzmianka stała się czymś samym w sobie¹⁰³, właśnie jako wzmianka, z samych wzmianek bowiem, traktując je jako budulec, można było stworzyć dzieło, które odsyłać do czegoś innego mogło jedynie przypadkiem i właściwie niechcący. Dzieło bowiem winno być skończone a zatem winno zawierać w sobie swoje granice i nie powinno istnieć poza samym sobą. Nawet jeśli zatem widziano we wzmiance fragment, doszukiwano się w nim fragmentu najistotniejszego, czego najwyraźniejszym objawem jest doszukiwanie się w historii sprawiedliwości, albo doszukiwanie się w historii nauczycielki życia. Historia nie jest jednak konstrukcją złożoną z fragmentów ale jest konstrukcją złożoną z bardziej czy mniej czytelnych pamiątek, do których odczytania skierować nas może tylko mit. Przekonanie o tym, że w historycznych pamiątkach możemy dostrzec własną pamięć, z konieczności

⁹⁹ Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski*, t. III s. 159 – 160; hasła: *μνήμη*, *μνημεῖον*, *μνήμη*, *μνημόνευμα*, *μνημονεύω* i in.

¹⁰⁰ Derrida J., *Farmakon*, [w:] Derrida J., *Pismo filozofii* s. 62.

¹⁰¹ Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski*, t. III s. 159 kol II

¹⁰² Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski*, t. III s. 160 kol II

¹⁰³ Zob.: Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski*, t. IV s. 456 kol. II, słowo *ὑπόμνημα*, zob. zwł. p. 5.

proceedzi do przyjęcia założenia, że po części przynajmniej, doświadczamy wspólnie. Szczególne uzasadnienie znajduje to wtedy, gdy stykamy się z pamiątkami przodków, czy może raczej z pamiątkami po przodkach.

To, co powtórzone, powtórzenie pamięci, aby się ponownie pojawić, znaleźć się musi w horyzoncie niemożliwości powtórzenia, niemożliwości nie tyle jako odmowy ale jako nieobecności gruntu. „Jeśli nieoczekiwanego nie szukasz, nieoczekiwanego nie znajdziesz”¹⁰⁴ Inne powtórzenie zawsze będzie wycieraniem, wycieraniem bądź echem, przy czym echo jest wsłuchiowaniem się w oddalanie, wycieranie jest przesłuchiowaniem, to znaczy zmuszaniem rzeczy do ciągłego powtarzania tego samego. Echo raczej odsyła nas do cierpliwości (zwróćmy uwagę na pokrewieństwo cierpliwości i cierpienia), przesłuchiwanie natomiast do tejże cierpliwości braku. Ὑπόμνημα pisma wyciera, nie pozwala bowiem wydostać się, jako wciąż gotowe, z horyzontu możliwości, jest jednak i takie ὑπόμνημα, które odsłania swoje wytarcie jako obecność nieobecnego, przypomina o sobie uobecniając zapomniane jako zapomniane, to znaczy takie, do którego dostęp ma jedynie zapomnienie, nie pamięć (pamięć nie jest przeciwieństwem zapomnienia, pamięć tkwi w zapomnieniu).

Pismo, przedstawiając się jako jedyne źródło pamięci, a przynajmniej jako jedyne pewne źródło pamięci, źródło niezawodne, podważa wiarygodność pamięci samej a tym samym podważa, przedstawiając się jako pamięć wspólna, ogólnodostępna, wszystkie źródła nieogólnodostępne. Pismo przytępia słuch. „Dawni ludzie – mówi Sokrates – nie byli tacy mądrzy jak wy młodzi; w prostocie ducha umieli i dębu i głazu posłuchać, byleby tylko prawdę mówili.”¹⁰⁵ Trzeba by się oczywiście zastanowić, czy nie należałoby może poszukać mocodawcy? Słowem, czy ogólnodostępność pisma jest skutkiem τέχνη, czy nie jest być może skutkiem tego, co przedstawia się nam jako λόγος, inaczej mówiąc, czy zbieranie (λέγω) ku jednemu nie ryzykuje zawsze tym, że będzie się starało znaleźć jedność zbyt wczesnie, mówiąc inaczej: czy pismo nie jest zbyt pośpiesznie udzieloną odpowiedzią w jednoczącym się zbieraniu pamięci. Pamięć wypatruje przecież zawsze uwspólnienia, dlatego zawsze milej jest razem wspominać i takie wspomnienia, na które się razem trafia zawsze są piękniejsze od tych, na które się trafia samemu. Oczywiście wspólnota pamięci najpełniejsza jest tam, gdzie dusza jest wspólna, ale przecież nie tylko tam, czyli wśród przyjaciół, wspominamy. Choć zda się czasem, że wspólnota pamięci sama jakiejś przyjaźni dowodzi,

¹⁰⁴ Heraklit z Efezu B 18

¹⁰⁵ Platon, *Fajdros* 275 B – C

wszak ten, kto pamięta to samo, co my, jest zawsze jakoś dla nas przyjacielem, nawet jeżeli niczego więcej o nim nie wiemy.

ἄΤΟΠΙΟΣ

Pamięć (μνήμη) i przypomnienie (ὑπόμνημα). Jedno, jak słyszeliśmy, przychodzi z wnętrza, drugie z zewnątrz, miejsce natomiast, ku któremu zmierzają zwykle zwiemy człowiekiem. Człowiekiem, czyli kim, skoro „człowieka nazywają jednym i tym samym od dziecięcego wieku aż do późnej starości mimo, że w nim nic nie zostało z tych rzeczy, które miał z początku;”¹⁰⁶ „A jeszcze głębsze to, że i nauki nie tylko jedne w nas powstają, a drugie giną, i że nigdy nie jesteśmy jedni i ci sami nawet w zakresie nauk, a się to samo dzieje z każdą poszczególną wiadomością. I dlatego się mówi o ćwiczeniach przez powtarzanie, że wiedza z nas uchodzi. Uchodzi, gdy coś zapominamy, a powtarzanie na powrót nową nam zaszczerpia wiedzę w miejsce tej, która uciekła, i tak chroniąc ją od zatury sprawia, że się nasza wiedza zawsze jedną i tą samą wydaje. Tą drogą chroni się od zatury wszystko, co śmiertelne; nie tym sposobem, żeby zawsze i wszędzie było naprawdę jedno i to samo, to dane tylko temu, co boskie; ale dzięki temu, że zawsze to, co się starzeje i odchodzi, zostawia po sobie podobną, inną młodą jednostkę. (πολὺ δὲ τούτων ἀτοπώτερον ἔτι, ὅτι καὶ αἱ ἐπιστῆμαι μὴ ὅτι αἱ μὲν γίνονται, αἱ δὲ ἀπόλλυνται ἡμῖν, καὶ οὐδέποτε οἱ αὐτοὶ ἐσμεν, οὐδὲ κατὰ τὰς ἐπιστήμας ἀλλὰ καὶ μία ἐκάστη τῶν ἐπιστημῶν ταυτὸν πάσχει. ὁ γὰρ καλεῖται μελετᾶν ὡς ἐξιούσης ἐστὶ τῆς ἐπιστήμης· λήθη γὰρ ἐπιστήμης ἔξοδος μελέτη δὲ πάλιν καινὴν ἐμποιοῦσα ἀντὶ τῆς ἀπιούσης [μνήμην] σφῆζει τὴν ἐπιστήμην, ὥστε τὴν αὐτὴν δοκεῖν εἶναι. τούτῳ γὰρ τῷ τρόπῳ πᾶν τὸ θνητὸν σφῆζεται, οὐ τῷ παντάπασιν τὸ αὐτὸ αἰεὶ εἶναι ὥσπερ τὸ θεῖον, ἀλλὰ τῷ τὸ ἀπὸν καὶ παλαιούμενον ἕτερον ὥσον ἐγκαταλείπειν οἷον αὐτὸ ἦν.)”¹⁰⁷

Słowo ἄ-τοπος znaczy, wedle słownikowych podpowiedzi „niezwykły”, „nadzwyczajny” „osobliwy”, „obcy”¹⁰⁸, słowem znaczy to, co wymyka się myśli nie tyle uciekając od przedstawienia ile od myślowego ujęcia. ἄ-τοπος nie pozwala się prze-myśleć. Przedstawia się nie tylko jako obecne ale jako wyróżnione w obecności, ἄ-τοπος bowiem skupia na sobie uwagę i ku sobie przyzywa zapowiadając się już to jako cel, już to jako

¹⁰⁶ Platon, *Uczta* 206 E

¹⁰⁷ Platon, *Uczta* 206 E – 207 A

¹⁰⁸ Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski* t. I s. 367 kol. I

odpowiedź. Samo słowo zbudowane jest na pierwszy rzut oka zgodnie z wytycznymi gramatyki, mamy bowiem miejsce (τόπος) zaprzeczone przez *alpha privativum*, gdybyśmy zatem wiedzeni czy zwiedzeni tą wykładnią pokusili się o dosłowne przetłumaczenie, moglibyśmy ἄ-τοπος nazwać bezmiejszem, przy założeniu rzecz jasna, że gdzieś tam, u źródeł, tkwi w nas przekonanie, iż bezmiejsce dotyczy tego, co miejscowe. To, co nie jest w żadnym miejscu w ogóle nie jest, w przypadku ἄ-τοπος jednak owa niepodważalna zdawałoby się zasada zwyczajnie nie działa. Ἄ-τοπος jest zatem niezwykle i osobliwy, to znaczy nieoczekiwany za każdym razem kiedy się przytrafia, nawet wtedy a właściwie szczególnie wtedy, kiedy przytrafia się nam zawsze. Stąd Platon używa stopnia wyższego - ἄτοπώτερον. Z jednej strony miejsce (τόπος) jest w ἄ-τοπος zaprzeczone, z drugiej przecież nigdzie miejsce nie jest tak wyczekiwane jak w ἄ-τοπος właśnie, ἄ-τοπος jest zatem w jakiś sposób bardziej miejscem niż każde inne, jest niejako miejscem dla miejsca, które miejsca przyjąć nie chce. To, co nie na miejscu, zwykle bez trudu pozwala się miejscu przywrócić, a nawet jeżeli z jakichś względów nam powrotu odmawia, nie wyrzeka się, bo nie może, miejsca, w którym powinno być. Skoro ἄ-τοπος jest „niezwykły”, dlaczego nie staje się zatem początkiem zdziwienia, ale raczej wrogości? Jak to, co obce, a więc nie tyle to, co nie nasze, ale to, co zrazu dalekie, lecz znalezione w pobliżu. W ἄ-τοπος odnajdujemy odmowę, koniec drogi i to zakończenie właśnie budzi niepokój największy, na końcu bowiem znajduje się to, co winno się znajdować gdzieś indziej. W ἄ-τοπος niepokoi pustka, która znajduje się dalej, niepokoi przecież również to, że ἄ-τοπος irytuje bardziej aniżeli napawa lękiem, a przecież napawać lękiem powinien. Zachwianiu ulega kategoria miejsca, zachwianiu jako orzekająca o tym, co jest gdzieś. Trafiający bowiem na ἄ-τοπος próbuje odnaleźć nie tylko to, czego właśnie szuka, ale za każdym razem próbuje odnaleźć się. Nikt nie popełnia błędu, choć pewnie czasem błąd ἄ-τοπος naśladuje, o ile jednak błąd można naprawić, o tyle ἄ-τοπος w ciągłym powracaniu tylko się utwierdza. Kwestia wytrzymania i wytrzymywania. Ukazanie ἄ-τοπος jako niedorzeczności czy błędu po prostu odsłania porażkę myślenia. Rzecz jasna strategia zabezpieczająca¹⁰⁹, lecz idzie o utrzymanie ἄ-τοπος jako wciąż odmawiającego ale i zapraszającego przecież. Wytrwałej i troskliwej myśli ἄ-τοπος nie daje o sobie zapomnieć i nie pozwala się ominąć, odmowa ἄ-τοπος jest odpowiedzią na dopytywanie się, ciągła odmowa nie może tedy ciągle rozbrzmiewać, należy dopytywać się raz za razem. Odmowa

¹⁰⁹ Strategia zabezpieczająca może pójść w dwóch kierunkach, jedna usuwa ἄ-τοπος w mroki niebytu, druga w świat, gdzie miejsce nie ma zastosowania, to znaczy gdzie istnieje tylko wszędzie, tą drogą, jak się zdaje podąża Plotyn a za nim Porfiriusz. Przynajmniej w niektórych momentach.: Zob.: Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski* t. I s. 367 kol. I

nie jest tutaj zaprzeczeniem ale ukazaniem bezzasadności pytania, na dobrą sprawę pytania jako takiego. Odmowa jest drwiną bardziej niż wyzwaniem do pojedynku.

Czemu o tym mówimy? Dlatego, że na gruncie ἄ-τοπος wydarza się pamiętanie. Pamiętanie, jak dowiadujemy się od Diotymy, ukazuje się w ciągłym zapominaniu i przypominaniu sobie, przy czym, na dobrą sprawę, jedno wyklucza drugie, przypominanie bowiem możliwe jest tylko wtedy, kiedy pamięć milknie, kiedy natomiast pamięć zamilkła, przypominanie nie tyle zdaje się być przy-pominaniem ile powstawaniem nowej pamięci. Diotyma przestrzega gdzie szukać nie możemy: bycie wciąż i ciągle jedynym i tym samym przysługuje jedynie temu, co boskie, przypisywanie sobie boskich możliwości musi się zakończyć tedy porażką, z drugiej strony czy właśnie tam, gdzie spotka nas porażka szukać właśnie nie powinniśmy? A zatem czy ἄ-τοπος nie staje się jedyną możliwą odpowiedzią? Wiedza odchodzi (ἐξ-εἶμι) wraz z pamięcią. Odchodzenie, które jest wy(ἐξ)-chodzeniem, widać z dwóch stron, z wewnątrz na zewnątrz i odwrotnie, przy czym w obydwu wypadkach ruch przekracza granicę pozostawiając to, co opuszczone poza granicą. Stąd z jednej strony ginie z oczu, to po pierwsze a zatem pozostawia brak, po drugie wystawia się na nieznaną. Miejsce, z którego wychodzi, czego by nie mówić przecież, stanowiło raczej ochronę, kraj własny¹¹⁰, stąd obawa, że to, co utracone, odeszłe, bez nas sobie nie poradzi. Umieramy po wielokroć, gdzieś tam przecież słowa nasze, wspomnienia i przygody żyją własnym życiem, a skoro własnym to i własną będą umierać śmiercią, choć przecież za każdym razem jako nasze, nawet wtedy, kiedy nikt o tym, już, bądź akurat, nie będzie wiedział. Brak zatem połączony jest z troską. Co zatem? Zaczyna się bowiem pojawiać pytanie: Jak ciągle zastępowanie starego nowym można pogodzić z troską? W miejsce dawnej pamięci przychodzi nowa, która przecież jakoś podaje się za starą, zastępuje a więc domaga się uznania za prawowitą.

Zwróćmy uwagę, że wiedza nie jest ta sama, ale zdaje się (δοκεῖν) ta sama. Czym zatem wiedza jest, skoro jej trwałość opiera się jedynie na δόξα, δόξα która raczej zwodzi niż odsłania. Zresztą chwilę później Diotyma odmawia śmiertelnikom trwałości. Czym zatem byłaby nieśmiertelność, skoro szukanie jej wzdłuż czasu nie wykracza poza δόξα? I czym byłoby zatem trwanie przy nas wiedzy, szczególnie wtedy, kiedy trwanie jest wynikiem naszego wysiłku. Zarówno μελετάω jak i μελετή odsyłają nas ku trosce, ku troskliwemu doglądaniu czegoś, co troski dla bycia wymaga. Hezjod mówi o troskliwym przykładaniu się

¹¹⁰

Zob.: Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski* t. II s. 174, οἱ ἐξιόντες - będący na obczyźnie.

do pracy¹¹¹, Hipokrates o leczeniu a więc trosce o zdrowie¹¹², wiedza ukazuje się nam jako pozbawiona siły, słaba, zbyt słaba aby sama z siebie mogła być. Z momentem przybycia zaczyna słabnąć. Rzecz jasna cały czas gdzieś się pojawiają odesłania niewypowiedziane do pisma. Platona i nasze. Pismo chce się ukazać jako boskie, nie ma co do tego wątpliwości, z drugiej strony przecież skoro powracanie odchodzącego oferuje nam jedynie zdawanie się, δόξα, czy nie należałoby się właśnie zwrócić w kierunku pisma, które zdaje się oferować więcej, wyciszając przy tym ἄ-τοπος. Pismo oferuje nie zagrożoną niczym trwałość a więc to, czego przecież byśmy od pamięci chcieli. Zdaje się więc, że pismo jest ocaleniem, kto wie, co by się stało z poematami Homera, gdyby nie Pizystrat, jakby tutaj ktoś miał wątpliwości, w końcu Homer to Homer, niech doceni dzieło Oskara Kolberga. Ocalić można tylko tego, kto znalazł się w niebezpieczeństwie. Σῶζω to ciągle wyciąganie tego, co odchodząc ryzykuje. Pismo jest pozostawieniem ryzyka bez odpowiedzi, a przynajmniej tak się pismo przedstawia. Choć pismo jest przecież na ryzyko jakąś odpowiedzią, odpowiedzią udzieloną raz na zawsze.

Kusi odpowiedź oczywiście, by posłuchać Platona z *Listu VII*, wtedy gdy mówi o iskrze, która rozpała w nas stale płonący ogień, o którym już, gdy zapłonął, zapomnieć się nie da. Słowem kusi by tutaj, jako wyprostowanie równania z jedną niewiadomą, jako wygnanie z myślenia niedorzeczności, odnaleźć w nas boską wiedzę, która podejmując to, co powracające, rozpoznaje w nowym młode i przyjmuje jako utracone, pozostawione niegdyś, jako własne. Tym bardziej, że Platon sam zdaje się wskazywać na boskość płonącego w nas ognia pierwszej przed-wiedzy choćby wtedy, kiedy używa wobec niej określenia τιμώτερα - czcigodniejsze.¹¹³ Tylko czy nie popadamy tutaj w kłopoty, w które wpada tak zwana nowa interpretacja Platona, to znaczy czy nie umieszczamy owej boskiej wiedzy na tej samej płaszczyźnie, na której umieszczamy inne wiedze, słowem czy nie tracimy z oczu jedności tworząc dodatkową wiedzę nawet jeśli by miała ona być jakąś nad-wiedzą? Zawsze przecież będzie się można zapytać, jak owa wiedza, nawet jeśli boska, może trwać nieprzerwanie jako podstawa każdej innej wiedzy, dlaczego bowiem wiedza o zasadach miałaby mieć inną naturę, tym bardziej, że zapisana, nie tylko naturą swoją nie różni się od innych gałęzi wiedzy, ale wręcz w swojej zapisywalności nad nimi góruje.

Naturalnie, to powracające musi być rozpoznane jako niegdyś utracone. Rozpoznane być może tylko na swoim własnym gruncie. Byłoby zbytnią nonszalancją wierzyć jednak, że

¹¹¹ Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski* t. III s. 98 kol I - II

¹¹² Abramowiczówna Z. (red.), *Słownik grecko polski* t. III s. 98 kol I - II

¹¹³ Platon, *Fajdros* 278 D, Zob.: Szlezak A. Th., *Kontekst platońskich τιμώτερα. Uwagi do Fajdrosa 278 B – E* [w:] Szlezak A. Th., *O nowej interpretacji platońskich dialogów*, s. 31.

wciąż na wszystko, co odeszłe, czeka przygotowane miejsce, zdarza się przecież, że powracający po latach trafia na miejsce zajęte, owszem, jako bliski a zatem wciąż wypatrywany spowoduje co najwyżej podwyższoną nerwowość gospodyni, która będzie musiała w pośpiechu ścielić łóżko i odkurzać dywan, słowem jakieś takie zmieszanie tym, że odeszły został uznany za zmarłego. Zdarza się jednak, że powracający podjęty, pomimo starań, nie zostaje i musi znów odejść. Jakieś takie jedynie na progu przywitanie, może chwila dawnej już, czego by nie powiedzieć, bliskości, może jakieś takie nawet chwilowe zawieszenie czasu, o którym jednak od samego początku wiadomo, że nie będzie trwało długo. Odejście, w końcu, skoro jest zaryzykowaniem, musi się liczyć z tym, że ryzyko się nie powiedzie. Stąd, każdy to przecież doskonale wie, są rzeczy, które niegdyś rozumieliśmy, a których dzisiaj nie rozumiemy, choć były nam przecież bardzo bliskie i wiele byśmy za ponowną możliwość rozumienia, za powtórne rozumienie, oddali.

CO ZATEM Z NAUCZYCIELEM?

Oczywiście, chcieliśmy dowieść, że nauczyciel jednak mówić powinien, słowem postawiłem sobie, jak się można było spodziewać po tytule cel zuchwały, aby to po długich i wyczerpujących być może przygodach dotrzeć w końcu do wniosku, że mowa jest dla nauczania koniecznie potrzeba. Aby jednak tego dowieść, należałoby ukazać w obrębie pisma to, czego pismo bądź nie dotyka w ogóle, bądź to, czego dotyka w mniejszym stopniu aniżeli mowa. Tego typu jednak postawienie sprawy i wprowadzenie takich norm dowodzenia, nie trudno przecież dostrzec, poza pismo nas nie wyprowadzi, słowem czuję się trochę tak, jakbym miał znaleźć granice fantazji, słowem jakbym brał udział w *Niekończącej się opowieści*. Pisząc, z pisma wyjść się nie da, a wskazówki, napomknienia, czytelne być mogą jedynie dla tych, którzy na to pisanie patrzą z poza niego.

Jasne, kiedy nauczyciel jest również wychowawcą, a im młodszych nauczyciel ma uczniów w tym większym stopniu wychowawcą być musi, a że uczniowie robią się coraz młodszy i na studiach nawet już trzeba uczniów wychowywać, tym zakres koniecznych umiejętności nauczyciela się zwiększa. Pytamy się jednak o nauczanie, a dopóki nie znajdziemy takiej wiedzy, której pismem pokazać się nie da, słowem dopóki nie trafimy w piśmie na odmowę, dopóty nie znajdziemy uzasadnienia dla nauczyciela mówiącego. Jasne,

wiemy że nauczyciel mówiący może odpowiadać na pytania i sam pytania może zadawać, Sokrates w *Fajdosie* i w *Protagorasie* wytyka pismu, że nie potrafi odpowiadać a jedynie przedstawia, można by się zapytać jednak, czy aby konieczność odpowiadania nie zamilknie gdy tekst będzie dobrze napisany, słowem gdy wszystko jasno i klarownie przedstawi. To pierwsza sprawa, druga, czy Sokrates (Platon) ma rację, w końcu pismo też jest jakąś wypowiedzią, która nie tyle, że sama będzie odpowiadać, ile jest, czy może być częścią rozmowy, może się przecież okazać, że jakiś nauczyciel zaniepokojony o swą kształconą przez lata umiejętność mówienia, postanowi zadać wobec tego tekstu kilka pytań, oczywiście tekst sam mu nie odpowie, ale może mu odpowiedzieć sam nauczyciel i może mu tak odpowiadać dopóki nie uzna, że już wszystkie pytania mu się skończyły. Jest to taka rozmowa rozciągnięta w czasie, ale czy nie jest przez to troskliwsza, zdarza się czasem przecież, że i w ustnej rozmowie przerywamy, czując na przykład brak odpowiedniej wiedzy, albo po prostu brak sił do rozmowy. Pamiętam jak w szkole podstawowej, wszedłem w spór z nauczycielką od geografii. Twierdziłem mianowicie, że Amazonka wraz z dopływami jest dłuższa od Nilu. Nauczycielka miała na ten temat inne zdanie, ale widząc mój brak wątpliwości, obiecała, że sprawę dogłębnie zbada. I zbadała: miałem rację i nie mam wątpliwości, że spośród wielu rozmaitych zachowań moich nauczycielek w szkołach moich rozmaitych to było bez wątpienia jedno z zachowań piękniejszych. Piękniejszych, ale i jedno z bardziej fachowych, nie ma co mówić, ponieważ w ten sposób wywyższony, w szkole podstawowej uczyłem się właściwie już tylko geografii, aż nauczycielki z innych przedmiotów musiały też się wspinać na wyżyny swoich umiejętności.

Tak, to też wiemy, że czasem mówiąc trafiamy na drogi, na które pisząc żeśmy nie trafili, można przyjąć i chyba nikt tutaj nie będzie oponował, że pismo i mowa nieco innymi drogami chadzają, słowem nieraz się zdarza, że po zajęciach nauczyciel swoje wykładowe odkrycia pośpiesznie zapisuje wiedząc, że odkryte one zostały w mowie, a nie w piśmie. Wszystkie te jednak argumenty, dorzucmy jeszcze cały zestaw intonacji, modulacji, napięć głosu, skale i głosu zawieszenia, wszystko to jednak w najlepszym razie staje się wobec pisma służebne to znaczy co najwyżej możemy postawić wniosek, że pismo jeszcze, póki co przynajmniej, mowy potrzebuje. Ale nic więcej, kiedy tylko bowiem mowa zapragnie uzyskać autonomię, to znaczy zapragnie wydzielić dla siebie taki obszar, który przynależeć będzie tylko jej, pismo natychmiast postawi pytanie: A co to takiego? Jakież to wiadomości, tezy czy wnioski w mowie mogą się znaleźć a nie mogą w piśmie? I mowa zawstydzona

brakiem właściwej odpowiedzi, powróci dalej pismu służyć. Powróci by służyć swojemu dawnemu służącemu.

Służba to jednak tymczasowa, nauka, która rości sobie pretensje do jedyności, domaga się ciągłego postępu. Domaga się jednak postępu na skutek (choć kto wie czy skutek po raz kolejny nie pomylił się nam z przyczyną) obumierania tego, co w nauce utracone. To, co odkryte i zapisane, utrwalone słowem i jako takie zwyczajnie nieciekawe, domaga się ciągłego zastępowania pytań starych nowymi tracąc z oczu to, o co pytać wciąż należy. Pismo z samej swojej natury, nawet jeśli byśmy poszukiwali w nim podstaw jak najbardziej racjonalnych, instynktów poszukujących jedności, w miarę swojego rozwoju rozpada się na części, części o których z coraz większym trudem można powiedzieć, że są częściami czegoś jednego. Stąd istotnie, dla kogoś, kto jakąś gałąź wiedzy sobie nad inne przedłożył, w pozostałych może nie dostrzegać żadnej wartości, co przecież powinno nas jeszcze dziwić, to znaczy w postępującej specjalizacji powinniśmy jeszcze potrafić dostrzec upadek rozumu.

BIBLIOGRAFIA

I. Teksty źródłowe:

Aristotle's *Metaphysics*, W.D. Ross (ed.), t. 1-2, Oxford 1948. przekład polski: Arystoteles, *Metafizyka*, tłum. K. Leśniak w: Arystoteles, *Dzieła wszystkie*, tom II, Warszawa 1990.

Heraklit, *Fragmety*, nowy przekład i komentarz Kazimierz Mrówka, Warszawa 2004.

Homeri *Odyssea*, Guilelmus Dindorf (ed.), editio 5 curavit Carolus Hentze, Lipsiae 1940. przekład polski: Homer *Odyseja*, przełożył L. Siemieński, Wstępem poprzedziła Zofia Abramowiczówna, pracował i objaśnieniami opatrzył Jerzy Łanowski, Wrocław 1975.

Plato, *Epistulae*, [w:] *Platonis Opera*, I. Burnet (ed.), t. V; przekład polski: Platon, *Listy*, przeł. Maria Maykowska, Warszawa 1987.

Plato *Phaedrus* [w:] *Platonis Opera*, I. Burnet (ed.), t. II; przekład polski: Platon, *Fajdros*, tłum. W. Witwicki [w:] Platon, *Dialogi*, Kęty 1999. t. II.

Plato *Protagoras* [w:] *Platonis Opera*, III. Burnet (ed.), t. II; przekład polski: Platon, *Protagoras*, tłum. W. Witwicki [w:] Platon, *Dialogi*, Kęty 1999. t. I.

Plato *Symposion* [w:] *Platonis Opera*, I. Burnet (ed.), t. II. przekład polski: Platon, *Uczta*, tłum. W. Witwicki [w:] Platon, *Dialogi*, Kęty 1999. t. II.

Plato *Timaeus* [w:] *Platonis Opera*, I. Burnet (ed.), t. IV. przekład polski: Platon *Timajos, Kritias albo Atlantyka*, przeł. P. Siwek, Warszawa 1986.

II Słowniki:

Abramowiczówna Z. (red.) Słownik grecko – polski t. I – IV, Warszawa 1958 – 1965.

Griechisch – Deutsches Wörterbuch über die Gedichte des Homeros und der Homeriden zum Schul – und Privat – Gebrauch von E.E. Seiler, Achte Auflage, neu bearbeitet von C. Capelle, Leipzig 1878.

III. Literatura przedmiotu:

Derrida J., *Farmakon*, przeł. Krzysztof Matuszewski [w:] Derrida J., *Pismo filozofii*, Kraków 1993.

Heidegger M., *Rzecz* [w:] Heidegger M., *Odczyty i rozprawy*, przeł. Janusz Mizera Kraków 2002.

Szlezak A. Th., *Kontekst platońskich τιμώτερα. Uwagi do Fajdrosa 278 B – E* [w:] Szlezak A. Th., *O nowej interpretacji platońskich dialogów*, s. 31 - 59, przeł. Piotr Domański, Kęty 2005.

IV. Inne:

1. Tuwim J., *Słoń Trąbalski*, Kraków 2002.

Najnowsza polska literatura dla dzieci i młodzieży – tematy, konwencje, wartości

Niniejsza wypowiedź ma na celu prezentację wybranych tekstów należących do najnowszej polskiej literatury dla dzieci i młodzieży oraz ich analizę symultaniczną pod kątem zasygnalizowanych w tytule tematów, konwencji artystycznych i reprezentowanych przez nie wartości, szczególnie istotnych z punktu widzenia młodszego czytelnika.

Moim rozważaniom towarzyszyć będzie kilka założeń:

1. Istnieje potrzeba uwspółcześnienia i aktualizacji listy lektur stosowanych w szkole. Istotne jest, by uczniowie mieli styczność nie tylko z klasycznymi dziełami literatury dla dzieci, których obecność na liście lektur nie powinna być kwestionowana, ale by miały też kontakt z tekstami literatury najnowszej, powstającej tu i teraz. By nie zniechęcały ich do czytania teksty, które zdążył się zestarzeć, uświęcone szacowną tradycją, ale przecież często nieodporne na upływ czasu, już nieco przykurzone i trące myszką. Chodzi więc o to, by na liście lektur wygospodarować miejsce dla książek nowych, z lat 2000-nych. Od literatury pięknej oczekujemy wszak, by pomagała nam zrozumieć rzeczywistość, w której żyjemy, by we właściwy sobie artystyczny sposób, jak w soczewce odbijała, a zarazem oświeślała problemy naszej współczesności. Dzieciom także należy się poznawanie literatury, która dotyczy ich rzeczywistości, która oswoi je z niełatwym światem, w którym żyją, która wreszcie pokaże im ich własną rzeczywistość, po to, by mogły ją lepiej rozumieć i bardziej świadomie w niej uczestniczyć. Chodziłoby zatem o książkę, której bohatera łączy z dziecięcym czytelnikiem wspólnota doświadczeń, wspólnota losu.

2. Z pierwszą kwestią wiąże się kolejna – dążenie do rozwoju kompetencji i upodmiotowienia nauczyciela w procesie edukacji językowo-literackiej dziecka. Chodziłoby zatem o nauczyciela, który nie tylko sprawnie porusza się w obszarze istniejącego, gotowego kanonu lektur, ale też – jako przewodnik wprowadzający swoich uczniów na terytorium kultury – potrafi samodzielnie rozpoznawać jej wartości, a przede wszystkim zna najważniejsze nowości i nadąża za zmianami w kulturze, które obserwuje *in*

statu nascendi. Umiejętność samodzielnej oceny walorów tekstu i jego szkolnej użyteczności jest tu nieodzowna.

3. Jej zaspokojeniu winna służyć dobra znajomość wielorakich źródeł wiedzy na temat wartości tekstu literackiego i umiejętność dokonywania suwerennej oceny dzieł najnowszych.

W jaki sposób nauczyciel ma docierać do takich książek, przy pomocy jakich kryteriów ma odkrywać wartościową literaturę najnowszą? Nie jest to zadanie proste, wszak od wielości nowości wydawniczych na półkach księgarskich może się zakręcić w głowie. Prawdziwa klęska urodzaju bądź – jeśli kto woli – łatwość publikowania, nie ułatwia wyboru i – co istotne – nie gwarantuje wydawania wyłącznie dzieł wartościowych. Sprawa nie jest jednak beznadziejna, istnieją bowiem skuteczne metody ułatwiające waloryzowanie nowych książek.

Do analizy wybrano książki wyselekcjonowane wedle kilku kryteriów, które mogą okazać się istotne także w pracy nauczyciela. Są to zatem publikacje, które spotkały się z aprobatą krytyków, wyrażaną w przychylnych recenzjach, publikowanych na łamach fachowych czasopism (np. „Guliwer”, „Nowe Książki”, „Książki”). Są to książki nagradzane w konkursach literackich, a także uhonorowane wyróżnieniami przez specjalistyczne gremia i instytucje. Trafiają one na listy rekomendacji (listy bestsellerów) układane przez znawców literatury dla dzieci i młodzieży. Są to wreszcie książki docenione przez czytelników, co potwierdzają zarówno badania czytelnictwa, jak i twarde dane dotyczące wyników sprzedaży dużych sieci księgarń i hurtowni księgarskich.

Przykładem takiej rekomendacji może być sporządzona przez Grzegorza Leszczyńskiego „Subiektywna lista bestsellerów wydawniczych 2000-2010”, na której autor umieścił po dziesięć tytułów w kategorii dla dzieci młodszych, starszych i młodzieży. Konstruując swą listę uwzględnił „rzeczywiste uznanie czytelnicze (wyniki uzyskane na podstawie sondażowej kwerendy bibliotecznej oraz wyników badań czytelniczych), uznanie środowisk opiniotwórczych (nagrody, wyróżnienia, wysokie oceny krytyki literackiej) oraz ewentualną przydatność w procesie wyboru tytułów do adaptacji filmowych (wartkość akcji, wyraziste postaci bohaterów, dynamizm dialogów, „sceniczność”)¹¹⁴. Z kolei badania czytelnictwa pomagają stwierdzić m. in., jaki jest rzeczywisty odbiór tych książek wśród

¹¹⁴ Konferencja *Kids First*, zob.: http://www.mediadeskpoland.eu/page/_764_materiały-z-konferencji-kids-first/

młodych czytelników. W jaki sposób reagują oni na zawarte w nich treści? Czy akceptują wizję czasu dorastania z jaką się w nich stykają? Czy następuje tu jakieś „sprzężenie zwrotne”? Można to stwierdzić przede wszystkim na podstawie badań czytelniczej recepcji. Jak z nich wynika, dzieci i młodzież najchętniej sięgają po książki, które przedstawiają bliskie im przeżycia. Świadomi tego mechanizmu autorzy próbują spełnić potrzeby czytelników i kreują postaci, z którymi odbiorcy łatwo się identyfikują (wiek, płeć, przeżywane problemy)¹¹⁵.

Ważnym kryterium wyboru książek są także, wymienione już nagrody oraz wyróżnienia za osiągnięcia literackie. Do najbardziej znanych i uznanych można zaliczyć konkurs literacki im. Astrid Lindgren – nagroda dla Barbary Kosmowskiej w roku 2007 za *Pozłacaną rybkę*, konkurs Książka Roku Polskiej Sekcji IBBY¹¹⁶ – nominacja dla Barbary Kosmowskiej za *Bubę* w roku 2003, nominacja za rok 2010 dla Ireny Landau za *Witaj córeczko!* oraz dla Barbary Gawryluk za *Zuzankę z pistacjowego domu*, a także liczne polskie i międzynarodowe nagrody dla Andrzeja Maleszki za *Magiczne drzewo. Czerwone krzesło* w roku 2009 (z najważniejszą – nagrodą Emmy – „telewizyjnym Oscarem” za film będący autorską ekranizacją książki).

Jaka problematyka absorbuje dziś uwagę pisarzy i ich czytelników? Jakie tematy przewijają się w nowych książkach ze znaczącą częstotliwością? W jaki sposób ukazują one dzisiejsze dziecko i dzieciństwo, jego radości i problemy? Jak zmieniający się niezwykle szybko świat wpływa na relacje między dziećmi i dorosłymi, między rówieśnikami, wreszcie na poczucie bezpieczeństwa dzieci? Jakie piętno odciska na nim postępująca technicyzacja stosunków międzyludzkich? To tylko kilka z pytań, które chciałabym postawić tekstom literackim, poszukując wiarygodnych obrazów współczesnego dzieciństwa. Interesować mnie będą także społeczne i kulturowe uwarunkowania wizerunków dziecka i dzieciństwa, a więc m. in. zmiany modelu współczesnej rodziny.

¹¹⁵ D. Świerczyńska-Jelonek, *Książka w życiu współczesnych nastolatków*, w: *Nastolatki i kultura w drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych*, red. A. Przecławski i L. Rowicki, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2000, s. 110. Badaczka wyróżniła wśród młodzieży czytelników o aktywności zerowej (3,3% badanej populacji), czytelników sporadycznych (ok. 6 książek rocznie - 26%) oraz o faktycznej aktywności czytelniczej (1 książka miesięcznie i więcej - 70%).

¹¹⁶ IBBY – polska sekcja międzynarodowego stowarzyszenia International Board on Books for Young People, nosi nazwę Stowarzyszenie Przyjaciół Książki dla Młodych.

Wypowiedź literaturoznawcza byłaby niekompletna bez uwzględnienia takich komponentów dzieła literackiego, jak kreacja bohatera, czasu, przestrzeni i świata przedstawionego, narracja, język i styl tekstu, nawiązania intertekstualne i umiejscowienie w ciągu tradycji literatury dla dzieci i młodzieży. Badanie poetyki tekstów winno przynieść odpowiedź na pytanie o zmiany w sposobach obrazowania tematu dziecka obecnych w literaturze najnowszej.

Zasygnalizowane powyżej zagadnienia chciałabym poddać analizie na podstawie wybranych, moim zdaniem reprezentatywnych dla tej problematyki, utworów należących do literatury najnowszej: Pawła Beręsewicza *Jak zakochałem Kaśkę Kwiatek* (Wydawnictwo Skrzat, Kraków 2005), Barbary Kosmowskiej *Buba* (Wydawnictwo Literatura, Łódź 2006) oraz *Pozłacana rybka* (Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2007), Barbary Gawryluk *Zuzanka z pistacjowego domu* (Wydawnictwo Literatura, Łódź 2009), Ireny Landau, *Witaj córeczko* (Wydawnictwo Literatura, Łódź 2009), Katarzyny Kotowskiej *Jeż* (Media Rodzina, Poznań 2010), Andrzeja Maleszki, *Magiczne drzewo* (*Magiczne drzewo. Czerwone krzesło, Magiczne drzewo. Tajemnica mostu* oraz *Magiczne drzewo. Olbrzym*. Wydawnictwo Znak, Kraków 2009, 2010 i 2011)¹¹⁷.

Tematyka wyselekcjonowanego do analizy zbioru tekstów jest wieloraka i bogata, mimo to daje się w niej wyodrębnić pewne powtarzające się motywy. Przyjęta w pierwszej kolejności perspektywa socjologiczna nakazuje prześledzić takie zagadnienia, jak status społeczny rodzin, w których wychowują się dziecięcy bohaterowie książek, stosunki panujące wewnątrz rodziny (dzieci – rodzice, dzieci – dziadkowie, dzieci – rodzeństwo) oraz relacje z rówieśnikami. Warto także zwrócić uwagę na wpływ uwarunkowań zewnętrznych, w jakich znajduje się rodzina, na sytuację dziecka. Mam tu na myśli sytuację ekonomiczną rodziny, jej status społeczny, pracę rodziców¹¹⁸.

Status społeczny rodzin młodych bohaterów analizowanych powieści zazwyczaj jest wysoki. Rodzice dzieci są nie tylko ludźmi wykształconymi, ale w większości przypadków

¹¹⁷ Do tych wydań będę się odwoływać w dalszych rozważaniach.

¹¹⁸ Pojęciem statusu społecznego (pozycji społecznej) posługuję się zgodnie z definicją A. Giddensa. Zob. tenże, *Socjologia*, tłum. A. Szulżycka, PWN, Warszawa 2006, s. 734-735 („Status – poważanie i szacunek okazywane danej osobie lub grupie przez innych członków społeczeństwa. Status wiąże się na ogół z określonym stylem życia...” Chodzi tu o np. sposób mieszkania, ubierania się, mówienia i wykonywany zawód, które pomagają kształtować pozycję społeczną jednostki w oczach innych (M. Weber), tamże, s. 307. Socjologowie wyróżniają status przypisany, status osiągnięty i status podstawowy.

uprawiają wolne zawody twórcze. Np. rodzice tytułowej Buby z książki Barbary Kosmowskiej to znana pisarka – autorka popularnych romansów i telewizyjny dziennikarz. Z kolei rodzice Alicji z *Pozłacanej rybki* tej samej autorki to ludzie zajmujący się literaturą szwedzką, uzyskujący nagrody na tym polu (mama pisze książkę o Astrid Lindgren, otrzymała szwedzką nagrodę za popularyzowanie jej twórczości). Mama Zuzanki z książki Barbary Gawryluk pracuje w telewizji, tato jest architektem. Także przyjaciele dziewczynki mają rodziców, których możemy określić dawnym mianem inteligencji – mama Reni jest tłumaczką, mama Kajtka lekarką, mama Kasi dyrektorką banku. Ponadprzeciętnie wysoki status społeczny ma też przybrany ojciec Marty, bohaterki książki Ireny Landau *Witaj, córeczko!*. Jest on profesorem matematyki na wyższej uczelni.

Są to więc rodziny o dużym kapitale kulturowym, który przekazują swym dzieciom¹¹⁹. Przekonuje się o tym Marta, którą adopcyjni rodzice wkrótce po jej przeprowadzce z domu dziecka zabierają do opery, z której dziewczynka początkowo niewiele rozumie. Jej nowe środowisko jest w książce ukazane jako oferujące szansę szybkiego i znacznie lepszego rozwoju niż ten, który byłby możliwy w „bidulu”.

Nie bez znaczenia jest tu fakt, że bohaterowie są mieszkańcami dużych miast – Marta zostaje z domu dziecka na prowincji zabrana do Warszawy, Zuzanka mieszka w Krakowie, Buba w Trójmieście, Kaśka Kwiatek, jedna z głównych postaci książki Pawła Beręsewicza, przyjechała z Nowego Jorku, gdzie przez kilka lat mieszkała i chodziła do szkoły. Nie zawsze jednak wielkie miasto waloryzowane jest dodatnio, np. Alicja z *Pozłacanej rybki* najlepiej czuje się u babci na wsi, z dala od miasta i rodzinnego domu, nabrzmiałego problemami. Wieś jest tu miejscem, gdzie bohaterka nabiera właściwego wglądu we własne „ja” i odzyskuje harmonię wewnętrzną. Dużą rolę odgrywa w tym procesie kontakt z naturą, jak też rozmowy z pogodną i mądrą babcią. Do wakacji u niej dziewczyna będzie tęsknić podczas długich jesienno-zimowych miesięcy spędzanych w mieście.

Jak łatwo się domyślić, rodzin tych nie trapi bieda. Pieniądze lub ich brak nie są tu przedmiotem rozważań czy dyskusji postaci. Do wyjątków należy sytuacja rodziny protagonistów cyklu *Magiczne drzewo* Andrzeja Maleszki. Rodzice uprawiający (oczywiście) wolny zawód artystów muzyków, skuszeni pespektywą lepszego zarobku, wyruszają za

¹¹⁹ Przez „kapitał kulturowy” rozumiem tu – za Pierrem Bourdieu – fakt, że „jednostki coraz bardziej różnią się od siebie nie tyle dochodami i zawodem, ile smakiem kulturowym i sposobami spędzania wolnego czasu”. Można np., tak jak przedstawiciele inteligencji ze sfery budżetowej, łączyć wysoki kapitał kulturowy z relatywnie niskim kapitałem ekonomicznym, co skutkuje określonym stylem życia (aktywny i zdrowy tryb życia, uczestnictwo w wydarzeniach kulturalnych i życiu swojej społeczności). A. Giddens, tamże, s. 319.

granicę. Chcą poprawić byt rodziny, jednak dla dzieci ważniejsza od zasobów materialnych jest ich stała obecność. Dzieci pozostawione pod opieką niezbyt odpowiedzialnej ciotki, stają się – jak się to dziś często określa – „eurosierotami”. Sprężyną napędową akcji pierwszego tomu jest wyprawa małoletniego rodzeństwa w poszukiwaniu rodziców, po to, by przywrócić – nie bez pomocy magii – istniejącą wcześniej strukturę pełnej rodziny. Ucierpi na tym jej status ekonomiczny, ale niewątpliwie zyska podstawowa funkcja opiekuńcza i emocjonalna. Tylko pełna rodzina, nawet skromnie uposażona – zdaje się mówić autor – zapewnia dzieciom poczucie bezpieczeństwa i gwarantuje prawidłowy rozwój. Wniosek może niezbyt oryginalny, ale za to coraz bardziej aktualny, w dobie rozdzielania rodzin ze względu na pracę za granicą. Ciekawe jest w książce m. in. to, że dzieci nie są tu biernym przedmiotem oddziaływania dorosłych, ale biorą sprawy w swoje ręce, odbywają niebezpieczną podróż pełną przygód (możemy ją interpretować jako współczesne wcielenie starego baśniowego toposu wędrówki będącej warunkiem i figurą inicjacji w dorosłość) i to one w końcu przywracają rodzinie zachwianą równowagę, ucząc rodziców, co jest naprawdę ważne.

Zastanawiający jest brak zainteresowania współczesnych autorów trudnym losem dzieci z nizin społecznych. Czyżby był on literacko mniej powabny? Czy może twórcy tych książek pewniej czują się umieszczając ich akcję w środowisku, które sami znają najlepiej? Trudno byłoby im z tego powodu czynić zarzut, wszak artystycznie bardziej wiarygodny będzie obraz wynikający z dobrej znajomości opisywanej w utworze rzeczywistości. Nie idzie więc o wysuwanie oskarżeń, ale o stwierdzenie dającego do myślenia faktu.

Być może autorzy sądzą, że ukazany przez nich pogodny obraz aktualnych społeczno-ekonomicznych uwarunkowań dzieciństwa jest reprezentatywny dla jak największej liczby ich potencjalnych odbiorców. Nie jest więc ich zamiarem apelowanie do sumień czytelników, zwracanie ich uwagi na problem ubóstwa i społecznego wykluczenia, lecz chcą podsunąć im lustro, w którym ujrzą oni swe własne cechy.

Nie spotkałam zatem w tym dość obszernym zbiorze najnowszych książek wizerunków biedy i ubóstwa, tak charakterystycznych dla literatury o tematyce dziecięcej, tworzonej od czasów pozytywizmu po lata powojenne. Był to bardzo mocno obecny nurt polskiej literatury, która przez długi czas nacechowana była wyraźnym zaangażowaniem społecznym. Niemalże nie występują tu – jak bywało wcześniej – dzieci podejmujące pracę wakacyjną, by wesprzeć budżet rodzinny i odciążyć rodziców albo samodzielnie wypracować swoje kieszonkowe, albo wreszcie – zgodnie ze współczesnymi trendami – zdobyć pierwsze

doświadczenia na rynku pracy. Taki budujący przykład samodzielnej pracy młodej osoby pojawia się jedynie w książce *Pozłacana rybka*, w której Robert, sympatia głównej bohaterki, spędza wakacje przy zbiorze ogórków, by zapracować na pierwsze własne skrzypce. Nie może w tym liczyć na ojca alkoholika, a ani na pomoc matki, bo ta nie żyje.

Na marginesie – wydają się, że zadanie artystycznego obrazowania trudnego losu dzieci ze środowisk zaniedbanych czy zagrożonych wykluczeniem społecznym przejęło obecnie od literatury kino, by wspomnieć choćby głośny przed kilkoma laty film *Wrony* Doroty Kędzierzawskiej, czy trochę młodsze *Sztuczki* Andrzeja Jakimowskiego i *Wszystko będzie dobrze* Tomasza Wiszniewskiego.

Skoro większości bohaterów tych książek nie trapią kłopoty materialne, a status społeczny nie pozostawia wiele do życzenia, na pierwszy plan wysuwa się problematyka psychologiczna, powiązana ściśle z aktualną sytuacją w rodzinie, z miejscem postaci w grupie rówieśniczej oraz z etapem rozwojowym, na jakim jednostka się znajduje. Najtrudniejszymi problemami, z jakimi borykają się młodzi bohaterowie analizowanych książek są rozpad rodziny, osierocenie, adopcja oraz śmierć bliskich.

Dzieckiem przeżywającym rozwód rodziców jako traumę jest Alicja z *Pozłacanej rybki* Kosmowskiej. Nie brak tu poczucia beznadziei, żalu, ale też gorzkiej ironii w ocenie sytuacji, jak np. w poniższym fragmencie:

Do tego, że tata dzwoni jak pan Kawka, który wypożycza od nas książki, zdążyłam się już przyzwyczaić. Chciałabym tylko, żeby mnie nie traktował jak nową powieść skandynawską. Albo jak paczkę, którą trzeba przewieźć swoim audi pod wskazany adres. A już w żadnym wypadku jak córkę po rozwodzie, bo ja się z nim przecież nie rozwiodłam. (s. 7)

Stosunek Alicji do sytuacji rodzinnej ewoluuje wraz z rozwojem akcji. Bolesne przeżycia, których doświadczyli jej bliscy, związane ze śmiercią przyrodniego braciszka, uczą ją rozumieć nie tylko własne emocje i motywacje, by w końcu doprowadzić do niełatwej akceptacji istniejącego stanu rzeczy. Zmiana statusu będzie się wiązała w jej przypadku z trudnym i bolesnym przejściem na inny poziom świadomości, uwarunkowany zdolnością

samodzielnego i trafnego rozumienia sytuacji, w jakiej się znalazła i nacechowany większą dojrzałością.

Zupełnie inaczej podchodzi do rozvodu rodziców bohaterka książki Barbary Gawryluk. Dla Zuzanki rozstanie rodziców nie oznacza końca świata – bo też rodzice potrafią ją upewnić w tym, że nadal jest dla nich bardzo ważna. Choć mieszka z mamą, nie traci kontaktu z ojcem, który zawsze przybywa na jej wezwanie. Jego nowa rodzina okazuje się szansą na rozszerzenie kręgu osób bliskich i pomnożenie pozytywnych relacji z innymi. W podobny sposób żyją pozostałe dzieci z jej kręgu przyjaciół. Tu, zapewne na skutek świadomej decyzji autorki, brakuje rodzin funkcjonujących wedle tradycyjnych wzorów. Nowy narzeczony mamy, druga żona taty i jej dziecko z poprzedniego związku, ich wspólne potomstwo, czyli przyrodnie rodzeństwo bohaterki, to wielobarwna mozaika, która układa się w spójny wzór, jaki dziecięcy bohaterowie w pełni akceptują i przyjmują w gruncie rzeczy za naturalny i nie budzący zdziwienia:

Pewnie uważacie, że mam głowę jak balon, bo całe dni spędzam z opiekunką, a mama albo w pracy, albo spóźnia się na randkę. Bo tata ma nową rodzinę, a ja – nowego braciszka. (...) Mam na imię Zuzanka, mam 8 lat i z moją głową wszystko w porządku. Lubię ten rodzinny bałagan, jeśli nawet daje mi w kość. [Tekst z okładki książki]

Książka Gawryluk ukazuje optymistyczną wizję współczesnej wielorodziny (określenie Anthony'ego Giddensa), którą można by nazwać rodziną patchworkową, rodziną o otwartych granicach, tzn. przyjmującą z zewnątrz nowych członków i gotową na zmiany.

Podobne deklaracje rodziców o tym, że córka nadal jest dla nich najważniejsza, że teraz będą mieć dla niej nawet więcej czasu, bohaterka *Pozłacanej rybki* przyjmuje w sposób zgoła odmienny:

Bo z tą miłością rodziców stała się rzecz dziwna. Topniała jak lody i stygła niczym nikomu nie potrzebna herbata. A także milkła. Jakby już nic nie miała do powiedzenia. Jakby jej nie zależało, żeby w naszym domu znowu krążyły pod lampą kolorowe rozmowy i dobre słowa. Ale najbardziej zdziwiło mnie w tym wszystkim jedno, że rodzice rozwiedli się dla mnie! Uwierzyłyby kto? Zrobili to dla mojego dobra! Co za wielkoduszność! Ciekawe, jakby się czuli, jakbym to ja ich porzuciła. Dla ich dobra ma się rozumieć. (s. 8)

Na tak odmienną ocenę rozvodu rodziców może wpływać różnica wieku – Zuzanka ma 8 lat i do wielu kwestii podchodzi jeszcze w sposób bezproblemowy. Alicja ma lat 16 i bardzo krytyczne i nieufne nastawienie do obojga rodziców, którzy ją zawiedli i zniszczyli świat, w którym dotąd żyła, czując się bezpiecznie. Z racji wieku widzi rzeczywistość w sposób bardziej złożony, ale i wyostrożony. Jest też bardziej wyczulona na wszelkie symptomy fałszu rodzicielskich deklaracji, którymi próbują zamaskować niewygodne dla siebie prawdy. Jako osoba stojąca u progu dorosłości podejmuje trud samodzielnego budowania własnego świata.

Innym niełatwym problemem, z jakim konfrontowani są bohaterowie tych książek, a zarazem najważniejszym tematem kilku z nich, jest adopcja. Jest ona osią akcji książek Ireny Landau *Witaj, córeczko!* oraz Katarzyny Kotowskiej *Jeż*. Pierwsza z nich ukazuje trudności adaptacyjne i identyfikacyjne nastoletniej bohaterki, Marty. Druga przedstawia adopcję z perspektywy przybranych rodziców małego dziecka, i do takich, kilkuletnich czytelników jest zapewne adresowana. Komunikatywny, zrozumiały dla mniejszego dziecka język, procentowa przewaga ilustracji nad tekstem i starannie przemyślana szata graficzna wyraźnie wskazują na zaprojektowanego w tekście odbiorcę. Z subtelnością i zrozumieniem możliwości percepcji najmłodszego czytelnika wyjaśnia autorka niespełnioną potrzebę miłości rodzicielskiej:

...pewnego wiosennego dnia, mimo że słońce świeciło bardzo mocno, w ich ogrodzie znikły ostatnie wspomnienia kolorów i niepodzielnie zapanowała szczerze-smutna szarość. Wtedy Kobieta i Mężczyzna zrozumieli – ich dziecko urodziło się całkiem innym rodzicom. (s. 6)

Z odmienną perspektywą poznawczą mamy do czynienia w książce Landau. Narracja prowadzona jest nie z punktu widzenia rodziców, ale nastoletniej bohaterki. Marta jest początkowo nieufna i pełna kompleksów. Brak poczucia własnej wartości nie dziwi u mieszkanki domu dziecka, której matka przebywa w więzieniu, a ojciec opuścił ją, zanim dziewczynka się urodziła.

Bo kto się wyrzeka własnego dziecka? Pewnie wcale mnie nie kochała, tak sobie myślę, wcale nie przyjdzie po mnie, nawet jak swoje odsiedzi. Nie chce mnie. Olewa i tyle. Może to jej wina, a może moja.

Pewnie coś takiego we mnie jest, że nie można mnie kochać. Jakaś wada. Błąd, towar wybrakowany. Nos mam zadarty i nie wymawiam litery „r”. (...) I stopy mam za duże. Obrzydliwa jestem. Może to dlatego. (s. 9)

Takie myślenie o sobie nie pozwala jej uwierzyć w bezinteresowność intencji nowych rodziców. Marta nie potrafi też przyjąć do wiadomości odmiany losu na lepsze, boi się zaangażować emocjonalnie i narazić tym samym na odrzucenie i zranienie.

Możesz zostać w szlafroku, jesteś przecież w domu! W ICH domu, a nie w moim! Spojrzałam na ich rozpromienione miny, patrzyli na mnie tak, jakby im naprawdę zależało, jakby byli szczęśliwi, że mnie widzą. A tak naprawdę, to pewnie w ogóle chcą mnie oddać z powrotem! Na pewno! (...) Zwrócą mnie jak stary mebel, jak wybrakowany towar... (s. 43)

Wymownym przykładem jest też scena poznawania dalszych członków nowej rodziny – tych żyjących i tych, których można poznać już tylko poprzez opowieści i zdjęcia w rodzinnym albumie. Bohaterce towarzyszy dojmujące uczucie nieprzynależności do klanu, który nie jest jej rodziną i obcości wobec przodków, od których się wszak nie wywodzi. Dominantą kompozycyjną jest tu nieustannie podkreślany dystans do sytuacji, w jakiej bohaterka-narratorka się znajduje oraz wyobcowanie, odczuwane zarówno w bidulu, jak i – jeszcze mocniej – w nowym domu. Adoptowane dziecko przyjmuje dobrowolnie status Innego/Obcego, bo tylko taką identyfikację odczuwa jako autentyczną, odpowiadającą zarówno jego statusowi społecznemu, jak i samopoczuciu.

Proces adopcji jest sytuacją, w której wyobcowanie dziecka najsilniej dochodzi do głosu. A przecież dzieciństwo w ogóle uznać można za etap nieprzynależności do świata dorosłych, wzmocniony dodatkowo brakiem zrozumienia i silnym poczuciem własnej odmienności, nawet w gronie kochających osób. Obcość i osamotnienie są integralnymi elementami ludzkiej kondycji, które dziecko odczuwa szczególnie dotkliwie. Omawiane książki pokazują to wyraźnie. Jednak ich dorośli bohaterowie zdają się tego zupełnie nie dostrzegać.

Najtrudniejszym wydarzeniem wpływającym na osobowość i charakter młodego człowieka jest strata osoby bliskiej. Jest to dla niego bardzo ciężkie przeżycie, które pozostaje w pamięci na całe życie. Najtrudniej chyba jest pogodzić się ze śmiercią dziecka, które znajduje się dopiero na początku życiowej drogi.

Temat śmierci bądź ciężkiej, nieuleczalnej choroby był w dawnej literaturze dla dzieci tematem tabu. Jako jedna z pierwszych naruszyła je Astrid Lindgren w książce *Bracia Lwie Serce*, po której opublikowaniu rozpętała się gwałtowna dyskusja o dopuszczalności tematu śmierci w literaturze dla dzieci. Dziś inaczej postrzega się tę kwestię – dzięki wiedzy psychologicznej lepiej wiemy, w jaki sposób dzieci przeżywają te problemy. Oszukiwanie ich, tłumaczenie nieobecności zmarłego tym, że wyjechał, nie chroni dzieci, a jedynie naraża dorosłych na utratę zaufania i szacunku. Autorzy, którzy dziś podejmują ten niełatwy temat sądzą, że ta trudna lekcja jest dzieciom potrzebna.

Należy do nich Barbara Kosmowska, która w *Pozłacanej rybce* każe bohaterom zmierzyć się ze śmiercią pięcioletniego Fryderyka, który umiera na nowotwór. Jest to czas najważniejszej próby dla jego rodziców i siostry. Postać wolontariuszki Zuzy staje się dla Alicji przewodniczką po owych zaklętych rewirach. Uczy ją jak nie unikać rozmów o śmierci z ciężko chorym dzieckiem:

- Dlaczego mówisz, że ciekawość śmierci jest niepotrzebna? – Zuza delikatnie objęła Alicję. Tak delikatnie, że Alicja wcale tego gestu nie była pewna.

On przecież wyzdrowieje – chlipnęła.

- Chcemy, żeby tak było. Wszyscy. – Zuza też patrzyła się w okno. – Kiedy zachorował mój brat, miałam tyle lat co ty. Myślisz, że dawałam wiarę złym diagnozom? Lekarzom? Badaniom? Do końca ufałam tylko własnej prawdzie. I nie pozwoliłam Jaśkowi na żadną szczerość. Gasila jego niepewność. Gniewałam się, kiedy mnie pytał o tamtą stronę. Nawet zabroniłam mu o niej mówić i myśleć. A Jasiek stawał się coraz bardziej nieufny i samotny. Kiedy umarł, było za późno, aby go przygotować i uspokoić. A ja wtedy dopiero zrozumiałam, że był ode mnie mądrzejszy i bardziej odważny, choć miał dopiero dziesięć lat.

- Przykro mi – Alicja podniosła na Zuzę oczy pełne łez. – Nie wiedziałam ... Ja nie mogłabym tak ... wiesz, o co mi chodzi.

- Tu pracować? – Zuza domyślnie skinęła głową. – Jasne, że wiem. Musiało minąć sporo czasu, zanim się zdecydowałam. Najpierw miałam do wszystkich żal. Do Boga, lekarzy, pielęgniarek. Nawet do tych dzieci, które stąd wyszły zdrowe ... wyobrazasz

sobie, jakie to było okropne? Mieć żal do tych, którym się udało ... Ale teraz jest inaczej. Nie przychodzę tu ze względu na siebie. Przychodzę, bo zrozumiałam, że mogę się przydać innym. Wiem, że to jest trudne – Zuza wręczyła Alicji chusteczki. – Spróbuj jednak wczuć się w sytuację Fryderyka. On najlepiej wie, co się dzieje wokół. Nie zbywaj go bajkami, bo przestanie ci ufać. I może być tak jak z moim Jaśkiem. Ucieknij od ciebie albo będzie się z Toba bawił w chowanego. Przegrasz. Nie znajdziesz go. Znajdą go ci, którzy go rozumieją i wiedzą, gdzie się kryje ze swoimi obawami.

(....) – Chyba masz rację ... - Chusteczka powędrowała na policzki. – Muszę go zacząć słuchać. Żeby zrozumieć ... Tylko to jest bardzo trudne ...

- Nauczysz się – Zuza wsunęła łobuzersko ręce do kieszeni szerokich dżinsów. – On nie boi się śmierci, bo jej nie zaznał, ale może go przerażać samotność, więc zrób wszystko, by nie był samotny. (s. 104-105)

Temat śmierci pojawia się w książce Kosmowskiej jeszcze kilkakrotnie, choćby aluzyjnie, w nawiązaniach do Astrid Lindgren, która zapoczątkowała pisanie o śmierci w literaturze dla dzieci:

Pewnego razu z całą powagą Alicja zwierzyła się ze swych podejrzeń babci. Starsza pani śmiała się długo, a potem zapytała całkiem od niechcienia, czy jej wnuczka czasem nie obwinia biednej Astrid o wszystkie trudne chwile, jakie zdarzają się w jej rodzinie.

- Nie babciu – odpowiedziała wtedy Alicja. – Dzięki jej książkom jest mi nawet łatwiej – i pokazała nawet okładkę czytanej właśnie powieści o dwóch braciach. (s. 17)

Szwedzka pisarka jest nieustannie obecna w życiu bohaterki za sprawą jej matki, która – przypomnijmy – pracuje nad książką o niej.

Śmierć brata sprawia, że Alicja w przyspieszonym tempie dorasta. Z Bardzo Rozpieszczonej Jedynaczki, która pojawia się na pierwszej stronie książki, staje się niemal dorosłą osobą, która bardzo dzielnie i skutecznie wspierała rodzinę podczas choroby brata. Można by rzec, że dziewczyna przechodzi trudny proces inicjacji w dorosłość. W kulturach tradycyjnych towarzyszą inicjacji opisane przez antropologię kulturową rytuały przejścia, często związane ze zjawiskiem śmierci¹²⁰.

¹²⁰ Zjawisko inicjacji można wyjaśnić także przy pomocy znanej koncepcji rytuałów przejścia (*rites de passage*) Arnolda van Gennepa. Ryty czy też rytuały przejścia to „rytuały, które towarzyszą każdej zmianie miejsca, stanu, pozycji społecznej czy wieku”.

Takim momentem może być przejście z jednego stanu do drugiego (np. z życia do śmierci). Faza pierwsza to oddzielenie, separacja. Składają się nań zachowania symbolizujące „oderwanie” się jednostki lub grupy od pewnego „stanu”, jakim jest określone miejsce w strukturze społecznej lub warunki kulturowe. Druga z faz to faza liminalna (*limen*, łac.– próg, rozgraniczenie), progowa. Jest to faza przejścia przez rzeczywistość kulturową, która posiada jedynie niewiele lub nawet nie posiada wcale elementów znanych uprzednio (...). Liminalność to stan zawieszenia, stan pomiędzy. Jednostka liminalna nie należy ani tu, ani tam. (...) Wreszcie faza ostatnia – faza agregacji – reinkorporacji, ponownego włączenia w struktury¹²¹.

Jednostka powraca do codzienności, ale pod zmienioną postacią, jako ktoś inny, o nowym statusie. Podobnego procesu doświadcza Alicja, która na skutek bolesnych przeżyć jest pod koniec książki zupełnie inną osobą niż na początku.

Mniej spektakularne, ale przecież dotkliwe są zaniedbania ze strony rodziców – ich niedojrzałość, skoncentrowanie na sobie i brak czasu dla dzieci. Obojętność, niedostrzeganie dziecka i jego problemów, których ono samo często nie potrafi zidentyfikować i zwerbalizować, to powszechnie występujące grzechy. Dziecko czuje się wówczas niepotrzebne i nieważne. Na brak kontaktu z mamą cierpi Alicja z *Pozłacanej rybki*. Najczęściej obcuje jedynie z głosem rodzicielki pochylonej nad klawiaturą komputera, na którym powstaje książka o szwedzkiej pisarce, tak wspaniale rozumiejącej dzieci (trudno tu o wymowniejszy kontrast i przykład braku rodzicielskiej empatii), głosem, który skazuje latorośl na odgrzewane wieczne obiady z mrożonek. Ze swoistą przezroczystością pogodziła się już także Buba, której rodzice, skupieni na sobie i swojej pracy, nie obdarzają autentyczną uwagą, zbywając jedynie zdawkowymi formami pozornego zainteresowania. Jej matka do tego stopnia jest zajęta karierą i tym, jak wygląda, że zapomina nawet o urodzinach córki:

- Bubo! – matka spojrzała na nią z przerażeniem – Ty masz dzisiaj urodziny?
- Miałam wczoraj.
- O mój Boże! Dziecko! Dlaczego nam nie przypomniałaś?
- Bo was nie było.
- Istotnie. Wczoraj nas nie było. Ale był dziadek...
- Dziadek nie pamięta nawet o swoich urodzinach.
- Obawiam się, że masz rację. (s. 5)

¹²¹

K. Podemski, *Socjologia podróży*. Poznań 2004, s. 44-45.

Matka kompromituje się brakiem podstawowej wiedzy na temat córki - nie dosyć, że nie pamięta ile córka ma lat, to także zapomina imienia Buby i tego, do której chodzi klasy oraz szkoły:

Matka wróciła z wywiadówki zdenerwowana, błada i zła.

- Bubo! – rzuciła oficjalnie w stronę pokoju córki. Usiadła sztywno na kuchennym krześle i czekała.

- Chodzi o ten angielski? – Buba postanowiła osłabić uderzenie. – Mówiłam wam przecież, że mam kłopoty. Ale chyba nie aż tak poważne? – z przestraczem patrzyła na matkę. Nie pamiętała jej tak wzburzonej. No chyba, że w kłótniach z ojcem ...

- Bubo, skończmy ten teatr – głos matki dramatycznie rozpływał się w pierwszych łzach. – Już od dawna podejrzewałam najgorsze. Tak szybko wracałaś z tej szkoły albo tak późno wychodziłaś na zajęcia ... Czułam, że coś się za tym kryje ...

- Ale ty przecież nie wiesz, o której wychodzę, czy wracam. Nigdy cie nie ma albo śpisz ...

- Pracuję po nocach – przerwała jej matka – więc mam prawo. Jak mogłaś mnie nie uprzedzić, narazić na taką kompromitację, taki wstyd!? – z oczu matki popłynęła rzeka łez.

- Ale o co chodzi? – Buba traciła cierpliwość.

- Milcz! – krzyknęła matka. – A właściwie – mów! – zażądała. – Wyjaśnij, proszę, dlaczego nas tak haniebnie oszukałaś. Przecież ty nie chodzisz do żadnej szkoły! Jesteś niebieski ptak! Córka znanej pisarki, dziewczyna po podstawówce! – matka na przemian wycierała nakrochmalonym obrusem oczy i nos.

- Sprawdziłam dzienniki wszystkich klas. Nawet czwartych . Ani śladu naszego nazwiska!

- No w czwartych to raczej zrozumiałe. Takim orłem znowuż nie jestem – bąknęła Buba. – Ale w pierwszej „A” na pewno coś o mnie wiedzą.

- Nawet nie wiedzą, jak wyglądasz. Pokazałam im zdjęcie! Nikt z nauczycieli nie widział cię na oczy!

- Chwileczkę, a w której ty byłaś w szkole? – Buba zmarszczyła nos i intensywnie wpatrywała się w matkę.

- Jak to, w której? W twojej. O, proszę – otworzyła kalendarzyk i podsunęła go Bubie pod nos – tu masz adres. Nie twoja? Na rondzie Waszyngtona. Imienia, zdaje się, Dywizjonu 303.

- Nie moja – spokojnie stwierdziła Buba. – W tej na rondzie miałaś jakieś warsztaty literackie. Rok temu. Moja jest imienia Kościuszki, dwieście metrów od Zwierzyńskiej, przy małej bibliotece. A z Dywizjonem 303 łączy ją tylko to, że kawałek tej szkoły widać, jak z lotu ptaka, z naszego kuchennego okna.

Matka zastygła w bezruchu.

- Naprawdę, Bubo? – pytanie zabrzmiało dramatycznie. – Czy ty wiesz, co to znaczy? Że mogę odzyskać całe zaufanie do ciebie! Och, dziecinko! – Buba wpadła w matczyne ramiona, ale zanim poddała się całusom i pieszczotom, przyszło jej do głowy, że w tej pomyłce nie wszystko jest takie śmieszne i zabawne, jak teraz chce tego matka. (s. 27-28)

Wiedza ojca na temat córki nie odbiega znacząco od tej, którą wykazuje się matka. Ogranicza on swe zaangażowanie do wypowiadania rytualnych pytań, które nigdy nie zostają rozwinięte w bardziej obszerną i pogłębioną rozmowę:

- Co u ciebie, Bubo? Wszystko w porządku?

Buba zastanowiła się, czy nigdy nie przyszło ojcu do głowy, że każdą rozmowę zaczyna w ten sam sposób. Jakby właśnie wrócił z dalekiej podróży. (s. 14)

Takie zachowanie rodziców sprawia, że dzieci, nawet w rodzinach pozornie prawidłowo funkcjonujących, czują się opuszczone i osamotnione. Bubi w jej rodzinnym domu zdaje się też brakować spokoju i równowagi. Dorasta w cieniu bardzo dominujących i jednocześnie szalenie zaabsorbowanych sobą rodziców, ucząc się, że najlepiej jest liczyć wyłącznie na siebie. Nie dzieli się z nimi swoimi przeżyciami i przemyśleniami, bo wie, że nie mogłaby liczyć na zrozumienie. A problemy, które nurtują nastolatkę nie są błahе. Podobnie jak Alicja, przeżywa kłótnie z koleżankami i poszukiwanie trwałej przyjaźni, tęsknotę za uczuciem i pierwszy zawód miłosny, kłopoty w szkole i poszukiwanie tożsamości. Buba uważa, że nie jest zbyt lubiana w klasie, gdzie – tak jak w domu – nikt się nią nie interesuje. Śledząc jej losy, obserwujemy jak „brzydkie kaczątko” z pewnym trudem przeistacza się w końcu w pięknego łabędzia.

Dziewczyna zabiega też o szczęście własnej rodziny. Rodziców Buby można by nazwać „medialnymi”, z uwagi na ich pracę związaną z obecnością w mediach, nieustanną narcystyczną troskę o własny wizerunek, wreszcie niemal nieprzerwane korzystanie z nowych mediów – ciągle włączony komputer, telefony komórkowe, zabierają jej rodziców. W jej domu daje się zauważyć postępującą technicyzację wzajemnych kontaktów.

Także optymistycznie w gruncie rzeczy nastawionej do życia Zuzance z pistacjowego domu doskwiera osamotnienie. Tęskni do bliższego kontaktu z matką, która nie może odnaleźć się w nowej sytuacji po rozwodzie. Brakuje jej rozmów z nią i obecności mamy w domu. Nie cieszy się więc z jej zawodowych sukcesów i nie podziela zachwyty koleżanek nad faktem, że jej mama pracuje w telewizji.

Innym współczesnym problemem, który tutaj tylko sygnalizuję, jest nieobecność ojca w dorastaniu i wychowaniu dzieci. Może być ona skutkiem rozwodu, wyjazdu „za chlebem” do innego kraju lub wycofania rodzica na pozycje biernego świadka rodzinnych problemów, którego obecność jest jedynie czysto fizyczną obecnością.

Przywołaną na początku kwestię poczucia bezpieczeństwa dzieci należałoby rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: najbliższego otoczenia – rodziny i przyjaciół, oraz dalszego kręgu – życia społecznego i uwarunkowań cywilizacyjnych, w jakich żyją bohaterowie książek. Z ich wpływu na własną egzystencję młodzi ludzie nie bardzo zdają sobie sprawę. O wiele bardziej dotyczą ich zmiany w obrębie najbliższej rzeczywistości, przede wszystkim własnej rodziny.

Krzepiące w tych malowanych ciemnymi barwami obrazach dzieciństwa i dorastania w cieniu bardzo trudnych problemów, jakie wykreowała najnowsza literatura dla dzieci i młodzieży, jest to, że nawet w najtrudniejszych sytuacjach młodzi nie pozostają sami. Jeśli nie od razu, to w końcu zawsze pojawia się ktoś dorosły, kto z niezwykłym taktem i wyczuciem, w sposób umiejętny pomaga zrozumieć problemy i naprowadza na ich rozwiązanie (jak czyni to pani Urszula z domu dziecka w *Witaj córeczko* lub dziadek Buby, może mniej umiejętnie, ale z niewzruszonym oddaniem). Także rodzice, którzy zawiedli i zranili są w stanie zweryfikować i zmienić swoje postępowanie, tak jak mama Alicji z *Pozłacanej rybki* czy rodzice Buby. W analizowanych tekstach respektowany jest więc jeden z podstawowych kanonów literatury dla dzieci i młodzieży – kanon szczęśliwego zakończenia.

Paleta barw dzieciństwa i wieku dorastania odmalowanych w najnowszej literaturze nie składa się jednak wyłącznie z ciemnych kolorów. Obok tonacji smutku, rozpacz czy nostalgicznej zadumy nad trudami stawania się coraz bardziej świadomym człowiekiem i wybijania na samodzielność, rozmaitymi barwami skrzy się humor – językowy, sytuacyjny i postaci. Przykładami humoru słownego wręcz kipi *Buba* Kosmowskiej, której tytułowa

bohaterka jest dobrze zaprawiona w boju rodzinnych utarczek słownych toczonych nieustannie i nie bez godnej podziwu wprawy, a nawet widocznej satysfakcji, przez jej rodziców, dziadka i siostrę. Spotykamy się tu także z komizmem postaci, które tworzą raczej typy niż charaktery. Domowa menażeria składa się z egzaltowanej matki – autorki licznych poczytnych romansów, narcystycznego ojca błyszczącego na szklanym ekranie oraz dziadka – zgryźliwego staruszka, który z córką i zięciem walczy o zachowanie niezależności. W tym nieustannym domowym wirze usiłuje odnaleźć się spokojna, nieco wycofana nastolatka.

Wieloma jaskrawymi barwami odmalowana została rzeczywistość, w jakiej żyją bohaterowie książek Andrzeja Maleszki. Zanurzeni są oni świecie przygód, brawurowe tempo wciąga w wir akcji. Kolejnym przykładem niezwykle zabawnej i pogodnej opowieści jest książka Beręsewicza *Jak zakochałem Kaśkę Kwiatek*. Jest to książka o nastolatku, który durzy się w nowej koleżance z klasy. Niestety zakochany młodzieniec, pomimo wielu metodycznie podejmowanych prób, nie potrafi zakochać w sobie Kaśki. Nie brak mu za to zdolności trzeźwej oceny sytuacji oraz inwencji językowej, o czym świadczy poniższy fragment:

Jest chyba rzeczą naturalną, że kiedy już się człowiekowi przydarzy zakochać, bardzo liczy się odwzajemnienie swojego zakochania, a co śmielsi próbują nawet owo odwzajemnione zakochanie wywołać. Co prawda, ze śmiałością nie było u mnie najlepiej, ale postanowiłem, że ze względu na dość zaawansowany stopień zakochania powinienem znaleźć w sobie jakieś ukryte pokłady odwagi i podjąć stosowne działania.

Nie zamierzałem się do Kaski Kwiatek p o d w a l a ć. (Podwalanie polega na głośnym bekaniu, zabieraniu czapki i publicznym dręczeniu klasowego ofermy Tadka Cichonia). Podwalanie pasowało do Piotrka, ale nie do mnie.

Nie zamierzałem Kaśki Kwiatek p o d r y w a ć. (Podrywanie polega na byciu *cool*, żuciu gumy i mówieniu „cześć mała!”). Podrywać można zwyczajne dziewczyny. W przypadku Kaśki nie wchodziło to w grę.

Nie zamierzałem się do Kaśki z a l e c a ć. (Zalecanie polega na przynoszeniu kwiatów, słodkich uśmieszkach i ogólnym podlizywaniu). Chłopacy umarliby ze śmiechu – a ja jeszcze wcześniej ze wstydu.

Według słownika mogłem ewentualnie do Kaski Kwiatek startować, umizgać się, flirtować z nią, smalić do niej cholewki i sadzić koperczaki. Żadna z tych propozycji nie brzmiała zbyt poważnie, a ja miałem b a r d z o poważne zamiary. W końcu

przyszło mi do głowy, że skoro z a k o c h a ł e m s i ę, to czemu nie miałbym spróbować zakochać i Kaśki. (s. 28-29)

Autor żartobliwie, ciepło i z humorem opisuje uczuciowe rozterki Jacka.

Przyjęcie perspektywy literaturoznawczej nakazywałoby w pierwszej kolejności zweryfikować wybrane teksty pod kątem konstrukcji narracji. Określenie tego, kto mówi w tekście literackim, ma dalsze istotne konsekwencje dla struktury świata przedstawionego, a także wymowy ideowej dzieła.

W większości analizowanych tekstów występuje narracja personalna, pierwszoosobowa. Autorzy oddają głos swoim postaciom, z ich perspektywy relacjonowane i interpretowane są zdarzenia, ich horyzont poznawczy określa granice świata przedstawionego. Czytelnik tyle dowiaduje się o rzeczywistości, w której tkwi postać, ile ona sama o niej wie. Ten typ narracji uwiarygodnia opowiadanie, łatwiej też młodemu czytelnikowi utożsamić się z bohaterem i jego punktem widzenia. Nie spotkamy tu więc tak rozpowszechnionego zwłaszcza w XIX-wiecznej polskiej literaturze (dla dzieci i nie tylko) narratora wszechwiedzącego, którego wiedza wykracza daleko poza świat przedstawiony i czas akcji; narratora, który – jak Bóg – wie wszystko, nawet to, co się jeszcze nie wydarzyło. Taki trzecioosbowy narrator auktorialny wyjaśniał świat czytelnikowi, a nawet narzucał mu własną interpretację zdarzeń, zwalniając go właściwie od samodzielnego myślenia.

Zasygnalizowany natomiast powyżej sposób ukształtowania narracji, z jakim mamy do czynienia w literaturze współczesnej adresowanej do młodego odbiorcy, stawia przed czytelnikami pewne wyzwania, którym – powiedzmy to od razu – nie każdy z nich sprosta. Chodzi tu mianowicie o uświadomienie sobie faktu ograniczonej wiedzy narratora, a co za tym idzie o konieczność nieustannej weryfikacji jego sądów i refleksję na temat wpływu sytuacji, w jakiej znajduje się narrator personalny na jego sposób postrzegania i oceny rzeczywistości przedstawionej. Chodzi więc niejako o dostrzeżenie tego, czego w tekście nie ma. Nikt tu też nie zwolni czytelnika z podjęcia wysiłku samodzielnej interpretacji.

Z takim typem narracji spotykamy się w książce Ireny Landau *Witaj, córeczko!*, która jest jakby zapisem strumienia świadomości bohaterki, przerywanym dialogami z innymi postaciami. Jak np. w poniższym fragmencie:

Pierwszy wieczór mojego nowego życia.

Weszłam, a w przedpokoju wisiały litery nawleczone na sznurek. Przeczytałam napis.

„WITAJ CÓRECZKO!” Zrobiło mi się jakoś tak... bo ja wiem... (s. 30)

To z punktu widzenia głównej bohaterki poznajemy rzeczywistość, w której uczestniczy. I powinniśmy – tak jak już była o tym mowa – mieć świadomość naturalnych ograniczeń tego punktu widzenia.

Podobny sposób ukształtowania narracji spotkamy w *Zuzance z pistacjowego domu* Barbary Gawryluk. Także tutaj osobą, która mówi w tekście jest pierwszoplanowa postać, ośmioletnia dziewczynka. Autorka wyposażyła swą bohaterkę – narratorkę pierwszoosobową w styl językowy nacechowany bogatym słownictwem, zdolnością tworzenia barwnych charakterystyk innych bohaterów i sprawnością narracyjną chyba nieczęsto spotykaną wśród ośmiolatek. Należy jednak pamiętać, że barwne i sprawne opowiadanie to wszak podstawowe zadanie autora. Nie jest też jej Zuzanka postacią całkowicie niewiarygodną, ponieważ jej sposób myślenia i zachowania właściwy jest dzieciom w jej wieku.

Kolejnego przykładu narracji personalnej dostarcza książka Pawła Beręsewicza *Jak zakochałem Kaśkę Kwiatek*. Tu relacja z bieżących wydarzeń zachodzących przede wszystkim z szkolnej scenerii, przeplata się z zapisem wymyślanych przez głównego bohatera planów pozyskania względów sympatii. W każdym z nich Jacek kreuje się na niezwyciężonego bohatera, którego zalety Kaśka szybko dostrzega, każdy jednak w zderzeniu z rzeczywistością okazuje się swoim zaprzeczeniem i karykaturą. Dlatego potrzebny jest kolejny genialny plan...

Wskazany powyżej typ narracji personalnej wydaje się nieodzowny w prozie o charakterze psychologicznym, jako umożliwiający najpełniejszą prezentację życia wewnętrznego postaci. Natomiast klasyczna narracja trzecioosobowa sprawdza się lepiej w książkach przygodowych, które koncentrują się nie na zawiłościach psychiki dzieci i młodzieży, lecz na wartkiej akcji, tak jak ma to miejsce w książkach Andrzeja Maleszki z cyklu *Magiczne drzewo*.

Wariantem pośrednim będzie narracja trzecioosobowa z zastosowaniem mowy pozornie zależnej, w której można wyrazić myśli postaci, relacjonując je niejako w ich imieniu. Takim typem narracji posłużyła się Barbara Kosmowska w *Pozłacanej rybce*. Formalnie mamy w partiach narracyjnych do czynienia z trzecią osobą liczby pojedynczej. Nie przemawia nią jednak tradycyjny narrator wszechwiedzący, a jakby głos wewnętrzny bohaterki. W ten sposób dokonuje się nieustanna prezentacja skrywanych myśli i uczuć postaci. Współgra to z jej charakterem zamkniętej w sobie introwertyczki, która nie chce swą osobą absorbować otoczenia. Kilkakrotnie dominujący w książce typ narracji zostaje przerwany przez obszernie wypowiedzi innego rodzaju: pisane w pierwszej osobie *Listy do*

samej siebie, które pozwalają na pełniejsze, sformułowane *expressis verbis*, sproblematyzowanie sytuacji głównej bohaterki.

Czas akcji omawianych utworów jest bez wyjątku współczesny. Nie znalazł w żadnym z nich zastosowania tzw. kostium historyczny, wskazujący na jakąś uniwersalność i ponadczasowość dylematów dorastania. Przeciwnie, są one zanurzone w pulsie czasu teraźniejszego, w owym „tu i teraz”, w którym młody czytelnik może rozpoznać własne doświadczenie. Został w nich przedstawiony świat, do którego jednak sygnały wydarzeń zachodzących w rzeczywistości pozajęzykowej docierają w sposób przefiltrowany, jakby z oddalenia. Dla młodego człowieka bowiem centrum świata stanowi on sam i jego własne problemy są mu najbliższe.

Na zakończenie powyższych rozważań dodaję część wspomnianej na początku listy bestsellerów najnowszej literatury dla dzieci i młodzieży, opracowanej przez profesora Grzegorza Leszczyńskiego, jako rodzaj pomocnego w pracy nauczyciela przewodnika po aktualnej twórczości adresowanej do młodego i najmłodszego odbiorcy¹²².

DZIECI MŁODSZE:

1. Liliana Bardijewska, *Zielony wędrowiec*, wydawnictwo Ezop.

Historia zielonego Stworka, który wyrusza w świat, by znaleźć zieloną rzekę, która, w przeciwieństwie do szarej rzeki, nad którą mieszkają szare postaci, pokaże mu jego własne, a więc zielone odbicie. Wędrówka przez różne krainy staje się pretekstem do poznania relacji między bohaterem a otaczającym ją światem, odkrycia i zrozumienia wielorakich linii napięć, jakie powstają między jednostką i zbiorowością: mieszkańcy błękitnej krainy, widząc w Stworku odstępce (innego, obcego), chcą uczynić go błękitnym; mieszkańcy krainy czerwieni uznają jego odmienność za znak królewskości i otoczą królewską chwałą itd. Powstała również adaptacja teatralna (utwór wystawiony w kilku teatrach: w warszawskiej Lalce, białostockim Teatrze Lalek, bielskobialskiej Banialuce).

2. Grzegorz Kasdepke, *Detektyw Pozytywka*, wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Skrząca się wieloma odcieniami humoru, napisana z werwą opowieść o tytułowym detektywie, który mieszka w starej kamienicy, gdzie mieści się jego agencja „Różowe Okulary”. Postać detektywa fascynuje okoliczne dzieci, potrafi on bowiem rozwiązać wszystkie, zarówno codzienne, jak i niezwykle zagadki – w czym, oczywiście, dzieci mają

¹²² Konferencja *Kids First*, zob.: http://www.mediadeskpoland.eu/page/_764_materiały-z-konferencji-kids-first-/

swój udział. Świetne obserwacje obyczajowe, znakomite portrety postaci, cięte, krótkie dialogi.

3. Grzegorz Kasdepke, *Kacperiada. Opowiadania dla łobuzów i nie tylko*, wydawnictwo Literatura.

Codziennosc ojca i syna – zwyczajne perypetie, zdarzenia, historie, bliższe i dalsze postaci oglądane z różnych perspektyw, przede wszystkim z pozycji ojca, który ze zdziwieniem odnajduje w sobie cechy małego chłopca. Bardzo dowcipne, bardzo lekkie, bardzo współczesne, znakomicie napisane, wyrosłe z obserwacji współczesnych dzieci i ich relacji ze starszym pokoleniem.

4. Jacek Lelonkiewicz, *Okruszek z Zaczarowanego Lasu*, Wydawnictwo Ezop.

Napisana w formie baśniowej opowieść o tytułowym Okruszku, który został wypędzony z zamku (ze względu na „zbytnią” mądrość) i zamieszkał w Zaczarowanym Lesie. Oś fabularna zbudowana wokół tajemniczego i dramatycznego procesu znikania lasu – Okruszek wraz z nieśmiałym Szczurkiem wyrusza w podróż, by rozwiązać zagadkę i czyhającą na mieszkańców tragedię powstrzymać. Wiele zabawnych scen, świetnie skreślone postaci bohaterów, dynamiczna fabuła, elementy autotematyczne.

5. Anna Onichimowska, *Dzień czekolady*, wydawnictwo Świat Książki.

Opowieść o przyjaźni i problemach dzieciństwa, łączy fantastykę z realistycznym ujęciem rzeczywistości. Monika i Dawid uciekają w magię od problemów, które niesie codzienność (niemały udział ma w tym kotka Zuzia), Dawid stara się spełnić marzenia Moniki o przeniesieniu w czasie. Opowieść nastrojowa, poetycka, o pastelowej tonacji.

6. Romek Pawlak, *Milek z Czarного lasu*, wydawnictwo Powergraph.

Milek ucieka przed złą przeszłością, trafia do Czarного Lasu – zdziczałej części miejskiego parku, która dla małych stworków jest ich własnym, wielkim światem. Milek powoli oswaja się, zyskuje przyjaciół, znajduje akceptację dla własnej odmienności, potrafi też zaakceptować odmienność innych. Humor łączy się z powagą w podejmowaniu ważnych problemów ludzkiego życia.

7. Zofia Stanecka, *Basia i przedszkole* [oraz inne opowieści z cyklu], Wydawnictwo LektorKlett.

Cykl książek o kilkuletniej Basi i jej codziennych doświadczeniach: Basia idzie do przedszkola, musi nauczyć się zasad współżycia w grupie, poznaje nowe otoczenie i nowych kolegów; w dalszych częściach cyklu idzie do szkoły, uczy się liter, podejmuje nowe obowiązki; rodzi się braciszek dziewczynki, co stawia ją w nowej sytuacji itd. Cykl pogodnych, realistycznych opowieści o współczesnym dziecku, jego doświadczeniach i problemach, wobec których staje, ale także pragnieniach, potrzebach i marzeniach. Opowieści pogodne, żywe, napisane z dużym humorem, mają walory dydaktyczne i wychowawcze. Mocny, pozytywny obraz rodziny.

8. Małgorzata Strękowska-Zaremba, *Abecedelki i duch Bursztynowego Domu*, wydawnictwo Pracownia Pedagogiczna i Wydawnicza.

Akcja opowieści rozgrywa się w niewielkim miasteczku, bohaterowie – dwóch chłopców i dziewczynka, zaprzyjaźnieni już w przedszkolu – rozpoczynają naukę w szkole, gdzie czeka ich wiele perypetii, splatających się z historią ducha mieszkającego w tytułowym Bursztynowym Domu.

9. Agnieszka Tysza, *Róże w garażu*, wydawnictwo Literatura.

Ciepła, rodzinna opowieść łącząca przygodowość z humorem. Bohaterowie – dwie zaprzyjaźnione ze sobą matki i ich sześcioro dzieci w różnym wieku: od dwulatka do nastolatki – spędzają pozornie nudne wakacje na działce. Nuda przeistacza się w fascynującą przygodę, oto bowiem wszyscy muszą wyjaśnić tajemnicę dziwnych zdarzeń, a każdy ma inną koncepcję rozwiązania zagadki. Celne obserwacje obyczajowe, znakomite portrety postaci, dobrze potęgowana atmosfera gęstniejącej tajemnicy.

10. Wojciech Widłak, *Pan Kuleczka*, wydawnictwo Media Rodzina.

Miniaturowe opowiadania o tytułowym bohaterze i trójce jego podopiecznych (kaczka Katastrofa, pies Pypec i mucha Bzyk-Bzyk). Dla wszystkich wymyśla zabawy i dba, żeby nie było nudno. Całość obejmuje dwa tomy. Dom jest tu ciepły i przyjazny, panują tu zrozumiałe dla wszystkich zasady, a łagodny uśmiech nadaje historyjkom specyficzny charakter.

DZIECI STARSZE:

1. Lilianna Bardijewska, *Dom ośmiu tajemnic*, wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Opowieść o zakorzenieniu i tożsamości. Młody chłopak wprowadza się z rodzicami do starej kamienicy. Początkowo żywi wobec niej negatywne uczucia, koledzy mieszkają w nowoczesnych „apartamentowcach”, on – w starej kamienicy. Powoli zaczyna odkrywać jej tajemnice, ale wybuch prawdziwej fascynacji łączy się z dramatem: kamienica okazuje się zabytkiem, chłopiec z rodzicami musi ją opuścić. Anegdota o charakterze przygodowym nabiera cech przypowieści o ojczyźnie dzieciństwa, którą trzeba porzucić, ale którą nosi się w sobie przez całe życie.

2. Paweł Beręsewicz, *Co tam u Ciumków?*, wydawnictwo Skrzat.

W tym i w kolejnych tomach cyklu w zabawny sposób ukazana codzienność zwyczajnej kochającej się rodziny – ciepło, wesoło, radośnie, serdecznie. Humor wynika przede wszystkim z relacji międzypokoleniowych, ma więc rys charakterologiczny przede wszystkim. Książka pozwala pokochać nie tylko Ciumków, także własny dom, zobaczyć w nim ciepło i zrozumieć, że humor wynika z dojrzałości, jest wynikiem dystansu, jaki zachowuje człowiek w stosunku do wszystkiego, co go spotyka, i wszystkich, którzy

pojawiają się na jego drodze. Najnowszy tom – *Warszawa. Spacery z Ciumkami* – to kilka rodzinnych wędrówek przez miasto.

3. Paweł Beręsewicz, *Jak zakochałem Kaškę Kwiatek*, wydawnictwo Skrzat.

Z humorem, bardzo taktownie i dowcipnie o pierwszym uczuciu młodziutkiego chłopca do szkolnej koleżanki. Jak to w tym wieku bywa, wszystkie pomysły, żeby „zakochać Kaškę”, czyli sprowokować jej wzajemność, są śmieszne i skazane na klęskę. Każdego nieudacznika Beręsewicz postawi na nogi. A że każdy jest po trosze nieudacznikiem, każdy znajdzie tu coś z siebie. Dorosły też.

4. Barbara Gawryluk, *Zuzanka z pistacjowego domu*, wydawnictwo Literatura.

Opowieść o współczesnej dziewczynce i współczesnej rodzinie – mama dziewczynki albo pracuje, albo chodzi na randki, ojciec ma drugą żonę i drugie dziecko, Zuzankę, dziewczynką pogrążoną w świecie pragnień i marzeń, opiekuje się Agnieszka. Mimo nagromadzonych trudnych problemów opowieść ciepła w nastroju, pogodna, wiele obyczajowych scen humorystycznych, dowcipne dialogi.

5. Ewa Grętkiewicz, *Szczekająca szczęka Saszy*, wydawnictwo Nasza Księgarnia.

Do klasy przybywa nowy uczeń – Białorusin z polskimi korzeniami. O jego trudnych przeżyciach szkolnych opowiada koleżanka o imieniu Karol. Opowieść o tolerancji i akceptacji, napisana mądrze, barwnie, z werwą i znakomitym, subtelnym humorem.

6. Jacek Inglot, *Eri i smok*, wydawnictwo Skrzat.

Tytułowa Eri, rudowłosa dziewczynka dysponująca niezwykle darem, musi zanieść smocze jajo do Lyrie, gdzie mieszka wróżka Ewanna. W wyprawie towarzyszy jej grupa barwnych postaci (gnom, poeta – niegdysiejszy zbójca i skrzat), ale w pościg wyruszają złoczytzy: kto będzie przy narodzinach smoka i nada mu imię, otrzyma niewyciężony oręż, pozwalający zapanować nad światem. Współczesna odmiana fantasy, opowieść błyskotliwa i – na tle powielanych pomysłów fabularnych w młodzieżowych realizacjach gatunku – bardzo świeża.

7. Barbara Kosmowska, *Buba*, wydawnictwo Media Rodzina.

Żartobliwy i refleksyjny portret współczesnej rodziny. Tytułowa bohaterka, współczesna młoda dziewczyna, szuka swojej tożsamości, próbuje znaleźć kontakt z dorosłymi, zajętymi własnymi problemami.

8. Romek Pawlak, *Czapka Holmesa*, wydawnictwo Akapit Press.

Przyjaciele z osiedla – Marcin, Krzysiek i Agnieszka – podjęli się rozwiązania zagadki tajemniczej bestii. W wątek sensacyjno-kryminalny wplatają się trudne problemy dorastania: Marcin, tytułowy Holmes, podpadł bandzie Karczycha, terroryzującej okoliczne dzieci, ma także kłopoty w domu i w szkole, piętrzą się problemy z kolegami. Wszystkiemu musi stawić czoła. Ciekawe studium psychologiczne, rzetelny obraz świata współczesnych młodszych nastolatków, dynamizm fabularny – wszystko to czyni z książki Pawlaka frapującą lekturę.

9. Krzysztof Petek, seria: *Porachunki z przygodą*, wydawnictwo Siedmioróg.

Autor bardzo poczytny, ogromnie lubiany przez młodszych nastolatków. *Porachunki z przygodą* to najdłuższa seria jego książek (serie pozostałe: *Gra*, *Operacja HYDRA*). Bardzo dynamiczne fabularnie, oparte na schematach powieści sensacyjnej i thrillera. Nastrój znakomitej, barwnej przygody, młodzi bohaterowie w rolach detektywów i tropicieli, świetnie opisane tło współczesne, barwne sylwetki bohaterów, dynamizm dialogów.

10. Dorota Terakowska, *Babci Brygidy szalona podróż po Krakowie. Dzień i noc czarownicy*, Wydawnictwo Literackie.

Książka wydana w taki sposób, by można było czytać ją od dwóch stron: z jednej zaczyna się jedna, z drugiej druga opowieść; są to pierwsza i ostatnia dziecięca baśń napisana przez Terakowską. Pierwsza opowiada o szaleńczej podróży przez Kraków. Druga z kolei jest głęboką, poruszającą refleksją nad porządkiem dobra i zła, życia i śmierci. Pierwsza „śmieszy, tumani, przestrasza”, druga zostawia głęboki ślad i wywołuje wzruszenie.

Małgorzata Ratajczyk

Archetypowa proveniencja baśni wobec różnych funkcji literatury w zintegrowanej edukacji dziecka

Pochodzenie baśni należy do zagadnień trudnych i spornych. Zarówno na gruncie nauki o literaturze, jak i nauk z nią spowinowaconych, kwestia ta nie jest jednoznacznie rozstrzygnięta. W powszechnym mniemaniu problem ten najczęściej sprowadza się do przekonania, że baśń jest związana z *twórczością ludu* (ludności wiejskiej), a co za tym idzie - powstawała w izolacji od literatury pisanej i bez zamiaru artystycznego. W takim rozumieniu baśń jest przykładem tekstu oralnego, przekazywanego z ust do ust i na ogół rozpowszechnianego przez starca-opowiadacza, gawędziarza lub ludowego bajarza. Według współczesnych badaczy folkloru i etnolingwistów baśń jest zarówno jakością pochodną, jak i elementem życia praktycznego, obrzędów i zwyczajów ludu oraz ludowego światopoglądu [R. Sulima, 1985, s. 6-7; V. Krawczyk-Wasilewska, 1986, s. 36; J. Bartmiński, 1989, s. 57]. Tekst baśni ludowej funkcjonuje w folklorze „jako część większej, synkretycznej i polifunkcyjnej całości, stanowiącej połączenie elementów o charakterze praktycznym i kulturowym, konkretnym i symbolicznym” [J. Ługowska, 1981, s. 26]. Teksty tego typu nauka o literaturze nazywa baśnią ludową lub ludową bajką magiczną [W. Propp, 1976, s. 36-38; J. Krzyżanowski, 1981, s. 27-33; J. Ługowska, 1981, s. 21; R. Waksmund, 2000, s. 186].

Przeświadczenie o ludowym pochodzeniu baśni pojawiło się już w epoce romantyzmu. Wtedy to, w nawiązaniu do idei narodu stworzonej przez niemieckiego filozofa i pisarza Johanna Gottfrieda Herdera, lud stał się przedmiotem szczególnego zainteresowania a w filozofii romantycznej zaczęło funkcjonować pojęcie ludowości. Zarówno dla Herdera, jak i przedstawicieli myśli romantycznej, lud i jego dokonania były ostoją narodowej odrębności, prawdziwości i tożsamości [T. Namowicz, 1987, s. L-LIII]. Romantycy wierzyli, że teksty ludowe (podania, legendy, baśnie) są synonimem prawdziwej poezji, prapoczątkiem narodowych literatur oraz źródłem wiedzy o autentycznych walorach każdego narodu. Zainteresowanie opowieściami ludu doprowadziło do powstania na początku XIX wieku wielu zbiorów i pierwszych literackich opracowań baśni ludowych. Były to między innymi: *Baśnie domowe i dziecięce zebrane przez braci Grimm* Jakuba i Wilhelma Grimmów (1812-

1815), *Baśnie opowiedziane dzieciom* Hansa Christiana Andersena (1835), *Klechdy, starożytne podania i powiastki ludu polskiego* Kazimierza Władysława Wójcickiego (1837), *Podania i legendy polskie, ruskie i litewskie* Lucjana Siemieńskiego (1845), *Bajarz polski. Zbiór baśni, powieści i gawęd ludowych* Antoniego Józefa Glińskiego (1853) [R. Waksmund, 2000, s. 193-194].

Dla romantyków baśń była produktem „czasów niezmiernie odległych, sięgającym kolebki narodów, u których ją się znajduje” [J. Krzyżanowski, 1980, s. 162]. Jej narodzin upatrywano zatem w epoce powstawania mitów i opowieści biblijnych, kiedy to ludzkość, próbując zrozumieć i oswoić otaczający świat, tworzyła narracje wyjaśniające jego początek, budowę kosmosu, zjawiska atmosferyczne, prawa natury czy zachowania ludzi i zwierząt. Zadaniem mitów było „organizowanie wyobrażeń o świecie, (...) przez kreowanie przyczynowości, która racje wszelkiego rodzaju zjawisk umieszczała w świecie nadprzyrodzonym”. Bohaterami mitów były więc „istoty boskie lub co najmniej wyposażone w ponadludzkie właściwości”, a opowiadane historie będąc narracją o konkretnych wydarzeniach, posiadały także sens ogólny, odsyłający do zasad wiary i porządku świata. [M. Głowiński, 1998, s. 314]. Związek między mitem i baśnią próbuje w epoce romantyzmu udowodnić najstarsza z koncepcji dotyczących pochodzenia baśni – *teoria mitologiczna*. Wychodząc od analizy mitów aryjskich, antropomorficznie ujmujących symbole sił przyrody, przedstawiciele tej szkoły (M. Müller, A. De Gubernatis, W. K. Kelly) pokazują obecność wątków i motywów mitycznych w rozmaitych bajkach magicznych (baśniach) różnych narodów. Według mitologistów mity stały się baśniami, tracąc wraz z upływem czasu swą religijną treść. [J. Krzyżanowski 1980, s. 147]. Zanik bezpośredniej więzi z wierzeniami i światopoglądem danej społeczności spowodował przejście mitu w sferę opowieści niereligijnych. Przez późniejszych odbiorców baśnie są zatem postrzegane już tylko jako teksty zawierające pierwiastki realistyczne i fantastyczne, opowieści w których pewnych zdarzeń nie można racjonalnie wyjaśnić czy podporządkować zasadom logiki.

Sporo dowodów uzasadniających mitologiczną teorię pochodzenia tekstów baśniowych znaleźć można w dociekaniach polskich badaczy baśni. Według Stefanii Wortman, tłumaczki i krytyka literackiego, baśnie to „piękne poematy religijne zapomniane przez ludzi i zachowane w pamięci pobożnych prababek”, a „królowie, książęta z bajek, księżniczki piękne jak marzenie, olbrzymi, co bawią i straszą małe dzieci, wszyscy byli niegdyś bogami, boginiami i napęlniali strachem i radością dzieciństwo ludzkości”.

Korzystając z ustaleń Anatola France’a, linię rozwojową baśni wyprowadza Wortman od mitu - osławiającego zjawiska przyrody, poprzez legendę i opowieść religijną - pokazujące życie bogów i bogiń, aż do bajki magicznej – zamieszkiwanej przez czarnoksiężników, wróżki, królowy i rycerzy [Wortman, 1980, s. 97-98, 102]. Wortman wykazuje bardzo precyzyjnie zbieżność baśniowych postaci i wątków z tymi, które występują w świętych księgach hinduizmu, *Wedach* i *Ramajanie*, greckich mitach czy biblijnych opowieściach. Zdaniem Wortman, w pieśni o królu i rusałce z hinduskiej *Wedy* widać podobieństwo do Andersenowskiej syrenki zakochanej w człowieku. Przedstawiony w *Ramajanie* król Rama, przebywający w puszczy za sprawą drugiej żony swego ojca, przypomina królową Śnieżkę ukrywającą się w lesie przed złą macochą. Bzowa Babuleńka z baśni Andersena to Driada (żeński duch drzewa) z greckich mitów. Walczący z potworami Herakles czy Tezeusz - pogromca Minotaura są prototypami rycerzy zmagających się ze smokami. Jazon wyprawiający się po złote runo przypomina baśniowych bohaterów poszukujących ukrytego skarbu. Historia biblijnych Samsona i Dalili pojawia się w wielu baśniach skandynawskich, niemieckich i polskich w postaci opowieści o złej matce (lub siostrze), która z miłości do innego mężczyzny wysłała syna (lub brata) po rzekomo potrzebne do szczęścia przedmioty i wyłudza tajemnicę jego mocy [Wortman, 1980, s. 98-101].

O związku bajki magicznej z mitem na przykładzie *Bajki o kozie, kózce i wilku* oraz skontaminowanych mitów (*Katabasis Heraklesa*, *Mit o rozdrożu*) pisze także Stefan Czarnowski, socjolog, folklorysta i religioznawca [S. Czarnowski, 1939, s. 232].

Podobne stanowisko wyraża Jan Trzynadlowski, teoretyk i historyk literatury, według którego „marzenie o opanowaniu praw przyrody i bezwzględnej potędze człowieka, przeniesione na teren gatunku literackiego rodzi baśń” [J. Trzynadlowski, 1955, s. 15].

Możliwość mitycznego pochodzenia baśni rozważa również inny teoretyk literatury, Ryszard Handke. Jego zdaniem „w zaraniu swych dziejów baśń była jedną z pierwszych prób człowieka, by świadomością zawładnąć nad mrocznymi tajemnicami bytu i odjąć im przynajmniej grozę niewiadomego. Obok mitu i legendy, a może w ich obrębie, była wyrazem usiłowania pochwycenia w siatkę sensów potworów zrodzonych z niejasnych refleksów rzeczywistości w umysłach, a częściej podświadomości” [R. Handke, 1978, s. 72-72].

Mitologiczny rodowód baśni miał także swych przeciwników. Krytykowano mitologistów za powierzchowność badań i wniosków, zarzucano im skłonność do nadinterpretacji opracowywanych materiałów folklorystycznych lub wręcz interpretacji fałszywej [J. Krzyżanowski, 1980, s. 147-152]. Mimo to, szkoła mitologiczna, niezależnie od wiarygodności tez i mocy dowodów, odrodziła się w antropologicznym kontekście oraz poligenetycznym podejściu badaczy do korzeni baśni.

Według *stanowiska antropologicznego* (E. S. Hartland, A. Nutt, A. Lang) baśń nie tyle przejmując i reprodukuje wątki mityczne, co odzwierciedla wierzenia, obyczaje i przesady ludów pierwotnych stanowiące podłoże dla tych wątków i towarzyszące ich powstawaniu. Obserwowane przez badaczy występowanie takich samych lub podobnych elementów (działania, postacie, motywy) zarówno w baśniach, jak i innych przejawach życia społeczeństw cywilizowanych, dowodzi powszechności i uniwersalności określonych reliktyw wierzeniowych oraz typowości zachowań ludzkich związanych z tymi reliktywami. Wymienione spostrzeżenia zmodyfikowały na początku XX wieku pogląd na temat rodowodu baśni, wysuwając na plan pierwszy stanowisko *poligenetyczne*. Reprezentanci tej teorii przyjmują, iż bajka magiczna (baśń) miała wszędzie takie same szanse powstania, ponieważ wszędzie zachowania ludzkie mogły być motywowane przez podobne okoliczności życia. Pojawienie się baśni w obrębie różnych kultur, a zwłaszcza baśni zawierających analogiczne wątki, wynikało zatem z podobieństwa sytuacji życiowych oraz identyczności ludzkich reakcji na podobne sytuacje [Krzyżanowski, 1981, s. 153; Waksmund, 1980, s. 168].

Poszukiwanie związku baśni z wierzeniami i obyczajami ludów pierwotnych posiada szczególne dopełnienie w myśli Carla Gustawa Junga w postaci koncepcji nieświadomości zbiorowej oraz pojęcia archetypu. Według Junga w niektórych procesach i wytworach ludzkiej działalności oraz sposobach ich postrzegania i przeżywania występują przejawy funkcjonowania wspólnych ludziom, ale nieuświadomianych, pierwotnych doświadczeń. Obszar takiej wiedzy nazywa Jung mianem *nieświadomości zbiorowej* i określa jako sferę „treści stanowiących nawarstwienia typowych, niezależnych od różnic historycznych i etnicznych, reakcji ludzkości na powszechne, powtarzalne sytuacje, jak np. lęk, niebezpieczeństwo, walka z przemocą, wzajemny stosunek między płciami, rodzicami i dziećmi, nienawiść i miłość, narodziny i śmierć” [Z. Mitosek, 1983, s. 167]. Zdaniem Junga treści te są przekazywane pokoleniowo – podobnie jak umiejętności życia i przystosowania się do warunków otoczenia – wraz z genetycznym uposażeniem jednostki. Nie są one jednak

wrodzonymi wyobrażeniami, lecz stanowią jedynie „wrodzone ich możliwości, które nawet najśmielszej fantazji wyznaczają określone granice; są to niejako kategorie działania fantazji, pewnego rodzaju idee aprioryczne, z których istnienia nie można zdać sobie sprawy bez doświadczenia”. Według Junga nieświadomość zbiorowa sama w sobie nie istnieje, jej funkcjonowanie poświadczają jedynie rezultaty jej działania, którymi są wytwory twórczej fantazji człowieka - dzieła sztuki, sny, symbole religijne. W wytworach tych odnaleźć można praobrazy „niezliczonych typowych doświadczeń naszych przodków”, obrazy będące „jak gdyby psychicznym osadem niezliczonych przeżyć tego samego rodzaju” [C.G. Jung, 1981 b, s. 396-397].

W koncepcji Junga praobrazy te noszą miano *archetypów*. Przyjmuje się, iż archetypy są istniejącymi odwiecznie w umysłowości ludzkiej, niezmiennymi wzorcami wyobrażeń o świecie, przeżyć religijnych, zachowań [M. Głowiński, 1998, s. 42]. W każdym z nich zawiera się „fragment cierpienia i rozkoszy, które niezliczoną ilość razy przeżywali nasi przodkowie i które zasadniczo miały zawsze ten sam przebieg”. Doznawanie sytuacji archetypowej lub zetknięcie z ideą stanowiącą wariant jakiegoś archetypu ma bardzo czytelny dla jednostki przebieg. Według Junga, charakteryzuje się ono zawsze „szczególną intensywnością emocjonalną – wydaje się nam (...), że poruszono w nas struny, które nigdy w nas nie rozbrzmiewały, lub że rozpuściły się moce, których istnienia nie przeczuwaliśmy”. Wyzwolone przez archetyp siły stanowią, zdaniem Junga, wyraz ponadjednostkowej, gatunkowej wspólnoty i jako takie przenoszą jednostkę „z dziedziny jednorazowości i przemijalności w sferę wiecznego bytu”, ułatwiając przetrwanie oraz walkę z powtarzającymi się w toku dziejów niebezpieczeństwami i przeciwnościami losu [C.G. Jung, 1981 b, s. 397-398].

Archetypy, niepoznawalne bezpośrednio, aktualizują się i konkretyzują w różnych sferach ludzkiej działalności, a zwłaszcza w sztuce jako dziedzinie, w której „swobodnie przejawia się twórcza fantazja” człowieka. W odniesieniu do sztuki słowa zjawisko archetypu Jung analizuje na przykładzie rozmaitych personifikacji „ducha” rozumianego jako pewna *postawa* czy *zasada działania*. Zdaniem Junga wyjątkowo wyraziście i w sposób wolny od nadmiaru indywidualnych modyfikacji archetypy konkretyzują się w baśniach. Archetyp „ducha” występuje tam najczęściej w postaci mędrca (starca) lub pomocnych zwierząt (np. wilka, niedźwiedzia, lwa, konia). Okolicznością wymagającą ich obecności jest zawsze beznadziejna i rozpaczliwa sytuacja bohatera, „z której uwolnić może go tylko gruntowna

rozwaga lub szczęśliwy pomysł”, na co „z przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych bohatera nie stać”, więc „konieczne rozeznanie pojawia się w formie jakiejś upersonifikowanej idei – na przykład w postaci starca przynoszącego radę i pomoc” lub magicznego daru ofiarowanego przez zwierzęcego pomocnika [C. G. Jung, 1981 a, s. 430, 441, 446, 458].

W pracy poświęconej baśni - *Fenomenologia ducha w baśniach* - Jung wskazuje w zasadzie jedną sytuację archetypową oraz jeden przykład archetypu. Są to - wymagające bezwarunkowej pomocy trudne położenie bohatera (nieudolnego lub pokrzywdzonego przez los) oraz archetyp przynoszącego mu ratunek pomocnika (mędrzec, zwierzę). Można zatem przypuszczać, iż dla Junga działanie archetypowych wzorców wiąże się wyłącznie z sytuacjami ekstremalnymi, w których człowiek staje naprzeciwko nieszczęścia, krzywdy lub straty i których sam nie może przezwyciężyć. Wybór baśni jako tekstu w sposób bardzo czytelny odzwierciedlającego taki właśnie (zmaganie się z przeciwnościami losu, konieczność wsparcia) archetypowy wymiar egzystencji ludzkiej uzasadnia Jung jej stylistyczną klarownością, pozbawioną „indywidualnej kazuistyki i konfuzji” [C.G. Jung, 1981 a, s. 441]. Prostota i typowość, będące inwariantną cechą gatunkową baśni, dotyczą jednak nie tylko jej warstwy językowej, ale również płaszczyzny świata przedstawionego. Jego schematyzm przejawia się w stałym repertuarze baśniowych motywów i wątków, maksymalnym uproszczeniu i powtarzalności fabuły, typowości postaci oraz katechizmowości obowiązującej w baśniach etyki [M. Ratajczyk, 2011, s. 142]. Przy założeniu ludowego bądź mitycznego rodowodu baśni, wymienione uproszczenia struktury świata przedstawionego wiążą się z jej oralnością. Wielokrotne powtarzanie (zapamiętywanie i odtwarzanie) przez ludowego gawędziarza lub starca-opowiadacza tekstu-wzorca, niezależnie od narodowych czy mitycznych korzeni baśni, musi bowiem prowadzić do utrwalenia stabilnej, prostej formy przekazu [R. Waksmund, 2000, s. 186]. Przyjęcie tezy o archetypowej proveniencji baśni w uproszczeniach tych i stabilności każe widzieć **efekt międzypokoleniowej transmisji najistotniejszych doświadczeń ludzkości.**

Jak się okazuje, baśń dysponuje stałym repertuarem [J.W. Propp, 1976 s. 66-122] najważniejszych wątków egzystencjalnych: opowiada o przyjaźni, miłości, poświęceniu, pokonywaniu trudności - zdobywaniu leków, wychodzeniu z biedy, ratowaniu rodzeństwa, przezwyciężaniu samotności i wyobcowania. Jej bohaterowie reprezentują w sposób niezwykle skondensowany podstawowe typy ludzkie - kochającą matkę, okrutną macochę, biedną sierotkę, młodszego brata, uległego wdowca, nieszczęśliwą królewnę, dzielnego

rycerza, ubogiego wieśniaka, mądrego króla czy złą czarownicę. Postacie te są tak dalece stypizowane, że poddają się czytelniczej identyfikacji – niczym średniowieczny *everyman* – niezależnie od wieku, narodowości i społecznego środowiska odbiorcy. Schematyzm fabuł i postaci skupia w sobie, powszechny w baśni, motyw pozytywnej metamorfozy bohatera: sierotki w księżniczkę, brzydkiego kaczątka w łabędzia czy bestii w pięknego księcia. Uproszczone baśniowe przykłady przemiany stanowią w życiu realnym niezbędny psychologiczny etap rozwoju człowieka. Specyficzna typowość charakteryzuje również zakończenia baśni - losy bajkowych postaci zawsze zamyka *happy end*: dzieci odnajdują drogę do domu, królewicz poślubia księżniczkę, chora matka powraca do zdrowia, a ubogi wieśniak zdobywa majątek. Szczęśliwe zakończenia baśniowych historii niezmiennie wiążą się z jednoznacznością i elementarnością baśniowej etyki: dobre uczynki są nagradzane, źli bohaterowie ponoszą karę, a dobro ostatecznie i zdecydowanie triumfuje nad złem. Okazuje się zatem, iż schematyzm baśniowego świata kryje w sobie ogromny potencjał archetypowych sytuacji i zachowań w niezwykle istotnych dla ludzi - od pokoleń - okolicznościach egzystencjalnych.

Potencjał ten w stymulowaniu prawidłowego rozwoju osobowości dziecka wykorzystują **psychologowie** i **pedagodzy**. Baśnie dostarczają bowiem najważniejszych **wzorców osobowych** – córki, syna, matki, ojca, brata, siostry, wnuczki, babci. Dzięki nim dziecko poznaje istotę i wartość rodziny oraz rozumie wspólnotę osób wynikającą z więzów krwi. Oprócz fundamentalnych modeli osobowych baśnie pokazują także role społeczne związane z ciemniejszą stroną ludzkiego losu - pasierbicy, sieroty, macochy, wdowca. Role te funkcjonują na marginesie życiowych standardów, jednak od wieków stanowią nieodłączny element ludzkiego życia.

Włodzimerz Propp, ustalając – na gruncie rosyjskiego formalizmu - podstawowy wzorzec fabularny bajki magicznej (baśni), wykazał iż rozwija się ona według stałego schematu - od „szkody lub braku” do „ostatecznej likwidacji nieszczęścia, ocalenia” [W.J. Propp, 1976, s. 164]. Hipoteza archetypowego rodowodu baśni pozwala dostrzec w takiej organizacji baśniowych fabuł przejaw ponaddziejowej wybiórczości, eksponującej w baśniowych historiach wyłącznie zasadniczy rys ludzkiego losu. Dziecko dowiaduje się z baśni, iż człowiek w swym życiu napotyka na różne przeszkody i musi je przezwyciężać, a walka z przeciwnościami wymaga odwagi, stanowczości, hartu ducha, przedsiębiorczości, pomysłowości. Aktywna postawa baśniowego bohatera okazuje się więc **obowiązującym**

podejściem do życia, modelem przekazywanym w ramach kulturowej transmisji gatunkowego doświadczenia.

Wzorów zachowań dostarcza także, ograniczona wyłącznie do momentów węzłowych, akcja baśni. Zawierając tylko niezbędne dla utrzymania integralności wątku zdarzenia (na zasadzie akcji i reakcji, działania i przeciwdziałania), czyni ich układy niezwykle czytelnymi. Wprowadzając w sposób wyjątkowo prosty najtrudniejsze sytuacje życiowe - chorobę, śmierć najbliższej osoby, sieroctwo, adopcję, utratę majątku, baśń pokazuje typowe w tych okolicznościach zachowania i reakcje ludzkie. Obok sytuacji trudnych w skondensowanych przebiegach zdarzeń baśń prezentuje także epizody budujące ludzką codzienność – podejmowanie decyzji, wypełnianie obowiązków, dbałość o otoczenie, opiekę nad słabszymi. Działania te tylko pozornie posiadają znaczenie incydentalne, w istocie stanowią zespół czynności, które wyznaczają zakres powinności oraz określają status społeczny jednostki.

Na tle typowych sytuacji baśń pokazuje typowe (pozytywne i negatywne) **relacje międzyludzkie i postawy**: miłość matczyną i rodzicielską, więzi braterskie, dziecięcą przyjaźń, miłość synowską, sąsiedzką zazdrość, okrucieństwo władcy, głupie doradztwo, szacunek dla starszych, nieufność wobec obcych, gościnność dla przybywających w odwiedziny. Archetypowy wymiar baśni sprawia, iż zawarty w niej repertuar postaw jest dla dziecka przewodnikiem po świecie realnych reakcji ludzkich oraz źródłem kryteriów oceny własnej osoby. Baśń, jak się okazuje, dostarcza dziecku nie tylko narzędzi poznawania i ujmowania siebie i świata, ale także ich waloryzowania. Jak pisze Stefan Szuman - „[bajka – przyp. M.R.] stawia przed jego wyobraźnią ideały bohaterów, zyskuje sympatię dziecka dla czynów odważnych i moralnych i przygotowuje do wytworzenia własnych ideałów, nadających później, w okresie młodzieńczym, zasadniczy kierunek jego dążeniom” [S. Szuman, 2008, s. 151].

Zawarte w baśni (w upersonifikowanej lub symbolicznej formie) archetypowe wzorce zachowań ludzkich dotyczą w dużym stopniu problemów etycznych i emocji, z którymi mają do czynienia lub którym podlegają bajkowi bohaterowie. Można wręcz zaryzykować tezę, iż baśń jest szkołą uczuć i moralności. Dzięki niej dziecko poznaje podstawowe **wartości ludzkie** i pojęcia z zakresu etyki, takie jak: miłość, nienawiść, prawda, kłamstwo, przyjaźń, uczciwość, sprawiedliwość, poświęcenie, egoizm, współczucie, odwaga, tchórzostwo, wytrwałość, pracowitość, skromność, dobro, zło. Dziecko przyswaja je, obserwując działania

baśniowych bohaterów, a jakość ich czynów poznaje dzięki jednoznacznie określonej - katechizmowej wręcz - etyce baśni, według której respektowanie elementarnych wartości ludzkich podlega nagrodzie, a lekceważenie - karze. W ten sposób archetypowa transmisja wartości dociera do „dziecinnego pokoju”, a panujący w świecie baśni - jak zauważa Maria Tyszkowa - „surowy porządek moralny (...) porządkuje dziecięcy obraz świata rzeczywistego, w którym nie zawsze styka się ono z jego przestrzeganiem” [M. Tyszkowa, 1978, s. 150].

Przekaz fundamentalnych postaw i doświadczeń ludzkości za pośrednictwem baśni w sposób znaczący **uzupełnia** lub wręcz **zastępuje doświadczenie** dziecka. Tą drogą poznaje bowiem zjawiska, których w realnym życiu jeszcze nie spotkało – baśń niejako antycypuje prawdziwe życie [M. Tyszkowa, 1978, s. 138-143, 151]. Jako kreacja świata łączącego elementy realistyczne z fantastycznymi baśń posiada przestrzeń, z której archetypowe wzorce przeżyć, wyobrażeń i zachowań trafiają w sposób naturalny do dziecięcej umysłowości – otwartej na poznawanie świata przez zabawy fantazyjne, myślenie afektywne i magiczne. Zbieżność obrazu rzeczywistości, wytwarzanego przez dziecko w wieku przedszkolnym, z obrazem rzeczywistości przedstawianej w baśniach oraz potrzebę „wyjścia poza siebie”, „przeżycia fantazyjnego tego wszystkiego, co nie zdarza się i nie zachodzi w jego życiu” podkreśla Stefan Szuman. Píše on: „Okres myślenia fantastycznego jest u dziecka tylko szczeblem rozwojowym. Okres ten służy prawdopodobnie na to, żeby dziecko mogło objąć myślą i przeżyć szersze pole istnienia, niż to w jakim się realnie mieści” [S. Szuman, 2008, s. 136-137, 140-145, 149].

Wymienione względy rekomendują baśń jako narzędzie niezbędne w procesach wychowania i rozwoju osobowości dziecka. Możliwości tkwiące w baśniowych tekstach wykorzystują także **terapeuci**, sięgając do - wynikającego z archetypowej proveniencji baśni za sprawą szczęśliwych zakończeń, jednoznacznej etyki i sylwetki aktywnie zmagającego się z losem bohatera - **optymizmu**. Za pośrednictwem baśniowego świata dziecko otrzymuje *scenariusze pomyślnych rozwiązań* najtrudniejszych życiowych sytuacji. Historia Kopciuszka okazuje się być wzorem radzenia sobie z sieroctwem czy osamotnieniem w rodzinie, przykład Jasia i Małgosi modelem odchodzenia od matki i dążenia do samorealizacji, a los Brzydkiego Kaczątka demonstrować wiarę we własną wartość pomimo braku społecznej aprobaty. Ten sposób leczniczego wykorzystania baśni Maria Molicka nazywa *wsparciem przez akceptację*. Kiedy dziecko znajduje się w takiej samej sytuacji, co baśniowy bohater, przenosi jego doświadczenia na swoje życie i przyjmuje nowe możliwości rozwiązania problemu, ponieważ

„szczęśliwe zakończenie [baśni – przyp. M.R.] buduje nadzieję i wiarę w sukces” [M. Molicka, 2002, s. 128].

Baśniowy optymizm może także służyć *zastępczemu zaspokojeniu potrzeb* dziecka. Kompensuje ono swoje niedostatki emocjonalne (na przykład brak poczucia bezpieczeństwa i miłości), identyfikując się z bohaterem, który w finale baśniowej historii ostatecznie otrzymuje właściwe i pełne zadośćuczynienie wszelkich wcześniejszych krzywd. Proces identyfikacji i baśniowy *happy end* znoszą zatem doraźnie cierpienie dziecka, dając chwilowe ukojenie i satysfakcję [M. Molicka, 2002, s. 128-129, 131].

Proces identyfikacji z bohaterem literackim umożliwia jednak dziecku przede wszystkim przyswajanie wzorców osobowych. Dziecko internalizuje wtedy obrazy cudzych zachowań i myślenia, weryfikując własne postępowanie. [M. Molicka, 2002, s. 130-131]. W kontakcie z baśnią dziecko przejmuje nie tylko podstawowe (archetypowe) wzorce zachowań osobowych, ale także modele całkiem nowych dla niego ról społecznych. Oddziaływanie lecznicze baśni polega w tym przypadku na *wzbogacaniu zasobów emocjonalnych* i poznawczych dziecka. Budując zasoby osobiste, baśń - jak pisze Molicka - wzmacnia dziecko wewnątrznie i daje wsparcie w sytuacjach emocjonalnie trudnych [M. Molicka, 2002, s. 132].

Inną formą terapeutycznego oddziaływania baśni jest *odwrażliwianie* dziecka na *sytuacje lękotwórcze*. Obcując wielokrotnie z literackimi opisami okoliczności wywołujących lęk (np. obecność groźnego zwierzęcia), mały odbiorca baśni po pewnym czasie deprecjonuje przerażający go obiekt. Przez skojarzenie z pozytywnymi emocjami (przyjemna sytuacja kontaktu z tekstem baśni za pośrednictwem opiekuna) lęk dziecka zostaje wygaszony, a lękotwórczy bodziec „przewarunkowany” [M. Molicka, 2002, s. 132]. Przyjmując, iż okres dzieciństwa odzwierciedla wczesny okres rozwoju ludzkości, lęki dziecka są niejako powtórzeniem reakcji lękowych ludzi tamtych czasów na otaczającą ich, pełną niebezpieczeństw i niezrozumiałą rzeczywistość. Oferując - za pośrednictwem stałego zestawu fabuł - archetypowe sytuacje, baśń umożliwia dziecku uporanie się z najbardziej typowymi dla człowieka rodzajami lęku i lękotwórczymi czynnikami.

Pierwotne antidotum na archetypowe lęki w strukturze gatunkowej baśni odzwierciedlają elementy fantastyczne. Takie rozpoznanie tej inwariantnej cechy baśni uzasadnia jej mitologiczno-archetypowy rodowód. Ingerencja sił nadprzyrodzonych, zjawiska antylogiczne motywujące zdarzeniowość świata baśni są pochodną - przy uwzględnieniu jej

rodowodu – archaicznej i typowo ludzkiej potrzeby wyjaśniania i oswajania rzeczywistości. Konieczność łączenia w procesach percepcji baśni występujących w niej pierwiastków fantastycznych z realistycznymi sprzyja rozwojowi wyobraźni dziecka. Zgoda na mieszanie obu światów, przekraczanie granic, akceptacja zjawisk nieprawdopodobnych stymulują aktywność twórczą dziecka, przejawiającą się - między innymi - w myśleniu metaforycznym. Umiejętność ta sprzyja aktywności werbalnej dziecka w zakresie ekspresji poetyckiej, jest przydatna w jego działalności poznawczej i nazywaniu świata z nowych perspektyw, służy także treningowi rozumienia i przyswajania pojęć [M. Ratajczyk, 2008, s. 346-347].

Inspirującą funkcję baśni wykorzystują zatem **psychologia twórczości** oraz **artyści-edukatorzy**. Na czynny, osobisty udział dziecka w sytuacjach wyobrażanych pod wpływem baśni zwraca uwagę Stefan Szuman. „Dziecko nie przygląda się wyobrażeniom, jakie bajka wywołuje, jakby biernym obrazkom przesuwającym się między jego oczami. Słuchając bajki, wyobrażając sobie zdarzenia bajki, porzuca ono całą swoją istotą środowisko, w którym się znajduje, i wkracza czynnie, nie jako widz, lecz jako aktor, w krainę rzeczywistości fikcyjnej” [S. Szuman, 2008, s. 153]. Pomimo tak intensywnego oddziaływania baśni na dziecko, utwory tego typu nie przeszkadzają dzieciom w nabywaniu wiedzy o realnym świecie, nie prowadzą także do „kształtowania się mitologicznego światopoglądu”. Jak podkreśla Maria Tyszkowa, „[baśń – przyp. M.R.] przez kontrast pozwala lepiej rozumieć świat rzeczywisty i porządkować zdobyte w nim doświadczenia”. Przede wszystkim zaś, umożliwiając dziecku przyswojenie dziedzictwa kulturowego, baśń jest ogniwem i gwarantem kulturowej i psychologicznej ciągłości społeczeństwa, w którym dziecko dorasta [M. Tyszkowa, 1978, s. 137-138, 251].

Wymienione walory i potencjał baśni - wychowawczy, edukacyjny, terapeutyczny – odpowiadają **funkcjom wypowiedzi literackiej** w kontekście modelu komunikacji językowej Bühlera/Jakobsona oraz w odniesieniu do specyficznych walorów literatury dla dzieci. Model Romana Jakobsona, rozszerzający koncepcję Karla L. Bühlera (dotyczącą aktu komunikacji językowej w odniesieniu do nadawcy, odbiorcy, znaku językowego oraz rzeczywistości pozajęzykowej) o dwa nowe elementy - kontaktu (rozumianego jako fizyczny i psychiczny kontakt między rozmówcami) i kodu (pojmowanego jako Saussure’owska *langue*) oraz zastępujący pojęcie znaku językowego pojęciem komunikatu językowego, a pojęcie rzeczywistości pojęciem kontekstu, mówi o funkcjach komunikatu językowego (względem pozostałych elementów omawianego schematu) [R. Jakobson, 1960, s. 434-438; R.

Grzegorzczkova, 1991, s. 12-17, 25-26]. Pomijając nieścisłości i kontrowersje związane z rozumieniem poszczególnych elementów Jakobsonowskiego schematu oraz pełnionych przez te elementy funkcji, a także przy założeniu, iż teksty literackie są wypowiedziami o statusie komunikatu językowego, należy przyjąć następujące rozumienie i klasyfikację funkcji dzieła literackiego. Przede wszystkim, wyeksponowanie osoby nadawcy w omawianym modelu ujawnia istnienie *funkcji ekspresywnej* (emotywnej, afektywnej) wypowiedzi literackiej, polegającej na wyrażaniu postawy podmiotu mówiącego (na przykład stanów emocjonalnych) wobec przedmiotu wypowiedzi dzięki możliwości kształtowania różnych poziomów organizacji tekstu (np. brzmieniowego, leksykalnego, składniowego). Nastawienie na adresata komunikatu literackiego ujawnia *funkcję impresywną* (perswazyjną, apelatywną) tekstu. Polega ona na wywieraniu rozmaitego wpływu na potencjalnego odbiorcę tekstu (wywoływanie konkretnych reakcji) za pośrednictwem różnych środków językowych (leksykalnych, składniowych), a zwłaszcza form gramatycznych wołacza i trybu rozkazującego. *Funkcja fatyczna* (kontaktowa) wypowiedzi literackiej umożliwia nawiązanie i podtrzymanie kontaktu (fizycznego i psychicznego) pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Realizuje się ona poprzez określone zwroty (np. co słyszać?, drogi czytelniku!). Uprzywilejowanie elementu zewnętrznego wobec wypowiedzi literackiej, to jest kontekstu (rzeczywistości), na plan pierwszy w analizowanym modelu wysuwa *funkcję poznawczą* (przedstawieniową, symboliczną, referencjalną). Jej działanie polega na powiadamianiu odbiorcy o rzeczywistości pozajęzykowej. *Funkcja matajęzykowa* (matalingwistyczna, autotematyczna, metatekstowa) jest ujawniana, kiedy wypowiedź zawiera informacje o sposobie jej budowania, co oznacza, że przedmiotem wypowiedzi literackiej jest kod językowy lub reguły literackiej kreacji. Jeżeli tekst literacki zawiera wyraziste uporządkowanie „naddane” elementów należących do różnych poziomów swej organizacji (fonemicznego, morfemicznego, leksykalnego, składniowego) i na nim skupia uwagę odbiorcy, wywołując doznania estetyczne, to funkcją dominującą tekstu jest wówczas *funkcja estetyczna* (autoteliczna, kreatywna) [R. Jakobson, 1960, s. 434-440; L. Bednarczuk, 1991, s. 29-30; T. Kostkiewiczowa, 1998, s. 168-170].

W zależności od charakteru tekstu (stylu wypowiedzi) wymienione funkcje mogą podlegać mniejszej lub większej intensyfikacji, lub nawet zanikowi. Odniesienie ich do tekstu baśni na plan pierwszy wysuwa funkcje: impresywną, poznawczą i estetyczną. Rozpatrywanie baśni jako **dzieła sztuki** - odzwierciedlającego cele twórcy, oczekiwania odbiorców oraz społeczny kontekst funkcjonowania tekstu - do wymienionego zestawu funkcji dodaje *funkcję wychowawczą* oraz modyfikuje rozumienie funkcji poznawczej i estetycznej. W takim ujęciu

baśni jej *funkcja poznawcza* polega na uświadamianiu odbiorcy fikcyjności świata przedstawionego, *funkcja estetyczna* przejawia się w wyznaczaniu - za pośrednictwem walorów artystycznych baśni - jakości jej percepcji i recepcji (sposrzeganie; analiza, interpretacja, waloryzowanie), *funkcja impresywna* widoczna jest natomiast w transmisji i asymilacji archetypowych wzorców. Dodana do zestawu, *funkcja wychowawcza* (dydaktyczna) wyraża się w oddziaływaniu baśni na ideową i moralną świadomość odbiorców za pośrednictwem zawartego w niej przesłania lub specjalnej konstrukcji świata przedstawionego.

Przy założeniu, że baśń jest tekstem kierowanym do lub odbieranym przez **czytelnika dziecięcego**, jej funkcje i zarazem sposób oddziaływania na adresata uzupełniają: funkcja aktywizująca, funkcja ludyczna i funkcja terapeutyczna. *Funkcja aktywizująca* sprowadza się do wyzwalania różnych typów aktywności poznawczej dziecka – sensomotorycznej, emocjonalnej, werbalnej, intelektualnej, recepcyjnej. Aktywność sensomotoryczna oznacza działanie dziecka, emocjonalna wiąże się z motywacjami i przeżywaniem, werbalna dotyczy ekspresji słownej, intelektualna angażuje różne typy myślenia i obejmuje transformację wiedzy, aktywność recepcyjna nastawiona jest na przyjmowanie informacji słownych. *Funkcja ludyczna* (rozrywkowa) zaspokaja dziecięcą potrzebę zabawy i rozrywki [Z. Adamczykowa, 2004, s. 38-39]. *Funkcja terapeutyczna* baśni jest wykorzystywana w procesach kompensowania deficytów emocjonalnych dziecka, budowania jego zasobów osobistych, odwracania go na bodźce lękotwórcze oraz wspierania przez akceptację i wzmocnienie zastępcze [M. Molicka, 2008, s. 128-132].

Wydaje się, iż szansę pełnego wykorzystania tekstów baśni, realizującego wszystkie wymienione funkcje, daje *nauczanie zintegrowane*. Jego istota polega bowiem na respektowaniu podmiotowości i indywidualności ucznia, a głównym zadaniem jest ukazywanie świata w sposób całościowy [M. K. Czarniewska, B. Grybowicz, 2004, s. 1]. Takie rozumienie procesów edukacyjnych wpisuje nauczanie zintegrowane w ramy nauczania globalnego, opartego na przekonaniu o jedności gatunku ludzkiego [Z. Melosik, 1997, s. 54-55] oraz dostrzegającego w edukacji czynnik warunkujący - poprzez wspieranie procesów socjalizacyjnych i inkulturacyjnych - globalne przetrwanie i rozwój ludzkości [Z. Kwieciński, 1997, s. 233-241].

Rozumienie terminu „nauczanie zintegrowane” uzupełniają pojęcia „integracja” i „korelacja”. Według *Nowego słownika pedagogicznego* termin *integracja* odnosi się do kilku

zjawisk. W najbardziej szerokim ujęciu oznacza proces tworzenia całości z części, scalanie, włączanie elementów w całość. W znaczeniu węższym jest to „wspólne kształcenie i wychowanie dzieci z brakami rozwojowymi w zwykłych klasach” lub „współpraca szkoły, rodziny i środowiska lokalnego w tworzeniu optymalnych warunków wychowania dzieci i młodzieży”. Do nauczania zintegrowanego odnosi się jednak głównie ta definicja integracji, według której proces nauczania–uczenia się określany jest jako „łączenie ze sobą przedmiotów nauczania przez tworzenie zespolonych programów bądź bloków tematycznych, aby tym samym uczeń poznawał wiedzę w jej wzajemnych związkach i zależnościach, aby poznawał różne fragmenty rzeczywistości ze stanowiska kilku przedmiotów nauczania. (...) Dostrzeganie więzi międzyprzedmiotowych sprzyja odkrywaniu [przez dziecko – przyp. M. R.] nie tylko szczegółowych problemów, lecz także zagadnień ogólnych i spraw globalnych własnego kraju i świata” [W. Okoń, 2001, s. 144-145]. Przyjmuje się, iż właściwa integracja dokonuje się w samym dziecku, które poznaje, doświadcza i przeżywa otaczającą rzeczywistość. Integracja tak pojmowana odbywa się za pośrednictwem osoby nauczyciela, który jest organizatorem i koordynatorem całokształtu aktywności dziecka [M.K. Czarniewska, B. Grybowicz, 2004, s. 1].

Bardzo podobny do zjawiska *integracji* jest proces *korelacji*. Jego istota polega na ścisłym związku dwóch zmiennych, w którym określone wielkości jednej zmiennej współwystępują z odpowiednimi wielkościami drugiej. *Korelacja dodatnia* ma miejsce wtedy, kiedy wysokim wartościom pierwszej zmiennej odpowiadają wysokie wartości drugiej. *Korelacja ujemna* zachodzi wówczas, gdy wysokie wartości jednej zmiennej łączą się z niskimi wartościami drugiej [W. Okoń, 2001, s. 443]. W nauczaniu korelacja polega na merytorycznym wiązaniu ze sobą treści należących do różnych przedmiotów nauczania i tworzeniu układów łączących w sobie te treści (np. w wersji optymalnej - rozwiązywanie problemów praktycznych i teoretycznych wymagających łączenia wiadomości z różnych przedmiotów; w wersji strywializowanej - łączenie symboliki świąt wielkanocnych z tematyką prac plastycznych i treściami zadań matematycznych). Korelacja w nauczaniu sprzyja „transferowi wiedzy z jednego przedmiotu do innych” oraz „rozbudza i rozwija myślenie naukowe oraz pozwala zrozumieć, na czym polega wielorakie, teoretyczne i praktyczne stosowanie wiedzy”. W praktyce szkolnej korelacja oznacza *synchronizację* w nauczaniu zbliżonych do siebie treści różnych przedmiotów [W. Okoń, 2001, s. 182].

Programy nauczania, wyznaczające zakres treści nauczania w procedurach nauczania zintegrowanego, zakładają wprowadzanie na poziomie edukacji wczesnoszkolnej różnych tekstów literackich oraz odpowiadających im pojęć gatunkowych. Wśród nich znajdują się teksty baśni, legend i bajek. Fakt ten oznacza, iż uczniowie powinni poznać treść tych utworów w ramach różnych bloków tematycznych oraz poddać się ich wielorakim oddziaływaniom (w ramach pełnionych przez nie funkcji poznawczych, estetycznych, impresywnych, wychowawczych, terapeutycznych, ludycznych, aktywizujących). Takie założenie programowe oznacza także, iż uczniowie powinni nabyć umiejętność rozpoznawania wymienionych tekstów wśród innych gatunkowo wypowiedzi literackich, przyswoić odpowiadające im pojęcia genologiczne, to jest - mieć świadomość odrębności reprezentujących je tekstów, oraz tworzyć własne teksty według poznanych wzorców gatunkowych.

Podstawowym zagrożeniem dla nauczania zintegrowanego jest nauczanie sprowadzone do korelowania/synchronizowania treści lub nauczanie powierzchowne – wynikające z krótkotrwałego i nieefektywnego wysiłku nauczyciela i ucznia. Stojąc przed koniecznością integrowania treści, nauczyciel wczesnoszkolny - przytłoczony namnażającym się ich ogromem w procesach dzielenia i dopasowywania wiedzy – często ulega pokusie mechanicznego synchronizowania działań i zapomina o obowiązku przekazywania rzetelnych informacji oraz potrzebie ćwiczenia konkretnych umiejętności. Czynnikiem dyscyplinującym może być wówczas podręcznik, wyznaczający swą zawartością kolejność i rodzaj czynności nauczyciela. Jak wygląda odzwierciedlenie w podręcznikach nauczania zintegrowanego założeń programowych dotyczących pracy z baśnią oraz pokrewnymi jej bajkami i legendami, pokazuje analiza tego procesu w autorskich podręcznikach *Wesołej szkoły*. Podręczniki te - wciąż jeszcze bardzo popularne w nauczaniu wczesnoszkolnym - teksty baśni, bajek i legend wprowadzają dopiero od klasy drugiej. Przez trzy, a właściwie dwa, lata edukacji elementarnej dziecko styka się, idąc ich tropem, z 5 baśniami, 9 legendami i 2 bajkami. Łącznie przyswaja - w klasie drugiej 7 tekstów, w klasie trzeciej tylko o 2 więcej. Baśń i legendę ma dziecko szansę poznać już na początku drugiego roku edukacji, bajkę dopiero pod koniec.

Podręczniki *Wesołej szkoły* za pośrednictwem poleceń do ćwiczeń, zamieszczonych pod każdym tekstem literackim (lub czytanką), wyraźnie określają sposób wprowadzania bądź wykorzystywania wymienionych utworów w toku zajęć szkolnych. Jednak, jak się

okazuje, praca z baśnią czy legendą przy pomocy podręcznika napotyka na szereg metodycznych i merytorycznych niespodzianek. Oto niektóre z nich:

- pierwszy w szkole kontakt z baśnią uczeń odbywa za pomocą utworu poetyckiego; podręcznik *Wesołej szkoły* – integrując wewnątrzprzedmiotowo treści nauczania – kojarzy baśń z wierszem, nakazując odtworzenie jego treści z pomocą formuły inicjalnej baśni: „Dawno, dawno temu...” [*Wesoła szkoła*, kl. II, cz. 1, s. 8];

- poznawanie tekstu baśni za pośrednictwem podręcznika rozpoczyna dziecko od przyswojenia błędnych informacji na temat fikcji literackiej; polecenie wskazania w *Baśni o pierwszym skowronku* zdarzeń fantastycznych - rozumianych tutaj jako nieprawdziwe - automatycznie przypisuje pozostałym zdarzeniom baśniowym walor prawdziwości, kwestionując istotę elementarnego dla tekstów literackich pojęcia fikcji (ani prawda, ani fałsz) [*Wesoła szkoła*, kl. II, cz. 2, s. 112];

- utwór w podtytule nazwany bajką (*Bajka bułgarska*) nie zawiera żadnych informacji na temat swej najważniejszej cechy, jaką jest posiadanie morału [*Wesoła szkoła*, kl. II, cz. 3, s. 104];

- brak wskazania podstawowej cechy gatunkowej dotyczy także legend (przywoływanie faktów historycznych) [*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 3, s. 107]; jeden z tekstów, sklasyfikowany jako legenda i opatrzone takim rozpoznanem w tytule (*Legenda warmińska*), rozpoczyna się formułą inicjalną baśni [*Wesoła szkoła*, kl. II, cz. 3, s. 86];

- w jednym z podręczników do klasy trzeciej polecenie dołączone do tekstu (fragment *Fizi Pończoszanki* A. Lindgren), będącego w istocie trawestacją powieści łotrzykowskiej, zawiera sugestię, iż jest to bajka, ponieważ „opowiada o zdarzeniach nieprawdziwych” [*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 2, s. 17];

- polecenie do ćwiczenia związanego z tekstem *Śnieżynka, która nie stopniała* podpowiada, iż cechą istotną każdej baśni jest posiadanie swego autora, pomijając informację, że chodzi tu o baśń literacką [*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 2, s. 64];

- opowiadanie zawierające elementy fantastyczne (*Zaczarowana babcia* O. Hejny) opatrzone jest poleceniem odszukania elementów bajkowych - rozumianych tutaj jako zdarzenia nieprawdopodobne [*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 2, s. 82];

- jedyna w podręczniku dla klasy trzeciej baśń Andersena (*Brzydkie kaczątko*) zawiera polecenie dotyczące wyłącznie walorów wychowawczych tekstu oraz ćwiczeń redakcyjnych (opis postaci) [*Wesoła szkoła*, cz. 2, s. 115].

Analiza poleceń do ćwiczeń dotyczących w podręcznikach *Wesołej szkoły* baśni, bajek i legend pokazuje, iż najczęściej wykorzystywanym sposobem przekazywania wiedzy na temat ich specyfiki i odrębności gatunkowej jest wskazówka zamieszczona w tytułach [*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 3, s. 39, 42, 102, 105] lub podtytułach [*Wesoła szkoła*, kl. II, cz. 3, s. 75, 82, 86, 104]. Jedyną metodą dydaktyczną służącą wprowadzaniu i utrwalaniu umiejętności rozpoznawania cech gatunkowych wymienionych tekstów jest metoda pamięciowa polegająca na wiązaniu tytułu tekstu z etykietą gatunkową [*Wesoła szkoła*, kl. III, cz. 2, s. 115]. Metodę indukcji oraz ćwiczeń praktycznych wykorzystuje tylko jedno ćwiczenie - dotyczące baśni - nakazując uczniom udowodnienie, że tekst zawiera jej cechy. W oparciu o tak skonstruowany podręcznik dominującymi działaniami nauczyciela przy wprowadzaniu lub wykorzystywaniu tekstów baśni, legend i bajek są – integracja wewnątrzprzedmiotowa i zewnątrzprzedmiotowa. W pierwszym przypadku nauczyciel teksty literackie (tu: baśnie, bajki, legendy) łączy z ćwiczeniami słownikowymi, ortograficznymi, słowotwórczymi czy redakcyjnymi. W drugim przypadku podporządkowuje je treściom przyrodniczym, ekologicznym, geograficznym, historycznym. Integracja zewnątrzprzedmiotowa nie oznacza jednak, w świetle instrukcji zamieszczonych w podręczniku, wykorzystywania funkcji terapeutycznej, poznawczej czy impresywnej baśni.

Przykład baśni i posiadanego przez nią potencjału edukacyjnego, rozpatrywany w odniesieniu do idei integracji i nauczania zintegrowanego, pokazuje kilka zagrożeń tkwiących w tej koncepcji. Przede wszystkim - obliczone na indywidualne i podmiotowe traktowanie ucznia - nauczanie zintegrowane okazuje się nauczaniem powierzchownym w odniesieniu do pracy nad umiejętnością symbolicznego odbioru tekstów literackich, ściśle powiązaną z rozumieniem i operowaniem kategoriami teoretycznoliterackimi. Tymczasem, wykorzystywanie pojęć z zakresu nauki o literaturze w kontakcie z utworem literackim wydatnie wpływa na jakość jego odbioru już na etapie wczesnoszkolnym oraz przygotowuje do obcowania z tekstami kultury w przyszłości [B. Chrzastowska, 1987, s. 330]. Przyswajanie pojęć jest jednak procesem specyficznym, wymagającym wielokrotnych i odmiennych strategii dydaktycznych [B. Chrzastowska, 1987, s. 337-342; R. Jantz, 1998, s. 266-267] niż zamieszczane w podręcznikach nauczania zintegrowanego polecenia do ćwiczeń.

Kwestia walorów edukacyjnych i terapeutycznych baśni, wynikających z jej archetypowej proveniencji, pokazuje również brak powiązania potencjału tkwiącego w szkolnym materiale dydaktycznym z ideami nauczania zintegrowanego (wszechstronnego i kompleksowego oddziaływania na ucznia, pełnego rozwoju jego osobowości za sprawą samodzielnego wysiłku poznawczego) [J. Gnitecki, 2006, s. 32; S. Juszczak, 2006, s. 151] oraz realnymi możliwościami ich realizacji. Jak dotąd, podręczniki nauczania zintegrowanego oraz autorskie programy nauczania nie przewidują szukania w baśniach archetypowych wzorców zachowań, ani nie projektują w ramach zajęć szkolnych - w nawiązaniu do tychże wzorców - specjalnych czynności terapeutycznych. Zrealizowanie takich celów wymagałoby zdecydowanego skorygowania i dopasowania do nowych (a także starych) potrzeb edukacyjnych zarówno podręczników, jak i programów. Wśród wielu niedoskonałości nauczania zintegrowanego jedną z ważniejszych okazuje się zatem podręcznik [J. Gnitecki, 2006, s. 31-32; 79-88; E. Gruszczyk-Kolczyńska, 2006, s. 106-17, 121-122]. Właściwe wykorzystanie omawianego - baśniowego - materiału dydaktycznego zależy jednak także w dużym stopniu od kompetencji metodycznych oraz postawy pedagogicznej nauczyciela.

Edukacja zintegrowana to także, w ujęciu Elżbiety Misiornej, zestawianie kategorii edukacyjnych o różnej proveniencji, typie i znaczeniu [E. Misiorna, 1993, s. 16-17]. W świetle tej koncepcji oraz w oparciu o istotę zjawisk integracji i korelacji zasadnym wydaje się rozważenie typu korelacji powstającej w wyniku współoddziaływania na siebie różnych składników procesu edukacyjnego. Bez względu na charakter dociekań, elementami fundamentalnymi i nieodzownymi w procesie nauczania-uczenia się są: uczeń oraz nauczyciel i dydaktyczne narzędzia pracy. Z uwagi na potencjał posiadanych zdolności i cel kształcenia uczeń jest zawsze wartością dodatnią. W układzie omawianych współzależności drugi biegun stanowią zatem nauczyciel i dydaktyczne narzędzia pracy (metody nauczania, środki dydaktyczne, formy pracy). Należy przyjąć, iż kształcenie zintegrowane jest typem korelacji dodatniej, to znaczy takiego układu elementów, w którym wraz ze wzrostem wartości jednej zmiennej wzrastają wartości drugiej. A zatem, wzrost profesjonalizmu nauczyciela, lepsza jakość narzędzi dydaktycznych (w tym także podręczników) czy większy stopień adekwatności strategii metodycznych powodują wzrost umiejętności intelektualnych oraz rozwoju osobowości i kompetencji społecznych ucznia. I odwrotnie, spadek jakości kształcenia powoduje spadek poziomu wykształcenia ucznia. Ponadto, wyższy poziom rozwoju ucznia wymaga lepiej przygotowanego do pracy nauczyciela i lepszych narzędzi pracy. Jest to nienowa prawda, ale w przypadku nauczania zintegrowanego nabiera nowych

treści. Niezależnie od zakresu i rodzaju integrowanych elementów, edukacja zintegrowana jest bowiem związkiem zmiennych. Jedną z tych zmiennych stanowi uczeń. W nauczaniu zintegrowanym posiada on kwalifikację nadrzędną, podmiotową. I z tego właśnie powodu powinien być punktem odniesienia, celem i miarą dla wszystkich korelowanych w nauczaniu zintegrowanym kategorii edukacyjnych.

Bibliografia

Adamczykowa Z., *Literatura dziecięca. Funkcje – Kategorie – Gatunki*, Warszawa 2004.

Bartmiński J., *Językowe sposoby porządkowania świata*. W: J. Bartmiński (red.), *Etnolingwistyka 2*, Lublin 1989.

Bednarczuk L., *Uwagi o funkcjach języka*. W: J. Bartmiński, R. Grzegorzczkowska (red.), *Język a kultura*. T. 4, Wrocław 1991.

Chrzęstowska B., *Lektura i poetyka*, Warszawa 1978.

Czarniewska M.K., Grybowicz. B., *Wokół definicji integracji*. W: www.bialystok.edu.pl/4_23_2004

Czarnowski S., *Zwiazki mityczne bajki „O kozie, kózce i wilku”*. W: S. Czarnowski, *Spółeczeństwo i kultura*, Warszawa 1939.

Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 2. Cz. 1-3*, Warszawa 2000.

Dobrowolska H., Konieczna A., *Wesoła szkoła. Kształcenie zintegrowane w klasie 3. Cz. 1-3*, Warszawa 2000.

Głowiński M., *Hasło: Archetyp*. W: M. Głowiński i inni (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław-Kraków 1998.

Gnitecki J., *Wyzwania edukacji zintegrowanej w reformowanej szkole*. W: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006.

Gruszczyk- Kolczyńska E., *O niektórych pułapkach zintegrowanego kształcenia*. W: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006.

Grzegorzczkowska R., *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*. W: *Język a kultura*, t. 4, Wrocław 1991.

Handke R., *Baśń a fantastyka naukowa*. W: H. Skrobiszewska (opr.), *Baśń i dziecko*, Warszawa 1978.

Jantz R., *Nauczanie pojęć*. W: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, przekł. K. Kruszewski, Warszawa 1998.

Jakobson R., *Poetyka w świetle językoznawstwa*. W: „Pamiętnik Literacki” 1960, z. 2, s. 431-473.

Juszczak S., *Refleksje dotyczące istoty zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej*. W: H. Moroz (red.), *Edukacja zintegrowana w reformowanej szkole*, Kraków 2006.

Jung C. G., *Fenomenologia ducha w baśniach*. W: C.G. Jung, *Archetypy i symbole*, przekł. J. Prokopiuk, Warszawa 1981 a.

Jung C. G., *O stosunku psychologii analitycznej do dzieła literackiego*. W: C.G. Jung, *Archetypy i symbole*, przekł. J. Prokopiuk, Warszawa 1981 b.

Kostkiewiczowa T., Hasła: *Funkcja ekspresyjna. Funkcja estetyczna. Funkcja fatyczna. Funkcja impresyjna. Funkcja metajęzykowa. Funkcja poznawcza*. W: M. Głowiński i inni (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław-Kraków 1998.

Krawczyk-Wasilewska V., *Współczesna wiedza o folklorze*, Warszawa 1986.

Krzyżanowski, J., *W świecie bajki ludowej*, Warszawa 1981.

Kwieciński Z., *Edukacja do globalnego przetrwania i rozwoju*. W: J. Gnitecki (red.), *Trendy i poszukiwania badawcze edukacji alternatywnej w Polsce i na świecie*, Poznań 1997.

Ługowska J., *Bajka ludowa jako tworzywo literatury*, Wrocław 1981.

Melosik Z., *Alternatywne nurty amerykańskiej refleksji nad edukacją*. W: J. Gnitecki (red.), *Trendy i poszukiwania badawcze edukacji alternatywnej w Polsce i na świecie*, Poznań 1997.

Misiorna E., *Istota integracji w edukacji wczesnoszkolnej*. W: H. Sowińska (red.), *Integracja w pracy z dziećmi w wieku wczesnoszkolnym*, Poznań 1993.

Mitosek Z., *Nieświadomość i język*. W: Z. Mitosek, *Teorie badań literackich*, Warszawa 1983.

Molicka M., *Bajkoterapia. O lękach dzieci i nowej metodzie terapii*, Poznań 2002.

Namowicz T., *Wstęp*. W: J. G. Herder, *Wybór pism*, przekł. J. Gałęcki i inni, Wrocław 1987.

Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001.

Propp W. J., *Morfologia bajki*, przekł. W. Wojtyga-Zagórska, Warszawa 1976.

Ratajczyk M., *Ewaluacja wobec dydaktyki elementarnych pojęć teoretyczno-literackich na etapie edukacji wczesnoszkolnej*. W: J. Grzesiak (red.) *Ewaluacja i innowacje w edukacji*, Kalisz-Konin 2008.

Ratajczyk M., *Baśnie kaliskie wobec inwariantnych cech swego gatunku*. W: S. Kowalska (red.), *Dziedzictwo kulturowe Miasta Kalisza i Regionu Południowej Wielkopolski*. T. 1, Kalisz 2011.

Sulima R., *Literatura a folklor*. W: R. Sulima, *Folklor i literatura*, Warszawa 1985.

Szuman S., *Wpływ bajki na psychikę dziecka*. W: S. Szuman, *Wybór pism estetycznych*, Kraków 2008.

Trzynadlowski J., *Racjonalizm baśni*. W: J. Trzynadlowski, *Studia literackie*, Wrocław 1955.

Tyszkowa M., *Baśń i jej recepcja przez dzieci*. W: H. Skrobiszewska (opr.), *Baśń i dziecko*, Warszawa 1978.

Waksmund R., *Metamorfozy baśni*. W: R. Waksmund, *Od literatury dla dzieci do literatury dziecięcej*, Wrocław 2000.

Wortman S., *Od starożytnego mitu do czarodziejskiej baśni*. W: Z. Brzuchowska (opr.), *Wybrane problemy literatury dla dzieci i młodzieży*, Rzeszów 1980.

