

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



Facta Ficta
Research Centre
factaficta.org

OPEN  ACCESS

vol. 2 (8) 2021

Edukacja

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

REDAKTOR NACZELNA:

Ksenia Olkusz

REDAKTORZY NUMERU:

Barbara Stelingowska, Konrad Zielonka

SEKRETARZ REDAKCJI:

Joanna Brońska

KOLEGIUM REDAKCYJNE:

Joanna Brońska, Kinga Kamińska, Fryderyk Kwiatkowski, Adrianna Michno, Wiesław Olkusz,
Barbara Stelingowska, Joanna Stokłosa, Konrad Zielonka, Joanna Zienkiewicz

RADA NAUKOWA:

Gregory Claeys, *Royal Holloway University of London*

Fredric Jameson, *Duke University*

Krystyna Kłosińska, *Uniwersytet Śląski*

Raine Koskimaa, *University of Jyväskylä*

Anna Łebkowska, *Uniwersytet Jagielloński*

W.J.T. Mitchell, *University of Chicago*

A. M. A. van den Oever, *University of Groningen*

Bernard Perron, *Université de Montréal*

Marie-Laure Ryan, *Independent Researcher*

Richard Saint-Gelais, *Université Laval*

Werner Wolf, *Karl-Franzens-Universität Graz*

PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD:

Krzysztof Biliński

REDAKCJA JĘZYKOWA (J. POLSKI):

Marianna Adamiec, Barbara Stelingowska, Konrad Zielonka

REDAKCJA JĘZYKOWA (J. ANGIELSKI):

Joanna Zienkiewicz

KOREKTA

Kinga Kamińska, Barbara Kuk, Agata Paszek, Monika Pawełek, Joanna Stokłosa, Konrad Zielonka

WYDAWCA:

Ośrodek Badawczy Facta Ficta

ul. Opoczyńska 39/9

54-034 Wrocław

e-mail: journal@factaficta.org

factafictajournal.com



Facta Ficta
Research Centre
factaficta.org

ISSN 2719-8278

ISBN 978-83-955581-4-6

Pewne prawa zastrzeżone. Artykuły w czasopiśmie dostępne są na licencji Creative Commons BY 4.0 (uznanie autorstwa) w repozytorium Centrum Otwartej Nauki. Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media wydany jest w otwartym dostępie w poszanowaniu dla ruchu wspierającego bezpłatny dostęp do wiedzy.

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

vol. 2 (8) 2021

Edukacja

Ośrodek Badawczy Facta Ficta • Wrocław 2021

Spis treści

TEMAT	NUMERU	
Problematyka kłamstwa a pragmatyczny nurt w edukacji. Analiza dzieła pedagogicznego Bolesława Kaprockiego <i>Kłamstwo w szkole</i> Cyprian Kraszewski		9
Ogrody społecznościowe jako forma edukacji ekologicznej wśród inicjatyw lokalnych – unikalność łączenia pedagogiki z ekologią w ramach obchodów Jubileuszu APS Anna Falkowska		27
Wegetarianizm ekologiczny jako ratunek dla klimatu i środowiska. Wybrane problemy i kierunki proekologicznych działań Barbara Sitko		43
Bieda jako czynnik wymuszający pozytywne innowacje w edukacji. Prezentacja innowacyjnych projektów edukacyjnych ze slumsów Brazylii i Indii Jolanta Gałęcka		59
II wojna światowa w polskich i czeskich podręcznikach do literatury. Porównanie lektur w podręcznikach dla szkół podstawowych i średnich Michaela Zormanová		83
Cyfrowe projekty w praktyce polonistycznej Agnieszka Kopacz		101
Konwergencyjny charakter pytań jako jeden z inhibitorów twórczości Anna Jasiulewicz		119
Dziecko jako twórca. Wpływ procesu twórczego na rzeczywistość dziecka na przykładzie realizacji projektu dziewczyńskiego „Teatru Mocy” Magdalena Koperska		135
Szkoła totalna i karnawał żakowski. O Syzyfowych pracach jeszcze inaczej Karolina Chyła		151

WYWIAD NUMERU	„Do nauczycielskich powinności należy projektowanie dialogu między różnymi tekstami kultury” – rozmowa z dr hab. prof. UŁ Małgorzatą Gajak-Toczek <i>Joanna Brońka</i>	171
VARIA	Mobbing i dyskryminacja w środowisku pracy funkcjonariuszy Służby Więziennej <i>Emilia Chronowska</i>	185
	Ewolucja stosunków prawnych między rodzicami a dziećmi w polskim prawie rodzinnym <i>Katarzyna Kamińska</i>	205
	Wpływ samobójstwa i samobójstwa wspomaganego na przeżywanie żałoby przez pozostawionych <i>Rachela Antosz-Rekucka</i>	221
	Śmierć osoby bliskiej jako podstawa roszczeń cywilnoprawnych – wybrane aspekty <i>Urszula Anna Zdanowicz</i>	237
HISTORIA	Herod Wielki – władca różnie postrzegany. Tradycja chrześcijańska a historia <i>Anna Maria Wajda</i>	261
	Historia i działalność Zakonu Cystersów w Jędrzejowie <i>Anna Suska</i>	281
	Dziecięce stroje grobowe ze szczuczyńskich krypt <i>Mikołaj Dobek</i>	299
KULTURA WSPÓŁCZESNA	Zaangażowanie, bierność i skandal. „Piosenkowe strategie” w konfliktach międzypokoleniowych <i>Michał Łukowicz</i>	319
	Artystka a rynek sztuki: Magdalena Abakanowicz <i>Weronika Ptak</i>	333
	Twórczość – przekraczanie dyscyplin. Analiza postawy autorskiej <i>Kurkowska Agnieszka</i>	347
RECENZJA	Rzeczywistość przy pozorach solidności zrobiona jest z łatwopalnej tektury. Reprezentacja literacka jako forma tożsamości pisarzy z rodzin pozagładowych <i>Zofia Leśnik</i>	383



Temat numeru

Problematyka kłamstwa a pragmatyczny nurt w edukacji. Analiza dzieła pedagogicznego Bolesława Kaprockiego *Kłamstwo w szkole*

Cyprian Kraszewski

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0001-5432-2935

Abstract

The problem of lies and pragmatic movement in education. Analysis of Bolesław Kaprocki's books, „School's lies”

Bolesław Kaprocki was teacher in the 1930s and after II World War. In 1938, he wrote „School's lies”. This book was never reprinted. His academic achievement are almost unknown.

In „School's lies” Kaprocki describes the problem of lies committed by students. He studies the social and biological origins of lies. He distinguishes 2 types of lies: untruth and lie of will. The child's false statements under the influence of animism are of an „untruth” type. „Lie of will” is committed consciously and accompanied by specific goal. A lie must be considered individually and socially. The most common source of lies is fear of the consequences.

The author of the article analyzes the problem of lie and Kaprocki's pedagogical program from a pragmatic perspective, pedagogical trend and philosophical position represented by John Dewey.

In pragmatic philosophy, the approach to truth is flexible. Generally, utility is the measure

Cyprian Kraszewski, mgr; kulturoznawca i filozof; absolwent Uniwersytetu Gdańskiego; członek Dyskusyjnego Klubu Filmowego „Miłość Blondynki”, działającego w ramach Akademickiego Centrum Kultury Uniwersytetu Gdańskiego „Alternator”, Fundacji Humanity Plus Philosophy i Filozoficznej Szkoły Trójmiejskiej; jego zainteresowania badawcze obejmują filozofię, historię, socjologię oraz sztukę, szczególnie film; w ostatnim numerze czasopisma filozoficznego „Nowa Krytyka” ukazał się jego tekst *Marksizm – między społeczeństwem otwartym a zamkniętym*.

cypkr@wp.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

of truth. This flexibility has its limits. Dewey analysed objective historical and social processes. According to Dewey, when social system change, the awareness of society changes. Magical thinking in primitive people helps them explain natural processes. In the course of social and economic development, magical thinking is replaced by science. A similar evolution concerns the development of the child's consciousness.

Kaprocki was much inspired by Dewey's pragmatism and idea of experimental teaching. He postulated an individual approach to the student. He took into account the student's interests, imagination and his intellectual, moral and biological development. A similar method should detect lies.

Kaprocki proposes solutions to counteract lies. He examines the impact of different types of punishment. He rejects corporal and natural punishment. He proposes „a moral punishment”. Punishment should appeal to conscience and stimulate moral development. Enforcing this punishment requires consistent behavior of the educator. Teacher must possess authority.

Kaprocki also touched upon the problem of racial segregation. According to Kaprocki, the course of intellectual development is different in representatives of various races. This creates conflicts among the students. This problem is moral if we accept Herbart's assumption that the development of intelligence determines morality.

Keywords: lie, school, education, pragmatism, child's imagination, animism, the deliberate lie of the student

Wprowadzenie

Kłamstwo w szkole Bolesława Kaprockiego z 1938 roku jest książką prawie nieznaną, nigdy niewznawianą. O samym autorze również niewiele wiadomo. Nie doczekał się on nigdy notki w żadnej encyklopedii, z wyjątkiem krótkiego artykułu biograficznego autorstwa Antoniego Smołalskiego. Praca Kaprockiego mogłaby jednak być inspiracją dla współczesnej pedagogiki, szczególnie w kontekście nauczania eksperymentalnego.

Głównym tematem pracy jest kłamstwo wypowiedziane przez uczniów. Autor *Kłamstwa w szkole* bada jego społeczne i biologiczne źródła, a następnie proponuje recepty na to, jak przeciwdziałać kłamstwu, rozważając różne rodzaje kar. Wbrew tytułowi, książka ta nie ogranicza się do tego zagadnienia. Ma ona bardziej kompleksowy charakter, będąc niejako zarysem programu pedagogicznego. Zaskakujące mogą być szczególnie fragmenty dotyczące segregacji rasowej.

Problematyka kłamstwa i założenia pedagogiczne Kaprockiego podane zostaną analizie przez pryzmat pragmatyzmu reprezentowanego przez Jana Deweya, a także zestawione z myślą Sergiusza Hessena i Jana Fryderyka Herbarta. Celem autora artykułu będzie próba odpowiedzi na pytanie, czy kłamstwo należy stanowczo potępić bez względu na okoliczności.

Czym jest kłamstwo i jakie są jego źródła?

Na początku pierwszego rozdziału Kaprocki przyjmuje podział na: nieprawdę i kłamstwo z woli (Kaprocki 1938: 36). Analizuje on społeczne uwarunkowania kłamstwa, uwzględniając przy tym poziom rozwoju psychicznego i wyobraźni dziecka (Kaprocki 1938: 9; 11-12). Stanowczo oddziela świat magicznej wyobraźni dziecka od kłamstwa celowego, czyli „kłamstwa z woli”.

Dziecięca wyobraźnia należy do sfery „nieprawdy”. Czerpiąc z dorobku m. in. francuskiego psychiatry Jana Piageta oraz antropologa Lucjana Lévy-Bruhla podkreśla społeczne i biologiczne uwarunkowania animizmu dziecięcego. Animizm ten jest spuścizną pierwotnych społeczeństw. Ślady dawnych wierzeń są dziedziczone. Pogląd ten wspólny jest Bergsonowskiej filozofii życia, Jungowskiej psychoanalizie i psychiatrii genetycznej. „Animizm rozproszony” jest pierwszą daną świadomości dziecka (Kaprocki 1938: 38). Wraz z rozwojem logiki u dziecka animizm zanika. Dziecięcy typ psychiczny zbliżony jest do „człowieka pierwotnego” (Kaprocki 1938: 37).

Kaprocki nie uważa tej sfery „nieprawdy” za kłamstwo we właściwym tego słowa znaczeniu. Przytacza powiedzenia niemieckiego pisarza romantycznego, Jana Pawła Richtera: „małe dziecko nie mówi prawdy, ale też i nie kłamie” i „pod względem moralnym jest neutralne” (Richter 1814)¹. Kłamstwo bez konkretnej intencji, celu i świadomości nie jest kłamstwem: „Kłamca zaś jest świadomy swojego kłamstwa i wie jakim jest istotny stan rzeczy, który stara się ukryć w zamierzonym celu. Błąd, omyłka i złudzenie, nie posiadają żadnej wspólnej cechy z kłamstwem, wskutek czego nie wchodzi w zakres badań nad kłamstwem” (Kaprocki 1938: 108).

Analiza problematyki kłamstwa bez społecznego kontekstu jest jałowa. Szukając źródeł kłamstwa, autor opracowania powołuje się na ankietę Francuskiego Towarzystwa Badań Psychologicznych przez Guillaime’a Duprata². Według niej kłamstwo uwarunkowane jest najczęściej przez strach przed konsekwencjami swoich uczynków. Kolejnymi źródłami są: samochwalstwo, „dążności umysłowe”, chciwość, duma i próżność, nielogiczność, miłość własna, dążenia antyspołeczne, „dążności estetyczne i społeczne” oraz wstyd (Kaprocki 1938: 60). Należałoby więc wypracować odpowiednie rozwiązanie by mówienie prawdy było korzystne. Kwestia ta będzie poruszona w podrozdziale poświęconym tematowi kar.

Kaprocki wyróżnia jeszcze rodzaj kłamstwa pozbawiony celowości – jest nim błaga. Błagier ma świadomość kłamstwa, jednak nie towarzyszy jej właściwe kłamstwu wyrachowanie. Kaprocki wiąże błagę z dojrzewaniem wychowanka i nasączoną fantazjami wyobraźnią (Kaprocki 1938: 108-109).

Powyżej przedstawione zostały główne założenia pracy *Kłamstwo w szkole* i syntetyczny pogląd Kaprockiego na temat kłamstwa. W następnej części artykułu problematyka kłamstwa zanalizowana zostanie z punktu widzenia pragmatyzmu reprezentowanego przez Johna Deweya.

¹ Kaprocki jako źródło cytatu podaje pracę Johanna Richtera *Levana oder Erziehungslehre*. Podaje rok wydania pracy: 1814, nie podaje miejsca wydania (Kaprocki 1938: 46).

² Duprat był autorem pracy *Kłamstwo*, która w 1905 roku została przetłumaczona na język polski.

Kaprocki a pragmatyzm Johna Deweya

W pedagogice Kaprockiego wyraźne są wpływy pozytywizmu, szczególnie pragmatyzmu w wydaniu społecznego liberała, Jana Deweya. Dewey był założycielem pierwszej na świecie szkoły eksperymentalnej (Pieter 1967: VI), która, podobnie jak wcześniej naturalistyczne koncepcje Jana Jakuba Rousseau czy Herberta Spencera, miała za zadanie podważyć anachroniczność tradycyjnego szkolnictwa. Jego program pedagogiczny zyskał dużą sławę, szczególnie w latach dwudziestych XX wieku, również w Polsce (Pieter 1967: XV). Można mówić o swego rodzaju usankcjonowaniu liberalizmu w pedagogice.

Pragmatyzm, którego przedstawicielem był Dewey, to nurt wywodzący się z jednej strony – z pozytywizmu, ze względu na cele, które sobie stawia i obraną metodę, z drugiej – z filozofii życia, w tym z intuicjonizmu. Jedno z wiodących haseł pragmatyzmu brzmiało „Prawdą jest twierdzenie, które się sprawdza”. W świetle tego hasła rozważania na temat kłamstwa należało by odrzucić. Poziom tej epistemologicznej elastyczności był jednak różny u takich pragmatystów jak William James, Charles Sanders Peirce, Ferdinand Canning Scott Schiller czy Giovanni Papini. Dla Williama Jamesa nieprawdziwe było to co jałowe, prawdziwe to co korzystne dla życia, np. zachwalał twórczą rolę religii, którą z naturalistycznych pozycji filozoficznych należałoby traktować jak kłamstwo (James 2016: 54; 55; 58).

Dewey wolał określać się mianem instrumentalisty niż pragmatysty (Pieter 1967: XXII). W deweyowskim instrumentalizmie wiedza jest narzędziem praktycznej działalności człowieka. O słuszności hipotez naukowych i metodologii decydują użyteczne kryteria. Dewey, jak każdy pozytywista, nadrzędną rolę w poznaniu przypisywał doświadczeniu empirycznemu, nie ignorował jednak sfery racjonalnej, która ma charakter „narzędziotwórczy”. Jak zauważył w latach siedemdziesiątych XX wieku polski filozof, Leszek Nowak, każda, nawet najbardziej empiryczna postawa, musi opierać się na pewnych założeniach.

Pedagogika Deweya ściśle związana jest z jego filozoficzną i socjologiczną postawą. W toku rozwoju historii zmienia się ludzkie pojmowanie procesów przyrodniczych i historycznych. Wiedza i poznanie zmieniały się wraz z charakterem działalności ludzkiej i ustrojem ekonomicznym (Pieter 1967: XXIV-XXV). Podobne procesy w gruncie rzeczy towarzyszą rozwojowi każdej ludzkiej jednostki. „Ludy pierwotne” za pomocą „wiedzy magicznej” lub systemu religijnego tłumaczyły procesy przyrodnicze. Przez myślenie magiczne lub religijne przechodził niemal każdy człowiek w okresie dorastania. Dewey porównuje wyobraźnię dziecka do sposobu myślenia „ludzi pierwotnych” (1967: 108).

Wracając do tematyki kłamstwa, według Kaprockiego, fantastyczne widzenia nie mogą być kłamstwem we właściwym słowa tego znaczeniu, ale pewnym założeniem rozwijającej się umysłowości. Należy to zjawisko rozpatrywać jako rozwinięcie punktu widzenia „filozofii życia”, reprezentowanej między innymi przez francuskiego intuicjonistę, Henryka Bergsona. Dewey podkreśla twórczy charakter wyobraźni: „Nie ma koniecznego związku między rzeczami nierzeczywistymi, mitem, baśnią czarodziejską a grą wyobraźni. Wyobraźnia dostarcza nie tylko urojonej treści, lecz jest siłą twórczą, która przerabia wszelkie treści pod wpływem jakiejś przewodniej myśli” (Dewey 1967: 166).

Jak już wcześniej wspomniano, animizm dziecięcy jest czymś powszechnym i naturalnym w procesie rozwoju dziecka. Dewey wartościuje to zjawisko. Dziecko może sobie samodzielnie tłumaczyć pewne zjawiska tylko poprzez myślenie magiczne. Z czasem, jak zauważył Piaget, dziecko obserwując procesy fizyczne czy chemiczne myśli coraz bardziej racjonalnie i kształtuje się w nim logika formalna.

Dewey kładzie duży nacisk na samorozwój jednostki. Charakteryzuje on „teorię myślenia” jako złożony proces spowodowany reakcją na jakiś problem (Pieter 1967: XXVIII-XXX). Ta teoria ma szczególny wpływ na deweyowską pedagogikę i idee eksperymentalnego szkolnictwa. Dewey przeciwstawia indywidualny wysiłek ucznia, przy ewentualnym nakierowaniu wychowawcy, „klasycznej” metodzie zapamiętywania.

Kaprocki, tak samo jak pozytywiści, kładzie duży nacisk na doświadczenie empiryczne i daleki jest od uniwersalnych rozwiązań. Od Deweya przyjmuje „zasadę pogładowości” (Kaprocki 1938: 45), wedle której należy dostosować program nauczania do zainteresowań ucznia oraz poziomu jego świadomości. Poprzedzone jest to wcześniejszą obserwacją podopiecznego. Wcześniej podobny postulat wysuwał Jan Fryderyk Herbart, który wpajanie pojęć moralnych uzależniał od znajomości ucznia (Herbart 1967: 117). Wówczas można „przemawiać żywo do wyobraźni wychowanka, przypominać mu przeszłość i przepowiadać jego przyszłość” (Herbart 1967: 111).

Wychowawca musi uwzględniać psychikę, instynkty i popędy podopiecznego, przedstawiając mu fakty (Dewey 1967: 68; 196). Pozytywną rolę w nauce może odegrać zabawa, co podkreślał wcześniej Herbert Spencer. Już jednak bardziej klasyczny pedagog, Jan Fryderyk Herbart zauważył, że „surowością można wprowadzić wiele osiągnąć, jednak gdy przedmiot nie interesuje, młodzież uczy się źle, potem zupełnie się nie uczy i czas idzie na marne” (Herbart 1967: 58).

„Zasada pogładowości” towarzyszyć powinna również wykrywaniu kłamstwa, czy szerzej – wykrywaniu motywów zachowania wychowanka. Po pierwsze należy uwzględnić poziom świadomości wychowanka, by

osądzić rodzaj kłamstwa w oparciu o kryteria wyznaczone przez Kaprockiego. Następnie zasadę tą należy uzupełnić o szersze spojrzenie socjologiczne, inaczej nie spełni ono swego zadania.

Z pragmatycznego punktu widzenia nasuwają się jednak wątpliwości, czy należy pozbawiać dziecko myślenia magicznego jeśli odgrywa ono twórczą rolę. Z deweyowskiego punktu widzenia nie ma to sensu, jeśli te fantastyczne widzenia nie są społecznie szkodliwe. Kaprocki, podobnie jak Jean Piaget, uważał jednak, że myślenie magiczne zaniknie.

Zastosowanie „zasady poglądowości” rodzi również problem techniczny. Herbart kształcił dzieci pruskiej elity, Dewey prowadził szkołę eksperymentalną. Dysponowali oni mniejszą liczbą uczniów niż w szkołach publicznych. Na gruncie powszechnego, publicznego szkolnictwa dużo trudniej zastosować zasadę poglądowości. W 1938, gdy Kaprocki pisał *Kłamstwo w szkole*, edukacja nie była w Polsce powszechnym dobrem.

Kaprocki zawdzięcza pragmatystom narzędzia, jakimi powinna posługiwać się pedagogika. W świetle tego nurtu pojęcia moralne należy wpajać jako coś żywotnego czy związanego z życiowym doświadczeniem (Dewey 1967: 178; 185). Wypracowana na gruncie społecznym etyka powinna zaś być konsekwentnie i stanowczo egzekwowana. Dewey odrzucał jednak wąski utylitaryzm, który doprowadził do skrajnego relatywizmu moralnego i uczynił jednostkę mało twórczą (Dewey 1967: 201).

Pragmatyzm pozbawiony jest konsekwentnego, ponadhistorycznego kodeksu moralnego. Etyka pragmatyczna jest płynna, jak choćby u Fryderyka Nietzschego, Karola Marksa, Fryderyka Engelsa czy później u postmodernistów. Elastyczność u Deweya jednak ma swoje granice, zaś ostateczną instancją są, podobnie jak w marksizmie, warunki społeczne.

Pragmatyzm Deweya nie pozostawił po sobie sztywnej nauki o wychowaniu. W świetle pragmatycznej ontologii trudno też mówić o rozwiązaniu problemu kłamstwa. Jedyne antidotum upatrywał on w rozbudzaniu krytycznego myślenia. Tylko intelektualny rozwój może uchronić jednostkę przed kłamstwem, związaną z nim manipulacją, ideologią na nim opartą, w tym nacjonalizmem, tyranią opinii publicznej i populizmem (Dewey 1967: 220-222).

Pedagogiczne znaczenie wymierzania kary

Jeśli dziecko kłamie, by uniknąć kary, należy zachować szczególną konsekwencję w wychowaniu. Musi ono wiedzieć, za co zostało ukarane (Kaprocki 1938: 61). Kara za określony czyn, która nie będzie uwzględniać kłamstwa, mającego uchronić dziecko przed karą, sprawi, że dziecko będzie kłamać nadal.

Kaprocki niechętny jest karom cielesnym, godzącym w podmiotowość dziecka. Twierdzi jednak, że gorsza od nich jest niekonsekwencja w wychowaniu (Kaprocki 1938: 61). Sprzeciwia się też skrajnie liberalnej pedagogice Herberta Spencera. Angielski ewolucjonista, podobnie jak wcześniej Jan Jakub Rousseau opowiadali się za „karą naturalną”. Polega ona na wymierzeniu kary przez czynniki przyrodnicze, na przykład jeśli dziecko zbiło okno, będzie marznąć. Kaprocki stanowczo sprzeciwia się oddania dziecka na pastwę natury, gdyż szkodzi to jego zdrowiu i psychice. Trudno jednak wyobrazić sobie, jak kara ta miałaby wyglądać w przypadku kłamstwa. Raczej nie sprawdzi się ona w zwalczaniu kłamstwa, może nawet pogłębić problem.

Kaprocki proponuje tzw. karę moralną, odwołującą się do moralności i uwzględniającą poziom moralności wychowanka (Kaprocki 1938: 136). Pedagog, nie krępując młodzieży, powinien znaleźć bodziec do kształtowania charakteru, naprowadzać na odpowiednie wnioski ze złego postępowania. Istotny jest autorytet wychowawcy, dlatego Kaprocki stanowczo odrzuca także anarchizm pedagogiczny reprezentowany między innymi przez Lwa Tołstoja.

Duży wpływ na autora *Kłamstwa w szkole* mają tacy myśliciele, jak Sergiusz Hessen czy zwalczany przez nazistów niemiecki, chrześcijański pedagog, Fryderyk Wilhelm Foerster. Obydwaj kładą szczególny nacisk na kształtowanie wrażliwości moralnej jednostek przy zachowywaniu ich autonomii. Wychowawca nie jest absolutystą, ale drogowskazem etycznym.

Kaprocki przywołuje słowa Foerстера nt. kłamstwa ukazując ten kierunek: „[...] kto chce uderzyć w korzenie kłamliwości, ten niech pomoże młodzieży osiągnąć wrażliwość sumienia w znaczeniu najwyższej czujności, z którą ustawicznie toczy walkę egoizm, pragnący zdobyć jak najwięcej miejsca dla najniższych instynktów” (Foerster 1938)³.

Hessen z kolei podkreśla, że autorytet jest pośrednikiem „między siłą zewnętrzną, której w sposób naturalny podporządkowuje się dziecko, a wolnym podporządkowaniem się wewnętrznemu prawu obowiązku” (Hessen 1931)⁴. Hessen wierzył w obiektywny charakter moralności. Dobro czy piękno było w jego mniemaniu czymś pierwotnym, niepodyktowanym żadną ideologią. Czerpiąc z filozofii Sokratesa i stosując ją do pedagogiki, zarysowuje następujący ideał pedagoga:

³ Cytat najpewniej pochodzi z pracy Foerстера *Religia a kształcenie charakteru* (Kaprocki 1938: 153).

⁴ Kaprocki na sto trzydziestej szóstej stronie *Kłamstwa w szkole* powołuje się na pracę Sergiusza Hessena *Podstawy pedagogiki* (1931).

Doskonały nauczyciel, który odkrył autonomię sfery logicznej i uważał się za jej głosiciela, ograniczał się do zrodzenia w duszach swych uczniów właściwych praw logicznych, albo, ściślej mówiąc, przez obudzenie ich osobistego sumienia dopomagał, aby prawa te dochodziły do głosu i panowania w ich duszach (Hessen 1997: 84).

Hessen jako spadkobierca idealizmu obiektywnego reprezentowanego przez Sokratesa i Platona uznawał obiektywność praw moralnych tak, jak praw logiki. Z powyższego cytatu można odnieść wrażenie, że prawa logiki są wręcz zależne od praw moralnych. W tym wypadku rozważania Jana Piageta i Bolesława Kaprockiego nad rozwojem intelektu mają moralny wymiar.

Zadaniem nauczyciela jest nakierowanie ucznia na obiektywne prawa moralne i logiczne. To podejście do edukacji łączy Deweya, Hessena i Kaprockiego. Takie też jest zadanie kary moralnej. Mówiąc potocznie, Kaprocki proponując „karę moralną”, chce „dać uczniowi do zrozumienia”, że popełniony przez niego uczynek jest naganny, bez potrzeby surowych kar i wspomagając jego rozwój moralny. Karanie wyzwolenia „popędów sprawiedliwości” nie ma sensu samo w sobie, może nawet zaszkodzić.

Z kolei klasyczny, niemiecki przedstawiciel formalistycznej pedagogiki, Jan Fryderyk Herbart uważał, że należy stanowczo i surowo zwalczać kłamstwo: „[...] pierwsze kłamstwo popełnione ze złym zamiarem, pierwszą kradzież i inne podobne zgubne dla moralności lub zdrowia postęпки należy traktować ostro i stale surowo, aby wychowanek mniemający, że popełnił drobne uchybienie, odczuł głęboko strach, jak i naganę” (Herbart 1967: 175-176).

Herbart nie negował kar cielesnych, jednak proponował, by unikać ich i szukać lepszych dróg rozwoju moralności. Dyscyplina jest koniecznością, nie może być jednak sama w sobie wartością:

Zrobić tak, aby wychowanek z własnego przekonania wybierał to, co dobre, a odrzucał to co złe – oto na czym polega kształcenie charakteru. Takie wzniesienie się do mającej samowiedzę osobowości musi się niewątpliwie dokonać w emocjonalnej sferze samego wychowanka; doprowadzić do tego ma własna jego działalność. Nie miało by sensu, gdyby wychowawca chciał stworzyć potrzebną do tego siłę, a następnie włożyć ją w duszę innego osobnika. Ale dla istniejącej w nim i z natury dającej na siebie liczyć siły stworzyć takie warunki, aby musiała dokonać takiego podniesienia się w sposób niechybny i pewny – oto, co wychowawca musi uznać za wielkie zadanie swoich poczyną (Herbart 1967: XXXVIII).

Kara cielesna jest u Herbarta ostatecznością, łagodne środki bywają dużo efektywniejsze: „Łagodne uwagi najczęściej sprawiają, że nie trzeba uciekać się do ostrzejszych środków dyscyplinarnych” (Herbart 1967: 93).

Podobnie jak później Hessen, Herbart uzależniał rozwój moralny głównie od kulturalnego obycia (Nawroczyński 1967: LIV-LV), ale także od rozwoju intelektu. Błędem Herbartu było, że nie zauważał amoralnego charakteru intelektu. To właśnie rozwinięty intelekt jest warunkiem wyra-
chowanego kłamstwa. Kara moralna musi ten fakt uwzględniać.

Kara moralna wymaga również konsekwencji od wychowawcy. Wymagając prawdomówności, samemu nie wolno kłamać. Kłamstwo nauczyciela w celach dydaktycznych jest mało perspektywiczne, przynosi krótkotrwałe efekty. Dziecko będzie wykorzystywać niekonsekwencję wychowawcy i nie zajdzie w nim przemiana moralna. Wychowawca zatraci swój autorytet. Dziecko będzie dalej kłamać, jeśli przyłapie na kłamstwie nauczyciela. Tym samym jest to propozycja radykalnie antyplatońska. Platon sankcjonował kłamstwo jako element baśni i mitów opowydany dzieciom, aby wychowywały się w aurze systemu kastowego i akceptowały od najmłodszych lat hierarchię społeczną. Temu służy tak zwana bajka fenicka w *Państwie* (Voegelin 2015: 169-175).

Według niej, w rasę władców zostało wmmieszane złoto, zaś w rasę rolników i rzemieślników – srebro i brąz. Założyciele polis okłamali lud tą baśnią, by ten zaakceptował porządek społeczny. Tym samym założyciele i władcy mają monopol na kłamstwo, choć głoszą ludowi, że kłamać nie wolno, bo jest to moralnie złe. Kłamstwo ma służyć dobru polis. Według kryterium Kaprockiego baśń fenicka byłaby kłamstwem, gdyż została wypowiedziana przez ludzi świadomych jej fałszu i towarzyszy kłamcom określony, partykularny cel. Ta sama baśń wypowiedziana przez chłopów czy rzemieślników nieświadomych jej fałszu już nie jest kłamstwem z ich strony.

Kłamstwo u Platona jest narzędziem wychowania. W pedagogice Kaprockiego jest to niedopuszczalne. Jeśli kłamstwo to wyszłoby na jaw, fałsz stałby się czymś powszechnie akceptowanym, a wychowawca na zawsze utraciłby autorytet w tej dziedzinie. Pedagogika Kaprockiego idzie więc w tej kwestii w parze z deontologiczną etyką Immanuela Kanta, który kłamstwo uważał za zło, bez względu na okoliczności. Kaprocki jednak nie wymaga na starcie takiego absolutyzmu moralnego od wychowanka. Najpierw próbuje zrozumieć uwarunkowania kłamiącego wychowanka, by z czasem wszczepić mu umiłowanie dla prawdy.

Kwestia rasowa w pedagogice

Kaprocki daleki jest od doskonałych recept wychowawczych. Teoria musi iść w parze z praktyką i uwzględniać indywidualne przypadki oraz brać pod uwagę czynnik społeczny i biologiczny, co świadczy o radykalnie naturalistycznym podejściu Kaprockiego. Pod koniec lat trzydziestych, gdy Kaprocki

prowadził swoją działalność naukową, kwestia rasowa odgrywała istotną rolę w polityce. Podział na rasę „aryjską” i „semicką” stał się przyczyną jednej z największych zbrodni w historii ludzkości. Podział ten przyjmuje Kaprocki w swoim programie pedagogicznym.

Kaprocki uważał, że dzieci „aryjskie” powinny uczyć się w oddzielnych klasach niż „semickie”:

Znane są przykłady o szybszym dojrzewaniu rasy semickiej od aryjskiej; semita w swym rozwoju psychicznym aż do okresu adolescencji, licząc czasowo, nieraz o kilka lat wyprzedza aryjczyka, dopiero w okresie adolescencji następuje częściowe wyrównanie i wtedy aryjczyk wyprzedza i lepiej się rozwija od semity [...]. Na podstawie badań doszedłem do wniosku, że niewątpliwie mają rację pedagodzy dążący do oparcia zespołów uczniowskich na wnioskach antropologii (Kaprocki 1938: 92).

Czy w Polsce lat trzydziestych tego typu „separatyzm rasowy” sankcjonował getto ławkowe? W okresie Sanacji getta ławkowe popierało większość środowiska akademickiego⁵. Sam Kaprocki w omawianej pracy nie porusza tego tematu wprost. Wydał on sąd na podstawie własnego doświadczenia, które opisuje w następujący sposób: „Jedynie dla zilustrowania powyższego podam, że dość często spotykałem się z antagonizmem aryjsko-semickim w klasach. Okazało się, że po największej części przyczyną tego antagonizmu nie był antysemityzm, ale różnica w fazach rozwojowych” (Kaprocki 1938: 93).

Autor *Kłamstwa w szkole* uważał, że przedstawiciele poszczególnych ras rozwijają się w innym tempie. Ten krótki fragment może dziś budzić kontrowersję z punktu widzenia poprawności politycznej. Sam Kaprocki był lewicowym socjalistą i antyfaszystą⁶ i nie należy go oskarżać o rasizm. Antoni Smołański, autor jedyne go dostępnego artykułu o Kaprockim, określał go jako zdecydowanego społecznika, wrażliwego na krzywdę społeczną, „o postawie demokratycznego i humanistycznego socjalisty” (Smołański 2007: 219).

To „naturalistyczne” podejście należy wiązać ze spuścizną darwinizmu, w tym Herberta Spencera, który również uznawał zależność między rasą a przebiegiem rozwoju intelektualnego. Był to powszechny pogląd wywodzący się rzekomo z rozwoju nauk biologicznych, choć warto się zastanowić,

⁵ Do przeciwników getta ławkowego należał między innymi uznany za ojca polskiej pedagogiki i tłumacz Platona, Władysław Witwicki, którego nawet Kaprocki przywołuje w swojej książce, jednak w innym kontekście.

⁶ W okresie studenckim Kaprocki wstąpił do lwowskiego koła Związku Niezależnej Młodzieży Socjalistycznej „Życie”. Działaczami tej organizacji byli między innymi Oskar Lange, Józef Cyrankiewicz czy Adam Rapacki. Jako nauczyciel wstąpił do Związku Nauczycielstwa Polskiego. W okresie II wojny światowej walczył przeciwko nazistom. Służył w lotnictwie, między innymi w słynnym Dywizjonie 303 (Smołański 2007: 217-220)

czy nie wiązało się to z zamierzeniem podobnym do Platońskiej baśni fenickiej. Czy poglądy na temat ras są świadomym „kłamstwem z woli”, służącym czyimś interesom, czy elementem jakiejś ideologii, wynikającej mimo wszystko ze szczerych pobudek poznawczych, mogących być jednak „nieprawdą”, to temat na inny artykuł.

Jeśli przyjęlibyśmy taki „naturalistyczny” pogląd na wychowanie, powinni byśmy również podzielić klasy ze względu na płeć, gdyż może to wywoływać antagonizmy związane z różnicą w fazach rozwojowych. Jak pisała Irena Obuchowska w latach osmedziesiątych: „Rodzice i wychowawcy powinni wiedzieć nie tylko o różnicach w dojrzewaniu dziewcząt i chłopców, ale także o jego odmiennych skutkach psychologicznych. Dojrzewanie zaznacza się u dziewcząt szybciej, trwa krócej i ma mniej burzliwy przebieg” (Obuchowska 1983: 23).

Jakie to ma znaczenie dla problemu kłamstwa? Czy kwestia rasowa została włączona do pracy *Kłamstwo w szkole* jako dygresja niezwiązana z głównymi założeniami? Czy jest ona integralną częścią problematyki kłamstwa? Sensownym byłoby zanalizowanie pod tym kątem zjawiska „animizmu dziecięcego” i jego zaniku, a także kiedy notoryczne mówienie nieprawdy staje się kłamstwem z woli. Czy odmienny przebieg procesu przemian u tych „przeciwnych ras” ma jakieś znaczenie dla pedagogiki?

Wpływowy dziewiętnastowieczny, niemiecki pedagog neohumanistyczny, Jan Fryderyk Herbart, podkreśla ścisły związek rozwoju intelektualnego z cnotliwością. Założenie Herbarta może budzić wątpliwości, jednak wyłącznie uznanie tej tezy za prawdziwą tworzy holistyczny związek problematyki moralnej, w tym kłamstwa, z kwestiami biologicznymi. Herbart uzależniał rozwój moralności kierunkiem woli dziecięcej (1967: 167) a ta ma również biologiczne podłoże: „[...] warunkiem sądu moralnego jest trafne poznanie, na czym polega wartość woli” (Herbart 1967: 170).

Kaprocki, któremu obcy był despotyzm dydaktyczny, z pewnością wyszedł z założenia, że podział klas wedle poziomu rozwoju intelektualnego ściśle związany z poziomem moralnym ułatwi egzekwowanie kar i wykładanie zasad etycznych. Pod tym względem jest kontynuatorem tradycji herbartowskiej, który również taką segregację uwzględniał. Herbart jednak poprzestał na tym, że osoby odbiegające wstecz poziomem intelektualnym od reszty uczniów i nienadążające za programem nauczania, nie powinny dostać promocji do następnej klasy (Nawroczyński 1967: LX). Nierówności w poziomie intelektualnym uniemożliwiłyby harmonijne prowadzenie zajęć.

Czy podział ten budziłby wątpliwości z pragmatycznego punktu widzenia? Dewey stanowczo potępiał współzawodnictwo na gruncie intelektualnym i artystycznym, podkreślając potrzebę współpracy na tych polach.

Uważał, że rywalizacja na płaszczyźnie intelektualnej może w ostateczności zniechęcić do jakichkolwiek działań i osłabić twórczy potencjał. Wiąże się to również ze stratami moralnymi i rozbudzeniem egoizmu, osiągania sukcesów za wszelką cenę (Dewey 1967: 188). Przypomnieć tu należy ankietę Duprata, przywoływaną przez Kaprockiego, według której dążności umysłowe, chciwość, duma i próżność, nielogiczność, miłość własna, dążenia antyspołeczne, dążności estetyczne i społeczne są źródłami kłamstwa.

W rozumieniu Kaprockiego tam, gdzie poziom rozwoju intelektualnego uczniów byłby podobny, nie dochodziłoby tak często do konfliktów i panowała by większa moralna harmonia. Tylko jakie konsekwencje miałyby podziały rasowe i związane z nim różnice rozwojowe na praktykę pozaszkolną?

Dewey opowiadał się za demokratycznym wychowaniem. Z tej idei wyrasta koncepcja „demokracji selektywnej”. „Sprawiedliwa” selekcja, biorąca pod uwagę uzdolnienia, naturę i zainteresowania, może wyznaczyć uczniowi zawód i konkretne miejsce w porządku społecznym (Pieter 1967: XXXVI-XXXVII). Jeśli szkoła miałaby dać początek wychowaniu demokratycznemu, w tym również zasadom współżycia społecznego, to podział zaproponowany przez Kaprockiego groziłby raczej zakonserwowaniu przesądów rasowych i utrudniałby funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym.

Trzeba wziąć jednak pod uwagę rok napisania *Kłamstwa w szkole*. W 1938 roku antysemityzm był coraz bardziej powszechny, rozpowszechniono getto ławkowe. Sanacyjna władza, która dogadywała się ze środowiskami narodowców mogła wywierać wpływ na wydawane wówczas publikacje. Jeśli to był wpływ cenzury, Kaprowski musiał... skłamać.

Powojenne losy myśli Kaprockiego

Omówiona powyżej praca Kaprockiego nie wywarła wpływu na pedagogikę, przynajmniej nic na ten temat nie wiadomo. Jak twierdził Antoni Smołański w krótkim tekście biograficznym, opublikowanym w „Przeglądzie Historyczno-Oświatowym – Kwartalniku Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęconym dziejom oświaty i wychowania” w 2007 roku:

Dr Bolesław Kaprocki to z pewnością postać wybitna, przykład awansu społecznego dziecka robotniczego, które o własnych siłach osiągnęło wysokie szczeble rozwoju intelektualnego, szczerego patriotę, którego – podobnie jak wielu innych – ojczyzna nie potrafiła docenić, a wręcz krzywdziła. Tylko wrażliwa młodzież licealna potrafiła rozpoznać w nim rzeczywistą wielkość. A dzisiaj jest to postać zapomniana, żaden budynek w Legnicy, żadna ulica, ani szkoła nie przypomina jego imienia (Smołański 2007: 220).

Kaprocki był bardzo ceniony przez uczniów (Smołański 2007: 217-218), co nie przełożyło się jednak na popularność autora *Kłamstwa w szkole* ani popularyzacji jego koncepcji. Smołański, pisząc o nim artykuł, praktycznie uratował go przed zapomnieniem. Do pogrzebania dorobku tej postaci w dużej mierze przysłużyły się władze Polski Ludowej, dla których był on osobą politycznie podejrzaną, za sprawą związków z rządem emigracyjnym w okresie II wojny światowej. Patriotyzm Kaprockiego i jego działalność w Dywizjonie 303 miały dla niego przykre konsekwencje. Uniemożliwiano mu objęcie stanowisk kierowniczych. Miał również problemy ze znalezieniem zatrudnienia jako nauczyciel (Smołański 2007: 218-219).

Po wojnie Kaprocki kontynuował działalność pedagogiczną, nie mógł jednak należycie rozwinąć swojego naukowo-dydaktycznego potencjału:

Jednak zagadnieniem samowychowania młodzieży interesował się nadal, łatwo znajdując wspólny język z uczniami szkoły średniej, przez których był zresztą uwielbiany, co czasami budziło nie tylko podziw, ale i zazdrość niektórych kolegów nauczycieli. Szkoda, że z tej dziedziny nie powstała już książka, oparta na jego własnych doświadczeniach, bo prawdopodobnie byłaby pedagogicznym arcydziełem." (Smołański 2007: 217-218).

Kaprocki był osobą politycznie prześladowaną. Nie pomogły mu nawet socjalistyczne deklaracje ideowe, które z racji na życiorys należało traktować jako szczere. Prześladowania zniszczyły go jako naukowca. Z jego publicznej twórczości powojennej nic nie zostało:

W roku 1957 kandyduje w kampanii wyborczej do sejmu i w związku z tym zostaje aresztowany (nie wyjaśniono konkretnie za co) i więziony przez cztery miesiące we Wrocławiu. Potem żył już w osamotnieniu i wiele pisał. Składał ofertę bezinteresownego przetłumaczenia z niemieckiego na polski III tomu *Kapitału* Karola Marksa, ale oferty nie przyjęto. Dużo tworzył w samotności, m.in. napisał trzy książki o tematyce filozoficzno-moralnej i społecznej (Jezus Chrystus; Judasz; Barabasz), liczące po kilkaset stron, ale nie znalazł wydawcy. Dzisiaj już nie wiadomo, jakie były dalsze losy tych maszynopisów (Smołański 2007: 219).

Działalność powojenna Kaprockiego znana jest jedynie ze wspomnień uczniów. Zachowały się jedynie jego prace przedwojenne. Na ich podstawie należałoby rozwijać twórczy program pedagogiczny, który mógłby dziś zyskać aprobatę szczególnie zwolenników nauczania eksperymentalnego:

On, doktor nauk, wrażliwy humanista, wyrosły z robotniczego środowiska, dobrze przygotowany naukowo do pracy pedagogicznej i obdarzony wybitnym talentem pedagogicznym i fantastyczną pamięcią, nauczyciel twórczy, pedagogiczny wirtuoz,

dla którego najpewniejszym konspektem lekcyjnym były pytania uczniów oraz własna erudycja, wolny od metodycznych dogmatów i sformalizowanych struktur lekcyjnych, stale oblegany przez uczniów na przerwach międzylekcyjnych, kochający pracę wychowawczą, musiał walczyć o miejsce w szkole, przenosić się ze szkoły do szkoły, ciągle pędzony przez jakieś uprzedzone do niego siły (Smołański 2007: 218).

Nagonka na Kaprockiego uniemożliwiła popularyzację jego koncepcji. Można zadać sobie pytanie, co by się stało z jego dorobkiem, gdyby nie spotkały go szykany. Trzeba wprost przyznać, że jego program pedagogiczny nie był łatwy do realizacji w warunkach powojennych, choć to nie powinno usprawiedliwiać stosunku władz do Kaprockiego.

W okresie Polski Ludowej zlikwidowano analfabetyzm, który był plagą w okresie II RP. Nie były to czasy sprzyjające nauczaniu eksperymentalnemu, choć drukowano pracę z tej dziedziny między innymi autorstwa wcześniej wspomnianego Jana Deweya. Dziś z kolei nauczanie eksperymentalne jest domeną szkół prywatnych, dostępnych dla wybranych. Niezależnie jednak od modelu edukacji, praca *Kłamstwo w szkole* zawiera cenne wskazówki dla wychowawców.

Pogląd Kaprockiego na kłamstwo i jego źródła nie stały w zasadniczej sprzeczności z dominującym formalnie w PRLu marksizmem. Perspektywa socjologiczna autora *Kłamstwa w szkole* była jednak bardziej indywidualna i bliższa liberalizmowi. Związane z tą perspektywą stanowisko pedagogiczne byłoby trudne do realizacji w czasach masowego szkolnictwa i wyżu demograficznego.

Wspomnienia uczniów Kaprockiego świadczą jednak na korzyść jego koncepcji i potencjału możliwości ich realizacji. Nie była to pedagogiczna utopia. W obecnych czasach, w dobie niżu demograficznego i możliwości rozwoju szkół eksperymentalnych koncepcje Kaprockiego mogłyby zyskać nowe życie.

Podsumowanie

Najpopularniejsza praca Kaprockiego, *Kłamstwo w szkole*, pokazuje źródła kłamstwa w jego kontekście socjologicznym i psychologicznym oraz proponuje jak jemu przeciwdziałać. Znacznie jednak wykracza poza tytułową problematykę „kłamstwa w szkole” jako wady moralnej uczniów, proponuje bardziej ogólne recepty pedagogiczne. Był to zabieg konieczny. Ograniczenie się do samej problematyki kłamstwa, bez szerszego kontekstu, skończyłoby się oderwaniem od życia moralizatorstwem.

Sergiusz Hessen, którym inspirował się Kaprocki, uznawał obiektywne prawa moralne. Zgodnie z takim stanowiskiem należałoby uznać za wartość

samą w sobie. Personalistyczna filozofia Hessena odrzuca jednak moralność jako cel, widząc w takim stanowisku popadnięcie w faryzeuszość. Zgodnie z Hessenowską wykładnią personalizmu, zainspirowaną filozofią Maxa Schelera, autonomiczna jednostka dążyć może do doskonalenia moralnego tylko w konkretnej praktyce życiowej (Hessen 1997:158-159).

Ukazując dialektykę sfery indywidualnej i społecznej, deweyowski pragmatyzm dostarcza twórczych narzędzi dla omawianego problemu z zakresu etyki i pedagogiki. Idąc śladem Deweya, Kaprocki liczy się z determinantami społecznymi i biologicznymi. Zdaje się jednak, że przecenia determinanty biologiczne, konkretnie zagadnienie rasy.

W świetle deweyowskiego pragmatyzmu, prawdomówność warto uznać za ideał moralny do którego należy dążyć. Prawda jest względna w pragmatyzmie, właściwie tylko społecznie użyteczna. Pragmatyzm jednak zachęca do rozwoju moralnego wykraczającego poza ciasny utylitaryzm. Problematyka kłamstwa nie ma znaczenia poza praktyką życiową.

Pobłażanie dla kłamstwa miałyby bardzo negatywne konsekwencje dla porządku społecznego: relatywizm moralny, brak zaufania i chaos subiektywizmu. W wymierzaniu kary za kłamstwo należy się jednak wstrzymać od surowości i dociec jego źródeł. Kłamstwo jako coś złego, musi być jednak koniecznym założeniem.

Źródła cytowań

- DEWEY, JOHN (1967), *Wybór pism pedagogicznych*, przekł. Józef Pieter, Józef Pieter (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- HERBERT, FRYDERYK JAN (1967), *Pisma pedagogiczne*, przekł. Bogdan Nawroczyński, Teodor Stera, Bogdan Nawroczyński (red.), Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum.
- HESSEN, SERGIUSZ (1997), *O sprzecznościach i jedności wychowania. Zagadnienia pedagogiki personalistycznej*, Wincenty Okoń (red.), Warszawa: Żak.
- INHENDER, BÄRBEL, JEAN PIAGET (1970), *Od logiki dziecka do logiki młodości*, przekł. Kazimiera Tyborowska, Warszawa: PWN.
- JAMES, WILLIAM (2016), *Pragmatyzm*, przekł. Władysław Kozłowski, Kraków: Vis a vis/ Etiuda.
- KAPROCKI, BOLESŁAW (1938), *Kłamstwo w szkole*, Kraków – Warszawa: Księgarnia Powszechna.
- KOZYR-KOWALSKI, STANISŁAW (1982), *O ideologii*, Poznań: KAW.
- NOWAK, LESZEK (1971), *U podstaw marksowskiej metodologii nauk*, Warszawa: PWN.
- OBUCHOWSKA, IRENA (1983), *Okres dorastania*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- PIETER, JÓZEF (1967) 'Życiorys Johna Deweya', w: John Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Ossolineum. 1967, ss. I – LXXXVI.
- SMOŁAŃSKI, ANTONI (2007), 'Bolesław Aleksander Kaprocki (1905–1974)', – w: – *Przegląd Historyczno-Oświatowy. Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Związku Nauczycielstwa Polskiego poświęcony dziejom oświaty i wychowania*: 1–2 (195–196), ss. 217-220.
- SPENCER, HERBERT (1960), *O wychowaniu umysłowym, moralnym i fizycznym*, przekł. Antoni Peretiatkowicz, Wrocław: Ossolineum.
- VOEGELIN, ERIC (2015), *Platon*, przekł. Alicja Legutko-Dybowska, Warszawa: Teologia Polityczna.

Ogrody społecznościowe jako forma edukacji ekologicznej wśród inicjatyw lokalnych – unikalność łączenia pedagogiki z ekologią w ramach obchodów Jubileuszu APS

Anna Falkowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID: 0000-0002-2970-4496

Abstract

Community gardens as a form of environmental education among local initiatives – the uniqueness of combining pedagogy with ecology as a part of The Maria Grzegorzewska University jubilee celebration

In the urban space we can see less and less elements of animate and inanimate nature. The dominance of skyscrapers, office buildings, and large-scale shopping malls contributes to limiting the development of children and adults in the natural environment. Limited green areas, prevent contact with the ecosystem. The remaining few Family Allotment Gardens located for example in Warsaw, as well as the establishment of community gardens on the initiative of local residents, can be a form of creating social bonds and an ecological awareness. Through this kind of participation for environmental protection, we can educate children, youth and adults about the need to raise the level of environmental issues. The article presents qualitative research consisting of the analysis of documents concerning local initiatives disseminated in the mass media and on the websites of local, non-governmental bodies. Not every person is looking for

Anna Falkowska, mgr; dyplomowany socjolog (specjalizacja: zarządzanie zasobami ludzkimi), dyplomowany specjalista z zakresu ochrony środowiska, doradca zawodowy otwarty na kształtowanie świadomości ekologicznej, wykładowca akademicki na uczelniach o profilu przyrodniczym, autorka wielu publikacji naukowych i pokonferencyjnych; od kilku lat zajmuje się szeroko pojętą edukacją ekologiczną: w przedsiębiorstwach, w instytucjach państwowych, w organizacjach pozarządowych, w placówkach oświatowych (w przedszkolach i szkołach podstawowych).

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



such information, so not everyone understands the need to preserve green areas and the possibility of integration and popularization of knowledge in the field of environmental protection.

The article will also present the works of The Maria Grzegorzewska University students who were to design a garden located at educational institutions. Ideas of students will be presented in the photographs.

The subject matter is undoubtedly necessary to show among educators the relationship between the city – the individual – society, for example upbringing in accordance with the principles of sustainable development. Teaching about ecology at the Maria Grzegorzewska University at the department of Education for Sustainable Development may be an example combining pedagogy with ecology, as part of the APS Jubilee celebrations.

Keywords: community gardens, ecological education, social initiatives, pedagogy, social bonds

Popularyzacja ogrodów społecznościowych w kraju i na świecie

Wychowanie wśród otoczenia przyrodniczego wpływa na kondycję psychiczną człowieka. Życie wśród zielonych obszarów pozwala uspokoić układ nerwowy dzięki dużej odległości od hałasu, spalin i innych negatywnych skutków urbanizacji. Z tego powodu tworzenie ogrodów społecznych w obecnych czasach może mieć podwójny wymiar edukacyjny. Nie tylko będzie angażować społeczność lokalną do partycypacji na rzecz ochrony środowiska, tworzenia miejsc spotkań (integracji i wzmacniania więzi interpersonalnych), ale również wzmocni konieczność ochrony środowiska. Dzięki zieleni obniżona zostanie temperatura powietrza, poprawi się aspekt psycho-fizyczno-ruchowy, a dzięki kreatywnemu spędzaniu czasu na świeżym powietrzu, człowiek będzie cechował się produktywnością (Bańka: 2002).

Kolebką inicjatyw ogrodniczych byli mieszkańcy Berlina, którzy w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych w nieużytkowych przestrzeniach, takich jak między innymi: na dachach, w bramach, czy małych przestrzeniach, zakładali ogródki społecznościowe. Statystyki przeprowadzone we wrześniu 2019 roku wskazały, że jest tam dwieście ogródków. Celem stworzenia ogrodów społecznych dla mieszkańców Berlina było odcięcie się od kapitalistycznego trendu miasto-firma.

Inicjatywy oddolne pozwolą na wzmacnianie wspólnoty, opierającej się na pracy własnych rąk. Lokalizacja ogródków jest różna, najważniejsze jest, aby wykorzystywać wolną przestrzeń na promowanie bioróżnorodności. Tego typu tereny zielone powstają na przykład przy parkach miejskich (Rosenduft, 2000m²), w podwórkach między kamienicami (Karma Kultur, Frieda Süd), na byłym lotnisku Tempelhof (Allmende Kontor, Stadtacker), ogródkach działkowych (Am Stadtpark I, Hertzal Wilde-Rose) na nieogrodzonych skwerach (Gartenlabor), betonowych nieużytkach (Prinzessinengarten na

Moritzplatz, himmelbeet), a czasami zlokalizowane są na częściowo wyłączonych z użytku cmentarzach (Prinzessinengarten Kollektiv). Inicjatorami tych działań były rodziny migrujące (z byłych krajów Jugosławii), lokalni aktywiści i aktywistki, którzy od 1996 roku dążyli do tego, aby zachować swoje dotychczasowe tradycje, czyli uprawiać ogródki przy domach. W 2020 roku wypracowano nowy dokument, „Kartę dla zieleni miejskiej Berlina” (Charta für das Berliner Stadtgrün), która zalicza ogródki działkowe i społecznościowe do ważnej infrastruktury zielonej w mieście. Jednocześnie zobowiązuje mieszkańców do opracowania wspólnej strategii obu tych form miejskiego ogrodnictwa do optymalizacji zasobów (szersze udostępnianie, podział dużych parceli na mniejsze, wspólnotowe ogródki i tworzenie kolejnych ogrodów w nowych osiedlach mieszkaniowych). Aktualne założenia karty są szeroko dyskutowane w Berlinie na różnych szczeblach: oddolnym i administracyjnym.

W Danii natomiast w ogrodach społecznych można zaopatrzyć się w eko-produkty oraz odpocząć w otoczeniu darów natury ze znajomymi. (Bujna Warszawa 2020).

Coraz częściej takie same praktyki można dostrzec w polskich miastach. Najczęściej ogrody społeczne są pielęgnowane przez mieszkańców miast, którzy pasjonują się uprawą roślin oraz hodowlą pszczół. Dodatkowo, sąsiedztwo warzywniaków czy barów może sprzyjać zakładaniu ogrodów, ze względu na ewentualną współpracę przy finansowaniu inicjatyw społeczności lokalnych. Owoce i efekty pracy rąk ludzkich są zbierane według reguł ustalonych przez członków zespołu. Potwierdzeniem tego rodzaju kooperacji jest przykład wrocławskiego ogrodu, który został stworzony w celu: „poodnoszenia świadomości różnych grup, promowania krótkich łańcuchów dostaw, integrowania lokalnych producentów i zachęcenia do zmiany diety na bardziej roślinną” (Noizz 2020). Wszelkie działania mają na celu poprawić politykę klimatyczną miasta, aby łąpać deszcz, zazielenić zabetonowaną przestrzeń, wyzbyć się plastikowych nawyków.

Ogrody społeczne jako most łączący bioróżnorodność z urbanizacją

Urbanizacja sprzyja rozdzielaniu siedlisk naturalnych, bowiem wszelka ingerencja w dotychczasowy areał zamieszkiwany przez osobniki zwierzęce powoduje płoszenie lub zanik gatunkowy. Miejskie wyspy ciepła mogą powodować zanik bioróżnorodności (temperatura powietrza podwyższona z powodu emisji dwutlenku węgla ze spalin samochodów, z elektrowni, usuwanie zielonych terenów, na rzecz budowy biurowców czy bloków mieszkalnych). Dobrym rozwiązaniem tego problemu może być uprawa roślin i hodowla

zwierząt. Ogrody społeczne nie powstały w naturalny sposób, lecz mimo to znacząco wpływają na rozwój struktury ekosystemu i sprzyjają formowaniu lokalnego biotopu. Natomiast fauna pełni rolę konsumentów. Przykładem mogą być kwiaty w rabatach i owady, które zapylają rośliny, umożliwiając otrzymywanie miodu lub innych darów natury (Luniak 2020: 2-9).

Należy podkreślić, że zachowanie drzewostanów lub sadzenie nowych sprzyja ograniczaniu hałasu i ochładza klimat, a w takim otoczeniu ludzie chętniej przebywają. Zgodnie z badaniami z zakresu psychologii środowiskowej, zieleń sprzyja redukcji stresu i agresji. Jednakże sąsiedztwo ulic i sól docierająca do systemu korzeniowego uniemożliwia pobór wody, a tym samym generuje trudność we wzroście roślin. Z kolei w okresie letnim, z powodu tworzenia się miejskich wysp ciepła i deficytu racjonalnych zasobów wody, ograniczony zostaje rozwój flory (Akademia Dzikiej Ochoty 2020: 2-5).

Intensywna urbanizacja potęguje problem zmian klimatycznych. Nowoczesne technologie nie zawsze uwzględniają zasady zrównoważonego korzystania z zasobów wodnych, ochrony życia na lądzie, ekosystemów. Można to zauważyć podczas powolnego wzrostu drzew, czego przyczyną jest dostosowywanie się do zmian. Na podstawie badań naukowych przeprowadzonych przez Michała Bogdziewicza, stwierdza się, że w zależności od temperatury występującej w okresie letnim, drzewa dopasowują kolejne cykle nasienne w nadchodzącym roku. Zmiana ta powoduje zwiększoną częstotliwość wydawania owoców, jednakże jakość nasion jest zdecydowanie słabsza (Dziennikwschodni.pl 2020).

Dlatego tak istotne jest tworzenie ogrodów społecznościowych, które są schronieniem dla zanikającej bioróżnorodności.

Ogrody społeczne jako forma rozwoju dla dzieci i osób dorosłych

Na potrzeby niniejszego artykułu wykonano analizę dokumentów i aktywności społeczeństwa w sieci internetowej (analiza dyskursu partycypacji mieszkańców na rzecz ekologii), aby zweryfikować zakres aktywności, czyli podejmowania inicjatyw oddolnych.

W stolicy, a dzięki inicjatywie „Bujna Warszawa”, wszystkie osoby, które chciałyby stworzyć ogrody społeczne, mają wsparcie architektów i botaników, niezbędne do założenia ogrodu czy projektowania siedlisk. Ponadto ochotnicy otrzymają pomoc przy procedurach formalnych oraz niezbędne materiały do podniesienia poziomu swojej wiedzy. Koordynatorzy programu „Bujna Warszawa” na stronie zamieścili szkolenie *Jak założyć ogród społeczny?*, aby zachęcić mieszkańców do partycypacji na rzecz ochrony środowiska (Bujnawarszawa.pl 2020). Powstała mapa z lokalizacjami

ogrodów, aby łatwiej było się przyłączyć mieszkańcom do podjęcia inicjatyw oddolnych o charakterze ekologicznym (Bujnowarszawa 2020).

Dotychczasowe aktywności lokalne, podejmowane przez społeczeństwo miasta stołecznego Warszawy były wielorakie. Jedną z nich było założenie ogrodów społecznościowych w różnych dzielnicach miasta. Jedna z grup na portalu Facebook porównała te ogrody do:

laboratoriów, w których ćwiczymy kolektywne działania, aktywizm, testujemy metody uprawy, permakulturę, kompostowanie. Każdy ogród to wyjątkowa społeczność i wyjątkowe miejsce (Facebook, 2020, ogród społecznościowy – Fort Bema).

Oczywiście nie tylko w Warszawie są zakładane ogrody społecznościowe. Inicjatywy takie podejmuje Kolektyw Kąpielisko w Poznaniu, Krakowski Ogród Społeczny Macierzanki, Olbiński Ogród Otwarty z Wrocławia, Ogród Społeczny Wolna Wisła z Torunia, czy też Ogrody Społeczne „Zielona Oaza” osiedle Witosa w Katowicach (Facebook 2020).

W ramach inicjatywy „Bujna Warszawa” cyklicznie organizowane były spotkania o charakterze pogadankowym dotyczące zajmowania się roślinami i zbierania nasion, aby tworzyć lokalny ogródek na balkonie lub przekazania ich do banku nasion. Poza zrzeszaniem się mieszkańców i cyklicznym pielęgnowaniem roślin, prowadzone były inicjatywy edukacyjne oraz aktywizacja pozostałych mieszkańców poprzez głosowanie w Budżecie Obywatelskim na projekty dotyczące kompostownika (Bujnowarszawa.pl 2020). Do kompostownika ogrodnicy z Jazdowa gromadzą skoszoną trawę, fusy z kawiarni, łuski ziaren kawy, oraz oborniki z Pruszkowa (Bujnowarszawa.pl 2020).

Po weryfikacji informacji zamieszczanych przez miejskich ogrodników wynioskowano, że przy odpowiednim przygotowaniu gleby, partycypacja na rzecz ogrodów miejskich to jedynie 10%, ponieważ w większości za koordynację procesów odpowiada natura, która samodzielnie sobie radzi, rodząc plony. Dlatego należy stworzyć odpowiednie warunki, aby flora mogła pobierać energię, wodę i biomasę. Można wykorzystać do tego celu proste rozwiązania, na przykład, aby zapewnić energię ciepłą, wystarczy zbudować szklarnię z ceglaną ścianą, która zapewni absorpcję ciepła. Wskazywano na konieczność zapewnienia retencji wody, która jest istotnym elementem dla ogrodu miejskiego szczególnie podczas uprawy rzodkiewki, sałaty, szpinaku oraz roślin plennych, a także roślin buraka liściowego, fasoli, pomidorów koktajlowych, wieloletniego jarmużu, samosiewnych: mięty, rukoli oraz cukinii i dyni (Bujnowarszawa 2020).

Ogrody społecznościowe na warszawskim Ursynowie są równie popularne jak w opisanym powyżej Jadowie. Na znanym portalu społecznościowym założono grupę wsparcia do komunikacji między miejskimi ogrodnikami. Do aktywności podejmowanych przez Urzędników Dzielnic, którzy prowadzą

program „Zostań sponsorem drzewa na Ursynowie”, przyłączają się ogrodnicy oraz pozostali mieszkańcy społeczności lokalnej, którzy pytają o wskazanie miejsca na sadzenie drzew, a po zakupie sadzonki pragną oznaczyć roślinę swoimi danymi (Ogrody społecznościowe na Ursynowie 2020).

Ponadto, w ramach jednoczenia więzi w społeczności prowadzącej ogrody społeczne, organizowane są Dożynki Ogrodów Społecznościowych przy wsparciu Rodzinnych Ogrodów Działkowych (ROD) Pratulńska Warszawa. Wsparciem dla osób chcących zakładać społeczne ogrody w mieście są organizacje pożytku publicznego, między innymi Stowarzyszenie Zasiaj, którego celem jest edukowanie i popularyzacja kultury oraz wspieranie działań obrazujących wpływ człowieka na otoczenie przyrodnicze (Stowarzyszenie Zasiaj 2020).

Z kolei na Bielanych działania Ogrodu Modraszka integrują sąsiadów do budowy grządek i sadzenia warzyw ziół, stawiania ławek oraz zorganizowania plenerowej biblioteki. Urząd Dzielnicy Bielany podobnie jak przedstawiciele władzy na Ursynowie, wspiera miejskich artywistów. Cykliczne warsztaty tworzenia budek lęgowych dla owadów i spotkania dotyczące recyklingu sprzyjają popularyzacji zasad ruchu zero waste, co wspiera ekorozwój dzielnicy (Ogród Modraszka 2020).

Z kolei na Sadybie od 2017 roku działa organizacja pozarządowa „Fundacja Ogrody Bajkowe”, której celem jest edukacja ekologiczna oraz wykonywanie wspólnych prac na świeżym powietrzu, by budować sąsiedzkie więzi. Idea wspólnej uprawy warzyw i owoców nie jest wyłącznie dozwolona dla mieszkańców Sadyby. Zgodnie z założeniem pomysłodawców Fundacji, każda osoba lub grupa ludzi mogłaby posiadać kawałek ziemi pod indywidualne uprawy, musiałaby przy tym stosować się do wytycznych profesjonalnych ogrodników. Dodatkowo integracja, rekreacja oraz spotkania towarzyskie odbywają się w przyjaznym otoczeniu ławek, piaskownic i zjeżdżalni dla całych rodzin (Sadyba24 2017).

Na podstawie tych kilku wybranych ogrodów, założonych w różnych częściach Warszawy, można wnioskować, że każda społeczność może w inny sposób rozwijać swoje miejsca obcowania z przyrodą, wystarczy jedynie, aby zgromadziła się we wspólnym celu grupa mieszkańców.

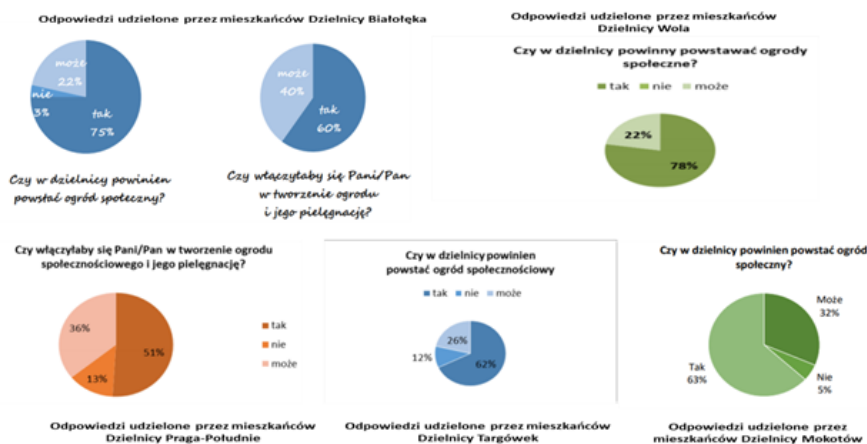
Pedagogika ekologii w ramach obchodów Jubileuszu Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

Nauczanie o ekologii wymaga aktywizacji wielu obszarów działalności podmiotów. Na terenie Warszawy jest czternaście wzorcowych ogródków przyszkolnych, które zostały założone dzięki zaangażowaniu dyrekcji,

nauczycieli, rodziców oraz mieszkańców. Te miejsca zapewniają zachowanie więzi wśród społeczności lokalnych w perspektywie międzypokoleniowej.

W celu oszacowania ogólnospołecznego poziomu świadomości budowania kultury ekologicznej za pomocą tworzenia i uprawiania ogródków społecznych, zweryfikowano raporty zawierające dane z kilku dzielnic Warszawy. Ich wyniki przedstawiają się następująco:

Rysunek 1 Wykresy odpowiedzi udzielonych przez mieszkańców wybranych dzielnic Warszawy na pytania dotyczące ogrodów społecznościowych. Źródło: Opracowanie własne na podstawie raportów



przygotowanych przez Zarząd Zieleni miasta stołecznego Warszawy

Wśród społeczności miejskiej w kilku dzielnicach miasta stołecznego Warszawy przeprowadzono badanie opinii publicznej. Badano odpowiedzi na pytanie: „Czy w dzielnicy powinien powstać ogród społeczny” oraz sprawdzono, czy mieszkańcy włączyliby się w tworzenie ogrodu i jego pielęgnację. Poniżej przedstawione zostaną wyniki udzielone przez mieszkańców dzielnic: Białoleka, Wola, Praga-Południe, Targówek i Mokotów.

Wśród mieszkańców Białoleki ponad 75% respondentów wyraziło pozytywną opinię dotyczącą aranżacji ogrodu w przestrzeni miejskiej i 60% obywateli zadeklarowało partycypację na rzecz tworzenia tej inicjatywy oddolnej. Mieszkańcy aktywnie brali udział w wyborze lokalizacji, w efekcie czego, podczas organizowania budżetu obywatelskiego w 2017 roku skwer Mehoffera został wybrany na ogród społeczny (Zarząd Zieleni miasta stołecznego Warszawy 2020a).

Z kolei mieszkańcy dzielnicy Wola w 78% udzielonych odpowiedzi poparli pomysł powstania ogrodów społecznych, natomiast neutralne zdanie wskazało 22% osób. To przełożyło się na wyniki dotyczące gotowości do wzięcia udziału w pracach pielęgnacyjnych i tworzenia ogrodu. Bowiem 58% mieszkańców chętnie podejmie inicjatywę, natomiast 33% wyraża wahanie, a 9% osób kategorycznie odmawia współpracy. Można przypuszczać że ten

nierównomierny podział odpowiedzi wynika z faktu, iż społeczność wolska nie czuje się gospodarzem zieleni na terenie swojej dzielnicy (62% udzielonych głosów). Być może jest to spowodowane niskim poziomem świadomości na temat sposobów włączenia się w inicjatywy ogólnodzielnicowe czy też ogólnomiejskie, organizowane przez *Bujną Warszawę*.

Przedstawiciele Zarządu Zieleni miasta stołecznego Warszawy (2019a) podczas badania inicjatyw mieszkańców dzielnicy Wola wskazali, że zieleń pełni funkcję zdrowotną dla 60% respondentów. Docenili bowiem dobroczynne skutki, jakie przyroda oraz czyste otoczenia mają dla psychiki ludzkiej. Aż 93% mieszkańców udzieliło pozytywnej odpowiedzi dotyczącej poparcia powstania ogródków przy szkołach i przedszkolach, aby dzieci mogły samodzielnie sadzić rośliny i uprawiać grządki warzywne i ziołowe. Wśród opinii mieszkańców można było znaleźć taką argumentację:

istotny jest kontakt dzieci i młodzieży z przyrodą w tej najprostszej formie: od posadzenia ziarenka po zbiór plonów. Ma to olbrzymi walor edukacyjny, jest też po części odpowiedzią na „deficyt przyrody”, który możemy obserwować wśród najmłodszych (Zarząd Zieleni miasta stołecznego Warszawa 2019a:14).

Podobne zdanie mają mieszkańcy dzielnicy Praga-Południe, którzy w 75% pozytywnie oceniają pomysł tworzenia ogrodów społecznościowych, natomiast 23% odpowiedzi jest niejednoznacznych z powodu braku znajomości terminu „ogrody społecznościowe”. Zdecydowanie osoby zamieszkujące tę dzielnicę wskazały konieczność powstania ogrodów przy placówkach oświatowych (90% udzielonych odpowiedzi), aby uczniowie, uczestniczący w zajęciach organizowanych w domach kultury, klubach osiedlowych i bibliotekach, mogli zajmować się pielęgnacją i tworzeniem ogrodu bez wsparcia osób dorosłych (Zarząd Zieleni miasta stołecznego Warszawy 2019b).

Z kolei mieszkańcy Targówka nieco ostrożniej podchodzili do tematu włączenia się w pielęgnację i zakładania ogrodu – bowiem jedynie 62% popiera pomysł takiej zielonej inicjatywy wśród budynków mieszkalnych czy handlowych, a partycypację w tym zakresie deklaruje jedynie 43% osób (Zarząd Zieleni miasta stołecznego Warszawy 2019c). Natomiast na Mokotowie stu osiemdziesięciu jeden respondentów wyraziło przychylną opinię dotyczącą powstania ogrodów społecznych (Zarząd Zieleni miasta stołecznego Warszawy 2020b).

Praca w ogrodzie wymaga od każdego człowieka nieustannego zaangażowania. Zagadnienie zasadności zakładania ogrodów i kącików przyrodniczych w placówkach oświatowych jest zawarte w Podstawie Programowej, Rozporządzeniu MEN (2017) ponieważ stanowią ważny element edukacji ekologicznej dzieci, zgodnie z działem „Ja-Otoczenie-Przyroda”.

Obcowanie z przyrodą wpływa na nasze postrzeganie świata. Jeśli nie mamy możliwości włączyć się do współtworzenia ogródków społecznych w miejscu zamieszkania, warto zasadzić rośliny na balkonie i stworzyć lokalny ekosystem. Dzięki cierpliwej obserwacji dzieci mogą dostrzec cykl życia flory: zmiany od wysiania nasion wiosną, poprzez rozwój latem i jesienne przekwitanie (Ładny dom, 2020).

Na poziomie lokalnej społeczności w obrębie placówki oświatowej, ogródek szkolny może być formą uzupełniania doświadczeń przeprowadzanych w pracowni biologicznej. W książce polskiego botanika, Władysława Szafera, pod tytułem *Ogrody szkolne* (1921), można przeczytać o interesujących sposobach angażowania uczniów w zajęcia terenowe organizowane w parkach, na skwerach czy wśród osiedlowej zieleni. Zdaniem Scott D. Sampson: „Natura ma wielką moc, która potrafi wywołać w nas emocje na długo zapadające w pamięć. Jest coś szczególnego w doświadczeniach z okresu wczesnoszkolnego, które zostawiają trwały ślad” (Sampson 2016: 41).

Zasadność posiadania ogródka przy szkole można zebrać w kilka punktów dobrych praktyk, jakie dotychczas zaobserwowano wśród wychowanków. Przede wszystkim taka forma przekazywania wiedzy sprzyja zapamiętywaniu, wtedy teoria jest od razu weryfikowana w praktyce. Ponadto, sensoryczne obcowanie ze środowiskiem sprzyja poznawaniu faktur elementów przyrodniczych, środowiska życia różnych gatunków biologicznych: ekosystemu wodnego, lądowego, leśnego (Ogrody.edu.pl 2020).

Studentki (sześćdziesiąt osób) Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie im. Marii Grzegorzewskiej (APS) w roku akademickim 2018/2019, na ćwiczeniach „Podstawy i metodyka edukacji przyrodniczej w klasach I-III” przygotowały scenariusze zajęć prowadzonych w ogrodach oraz stworzyły projekt przestrzeni ogródka przyrodniczego, znajdującego się przy placówkach oświatowych. Tematyka jest bezsprzecznie potrzebna dla kształtowania świadomości proekologicznej, aby ukazywać wśród pedagogów zależność między miastem – jednostką – społeczeństwem. Nauczanie



Rysunek 2 Przykładowe projekty zagospodarowania przestrzeni ogrodów przy szkole wykonane przez Studentów APS. Źródło: Anna Falkowska (autor zdjęcia)

o ekologii w Akademii Pedagogiki Specjalnej w Zakładzie Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju, może stanowić przykład unikalności łączenia pedagogiki z ekologią.

Powyższe, przykładowe projekty zagospodarowania przestrzeni ogródków przy placówkach oświatowych, wykonane przez Studentów APS, ukazują świadomość pedagogów o konieczności obcowania ze środowiskiem przyrodniczym. Wytyczone tak zwane „pole dydaktyczne”, czyli miejsce na leżaki czy grządki uprawne, to tylko niektóre pomysły pedagogów do poprawy partycypacji na rzecz rozumienia zasad zrównoważonego rozwoju. Kontakt z roślinami i zwierzętami, którymi uczniowie mogliby się troszczyć, jest, w opinii kształcących się nauczycieli w APS, doskonałą formą budowania pedagogiki ekologii, która będzie w przyszłości owocować większym zakresem partycypacji społeczeństwa obywatelskiego na rzecz zakładania ogrodów społecznościowych w obszarze zamieszkiwanych jednostek terytorialnych.

Wśród pomysłów studentek Akademii Pedagogiki Specjalnej dotyczących treści scenariuszy do przeprowadzenia zajęć w otoczeniu ogródka, znalazł się pomysł eksperymentowania, polegającego na pomiarze liczby kropeł spadających pod drzewem i na otwartej przestrzeni. Studentki zwróciły uwagę na konieczność uczenia wychowanków o oznakach nadejścia burzy, które można dostrzec oglądając zachowania zwierząt, roślin, ptaków. Dla uczniów klas starszych zaproponowały udział w obserwacji i stawiania hipotez dotyczących przyczyn powstawania tęczy. Natomiast dzieci w wieku przedszkolnym mogą, wykorzystując zmysłowe postrzeganie przyrody, rozróżniać kwiaty, które przyciągają owady swoim pięknym zapachem i kolorowym wyglądem. Tym samym możliwe jest nauczanie dzieci, na czym polega przenoszenie nasion dzięki wiatrowi, a dlaczego inne rośliny są zapylane przez owady. Studentki podkreśliły znaczenie prowadzenia dzienniczka obserwacji uczniów, dzięki któremu poziom edukacji i samodzielnego dochodzenia do wiedzy, zgodnie z teorią Stefana Szumana (1985), będzie na dużo wyższym poziomie. Wskazały, że dzieci dzięki obserwacji świata mają możliwość wywnioskowania na przykład, jaka gleba jest najlepsza do sadzenia pomidora, jaki jest cykl jego wzrostu, jak przebiega proces zmiany koloru skórki.

Podsumowanie

Podejmowanie inicjatyw społecznych dotyczących ochrony środowiska to doskonała forma edukacji ekologicznej, której odbiorcami i uczestnikami mogą być dzieci, młodzież, osoby dorosłe, decydenci oraz przedstawiciele

organizacji pozarządowych, rządowych, prywatnych. Społeczeństwo nieustannie podlega procesowi całościowej edukacji, dlatego istotne jest łączenie pedagogiki z ekologią, dzięki któremu będzie możliwe podnoszenie poziomu świadomości o zrównoważonym rozwoju, czyli zapewnieniu takiego rozwoju społecznego, gospodarczego, ekonomicznego, ekologicznego i politycznego, aby zapewnić dobrobyt i przyszłość następnym pokoleniom.

Społeczność Akademii Pedagogiki Specjalnej od 1920 roku zajmuje się doskonaleniem nauczycieli, trenerów i mentorów w zakresie niezbędnych umiejętności i postaw. Efekty i kryteria edukacji są na wysokim poziomie, do czego bardzo dużą uwagę przykładają pracownicy Zakładu Edukacji dla Ekorozwoju (zatrudnieni w Instytucie Wspomagania Rozwoju Człowieka i Edukacji), którzy prowadzą zajęcia z zakresu metodyki kształcenia przedmiotów przyrodniczych, aby zapewnić świadomość ekologiczną wśród społeczności lokalnych. Popularyzacja możliwości zakładania ogrodów społecznościowych to nie tylko miejsce edukacji, ale również nawiązywania więzi ogólnospołecznych, które są istotne, aby budować standardy edukacji globalnej, czyli takiej, która uwzględni poszanowanie zasobów Ziemi i potrzeb innych ludzi.

Na zakończenie warto przytoczyć do samodzielnej refleksji słowa Richarda Louva: „Jeśli mamy uratować ochronę środowiska i samo środowisko, musimy uchronić nasz gatunek wskaźnikowy zagrożony wyginięciem: dziecko na łonie przyrody”. W stosunku do osób dorosłych warte uwagi są słowa Mulle, które zostały zacytowane w książce Lindy Akeson McGurk: „Jeżeli pomożesz dzieciom pokochać naturę, będą się o nią troszczyły, bo każdy dba o to, co kocha” (McGurk 2018: 158).

Źródła cytowań

- AKADEMIA DZIKIEJ OCHOTY (2020), 'W koronach miasta', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2020/02/broszura-dorosli-inter.pdf>, [dostęp: 02.11.2020, ss. 2-5].
- BAŃKA, AUGUSTYN (2002), *Społeczna psychologia środowiskowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- BUJNA WARSZAWA (2020), online: http://bujnawarszawa.pl/ogrod-z-doskoku-czyli-uprawa-part-part-time/?fbclid=IwAR1HCgvrYH_JpiqCm7wVzxlKfyndwnu62O-rEGPLRHJNLacJdWGLGzq-NAfM, [dostęp: 17.10.2020].
- DZIELNICA URSYNÓW (2020), online: http://ursynow.pl/rusza-program-ogrody-spolecnosciowe-na-ursynowie/?fbclid=IwAR0jePPP5H98l-TH6l_RIHr5iHhkpTTEsdf1TzM8hCaZVAP6umrxQTTJQ6mc, [dostęp: 23.08.2020].
- DZIENNIK WSCHODNI (2020), online: https://www.dziennikwschodni.pl/nauka/globalne-ocieplenie-a-ewolucja-drzew,n,1000276719.html?fbclid=IwAR2VrcW4u_K0NfIofamCuW_JU2H_JQ_ryy-60A3mv-Ic_2IVxjdaqa_DA4kk, [dostęp: 01.11.2020].
- E-OGRODY (2019), online: https://ladnydom.pl/Ogrody/7,113262,24632947,dlaczego-warto-angazowac-dzieci-w-prace-w-ogrodzie.html?fbclid=IwAR3i4ylwEI_cxLbOSvVWf1Mu4jvbPX4PuqCOQL-kxmqqowStMRcFCpoxhYtt8, [dostęp: 12.10.2020].
- FACEBOOK BUJNA WARSZAWA (2020), online: <https://www.facebook.com/bujnawarszawa/posts/1684001045095123>, [dostęp: 16.10.2020].
- FACEBOOK MOTYKA I SŁOŃCE (2020), online: <https://www.facebook.com/motykaislonce>, [dostęp: 17.10.2020].
- FACEBOOK OGRODY SPOŁECZNOŚCIOWE NA URSYNOWIE (2019), online: <https://www.facebook.com/groups/618230055395319/>, [dostęp: 07.10.2020].
- FACEBOOK OGRÓD MODRASZKA (2018), online: https://www.facebook.com/OgrodModraszka/?ref=page_internal, [dostęp: 05.09.2020].
- FACEBOOK STOWARZYSZENIE ZASIEJ (2019), online: <https://www.facebook.com/stowarzyszeniezasiej>, [dostęp: 02.10.2020].
- JAKUBOWSKI, KASPER, MAŁGORZATA ŁACIAK, TOMASZ ŁACIAK, OLENA ZAPOLSKA, OLGA MAJ, ANNA WARZYŃSKA, MARTA POŁAWSKA, ELŻBIETA ROMAN (2018), *Spacerownik dla dużych i małych odkrywców natury. Mikro-wyprawy nad Wisłę i nie tylko*, Kraków: Wydawnictwo Zarząd Dzieleni m. st. Warszawy, Fundacja Dzieci w Naturę.

- LUNIAK, MACIEJ (2020), 'Dzikię życie w parkach miejskich – jak mu sprzyjać', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2019/02/Dzikię-życie.pdf>, [dostęp: 04.11.2020].
- ŁADNY DOM (2020), online: https://ladnydom.pl/Ogrody/7,113262,24632947,dla-czego-warto-angazowac-dzieci-w-prace-w-ogrodzie.html?fbclid=IwAR3i4ylwEI_cxLbOSvVWf1Mu4jvbPX4Puq-COQLkxmqqwStMRcFCpoxhYtt8 [dostęp: 12.10.2020]
- MCGURK, LINDA AKESON (2018), *Nie ma złej pogody na spacer. Tajemnica szwedzkiego wychowania dzieci*, przekł. Izabella Mazurek, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- NOIZZ (2020), online: <https://noizz.pl/ekologia/wroclaw-wesprze-ogrody-spoeczne-powstana-tam-uprawy-warzyw-owocow-i-kwiatow/b2rfxrp>, [dostęp: 23.10.2020].
- OGRODY SPOŁECZNE „ZIELONA OAZA” OS. WITOSA (2019), online: <https://www.facebook.com/groups/985174648500002/about>, [dostęp: 15.10.2020].
- OGRODY SPOŁECZNOŚCIOWE NA URSYNOWIE (2020), online: <https://www.facebook.com/groups/6182300-55395319/> [dostęp: 07.10.2020]
- OGRÓD MODRASZKA (2020), online: https://www.facebook.com/OgrodModraszka/?ref=page_internal [dostęp: 05.09.2020]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, (2017), Dz.U. 2017 poz. 356.
- SADYBA 24 (2017), online: http://sadyba24.pl/wiadomosci/item/1561-ogr%C3%B3d-spo%C5%82eczny-na-sadybie-czyli-ma%C5%82a-wiejska-osada-w-wielkim-mie%C5%9Bcie?fbclid=IwAR0IU-HRPpqL-lyyPIVUahqywwDbdL8uFXUM4Aps_7arb0aEcT3OxOrah5Lc, [dostęp: 21.10.2020].
- SAMPSON, SCOTT D. (2016), *Kalosze pełne kijanek*, przekł. Joanna Żywina, Białystok: Vivante.
- STOWARZYSZENIE ZASIEJ (2020), online: <https://www.facebook.com/stowarzyszeniezasiej/> [dostęp: 02.10.2020].
- SZAFER, WŁADYSŁAW (1921), *Ogrody szkolne*, Lwów: Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.
- SZKOLNE OGRODY GOSIA ŚWIDEREK, ODE ŹRÓDŁA (2020), online: <http://www.ogrody.edu.pl/index.php?strona=poradnik02>, [dostęp: 10.11.2020].

- SZUMAN, STEFAN (1965), 'O właściwym sposobie i skuteczności okolicznościowego uczenia dzieci', w: Lidia Wołoszynowa (red.), *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. I, Warszawa: PWN, ss. 85-90.
- ZARZĄD ZIELENI M. ST. WARSZAWY (2020a), 'Zoom na zieleń Białoleki', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2020/02/Bialoleka-zoom-na-zielen.pdf>, [dostęp: 25.10.2020].
- ZARZĄD ZIELENI M. ST. WARSZAWY (2019a), 'Zoom na zieleń Woli', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2019/01/ZOOM-na-zielen-WOLI.pdf>, [dostęp 05.11.2020:].
- ZARZĄD ZIELENI M.ST. WARSZAWY (2019b), 'Zoom na zieleń Pragi-Południe', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2019/01/ZOOM-na-zielen-PRAGI-POLUDNIE.pdf>, [dostęp:02.11.2020].
- ZARZĄD ZIELENI M.ST. WARSZAWY (2019c), 'Zoom na zieleń Targówka', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2019/01/ZOOM-na-zielen-TARGOWKA.pdf>, [dostęp: 28.10.2020].
- ZARZĄD ZIELNI M. ST. WARSZAWY (2020b), 'Zoom na zieleń Mokotowa', online: <http://zzw.waw.pl/wp-content/uploads/2020/02/Publikacja-mokotow-12.12-do-druku.pdf>, [dostęp: 30.10.2020].

Wegetarianizm ekologiczny jako ratunek dla klimatu i środowiska. Wybrane problemy i kierunki proekologicznych działań

Barbara Sitko

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ORCID: 0000-0001-7770-1858

Abstract

Environmental vegetarianism as a rescue for the climate and the environment. Selected problems and directions of pro-ecological activities

In times of the current climate and ecological crisis, actions to counteract the problems that generate it are extremely important. The purpose of this chapter is to analyze issues related to vegetarianism from an ecological perspective and to show that a plant-based diet, or one that restricts the consumption of meat and dairy products, is to some extent a salvation for the climate and the environment. This chapter has three main parts. The first deals with the most important issues related to vegetarianism, both in the context of diet and in the ethical dimension, such as the excessive exploitation of animals by humans and cruelty towards them, which is the starting point for further analysis. After that the chapter focuses on the issues of factory farming and consumption of animal products on a large scale. It presents a number of environmental and climate problems caused by these issues. These matters are discussed primarily as part of the analysis of scientific research in this area. On this basis, it was

Barbara Sitko, mgr; doktorantka na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie; absolwentka dziennikarstwa i komunikacji społecznej oraz filozofii; członkini Polskiego Towarzystwa Komunikacji Społecznej; jej zainteresowania badawcze koncentrują się między innymi wokół: kampanii społecznych, komunikacji wizualnej oraz kwestii związanych z relacją człowieka do zwierząt z perspektywy filozoficznej i medialnej; autorka takich publikacji, jak: *Emocje jako uniwersalne podobieństwo między ludźmi i innymi zwierzętami* czy *Filozofia wobec statusu zwierząt i wegetarianizmu. Analiza porównawcza teorii praw zwierząt oraz idei dobrostanu zwierząt*.

sitko.barbara.k@gmail.com

Facta Ficta.
Journal of Theory, Narrative & Media



found, that if people do not follow the current recommendations to reduce the consumption of meat and dairy products, it will make other measures to prevent the advancing climate and ecological crisis ineffective. The last part of the chapter deals with the actions that the third sector is taking to solve these problems. This is illustrated by the example of two non-governmental organizations – Otwarte Klatki and Greenpeace. The chapter highlights the fact that such organizations can encourage positive behaviors and attitudes by promoting a plant-based diet, and may play an important role in terms of systemic change. Moreover, it is signaled that their social campaigns concerning the promotion of a menu excluding meat constitute one of the directions of pro-ecological activities in this context.

Keywords: ecological vegetarianism, climate and ecological crisis, pro-ecological activities, social campaigns, third sector, non-governmental organizations

Wprowadzenie

Żyjemy w świecie, w którym musimy się nieustannie mierzyć z różnymi problemami społecznymi. Jednym z nich jest postępujący kryzys klimatyczno-ekologiczny, za który odpowiada przede wszystkim działalność człowieka, często jednak nieświadomego tego problemu i jego wymiaru. Tymczasem nadmierna ingerencja ludzi w środowisko naturalne i nieprzemyślane poczynania w obszarze eksploatacji Ziemi mogą przynieść fatalne skutki, zarówno w niedalekiej przyszłości, jak i w perspektywie długoterminowej. Człowiek jawi się w tym procesie jako sprawca, ale i ofiara, ze względu na fakt, iż grozi mu samozniszczenie. To właśnie ludzie są „odpowiedzialni za przyszłą sytuację ekologiczną planety. Już dzisiaj jest ona bowiem kształtowana. Globalne skutki lokalnie podejmowanych działań dotyczących stanu środowiska przyrodniczego zaznaczają się zawsze w jakiejś (bliższej lub dalszej) przyszłości. Negatywne wpływy na przyrodę z czasem także się kumulują” (Marek-Bieniasz 2015: 22).

Aby przyszłe i obecne pokolenia mogły w pełni korzystać z dobrodziejstw naszej planety, muszą zostać podjęte odpowiednie kroki, zarówno w skali globalnej, jak i na poziomie jednostkowym. Indywidualne działania, które przejawiają się między innymi w wyborach konsumenckich i w zakresie wyboru diety, mogą odegrać istotną rolę w przeciwdziałaniu problemom ekologicznym współczesnego świata. Degradacja środowiska czy zanieczyszczenie atmosfery i rzek to niektóre z problemów, jakie zagrażają zdrowiu i życiu ludzkości (Woźniak & Nycz-Wróbel 2017: 342).

Szczególnie istotne z perspektywy niniejszych rozważań są kwestie dotyczące relacji człowieka i zwierząt hodowlanych w kontekście zaspokajania potrzeb konsumpcyjnych. W dyskusjach na temat postępującego kryzysu klimatyczno-ekologicznego wybory dietetyczne są często pomijane. Okazuje się jednak, że jednym z antropogenicznych czynników generujących ten kryzys,

jest właśnie nadmierna konsumpcja produktów odzwierzęcych (zwłaszcza jeśli chodzi o mięso i nabiał pochodzące z wielkoprzemysłowej hodowli zwierząt). Tym samym wegetarianizm ekologiczny – rozumiany w tym ujęciu jako dieta roślinna, motywowana względami ekologicznymi – może stanowić jeden ze skutecznych kierunków działań na rzecz klimatu i środowiska.

Bardzo ważny w zapobieganiu wszelkim problemom, również natury ekologicznej, jest także odpowiedni poziom społecznej świadomości kryzysu. Odpowiednia edukacja ludzi pod kątem wprowadzania niewielkich zmian żywieniowych może mieć fundamentalne znaczenie. Potrzebny jest zatem szereg złożonych działań. Istotne zdaje się być zarówno włączenie władz publicznych, jak i różnych organizacji, które zajmują się tą problematyką. Jednocześnie niebagatelną rolę w tym kontekście odgrywają mass media, przede wszystkim ze względu na ogromny potencjał dotarcia do szerokiego grona odbiorców z różnymi przekazami proekologicznymi.

Wegetarianizm – wybrane kwestie

Termin wegetarianizm pochodzi od łacińskiego słowa *vegetare* – rosnąć, kwitnąć, rozwijać się. Natomiast pochodne od niego słowo *vegetus* oznacza: zdrowy, ochoczy, silny. Wegetarianizm oznacza sposób odżywiania się, zgodnie z którym wyklucza się z diety wszelkie produkty mięsne. Jest to jedna z najprostszych i najkrótszych definicji tego pojęcia, której używała między innymi Maria Grodecka. Ta propagatorka wegetarianizmu już niemal dwie dekady temu zwróciła uwagę na fakt, iż zaprzestanie spożywania mięsa stanowi dopiero pierwszy krok wiodący w sferę nowych problemów i różnych spraw, zarówno w obszarze odżywiania się, jak i w zakresie filozoficznym (Grodecka 2002: 7).

Początki związane z wegetarianizmem sięgają odległych czasów. Jako filozofia życia wegetarianizm zakorzenił się wieki temu na Wschodzie. Motywy dotyczące przejścia na dietę wegetariańską są rozmaite. Godny uwagi jest fakt, że wegetarianie są często osobami bardzo aktywnymi społecznie, na przykład biorą udział w festiwalach, konferencjach czy przynależą do różnych stowarzyszeń (Kuśmierczyk 2004: 128-129).

Za kluczową datę w historii wegetarianizmu uchodzi 1847 rok, w którym zostało założone w Wielkiej Brytanii Towarzystwo Wegetariańskie (*Vegetarian Society*), zapoczątkowujące ruch wegetariański. Należy wspomnieć, że stowarzyszenie to ma swoje korzenie w reformach z początku XIX wieku. Rewolucja przemysłowa wyzwoliła wówczas wiele problemów społecznych, a dieta roślinna była postrzegana przez pewną część społeczeństwa jako odpowiedź na niektóre z nich (Vegsoc.org: par. 2).

Obecnie mamy do czynienia z procesami dyfuzji kulturowej. Oznacza to, iż w poszczególnych kulturach dochodzi do wymieszania się wzorców kulinarnych. Pojawił się bowiem pewien podział, zgodnie z którym za centralne w danej kulturze uważa się to, co jest głównym składnikiem posiłku. Za taką podstawę posiłków uchodzi w wielu kulturach mięso zwierząt hodowlanych. W innych, na przykład w Indiach, gdzie jest spożywana znikoma ilość dań mięsnych, podstawą diety są produkty roślinne. Polska natomiast przynależy do kultury o centralnej pozycji mięsa i jego przetworów, podobnie jak inne społeczeństwa o hodowlano-myśliwskiej i agrarnej tradycji. Specjalizacja dotycząca przetwórstwa mięsnego i hodowli stanowi jeden z segmentów społeczno-kulturowych i gospodarczych w większości społeczeństw określanych jako rozwinięte (Paleczny 2007: 23-24).

Wegetarianizm jest uwarunkowany rodzajem oferowanej przez środowisko naturalne oferty żywieniowej, ale przyjął się także i usankcjonował przez tradycję kulturową, głównie religijną i ideologiczną (Paleczny 2007: 25). Jest to tak zwany wegetarianizm etyczny, który bezpośrednio łączy się ze sprzeciwem wobec uśmiercania istot zwierzęcych i w konsekwencji wskazuje na wartość ich życia. Wegetarianizm w tym wymiarze przeciwdziała więc traktowaniu statusu zwierząt jako drugorzędnego¹ (Cavalieri 2011: 87). Godny uwagi jest fakt, że:

współcześnie obowiązujące poglądy etyczne, dotyczące relacji człowieka z otoczeniem, wykształciły się w pierwszej połowie XX w. Wcześniej jedynie pojedyncze głosy i nieliczni autorzy wskazywali na etyczny wymiar środowiska. Powszechnie panował pogląd wywodzący się z nauk św. Tomasza z Akwinu, mówiący że człowiek znajduje się ponad przyrodą i jest uprawniony do panowania nad Ziemią, a stosunek człowieka do zwierząt może być pozbawiony miłosierdzia, ponieważ te ostatnie są pozbawione rozumu (Prandecki & Sadowski 2010: 52).

Współczesne spojrzenie na kwestie środowiskowe z punktu widzenia etyki i teologii jest inne. Przykładem tego jest choćby nauczanie papieża Franciszka i jego słynna, budząca wiele emocji i zainteresowania na całym świecie, encyklika *Laudato Si*. Została ona poświęcona rozważaniom koncentrującym się przede wszystkim wokół ochrony środowiska naturalnego czy aspektom kryzysu ekologicznego.

¹ Za najbardziej radykalną formę wegetarianizmu uchodzi weganizm. Stanowi on zarówno styl życia, jak i rodzaj diety charakteryzujący się wyłączeniem z posiłków wszystkich produktów odzwierzęcych, czyli mięsa, jaj, mleka oraz miodu. Weganie unikają wszelkich form rozrywki, kosmetyków czy garderoby, do których zostały wykorzystane zwierzęta.

Rezygnacja ze spożywania produktów odzwierzęcych czy ich ograniczenie motywowane są również względami *stricte* środowiskowymi. Odwołując się do zasady środowiskowej, można stwierdzić, że obowiązkiem człowieka wobec natury jest, pod pewnymi względami, stosowanie diety roślinnej. Wiąże to się z faktem, że rosnąca liczba ludzi wykluczających mięso z diety spowodowałaby w konsekwencji stworzenie większej przestrzeni dla różnorodnych gatunków zwierząt oraz roślin ze względu na ograniczenie strat wyrządzanych nieuprawianej ziemi. Jest to z kolei związane z wypasaniem na niej zwierząt gospodarskich i tym samym zmniejszaniem się areału ziemi uprawnej. Przy czym należy podkreślić, iż raczej te tyczą się produkcji mięsa czy nabiału w destrukcyjny dla natury bądź niehumanitarny sposób² (Warren 2019: 471-472), a za taki uchodzi wielkoprzemysłowa hodowla zwierząt.

Problem przemysłowej hodowli zwierząt

Początki wielkoprzemysłowej hodowli zwierząt sięgają mniej więcej połowy ubiegłego wieku, co związane było z rozwojem technologicznym. Z czasem rozwinęły się badania na zwierzętach, co doprowadziło do zmian w praktykach hodowlanych oraz w metodach pozyskiwania mięsa (Cavalieri 2011: 94). Chów przemysłowy uchodzi za tani sposób pozyskiwania produktów odzwierzęcych, co przekłada się na zwiększoną ich konsumpcję. Cały zaś system masowej hodowli zwierząt opiera się na schemacie, jakim jest zamknięcie z wykorzystaniem klatek czy boksów oraz zautomatyzowanie karmienia i pojenia (Finelli, & Mason 2011: 155).

Obecna intensywna produkcja mięsa nie tylko ujawnia okrucieństwo masowego uśmiercania zwierząt, lecz także nadmiernie eksploatuje naszą planetę. Rosnące spożycie mięsa prowadzi do zanieczyszczenia środowiska naturalnego, na przykład poprzez niszczenie gleby, utratę różnorodności biologicznej czy stosowanie olbrzymich ilości chemikaliów. Również poziom zużycia wody i energii przez uprzemysłowione rolnictwo jest ogromny (Rotzetter 2013: 157).

Wskaźnikiem określającym ilość wody potrzebną do wyprodukowania danego dobra jest tak zwany ślad wodny (angielskie: *product water footprint*). Zużycie wody przez przemysłowe farmy jest niebagatelne, o czym świadczy fakt, iż ślad wodny przypadający na wyprodukowanie jednego grama białka z jajek, mleka oraz mięsa kurczaka wynosi około półtora raza więcej w porównaniu do roślin strączkowych. Natomiast, aby pozyskać białko z wołowiny

² Tym samym nie można przyjąć tezy na temat tego, iż ludzie są zobowiązani do bycia wegetarianami ze względów moralnych.

potrzebne jest sześć razy więcej wody niż w przypadku strączków. Również z kalorycznego punktu widzenia ślad wodny produktów pochodzenia zwierzęcego jest większy od produktów roślinnych. Aby uzyskać energię z wołowiny (która jest szczególnie wodochłonnym produktem), potrzeba bowiem dwadzieścia razy więcej wody niż dochodzi do tego podczas pozyskiwania jej z roślin bogatych w skrobię czy ze zbóż. Tym samym dieta mięsna przyczynia się do większego śladu wodnego niż dieta roślinna. Prowadzi to do wniosku, iż zastąpienie w diecie produktów mięsnych produktami roślinnymi o równoważnej wartości odżywczej przyczyni się do zmniejszenia zużycia wody, które jest związane z produkcją żywności (Mekonnen & Hoekstra 2012: 410).

Wysokie zapotrzebowanie na mięso i nabiał przyczyniają się też do globalnego ocieplenia klimatu. Naukowcy wskazują, że jeśli kraje skupią się wyłącznie na działaniach mających na celu zmniejszenie emisji CO₂ z paliw kopalnych, a spożycie mięsa i przetworów mlecznych wciąż będzie rosło, hodowla przemysłowa zwierząt może znacząco przyczynić się do wzrostu temperatury globu (Hayek 2019: 10). Sama redukcja emisji gazów cieplarnianych wywołana czynnikami antropogenicznymi, jak na przykład spalaniem paliw kopalnych, choć niezbędna i kluczowa, jest jednak niewystarczająca. Niedostateczne jest także korzystanie z odnawialnych źródeł energii, pojazdów elektrycznych i innych innowacji. Jednym z głównych źródeł emisji cieplarnianych jest bowiem globalny system żywnościowy, który emituje około 30% całkowitej światowej emisji. Tym samym osiągnięcie celu wyznaczonego podczas porozumienia klimatycznego w Paryżu w 2015 roku, jakim jest utrzymanie wzrostu średniej temperatury Ziemi na poziomie nie większym niż półtora do dwóch stopni Celsjusza, może się nie udać bez skoncentrowania się na zmianach w produkcji żywności i co za tym idzie – zmiany diety (Clark, Domingo, Colgan, Thakrar, Tilman, Lynch, Azevedo & Hill 2020: 705).

Związane z wielkoprzemysłową hodowlą zwierząt: produkcja, transport, przechowywanie, proces przygotowywania oraz marnotrawstwo żywności w znacznym stopniu przyczyniają się do wspomnianej emisji. Generują one dwutlenek węgla (z paliw kopalnych wykorzystywanych między innymi do zasilania maszyn rolniczych czy transportu), metan (z fermentacji jelitowej u takich zwierząt gospodarskich jak przeżuwacze) oraz podtlenek azotu (uwalniany z uprawianych i nawożonych gleb). Zarówno metan, jak i podtlenek azotu są wielokrotnie silniejsze niż dwutlenek węgla, a większość emisji gazów cieplarnianych związanych z żywnością powstaje na etapie rolniczym. Należy podkreślić, iż występują znaczące różnice w ilościach tych emisji pomiędzy różnymi grupami żywności, przy czym produkty pochodzenia zwierzęcego generalnie powodują znacznie więcej emisji niż produkty pochodzenia roślinnego. Wynika to w dużej mierze

z nieefektywności uprawy zbóż, wykorzystywanych jako pasza dla zwierząt oraz metanu wytwarzanego w układzie pokarmowym przeżuwaczy. Choć nowe technologie i zmiany w praktykach rolniczych dają pewne możliwości redukcji emisji gazów cieplarnianych, ich znaczące zmniejszenie można osiągnąć głównie poprzez zmiany wzorców konsumpcji czy ograniczenie marnotrawstwa żywności (Scarborough, Appleby, Mizdrak, Briggs, Travis, Bradbury & Key 2014: 179-180).

Badania pokazują, że zmniejszenie spożycia mięsa i innych produktów pochodzenia zwierzęcego może wnieść cenny wkład w łagodzenie zmian klimatycznych. Oprócz tego podkreślają, że dieta o obniżonej zawartości produktów mięsnych przynosi korzyści zarówno dla środowiska, jak i zdrowia. Dlatego istotne jest, aby kraje, które rozważają aktualizację zaleceń żywieniowych w celu zdefiniowania tak zwanej „zdrowej, zrównoważonej diety”, uwzględniały także zalecenia dotyczące obniżenia spożycia produktów pochodzenia zwierzęcego (Scarborough, Appleby, Mizdrak, Briggs, Travis, Bradbury & Key 2014: 188).

Obecnie, przez wzgląd na dominującą w społeczeństwie dietę mięsną, wyżywienie 7,6 miliarda ludzi na świecie degraduje ekosystemy lądowe i wodne, wyczerpuje zasoby wodne i prowadzi do zmian klimatu. Szczególnie trudne jest wprowadzenie takich rozwiązań, które byłyby skuteczne dla różnych producentów prowadzących swoją działalność w sektorze rolniczym. Oddziaływanie produktów pochodzenia zwierzęcego na zmiany klimatu przekracza bowiem średni wpływ zastępczych białek roślinnych, między innymi w zakresie emisji gazów cieplarnianych. Tym samym zaleca się, aby informować konsumentów na szeroką skalę o negatywnych skutkach przemysłu mięsnego i mleczarskiego. Świadomość związanych z nim zagrożeń może się przyczynić do zmiany nawyków żywieniowych, która ograniczy lub całkowicie wyeliminuje mięso i mleko z jadłospisu na rzecz produktów roślinnych (Poore & Nemecek 2018: 987-992).

Wybór diety roślinnej może wpłynąć bardzo pozytywnie na środowisko naturalne jako jeden z codziennych nawyków, który w znaczący sposób przyczynia się do ograniczenia indywidualnej emisji gazów cieplarnianych. Jest on skuteczniejszy od innych działań proekologicznych, które są dużo częściej zalecane, jak na przykład wymiana żarówek. Warto podkreślić, że autorzy tego badania, Seth Wynes i Kimberly Nicholas (2017: 2-7), zauważają, że w zaleceniach edukacyjnych i rządowych wciąż brakuje najbardziej skutecznych działań możliwych do zrealizowania na poziomie jednostki. Ponadto twierdzą, iż jeśli chodzi o dietę roślinną, skłonność jednostek do spożywania mniejszej ilości mięsa wzrasta wraz z postrzeganą skutecznością tego działania, co sugeruje potrzebę zwiększonej świadomości na temat najskuteczniejszych opcji zrównoważonych zmian w diecie. Przy czym należy

pamiętać, iż nawet dobrze poinformowane i chętne do dokonania tego typu zmian osoby, nie mogą ograniczać spożycia mięsa ani podejmować innych działań o dużym wpływie, jeśli przeszkody stanowią normy kulturowe lub bariery strukturalne. Na przykład zachodnie normy kulturowe kojarzą mięso z bogactwem, wysokim statusem i luksusem, a jego spożycie na mieszkańca w piętnastu najbogatszych krajach jest o 750% wyższe niż w dwudziestu czterech najbiedniejszych państwach.

Obecnie i prawdopodobnie w przyszłości zmiana sposobu odżywiania może przynieść korzyści dla środowiska na skalę nieosiągalną dla producentów. Przejście z obecnej diety na taką, która wyklucza produkty pochodzenia zwierzęcego, ma z wielu względów ogromny potencjał (Poore & Nemecek 2018: 991). Prowadzi to do wniosku, iż kwestie związane z odżywianiem się, zwłaszcza w zakresie zaleceń czy kreowania odpowiednich wzorów konsumpcyjnych, nie mogą być spychane na margines w toczącej się debacie społecznej na temat ekologii.

Działalność proekologiczna – wybrane przykłady

Zwolennicy wegetariańskiego stylu życia często łączą ze sobą główne argumenty wykorzystywane na rzecz wegetarianizmu, takie jak względy etyczne odnoszące się do cierpienia zwierząt hodowlanych oraz aspekty zdrowotne i ekologiczne. Również tak zwany trzeci sektor w obszarze działalności ekologicznej posługuje się nimi.

Do trzeciego sektora przynależą wszelkie stowarzyszenia czy fundacje, które mogą prowadzić swoją działalność na każdym z trzech poziomów: lokalnym, krajowym i międzynarodowym. Ich cele są realizowane poprzez szeroki wachlarz działań: podnoszenie świadomości społecznej, kształtowanie opinii publicznej na dany temat, udzielanie wsparcia i pomocy, świadczenie pewnych usług czy dążenie do uzyskania zmian na poziomie legislacyjnym to tylko niektóre z przykładów. Istotny jest fakt, iż rosnące znaczenie trzeciego sektora dla życia i usług publicznych jest zjawiskiem ogólnoświatowym. (Toolkit.northernbridge.ac.uk: par. 4-10). Generalnie trzeci sektor jako ogół organizacji pozarządowych, które nie są nastawione na zysk (określane jako NGO's – angielskie: *non governmental organizations*) stanowi część ekonomii społecznej. Funkcjonuje on tuż obok sektora publicznego, związanego z administracją państwową, oraz prywatnego – instytucji nastawionych na zysk (Łosiewicz 2018: 276).

Jednym z przykładów proekologicznej organizacji należącej do trzeciego sektora jest Greenpeace – międzynarodowa organizacja pozarządowa, która w ramach prowadzonych kampanii ujawnia globalne problemy

środowiskowe i jednocześnie opracowuje ich rozwiązania (Greenpeace.org). Działa ona szczególnie na rzecz zmian systemowych w tym obszarze. Jedną z jej strategii jest wzywanie rządów całego świata, aby przestały dotować przemysłową hodowlę zwierząt, a w zamian wspierały rolników w przechodzeniu na uprawy oparte na ekologicznych metodach. Greenpeace podkreśla też, że Unia Europejska powinna w swoim działaniu nadawać właściwy kierunek zmianom na całym świecie, tak aby dieta roślinna była dostępna dla wszystkich (Greenpeace.org 2020). Jak więc można zauważyć, stara się wyrzucić presję na rządzących poprzez ukazywanie możliwych rozwiązań kluczowych problemów ekologicznych, do których przynależy przemysłowy chów. Jest on ukazany przez nią jako szkodliwy nie tylko dla środowiska, lecz także dla zwierząt i zdrowia ludzi, o czym świadczy następujący fragment z opublikowanego przez tę organizację raportu:

przemysłowe rolnictwo nie tylko zanieczyszcza naszą planetę, ale również prowadzi do przekroczenia granic planetarnych, przyspieszając kolejne masowe wymieranie. To właśnie dlatego Greenpeace wzywa do opracowania nowego systemu produkcji żywności, w którym pożywienia starczy dla wszystkich, i który zminimalizuje negatywny wpływ na środowisko (Greenpeace.org 2018: 23).

Warto podkreślić, iż niemal na całym świecie funkcjonują różne organizacje pozarządowe, które zajmują się działalnością proekologiczną. Wykorzystują one rozmaite środki i metody w ramach budowania świadomości ekologicznej. Szczególną moc w zakresie nawoływania do określonych zmian czy pogłębiania wiedzy o problemach światowych pełnią kampanie społeczne³. Mają one bowiem ogromny potencjał dotarcia ze swoim przekazem do szerokiego grona odbiorców i kształtowania proekologicznych postaw. Najogólniej stanowią one jedno z

najważniejszych, najpopularniejszych i najczęściej wykorzystywanych narzędzi marketingu społecznego, opartym na komunikowaniu ważnych społecznie treści (potrzeb) wybranej publiczności (obywatelom), w celu wyedukowania ich w zakresie wskazanego problemu społecznego i wywołania pożądanej przez nadawcę zmiany w ich wartościach, poglądach, przekonaniach, postawach oraz zachowaniu (Lusińska 2019: 63).

W świetle powyższych rozważań, edukacja ekologiczna ma na celu przede wszystkim podnosić świadomość ludzi na temat korzyści

³ Należy dodać, iż inicjatorami kampanii społecznych o tematyce proekologicznej są również administracja państwowa oraz przedsiębiorstwa działające w ramach marketingu społecznie zaangażowanego.

wynikających z wykluczenia (bądź chociaż ograniczenia) w diecie produktów mięsnych i mlecznych. Edukacja ekologiczna w szerszym znaczeniu powinna mieć charakter interdyscyplinarny i wpływać na tworzenie poczucia ciągłości między aktualnymi działaniami i ich konsekwencjami dla przyszłych pokoleń. Istotne jest także, aby odnosiła się do wszystkich aspektów życia człowieka i dotyczyła każdego z poziomów kształcenia – również nieformalnego. Wykształcenie odpowiedniej świadomości ekologicznej powinno stanowić efekt własnych doświadczeń i przemysłów. Kluczowe zatem zdaje się być przekazywanie odpowiednich sposobów zachowania czy zasad moralnych, gdyż sama wiedza teoretyczna jest niewystarczająca do wytworzenia nawyku dbałości o środowisko (Prandecki & Sadowski 2010: 55). Mimo tego że edukacja ekologiczna jawi się jako skomplikowany proces, nie powinno się jej zaniedbywać. Dlatego ważne jest wychowywanie społeczeństwa w duchu ekologii i przekazywanie od najmłodszych lat wartości ekologicznych.

Każdy wymiar edukacji ekologicznej odgrywa istotną rolę w obszarze działalności proekologicznej. Niemniej jednak potrzebne są kompleksowe działania na rzecz walki z narastającym kryzysem klimatyczno-ekologicznym. Szansą na jego przezwyciężenie może być model zielonej gospodarki, według którego konieczna jest rozważna polityka dotycząca zasobów naturalnych oraz ich ochrona. Model ten kładzie nacisk na ekologiczne rolnictwo i tym samym nieszkodliwą dla środowiska żywność. Istotna jest w nim także zmiana systemu gospodarki transportowej poprzez wykorzystanie zrównoważonych środków transportu oraz właściwe dysponowanie energią z odnawialnych źródeł. W konsekwencji reguły zielonej gospodarki wprowadzone na większą skalę mają potencjał zmniejszenia negatywnego oddziaływania życia człowieka na środowisko, w związku z czym uchodzą za odpowiedni kierunek na rzecz pokonywania kryzysu klimatycznego (Woźniak & Nycz-Wróbel 2017: 343-350).

Podsumowanie

Wegetarianizm, pomimo coraz większej popularności, wciąż wzbudza pewne kontrowersje w społeczeństwie⁴. Niezaprzeczalny jest jednak fakt, iż nadmierna konsumpcja mięsa i produktów mlecznych uintensyfikowała wielkoprzemysłową hodowlę zwierząt, co w konsekwencji wpływa na globalne

⁴ Jest to zauważalne szczególnie w kontekście krążących negatywnych mitów wokół diety roślinnej – jak choćby tego o anemicznych wegetarianach. Kontrowersje wokół wegetarianizmu przejawiają się również w pojmowaniu go jako niebezpiecznej ideologii przez niektóre środowiska.

problemy klimatyczno-ekologiczne. Potwierdzają to liczne wyniki badań naukowych.

Na podstawie przeprowadzonej w artykule analizy nasuwa się wniosek, iż negatywny wpływ przemysłowej hodowli zwierząt na klimat i środowisko jest niebagatelny. Tym samym jednym ze sposobów zminimalizowania tego problemu jest ograniczenie spożycia produktów odzwierzęcych. Dieta oparta głównie na produktach roślinnych stanowi jeden ze sposobów przeciwdziałania problemom omówionym w tekście. Coraz większe zainteresowanie wegetarianizmem zarówno w Polsce, jak i na świecie ma więc pozytywny wydźwięk w kontekście problemów natury ekologicznej. W związku z tym dyskurs ekologiczny powinien traktować priorytetowo tematykę sposobu odżywiania się społeczeństwa.

Warto w tym miejscu podkreślić, iż duże spożycie żywności pochodzenia zwierzęcego to zjawisko powszechne i mocno ugruntowane niemal na całym świecie. Można jednak zauważyć nasilające się roślinne trendy także w Polsce. Jest to zauważalne choćby w ofertach wielu sklepów, które są poszerzane o nowe produkty roślinne. Zmiana w sposobie odżywiania się na bardziej roślinny ma również związek z pandemią COVID-19, podczas której pewien odsetek Polaków ograniczył konsumpcję mięsa (Mroczek 2020: 64).

Reasumując, w odniesieniu do postępującego kryzysu klimatyczno-ekologicznego, kwestie ekologiczne zaczynają stanowić coraz większą motywację do rezygnacji bądź ograniczenia spożywania mięsa i nabiału. Można zatem zauważyć, iż trzy wymiary wegetarianizmu: ekologiczny, etyczny oraz opierający się na aspektach zdrowotnych mogą się wzajemnie przenikać i uzupełniać, przez co związane z nim idee nabierają na sile.

Źródła cytowań

- CAVALIERI, PAOLA (2011), 'Dyskusja o zwierzętach: drugie spojrzenie', przekł. Monika Betley, w: Peter Singer (red.), *W obronie zwierząt*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, ss. 84-102.
- CLARK, MICHAEL A., NINA G. DOMINGO, KIMBERLY COLGAN, SUMIL K. THAKRAR, DAVID TILMAN, JOHN LYNCH, INÊS L. AZEVEDO, JASON D. HILL (2020), 'Global food system emissions could preclude achieving the 1.5° and 2°C climate change targets', *Science*: 370 (20), online: <https://science-1sciencemag-1org-100000f3300ad.han.upjp2.edu.pl/content/370/6517/705>, [dostęp: 29.12.2020], ss. 705-708.
- FINELLI MARY, JIM MASON (2011), 'Nowa, wspaniała ferma?', przekł. Monika Betley, w: Peter Singer (red.), *W obronie zwierząt*, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca, ss. 152-179.
- GREENPEACE.ORG (2018), 'Mniej znaczy więcej. Mniej mięsa i nabiału – zdrowsze życie i planeta', online: https://www.greenpeace.org/static/planet4-poland-stateless/2019/07/778a5709-mniejznaczywiecej_raport_gp-1.pdf, [dostęp: 29.12.2020], ss. 1-43.
- GREENPEACE.ORG (2020), 'Our values', online: <https://www.greenpeace.org/international/explore/about/values/>, [dostęp: 29.12.2020].
- GREENPEACE.ORG (2020), 'Skala produkcji i spożycia mięsa musi się zmienić', online: <https://www.greenpeace.org/poland/aktualnosci/27544/skala-produkcji-i-spozycia-miesa-musi-sie-zmienic/>, [dostęp: 29.12.2020].
- GRODECKA, MARIA (2002), 'Wszystko o wegetarianizmie', Warszawa: Diogenes.
- HAYEK, MATTHEW N. (2019), 'Underestimates of US emissions and global implications for industrializing animal agriculture: A guidance memo for the Tiny Beam Fund', online: <https://drive.google.com/file/d/1ihEF2x21RvhVR3pclcS8gIN6i83NNXIN/view>, [dostęp: 29.12.2020], ss. 1-13.
- KUŚMIERCZYK, BOŻENA (2004), 'Współczesna myśl wegetarianizmu na Zachodzie = Contemporary Idea of Vegetarianism in the West', *Humanistyka i Przyrodoznawstwo*: 10, online: https://bazhum.muzhp.pl/media//files/Humanistyka_i_Przyrodoznawstwo/Humanistyka_i_Przyrodoznawstwo-r2004-t10/Humanistyka_i_Przyrodoznawstwo-r2004-t10-s127-137/Humanistyka_i_Przyrodoznawstwo-r2004-t10-s127-137.pdf, [dostęp: 25.04.2021], ss. 127-137.
- LUSIŃSKA, ANNA (2019), *Kampanie społeczne w służbie publicznej. Komunikowanie rządowe w Polsce w latach 1994-2015 z wykorzystaniem informacyjnych kampanii społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo CeDeWu.

- ŁOSIEWICZ, MAŁGORZATA (2018), *Nowe media w trzecim sektorze. Krytyczna analiza tendencji i uwarunkowań*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- MAREK-BIENIASZ, ANNA (2015), 'Odpowiedzialność ekologiczna jako istotny obszar ludzkiej odpowiedzialności – wymiar lokalny i globalny', *Studies in Global Ethics and Global Education*: 3 (15), online: <http://yadda.icm.edu.pl/yadda/element/bwmeta1.element.desklight-c77e30a5-bac0-4a9f-a818-066031d53a50/c/64613.pdf>, [dostęp: 29.12.2020], ss. 16-28.
- MEKONNEN, MESFIN M., ARJEN Y. HOEKSTRA (2012), 'A Global Assessment of the Water Footprint of Farm Animal Products', *Ecosystems*: 15, online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10021-011-9517-8.pdf>, [dostęp: 25.04.2021], ss. 401–415.
- MROCZEK, ROBERT (2020), 'Rynek mięsa w Polsce w dobie koronawirusa SARS-Cov-2', *Problemy Rolnictwa Światowego*: 20 (3), online: [http://sj.wne.sggw.pl/pdf/PRS_2020_T20\(35\)_n3_s53.pdf](http://sj.wne.sggw.pl/pdf/PRS_2020_T20(35)_n3_s53.pdf), [dostęp: 15.04.2021], ss. 53–65.
- PAŁECHNY, TOMASZ (2007), *Interpersonalne stosunki międzykulturowe*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- POORE, JOSEPH, THOMAS NEMECEK (2018), 'Reducing food's environmental impacts through producers and consumers', *Science*: 360 (18), online: <https://science.sciencemag.org/content/360/6392/987/tab-pdf>, [dostęp: 29.12.2020], ss. 987-992.
- PRANDECKI, KONRAD, MIROSŁAW SADOWSKI (2010), *Międzynarodowa ewolucja ochrony środowiska*, Warszawa: LAM – Wydawnictwo Akademii Finansów.
- ROTZETTER, ANTON (2013), *Głaskane, tuczone, zabijane*, przekł. Kamil Markiewicz, Poznań: Wydawnictwo Święty Wojciech.
- SCARBOROUGH, PETER, PAUL N. APPLEBY, ANJA MIZDRAK, ADAM D. M. BRIGGS, RUTH C. TRAVIS, KATHRYN E. BRADBURY, TIMOTHY J. KEY (2014), 'Dietary greenhouse gas emissions of meat-eaters, fish-eaters, vegetarians and vegans in the UK', *Clim Change*: 125,2 (14), online: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4372775/pdf/10584_2014_Article_1169.pdf, [dostęp: 29.12.2020], ss. 179-192.
- TOOLKIT.NORTHERNBRIDGE.AC.UK (2020), 'What is the third sector and what does it do?', online: <http://toolkit.northernbridge.ac.uk/engagingwithpolicymakers/engagingwiththethirdsector/whatisthethirdsectorandwhatdoesitdo/>, par. 1-11 [dostęp: 29.12.2020].
- VEGSOC.ORG [br. r. wyd.], 'Early history of the Vegetarian Society', online: <https://vegsoc.org/about-us/history-of-the-vegetarian-society-early-history/>, par. 1-15 [dostęp: 28.04.2021].

- WARREN, MARY A. (2019), *Status moralny. Obowiązki wobec osób i innych istot żywych*, przekł. Sergiusz Tokariew, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- WOŹNIAK, MARIAN, JADWIGA NYCZ-WRÓBEL (2017), 'Zielona gospodarka szansą przezwyciężenia kryzysu ekologicznego w Polsce', *Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu*: 499 (17), online: http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-534da932-b596-4d92-b822-3600f3651d5b/c/PN_499_Szpulak_Nauki_Ekonomia_Czesc33.pdf, [dostęp: 29.12.2020], ss. 341-351.
- WYNES, SETH, KIMBERLY A. NICHOLAS (2017), "The climate mitigation gap: education and government recommendations miss the most effective individual actions", *Environ. Res. Lett.*: 12 (17), online: <https://iopscience.iop.org/article/10.1088/1748-9326/aa7541/pdf>, [dostęp: 29.12.2020], ss. 2-10.

Bieda jako czynnik wymuszający pozytywne innowacje w edukacji. Prezentacja innowacyjnych projektów edukacyjnych ze slumsów Brazylii i Indii

Jolanta Gałęcka

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0003-1525-8912

Abstract

Poverty as a Factor Forcing Positive Innovations in Education. Presentation of Innovative Educational Projects from the Slums of Brazil and India

Jolanta Gałęcka proposes a slightly different view on poverty – as a limiting factor for the circumstances related to the compulsory nature of education, taken for granted. Giving some examples of innovative educational projects from her own experience, she describes in detail one of the most interesting projects in an Indian slum that she had the opportunity to observe. In this project, over 10 million children had the opportunity to experience the joy of reading. They were often children who did not go to school only a few months ago. In environments where families cannot afford to 'waste' a few hours a day at school – which is exactly how their parents often perceive this time, going to school is not always the norm. During the 6 or 8 hours that would be spent in school, you can earn a few cents, which is often more important than a boring and "who-knows-what-for" school education. In such conditions, the assumptions, indisputable in the developed countries, such as

Jolanta Gałęcka, mgr; doktorantka pedagogiki na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego; wieloletni ekspert edukacji w największych wydawnictwach w Polsce; z wykształcenia radca prawny, edukacją zajęła się w USA, gdzie pracowała w szkole Montessori oraz w immersyjnej Akademii Hiszpańskiej; doświadczenia te wykorzystwała jako ekspert w projektach unijnych (TEL-MAP, VISIR); opublikowała między innymi: *How Technology Helped Create National Standards for Early and Special Needs Education* (2012), *Technologie adaptacyjne w edukacji – oczekiwania i nieporozumienia* (2017), *Ekspertki uczeń. Czy można zostać ekspertem w uczeniu się?* (2019), *Changing Students' Positions at The Education Table – A Polish Project where Students Acted as Teachers' Reviewers* (2021); regularnie odwiedza interesujące projekty edukacyjne w Polsce, Australii, USA, Brazylii, Kolumbii czy Japonii; w roku 2020 pracowała w Indiach z uczniami z obszarów dotkniętych szczególnie biedą i bezrobociem; zajmuje się przekonaniami epistemologicznymi nauczycieli i wynikającymi z nich relacjami z uczniami.

Facta Ficta.
Journal of Theory, Narrative & Media

compulsory education, universal usefulness or the necessity of education, and the general acceptance of the obviousness of school, disappear. If someone wants to have children go to school, he or she has to look at school from a completely different perspective – look at the children, their needs and the environment from which they come. As a result, some projects are being created that are also worth imitating in European schools. One of them is the pedagogical approach of Geeta Dharmarajan, the founder of the Katha organization, invented over 30 years ago and developed in the student community and in cooperation with it. Katha has been teaching children the joy of reading, the joy of development and the joy of being in school for 33 years. The joy of reading, or rather the will to provide it to all the children in India, is a consistently implemented keynote of all activities carried out by Geeta. The real key to success, however, was not to provide books (Katha has already published over 300 different titles), but to understand the needs of local communities and work closely with them.

Keywords: poverty, constraints, storytelling, innovative pedagogy, literacy, communities in education, holistic education, Education in India, Katha, Natya Shastra

Pierwsze kontakty z projektami w slumsach brazylijskich – źródło refleksji ogólnej

„Bieda to stan osoby, której brakuje zwykłej lub społecznie akceptowalnej ilości pieniędzy lub dóbr materialnych” (Encyclopaedia Britannica 2019: par. 1). Stan taki nie jest z reguły kojarzony z innowacyjnością czy godnymi naśladowania rozwiązaniami. Gdy w 2014 roku autorka artykułu miała po raz pierwszy możliwość przyjrzenia się wybranym projektom edukacyjnym w slumsach brazylijskich, kierowała się zwykłą ciekawością. Nie spodziewała się znaleźć tam wartych przeniesienia na grunt polski przykładów praktyk edukacyjnych. Jednym z pierwszych projektów, które odwiedziła była szkoła André Urani, usytuowana w jednym z największych slumsów Rio de Janeiro – Rocinha. Na spotkaniu przygotowującym do tej wizyty, które miało miejsce w największym w Brazylii municypalnym wydziale edukacji, autorka dowiedziała się, że największym problemem, z którym borykał się ten wydział, była niezwykle niska frekwencja oraz ogromny odsetek uczniów przedwcześnie porzucających szkołę.

Szkoła André Urani została wybrana jako miejsce, w którym wypróbowany zostanie innowacyjny projekt, wykorzystujące nowe technologie edukacyjne, GENTE¹. Projekt ten okazał się zdecydowanie bardziej interesujący od wielu innych, prestiżowych szkół, które odwiedziła autorka, a które pomimo własnych muzeów, pracowni robotyki czy pań obsługujących windy, opierały się na tradycyjnej edukacji i metodzie transmisji. W projekcie GENTE postanowiono, że w szkole nie będzie żadnych sal klasowych.

¹ Nazwa stanowi akronim słów: *Ginásio Experimental da Novas Tecnologias Educacionais*, które oznaczają Eksperymentalną Szkołę Nowych Technologii Edukacyjnych. Więcej informacji można znaleźć na stronach: <http://movinovacaonaeducacao.org.br/iniciativas-inovadoras/gente-andre-urani/> oraz <http://simec.mec.gov.br/educriativa/detalhe.php?mapid=380>.

Powstały więc dwie duże otwarte przestrzenie, w których umieszczono okrągłe stoły na osiem osób każdy. W szkole nie było nauczycieli. Zamiast nich byli mentorzy, z których każdy miał pod swoją opieką grupę dwudziestu uczniów. Nie było też podziału na klasy: dzieci wymieszane były ze sobą wiekowo. Uczniowie uczyli się indywidualnie, siedząc razem przy stołach. Jeśli ktoś był lepszy z jakiegoś przedmiotu, to pomagał temu, kto miał z nim problemy. Uczniowie sami opracowywali sobie plan lekcji na najbliższy tydzień. W planie tym ujmować musieli to, z czym mieli szczególne problemy. Mentorzy dbali przy tym o odpowiednie zbalansowanie materiału. Właśnie z określeniem własnych problemów uczniowie mieli na początku największy problem. Dodatkowym atutem projektu były interdyscyplinarne projekty oraz regularna, cotygodniowa ewaluacja, mająca na celu ustalenie postępów i dopasowanie odpowiedniego wsparcia. Otwarta przestrzeń okazała się zbawienna dla wszechobecnego w innych szkołach hałasu, który w szkole André Urani zniknął². Nauczyciele byli pod wrażeniem tego, ile czasu zyskali na pracę z uczniami³ oraz tego, że mogli tak dobrze poznać ich problemy, słabe i mocne strony, a nawet sytuację w domu. Bardzo pomogło im to nie tylko w nawiązaniu relacji, ale przede wszystkim w znacznie bardziej dopasowanym do potrzeb uczeniu.

Drugą inicjatywą, która bardzo autorkę artykułu zaskoczyła, był Projekt Transiarte profesora Lucio Telesa z Departamentu Metod i Technik Wydziału Edukacji Uniwersytetu w Brasília⁴. Projekt ten prowadzony był w szkole w Ceilandii – publicznej szkole mieszczącej się w najbardziej niebezpiecznej dzielnicy robotniczej stolicy Brazylii i skierowany został do robotników sprowadzonych do jej budowy, a następnie pozostawionych samym sobie. Ci dorośli ludzie przychodzili do szkoły dokończyć edukację, którą przedwcześnie porzucili w młodym wieku. Pomimo początkowej determinacji, siedemdziesiąt procent uczniów szkoły nie kończyło. Teles postanowił wykorzystać technologie cyfrowe w sposób, w jaki Paulo Freire wykorzystywał pismo: uczniowie poruszali ważne dla nich tematy, samodzielnie tworząc utwory łączące w sobie elementy wynikające z zakresu podstawy programowej. Wykorzystał możliwości związane ze sztuką cyfrową (*cyberart*) do zwiększenia zaangażowania dorosłych uczniów. Projekt miał na

² Nauczyciele tłumaczyli to tym, że dzieci czuły się bardziej wyeksponowane, a jednocześnie otwarta przestrzeń budziła szacunek, wyraźnie było bowiem widać, że nie należała ona tylko do nich. W wyodrębnionym laboratorium dzieci nadal krzyczały, czując się bezkarnie za jego ścianami i zamkniętymi drzwiami.

³ Największe problemy były właśnie z przeszkoleniem nauczycieli, którym trudno było się przestawić na tak odmienny tryb pracy.

⁴ Szczegóły projektu znajdują się na stronie: <http://www.proejatransiarte.ifg.edu.br/index.php/component/content/category/86-artigos>.

celu ściślejsze połączenie przestrzeni i czasu fizycznego z wirtualnym za pomocą sztuki cyfrowej, która wykorzystywała technologie interaktywne. Studenci tworzyli własne profile, portrety, video clipy, animacje, prezentacje i inne formy, bazując na materiale pochodzącym z klasycznych, szkolnych lekcji. Projekt wprowadzał zmiany w modelu trójstopniowym, wzorem Kurta Lewina – Rozmrażanie, Zmiana, Zamrażanie (Teles 2014). Grupa badawcza przychodziła do szkoły dwa razy w tygodniu, na trzy godziny. Studenci pracowali razem, ustalając jaki temat ich interesuje, jak chcą go przedstawić, wspólnie opracowywali scenariusz, a następnie każdy wykonywał obiekt artystyczny w jednym z czterech formatów: wideo, muzyka, zdjęcie lub tekst interaktywny. Każda z grup umieszczała efekt swojej pracy na stronie Proejatransiarte.ifg.edu.br, tym samym umożliwiając pozostałym studentom korzystanie z efektów ich pracy. Rozmrażanie tradycyjnego podejścia było niezwykle trudne⁵. Etap Zmiany obejmował inne – interdyscyplinarne – podejście. Początkowo projekty odbywały się w ramach lekcji historii, fizyki oraz geografii. Na historii uczniowie stworzyli nagranie wideo *Spotkanie pokoleń*, opowiadające o powstawaniu miasta Brasília. Istotna była w nim gra kolorów, narracja i muzyka. Podczas lekcji fizyki uczniowie wykorzystali bardzo znany komiks telewizyjny, na który nałożyli nową narrację i muzykę, aby przekazać wiedzę na temat używania liczników elektrycznych. Na geografii zajęto się lokalnym problemem ścieków. Stworzone wideo podchodziło do problemu w sposób bardzo humorystyczny, pokazując, jak smród doprowadza ucznia do omdlenia i określając jego dokładną pozycję za pomocą współrzędnych geograficznych. W drugim roku trwania projektu tylko dwadzieścia procent uczniów zrezygnowało⁶.

W kolejnych latach, autorka miała jeszcze możliwość odwiedzenia znakomitych projektów w slumsach Kolumbii oraz USA, co utwierdziło ją w przekonaniu, że naprawdę inspirujące inicjatywy można zobaczyć w miejscach, w których najmniej można by się tego spodziewać, a bieda i związane z nią ograniczenia mogą być czynnikiem wymuszającym bardzo kreatywne rozwiązania. W dalszej części artykułu autorka opisuje już wyłącznie jeden projekt, który miała możliwość obserwować podczas wolontariatu odbytego w 2020 roku.

⁵ Ponad rok czekali na przykład, na oficjalną ekipę, która mogła rozpakować komputery bez utraty ich gwarancji.

⁶ W pozostałych klasach nadal było to siedemdziesiąt procent.

Podejście Geety Dharmarajan do biedy – edukacyjna organizacja Katha w Indiach

W roku 2019 autorka nawiązała kontakt z Geetą Dharmarajan – założycielką organizacji Katha w Indiach. W rozmowie z nią uderzyła ją troska pani Dharmarajan o dzieci żyjące w biedzie, o ich wiedzę i umiejętności oraz jej głębokie osadzenie w kulturze i środowisku, z którego te dzieci pochodziły. Środowiskiem tym były największe w Delhi slumsy, w których Katha założyła eksperymentalną szkołę – Katha Lab School (KLS). Wnikliwe obserwacje Geety Dharmarajan i wynikające z nich komentarze nasunęły autorce skojarzenie z Marią Montessori, dla której takie (naukowe wręcz) obserwacje stanowiły kwintesencję pracy nauczyciela. Klebanov oraz Brooks-Gunn (2006: 71-76) opisują negatywny wpływ biedy i związanych z nią czynników ryzyka nie tylko na fizyczny i społeczno-emocjonalny dobrostan dzieci, ale także na ich dobrostan poznawczy. Bradley (2002) wskazuje z kolei na wpływ biedy na formowanie się układu nerwowego, na jego tworzenie i właściwe działanie, omawiając skumulowane dowody z siedemdziesięciu lat badań nad relacją pomiędzy statusem społeczno-ekonomicznym a obniżonymi intelektualnymi i szkolnymi kompetencjami dzieci. To dla takich dzieci Maria Montessori opracowała program, który całkowicie negował tradycyjną edukację, niedopasowaną jej zdaniem do potrzeb tych dzieci, który szybko przyniósł niezwykle efekty akademickie. Rozmowy z Geetą Dharmarajan utwierdziły autorkę w przekonaniu, że natrafiła na kolejną wartościową inicjatywę, której warto było się przyjrzeć oraz którą warto było wspomóc choćby własną aktywnością wolontariacką.

Warunki, w których Katha rozpoczęła swoją działalność wypełniały nie tylko ekonomiczne definicje biedy. Patrząc przez pryzmat możliwości człowieka w ujęciu Marthy Nussbaum (2007: 76-78)⁷, ludzie w slumsach (zwłaszcza zaś kobiety i dzieci) pozbawieni są możliwości (zdolności) uznanych przez badaczkę za niezbędne do rozwoju i funkcjonowania. Cierpią oni nie tylko biedę *stricte* ekonomiczną, związaną z dochodem i zapewnieniem niezbędnych środków do życia (World Bank 2015: 80-91, Habitat for Humanity), ale także społeczną (są często poniżani i uciskani), osobistą (spowodowaną poczuciem beznadziejności i braku własnej wartości), intelektualną i edukacyjną (brak jakichkolwiek opcji rozwoju), zdrowotną (brak dostępu do wiedzy i opieki medycznej) oraz środowiskową (brudne, zatrute

⁷ *The Central Human Capabilities*, czyli: życie, zdrowie cielesne, integralność cielesna, zmysły, wyobraźnia i namysł, emocje, rozum praktyczny, przynależność (do innych oraz społeczny szacunek dla siebie), współżycie z innymi gatunkami, zabawa oraz kontrola nad własnym środowiskiem (politycznym, materialnym).

środowisko, ciasnota, brudna woda, brak możliwości zachowania higieny). Katha uwzględniła w swojej działalności dodatkowo jeszcze biedę kulturową, związaną z brakiem dostępu do tejże⁸. W 2018 roku został powołany Katha Child Poverty Action Research Lab (C-PAR Lab), którego celem jest prowadzenie systematycznych badań nad potrzebami mieszkańców zubożonych regionów oraz skutecznością interwencji środowiskowych.

System szkolnictwa w Indiach ma cztery poziomy: niższy podstawowy (w wieku od sześciu do dziesięciu lat), wyższy podstawowy (jedenaście i dwanaście), średni (trzynaście do piętnastu) i średni wyższy/ licealny (siedemnaście i osiemnaście). Dwadzieścia dziewięć procent chłopców i dziewcząt przedwcześnie przerywa naukę w szkole (UNICEF India: par 2). Ocenia się, że w Indiach około sześć milionów dzieci (zwłaszcza z grup zmarginalizowanych) w ogóle do szkoły nie idzie, a około dwadzieścia milionów – nie chodzi do przedszkola (UNICEF India: par 5-6). Co gorsza, po chwilowym spadku, liczby te zaczynają w niektórych stanach znowu wzrastać. Odsetek uczniów porzucających szkołę średnią w Delhi również wzrósł znacząco do 17,5 procent w latach 2017-2018 z dziesięciu procent w latach 2016-2017 (Radhika 2020: par 10). Większość dzieci przebywających w szkołach nie uczy się w odpowiednich dla nich poziomach edukacyjnych (z jednej strony z uwagi na niską jakość nauczania, a także z uwagi na przyjmowanie dzieci do klasy zgodnej z wiekiem ucznia, niezależnie od odbytych lat nauki; UNICEF India: par 4). Jedną z przyczyn przedwczesnego przerywania szkoły jest brak zainteresowania (Paswan 2017: 51, tabela 2.21).

Umiejętność czytania i pisanie jest jednym z najważniejszych wyznaczników jakości kapitału ludzkiego kraju. Najnowsze dane wskazują, że wskaźnik alfabetyzacji dorosłych w Indiach wynosi 73,2% (Chandra 2019: 2). Chociaż przez lata kraj ten poczynił znaczne postępy w poprawie umiejętności czytania i pisanie, nadal jest domem dla trzystu trzynastu milionów analfabetów (Chandra 2019: 2). Wskaźnik alfabetyzacji jest jednym z najważniejszych aspektów rozwoju społecznego i jest ściśle powiązany z rozwojem społeczno-gospodarczym dowolnego kraju. W 2011 poziom alfabetyzacji wśród dzieci w wieku siedmiu do osiemnastu lat wyniósł 88,3%, z 3% różnicą na niekorzyść dziewcząt (Tiwari 2018: 39).

W krajach rozwiniętych przyjmuje się za oczywistość, że do szkoły trzeba chodzić, że jest ona niezbędna i stanowi podstawę rozwoju. Tymczasem w krajach, w których liczy się bardziej tu i teraz, często ważniejsze jest, aby trzynastolatek przyniósł jakiegokolwiek pieniądze do domu, niż spędzał

⁸ Pod ładnie brzmiącym akronimem SPICE – oznaczającym biedę społeczną (*Social*), osobistą (*Personal*), intelektualną (*Intellectual*), kulturową (*Cultural*) oraz środowiskową (*Environmental*).

(w sensie: marnował) czas w jakiejś szkole. Właśnie to słowo – „marnował”, stanowi klucz do całkowicie odmiennego spojrzenia na szkołę i na edukację. Esther Duflo (2010) w wystąpieniu na TED Talk wspomniała, że niezwykle skuteczną interwencją pedagogiczną okazało się informowanie ludzi o korzyściach płynących z edukacji. Ludzie biedni nie są w stanie poświęcić wystarczającej ilości czasu na rozważanie kwestii nie związanych bezpośrednio z przetrwaniem tu i teraz, a co za tym idzie nie są w stanie podejmować decyzji wykraczających poza dzień obecny. Poświęcenie im tego czasu z jednoczesnym zaoferowaniem wsparcia, może dokonać zmian, jakich nie uzyskaliby się ani na drodze przekupstwa, ani przymusu⁹. W 2019 ukazały się publikacje podsumowujące wieloletnie badania podłużne prowadzone¹⁰ metodą mieszaną, które jest prawdopodobnie pierwszym z tego typu badań w Indiach. Pokazano w nich między innymi wpływ środowiska lokalnego, lokalnej społeczności i samej szkoły na gotowość szkolną dziecka (Kaul 2019: ix-xii). Autorzy wskazali w niej między innymi właśnie na niską świadomość rodziców co do znaczenia jakości wczesnej edukacji, a także brak umiejętności oceny poziomu tej edukacji w danej instytucji (Kaul 2019: 21-22).

Działania podejmowane przez organizację Katha – oddolne, o jasno sprecyzowanym celu, patrzące całościowo na problemy społeczne konkretnych grup, a jednocześnie uważnie słuchające poszczególnych jej członków i zwracające uwagę na ich potrzeby, przynoszą niesamowite efekty, bez wymogu wykładania nadmiernych¹¹ środków finansowych. Kiedy Katha rozpoczęła swoją pracę, środowisko w Indiach nie było „zbyt sprzyjające edukacji”, obecnie wpływ tej organizacji jest imponujący (choć podejście Kathy jest raczej jakościowe niż ilościowe, gdzie „liczby są na drugim miejscu, a zmiany w życiu ludzi na pierwszym miejscu”¹²): wsparcie uzyskało dwa tysiące czterysta siedemdziesiąt cztery społeczności slumsów, zawarto tysiąc osiemset sześćdziesiąt dwa partnerstwa ze szkołami w siedemnastu stanach, co jednak najważniejsze dziesięć milionów czterysta dwa tysiące sześćset pięćdziesięcioro pięcioro dzieci miało możliwość skorzystania z programów realizowanych przez Kathę¹³.

⁹ Obie formy są przy tym bardzo kosztowne.

¹⁰ Prowadzone przez Centrum wczesnej edukacji i rozwoju (CECED) na Uniwersytecie Ambedkar w Delhi i Centrum ASER, przy wsparciu UNICEF w Indiach. Badano wpływ wczesnej edukacji w Indiach (IECEI).

¹¹ A w porównaniu z ogromnymi środkami często przypadkowo wrzucanymi do kolejnych programów edukacyjnych rządu indyjskiego, wręcz niewielkie.

¹² Cytat z rozmowy, jaką autorka odbyła z Geetą Dharmarajan w lutym 2020 roku.

¹³ Są to dane częściowo marketingowe ze strony samej organizacji Katha.org (dostęp na 2021 rok), jednak na bieżąco śledzę działania Katha nie tylko na jej stronie, ale także na stronach partnerów i w ostatnim roku intensywność tych działań nabrała niesamowitego rozpędu (między innymi z uwagi na COVID-19, który obnażył ogromne potrzeby i zaktywizował wiele organizacji międzynarodowych i rządowych do udzielania wsparcia).

Unikatowość propozycji edukacyjnej Kathy

Analizując pracę Kathy, w której autorka niniejszego artykułu bezpośrednio uczestniczyła, doszła ona do wniosku, że działania pedagogiczne tej organizacji opierały się na wnikliwej obserwacji potrzeb środowiskowych, zrozumieniu problemów, z którymi zmagają się rodziny oraz postawienia dziecka w centrum działań edukacyjnych oraz na konsekwentnym skupianiu uwagi na najważniejszym celu, jakim było zapewnienie radości czytania. Pomimo koncentracji na dzieciach i ich potrzebach, inicjatywy Kathy nie zawsze skierowane są wobec samych dzieci. Bardzo często ich beneficjentami są rodzice, w szczególności zaś matki, o które Katha bardzo dba¹⁴.

Pedagogiczne podejście Kathy zasadza się – w ocenie autorki – na pięciu filarach:

- **Odmienne skonstruowanej podstawie programowej**, która pomyślana jest tak, aby wyposażyć dzieci w wiedzę i umiejętności potrzebne w przyszłości (*Curriculum for Life*) – filozofia, według której edukacja musi być związana z życiem dzieci i umożliwiać im rozwiązywanie prawdziwych problemów. Zajęcia dotyczą więc także zagadnień życia codziennego, takich jak: woda, warunki sanitarne, zdrowie i właściwe odżywianie, poruszane są również zagadnienia finansowe, praktykowane umiejętności manualne, a zajęcia teatralne nastawione są na umiejętność występowania publicznego. Ponieważ głównym celem działań Kathy jest zmiana tradycyjnej pedagogiki, bardzo ważne jest odpowiednie przygotowanie programu edukacyjnego. Geeta Dharmarajan stworzyła pierwszy program nauczania, projektując go na podstawie swojej rozległej wiedzy na temat wszystkich książek, których jest autorką, oraz programu nauczania publicznego. Stanowi on podstawę ulepszaną cały czas w oparciu o obserwowaną przez mentorów Kathy dynamikę interakcji zebraną podczas pracy w terenie.

- **Treściach edukacyjnych opartych na opowieściach** (*Story-Based Content*) – Katha wypracowała swoje własne metody nauczania, które wykorzystują – zamiast podręczników – specjalnie do tego celu napisane książeczki (poruszające istotne społecznie zagadnienia), które pomagają dzieciom w nauce standardowego narodowego programu nauczania, a jednocześnie zachęcają je do myślenia (*Think*), zadawania pytań (*Ask*), prowadzenia dyskusji (*Discuss*) oraz aktywności i podejmowania działań (*Act* oraz *Action*)¹⁵. Różnica między tradycyjnym podejściem szkolnym, a ujęciem opartym na opowieściach polega na tym, że szkoły zwykle udzielają

¹⁴ Sytuacja kobiet w Indiach jest wciąż nieporównywalnie gorsza od sytuacji mężczyzn.

¹⁵ Co razem tworzy akronim TA DAA, który w języku angielskim stanowi onomatopeję oznaczającą fakt osiągnięcia czegoś.

odpowiedzi, a opowieści zazwyczaj prowadzą do pytań. Opowieści rzadko dostarczają gotowych rozwiązań lub jednostronnych wyników i dopuszczają wiele perspektyw, w przeciwieństwie do tradycyjnych lekcji. Dlatego jednym z pierwszych zadań, które podjęła Katha, było zaprojektowanie książek, które poruszyłyby istotne kwestie życiowe czy interesujące tematy, które mogą pobudzić wyobraźnię dzieci. Brak trafności wymuszanych na uczniach lektur był jednym z głównych sprawców braku umiejętności czytania¹⁶, co z kolei powodowało brak możliwości zaangażowania się w czytanie. Dzieci nie czytały dobrze (lub wcale), głównie dlatego, że lektury oferowane w szkole nie miały dla nich żadnej wartości, nie były też interesujące. Nie można czerpać przyjemności z czytania, próbując rozszyfrować litery, słowa i ich znaczenie.

Opowieści Kathy pomagają w łączeniu zagadnień wynikających ze standardowej podstawy programowej. Kiedy dziecko uczy się matematyki, uczy się także pojęć z języka angielskiego i nauk o środowisku. Dzięki praktycznemu podejściu w kształceniu nauczycieli, które pozwala nauczycielom na dużą swobodę, połączonemu z naturalnym efektem osadzania opowieści w edukacji, efekty są widoczne i zmieniające życie uczniów i ich rodzin¹⁷. Katha przygotowała dla nauczycieli odpowiednie poradniki zawierające przykłady interesujących rozwiązań oraz pokazujące sposoby, w jakie określone przedmioty mogą być powiązane z konkretnymi opowieściami lub problemami żywotnymi. Z uwagi na to, iż czerpanie radości z czytania stanowiło główną pasję Geety Dharmarajan, przez trzydzieści trzy lata cel ten nie został zagubiony, jak to się dzieje w wypadku wielu innych projektów edukacyjnych.

• **Włączających praktykach klasowych** (*Participative Classroom Practice*), czyli organizowaniu zajęć w taki sposób, aby mogli w nich uczestniczyć wszyscy, niezależnie od poziomu wiedzy z danego przedmiotu. Jednym z celów, które przyświecały Geecie Dharmarajan przy wprowadzaniu opowieści do podstawy nauczania, był właśnie ich egalitarny charakter. Opowieść dociera do każdego na swój sposób, zapewniając mu możliwość wzięcia udziału w dyskusji, zadania pytań, zapewniając poczucie bycia częścią aktywności. Istotne jest tutaj oczywiście samo przekazanie treści opowieści, do którego wykorzystywana jest wiedza płynąca z piątej księgi wedyjskiej *Naty Shastra*. Publikowane przez Kathę książki i zawarte w nich opowieści nie zostały stworzone wyłącznie za pomocą słów. Zdjęcia, grafika, projekt książki i zawarte w niej dodatkowe aktywności zostały starannie

¹⁶ Również poprzez przedwczesne kończenie nauki, co jest szczególnie problematyczne w obszarach zubożałych.

¹⁷ O przykładowych efektach piszę w dalszej części artykułu.

przemysłane. Takie podejście zapewniło solidne podstawy pod opracowanie pełnego projektu edukacyjnego. Wszechobecne w szkołach Kathy są także zajęcia ze sztuki, garncarstwa i gotowania, wspólne posiłki oraz projekty mające na celu poprawę warunków życia w slumsach. Wszystko to sprawia, że uczniowie czują się częścią wspólnoty.

- **Holistycznej ocenie ciągłej** (*Holistic Continuous Assessment*), osiąganey poprzez wielość podejmowanych przez Kathę aktywności, w których uczniowie mają możliwość zastosowania zdobytych umiejętności w praktyce (jak na przykład napisanie oficjalnego pisma w języku angielskim do urzędników w sprawie podłączenia wody do okolicznych slumsów) bądź sprawdzić się na arenie narodowego konkursu, pośród osobistości świata wydawniczego (Katha Utsav – narodowy festiwal poetyki i czytelnictwa) czy wystąpić w szkolnym przedstawieniu teatralnym, przedstawiając jedną z przeczytanych opowieści lub też projektując konstrukcję glinianą, którą następnie wykona.

- **Zaangażowanej społeczności** (*Enagaged Community*), stanowiącej podstawę egzystencji wszystkich projektów. Bez zabezpieczenia rodziny nie ma bowiem możliwości zapewnienia dziecku edukacji. Jeśli matka nie będzie miała pieniędzy na podstawowe produkty żywnościowe, to nie będzie w stanie wyprawić dziecka do szkoły. Jak zauważył Amartya Sen (2006: 173), matki, które tylko rzekomo mają wybór między posłaniem dziecka do szkoły albo zarobieniem przezeń kilku groszy, nie mają tak naprawdę żadnego wyjścia z sytuacji. Sama edukacja tego wyboru nie stworzy, co najwyżej uświadomi, że jest się go pozbawionym¹⁸. To właśnie dla wsparcia tych matek Katha otworzyła w swojej szkole żłobek, przedszkole, klasę dla dzieci niepełnosprawnych umysłowo – wszystko, co było niezbędne dla uwolnienia matki od przymusu pozostania w domu, związanego z brakiem możliwości zarobku. Katha zapewnia też regularne badania podstawowe, spotkania dotyczące zarządzania budżetem domowym, szkoląc kobiety w podstawach przedsiębiorczości oraz przenośne biblioteki (COOL – *Community Owned & Operated Libraries*), które dają nie tylko dostęp do literatury, ale także możliwość wieczornych popisów dla dzieci, które mogą poczytać – dla odmiany – swoim rodzicom bądź innym dorosłym. Aby zadbać o rozwój jednego dziecka, trzeba zadbać o całą społeczność, w której ono się rozwija czy choćby tylko przebywa.

¹⁸ Martha C. Nussbaum idzie nawet dalej, twierdząc, że brak możliwości jest równoznaczny z brakiem godności, jednak ja nie jestem co do tego przekonana, gdyż to oznaczałoby, że kobiety te były (a wiele innych nadal jest) całkowicie pozbawione godności.

- **Tworzenie w trudnych warunkach z wykorzystaniem ograniczeń finansowych**

Ograniczenia mogą stać się czynnikiem wyzwajającym większą kreatywność (Rosso 2014). Ograniczenie możliwości umożliwia dokonanie potencjalnie lepszego wyboru, którego nie jesteśmy w stanie czasem przeprowadzić w momencie nadmiernej liczby opcji. Ograniczenia te jednak powinny być postrzegane jako wyzwania, a nie zaporę. Nawet finansowe ograniczenia mogą być korzystne dla rozwinięcia kreatywności i prowadzą czasami do tworzenia bardziej kreatywnych produktów (Scopelliti 2014). Jeśli możliwości jest zbyt wiele, trudniej jest skoncentrować się na rozwiązaniu problemu. Oczywiście nie dla każdego ograniczenia będą korzystne. Jednak dla takich osób, jak Geeta Dharmarajan – otwartych na nowe rozwiązania i wciąż poszukujących – z reguły jest. Warto zauważyć, że pomimo ograniczeń Katha była w stanie zachować adekwatność rozwiązań, dopasowując je do potrzeb środowiskowych i budując w oparciu o często bardzo trudne warunki, w których przyszło jej działać. Poniżej opisane zostało kilka z takich ograniczających sytuacji i to, jak Katha do nich podeszła.

Wielość kulturowa, językowa i etniczna

Katha działa w niezwykle zróżnicowanym środowisku. Wynika to z faktu napływowego charakteru ludności zamieszkującej slumsy, przybywającej ze wszystkich zakątków kraju. Ludzie ci przynoszą ze sobą różne perspektywy, potrzeby i wiedzę, posługują się odmiennymi językami, wyznają różną religię, mają inne obyczaje i kulturę. Problemy, z którymi zmagają się Katha, są często bardzo podstawowej natury, jak: brak wystarczającej przestrzeni mieszkaniowej, dostępu do toalet, brak bezpiecznej do picia wody czy środków higieny osobistej. To o takich potrzebach pisał Maslow. Brak ich zaspokojenia sprawia, że edukacja staje się w zasadzie niemożliwa. Katha wykorzystała te problemy do zjednoczenia ludzi i zorganizowania wspólnych działań na rzecz poprawy ich warunków życiowych, w które zaangażowane zostały także dzieci. To właśnie one napisały w latach dziewięćdziesiątych tyle pism w języku angielskim do władz miejskich, że w końcu urzędnicy – zdziwieni adresem nadawcy¹⁹ (w połączeniu z poprawnością językową) – przyjechali do szkoły, zajęli się problemem braku podłączenia wody i we współpracy z miejscową ludnością rozwiązywali go – kładąc rury i zapewniając przyłączenie wody²⁰.

¹⁹ Łatwym do zidentyfikowania jako pochodzącego ze slumsów.

²⁰ Dzięki temu dzieci mogły się wyspać, nie musząc wstawać codziennie o 2 nad ranem, aby pójść do przyjeżdżającej o tej porze cysterny.

Wielość językowa stała się też dla Geety Dharmarajan inspiracją do tłumaczenia opowieści pochodzących z różnych części Indii, z odmiennych kultur, pisanych innym językiem. Mottem Katha stał się slogan: tłumacząc opowieści, przekształcamy życie dzieci²¹. Zwerbowano redaktorów różnych języków, którzy wyselekcjonowali po kilka artykułów. Jury wybrało kilka najlepszych opowieści. Katha wydawała młodych autorów, często nieznanych – liczyła się jakość opowiadania. Zaczęto przyznawać nagrody, które wkrótce stały się bardzo prestiżowe. Opowieści, które zaczęło wydawać wydawnictwo Katha Vilasam, pomagały dzieciom ze slumsów i ich rodzinom w przejściu z kultury oralnej, do kultury słowa pisanego. Opowieści opatrzone były niezwykle kreatywnymi ilustracjami, poruszały ważne tematy ochrony środowiska, zdrowia, potrzeby edukacji, empatii, niepełnosprawności, roli kobiet w społeczeństwie i wiele innych. Opowieści te były przy tym tak napisane, aby wywoływały ciekawość dzieci, zachęcając je przy tym do samodzielnych poszukiwań. Stanowiły one jedynie początek tego, co dzieci miały odkrywać same, wymyślając badania, analizując otaczające ich środowisko, czy pisząc w różnych sprawach do władz administracyjnych.

Brak podręczników – narodziny StoryPedagogy

Dla wielu nauczycieli brak podręczników stanowiłby ogromne wyzwanie. Brak ten w Katha był jednak celowy od samego początku. Geeta Dharmarajan zauważyła, że dzieci nie są nimi w ogóle zainteresowane i że trudno będzie wokół nich zbudować interesującą, istotną dla życia tych dzieci edukację. Wydawnictwo Katha Vilasam rozwiązało ten problem w sposób niezwykle kreatywny. Opowieści Kathy pokazują, jak ważne w edukacji są treści. Kontent jest królową całego podejścia Kathy do edukacji²². Same opowieści są niezwykle nie tylko ze względu na ich treść, ale także z uwagi na bogatą oprawę artystyczną, piękne opracowanie graficzne i niezwykle różnorodność, odzwierciedlającą opisaną wyżej różnicowanie kulturowe. Prestiżowe nagrody pomogły też organizacji Katha w rozsławieniu jej nazwy, co przysporzyło inwestorów oraz pozwoliło na zorganizowanie narodowego festiwalu czytelnictwa Katha Utsav²³. Książki Kathy to wizytówka współczesnej indyjskiej prozy dla dorosłych i dzieci. Katha tłumaczy, bądź inspirowane opowieściami

²¹ *Translating stories, transforming lives*, czyli zmienianie życia ludzkiego poprzez tłumaczenie opowieści.

²² Zgodnie z informacją na stronie Kathy (Katha.org 2021): *Content is the Queen*.

²³ Odbývający się w grudniu ogromny festiwal literacki Katha Utsav, który stanowi miejsca spotkań dla pisarzy, tłumaczy, naukowców, krytyków, gawędziarzy oraz współczesnych artystów i działaczy społecznych (więcej informacji można znaleźć na stronie: Utsav.katha.org).

z wielu ustnych i pisemnych tradycji Indii. Cały proces wydawniczy odbywa się we własnym zakresie – od maszynopisu do projektowania, tylko druk jest zlecany na zewnątrz. Od 1991 roku wydawnictwo Katha Vilasam, przeszło długą drogę. Wypromowało doskonałą i wartościową literaturę z dwadzieścia jeden języków indyjskich, napisaną przez sześćset pisarzy i tłumaczy, dzieląc się tą różnorodną literaturą z szerokim gronem czytelników. W tej chwili Katha ma ponad trzysta opublikowanych tytułów (a ponad pięćset publikacji), w tym ilustrowane książki dla dzieci, powieści, poezję, biografie, eseje krytyczne i komentarze, antologie wielokrotnie nagradzanych opowiadań wybitnych pisarzy. Stanowią one niezwykle bogate źródło fascynujących lekcji dla dzieci w różnym wieku i na różnym poziomie edukacyjnym.

StoryPedagogy – oryginalne podejście pedagogiczne

Trzonem, wokół którego budowane jest unikatowe podejście pedagogiczne Kathy są opowieści. To one stanowią podstawę dla opracowanych przez Geetę Dharmarajan innowacyjnych ram nauczania, której nadała nazwę StoryPedagogy. Do opracowania tego podejścia wykorzystane zostały m.in. wszystkie składniki, które pani Dharmarajan przyswoiła z tradycji Natya Shastra praktykowanej w Indiach przez tysiące lat²⁴. Przydatność narracyjnych podejść w edukacji oraz ich użyteczność nie jest zjawiskiem nowym. Od dawna wiadomo, że opowieści można wykorzystać do zilustrowania nawet najbardziej złożonych i abstrakcyjnych pojęć. Wiemy też, że opowieści angażują jednocześnie nasze myślenie, emocje i wyobraźnię²⁵. Narracyjny sposób myślenia Jerome'a Brunera opiera się na powszechnej wiedzy i opowieściach właśnie. Tryb ten, równorzędny i komplementarny wobec trybu paradygmatycznego (logiczno-naukowego; *paradigmatic or logico-scientific*; Bruner 1986: 12-17 i 43), jest jednak – jak zauważył Bruner – marginalizowany w szkołach (Bruner 1986: 121-133)²⁶. Bruner nie był osamotniony w tej obserwacji. Freire był jeszcze ostrzejszy, stwierdzając, że: „Edukacja cierpi na chorobę narracyjną [*Education is suffering from narration sickness*]”

²⁴ Profesjonalni gawędzarze, znani jako *kathaks*, używali muzyki i tańca do opowiadania swoich historii. Artyści w Indiach nauczyli się posługiwać swoim ciałem: gestami, mimiką, ruchem oczu, rękami, stopami, szyją i głową, tonem głosu, muzyką i kostiumami (Gupt 2019: lekcja 4).

²⁵ Neuronauka również potwierdza moc, jaką mają opowieści: angażują nasze obszary czuciowe i ruchowe podczas czytania, synchronizują fale mózgowe między gawędzicielem a słuchaczem i wiele innych.

²⁶ Próbuąc zmienić tę sytuację, Bruner włożył wiele wysiłku, aby tryb narracyjny stał się częścią badań i edukacji.

(Freire 1970: 71), a „Uczniowie nie są wzywani do tego, aby wiedzieć, ale aby zapamiętać treść opowiadaną przez nauczyciela [*to memorize the contents narrated by the teacher*]” (Freire 1970: 80).

Geeta Dharmarajan do myśli Freirego i Brunera dodała wiedzę wynikającą z tradycji sztuki indyjskiej, liczącej sobie kilka tysięcy lat. Przede wszystkim zaś konwencję tworzenia sztuk performatywnych, umożliwiającą zrozumienie treści, które chce się przekazać, a które zostały opisane w jednej z najsłynniejszych ksiąg wedyjskich *Natya Shastra*. Według niektórych badaczy, na przykład Bharata Gupty, *Natya Shastra*²⁷ to piąta *Weda* i jeden z najważniejszych tekstów o dramacie, tańcu, muzyce, sztuce i sztukach pięknych w Indiach i na całym świecie. Opowieści oraz ich opowiadanie to jedna z najstarszych form sztuki służąca do przekazywania ludzkich doświadczeń. Narracja była wpisana w rozwój ludzkości (Barthes 1975: 237-238) i jest naturalnym sposobem komunikacji, powinna więc być obecna w procesie uczenia się. Opowieść może być rozumiana na wiele sposobów i tym samym może uwzględniać wiele potrzeb, celów i warunków środowiskowych. Dzięki temu każde dziecko może poczuć, że jest ona adresowana do niego i porusza bliskie mu aspekty.

Zważywszy na edukacyjny cel dogłębnej analizy sztuk performatywnych w *Natya Shastra*, dziwi całkowity brak ich zastosowania w szkołach, w których całość nauki opiera się na „przekazywaniu” wiedzy. Warto przy tym dodać, że *Natya Shastra* nie dostarcza modelu transferu wiedzy, ale pokazuje, jak można pomóc w skutecznym tworzeniu pożądanego przez twórcę obrazu, wrażeń emocjonalnych, zrozumienie treści i zwizualizowania tego, co autor miał na myśli. Stworzenie takiego obrazu jest bardzo ważne w procesie zrozumienia²⁸.

Brak pieniędzy i nauczycieli – wykorzystanie zasobów środowiskowych

Od samego początku działania organizacji, wszystkie nauczycielki pochodziły ze slumsów. Stamtąd pochodziło też wielu pracowników Kathy, którzy są przez to nie tylko bardzo oddani swojej pracy, ale też bardziej wiarygodni

²⁷ „Słowo *Natya* oznacza działalność *Naty*. *Nata* to ktoś, kto występuje; ktoś, kto przekazuje przesłanie gestem, mową, tańcem, śpiewem, może nawet grać na instrumencie. *Nata* to osoba, która się komunikuje, a cała aktywność *Naty* jest nazywana *Natya*” (Gupt 2019: lekcja 1).

²⁸ Słuchając czegokolwiek, zwykle budujemy w głowie własne opowieści, problem polega na tym, że mogą się one zbytnio różnić się od znaczenia, które miał na myśli nauczyciel. Tradycyjne szkoły sprawdzają te „historie” w formie testów, które mają niewiele wspólnego z opowieściami, co skutkuje wtórnym zniekształceniem „wyzuczonego” materiału.

dla pozostałych nowych członków i beneficjentów projektów. Żaden aspekt działalności nie jest oderwany od pozostałych, każdy bowiem powstał w odpowiedzi na konkretne potrzeby wyłaniające się w związku z już istniejącymi działaniami. I tak na przykład kuchnia w szkole Kathy stanowi źródło pracy dla kilku kobiet, źródło tanich i dobrych posiłków gotowanych na bieżąco, ciepły posiłek dla młodszych uczniów, miejsce na lekcje gotowania i pieczenia, miejsce wypracowywania nowych umiejętności dla kobiet, które następnie pozwalają im lepiej wyżywić rodzinę oraz zarobić lepsze pieniądze (na przykład jako pomoce domowe). Tradycyjna kuchnia jest też formą utrzymania tożsamości kulturowej, umożliwiając wzajemne wymienianie się przepisami z różnych regionów, wymianę doświadczeń, budującą aktywną tolerancję, gdy dzieci dzielą się zróżnicowanym jedzeniem przy wspólnym stole.

W podobny sposób Katha podchodzi do szkoleń nauczycieli: jest to okazja do spotkań, do podzielenia się – często podobnymi – problemami, do zebrania niezbędnej do rozwoju informacji zwrotnej. Na spotkaniach nauczyciele wykonują nowe materiały, oszczędzając pieniądze oraz uczą się performansu. Każdy z przeszkolonych w ten sposób nauczycieli staje się ambasadorem Kathy. Nauczyciele szkolą się w zasadzie bez przerwy, między sobą. To daje im możliwość bycia nauczonym, jak i nauczającym oraz możliwość bezpośredniego odniesienia się do konkretnych problemów związanych ze środowiskiem lokalnym. Nauczycielki borykają się z podobnymi problemami i mogą najlepiej sobie nawzajem pomóc. Dodatkowo raz w miesiącu przez cztery godziny nauczycielki szkolone są przez przedstawicieli Kathy oraz przez kolejne cztery godziny same prezentują swoje umiejętności, czekając na informację zwrotną i porady od pozostałych uczestniczek²⁹. W pierwszych miesiącach swojej pracy otrzymują one wsparcie ze strony przedstawiciela (pracownika bądź wolontariusza) Kathy, który dopilnowuje odpowiedniego prowadzenia zajęć zgodnie z podejściem StoryPedagogy³⁰. Wszystkim zależy na tym, aby nauczyciel jak najszybciej się usamodzielniał, oraz aby jak najdłużej czerpał radość z nauczania. Nauczyciele muszą więc wiedzieć, co sprawi, że dziecko przyjdzie do szkoły następnego dnia i uśmiechnie się, gdy wejdzie do klasy.

²⁹ Informacja zwrotna jest jednym z elementów, którego najbardziej brakuje w edukacji nauczyciela i który uniemożliwia wielu z nich osiągnięcie eksperckości.

³⁰ Na ten cel przygotowane zostały specjalne tabele, spalające poszczególne fragmenty podstawy programowej z konkretnymi opowieściami i związanymi z nimi aktywnościami.

Brak miejsca – powstanie eksperymentalnej szkoły (*Katha Lab School – KLS*) oraz programu poprawy jakości szkół publicznych (*School Quality Enhancement Program – SQEP*)

W największych slumsach w Delhi – Govindpuri, nie było miejsca, do którego można było zaprosić dzieci na naukę. Geeta Dharmarajan postawiła swoją szkołę w centrum klastra skupiającego osiem różnych slumsów. Nie chciała, aby jej szkoła stała się źródłem jakichkolwiek kłótni, czy nieporozumień. Od samego początku pracowała w bezpośredniej bliskości ze społecznościami slumsów, badając ich potrzeby i szukając rozwiązań, które odnosiłyby się bezpośrednio do nich. W szkole tej powstały warsztaty przedsiębiorczości dla kobiet oraz kursy szycia i gotowania, które miały sprzyjać zwiększeniu ich zarobków, a tym samym umożliwić dzieciom pójście do szkoły³¹. Oprócz żłobka, przedszkola i klasy dla dzieci upośledzonych umysłowo, zapewniono też żywienie dzieciom najmłodszym i potrzebującym, a kuchnia na miejscu zagwarantowała stałą pracę kilku kobietom ze społeczności, źródło wiedzy na temat zdrowych nawyków żywieniowych, możliwość zakupu taniej, zdrowej i lokalnie produkowanej żywności i miejsce do nauki gotowania. Szkoła obejmuje obecnie wszystkie poziomy nauczania.

Bardzo ważna w całej działalności Kathy była też estetyka, kultura i sztuka. W KLS prowadzono zajęcia teatralne pod okiem profesjonalnego nauczyciela aktorstwa, a zajęcia plastyczne stanowiły znaczącą część programu nauczania. Wszystkie innowacyjne praktyki opracowane i przetestowane w tej szkole stanowiły podstawę dla innych inicjatyw Katha. Wydział edukacji szybko dostrzegł efekty działalności Kathy. Siedziba Katha mieści się naprzeciwko głównego organu ustalającego politykę edukacyjną oraz podstawę programową – Krajowej Rady Badań Edukacyjnych i Szkoleń (NCERT³²), a Geeta Dharmarajan była tam częstym gościem. Rząd Indii od lat wyręcza się organizacjami pozarządowymi, uważnie przy tym obserwując ich działania. Katha została poproszona o objęcie w zarząd 5 szkół publicznych, a następnie o rozpoczęcie programów poprawy jakości nauczania w innych szkołach. Tak powstał Program poprawy Jakości Szkoły (SQEP), czyli „kompletny program transformacji szkoły, mający na celu wprowadzenie pozytywnych zmian jakościowych w praktykach nauczania i uczenia się” (katha.org)³³. Przejęte w zarząd szkoły zostały najpierw odmalowane i zrestrukturyzowane. To przemalowanie jest niezwykle istotne w kulturze Kathy.

³¹ Więcej informacji na temat szkoły można znaleźć na stronie Katha.org.

³² The National Council for Educational Research and Training – to organ centralny, każdy ze stanów ma dodatkowo własną radę – the State Council for Educational Research and Training (SCERT).

³³ Więcej na temat programu można znaleźć na stronie: Katha.org.

Kolorowe, czyste i radosne przestrzenie stanowią niesamowitą różnicę dla dzieci ze slumsów. Te szkoły są piękne także dla Europejczyków. To chyba jeden z najtańszych sposobów na zaangażowanie uczniów, zwłaszcza jeśli oni sami biorą udział w tym przemalowywaniu i dekorowaniu klas swoimi pracami ręcznymi. W niektórych szkołach udało się stworzyć przyszkolne ogrody, z których zbiory wykorzystywane były do przyrządzania posiłków w szkole (wyszkalać zdrowe nawyki żywieniowe), sprzedawane rodzinom po bardzo korzystnych cenach, a pieniądze przeznaczone na zakup lepszych narzędzi i nasion.

Katha uwzględnia rzeczywiste potrzeby i zainteresowania dzieci, książki z którymi pracują poruszają zagadnienia osadzone w ich świecie. Bruner nie tylko uważał, że opowieści powinny być obecne w nauczaniu, ale zalecał dzieciom ich zinternalizowanie i samodzielne tworzenie własnych narracji (Bruner 2006: 62). I to jest dokładnie to, co Katha stara się rozwijać wśród dzieci. Interwencje szkolne i środowiskowe dotyczą tradycyjnej pedagogiki, która – według Kathy – umożliwia kontynuację kręgu wyzysku: kiedy to, co robi szkoła³⁴, jest dla dziecka niezrozumiałe i nieangażujące, a dzieje się to w rejonach, w których każda para rąk do pracy jest ważna, wówczas szkoły są w zasadzie puste³⁵.

Podejście Geety Dharmarajan stanowi niezwykle przykład wszechstronnego podejścia do czynników, które – jak się okazuje – wywierają ogromny wpływ na edukację, czyli: dom rodzinny, sposób odżywiania, zdrowie, pozycja matki, jej wykształcenie, jej zrozumienie tego, co się w szkole dzieje, wzbudzanie ciekawości uczniów, poszanowanie środowiska lokalnego oraz szeroko pojęta kultura i sztuka, w tym lokalna. Geeta Dharmarajan, pomimo swoich siedemdziesięciu dwóch lat, pozostaje w ciągłym kontakcie zarówno z uczniami, jak i z ich matkami. Spotyka się z nimi w szkole, podczas festiwali oraz podczas lokalnych wizyt środowiskowych. Wykorzystuje też zainteresowanie, jakim cieszy się jej działalność i odwiedzających gości do tego, aby dodatkowo wzmocnić poczucie własnej wartości swoich podopiecznych.

Podsumowanie. Działania Kathy a badania laureatów Nagrody Nobla

Opisane w niniejszym artykule wielowymiarowe działania Kathy przynoszą efekty. Uczniowie Kathy pracują w firmach takich, jak IBM, jako urzędnicy państwowi lub samodzielni przedsiębiorcy. Zarobki kobiet przeszkolonych w Katha wzrosły dziesięciokrotnie w porównaniu do tych sprzed dziesięciu

³⁴ Do której prawo ma już w Indiach każde dziecko, niezależnie od pochodzenia.

³⁵ Dokładnie tak się stało na przykład w jednej ze szkół, w której Katha przejęła kierownictwo: regularnie uczęszczało do niej jedynie około czterdziestorga dzieci (na dwieście zarejestrowanych), a obecnie przychodzi tam codziennie około sto siedemdziesiąt.

lat. Pensje absolwentów KLS wzrosły dwudziestokrotnie i więcej. 56% absolwentów idzie na studia, przeciwstawiając się indyjskiemu trendowi 7%³⁶. Szkoła KLS jest jedną z najbardziej innowacyjnych szkół i rozwinęła model zapewniania spójnej jakości edukacji. Kilku absolwentów autorka poznała osobiście: jeden miał własną taksówkę, drugi pracował w biurze Katha jako zarządzający HR, trzy dziewczyny były nauczycielkami, a jedna pracowała w hotelu. Co interesujące, matki tych dzieci przeszły swoją drogę rozwojową, uzyskując lepszą pozycję finansową, a nawet wyprowadzając się na obrzeża slumsów, do lepszych budynków.

Ograniczone środki mogą być źródłem kreatywności i innowacyjności. Z uwagi na ogromne braki, Katha musiała bazować na tym, co ma, sięgając często do indyjskich zasobów kulturowo-edukacyjnych. Zasoby dydaktyczne tworzone w oparciu o *Natya Shastra* (wyraz twarzy, głowa, szyja, ruch rąk czy ton głosu) nie kosztują wiele, wymagają jedynie sporo nauki i praktyki. Jak to już pokazali laureaci Nagrody Nobla w dziedzinie nauk ekonomicznych z 2019 roku³⁷, skuteczna polityka jest często sprzeczna z konwencjonalną mądrością i popularnymi modelami ekonomicznymi. Jak twierdzi w swoich wystąpieniach Esther Duflo, jedynym sposobem, aby dowiedzieć się, co działa, jest rygorystyczne testowanie rozwiązań w terenie. Tak właśnie robiła i robi Katha.

Abhijit V. Banerjee, Shawn Cole, Esther Duflo, Leigh Linden (2005) wykazali, że jedną z bardzo efektywnych, a jednocześnie stosunkowo niedroгих interwencji jest zatrudnienie dodatkowych nauczycieli, którzy wesprą uczniów mających w danym momencie największe problemy. Geeta Dhar-marajan też doszła do takiego wniosku, stąd w każdej klasie prowadzonej przez Katha jest dodatkowy nauczyciel, który wspiera pracę nienadążających uczniów. W innym badaniu (Banerjee 2016) udowodnił z kolei wysoką skuteczność zatrudniania wolontariuszy spoza szkoły, którzy nadrabiali z dziećmi zaległości, ucząc ich zgodnie z ich indywidualnym poziomem wiedzy.

Dzięki pracy Noblistów mamy jasne spojrzenie na podstawowe problemy w wielu szkołach w biednych krajach. Ich badania jasno pokazują, że programy i nauczanie nie odpowiadają potrzebom uczniów. Wśród nauczycieli występuje wysoki poziom absencji, a instytucje edukacyjne są na ogół słabe. Ich badania dotyczące edukacji w krajach o niskich dochodach pokazują, że dodatkowe zasoby mają na ogół ograniczoną wartość dodaną. Dużą wartość mają natomiast reformy edukacyjne, które dostosowują nauczanie do potrzeb uczniów.

³⁶ Dane te zaczerpnięte są ze strony Kathy.

³⁷ Abhijit Banerjee, Esther Duflo oraz Michael Kremer.

Angażując społeczność, Katha angażuje jednocześnie uczniów, ich rówieśników i rodziców. Te wysiłki są łączone i wzmacniane dzięki zintegrowanemu podejściu do uczenia, z programem nauczania zaprojektowanym z myślą o życiu codziennym, a nie w celu zaliczenia testu, treść jest wypełniona opowieściami, praktyki klasowe są włączające i angażujące, a ocena jest całościowa i ciągła. Odwrócenie punktu ciężkości i dostosowanie podejścia do rzeczywistych potrzeb ludzi, postawienie społeczności na pierwszym miejscu, a na drugim programu nauczania przyniosło niesamowite rezultaty. Kiedy rozwiązanie jest dostosowane do potrzeb tych, którym służy, wówczas efekty mogą być znacznie szybsze. Jak zauważyła Geeta Dharmarajan, opowieść może upleść jakąkolwiek część życia w piękne doświadczenie edukacyjne. Aby dokonać zmian w edukacji, trzeba do niej włączyć ludzi, aby stała się cenną częścią ich życia.

Źródła cytowań

- BANERJEE, ABHIJIT, RUKMINI BANERJI, JAMES BERRY, ESTHER DUFLO, HARINI KANNAN, SHOBHINI MUKHERJI, MARC SHOTLAND, MICHAEL WALTON (2016), *Mainstreaming an Effective Intervention: Evidence from Randomized Evaluations of "Teaching at the Right Level" in India*, NBER Working Paper nr 22746 JELnrI20,I21,O12,O35, online: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w22746/w22746.pdf, [dostęp: 28.01.2021].
- BANERJEE, ABHIJIT, SHAWN COLE, ESTHER DUFLO, LEIGH LINDEN (2005), *Remedying Education: Evidence from Two Randomized Experiments in India*, NBER Working Paper nr 11904 JEL nr O11, I21, online: https://www.nber.org/system/files/working_papers/w11904/w11904.pdf, [dostęp: 28.01.2021].
- BARTHES, ROLAND (1975), *An Introduction to the Structural Analysis of Narrative*, online: https://www.uv.es/fores/Barthes_Structural_Narrative.pdf, [dostęp: 28.01.2021].
- BRADLEY, R. H., R. F. CORWYN (2002), 'Socioeconomic Status and Child Development', *Annual Review of Psychology*: 53, ss. 371–399, online: https://www.researchgate.net/publication/11603895_Socioeconomic_Status_and_Child_Development, [dostęp: 28.01.2021].
- ROSSO, BRENT D. (2014), 'Creativity and Constraints: Exploring the Role of Constraints in the Creative Processes of Research and Development Teams', *Organization Studies*: 35, ss. 551–585, online: https://www.researchgate.net/publication/273590518_Creativity_and_Constraints_Exploring_the_Role_of_Constraints_in_the_Creative_Processes_of_Research_and_Development_Teams, [dostęp: 28.01.2021].
- BRUNER, JEROME (2006), *In Search of Pedagogy*. Vol.1, New York: Routledge.
- BRUNER, JEROME (1986), *Actual Minds, Possible Worlds*, Cambridge: Harvard University Press.
- CHANDRA, TANUSHREE (2019), 'Literacy in India: The Gender and Age Dimension', *ORF Issue Brief nr 322*, Observer Research Foundation, online: https://www.orfonline.org/wp-content/uploads/2019/10/ORF_IssueBrief_322_Literacy-Gender-Age.pdf, [dostęp: 28.01.2021].
- DUFLO, ESTHER (2010), *Social Experiments to Fight Poverty*, TEDTalk, online: https://www.ted.com/talks/esther_duflo_social_experiments_to_fight_poverty?language=en, [dostęp: 28.01.2021].

- ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA (2019), 'Poverty', online: <https://www.britannica.com/topic/poverty> [dostęp: 28.01.2021].
- FREIRE, PAULO (1970), *Pedagogy of the Oppressed*, online: <https://envs.ucsc.edu/internships/internship-readings/freire-pedagogy-of-the-oppressed.pdf>, [dostęp: 28.01.2021].
- GILBERT, JANE, ROSEMARY HIPKINS, GARRICK COOPER (2005), 'Faction or fiction: Using narrative pedagogy in school science education', *Redesigning Pedagogy: Research, Policy, Practice*: 1–16, online: https://www.researchgate.net/publication/255648903_Faction_or_Fiction_Using_narrative_pedagogy_in_school_science_education, [dostęp: 28.01.2021].
- GUPT, BHARAT (2019), *Natya Shastra*, kurs akademicki, 2019, online: <https://www.cisindus.org/courses/natyashastra-part-i/>, [dostęp: 28.01.2021].
- HABITAT FOR HUMANITY (2021), 'Causes of Urban Poverty in India. How to improve life in the slums', online: <https://www.habitatforhumanity.org.uk/blog/2018/08/causes-urban-poverty-india/>, [dostęp: 28.01.2021].
- KAUL, VENITA, SUMAN BHATTACHARJEA, red. (2019), *Early Childhood Education and School Readiness in India Quality and Diversity*, Singapore: Springer Nature.
- KLEBANOV, PAMELA, JEANNE BROOKS-GUNN (2006), 'Cumulative, human capital, and psychological risk in the context of early intervention: Links with IQ at ages 3, 5, and 8', *Annals of the New York Academy of Sciences*: 1094, ss. 63–82, online: <https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1196/annals.1376.007>, [dostęp: 28.01.2021].
- MUNI, BHARAT, *Natya Shastra*, online: <https://archive.org/details/NatyaShastra>, [dostęp: 28.01.2021].
- NUSSBAUM, MARTHA C. (2007), *Frontiers of Justice*, Cambridge: Harvard University Press.
- PASWAN, BALRAM, S.K. SINGH, HEMKHOTHANG LHUNGDIM, CHANDER SHEKHAR, FRED ARNOLD, SUNITA KISHOR, ABHISHEK SINGH, DHANANJAY W. BANSOD, MANOJ ALAGARAJAN, LAXMI KANT DWIVEDI, SARANG PEDGAONKAR, MANAS R. PRADHAN (2017), *National Family Health Survey 2015-2016 (NFHS-4)*, International Institute for Population Sciences, online: <http://rchiips.org/nfhs/nfhs-4Reports/India.pdf>, [dostęp: 28.01.2021].
- RADHIKA, R. (2020), *Dropout rates increasing in Classes 9 and 10 in some states: MHRD*, Careers 360, online: <https://news.careers360.com/dropout-rates-increasing-in-classes-9-and-10-in-some-states-mhrd>, [dostęp: 28.01.2021].
- ROSSO, BRENT D. (2014), 'Creativity and Constraints: Exploring the Role of Constraints in the Creative Processes of Research and Development Teams', *Organization Studies*: 35, ss. 551-585.

- SEN, AMARTYA (2006), *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*, New York: Norton.
- SCOPELLITI, IRENE, PAOLA CILLO, BRUNO BUSACCA, DAVID MAZURSKY (2014), 'How Do Financial Constraints Affect Creativity?', *Journal of Product Innovation Management*: 31, ss. 880-893, online: <https://www.semanticscholar.org/paper/How-Do-Financial-Constraints-Affect-Creativity-Scopelliti-Cillo/bed0dd4722ec821fc42796dd4b39a-a9b88d3d6e9>, [dostęp: 28.01.2021].
- TELES, LUCIO (2014) *Re-engineering adult education through students' production of cyberart to support curriculum learning*, 9th International Conference on Computer Science & Education, Vancouver, BC, 2014, ss. 249-252, online: <https://ieeexplore.ieee.org/document/6926463>, [dostęp: 28.01.2021].
- TIWARI, SHRI B. N., SUNITA BHASKAR, RICHA SHANKER, SHRIKANT KALE, SOUMYA P KUMAR, RAVI KUMAR (2018), *Children In India 2018 – A Statistical Appraisal*, Social Statistics Division Central Statistics Office Ministry of Statistics and Programme Implementation Government of India, online: http://mospi.nic.in/sites/default/files/publication_reports/Children%20in%20India%202018%20-%20A%20Statistical%20Appraisal_26oct18.pdf, [dostęp: 28.01.2021].
- UNICEF INDIA (2021), 'Education. Every girl and boy in school and learning', online: <https://www.unicef.org/india/what-we-do/education> [dostęp: 28.01.2021].
- WORLD BANK (2015), 'World Development Report 2015: Mind, Society, and Behavior', online: <https://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Publications/WDR/WDR%202015/WDR-2015-Full-Report.pdf>, [dostęp: 28.01.2021].

II wojna światowa w polskich i czeskich podręcznikach do literatury. Porównanie lektur w podręcznikach dla szkół podstawowych i średnich

Michaela Zormanová¹

Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu

ORCID: 0000-0002-9206-8330

Abstract

The Second World War in Polish and Czech literature textbooks

Czech and Polish literature textbooks are analyzed by methods of discourse analysis and comparative analysis to receive and the image they contain about such an important and tragic event as II World War. The analyzed materials are books from the list of school textbooks for literature education recommended by the Ministry of Education of the Czech Republic and from the list of textbooks approved for school use by the Ministry of National Education in Poland. There were selected textbooks which includes mentioned topic.

II World War is described in many different ways in Polish and Czech literature and the reading lists related to the topic are longer than for any other topic. I paid attention to the similarities and differences between the Czech and Polish texts. The main difference is that in the case of Polish textbooks, the topic is already included in the first

Michaela Zormanová jest doktorantką na Uniwersytecie Palackiego w Ołomuńcu, kierunek studiów: Porównawcze Językoznawstwo Słowiańskie. W swojej pracy doktorskiej zajmuje się porównaniem polskich i czeskich podręczników do nauki literatury, skupiając się na tematach, które można zawrzeć w szeroko rozumianym obrazie sąsiada. Opublikowała artykuły na temat czeskich autorów w polskich podręcznikach i polskich autorów w czeskich podręcznikach, obrazu słowiańszczyzny, obrazu okresu komunizmu czy obrazu 1918 roku, zawsze w podręcznikach do nauki literatury. W ramach studiów brała również udział w różnych projektach badających m.in. język czeski współczesnych Czechów wołyńskich. Poza lingwistyką interesuje się również marketingiem.

michaela.zormanova@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



¹ Příspěvek vznikl za podpory MŠMT ČR udělené UP v Olomouci (IGA_FF_2020_013).

grade, and in the case of Czech textbooks, students will get to know the topic for the first time in the fifth grade.

What connects us is the description of the tragedy of war and its destructive impact on the people, the horror of concentration camps, the thread of battle and rebellion, which is more important in Polish literature, where there is an equality sign between participation in war and patriotism. The topics differ depending on the reality and events of course, in Polish textbooks students will learn about the Warsaw Uprising, in Czech – will learn about the events after the Operation Anthropoid, the so-called Heydrichiad. The comparison of the textbooks also shows a different approach to participation in the war of the Soviet Union. Czech texts are also distinguished by the use of grotesque.

Keywords: school books, literature, II World War, Czech Republic, Poland

Wprowadzenie

Jak przedstawia się kwestia II wojny światowej w czeskich i polskich podręcznikach literatury? Jakie tematy są najczęściej poruszane i jak są pokazywane koleje życia ludzi? Wymienione tematy zostaną rozpatrzone za pomocą analizy dyskursu oraz analizy komparatywnej. Materiały przeanalizowane na potrzeby niniejszego artykułu to podręczniki szkolne znajdujące się na liście opracowań przeznaczonych do edukacji literackiej, zalecanych przez Ministerstwo Edukacji Republiki Czeskiej, oraz na liście dopuszczonych do użytku przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Polsce. W badaniach uwzględniono wyłącznie książki służące do nauczania literatury.

Podręczniki są systematycznie badane pod różnymi kątami. Wśród organizacji międzynarodowych podejmujących taką aktywność znajdują się Iartem czy Unesco, w swoich tekstach nawiązujące między innymi do reprezentacji poszczególnych państw. W Czechach istnieje Grupa Badaczy Podręczników na Uniwersytecie Masaryka, która zajmuje się ich aspektem pedagogicznym. Interesujące prace powstały również w zakresie komparatystryki podręczników. W 2016 roku pokazała się monografia *Nauczanie języków narodowych w krajach V4* autorstwa Stanislava Štěpánika i Marka Pieniążka, w 2019 roku *Zależności między językiem a komunikacją w czesko-słowacko-polskiej refleksji dydaktycznej* pod redakcją Stanislava Štěpánika, a w 2020 roku monografia pod redakcją Stanislava Štěpánika i Elżbiety Awramiuk nazwana *Język ojczysty w edukacji szkolnej w Polsce, Czechach i na Słowacji*. Należy również wspomnieć o czesko-polskiej grupie roboczej badającej podręczniki w ramach Polsko-Czeskiego Towarzystwa Naukowego. Chociaż głównym tematem były dotychczas podręczniki do nauki historii, analizy zaowocowały już trzema monografiami, są to: *Wzajemny obraz sąsiada w czeskich i polskich podręcznikach szkolnych*, *Obraz okresu socjalizmu w polskich podręcznikach w czeskich i polskich podręcznikach* i *Rok 1918 – jego założenia*

konsekwencje i znaczenia w czeskich/czechosłowackich i polskich podręcznikach szkolnych. W Polsce Instytut Badań Edukacyjnych od 1982 roku wydaje kwartalnik „Edukacja”, w którym często znajdują się artykuły dotyczące podręczników, w tym również te, które rozpatrują je od strony językowej.

Podręczniki wykorzystane w badaniach

Można stwierdzić, że polskie i czeskie podręczniki różnią się w kilku aspektach, które mogą mieć wpływ na prezentowane tutaj porównanie. Polskie podręczniki są zazwyczaj bardziej zintegrowane. W tych, które zostały przeznaczone do edukacji literackiej znajdują się teksty dotyczące języka, sztuki i kultury w znacznie większym stopniu niż w podręcznikach czeskich. W podręcznikach dla starszych uczniów widać również, że czeskie zawierają większą liczbę autorów¹, zwłaszcza zagranicznych, z kolei w polskich jest więcej informacji kontekstowych, co miało wpływ również na przedstawiany w nich obraz II wojny światowej.

Podstawą niniejszego artykułu jest analiza ponad dwustu podręczników do literatury, poczynając od elementarzy i książek dla najmłodszych, a kończąc aż na podręcznikach przeznaczonych do edukacji literackiej w szkołach średnich. To szerokie ujęcie pozwala na opisanie tematu w całej jego złożoności, łącznie z tym, że dane zagadnienie się rozwija i dzieciom w wieku siedmiu zostaje przedstawione w inny sposób niż uczniom, którzy mają lat piętnaście. Skupienie się tylko na jednym etapie edukacji mogłoby spowodować zniekształcenie obrazu obserwowanej dziedziny, co w przypadku badań komparatystycznych byłoby bardzo problematyczne, zwłaszcza biorąc pod

¹ Na przykład *Čítanka* wydawnictwa NNS zawiera w podręczniku dla dziewiątej klasy siedemdziesięciu pięciu autorów, w tym dwudziestu dwóch z zagranicy, dla ósmej klasy osiemdziesięciu czterech autorów, w tym trzydziestu jeden z zagranicy, dla siódmej klasy stu ośmiu autorów, w tym dwudziestu siedmiu z zagranicy. *Čítanka* wydawnictwa Alter dla klasy dziewiątej zawiera siedemdziesięciu dwóch autorów, w tym dwudziestu sześciu z zagranicy, dla klasy ósmej – siedemdziesięciu jeden, dwudziestu ośmiu z zagranicy, dla siódmej klasy sześćdziesięciu dziewięciu, trzynastu z zagranicy, *Čítanka* wydawnictwa Prodos dla klasy dziewiątej zawiera pięćdziesięciu ośmiu autorów, w tym jedenastu z zagranicy, dla ósmej klasy czterdziestu ośmiu, w tym dwudziestu sześciu z zagranicy i dla klasy siódmej to siedemdziesięciu dziewięciu autorów, dwunastu z zagranicy. Z polskich podręczników, na przykład *Bliżej słowa* wydawnictwa WSiP dla klasy siódmej zawiera trzydziestu dziewięciu autorów, w tym siedmiu z zagranicy, dla klasy ósmej czterdziestu siedmiu autorów, w tym ośmiu z zagranicy, *Świat w słowach i obrazach* wydawnictwa WSiP dla klasy siódmej zawiera dwudziestu czterech autorów, tylko dwóch z zagranicy, dla klasy ósmej dwudziestu trzech autorów, trzech z zagranicy oraz na przykład *Język polski* wydawnictwa Operon dla klasy siódmej zawiera czterdziestu dwóch autorów, pięciu z zagranicy i dla klasy ósmej – czterdziestu ośmiu autorów, ośmiu z zagranicy.

uwagę, że temat II wojny światowej w podręcznikach czeskich i polskich zaczyna się pojawiać na innym etapie nauczania. W polskich książkach czas ten zostaje poruszony już w elementarzach dla klasy pierwszej, w wypadku czeskich podręczników uczniowie pierwszy raz zapoznają się z tym zagadnieniem dopiero w klasie piątej.

Spomiędzy wymienionych dwustu podręczników zostały wybrane te, które zawierają rozpatrywany temat, co oznacza na przykład, że w poniższym spisie nie będą znajdowały się czeskie elementarze czy materiały przeznaczone dla uczniów poniżej piątej klasy. Z tego powodu lista opracowań czeskich jest krótsza od polskiej, liczba książek dla drugiego stopnia szkoły podstawowej i dla szkół średnich jest w Czechach znacznie niższa, w porównaniu z Polską, bardziej zróżnicowany wybór zapewnia właśnie oferta skierowana dla najmłodszych. Ze względu na ilość analizowanych materiałów, w spisie zostaną wymienione serie, do których należą, a pojedyncze tytuły zostaną wspomniane w tekście samej analizy. Oczywiście, kompletna lista podręczników będzie umieszczona w bibliografii.

Spośród polskich książek zostały przeanalizowane cykle dla szkół średnich – *Odkrywamy na nowo. Język polski, Świat do przeczytania i Ciekawi świata* wydawnictwa Operon, *Przeszłość to dziś* wydawnictwa Stentor, *Klucz do świata* wydawnictwa PWN i *Nowe lustra świata, Nowe zrozumieć tekst – zrozumieć człowieka i Oblicza epok* wydawnictwa WSiP.

Dla drugiego stopnia szkół podstawowych – *Język polski* wydawnictwa MAC, *Język polski dla szkoły podstawowej* wydawnictwa Operon, *Między nami* wydawnictwa GWO, *Nowe słowa na start i Teraz polski* wydawnictwa Nowa Era i *Słowa z uśmiechem, Myśli i słowa, Świat w słowach i obrazach, Jutro pójdę w świat i Bliżej słowa* (dla siódmej i ósmej klasy) wydawnictwa WSiP.

Dla pierwszego stopnia szkół podstawowych – *Oto ja* wydawnictwa MAC, *O to chodzi* wydawnictwa Stentor, *Gra w kolory* wydawnictwa Juka, *Elementarz XXI wieku* wydawnictwa Nowa Era, *Ja, ty, my* wydawnictwa Didasko, *Kolorowa klasa* wydawnictwa Operon, *Lokomotywa* wydawnictwa GWO i *Tropiciele, Wesola szkoła i Szkolni przyjaciele* wydawnictwa WSiP.

Z czeskich podręczników zostały przeanalizowane książki dla szkół średnich – *Čítanka v kostce* wydawnictwa Fragment, *Literatura v souvislostech* wydawnictwa Fraus i *Literatura pro i Čítanka* wydawnictwa Didaktis.

Dla drugiego stopnia szkół podstawowych – *Čítanka* wydawnictwa NNS, *Čítanka* wydawnictwa Prodos, *Čítanka* wydawnictwa Duha, *Čítanka* wydawnictwa SPN i *Český jazyk. Vzdělávací obor český jazyk a literatura i Čítanka* wydawnictwa Alter.

Programy nauczania

II wojna światowa jest w polskich i czeskich podręcznikach opisywana na wiele różnych sposobów. Wpływ na to mają również wytyczne zawarte w podstawach programowych, w Czechach dokumentu nazwanego *Rámcový vzdělávací program* (*Ramowy program edukacyjny*). Już na tym poziomie można zaobserwować różnicę pomiędzy Czechami i Polską.

Z zagadnieniem II wojny światowej uczniowie czeskich szkół zapoznają się na drugim etapie edukacji podstawowej, w piątej klasie. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (*Ramowy program edukacyjny dla szkół podstawowych*) z 2016 roku wyjaśnia, że uczeń powinien otrzymać informacje na temat systemów totalitarnych i ich konsekwencji, w obrębie problematyki II wojny światowej, Holocaustu i sytuacji Czechosłowacji. Omówić należy polityczne i gospodarcze konsekwencje działań wojennych, ale również niewłaściwe wykorzystanie technologii w obu konfliktach. Na podstawie tych informacji uczeń powinien być w stanie wyjaśnić przykłady antysemityzmu, rasizmu i ich niedopuszczalność w zakresie praw człowieka oraz rozpoznać niszczycielską siłę totalitaryzmu i ekstremalnego nacjonalizmu (MŠMT 2015: 52-61). Wśród celów związanych z tematem znajduje się też zdobycie przez ucznia kompetencji, które polegają na jego ocenie życia na terenie Czech w czasie okupacji hitlerowskiej oraz umiejętności opisanie tragicznych wydarzeń, które miały miejsce w Lidicach i Leżákach.

W programie dla liceów (*Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*) dodatkowo znajduje się informacja o tym, że uczeń powinien być w stanie zdefiniować podstawowe cechy głównych ideologii totalitarnych i umieć je porównać z zasadami demokracji, wyjaśnić przyczyny agresywnej polityki oraz relację pomiędzy światowym kryzysem gospodarczym i eskalacją problemów politycznych, którym towarzyszy radykalizacja prawicowych i lewicowych sił antydemokratycznych. Poszczególne tematy, na które zwracana jest uwaga to: kryzys monachijski, Holocaust, Protektorat Czech i Moraw, ruch oporu w czasach II wojny światowej, a także wykorzystanie nauki i techniki jako środków wojennych (VÚP 2007: 45-46). Oprócz takich zagadnień, jak Protektorat, Heydrichiáda, Lidice i Ležáky, które dotyczą Czech i terytorium tego kraju, w polskich materiałach również nie znajduje się kwestii nadużycia techniki i nauki.

W polskiej podstawie programowej temat II wojny światowej pojawia się na drugim etapie nauczania (klasy IV-VI), gdzie uczeń otrzymuje informacje o państwach, które dokonały agresji na Polskę oraz o polityce Stalina i Hitlera. Tutaj już można zobaczyć bardzo ważną różnicę: w polskim ujęciu tego zagadnienia jest podkreślana agresja radziecka, zostaje także szerzej omówiona okupacja radziecka, natomiast w czeskich materiałach tego nie

odnajdziemy. Według polskiej podstawy programowej uczeń powinien być w stanie scharakteryzować życie ludności, w tym żydowskiej, na okupowanych terytoriach Polski, omawiać formy oporu społecznego, a jak można przeczytać w *Podstawie programowej kształcenia ogólnego z komentarzem* (MEN 2018: 19) koncentrującej się na nauczaniu historii, uczeń powinien być w stanie podać przykłady szczególnego bohaterstwa Polaków, również w kontekście ratowania Żydów z Holokaustu. Uczeń powinien także ocenić położenie geopolityczne Polski przed II wojną światową, konsekwencje zawarcia paktu Ribbentrop-Mołotow i być w stanie wyjaśnić przyczyny i rozmiary konfliktu polsko-ukraińskiego na Kresach Wschodnich.

Na poziomie kształcenia licealnego podstawa programowa podkreśla takie tematy jak skutki Holokaustu i przykłady oporu ludności żydowskiej, okoliczności powstania koalicji antyfaszystowskiej, bezpośrednie skutki II wojny światowej. W odróżnieniu od czeskich programów edukacyjnych są tutaj wymienione dwie okupacje – niemiecka i radziecka. Co ciekawe, w czeskich materiałach nie używa się takich terminów, jak „niemiecka agresja” czy „niemiecka okupacja”, ale wyłącznie korzysta się z przymiotnika „nazistowski”, „nazistowska”. W polskiej podstawie programowej nie brakuje także zagadnień związanych z Armią Krajową czy Powstaniem Warszawskim, ważnym tematem jest również udział Polaków w zmaganiach militarnych aliantów (MEN 2015a: 44-55). W ramach zrozumienia sytuacji prowadzącej do wojny, porusza się tematy japońskiej agresji na Dalekim Wschodzie, ekspansji Włoch i wojny domowej w Hiszpanii, polityki hitlerowskich Niemiec, rozbijania systemu wersalsko-lokarneńskiego i układu monachijskiego (MEN 2018: 20-21).

Opisane programy w większości są realizowane w ramach przedmiotu historia, jednak nie można lekceważyć wpływu edukacji literackiej na postrzeganie wydarzeń historycznych przez uczniów. Jak wynika z analizy podręczników, to edukacja literacka uzupełnia poruszane tematy i nie odchodzi od ich ujęcia w programach czy podręcznikach do historii. W ramach nauczania języka i literatury czeskiej uczniowie mają do czynienia z wieloma tekstami poruszającymi problematykę historii, zwłaszcza tej najnowszej, w przypadku polskich uczniów – nawet jeszcze bardziej. Badania Czeskiego Inspektoratu Szkolnego z roku szkolnego 2015/2016 wykazały, że 87% ankietowanych dyrektorów szkół podstawowych i średnich stwierdziło, że historia współczesna objęta jest także innymi przedmiotami. 96,8 % dyrektorów i 98,7 % nauczycieli zgodziło się, że jednym z tematów nauczania interdyscyplinarnego jest właśnie historia i język czeski, które znalazły się na drugim miejscu wśród dyscyplin, w których uczniowie zapoznają się z najnowszą historią. Podobnej odpowiedzi udzieliło także 82,8 % ankietowanych uczniów z klas II i III liceum (Česká školní inspekce 2016: 5-25).

Jak bardzo ważne są zagadnienia II wojny światowej, które uczeń poznaje poprzez nauczanie literatury w polskich szkołach, można stwierdzić po zapoznaniu się z listą literackich dzieł związanych z tematem. Lista jest podzielona na trzy części. Pierwsza jest poświęcona prozie dokumentalnej ukazującej heroizm w książkach takich jak *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego czy *Dywizjon 303* Arkadego Fiedlera. Druga część porusza temat doświadczenia ludności cywilnej w czasie wojny, tak jak *Pamiętnik z powstania warszawskiego* Mirona Białoszewskiego. Trzecim tematem jest tragedia Holocaustu, na przykład opowiadanie *Idy Fink*. Wskazane są również wybrane utwory Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego, opowiadania Stanisława Lema czy Sławomira Mrożka (MEN 2015b: 40-51).

Lektury

Same podręczniki zawierają lektury na temat II wojny światowej. Jak już zostało wspomniane, to czeskie materiały z reguły oferują większą liczbę autorów, szczególnie zza granicy (nie zawsze jednak wzmianka o autorze jest uzupełniona przykładem jego dzieła), można więc wnioskować, że listy polska i czeska będą się różnić. Na potrzeby niniejszego artykułu zostały stworzone kompletne listy dzieł, które znajdują się w opracowaniach, są polecane czy omawiane (ale nie cytowane) albo zostały ujęte w książkach dla nauczycieli.

Pomiędzy czeskimi lekturami znajdują się najczęściej pozycje autorów, takich jak Karel Čapek, Bohumil Hrabal, Arnošt Lustig czy Jan Orčenášek. Po raz pierwszy temat II wojny światowej jest poruszany w podręczniku dla klasy piątej – *Čítanka* wydawnictwa Alter, gdzie jest umieszczony tekst *Zadní trakt (Tylna část budynku)* z dziennika Anny Frank. Poza tym tekstem problematykę tego okresu w edukacji literackiej zostawia się na ostatni rok szkoły podstawowej, to znaczy, że do tematu powraca się w klasie dziewiątej i szerzej rozpatrywany jest dopiero w podręcznikach dla szkoły średniej. Uczniowie zapoznają się wtedy z dziełami takimi jak *Z Deníku (Z deníku)* Jiřígo Orteny, *Vítr (Wiatr)* Josefa Čapka, *Sofina volba (Wybór Zofii)* Williama Styrona, *Válka s mloky (Inwazja jaszczurów)* Karla Čapka, *Nebeští jezdci (Jeźdźcy na niebie)* Filipa Jánskego, *V noci přece krysy spí (Szczyry śpią w nocy)* Wolfganga Borcherta i *Ostře sledované vlaky, Obsluhoval jsem anglického krále (Pociągi pod specjalnym nadzorem, Obsługiwałem angielskiego króla)* Bohumila Hrabala.

W ramach edukacji literackiej na trzecim etapie nauczania – w szkole średniej, temu tematowi pozostawia się znacznie większą przestrzeń. Powtarzają się pozycje, które były umieszczone w podręcznikach dla klasy

dziewiętej, na przykład dzieła Karla Čapka, Bohumila Hrabala czy Filipa Ján-skego, jednak lista literatury dotycząca tematyki II wojny światowej znacząco się poszerza. Z dzieł Karla Čapka oprócz *Války s mloky* (*Inwazja jaszczurów*) pojawia się również *Bílá nemoc* (*Biała choroba*). Rzeczywistość cywilów podczas wojny opisuje Ota Pavel – *Smrt krásných srnců* (*Śmierć pięknych saren*), Jan Drda – *Němá barikáda* (*Milcząca barykada*), Květa Legátová – *Želary – Jozova Hanule* (*Żelary – Hanulka Jozy*), Jan Otčenášek – *Romeo, Julie a tma* (*Romeo, Julia i mrok*), Jiří Orten – *Modrá, žíhaná a červená kniha* (*Niebieska, przegowana i czerwona książka*). Obraz walki i okrucieństwa znajdziemy w takich dziełach jak *Modlitba pro Kateřinu Horowitzovou* Arnošta Lustiga (*Modlitwa za Kateřinę Horovitzovou*), *Smrt má jméno Endelchem* Ladislava Mňačka (*Śmierć nazywa się Engelchem*) i *Treblinka, slovo jak z dětské říkanky* Richarda Glazara (*Treblinka, słowo jak z dziecięcej rymowanki*). Wpływ grozy tego ogromnego konfliktu światowego na późniejsze, powojenne, życie bohaterów pojawia się w lekturach *Hana* Aleny Mornštajnové i *Adelhaid* Vladimíra Körnera. Powieści z pozytywnym wydźwiękiem – radością z przetrwania wojny – stanowi *Vajíčko* Ludvíka Aškenázygo (*Jajko*). Zupełnie inne spojrzenie na wojnę, od strony człowieka, który utożsamia się z pewnymi kwestiami ideologii nazistowskiej, jest postawa przedstawiona w książce Ladislava Fuksa *Spalovač mrtvol* (*Palacz zwłok*).

Zagraniczni autorzy, których dzieła dotyczące II wojny światowej znajdują się w czeskich podręcznikach do nauczania literackiego dla szkół średnich to Laurent Binet – *HHhH*, James Clavell – *Král krysa* (*Król szczurów*), Joseph Heller – *Hlava 22* (*Paragraf 22*), William Saroyan – *Lidská komedie* (*Śmierć nie omija Itaki*), William Styron – *Sofina volba* (*Wybór Zofii*), Günter Grass – *Plechový bubínek* (*Blaszany bębenek*), John Keegan – *Druhá světová válka* (*Druga wojna światowa*), Rudolf Höss – *Velitelem v Osvětimi* (*Autobiografia Rudolfa Hössa komendanta obozu oświęcimskiego*), Mačihiko Hačija – *Deník z Hirošimi* (*Dziennik z Hirosimy*) i Anne Frank (*Dziennik Anny Frank*).

W czeskich podręcznikach dla szkół średnich niezmiennie ważną częścią literackiego przekazu związanego z poczuciem strachu, złości i cierpienia podczas II wojny światowej jest poezja, którą można podzielić na trzy główne grupy. Pierwszą stanowią wiersze opisujące sytuację i odczucia po tzw. układzie monachijskim, w pierwszym rzędzie żal do mocarstw, złość i bezsilność. Taką postawę opisuje František Halas – *Torzo naděje* (*Kadłub nadziei*), *Mobilizace* (*Mobilizacja*), *Zpěv úzkosti* (*Śpiew niepokoju*), Jaroslav Seifert – *Zhasněte světla* (*Wyłączyć światła*), František Hrubín – *Jobova noc* (*Noc Hioba*). Druga część to poezja opisująca okrucieństwa wojny: Vladimír Holan – *Září 1939* (*Wrzesień 1939*), František Hrubín – *Hirošima* (*Hiroszima*), Josef Čapek – *Vitr, Básně z koncentračního tábora* (*Wiatr, Wiersze z obozu koncentracyjnego*), Jiří Orten – *Elegie*. Ostatnia część, trzecia, to

poezja patriotyczna, która skupia się na pięknie Czech i Pragi oraz na wierze, że ziemia, kultura i piękno przetrwają. Oprócz głównego miasta, jako ważny symbol w kilku wierszach pojawia się pisarka Božena Němcová – Jaroslav Seifert – *Vějíř Boženy Němcové* (*Wachlarz Bożeny Niemcovej*) i *Světlem oděná* (*Ubrana w światło*).

W polskich podręcznikach uczniowie spotykają się z tematem II wojny światowej już od pierwszej klasy i podczas większej części wszystkich etapów nauczania jest on przytaczany różnymi sposobami. W pierwszej klasie zagadnienie to omawia się w ramach edukacji patriotycznej, w drugiej uczniowie spotykają się z tekstami o Irenie Sendler i Januszu Korczaku. Pomijając teksty, które nie są lekturami, ale autorzy podręczników tłumaczą w nich kontekst omawianej problematyki, II wojna światowa jest na pierwszym etapie edukacji reprezentowana poprzez lektury: Łukasz Wierzbicki – *Dziadek i niedźwiadek*, Bogdan Ostromecki – *Westerplatte*, Tadeusz Kubiak – *Grób nieznanego żołnierza*, Paweł Beręsewicz – *Czy wojna jest dla dziewczyn*, *Był taki wrzesień* – na podstawie tekstu Teresy Durańskiej-Machety i Mai Turbaczewskiej *Światowy dzień pokoju*, Michał Rusinek – *Zakłęcie na „w”*, Iwona Chmielewska – *Pamiętnik Blumki* i Wojciech Kalwat – *Druga wojna światowa*, Joanna Papużyńska – *Asiunia*. Można więc stwierdzić, że na pierwszym stopniu uczniowie zapoznają się z tematem II wojny światowej poprzez wiersze o wymowie patriotycznej i opowieści z bohaterami dziecięcymi.

Na drugim stopniu szkolnego nauczania lista lektur się poszerza i tematy związane z wojną zaczynają być trudniejsze, zwłaszcza w klasach VI–VIII. Znajdują się tutaj teksty: Franciszka Dąbrowskiego *Żołnierze z Westerplatte*, Bronisława Majko *Obrona Grodna*, Jarosława Iwaszkiewicza *Pokój*, Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego *Pieśń o żołnierzach z Westerplatte*, Karoliny Lanckorońskiej *Wspomnienia wojenne*, Arkadego Fiedlera *Dywizjon 303*, Mirona Białoszewskiego *Pamiętnik z powstania warszawskiego*, Antoniego Słonimskiego *Elegia miasteczek żydowskich*, Romy Ligockiej *Dziewczyna w czerwonym płaszczyku*, Melchiora Wańkowicza *Ziele na kraterze*, Haliny Birenbaum *Życie jak nadzieja*, Hanny Łochockiej *Nieznany żołnierz*, Gustawa Herlinga-Grudzińskiego *Inny świat*, Tadeusza Różewicza *Ocalony* i Bronisława Linkego *Kamienice Krzyczą*.

Niektóre z wymienionych tekstów powtarzają się również w podręcznikach dla szkół średnich, na przykład dzieła Mirona Białoszewskiego, Haliny Birenbaum czy Konstantego Ildefonsa Gałczyńskiego. Oprócz nich uczniowie spotykają się także z twórczością Krzysztofa Kamila Baczyńskiego (*Ten czas*, *Pokolenie*, *Elegia*, *Historia*, *Biała magia*), Hanny Krall (*Zdążyć przed Panem Bogiem*), Gustawa Herlinga-Grudzińskiego (*Inny świat*, *Wieża*), Aleksandra Kamińskiego (*Kamienie na szaniec*), Arkadego Fiedlera (*Dywizjon 303*), Melchiora Wańkowicza (*Monte Cassino*), Karoliny

Lanckorońskiej (*Wspomnienia wojenne 22 IX 1939-5 IV 1945*), Kazimierza Moczarskiego (*Rozmowy z katem*), Jana Józefa Szczepańskiego (*Święty*), Romy Ligockiej (*Dziewczyna w czerwonym płaszczyku*), Czesława Miłosza (*Campo di Fiori*), Magdy Rozmarynowskiej (*Warszawskie dzieci*), Andrzeja Trzebińskiego (*O niebieskim pachnącym groszku*), Katarzyny Krahelskiej (*Hej, chłopcy, bagnet na broń*), Tadeusza Borowskiego (*Pożegnanie z Marią, Dzień na Harmenzach, U nas w Auschwitzu, Odezwa*), Zuzanny Ginczanki (**** Non omnis moriar*), Tadeusza Różewicza – *Ocalony, Zostawcie nas, Cierń, Lament*, Tadeusza Konwickiego (*Nowy Świat i okolice*), Anny Świrszczyńskiej (*Budowałam barykadę*). Z literatury zagranicznej są to Anna Frank (*Dziennik Anny Frank*), Bohumil Hrabal (*Pociągi pod specjalnym nadzorem*) i urodzona w Polsce izraelska pisarka Irit Amiel (*Osmaleni*).

Porównanie

Przy porównaniu obu spisów oczywistym jest, że w polskich podręcznikach bardziej korzysta się z dzieł autorów krajowych. Mimo to można zobaczyć podobieństwa w wyborze tytułów poruszających kwestie obozów koncentracyjnych (*Modlitwa za Kateřinę Horovitzovą, Życie jako nadzieja, Dziennik Anny Frank, Święty, U nas w Auschwitzu*). Ten temat jest również przytaczany w ramach dodatkowych testów, które towarzyszą lekturom, aby wyjaśnić okoliczności wydarzeń. W podręcznikach czeskich stanowi jeden z dwóch momentów, gdy zostaje wspomniana Polska (drugim jest rozpoczęcie wojny).

Z bardzo niezwykłym połączeniem spotykamy się jednak w jednym z polskich materiałów. Obok tekstu Haliny Birenbaum w *Języku polskim* wydawnictwa Operon dla klasy ósmej umieszczony jest fragment *Krzyżaków* Henryka Sienkiewicza: „Wycinano Niemców jak bór, a oni marli w milczeniu, posępni, ogromni, nieustraszeni” (Sienkiewicz 2018). To zestawienie ma według autorów książki służyć do lepszego zobrazowania zagadnienia wojny.

Kolejnym wspólnym tematem w polskich i czeskich lekturach jest wpływ wojny na obywatelstwo cywilne (*Romeo, Julia i mrok, Śmierć pięknych saren, Żelary – Hanulka Jozy, Asiunia, Blaspany bębenek, Jajko*), także w formie traum powojennych (*Wybór Zofii, Adelheid, Hana*). Jednak można zobaczyć różnice w ujęciu postaci. W polskich lekturach częściej spotykamy się z bohaterską postawą zwykłego człowieka, który tak czyni z powodów patriotycznych i poprzez taką formę zapoznają się z tematem najmłodsi uczniowie. W podręczniku *Elementarz XXI wieku* bardzo ogólna wzmianka o wojnie znajduje się przy tłumaczeniu, czym jest Ojczyzna – „tu się rodzili, tu walczyli, tu ginęli przodkowie” (Hrystkiewicz, Stępień 2014) i dzieciom

jest wyjaśniane, że patriotyzm łączy się z poświęceniem dla kraju. Postaci czeskich lektur na podobną postawę decydują się najczęściej w momencie, gdy już muszą określić się, po której stronie staną.

Pomiędzy polskimi lekturami znajduje się więcej tekstów opisujących samą wojnę, bitwy i bohaterstwo (*Monte Cassino*, *Dywizjon 303*). Oczywiście, różnice wywodzą się także z indywidualnych wydarzeń – Powstanie Warszawskie w Polsce (*Pamiętnik powstania warszawskiego*), Heydrichiada w Czechach (*HHhH*, *Milcząca barikada*), w polskich lekturach nie pojawia się motyw ocalenia przez armię radziecką (*Tchórze*), postrzeganie tych wydarzeń jest wyraźnie inne. W podręczniku *Kolorowa klasa* dla klasy trzeciej początek wojny jest wyjaśniany słowami: „na Polskę najechali zbrojnie jej sąsiedzi – Niemcy i Związek Radziecki”.

W czeskich lekturach częściej spotykamy historię opowiadaną przez Niemca albo człowieka utożsamiającego się z nazistowską ideologią, pojawia się także wydźwięk komediowy i groteskowość. Można jednak powiedzieć, że pomiędzy lekturami w podręcznikach polskich również pojawiają się pewne humorystyczne akcenty, między innymi w tekście *Pociągi pod specjalnym nadzorem* czeskiego pisarza Bohumila Hrabala: „[...] jeden drugiego doprowadziliśmy do śmierci, chociaż z pewnością, gdybyśmy się spotkali gdzieś kiedyś w cywilu, być może polubilibyśmy się, porozmawiali” (Hrabal 2011).

Porównanie poezji dotyczącej II wojny światowej przedstawia jeszcze większą różnicę, polska reprezentuje wiersze patriotyczne i wzywanie do walki, czeska odczucie zdrady i żalu po wydarzeniach roku 1938 (na przykład *Ból niepokoju* Františka Halasa, w którym opisuje swój żal do Francji i Anglii oraz do ich zgody na układ monachijski) oraz ból z powodu losu tak pięknego kraju jak Czechy. Oczywiście, wiersze opisujące emocje związane z grozą wojny znajdują się w podręcznikach zarówno czeskich, jak i polskich.

Teksty w podręcznikach poza lekturami

Lektury dotyczące II wojny światowej są umieszczane w materiałach często w samodzielnych tytułach części. Już według nazw i ilości rozdziałów zawierających ten temat można zauważyć różnice pomiędzy czeskimi i polskimi książkami. W polskich to zagadnienie znajduje się we fragmentach przeznaczonych dla najmłodszych uczniów: *Polskie opowieści*, *Wojna oczami dziecka* i *A to Polska właśnie*. Dla drugiego etapu edukacji są to nazwy: *Deszczowa zaduma*, *Ojczyzna twa*, *Świat mitów*, *U źródeł: konflikt i porozumienie – Nietolerancja*, *Kartki z kalendarza*, *Wojenna groza*, *W obronie wolności*, *Pamięć wiecznie żywa* i *Mali i wielcy w historii*. W podręcznikach dla szkół średnich rozdziały noszą nazwy: *Strzec Boga, honoru i Ojczyzny*, *Cenić wolność*,

W obliczu katastrofy, *Katastrofa totalna. Literackie oblicza wojny – Wybory tragiczne, Kontynuacja i nawiązania: Czy możliwa jest sztuka po Oświęcimiu?, Wojna i okupacja – literacki zapis przeżyć świadków i uczestników, Dramat życia obozowego, Holokaust w literaturze XX wieku, Refleksje powojenne – człowiek wobec zła, Na ojczystej ziemi, Literatura i kultura 1939-1989, Ocalić od zapomnienia, Wojna w kulturze i literaturze – Podwaliny jakiejś nowej, potwornej cywilizacji, Wojna i okupacja, Katastrofizm i katastrofa, Po katastrofie. Literatura wobec zagłady, Świat totalitarny i Wobec zagłady. Jak widać powyżej, czym wyższy etap edukacji, tym większa przestrzeń pozostawiana jest tematowi wojny. W podręcznikach znajduje się większa ilość rozdziałów poświęconych podobnym zagadnieniom, często o bardzo ekspresywnych nazwach.*

Można powiedzieć, że w książkach czeskich ogólnie nazwy są znacznie mniej ekspresywne, co przejawia się również w ramach analizowanego problemu. I tak w opracowaniach dla szkół podstawowych znajdują się rozdziały: *Česká literatura 1. poloviny 20. století* (*Literatura czeska w I połowie XX wieku*), *Česká literatura za 2. světové války* (*Literatura czeska podczas II wojny światowej*), *Světová literatura za 2. světové války* (*Światowa literatura podczas II wojny światowej*), *Česká literatura 2. poloviny 20. století – Obraz 2. světové války* (*Literatura czeska II połowy XX wieku – obraz II wojny światowej*), *Světová literatura 2. poloviny 20. století – Obraz války* (*Światowa literatura II połowy XX wieku – Obraz wojny*) i *Vize a fantazie* (*Wizje i fantazje*). Natomiast w czeskich podręcznikach dla szkół średnich rozdziały niosą nazwy: *Druhá světová válka a její obraz v literatuře* (*Druga wojna światowa i jej obraz w literaturze*) i *Literatura 1. poloviny 20. století* (*Literatura I połowy XX wieku*).

Teksty opisujące II wojnę światową skupiają się na przedstawieniu wroga i losu ludzi. Wróg w polskich podręcznikach dla najmłodszych jest opisywany jako „Niemcy”, „Niemcy i Związek Radziecki” albo „hitlerowskie Niemcy”, „Niemcy, którymi rządził Adolf Hitler”. Dopiero później, w tekstach dla drugiego stopnia i szkół średnich pojawiają się również inne określenia, takie jak „okupanci” czy „hitlerowcy”.

W czeskich podręcznikach można znaleźć wyrazy: „Němci” („Niemcy”), „nepřítel” („wrogowie”), ale też „Hitler” w takich zdaniach, jak: „Hitler zaatakował”, „Hitler rozpętał wojnę”. W odróżnieniu od polskich podręczników, nie figuruje tutaj na liście wrogów Związek Radziecki, ale z drugiej strony znajdziemy w czeskich podręcznikach teksty, w których w sposób przeznaczony do opisu wrogów są opisywani późniejsi sojusznicy: „zdrada w Monachium” czy „haniebnosc mocarstw europejskich”.

Ciekawe zagadnienie stanowi obraz ludzi – cywilów, żołnierzy, więźniów obozów koncentracyjnych. W polskich podręcznikach dla pierwszego stopnia edukacji szkolnej dominują postaci bohaterskie. Teksty opisują historie dziecięce, w których uczniowie zapoznają się z tematem wojny poprzez

opowieści swoich dziadków, poprzez dziadka, który był żołnierzem czy babcią, która była sanitariuszką. Dzieciom jest tłumaczone, że na tym polega patriotyzm. Uczniowie zapoznają się z różnymi postaciami, takimi jak Irena Sendler czy Janusz Korczak, ale też z bohaterami dziecięcymi, biorącymi udział w wojnie, zwłaszcza w Powstaniu Warszawskim. Nie brakuje w nich jednak wzmianek o cierpieniu ludzi poprzez mniej ekspresywne określenia, jak „mnóstwo ludzi poniosło śmierć” czy „ludziom zabrano pokój i wolność”.

Na drugim etapie edukacji opis wojny i losu ludzi jest podobny, ale występują tutaj już obrazy historii i emocji trudniejsze do zrozumienia, opisujące bezradność i strach. Uczniowie ponownie spotykają się z tematem Powstania czy z informacją, że polska armia w dużym stopniu przyczyniła się do zwycięstwa pod Monte Cassino. Oprócz historii bohaterskich bardziej wyeksponowany jest motyw cierpienia, które wojna przynosi, umocniony liczbą znanych ludzi, którzy byli aresztowani i zamordowani, jak na przykład Zuzanna Ginczanka czy Krystyna Krahelska, pojawia się tutaj również motyw jej mamy, która boi się o życie córki. Historia jest przedstawiona za pomocą komiksu: „Krysiu, wróć ze mną do domu”, prosi matka w dymku, na co córka odpowiada: „Tutaj jestem potrzebna” (Kołomycka 2019: 96). W podręcznikach dla drugiego etapu edukacji także znajduje się obraz walki i śmierci jako dowodu patriotyzmu. Zmianę w tej kwestii można zauważyć w podręcznikach dla szkół średnich, gdzie obok patriotycznych tekstów znajduje się tekst piosenki *Sorry Polsko* Marii Peszek czy *Nie pytaj o Polskę* Obywatela GC. W ich ramach uczniowie pytani są o to, jak oni się z tym czują i z czym się bardziej utożsamiają. Liczba znanych postaci, które uczniowie poznają zarówno poprzez ich twórczość, jak i informacje o ich życiu, którzy podczas wojny cierpieli i umierali, dalej się powiększa, co stwarza wymowny obraz grozy wojny.

W podręcznikach czeskich dla szkół podstawowych znajdują się teksty opisujące cierpienie ludzi, teksty tłumaczące, czym były obozy koncentracyjne i teksty o tragicznych losach mieszkańców wsi Lidice i Ležáky, które zostały zrównane z ziemią, a ich oni wymordowani po zamachu na Reinharda Heydricha. Fragmenty te są w porównaniu z polskimi opracowaniami bardziej deskrypcyjne i mniej ekspresywne. W książkach dla szkół średnich więcej przestrzeni pozostawiono sytuacji, która nastąpiła w Czechach po układzie monachijskim. W pracach, które dopełniają i wyjaśniają teksty literackie, co dotyczy szczególnie poezji pochodzącej z tamtych czasów, znajdują się takie określenia, jak „nieustępliwość ludu wobec agresora”, „trzymanie się najsłynniejszych tradycji narodu niepokonanego i dumnego”, ale też „rozzarowanie” i „niewykorzystane poświęcenie ludzi”. Uwaga jest tutaj zwracana na piękno kraju, bogatą kulturę i właśnie pozostanie dumnym z bycia Czechem. Kształcenie pod względem kulturalnym i wrażliwość na piękno są tutaj rozumiane

jako postawa patriotyczna. Jak pisze Václav Černý w książce *Paměti*, której fragment jest wykorzystany w zeszyte ćwiczeń *Literatura pro 3. ročník. Pracovní sešit* wydawnictwa Didaktis: „Była to naturalna i spontaniczna reakcja moralna narodu, któremu złupili wszystko oprócz jego duszy, uciekał się do swojej literatury, muzyki, teatru, obrazu jako jedynej pozostałej gwarancji swojej siły i wartości, jedyne gwaranta jego nadziei“ (Černý 2009: 158). Często używanymi symbolami piękna, dumy i czeskości są główne miasto Praga i pisarka, która urodziła się sto lat przed rozpoczęciem wojny, Božena Němcová. Powtarzanym wątkiem jest kontrast zwykłego życia i grozy wojny, tak jak na przykład w obrazie ludzi sprzeczącących się na salonach, którzy potem spotykają się jako więźniowie w obozie koncentracyjnym: „Koledzy i malarze podzieleni sporami o sposób tworzenia sztuki i widzenia rzeczywistości spotkali się ze smutkiem w obozie koncentracyjnym“ (Andree i in. 2009: 143). Napięcie między zwykłymi ludzkimi zmartwieniami a okrucieństwem wojny opisuje również Hrabal i w tekstach dodatkowych jest na to właśnie zwracana uwaga. Pojawia się także żal nad utraceniem pozycji Europy jako światowego hegemonu w pierwszej połowie dwudziestego wieku.

Podsumowanie

Podręczniki czeskie i polskie różnią się pod wieloma względami, przejawia się to również w podejmowanej tematyce II wojny światowej. Czeskie podręczniki wykorzystują większą ilość lektur autorów zza granicy, polskie większą ekspresywność, choćby w nazwach rozdziałów, w których umieszczane są podejmowane lektury i teksty. Podręczniki również odzwierciedlają różnice pomiędzy czeską i polską kulturą oraz czeskim i polskim podejściem do tematu. Możemy to dostrzec w postawie wobec Związku Radzieckiego albo w obrazie patriotyzmu. W czeskich podręcznikach można znaleźć więcej wzmianek o Polsce niż na odwrót, co jest jednak podyktowane danymi realiami. Polska jest wspominana przy opisie rozpoczęcia wojny czy obozów koncentracyjnych. W podręcznikach polskich Czechy są reprezentowane przez Hrabala.

Źródła cytowań

- ANDREE, LUKÁŠ, JAN DVOŘÁK, MICHAL FRÁNEK, KATEŘINA SRNSKÁ, ALENA ŠTĚPÁNKOVÁ, VLASTA TOBOLÍKOVÁ (2009), *Literatura pro 3. ročník*, Brno: Didaktis.
- ČERNÝ, VÁCLAV (2009), *Křik koruny české*, w: Lukáš Andree, Jan Dvořák, Michal Fránek, Kateřina Srnská, Alena Štěpánková, Vlasta Tobolíková, *Literatura pro 3. ročník. Pracovní sešit*, Brno: Didaktis.
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE (2016), *Výuka soudobých dějin na 2. stupni základních škol a středních školách*, www.csicr.cz/html/TZ_Vyuka_soudobych_dejin/html5/index.html?&locale=CSY, ss. 5-25, [dostęp: 23.05.2019].
- HRABAL, BOHUMIL (2011), *Pociągi pod nadzorem specjalnym*, przekł. Andrzej Czcibor-Piotrowski, w: Ewa Dunaj, Bogna Zagórska, *Język polski. Kształcenie kulturowo-literackie i językowe. Liceum i technikum 5*, Gdynia: Wydawnictwo Operon, s. 225.
- HRYSZKIEWICZ, EWA, BARBARA STĘPIEŃ (2014), *Elementarz XXI wieku. Klasa 1. Przewodnik nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era, s. 120.
- KOŁOMYCKA, BERENIKA (2019), *Krystyna Krahelska. Warszawska Syrenka*, w: Ewa Horwath, Anita Żegleń, *Słowa z uśmiechem 5*, Wydawnictwo WSiP, s. 96.
- MEN (2015a), *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 4. Edukacja historyczna i obywatelska w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Podstawa_programowa/Tom_4_Edukacja_historyczna_i_obywatelska_w_szkole_podstawowej%2C_gimnazjum_i_liceum.pdf, ss. 44-55, [dostęp: 28.03.2021].
- MEN (2015b), *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 2. Język polski w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*, online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Podstawa_programowa/Tom_2_Język_polski_w_szkole_podstawowej_gimnazjum_i_liceum.pdf, ss. 40-51, [dostęp: 28.03.2021].
- MEN (2018), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_Historia.pdf, s.19, [dostęp: 28.03.2021].
- MEN (2018), *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem*, online: https://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_OSMOKLASISTY/Podstawa_programowa/SP_PP_Historia.pdf, ss. 20-21, [dostęp: 28.03.2021].
- MŠMT (2015), *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*, online: www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf#page=53&zoom=100,90,732, ss. 52-61, [dostęp: 28.03.2021].

VÚP (2007), *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*, online: www.nuv.cz/file/159, ss. 45-46, [dostęp: 28.03.2021].

SIENKIEWICZ, HENRYK (2018), *Krzyżacy. Rozdział LI*, w: *Język polski. Klasa 8*, Gdynia: Wydawnictwo Operon, s. 219.

Cyfrowe projekty w praktyce polonistycznej

Agnieszka Kopacz

Uniwersytet Gdański

ORCID: 0000-0002-7427-0535

Abstract

Digital projects in Polish language practice

Even though distance learning intensified the tools, unfortunately, school practice shows that it is used as an analogue of analog instruments. The student is still not the creator, but only recreates the content learned in the lesson. There is not enough space in the classroom – stationary and remote office – to recover digital tools. The introduction of this type of activity is not easy – it is introduced with the need to fully use the area of application, methods, it also gives student and teachers development.

The paper deals with one of the methods that enable creative and creative thinking – a project and how to implement it in Polish lessons. In the first part, the author presented a theoretical approach (research to date, strength) along with a methodical commentary and the purposefulness of using the method of working in the lessons. The details of the experience of the project and the benefits of its implementation were detailed. The author, as a working practitioner, shows in her observations on the specifics of the subject, corrections, possible modifications and supplements to existing studies.

Agnieszka Kopacz, doktor nauk humanistycznych; nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Mistrzostwa Sportowego im. Marii Skłodowskiej-Curie w Sopocie; doktorantka Szkoły Doktorskiej Nauk Humanistycznych i Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego z dyscypliny pedagogiki; autorka książki *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym* oraz artykułów naukowych i metodycznych związanych z dydaktyką cyfrową; autorka bloga Cyfrowy Brulion (www.cyfrowybrulion.pl); zainteresowania badawcze: edukacja cyfrowa, kanon lektur, kultura popularna.

agnieszka-bienko@tlen.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



The second part is practical – it shows how to effectively implement a project at school, as well as examples of student work with an overview. The emphasis is on the appropriate sparring tools and what to consider in the planning plan. It shows where to look for inspiration and good practices, which can be expected for young teachers.

The paper is not a compendium of knowledge about Polish studies projects. The most important issues, questions, questions that arise in connection with remote education and presents examples of – often proven – solutions. Non-standard observations are the added value of the text, look at the theory from the point of view of the everyday teacher at school.

Keywords: project, Polish language education, Polish language, didactics, creativity

Odkryć projekt – wprowadzenie

W ciągu ostatniej dekady wielokrotnie podkreślano skuteczność oraz atrakcyjność metody projektu. Wiązało się to między innymi z jego obligatoryjną realizacją na etapie gimnazjalnym – uczniowie, zazwyczaj w drugiej klasie, mieli obowiązek wykonać pracę pod opieką wybranego nauczyciela. To z kolei przełożyło się na liczne opracowania metodyczne związane z tą metodą, choćby Jacka Strzemiecznego *Jak organizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne. Poradnik dla dyrektorów, szkolnych organizatorów i opiekunów projektów* (2010) czy Agnieszki Mikiny i Bożeny Zając *Metoda projektów w gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów gimnazjów* (2010). Zarówno w nich, jak i innych publikacjach tego typu przywoływano zasady, które powinny być zachowywane w trakcie realizacji projektu, proponowano tematy oraz narzędzia przydatne w codziennej pracy.

Wraz z reformą systemu edukacji w 2016 roku usunięto wymóg obligatoryjnego wykorzystywania tej metody. Nie jest ona wpisana w podstawie programowej, jednak stosuje ją nadal około połowa nauczycieli (Głuc 2020: 70). Liczba ta znacząco nie zmieniła się w trakcie pandemii. Podobny odsetek nauczycieli wykorzystuje ją jako sposób sprawdzenia wiedzy uczniów. Choć autorzy raportu *Kształcenie na odległość oczami nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców* wskazują, że projekt ma stabilną i dość wysoką pozycję wśród stosowanych metod nauczania (jest to z kolei siódma i ósma wybierana metoda), to można odnieść wrażenie, że nie jest to forma ceniona i uznawana przez uczniów jako coś ciekawego i potrzebnego. W tym samym raporcie tylko 22% młodych respondentów uznaje projekt jako bardzo pomocne narzędzie w nauce na odległość.

Biorąc pod uwagę powyższe wnioski, można mieć wątpliwości, czy warto wykorzystywać tę metodę na lekcjach języka polskiego. Odpowiedź

na to pytanie nie jest jednoznaczna. Jak każda metoda stosowana w procesie dydaktycznym, także i projekt posiada swoje mocne i słabe strony, które należy uwzględnić, planując jego realizację. Wiele zależy również od grupy uczniów – niektóre zespoły klasowe bardzo chętnie tego rodzaju aktywność podejmują, inne – wręcz przeciwnie.

W niniejszym tekście zostały zaprezentowane tak zwane dobre praktyki związane z tą formą pracy, które mogą stać się inspiracją dla osób planujących wykorzystanie projektu. W części teoretycznej przedstawiono dydaktyczne korzyści płynące ze stosowania tej metody. Następnie zaprezentowane zostały zasady, którymi autorka¹ kieruje się, wprowadzając projekt na lekcję. Ostatnia część przedstawia przykładowe realizacje uczniowskie wraz z metodycznym opisem.

Dydaktyczne znaczenie projektu

Rozważania na temat znaczenia projektu należy rozpocząć od analizy jego definicji. W publikacjach Centrum Edukacji Obywatelskiej poświęconych tej metodzie można odnaleźć wyjaśnienie terminu, które określa projekt „jako zespołowe, planowe działania uczniów i uczennic pod opieką nauczyciela, w którym to działaniu sami członkowie zespołu wybierają temat i określają cel wspólnej pracy, planują etapy realizacji i biorą odpowiedzialność za wynik” (Sołtan-Młodożeniec 2019: 7). Na jej podstawie można wysnuć wniosek, że ta forma pracy:

- będzie kształtowała kompetencje społeczne związane ze współpracą, pracą zespołową;
- wspomaga samodzielność, pozwalają wykorzystać swoje talenty, zaprezentować mocne strony – uczniowie sami wybierają formę i treść;
- daje poczucie sprawczości – zespoły mają kontrolę nad przebiegiem projektu, mogą w każdej chwili poprosić nauczyciela o pomoc lub samodzielnie pracować.

Wymienione wyżej korzyści projektu, wynikające z jego definicji, nie są jedynymi. W odpowiednich warunkach ta forma pracy wzmaga kreatywność uczniów – widoczne jest to zwłaszcza w klasach, które czują się pewnie w relacji z nauczycielem. Brak obawy o potencjalną (domyślnie: negatywną) reakcję, pozytywne wcześniejsze doświadczenia dodają realizującym pewności, że ich praca – nie zawsze idealna – zostanie doceniona.

¹ Autorka artykułu jest czynnym zawodowo nauczycielem, realizującym projekty od kilku lat w różnych formach.

Zachęca to też do swoistych eksperymentów, korzystania z niecodziennych form oraz pokazywania talentów, które na co dzień w szkole często nie mają szansy zaistnieć².

Powyższe czynniki wpływają również na motywację uczniowską do nauki określonego przedmiotu. W przypadku języka polskiego często obniżoną motywację mają osoby niezainteresowane tym przedmiotem – przykładowo klasy o profilu matematycznym, biologiczno-chemicznym. Realizacja projektu w dogodnej dla ucznia formie sprawia, że jest on w stanie osiągnąć sukces, mimo sympatii do zajęć humanistycznych. Ponadto, umożliwia łączenie umiejętności zdobywanych na różnych przedmiotach – choćby informatyce i języku polskim³.

Ważnym aspektem z punktu widzenia edukacji szkolnej jest wpływ metody na zapamiętywanie określonych informacji przez uczniów. W publikacjach poświęconych projektach często przytacza się piramidę przyswajania wiedzy Dale’a (Ausz & Barnaś-Baran 2019: 181) i wskazuje się, że właśnie ta forma pozwala na wykorzystanie zdobytych na lekcji informacji w praktyce, co przekłada się na ich lepsze zapamiętanie. Podobne wnioski można wysnuć, czytając badania dotyczące wykorzystania narzędzi TIK (Lomäki & Lakkala 2018: 6), jednak w tym przypadku problem jest bardziej skomplikowany, ponieważ związane jest to ściśle z tym, w jaki sposób instrumentarium cyfrowe zostanie włączone do zadania⁴.

Większość opracowań dotyczących tak zwanego *project based learningu* (z angielskiego: nauczania opartego na projekcie – w skrócie PBL) ma charakter ogólny – opisuje funkcjonowanie metody na różnych lekcjach, bez rozróżnienia przedmiotowego. Z polonistycznego punktu widzenia ciekawym opracowaniem jest *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej* pod redakcją Anny Janus-Sitarz (2012), w którym cała część (*Projekty edukacyjne*) dotyczy różnych aspektów projektów oraz ich wprowadzania na lekcje języka polskiego. Większość z opublikowanych w tomie tekstów

² Jednym z przykładów tego rodzaju prac są piosenki. W szkole ponadpodstawowej (pomijając placówki o profilu muzycznym) rzadko jest okazja do prezentacji tego typu talentów, a projekty to umożliwiają.

³ Jednym z przykładów takiego połączenia była praca, którą autorka otrzymała w trakcie edukacji zdalnej. Zadaniem ucznia było podsumować w wybrany sposób treść rozdziału. Większość licealistów zrealizowało polecenie w formie notatki, natomiast jeden chłopiec wysłał plik z grą przygodową, w której strzelało się do pytań związanych z omawianym materiałem. Uczeń później przyznał, że taka prezentacja umożliwiła mu lepsze zapamiętanie informacji oraz sprawiła przyjemność – choć od początku nauki deklarował, że języka polskiego jako przedmiotu nie lubi.

⁴ Chodzi przede wszystkim o sposób wykorzystania narzędzi cyfrowych, które mogą wspomagać proces zapamiętywania, o ile są używane do tworzenia treści, a nie tylko ich odbierania. Więcej o tym pisała autorka w monografii poświęconej zagadnieniu (Kopacz 2017).

opiera się na opisie działań przeprowadzonych przez autorów, co stanowi ich wartość dodaną, może bowiem służyć jako źródło inspiracji dla polonistów poszukujących pomysłów, rozpoczynających swoją pracę z tą formą.

Korzyści opisywanej metody prezentują dwa inicjalne teksty w przywoływanej części tomu. Ewelina Strawa w tekście *Polonistyczne projektowanie* (2012) podkreśla wagę projektów w kształceniu kompetencji człowieka XXI wieku, do których należy działanie i samodzielne myślenie:

Niezwykle ważną cechą PBL jest wspieranie samodzielnego działania i myślenia młodzieży. Uczniowie, planując kolejne etapy pracy, dzieląc się zadaniami, wyznaczając terminy zakończenia poszczególnych faz, uczą się odpowiedzialności i przyjmowania aktywnej postawy wobec świata. Kształtuje się wówczas ważne, zwłaszcza w dobie tworzenia społeczeństwa obywatelskiego, poczucie sprawstwa, przekonanie, że swoim działaniem jest się w stanie wpływać na najbliższe otoczenie (Strawa 2012: 227).

W zakresie edukacji *stricte* polonistycznej badaczka wskazuje, że projekty szczególnie pomagają kształtować kompetencje komunikacyjne, które w dzisiejszym świecie odgrywają ważną rolę – zarówno w kontekście zawodowym (kompetencje miękkie są coraz częściej doceniane i wymagane w procesie rekrutacyjnym), jak i rozwoju różnego rodzaju komunikatorów i ciągłej aktywności sieciowej. Autorka również zwraca uwagę na kompetencje cyfrowe, między innymi krytyczne podejście do informacji zamieszczonych w internecie. Choć przywoływany tekst był publikowany niemal dekadę temu, nowsze badania (Pyżalski, Zdrodowska, Tomczyk & Abramczuk 2018: 25; Sitek 2019: 8) pokazują, że kształtowanie umiejętności wyszukiwania i krytycznego odbioru informacji powinno być wciąż priorytetem, a młodzi ludzie, choć regularnie korzystają z mediów cyfrowych – należą do pokolenia *always on* – bez odpowiednich ćwiczeń nie potrafią samodzielnie osiągnąć w tym zakresie biegłości.

Drugim tekstem, w którym zaakcentowano korzyści z korzystania z metody projektu, jest *Uczyć, aby działać. O metodzie projektów* Ewy Horwath (2012). Autorka podkreśla, że projekt pozwala na kształtowanie umiejętności niezbędnych we współczesnym świecie, między innymi planowania, prezentowania i oceniania własnej pracy oraz kreatywnego myślenia (Horwarth: 256). Badaczka opisała z własnej perspektywy, w jaki sposób powinien być zaplanowany projekt, aby był skuteczny. Autorka proponuje narzędzia ewaluacyjne, gotowe tematy i szablony do wykorzystania. Rozdział ma charakter metodyczny – pokazuje praktyczne rozwiązania, wskazuje potencjalne tematy, sposoby pracy. Część z zaproponowanych projektów wymaga wykorzystania narzędzi cyfrowych (przykładowo

stworzenie za pomocą internetowego narzędzia komiksu opartego na wybranej lekturze), część można zrealizować bez użycia ich.

Choć przytoczone wyżej teksty dość dokładnie opisują polonistyczne projekty oraz różne kwestie z nimi związane, brakuje w nich miejsca na prace, które nie mogą być zrealizowane bez użycia komputera (przykładowo, wspomniany komiks może być narysowany ręcznie). Prawdopodobnie wynika to ze specyfiki pracy w szkole w okresie wydania publikacji – edukacja na odległość była wtedy czymś wyjątkowym, rzadko realizowanym w publicznych placówkach, a lekcje języka polskiego stosunkowo rzadko odbywały się w pracowni informatycznej. Ogłoszenie pandemii w marcu 2020 roku zmieniło jednak sposób planowania i realizowania treści lekcyjnych, dlatego projekty typowo cyfrowe – których realizacja nie może obyć się bez TIK – zaczęły być coraz bardziej popularne. W związku z powyższym, w kolejnej części tekstu zostaną opisane kwestie organizacyjne, które należy wziąć pod uwagę przy realizacji tego rodzaju prac.

Organizacja projektu w szkole

To, w jaki sposób nauczyciel polonista zorganizuje projekt, zależy od wielu zmiennych. Planując pracę z tą metodą, warto na początku zadać kilka pytań pomocniczych:

- jakie umiejętności i wiedzę mają posiadać uczniowie podczas wykonywania projektu?
- czy projekt ma być wykonywany w domu – w ramach pracy własnej – czy na lekcji?
- projekt ma charakter podsumowujący (zakończenie pewnego działu), czy jest formą bieżącej pracy na lekcji (uczniowie sami opracowują materiał – nauczyciel tego zakresu nie omawia powtórnie na zajęciach)?
- jakie narzędzia mają do dyspozycji uczniowie?
- czym interesuje się grupa, w której ma się odbyć projekt?
- jakie są oczekiwane efekty – co będzie podlegało ocenie?

Odpowiedzi na powyższe pytania są ważne z kilku powodów. Pozwalają nie tylko uporządkować własną koncepcję pracy, ale przede wszystkim, umożliwiają jej skonceptualizowanie i urealnienie. Nie każdy polonista ma do dyspozycji własną salę, tablety lub odpowiednią liczbę komputerów. Podobnie jest z uczniami – część z nich nie ma dostępu do dobrego sprzętu, dlatego dobór aplikacji niezbędnych do wykonania danego zadania, powinien być przemyślany.

Dostępne opracowania podają listę cech dobrze zrealizowanego projektu. Jednym z nich jest publikacja *Realizacja projektów uczniowskich*

w ramach edukacji przyrodniczej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej Elżbiety Szedanis (2017: 5)⁵. Wśród najważniejszych cech dobrego projektu badaczka wymieniła: interesujący temat, który umożliwia jednocześnie zdobywanie wiedzy i umiejętności, przejrzyste kryteria oceny i ramy czasowe, publiczną prezentację efektów, stałą opiekę nauczyciela, klarowny podział ról i obowiązków. Poniżej zostaną one pokrótce skomentowane, a także uzupełnione o te, które autorka tekstu uznaje za cenne przy realizacji projektów na lekcjach języka polskiego.

Jako pierwsza i najważniejsza cecha projektu występuje temat, który powinien być dla uczniów interesujący. Jest to rudymmentarna właściwość tej metody, na którą wskazywał także John Alford Stevenson – autor jednego z wcześniejszych opracowań dotyczących metody. Interesujący temat pozwala zmotywować uczniów do realizacji projektu, a także jest to powód ich większego zaangażowania. Jak podkreśla Anna Janus-Sitarz w tekście *Twórcza praca w zespołach* (2012):

Zaangażowanie uczniów wynika w dużej mierze z przekonania, że po pierwsze, wykonują coś niepowtarzalnego, według własnych pomysłów (a zatem dla nauczyciela efekt będzie niespodzianką); po drugie, coś nowego i pożytecznego, dzięki czemu o czymś ciekawym się dowiadują, nabywają nowych umiejętności (pracy w radiu, na scenie, na sali sądowej, mierzą się z publicznością, pokonują tremę etc.). Po trzecie, podtrzymaniu entuzjazmu służy także rywalizacja, utrzymywanie swych pomysłów w tajemnicy aż do czasu prezentacji (Janus-Sitarz 2012: 266).

Powyższy cytat wyraźnie pokazuje, że prócz tematu, atrakcyjna dla uczniów musi być także forma zadania. Wydaje się, że nie sposób sformułować uniwersalnego polecenia, które podobałoby się wszystkim nauczonym grupom. Praktyka autorki pokazuje, że najlepiej sprawdzającymi się tematami są te, które dają uczniom wiele możliwości interpretacji. Dlatego, zamiast precyzyjnie określonych poleceń (przykładowo wykonania makiety, modelu, gry) warto wskazać pewne zagadnienia, kręgi tematyczne oraz przykładowe formy realizacji. Poniżej znajduje się polecenie dla uczniów, które znalazło się na blogu prowadzonym przez autorkę (Cyfrowybrulion.pl 2020):

⁵ Podobne cechy wymienia przywołana wyżej Katarzyna Sołtan-Młodożeniec w publikacji *Metoda projektu edukacyjnego. Przewodnik dla dyrektorów i wicedyrektorów przedszkoli i szkół oraz kierowników świetlic z placówek edukacyjnych województwa mazowieckiego* (Sołtan-Młodożeniec: 10).

PROJEKT – ŚREDNIOWIECZE

1. Fascynacja kulturą średniowieczną dziś – znajdź grupy rekonstrukcyjne i w wybranej formie przedstaw ich działalność (co najmniej trzy grupy).
2. Przegląd symboliki średniowiecznej. Stwórz w wybranej formie podstawowe symbole wykorzystywane w sztuce (bestiariusz, floraliusz czy lapidariusz).
3. Władca, rycerz czy święty? Czy wśród nas odnajdziemy wzorce osobowe? Znajdź osoby (co najmniej dwie do każdego rodzaju), które wpisują się w dany wzorzec oraz zaprezentuj je.
4. Memento mori – opisz motyw śmierci we współczesnej kulturze (co najmniej pięć przykładów) oraz porównaj je ze średniowiecznymi wizerunkami śmierci. Przedstaw w dowolnej formie.

Zadanie bonus dla klas architektonicznych: przygotuj projekt budynku w formacie A2, który będzie nawiązywał do omawianego w tym semestrze utworu literackiego. Przykłady tego rodzaju budynków znajdziesz w sali 28.

Prezentacja nie musi być nudna! Oprócz zwykłych prezentacji możesz przygotować:

- tematyczne karty do gry;
- planszówkę;
- film (animowany lub nie) – może być fabularny, na podstawie jakiegoś teletur-
nieju;
- plakat wybraną techniką;
- rzeźbę, makietę;
- scenariusz programu, przedstawienia;
- komiks;
- zdjęcie z opisem;
- małe wydanie gazety;
- lub cokolwiek innego, co pomoże Ci wyrazić temat.

Pamiętaj, by załączyć instrukcję, opis pracy lub odpowiedni komentarz. Doceniam kreatywność!

W przytoczonej instrukcji podane tematy są na tyle ogólne, że choć projekt realizowało ponad pięćdziesięciu uczniów, właściwie nie było identycznych, a nawet podobnych prac. Większość osób wybrało pracę indywidualną. Efektem były karty do gry stworzone w aplikacji internetowej, rekonstrukcja budynku w grze *The Sims*, projekty w *Minecraftie*. Niektóre z nich zostaną zaprezentowane w praktycznej części tekstu.

W poleceniu zabrakło określenia ram czasowych – te były zapisane w dzienniku elektronicznym. Uczniowie mieli miesiąc na przygotowanie prac, choć ze względu na pandemię w kolejnych edycjach tego rodzaju projektów, wydłużono termin realizacji do prawie dwóch miesięcy. Wynikało to

z trudności uczniów związanych z organizacją czasu nauki w okresie zdalnego nauczania, a także ich przytłoczeniem wielogodzinną pracą przy komputerze.

Kolejną cechą wymienioną w cechach dobrego projektu są jawne i przejrzyste kryteria oceny. Dobrze sformułowane wymagania motywują, ukierunkowują pracę, a także dają poczucie sprawczości ucznia. Jednym z możliwych rozwiązań jest, aby przed rozpoczęciem prac zaprezentować tak zwane NACOBZU (skrót od zdania: „Na co będę zwracać uwagę”) stosowane powszechnie przez nauczycieli pracujących zgodnie z założeniami oceniania kształtującego (Sterna & Dojer 2021: 9). Teoria ta zakłada, że oceniane są tylko wybrane aspekty pracy – nie wszystkie umiejętności na raz. Pozwala to na sprawne i sprawiedliwe ocenienie projektu oraz nacisk na te kompetencje, które polonista na danym etapie uznaje za kluczowe.

W większości publikacji podkreśla się zespołowość metody, z czym wiąże się kolejna cecha – jasny podział ról i obowiązków. Jest to według części badaczy jedna z trudności, które występują przy realizacji projektu. Planując tego rodzaju prace, trzeba pamiętać o tym, że nie wszyscy uczniowie chętnie działają w grupie i zamiast zachęcić ich do przedmiotu, można obniżyć ich motywację (Guo, Saab, Post & Admiraal 2020: 6). Wydaje się w związku z tym ważne, by przed planowaniem podobnych aktywności, dobrze poznać klasę bądź pozostawić uczniom wybór w tym zakresie. Jeśli nauczycielowi zależy na zespołowym charakterze projektu, może poprosić uczniów, aby w trakcie prezentacji przedstawili udział każdego z uczestników i zrealizowane przez niego zadania.

Nieodłącznym elementem realizacji metody jest opieka sprawowana przez nauczyciela nad uczniami. Powinien on kontrolować ich postępy, wskazywać możliwe rozwiązania, pomagać w doborze środków. Opieka ta powinna być zindywidualizowana i dostosowana do potrzeb oraz możliwości podopiecznych. Cennym doświadczeniem, które może wspomóc polonistę w sprawowaniu tego rodzaju opieki, jest tutoring – praktyka coraz częściej stosowana w polskich szkołach (Brzezińska & Appelt 2013: 14). Znajomość założeń takiej relacji oraz praktyka w opiece nad uczniem pozwala na efektywne koordynowanie realizacji projektu. Nauczyciel-tutor posiada także narzędzia, które wspomagają go w formułowaniu informacji zwrotnej, umiejętnym motywowaniu i wspieraniu.

Ostatnim elementem projektu jest jego prezentacja i ewaluacja. W nauczaniu stacjonarnym można na tę część poświęcić osobną lekcję oraz ustalić z uczniami, czego potrzebują⁶, a w formule zdalnej stworzyć galerię prac, którą później zainteresowane osoby będą komentować. Możliwe też

⁶ Ciekawym doświadczeniem w praktyce autorki była lekcja, podczas której uczennice zrealizowały swój pomysł na średniowieczny *escape room*, dokonując tym samym powtórki omawianej epoki.

jest przeznaczenie na ten cel osobnych lekcji lub konsultacji, w czasie których nauczyciel będzie miał szansę dopytać o interesujące go szczegóły oraz dokonać oceny.

Cyfrowy charakter obecnej pracy nauczyciela sprawia, że instrumentarium wykorzystywane do tworzenia projektów ulega zmianie. Opisywana metoda jest okazją do nauki określonych aplikacji i programów przez uczniów, co może później ułatwić twórczą pracę bezpośrednio na lekcjach. Jednym z większych projektów, które autorka tekstu miała okazję realizować, jest *Eras Literarias* – cykl zadań wykonywanych przez uczniów w domu zgodnie z założeniami gamifikacji. Wyzwania zaproponowane podczas dwóch miesięcy pracy zakładały poznanie kilku nowych aplikacji (szczegółowo opisanych w artykułach pisanych przez nauczycielkę), które miały być wykorzystywane przy realizacji ćwiczeń, a później – także na lekcjach.

Czynnikiem warunkującym pracę projektową jest także wspomniane wyżej instrumentarium. Nie każdy zespół klasowy będzie posiadał jednokowe możliwości sprzętowe. Aby uniknąć rozczarowań i frustracji z powodu niezrealizowanego pomysłu, można poprosić uczniów o wypełnienie informacyjnej, anonimowej ankiety, która pozwoli rozeznąć się poloniście, z jakich narzędzi może spokojnie korzystać.

Wszystkie wymienione czynniki wpływające na planowanie i organizację projektu zostały zebrane na poniższej infografice. Nie jest to lista zamknięta – na inne aspekty będą zwracali nauczyciele szkół podstawowych, na inne – zawodowych. Biorąc pod uwagę intensywny rozwój TIK towarzyszący pandemii, lista związana z instrumentarium również może ulegać zmianie, podobnie jak narzędzia, z jakich na co dzień korzystają uczniowie.



Ilustracja 1. Organizacja projektu – pytania wstępne, cechy dobrego projektu. Źródło: opracowanie własne.

Przykłady realizowanych projektów

W poprzedniej części zaprezentowane zostały założenia teoretyczne oraz przykładowe polecenie przeznaczone dla uczniów. Poniżej opisano trzy wybrane prace, które zostały stworzone w oparciu o powyższe wytyczne – każda z nich została zaprezentowana w klasie.



Ilustracja 2. Średniowieczny Heart Stone. Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy projekt dotyczył kultury średniowiecza. Uczeń stworzył na komputerze talię do gry *Heart Stone*, zmieniając pierwotne wzorce na bohaterów poznanych w trakcie omawiania epoki. Każda karta przedstawia portret postaci, jej cechy i umiejętności. Do gry została załączona instrukcja. Uczniowie wypróbowali ją w trakcie przerwy.

Powyższy projekt pozwolił na kształtowanie kilku umiejętności. Pierwsza z nich była związana z omawianą epoką – uczeń musiał zebrać informacje o podstawowych postaciach i opisać je. Druga – typowo techniczna – polegała na znalezieniu generatora, graficznym opracowaniu kart oraz znalezieniu odpowiednich zdjęć. Ostatnia to opis zasad gry, umożliwiający rozgrywkę. Narzędzia cyfrowe były niezbędne do stworzenia kart imitujących oryginał, ułatwiły też w znacznym stopniu pracę nad projektem.

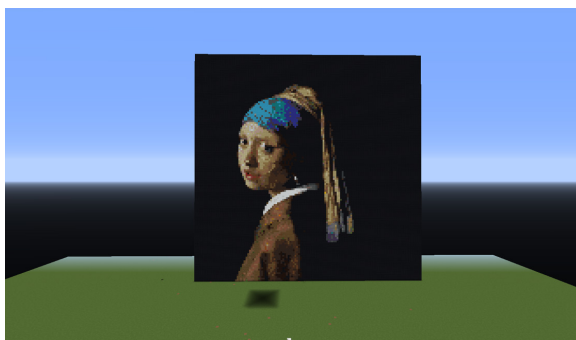


Ilustracja 3. „Gra o tron” w *The Sims*. Źródło: opracowanie własne.

Dwie kolejne prace, stworzone w ramach tej samej edycji projektów, można nazwać cyfrowymi makietami. Pierwsza z nich prezentuje świat przedstawiony serialu *Gry o tron* w popularnej grze *The Sims*. Uczennice zadbały o to, by prezentowany budynek – Czerwona Twierdza – bardzo dokładnie odwzorowywał ten, który pokazany został w produkcji. Przedstawiły w swojej pracy również wybrane sceny z pierwszego sezonu serialu, a w trakcie prezentacji wskazały, które elementy wiążą się z omawianą epoką.



Ilustracja 4. Architektura grecka w *Minecraft*. Źródło: opracowanie własne



Ilustracja 5. „Dziewczyna z perłą” w *Minecraft*. Źródło: opracowanie własne.

Druga z prac to klasyczne elementy architektury greckiej, omawianej we wprowadzeniu do epoki starożytnej. Uczeń zrealizował swój projekt w popularnym *Minecraft*, który umożliwia tworzenie całych gier. Jego praca wymagała odwzorowania typowych cech kolumn oraz zaprezentowania ich na forum klasowym. *Minecraft* jako środowisko graczy jest dość często wykorzystywany w realizacji projektów – autorka artykułu miała okazję oglądać rozgrywkę w świecie lektur romantycznych (gra przygotowana dla całej klasy przez jeden zespół), wierne odwzorowanie dzieła oświeceniowego (zdjęcie przedstawiające *Dziewczynę z perłą* zamieszczono

poniżej), jak i przygody wybranych bohaterów literackich – Tadeusza, Gustawa, Grabca.

Projekty polonistyczne autorka realizuje regularnie co pół roku i z każdą edycją uczniowie decydują się na coraz odważniejsze prace. Jedną z ostatnich, która zachwyciła społeczność szkolną, była autorska piosenka o bohaterach romantycznych, która niestety z racji ograniczeń medium, nie może zostać tu przywołana.

Obserwując rozwój uczniów przez kolejne semestry, można stwierdzić, że odpowiednio przeprowadzony projekt motywuje ich i zachęca do rozwoju – nie tylko w zakresie wiedzy polonistycznej, ale również własnych zainteresowań. Wszystkie korzyści przywołane w pierwszej części tekstu mogą być osiągnięte, jeśli dostosuje się opisywaną metodę do potrzeb grupy oraz nawiąże się relację umożliwiającą kreatywne i twórcze myślenie.

Podsumowanie

Choć poruszona w tekście tematyka nie jest nowym zagadnieniem w dydaktyce polonistycznej, jest ona wciąż aktualna. Wpływ środowiska cyfrowego na życie człowieka – w tym ucznia i nauczyciela – wciąż zmienia się, zatem z roku na rok ulegają przemianom znane metody nauczania. Artykuł przybliżył teorię związaną z cyfrowymi projektami. Autorka wskazała ich najważniejsze aspekty i opatrzyła komentarzem praktyka, który może być wskazówką dla nauczycieli oraz badaczy. Dynamiczne zmiany, jakie zachodzą w obszarze edukacji, sprawiają, że niezbędna jest regularna aktualizacja opisanych założeń oraz uzupełnianie ich o nowo poznane teorie oraz wnioski z badań, które umożliwiają efektywniejszą pracę z projektem na lekcjach języka polskiego.

Źródła cytowań

- AUSZ, MARIUSZ, BARNAŚ-BARAN, EWA (2019), 'Metoda projektów a nowoczesne środki techniczne (multimedia) w edukacji historycznej', *Edukacja – Technika – Informatyka*: 1, ss. 179-184.
- BRZEZIŃSKA, A. I., K. APPELT, (2013), 'Tutoring nauczycielski – tutoring rówieśniczy: aspekty etyczne', *Forum Oświatowe*: 2, ss.13-29, online: <http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/39>, [dostęp: 14.03.2021].
- 'Cyfryzacja bez edukacji nie wystarczy. Znamy wyniki międzynarodowego badania ICILS 2018', online: <http://www.ibe.edu.pl/pl/component/content/article/38-aktualnosci/1073-cyfryzacja-bez-edukacji-nie-wystarczy-znamy-wyniki-miedzynarodowego-badania-icils-2018>, [dostęp: 14.03.2021].
- DOŁĘGA-HERZOG, HALINA, MAŁGORZATA ROSALSKA (2014), *Wykorzystanie metod kreatywnych w przygotowaniu uczniów do wyboru zawodu. Propozycje rozwiązań metodycznych*, Warszawa: Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej.
- GŁUC, KRZYSZTOF, RED. (2020), Raport z badania: „Kształcenie na odległość oczami nauczycieli, dyrektorów szkół, uczniów i rodziców”, online: http://mcdn.edu.pl/wp-content/uploads/2020/10/10-Edukacja_sklad_mk.pdf, [dostęp: 14.03.2021].
- GUO, PENGYUE, NADIRA SAAB, LYSANNE S. POST, WILFRIED ADMIRAAL (2020), 'A Review of Project-Based Learning in Higher Education: Student Outcomes and Measures', online: <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101586>, [dostęp: 14.03.2021].
- HOWARTH, EWA (2012), *Uczyć, aby działać. O metodzie projektów*, w: *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, ss. 238-254.
- ILOMÄKI, LISSA, LAKKALA, MINNA (2018), 'Research and Practice in Technology Enhanced Learning', online: <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0094-8>, [dostęp: 14.03.2021].
- JANUS-SITARZ, ANNA (red.) (2012), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- JANUS-SITARZ, ANNA (2012), *Twórcza praca w zespołach, Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- KOPACZ, AGNIESZKA (2017), *Środowisko cyfrowe w edukacji polonistycznej na etapie ponadgimnazjalnym*, Lublin: Wydawnictwo Naukowe KUL.

- MIKINA, AGNIESZKA, ZAJĄC, BOŻENA (2010), *Metoda projektów nie tylko dla gimnazjum. Poradnik dla nauczycieli i dyrektorów szkół*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- OECD (2019), 'OECD Skills Strategy Poland: Assessment and Recommendations', Paris: OECD Skills Studies, OECD Publishing, online: <https://doi.org/10.1787/b377fbcc-en>, [dostęp: 14.03.2021].
- PYŻAŁSKI, JACEK, ALDONA ZDRODOWSKA, ŁUKASZ TOMCZYK, KATARZYNA ABRAMCZUK (2019), *Polskie badanie EU Kids Online 2018. Najważniejsze wyniki i wnioski*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- SITEK, MICHAŁ (red.) (2019), *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów. Wyniki badania PISA 2018 w Polsce*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- SOLTAN-MŁODOŻENIEC, KATARZYNA (2019), 'Metoda projektu edukacyjnego. Przewodnik dla dyrektorów i wicedyrektorów przedszkoli i szkół oraz kierowników świetlic z placówek edukacyjnych województwa mazowieckiego', online: https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/ceo/dkk/metoda_projektu_educacyjnego_katarzyna_soltan-mlodozieniec.pdf, [dostęp: 14.03.2021].
- SPEZIALE, KERRY (2021), 'Study Confirms Project Based Learning Has a Positive Impact on How Students Learn Science and Math', online: <https://blog.definedlearning.com/blog/project-based-learning-research>, [dostęp: 14.03.2021].
- STERNA, DANUTA, ANNA DOJER (red.) (2021), 'Ocenianie kształtujące: Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy!', online: https://ok.ceo.org.pl/sites/ok.ceo.org.pl/files/zeszyt_dzielmy_2_-_nacobezu.pdf, [dostęp: 14.03.2021].
- STRAWA, EWELINA (2012), 'Polonistyczne projektowanie', w: Anna Janus-Sitarz (red.), *Twórczość i tworzenie w edukacji polonistycznej*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, ss. 223-237.
- STRZEMIECZNY, JACEK (2010), *Jak zorganizować i prowadzić gimnazjalne projekty edukacyjne. Poradnik dla dyrektorów, szkolnych organizatorów i opiekunów projektów*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- SZEDZIANIS, ELŻBIETA (2017), *Realizacja projektów uczniowskich w ramach edukacji przyrodniczej w klasach IV–VIII szkoły podstawowej*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Konwergencyjny charakter pytań jako jeden z inhibitorów twórczości

Anna Jasiulewicz

Uniwersytet Szczeciński

ORCID: 0000-0001-8808-4648

Abstract

The convergent nature of tasks as one of the inhibitors of creativity

Creativity is the area of interest of many scientific disciplines, including psychology, sociology and pedagogy. Within each of these sciences, the biggest attention is paid to the essence of getting to know the creative process and ways to develop it. In the case of education, the need to develop creativity is written in every educational document. However, in order to strengthen and support creativity, it's necessary to know the mechanisms that have negative effect of limiting it. Any, even the most creative, teaching method can be ineffective if it comes with inhibitors that the educator may not even know about. In the literature, inhibitors are defined as any factor that blocks, inhibits or limits the development of creative processes. In the psychology of creativity, four types of inhibitors have been described. Within each of them, there are those, that result from ineffective methods of didactic work. The knowledge that students receive is barren, it doesn't provoke thought and it doesn't encourage them to look for answers by their own. Education

Anna Jasiulewicz, mgr; studentka pedagogiki ogólnoakademickiej na Uniwersytecie Szczecińskim; absolwentka studiów pedagogiki wczesnoszkolnej i przedszkolnej; od pięciu lat także nauczyciel edukacji przedszkolnej; jej zainteresowania naukowe koncentrują się głównie wokół dydaktyki twórczości, ze szczególnym uwzględnieniem stymulatorów i inhibitorów procesów twórczych; obecnie przygotowuje pracę magisterską na temat rozwijania twórczego myślenia dzieci w przedszkolu.

anna.jasiulewicz@op.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

is focused on the amount of memorized knowledge and not on the ability to formulate problems. The nature of the tasks often prevents the beginning or full development of the creative process. As the research results show, the tasks that students give are most often of a convergent nature and accept only one correct answer or only one solution. This problem is not only at the level of higher education, but also appears in the first grades of primary school and even in kindergarten. It would seem that the reason of this problem is the teacher's work and teaching methods, but students can also deal with this way of formulating instructions in school textbooks. The study of one of the textbooks used in the first grade of primary school, in terms of the nature of the tasks it contains, is just one example of what pedagogy of creativity is struggling today. Because if from in early age we don't teach children to ask questions and search for results by their own, we can't speak of effective creative education at all.

Keywords: didactics, creativity, pedagogy, school, creativity, textbooks

Wprowadzenie

W drugiej połowie XX wieku rozpoczęła się era społeczeństwa informacyjnego, która wymaga od ludzi permanentnego uczenia się, aby mogli oni nadążyć za dynamicznymi przemianami rzeczywistości. Świat znalazł się w zupełnie innej formacji kulturowej, w której rewolucja technologiczna sprawiła, że wiedza ludzkości wykracza poza możliwości poznawcze jednostek, a równocześnie jest dostępna na wyciągnięcie ręki (Dorczak 2019: 26). Zygmunt Bauman (2007) zwrócił uwagę na to, że „płynna nowoczesność” (Bauman 2006: 24) charakteryzuje się dynamiczną zmiennością i nieprzewidywalnością. Nasuwa się więc pytanie o celowość utrzymywania edukacji w dotychczasowej formie, jeśli zmieniają się potrzeby współczesności. Zadaniem edukacji jest przygotowanie młodych ludzi do radzenia sobie z rzeczywistością, z którą przyjdzie im się zmierzyć w dorosłym życiu. Z uwagi jednak na tempo zachodzących zmian, edukacja nie jest w stanie tego zadania wypełnić należycie. Koniecznym jest zatem nie samo zdobywanie wiedzy, która jest obecnie powszechnie dostępna, a umiejętność adaptacji do nowych warunków (Bauman 2007: 183). W tym kontekście największym wyzwaniem szkoły jest dopasowanie treści nauczania do wymogów współczesnego świata i przygotowanie ich do dorosłego życia. Jak podkreśla Bauman, z uwagi na to, że państwo nie jest w stanie przewidzieć zachowań rynku w perspektywie kilkunastu czy kilkudziesięciu lat, zachęca jednostki do przejęcia odpowiedzialności za edukację na siebie, wprowadzając ideę całościowego uczenia się. Dzisiejsi uczniowie wchodząc w dorosłość, będą musieli odnaleźć się więc w zupełnie innych, nieznanych aktualnie warunkach. W takim świecie szanse na sukces ma tylko człowiek nieustannie rozwijający się, zdolny do świadomego zarządzania swoim czasem, a także kreatywny, otwarty na innowacje, przedsiębiorczy, komunikatywny, odporny na stres i zdolny do działania w grupie. Takiego człowieka ma więc przygotować polska szkoła. Powstają różnorodne koncepcje edukacyjne,

mające być niejako odpowiedzią na potrzeby współczesności. Zwraca się w nich uwagę przede wszystkim na podmiotowość ucznia, a także globalne traktowanie jego osobowości, nie skupiając się tylko i wyłącznie na intelekcie. Mimo wszystko we współczesnej edukacji w dalszym ciągu funkcjonuje model nauczania sięgający początków XIX wieku. Dominująca rola nauczyciela, podający system nauczania, nauka polegająca na reprodukcji słów nauczyciela, brak ukierunkowania na potrzeby ucznia, nastawienie na realizację programu czy zaniedbywanie istoty pracy zespołowej, to tylko jedne z cech, które są właściwe dla dziewiętnastowiecznego modelu szkoły (Gawrecki 2016: 39). Źródłem współczesnych problemów dydaktycznych natomiast jest zakorzenienie w behawioralnych metodach i formach kształcenia, które nie zachęcają dzieci do nauki. Badania nauczycieli wykazują, że w Polsce stosunkowo rzadko stosuje się takie aktywizujące metody, takie jak praca nad projektami, w szkole podstawowej, praktykuje ją zaledwie 15% nauczycieli. Równie problematyczna jest możliwość korzystania z nowoczesnych technologii na zajęciach, decyduje się na to jedynie 29% nauczycieli. Praca w grupach realizowana jest „często” przez zaledwie 46% nauczycieli (Talis 2013). Szkoła kreowana dzisiaj, z całą pewnością w pełni nie realizuje swoich zadań, gdyż nie tworzy odpowiednich warunków, które skutecznie mogą rozwijać umiejętności niezbędne do satysfakcjonującego funkcjonowania młodych ludzi w XXI wieku. Biorąc pod uwagę brak możliwości przewidzenia jakie wyzwania stać będą w przyszłości przed dzisiejszymi uczniami szkół podstawowych, za fundamentalną można uważać umiejętność rozwiązywania nowych, nieznanych dotąd problemów. Myślenie twórcze, rozumiane jednak wieloaspektowo, musi więc przestać być nieobecnym elementem w polskich programach kształcenia. Proces twórczy bynajmniej nie jest obszarem zainteresowań jedynie działalności artystycznej, gdyż obejmuje również procesy doprowadzające do powstawania nowych i wartościowych pomysłów lub idei. Dydaktyka twórczości, w swych studiach teoretycznych poszukuje przede wszystkim odpowiedzi na pytania o cele, metody i warunki, które wspomagają ten proces. Bezsprzecznie można stwierdzić, że stanowi to główny cel działań pedagogicznych w zakresie twórczości, jednak nie można zapomnieć o równie istotnym czynniku wpływającym znacząco na przebieg procesu twórczego, czyli blokadach twórczych.

Inhibitory szkolne

Dziecko od samego początku swojego istnienia dysponuje ogromnym potencjałem twórczym, który w toku edukacji staje się coraz słabszy. Rezultaty badań Prince’a wykazują gwałtowny spadek twórczości wśród dzieci w momencie zakończenia standardowej edukacji. Około 80% dzieci w wieku

pięciu lat osiąga bardzo wysokie wyniki badań w testach twórczych, jednak po siódmym roku życia sukcesywnie obserwuje się spadek jednostek twórczych do 5% w populacji ludzi dorosłych. Przyczyn tego zjawiska należy szukać w organizacji środowiska przedszkolnego, szkolnego oraz rodzinnego, w których dziecko funkcjonuje od pierwszych lat życia, a które najbardziej przyczyniają się do rozwijania jego osobowości. Bezpośrednie powiązanie wyników badań z etapami edukacji szkolnej, nie bez powodu sugeruje, że problemu doszukiwać się należy przede wszystkim w funkcjonowaniu szkoły. Jak postulują pedagodzy twórczości, szkoła zamiast rozwijać potencjał twórczy wśród uczniów, konsekwentnie hamuje ich spontaniczną aktywność i kreatywność (Dobrołowicz 2000: 82). Zakorzenione w polskiej edukacji behawioralne style kształcenia czy encyklopedyzm to tylko jedno z wielu czynników wpływających negatywnie na rozwijanie postaw twórczych. Wiążą się one również z codzienną praktyką szkolną, postawami nauczycieli, ich metodami pracy, ale także celami i treściami kształcenia ustalonymi w dokumentach oświatowych. Podstawa programowa jest dokumentem określającym obowiązujące na wszystkich etapach kształcenia zestawy treści nauczania. Muszą one być odzwierciedlane zarówno w programach nauczania w szkołach, jak i samej pracy nauczyciela. W polskich aktach tego typu jednak na ogół brak zadań, które nakierowane są na rozwijanie twórczej aktywności uczniów. Jeśli już takie treści się pojawiają, to traktowane są lakonicznie i hasłowo (Szmidt 2007: 199).

Jak wykazuje praktyka, jednym z najsilniejszych źródeł hamujących dziecięcą kreatywność jest nauczyciel, jego styl pracy oraz niektóre cechy osobowości. W klasach początkowych jest on dla uczniów często wzorem do naśladowania. Jeśli więc zauważa w nim sztywne, stereotypowe wzory postępowania, trudno, aby sam wykazywał się oryginalnością (Kapica 2010: 244). Badania przeprowadzone wśród polskich nauczycieli wskazują, że dla większości z nich, najbardziej adekwatnym wskaźnikiem zdolności ucznia jest poziom wiedzy oraz umiejętność osiągnięcia wysokich rezultatów w jej przyswajaniu, nie zaś myślenie twórcze, wyobraźnia czy spostrzegawczość (Niewiadomski 1994).

W literaturze anglojęzycznej – w precyzowaniu czynników negatywnie wpływających na rozwijanie twórczości – najczęściej spotykane jest określenie bloku myślowego (*mental block*). W języku polskim stosowanie tej formy okazało się być zbyt problematyczne, gdyż sprowadza twórczość jedynie do operacji intelektualnych (Nęcka 1983). W pracy Edwarda Nęcki (1995) zaproponowane zostało więc używanie sformułowania „przeszkody w procesie twórczym”, które rozumiane są jako wszystkie bariery zmniejszające prawdopodobieństwo wytworzenia dzieła przez podmiot. W niniejszej pracy używane jednak będzie również adekwatne określenie, wprowadzone w przez Kocowskiego (1980) – inhibitory twórczości. Są one definiowane

jako wszelkie przeszkody i bariery tkwiące w psychice jednostki, które utrudniają, a wręcz udaremniają rozwiązywanie problemów, zwłaszcza otwartych. Warto jednak wspomnieć, że inhibitorem nie jest czynnik zewnętrzny sam w sobie, ale to, w jaki sposób jednostka przekłada te czynniki na własne procesy psychiczne i zachowania. W tym przypadku czynnik zewnętrzny jest jedynie źródłem pojawienia się inhibitorów, które zagrażają działalności twórczej (Kapica 2010: 243). Istnieją cztery typy inhibitorów (Nęcka 1995):

- typ I – inhibitory, które przeciwdziałają rozpoczęciu procesu twórczego.
- typ II – inhibitory, które przedwcześnie przerywają proces twórczy zanim powstanie wytwór, który wyczerpuje wszystkie możliwości.
- typ III – inhibitory, które zakłócają przebieg procesów twórczych poprzez zewnętrzne czynniki ingerujące w proces twórczy.
- typ IV – inhibitory, które ograniczają proces twórczy.

Do inhibitorów typu I, które skutecznie hamują rozpoczęcie procesu twórczego, zaliczyć można jałowy charakter wiedzy szkolnej. Umożliwia ona z powodzeniem rozwiązywanie trudnych zadań, jednocześnie lekceważąc umiejętność dostrzegania dotąd niezauważonych problemów (Nęcka 1995:136). Praktyka szkolna przedstawia bowiem wiedzę szkolną jako gotowy wytwór, ukrywając cały proces jej powstawania (Kozłowski 2004: 22). Uczniowie nie dowiadują się niczego o kontekstach powstawania nauki, co uniemożliwia im zrozumienie zasad, jakimi ona się kieruje. Wiedza, którą otrzymują jest przekazywana w sposób oznajmujący, nie zmuszający do refleksji czy krytyki. W ten sposób niemożliwym jest dostrzeganie przez dziecko różnicy pomiędzy faktami a koncepcjami teoretycznymi zbudowanymi na ich podstawie. Tendencja do przyjmowania wiedzy za coś oczywistego, nie zachęca do zadawania pytań, szukania problemów i weryfikowania autentyczności otrzymywanych informacji (Nęcka 1995:137). Całą sytuację potęguje równie skomplikowany, techniczny język, jakim operują nauczyciele już w szkole podstawowej. Utrudnia on rozumienie przekazywanych treści, co wzmacnia oznajmujący charakter kształcenia szkolnego. Efekty takiej praktyki widoczne są w postaci umiejętności, z którymi kończy swoją edukację większość absolwentów. Współczesna szkoła gratyfikuje bowiem przede wszystkim uczniów, którzy skutecznie i trwale zapamiętują podane informacje. Wychodzenie poza posiadane już dane jest natomiast istotą myślenia dedukcyjnego, które wspomaga proces dostrzegania błędów, sprzeczności czy nowych problemów. Podstawą więc do rozpoczęcia twórczości jest samo zauważenie, czy jest coś nowego do zbadania, odkrycia, napisania lub skomponowania. Już samo dostrzeżenie potrzeby inicjuje działanie podmiotu. Zjawisko to więc polega przede wszystkim na umiejętności formułowania celów w procesie twórczym, a wiedza jałowa skutecznie wygasa ten potencjał.

Nauczanie tradycyjne zwrócone jest więc głównie w kierunku aktywności odtwórczych. Szkoła wyposaża ucznia w określoną liczbę wzorcowych, sprawdzonych wcześniej rozwiązań (Zborowski 1986: 18). Zamiast rozwijać potencjał twórczy wśród uczniów, tłumi ich inicjatywę i samodzielność, nie wyzwala także pasji poznawczej (Stucki 1998: 39). Dominacja problemów zamkniętych (konwergencyjnych) jest kolejnym z inhibitorów, które swoją genezę mają w nieefektywnych metodach pracy dydaktycznej. Dyktat jednej odpowiedzi to najczęściej wskazywana przez dydaktyków szkolna bariera twórczości. Tendencja ta wynika z zakorzenionych, behawioralnych metod nauczania oraz sposobu formułowania pytań przez nauczycieli, zakładając, że na każde pytanie można znaleźć jedną, poprawną odpowiedź. Dodatkowo warunki, które mieszczą się w kryterium oceny, ustalone są przez nauczyciela. Doprowadza to do sytuacji, w której uczeń jedynie zgaduje, co nauczyciel ma na myśli lub jakiej drogi rozwiązania oczekuje. Ogranicza to zakres poszukiwań innych rozwiązań, a znalezienie przez ucznia pierwszej, akceptowanej odpowiedzi jest równoznaczne z obniżeniem koncentracji na problemie i zamknięcie procesu twórczego. Pedagodzy zgodnie twierdzą, że dominacja tego typu pytań w pracy dydaktycznej hamuje rozwój wyższych procesów poznawczych, stymulując najefektywniej głównie procesy zapamiętywania (Szmidt 2007: 209). Uczniowie, którzy rozwiązują jedynie zadania o charakterze zamkniętym, utwierdzają się w przekonaniu, że nauka polega na przyswajaniu i odtwarzaniu ustalonego z góry systemu wiedzy. Nie dostrzega się tam miejsca na eksperymenty, wątpliwości czy wyobraźnię, co ugruntowuje ich w przekonaniu, że nauka nie podlega ciągłym przemianom, a przedstawia się ją jako zamknięty już zbiór (Kapica 2010: 244). Doprowadza to do rezygnacji z prób wychodzenia poza otrzymane informacje, traktując wiedzę jako swojego rodzaju niepodważalny absolut. Tworzy to **konwergencyków**, którzy charakteryzują się sztywnością myślenia i zamkniętym umysłem. Nauczyciele tłumaczą swoją postawę dydaktyczną brakiem czasu na organizowanie zadań twórczych oraz zobowiązaniem wobec funkcjonujących programów nauczania. Jednak permanentne oddziaływanie inhibitorów w postaci pytań zamkniętych, powoduje u dzieci spadek motywacji, rutynizację pracy oraz znudzenie nauką (Kapica 2010: 244). Uniemożliwia to dostrzeganie w nauce miejsca dla siebie i własnych pomysłów, co sprawdza uczenie się jedynie do osiągania wysokich wyników szkolnych, a nie umiejętności używania zdobytych informacji do samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Utwierdza jednak uczniów w przekonaniu, że celem ich edukacji jest zapamiętywanie i odtwarzanie jak największej ilości wiedzy. Bez zasadniczych zmian całego systemu oświaty nie mamy więc szansy kształcić specjalistów, którzy byliby w stanie stawiać czoła nowym problemom współczesności.

Teoria twórczości jako myślenia dywergencyjnego

Jedną z teorii, która współcześnie cieszy się dużym zainteresowaniem psychologii i pedagogiki, jest koncepcja twórczości jako myślenia dywergencyjnego. Zapoczątkowana ona została przez Joya Paula Guilforda w 1950 roku. Opierała się na poznawczej koncepcji człowieka, zgodnie z którą podmiot odbiera informacje, przechowuje je, przetwarza i ocenia wyniki swej działalności; człowiek więc jest samodzielnym podmiotem przyjmującym wobec rzeczywistości postawę badawczą (Szymański 1987: 54). Zgodnie z twierdzeniem Guilforda każdą ze zdolności intelektualnych, uwzględnionych w opisanym przez autora modelu intelektu rozpatrywać można w trzech aspektach. Są to treści, które są przedmiotem operacji umysłowych, samych operacji oraz ich wytworów (Guilford 1978: 136). Analizując rodzaj operacji umysłowej podejmowanej przez podmiot, Guilford wyróżnił pięć klas: poznawcze, pamięciowe, wytwarzanie dywergencyjne, konwergencyjne oraz ocena.

Poznanie identyfikowane jest jako pozyskiwanie i uświadamianie sobie informacji. Obejmuje także zjawisko szybkiego uczenia się, rozumianego jako bezpośrednie rozszerzanie i przekształcanie informacji. Poznanie i pamięć to operacje umysłowe, które odpowiedzialne są przede wszystkim za zdobywanie informacji potrzebnych do rozwiązywania problemów. Myślenie dywergencyjne i konwergencyjne polegają natomiast na wydobywaniu, a następnie wytwarzaniu rozwiązań na podstawie posiadanej już wiedzy (Guilford 1978: 423). Wytwarzanie konwergencyjne należy do dziedziny dedukcji logicznej, a przynajmniej do zdolności wyprowadzania wniosków. Ono właśnie, nie wytwarzanie dywergencyjne, przeważa, gdy wkład informacji wystarcza do ustalenia jednej, unikalnej odpowiedzi (Guilford 1978: 336). Myślenie konwergencyjne wiąże się więc z wytwarzaniem konwencjonalnym, odtwórczym i reproduktywnym. Pytania, które mierzą te zdolności, dotyczą między innymi wskazywania przeciwieństw, nazywania kolorów, kształtów, sortowanie i grupowanie przedmiotów, wyszukiwanie par zdań. Wytwarzanie dywergencyjne natomiast zachodzi wtedy, gdy jednostka rozwiązuje problemy otwarte, które mają wiele możliwych rozwiązań oraz dróg poszukiwania odpowiedzi. Zgodnie z podstawową tezą Guilforda, to właśnie myślenie dywergencyjne tożsame jest z myśleniem twórczym (Szmidt 2007: 98). Nie oznacza to jednak, że zdolności myślenia dywergencyjnego wyczerpują wszystkie zdolności istotne dla procesu twórczego (Szymański 1987: 58). Ocenianie, jako ostatnia klasa operacji umysłowych, polega na zestawianiu i porównywaniu informacji zgodnie z różnymi kryteriami, a także podejmowaniu decyzji, czy uzyskane wyniki spełniają określone kryteria (Guilford 1978: 424). Proponowane przez Guilforda podejście badawcze, pomimo wielu głosów krytyki, w dalszym ciągu dominuje w badaniach

nad twórczością. Wyznacza ono bowiem realny horyzont do działań dydaktycznych. Dostarcza także jasnych narzędzi, jakimi są badania testowe, które do dzisiaj stanowią inspirację do tworzenia ćwiczeń twórczych. Zasadniczo, najbardziej istotną kwestią wynikającą z badań Guilforda, było wysunięcie hipotezy, że istotą myślenia twórczego jest rozwiązywanie zadań otwartych. Hipoteza ta wyznacza współcześnie normy postępowania w kształceniu twórczym dzieci i młodzieży (Szmidt 2007: 101).

Założenia i metodologia badań własnych

Przedmiotem podjętych badań była analiza podręcznika szkolnego do klasy pierwszej szkoły podstawowej. Badania przeprowadzone zostały przy zastosowaniu podejścia ilościowego. Jako metodę gromadzenia danych wykorzystano analizę dokumentów. Wyniki badań opisane w niniejszym artykule odnoszą się do następującego pytania badawczego: Jakie operacje umysłowe ucznia są uaktywniane podczas wykonywania zadań podręcznikowych?

Analizie zostały poddane wszystkie polecenia zawarte w czterech częściach podręcznika do klasy pierwszej *Elementarz Odkrywców*. Podręcznik wydany jest przez wydawnictwo Nowa Era. Jak wykazuje BookScan Nielsen, w roku 2020/2021 rankingi wydawnictw edukacyjnych zdominowane zostały przez Nową Erę, a podręczniki publikowane przez tego wydawcę zajmowały aż siedemnaście z dwudziestu pozycji na liście (Nielsen BookScan Polska 2020). Mimo iż ranking obejmuje podręczniki do klas wyższych, bez wątpienia można stwierdzić, że wydawnictwo Nowa Era, cieszy się dużą popularnością na polskim rynku edukacyjnym. Istotnym czynnikiem, wziętym pod uwagę przy wyborze podręcznika do badań, były także założenia programowe, na których opiera się *Elementarz Odkrywców*. Program *nauczania i uczenia się, stworzony do I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej*, wydany w komplecie z podręcznikiem, stanowi opis sposobu realizacji celów kształcenia i zadań edukacyjnych, ustalonych w podstawie programowej. Zawiera on precyzyjnie opisane wymagania programowe, czyli obowiązkowy zakres treści programowych i umiejętności oczekiwanych od ucznia. Program stworzony do podręcznika *Elementarz Odkrywców* proponuje wykorzystanie strategii projektu edukacyjnego oraz konstruktywistycznego podejścia do rozwoju dziecka. Zgodnie więc z założeniami konstruktywizmu, uczenie się powinno być realizowane poprzez samodzielne rozwiązywanie problemów i poszukiwanie odpowiedzi. Istotnym punktem w opisywanym programie, jest podkreślenie istoty rozwijania kompetencji takich jak: inicjatywność, przedsiębiorczość oraz kreatywność (Janicka-Panek 2017: 3). W toku badania, każde z pytań zostało przeanalizowane pod względem możliwych dróg

rozwiązań oraz odpowiedzi, a także dominującej aktywności umysłowej ucznia, która powinna być pobudzana podczas rozwiązywania polecenia.

	1	2
PP	311	47,9%
K	212	32,7%
D	79	12,2%
O	47	7,2%
	649	100%

Tabela 1. Analiza wszystkich pytań w podręczniku *Elementarz Odkrywców*.

Objaśnienia: 1 – dane wyrażone w postaci liczbowej, 2 – dane wyrażone w %

Charakter polecenia: PP – poznanie i pamięć, K – wytwarzanie konwergencyjne,

D – wytwarzanie dywergencyjne, O – ocena. Źródło: opracowanie własne.

Dane zamieszczone w tabeli 1, wskazują, że pytania zawarte w podręczniku szkolnym do klasy pierwszej, rozwijać mają przede wszystkim poznanie i pamięć. Stanowią one 47,9% wszystkich poleceń w podręcznikach. W zakresie wytwarzania, polecenia o charakterze konwergencyjnym stanowią 32,7% wszystkich poleceń, dywergencyjne natomiast 11,8%. W podręcznikach szkolnych aż 80,6% wszystkich zadań ma charakter odtwórczy, a aktywność podejmowana przez ucznia podczas wykonywania zadań, polega na gromadzeniu i odszukiwaniu informacji, wnioskowaniu oraz działaniu według określonego schematu. Polecenia dywergencyjne pojawiają się średnio 20 razy na cały podręcznik. Co więcej, jak wykazują

	I podręcznik		II podręcznik		III podręcznik		IV podręcznik	
	1	2	1	2	1	2	1	2
PP	84	50%	76	43,5%	78	48,1%	73	50,7%
K	53	31,5%	65	37,1%	48	29,6%	46	32%
D	20	11,9%	21	12%	21	13%	17	11,8%
O	11	6,6%	13	7,4%	15	9,3%	8	5,5%
	168	100%	175	100%	162	100%	144	100%

Tabela 2. Szczegółowa analiza pytań w podręczniku *Elementarz Odkrywców*.

Objaśnienia: 1 – dane wyrażone w postaci liczbowej, 2 – dane wyrażone w %

Charakter polecenia: PP – poznanie i pamięć, K – wytwarzanie konwergencyjne,

D – wytwarzanie dywergencyjne, O – ocena. Źródło: opracowanie własne.

dane zamieszczone w tabeli 2, która przedstawia szczegółową analizę pytań zawartych w każdym z podręczników, tylko co ósme zadanie rozwija myślenie twórcze. Co trzecie polecenie natomiast ma charakter konwergencyjny, a co drugie zadanie rozwijać ma operacje poznawania i pamięci.

Polecenia, które mają charakter konwergencyjny, dotyczą najczęściej wykonywania zadań według wzoru lub instrukcji, a także wnioskowania na podstawie wcześniej uzyskanych informacji. Pytania o charakterze dywergencyjnym natomiast odnoszą się do tworzenia nowego zakończenia przeczytanej historii, wytwarzania nowych rozwiązań problemów, inscenizacji oraz działalności plastycznej. Nie są one natomiast stosowane jako dominująca forma pracy, a stanowią swojego rodzaju przerwę od właściwych zadań lub są lekką formą zamykającą pracę nad tematem.

Zasygnalizowane powyżej badania empiryczne stanowią dowód na to, że w polskiej edukacji szkolnej w dalszym ciągu, w podręcznikach priorytetowo stawia się na rozwijanie takich operacji umysłowych u ucznia jak: poznawanie, pamięć i myślenie konwergencyjne. Utwierdza więc to w przekonaniu, że nauka polega jedynie na przyswajaniu informacji i odtwarzaniu ustalonego już systemu postępowania, skutecznie zniechęcając uczniów do własnej aktywności. Należy również zwrócić uwagę, że przedstawione badania dotyczą podręcznika, który stanowi podstawę do zajęć dla pierwszej klasy, czyli dzieci, które rozpoczynają dopiero swoją naukę szkolną. Już na tym etapie edukacji otrzymują jasny sygnał, że myślenie twórcze jest bagatelizowane, a często i utożsamiane z dydaktyczną rozrywką, która nie niesie ze sobą żadnych kluczowych kompetencji.

Propozycje zadań dywergencyjnych w edukacji wczesnoszkolnej

Wyniki badań przeprowadzonych podczas zajęć dydaktycznych w klasach I-III wykazują, że we wszystkich przypadkach proces kształcenia wspomagany jest wykorzystywaniem tekstów dydaktycznych z podręcznika. Praca z podręcznikiem uzależniona jest od rodzaju dominujących w nim treści. Najchętniej podejmowaną pracą z tekstem jest głośne czytanie, opowiadanie treści, wyodrębnianie liter i wyrazów, przepisywanie, odpowiadanie na pytania, wypowiedzi na podstawie tekstu, wyrażanie sądów o postaciach, uzupełnianie luk, wyszukiwanie informacji na określony temat, wyjaśnianie treści i pojęć (Oleksy 2005: 210). Przedłożone zestawienie nie zawiera elementów, które wymagałyby od uczniów pobudzenia procesu twórczego, są to raczej polecenia skupiające się na przywoływaniu i odtwarzaniu informacji z tekstu, wnioskowaniu czy zapamiętywaniu. W podręczniku *Elementarz odkrywców* jednymi z najczęściej stosowanych poleceń do pracy z tekstem również

były wyżej wskazane aktywności. Zadania o charakterze dywergencyjnym polegały przede wszystkim na tworzeniu nowego zakończenia do opowiadania, proponowaniu nowych tytułów czy poruszaniu wątków, które nie były w tekście wystarczająco rozwinięte, na przykład: „Jak myślisz, co znajduje się w pierwszej szufladce tajemniczej komódki? Podziel się swoimi pomysłami z innymi dziećmi w klasie”. Do pracy z tekstem wykorzystać można jednak jeszcze kilka, prostych ćwiczeń dywergencyjnych:

(1). „zadziwiające pytania”. Po przeczytaniu opowiadania, uczniowie zastanawiają się jakie wątki w tekście byłyby dla nich zadziwiające, gdyby wydarzyły się naprawdę. Zapisują wszystkie pytania, które im się nasunęły podczas czytania, a następnie przedstawiają je w grupach lub przy całej klasie. Na przykład: „Dlaczego sowa mówi ludzkim językiem? Dlaczego mama kózka zostawiła swoje dzieci same?”. Ćwiczenie to doskonale rozwija przede wszystkim umiejętność formułowania problemów.

(2). „nietypowe powiązania”. Ćwiczenie polega na szukaniu powiązań pomiędzy postaciami lub rzeczami w tekście. Uczniowie wypisują wszystkie rzeczowniki występujące w tekście, a następnie szukają łączących ich skojarzeń. Zadanie można modyfikować poprzez wybieranie większej liczby słów. Rezultatem takiej zabawy mogą być bardzo oryginalne powiązania, na przykład powiązanie sowy i zegara – oboje nie śpią w nocy.

(3). „a gdyby tak...”. Ćwiczenie polegające na przekształcaniu wątków w opowiadaniu poprzez wprowadzanie nowych elementów. Uczniowie zamieniają części historii, dodają bohaterów, pozostawiając jednak zakończenie w takiej samej formie.

W zakresie edukacji plastycznej nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę, że głównym celem nie jest samo nauczanie, tylko kształtowanie postaw poprzez czynności i umiejętności związane z działalnością praktyczną. Zadaniem nauczyciela jest inspirowanie do myślenia, ale także pobudzanie wyobraźni i kierowanie procesem twórczym uczniów. Nauczenie dziecka określonych technik plastycznych jest istotną kwestią edukacji plastycznej, jednak głównym celem jest wychowanie poprzez działania o charakterze twórczym (Kozieł 2005: 178). Szuman (1969) twierdzi, że jeśli dziecko ma tworzyć prace, z których jest zadowolone, to od samego początku swojej edukacji powinno pracować jak artysta, czyli głównie w oparciu o samą radość twórczą. Do tego potrzebna jest jednak nieograniczana wyobraźnia. W badanym podręczniku do edukacji wczesnoszkolnej, polecenia rozwijające wytwarzanie dywergencyjne, miały głównie charakter działalności plastycznej według własnego wyobrażania, na przykład „Zaprojektuj własny środek lokomocji” lub „Przygotuj karton i farby. Namaluj jednobarwną plamę, a następnie wyczaruj z niej obraz, który podesunie ci twoja fantazja”. Jednymi z ćwiczeń, możliwymi do zastosowania w klasie szkolnej, które jednocześnie opierają się na pracy z ilustracją są:

(1). „tworzenie dialogów do obrazków”. Na podstawie przeczytanego tekstu, uczniowie tworzą samodzielnie komiks z dialogami, który odzwierciedlałby historię zawartą w opowiadaniu;

(2). „obrazek z przyszłości”. Uczniowie zastanawiają się jak wyglądałby ten sam obrazek za kilkanaście, kilkadziesiąt lub kilkaset lat. Starają się wyobrazić sobie przedstawione miejsce w nowej formie. Swoje propozycje mogą przedstawić słownie poprzez opisywanie zmian poszczególnych elementów scenarii lub w formie plastycznej;

(3). „zamiana elementów”. Uczniowie otrzymują ilustracje i modyfikują, zamieniają lub usuwają niektóre jej elementy z zachowaniem jednak konwencji obrazka. Określają, które szczegóły ich zdaniem są istotne i oddają charakter rysunku, a które nie są znaczące.

Działalność artystyczna związana z ruchem i muzyką, stanowi kolejny, powtarzający się element poleceń dywergencyjnych w badanym podręczniku. Polecenia, które stosowane były najczęściej do rozwijania twórczości, to przede wszystkim inscenizacja przeczytanego tekstu oraz zabawy teatralne według własnego pomysłu. Nie było jednak poleceń opartych na ćwiczeniach muzycznych lub z instrumentami. Działalność muzyczna jednak stanowi dla dziecka spontaniczną formę wyrażania swoich emocji. W tym przypadku również zadaniem nauczyciela jest pielęgnowanie tej ekspresji poprzez stosowanie różnorodnych zabaw muzycznych, tanecznych i ruchowych z wykorzystaniem naturalnej spontaniczności. Przykładowymi ćwiczeniami, rozwijającymi twórczość dziecięcą mogą być:

(1). „poszukiwanie dźwięków”. Uczniowie próbują odzwierciedlić dźwięk poprzez manipulowanie przedmiotami dostępnymi w ich otoczeniu. Na przykład próba odtworzenia dźwięku szeleszczących liści bądź chodzenia po śniegu. W tym przypadku należy jednak określić, czy materiały, z których dzieci mogą korzystać są ograniczone do kilku, konkretnych przedmiotów, czy do dyspozycji mają wszystkie elementy z otoczenia.

(2). „tworzenie nastroju do inscenizacji”. Przy użyciu przedmiotów użytku codziennego lub instrumentów, uczniowie oddają nastrój opowiadania w formie muzycznej. Zabawa jest też możliwa poprzez pracę z podziałem na grupy, w której część klasy w formie teatralnej przedstawia pewną historię, a pozostałe wprowadzają do niej oprawę muzyczną.

Podsumowanie

W kontekście powyżej przedstawionych wyników badań, dość niepokojąco przedstawia się obraz współczesnej edukacji szkolnej, która „nie stymuluje ciekawości poznawczej uczniów i ich zdolności pytajnych, lecz powoduje

zanik istniejących już zdolności w miarę postępów edukacyjnych” (Szmidt 2017: 20). W podręcznikach szkolnych brakuje treści, które skutecznie i aktywnie rozwijałyby twórcze myślenie ucznia. Nie jest to przeszkoda, której nauczyciel wczesnoszkolny nie jest w stanie skutecznie pokonać. Wymaga jednak modyfikacji własnego warsztatu metodycznego oraz otwartości. Najważniejszym elementem jest natomiast samo zauważenie problemu związanego z brakiem edukacji twórczej w szkołach. Okres edukacji wczesnoszkolnej jest etapem, w którym dziecko rozpoczyna swoją przygodę szkolną, w tym czasie kreując nie tylko swoje nastawienie do nauki, ale także ciekawość świata i wiarę we własne możliwości. Jeśli na tym etapie edukacji priorytetem kształcenia jest gromadzenie i odtwarzanie informacji, z pewnością nie można mówić o efektywnie prowadzonej edukacji twórczej. Ta jednak może być potrzebną wszystkim odpowiedzią na nieznane wyzwania przyszłości nie tylko w perspektywie indywidualnej, ale i globalnej.

Źródła cytowań

- BAUMAN, ZYGMUNT (2006), *Płynna nowoczesność*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- BAUMAN, ZYGMUNT (2007), *Płynne życie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- DOBROŁOWICZ, JUSTYNA (2000), Kreatywność dzieci i młodzieży w świetle przemian współczesnej szkoły, *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*:13, ss. 79-87.
- DORCZAK, ROBERT (2019), *Wokół reformy edukacji z 2017 roku – krytyczna analiza dyskursu*, Kraków: Monografie i Studia Instytutu Spraw Publicznych Uniwersytetu Jagiellońskiego, ss. 26-27.
- GAWRECKI, LECHOSŁAW (2016), 'Jak kształcić nauczyciela kreatywnej szkoły?', w: Joanna Skibińska, Justyna Wojciechowska (red.), *Współczesna edukacja. Wielopłaszczyznowość zadań*, Kraków: Wydawnictwo Libron, ss. 37-49.
- GUILFORD, JOY, PAUL (1978), *Natura inteligencji człowieka*, przekł. Czarniawska Barbara, Kozłowski Waldemar, Radzicki Józef, Warszawa: PWN.
- JANICKA-PANEK, TERESA (2017), *Elementarz Odkrywców. Program nauczania – uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa: Nowa Era.
- TALIS (2013), *Raport z badania. Polscy nauczyciele i dyrektorzy na tle międzynarodowym. Główne wyniki*, Warszawa.
- KAPICA, GABRIELA (2010), 'Niektóre inhibitory dziecięcej kreatywności', w: Ewa Smak, Stanisława Włoch (red.), *Pedagogika kreatywna wyzwaniem edukacji XXI wieku*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, ss. 241-253.
- KISIEL, MIROSŁAW (2005), 'Edukacja wyobraźni dziecka z wykorzystaniem elementów muzyki, plastyki, słowa i ruchu w kształceniu zintegrowanym', w: Ewa Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, ss. 330-341.
- KOCOWSKI, TOMASZ (1980), *Stymulatory i inhibitory aktywności twórczej*, Wrocław: Raporty OBP Politechniki Wrocławskiej 152.
- KOZIEŁ, RENATA (2005), 'Rozwijanie wyobraźni dziecka na zajęciach plastycznych o charakterze integracyjnym', w: Ewa Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, ss. 172-187.
- KOZŁOWSKI, WALDEMAR (2004), *Twórcze dziecko w szkole – możliwości rozwoju*, Warszawa: IBE.
- NĘCKA, EDWARD (1983), 'Techniki twórczego myślenia: Klasyfikacja i przesłanki teoretyczne', *Przegląd Psychologiczny*: 26, ss. 535-551.

- NĘCKA, EDWARD (1995), *Proces twórczy i jego ograniczenia*, Kraków: Oficyna wydawnicza Impuls.
- NIEWIADOMSKI, KRZYSZTOF (1994), 'Kim jest uczeń uzdolniony twórczo', *Nowa Szkoła*: 3, ss. 149-152.
- OLEKSY, JADWIGA (2005), 'Udział nauczyciela w kształtowaniu twórczych postaw uczniów, w: Ewa Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, ss. 204-213.
- PIETRASIŃSKI, ZBIGNIEW (1969), *Myslenie twórcze*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- POPEK, STANISŁAW (1988), 'Twórczość plastyczna dzieci i młodzieży', w: Stanisław Poppek (red.), *Aktywność twórcza dzieci i młodzieży*, Warszawa: WSiP, ss. 98-115.
- PRANDECKA, DANUTA (1999), 'Tworzenie – plastyka, ruch, słowo pod wpływem percepcji muzyki', w: Helena Danel-Bohrzyk, Jadwiga Uchyla-Zroski (red.), *Muzyka w Edukacji Wychowaniu*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- STUCKI, EDMUND (1998), *Przemiany i przyszłość pedagogiki wczesnoszkolnej*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uczelnie WSP.
- SZMIDT, KRZYSZTOF JAN (2017), *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- SZMIDT, KRZYSZTOF JAN (2007), *Pedagogika twórczości*, Gdańsk: GWP.
- SZMIDT, KRZYSZTOF JAN (2013), *Trening kreatywności*, Gliwice: Helion.
- SZUMAN, STEFAN (1969), *O sztuce i wychowaniu estetycznym*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- SZYMAŃSKI, MIROSŁAW, (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: WSiP.
- TOP NIELSEN BOOKSCAN POLSKA: PODRĘCZNIKI SZKOLNE (2020), online: <https://rynek-ksiazki.pl/aktualnosci/top-nielsen-bookscan-polska-10/>, [dostęp: 05.04.2021].
- ZBOROWSKI, JAN (1986), *Rozwijanie aktywności twórczej dzieci*, Warszawa: WSiP.

Dziecko jako twórca. Wpływ procesu twórczego na rzeczywistość dziecka na przykładzie realizacji projektu dziewczynskiego „Teatru Mocy”

Magdalena Koperska

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0003-3792-1121

Abstract

The influence of the creative process on the child's reality based on the example of the girls' project „Theater of Power”

Cultural institutions become more and more open to the implementation of inclusive projects aimed at a large and constantly expanding group of recipients-creators. The potential of amateur creativity has also been noticed in the field of theater activity, and thus the understanding of art as a sphere in which only professional artists have a voice has been surpassed. The idea of a theater devoted to children's imagination was anticipated in Poland by a patron of theatre pedagogy, Jan Dorman. Children's theater, drawing on the natural creativity of a child, the unlimited potential of his imagination and the tendency to play, places in the center of the creative process a child, who is not only a performer or spectator, but a committed author of activities – theatrical events. Playing the theater becomes a space for the child's participation, in which his voice has the driving force. Through art, creating an imaginary world, and thus moving in the world of fiction, the young artist develops skills that are

Magdalena Koperska, mgr; doktorantka w Katedrze Teorii Wychowania i Opieki w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego, opiekę nad pracą doktorską sprawuje promotor dr hab. Bogusław Bieszczad; absolwentka studiów podyplomowych na kierunku pedagogika teatru w Instytucie Kultury Polskiej na Uniwersytecie Warszawskim; zainteresowania badawcze: pedagogika krytyczna i emancypacyjna, partycypacja i upełnomocnienie kobiet, edukacja antydyskryminacyjna, teatr zaangażowany społecznie, pedagogika społeczna, przemiany współczesnej rodziny, badania narracyjne w pedagogice.

magdalena.koperska407@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



necessary for full participation in real social life. Socially engaged theater is based on the assumption that art can be a common act because it is a dialogical meeting in which everyone can express themselves. Theater provokes both reflection and action, it presents a creative dialogue between man and the world. Art understood in this way transcends its aesthetic function, focusing on the process that its creators go through and the change it causes, which goes far beyond the theatrical event. The Girls' „Theater of Power” is an example of theatrical work in which the participation of girls was at the core of all activities. By following the creative potential and unlimited imagination of children, it became possible to get to know their worlds and learn sensitivity to the environment from them. The girls reflected on the school reality and, using the tools of the theater, created an alternative „School for Children”. As a result of this cooperation, the voices of the participants were manifested in a project of the world which was not only directed at children but also created by children.

Keywords: social theatre, children's creativity, girls' empowerment, social change

Sztuka jako demokratyczne doświadczenie

Sztuka coraz częściej wykorzystuje swój potencjał emancypacyjny, przekraczając funkcję estetyczną na rzecz demokratyzacji twórczości oraz podkreślenia swojego związku z rzeczywistością. Taka sztuka zaangażowana społecznie przedstawia twórczy dialog człowieka ze światem, sytuację komunikacyjną, której nie można ani osiąść, ani skonsumować, jednak można jej doświadczyć (Bourriaud 2012). Oddanie głosu zwykłym ludziom, które ma miejsce między innymi na polu twórczości teatralnej, wiąże się z odzyskaniem prawa do mówienia we własnym imieniu przez grupy dyskryminowane. Jedną z takich grup, których głos w świecie urządzonym przez dorosłych, nie zawsze jest słyszany, są dzieci, zaś jeszcze inną grupę narażoną na wykluczenie stanowią kobiety. Teatr społeczny dokonuje próby przerwania procesu ekskluzji poprzez wzmocnienie grup marginalizowanych za pomocą narzędzi, które oferuje teatr, oddziałując jednak daleko poza obszarem sztuki. Zaprasza osoby i grupy nieuprzywilejowane do dialogicznego spotkania, które dokonuje się na polu artystycznego współdziałania, aby zaznaczyć swoją obecność, a przede wszystkim zdobyć umiejętności umożliwiające faktyczne uczestnictwo i urzeczywistnianie zmian w prawdziwym życiu (Boal 2013; Witerska 2016).

Teatralna twórczość dziecięca

Idee, które określają ramy teatru społecznego, nie są odkryciem ostatnich lat, lecz mają dłuższą tradycję, choć nie zawsze wpisują się w dominującą strategię pracy poprzez teatr. Podejściem, do którego wartości może odwołać się współczesny pedagog teatru, jest teatr samorodny, którego koncepcja powstała w latach dwudziestych ubiegłego wieku. Już sama nazwa odnosi

się do samorodnej twórczości artystycznej, która polegała na wyzwaniu spontaniczności, kreatywności, samodzielności zespołu twórców, którzy konstruowali przedstawienia z elementów własnego życia. Twórcami teatru samorodnego byli uczniowie amatorzy. Wszyscy ludzie, a przede wszystkim dzieci, posiadają instynkt dramatyczny, dlatego uznanie podmiotowości dziecka wyzwala jego twórczość, która powinna stanowić punkt wyjścia dla pokazu. Poza wspomnianym podmiotowym stosunkiem do uczestnika pracy teatralnej, metodom teatru samorodnego przyświecały następujące wartości: postawa dialogu, współuczestnictwo i współodpowiedzialność, spontaniczność, ekspresja, improwizacja, proces teatralny, usuwanie granicy między wykonawcami i widzami, postawa niedyrektywna animatora działań teatralnych (Wiśniewska 2018: 23-24). Idee, które jeszcze przed drugą wojną światową doszły do głosu w polskiej myśli pedagogicznej i filozoficznej wciąż wydają się obowiązujące, a często i nowatorskie na gruncie metodologii polskiego teatru.

Poruszając tematykę idei i wartości przyświecających „nowemu teatrowi”, nie sposób pominąć działalności patrona polskiej pedagogiki teatru, Jana Dormana. Założony przez niego Eksperymentalny Teatr Dziecka w Sosnowcu (1945-1951) antycypował i konstituował zmianę modelu teatru tworzonego z dziećmi (teatr ekspresji) i dla dzieci (teatr impresji). Dorman podkreślał, że dzieci stały się jego nauczycielami, od których uczył się mądrości, dobra i prostoty. Zainteresował się teatrem dziecięcym będąc pedagogiem zafascynowanym zabawą i naturalną twórczością dziecka. Praca teatralno-pedagogiczna Jana Dormana daleka była od dydaktyzmu i moralizatorstwa. Korzystając z nowych koncepcji wychowania, psychologii rozwojowej oraz własnych obserwacji i doświadczeń pedagogicznych, oddał teatr w ręce dzieci (Dowsilas 2017).

„Zabawa w teatr”, którą proponuje pedagog, różni się od tego tradycyjnie tworzonego – otwiera się na życie codzienne. To właśnie komunikacja pozawerbalna, ze wszystkimi używanymi na co dzień znakami, posługuje się takimi środkami, jak światło, kolor, dźwięk, ruch czy gest. Znak obala hegemonię słowa, interakcja nie odbywa się wyłącznie za pomocą mowy. Teatr nie mówi o konfliktach i niepokojach, lecz je ukazuje. Poza formą przeobrażeniu podlega treść pokazów. Podejmowane są tematy, które realnie dotyczą aktorów-widzów, a nie wynikają z wyobrażeń dorosłych na temat potrzeb dzieci. Otwarcie na życie oznacza również wyjście teatru w stronę zjawisk parateatralnych, włączanie publiczności do widowiska, zbliżenie roli widza i aktora poprzez zerwanie z podziałem na teren gry i obserwacji (Dowsilas 2017: 83).

Sam spektakl Dorman nazywał „widowiskiem scenicznym”, rozszerzając granice teatru jako działania wychodzącego do ludzi, które nieskończenie bardziej ceni sobie wymianę pytań między partnerami relacji, jaką jest teatr,

od fabularnej czytelności. Nie doskonały efekt, ale proces dochodzenia do niego stoi w centrum uwagi takiej koncepcji. To dzieci improwizują na próbach tekst, projektują i wykonują dekorację, malują i wywieszają afisze do pokazu. Aktor staje się partnerem reżysera, ma udział w tworzeniu i przekształcaniu pokazu. Proces kreowania widowiska, który oddany zostaje dzieciom, jest celem pracy teatru ekspresji (Dowsilas 2017).

Włączając dzieci w proces twórczy, teatr przygotowuje je do odgrywania aktywnej roli w życiu społecznym, widzi w nich pełnoprawnych partnerów dialogu, zachęca do poszukiwań, stawiania pytań. Teatr Jana Dormana jest świadomym działaniem, które pomaga w kształtowaniu kontaktu człowieka z rzeczywistością. Teatr dziecka uwalnia jego przeżycia, emocje, pragnienia i daje prawo do subiektywnego widzenia świata (Wiśniewska 2018). Zabawa w teatr, z całym wachlarzem środków artystycznych, ma zarówno umożliwić dzieciom „wyżycie się”, jak i stymulować ich rozwój – wychowywać na świadomych członków społeczeństwa, którzy potrafią myśleć i działać. Celem teatralnej pracy z dziećmi jest świadoma komunikacja ze sobą i światem. Iwona Dowsilas określa ten cel następująco:

Dialog z teatrem, czyli edukacja teatralna ma doprowadzić do poszukiwania prawdy o świecie i losie człowieka, ułatwić orientację we własnym otoczeniu i w samym sobie... Dorman należy do tych ludzi teatru, którzy zaryzykowali komunikowanie się z dziećmi przez poetyckość, wieloznaczność wątków teatralnych i obrzędowych, nie troszcząc się o czytelną fabułę, nie starając się pouczać i moralizować [...] (Dowsilas 2017: 84).

Teatr, który nie kłamie, nie ucieka od problemów, tylko mierzy się z ważnymi kwestiami społecznymi, czerpie ze zdobyczy nowej awangardy i pierwszej połowy XX wieku, które przyniosły zrozumienie filozoficznej roli teatru i próby urzeczywistnienia tej zmiany – poszukiwanie artystycznego ucieleśnienia tej roli. Ruchy te utorowały drogę do dzisiejszego teatru, który zamiast przedstawienia oferuje spotkanie i wymianę. Zmianę funkcjonowania teatru Jerzy Grotowski nazywa przejściem

[...] od teatru jako widowiska tworzącego (mniej lub bardziej zdeformowaną) iluzję rzeczywistości – do teatru jako intelektualnego, filozoficznego dialogu między twórcami spektaklu a widownią, dialogu, w którym teatr przemawia wprost, nie ukrywając, że świadomie i niejako prowokacyjnie atakuje widownię swoimi treściami, natomiast odpowiedź widowni ujawnia się już nie tylko w reakcjach w czasie trwania spektaklu, ale przedłuża się poza czasokres przedstawienia [...] (Grotowski 2012: 95).

Nierzadko taki dialogizujący teatr wywołuje skrajne reakcje, angażuje, czasami prowokuje, na pewno jednak nie pozostawia obojętnym. Ten oparty

na sytuacji spotkania, Grotowski nazywa teatrem przyszłości, to spotkanie z innym, również z tekstem, ale i nawiązanie kontaktu z samym sobą:

Moje spotkanie z tekstem przypomina moje spotkanie z aktorem i spotkanie aktora ze mną. I dla reżysera, i dla aktora autorski tekst działa niczym skalpel umożliwiający otwarcie i przekroczenie siebie, znalezienie tego, co w nas ukryte, i dokonania aktu spotkania z innymi. Innymi słowy – przekroczenie naszej samotności (Grotowski 2012: 325).

Teatr bazujący na twórczości dziecięcej, opierając się na ideach pedagogiki teatru, czerpie z wielu ruchów artystycznych i koncepcji pedagogicznych, które zmieniły rozumienie i pozycję odbiorcy kultury z biernego widza na rzecz zaangażowanego twórcy wychodzącego daleko poza bierną recepcję kultury. Sztuka służy jako narzędzie do refleksji nad naszym życiem. Również teatr poszerzył pole swojego działania. Poza poziomem artystycznym ważne stały się szczerość, odwaga wypowiedzi i poszukiwań (Grotowski 2012: 35). Oparte na współuczestnictwie „projektowanie sytuacji twórczych” (Wiśniewska 2018: 29), coraz częściej zajmuje miejsce jednostronnego oddziaływania przez spektakl. Wejście w rolę zaangażowanego autora działań twórczych wychodzi poza obszar sztuki i oddziałuje na poczucie własnej wartości, samorealizacji czy zdolność i chęć wypowiedzenia się na tematy społeczne w codziennym życiu. Sztuka zainteresowała się widzem – jego myślami, przeżyciami, wiedzą, umiejętnościami, oddaje mu głos, staje po stronie grupy, która przez długi okres była w teatrze pominięta i wykluczana.

Relacja sztuki z rzeczywistością

Jednostkowe procesy transformacyjne, które dokonują się na polu działań teatru, oddziałują również w wymiarze społeczno-politycznym. Prywatna zmiana ma wymiar polityczny, bowiem poprzez teatr prowadzona jest walka o prawo głosu, o uczestnictwo w przestrzeni publicznej. Ewelina Godlewska-Byliniak wraz z Justyną Lipko-Konieczną (2016) następująco formułują sedno teatralnej batalii osób i grup wykluczonych:

Kluczowe wydaje się tu przede wszystkim właśnie to prawo do uznania własnego głosu za głos znaczący, prawo do uznania własnej mowy za społecznie ważną, a w konsekwencji do bycia uznanym za podmiot zdolny formułować autonomiczny przekaz artystyczny, który zarazem jest przekazem politycznym (Godlewska-Byliniak & Lipko-Konieczna 2016: 5).

Uznanie mowy jednostki za społecznie ważną, może dokonać się na polu sztuki i emanować na wszystkie pola aktywności człowieka. Teatr staje się szczeliną wolności, w której możliwe jest odzyskanie głosu – przywrócenie własnej podmiotowości. Za pośrednictwem sztuki grupa wykluczana korzysta z podstawy demokracji – tworzy sytuację mówienia w swoim imieniu wobec innych (Godlewska-Byliniak & Lipko-Konieczna 2016: 11). Przywraca sobie podstawowe prawo uczestnictwa.

Teatr społeczny podkreśla wartość zaangażowania twórców nieprofesjonalistów, od których nie wymaga się szczególnych umiejętności (Allain 2017). Tematyka poruszana w spektaklach czy wydarzeniach teatralnych bezpośrednio dotyczy człowieka, również widz uczestniczy w proponowanych działaniach. Twórczość staje się komentarzem do rzeczywistości społeczno-politycznej, przestrzeni, w której można, a nawet trzeba mówić o swoich potrzebach, nazywać świat, którego jest się częścią, aby wejść z nim w dialog, zabrać głos, nierzadko krytyczny. Kwestie poruszane przez taki teatr szczególnie angażują jego twórców, ponieważ pochodzą od nich samych, dotyczą ich życia, a więc mają oni wobec tych aspektów emocjonalny stosunek. Dzięki współuczestnictwu w procesie, współpracy, uwydatniają się tematy, którymi grupa chce się zajmować, co chce przekazać innym poprzez spektakl. Proces pracy twórczej staje się interakcyjnym procesem odzyskiwania głosu, wzajemną próbą porozumienia, procesem stawania się, do którego wszyscy są zaproszeni (Miller 2017: 121).

Założenia projektu

Dziewczyński zespół teatralny powstał w ramach zajęć „Teatru Mocy”, realizowanych w Dziewczyńskim Centrum Mocy, które istnieje w Krakowie od 2019 roku. DCM jest długofalowym projektem Fundacji Autonomia, stawiającym w centrum swoich działań wzmocnienie kobiet i dziewcząt. Aktywność Teatru Mocy przypadła na okres od października 2019 roku do czerwca 2020 roku. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu. Łącznie odbyło się około dwudziestu spotkań w wymiarze dziewięćdziesięciu minut każde. Udział w Projekcie teatralnym był bezpłatny i w pełni dobrowolny. Praca twórcza podporządkowana została procesowi grupowemu, którego dynamika wyznaczała rytm zajęć. Spotkania teatralne składały się z rozmów, opowieści, refleksji, rozwijającymi się we wspólne twórcze działanie. Efektem pracy miało być wydarzenie teatralne, jednak same spotkania podporządkowane były uczestniczkom, nie produkowaniu przedstawienia. Teatr Mocy zawiązał się jako teatr budowany przez społeczność dziewczyn dla nich samych.

Ze względu na potencjał używania fikcji do wprowadzania realnych zmian w świecie i odzyskiwania sprawczości grup wykluczanych, drama stała się podstawową metodą pracy Teatru Mocy. Bazując na fantazji, zabawie, improwizacji i wspólnotowości, drama pozwala wydobyć indywidualny potencjał każdej osoby oraz za pomocą teatru pobudzić do działania w realnym życiu. Drama nie teoretyzuje, ale zaprasza do doświadczania, co jest szczególnie ważne w grupach, których naturalna aktywność jest ograniczana. Wiara w możliwość zmiany i naturalną tendencję człowieka do rozwoju, praca na potencjale, leżą u podstaw tej metody (Chodasz & Winiarek-Kołuca 2010: 27). Wyzwolenie osobistej mocy każdej dziewczynki i rozwijanie poczucia sprawstwa – twórczej postawy wobec rzeczywistości w atmosferze dobrowolności, wzajemności i niedyrektywności, stało w centrum zainteresowania dziewczynskiego Teatru Mocy.

Projekt teatralny realizowany był w oparciu o perspektywę upędnomocnienia, która wiąże się z następującymi założeniami:

- przeciwstawienie się przemocy to kwestia praw człowieka i sprawiedliwości, dlatego jak najwięcej podmiotów i osób powinno pracować na rzecz przezwyciężenia przemocy;
- celem programu upędnomocniającego jest upodmiotowienie kobiet, u/odzyskanie kontroli, władzy, sprawczości i autonomii w każdym obszarze życia oraz umiejętności stawiania oporu wobec przemocy i dyskryminacji;
- projekt oddziałuje na wymiar: indywidualny, społeczny/grupowy, strukturalny, w skali mikro i makrospołecznej;
- stwarza przestrzeń do rozpoznania i nazwania sytuacji ucisku/dyskryminacji;
- stwarza przestrzeń do podjęcia samodzielnego i wspólnego działania oraz doświadczania własnej sprawczości, siły i wpływu na rzeczywistość;
- ujawnia społeczny i polityczny wymiar doświadczenia jednostkowego;
- przełamuje kulturę milczenia o przemocy i opresji;
- opiera się na niekoedukacyjnym procesie grupowym;
- zakłada uczestnictwo osób, które łączy doświadczenie opresji;
- docenia i wykorzystuje kompetencje uczestniczek, w których ręce oddaje decyzje traktując je jako odpowiedzialne, wewnątrzsterowne podmioty planowania, realizacji i ewaluacji procesu;
- angażuje ciało i umysł;
- korzysta z narzędzi edukacji emancypacyjnej oraz koncentruje się na wzmacnianiu kompetencji emancypacyjnych między innymi krytycznego myślenia, komunikacji i taktyk oporu (Teutsch 2016: 81-82).

Charakterystyka grupy

Grupę Teatru Mocy tworzyło siedem dziewczynek w wieku od pięciu do dwunastu lat. Najmłodsza uczestniczka miała pięć lat, dwie osoby osiem, pozostałe jedenaście i dwanaście. Różnica wieku wzbogacała proces wzajemnego uczenia się od siebie, rodziła zainteresowanie innymi i urozmaicała wspólne doświadczenia. Wiek rzutował na charakter doświadczeń dziewczynek i ich indywidualną perspektywę, ale dzięki tej różnorodności doświadczeń możliwa była wymiana i wielogłosowość opowieści. Heterogeniczność grupy wynikała również z różnych doświadczeń życiowych dziewczynek, pochodzących ze środowisk o zróżnicowanym statusie społecznym i ekonomicznym. Pięć z nich pochodziło ze środowiska lokalnego, dwie z odleglejszych dzielnic Krakowa. Zajęcia teatralne były dla wszystkich dziewczynek nowym doświadczeniem. Uczestniczki zgłosiły się na zajęcia, żeby przekonać się, na czym polega zabawa w teatr i interesująco spędzić czas.

Zagadnienie funkcjonowania instytucji edukacyjnych stało się głównym tematem spotkań teatralnych. Każda dziewczynka miała za sobą doświadczenie szkolne lub przedszkolne. Narracje dziewczyn stworzyły mozaikę opowieści o opresyjnych, nietolerancyjnych instytucjach, egzekwujących posłuszeństwo za pomocą stosunków dominacji i władzy. Poczucie dyskryminacji (również ze względu na płeć), pozbawiania podmiotowości, praw czy zdolności do mówienia własnym głosem, okazały się wspólną herstoryą uczestniczek.

Doświadczenie edukacyjnej opresji wzmacnia również ideologia nierówności, która uznając asymetrię relacji płciowych, sytuuje kobiety w cieniu mężczyzn, socjalizując je do bierności i zależności już od najmłodszych lat (Gromkowska-Melosik 2011). Takie cechy, jak aktywność, twórczość, decyzyjność, samodzielność, kontrola, kulturowo traktowane są jako rzekomo nienaturalne i niekobiece. Internalizacja nietwórczej roli kobiety w świecie dokonuje się na poziomie behawioralnym, poznawczym i emocjonalnym, służą jej również instytucje edukacyjne, istniejące w ramach panujących struktur władzy. Przedszkola czy szkoły, jako narzędzia dominujących ideologii, utrwalają patriarchalny porządek społeczny. Taka edukacja wychowuje do społecznej nierówności, odtwarzania kultury, zamiast jej tworzenia. Obejmując umysł, język i ciało, kreuje milczące i niewidzialne produkty, pozbawia zdolności do twórczego działania we własnym życiu.

Spotkania Teatru Mocy stworzyły przestrzeń do podjęcia twórczej refleksji nad wymienionymi zagadnieniami oraz możliwościami przezwyciężenia opresyjnego położenia. Wspólna herstorya dziewczyn, ich doświadczenia uruchomiły proces mówienia, krytycznej refleksji, budowania więzi, solidar-

ności i wspólnej aktywności na rzecz odzyskania szkoły. Poczucie wspólnej tożsamości pozwoliło ukształtować się ich wspólnej opowieści o sobie (Somers 2010: 108), czego efektem stała się Szkoła Dzieci.

Szkoła Dzieci – proces pracy twórczej

Szkoła Dzieci jest wytworem dziecięcej wyobraźni powstałej w wyniku długotrwałego procesu twórczego dziewczynek. Budowanie społeczności opartej na wspólnie wypracowanych zasadach funkcjonowania, doprowadziło do utworzenia się więzi między uczestniczkami, poczucia wspólnotowości i współodpowiedzialności za przebieg spotkań. Problem funkcjonowania szkoły i przedszkola poruszany był na zajęciach przez dziewczynki wielokrotnie, stąd stał się głównym tematem naszych spotkań teatralnych. Grupowe rozmowy były punktem wyjścia improwizowanych etiud o tematyce szkolnej. Refleksja nad codziennymi sytuacjami szkolnymi obnażyła systemowy charakter opresji i zbudziła niezgodę uczestniczek oraz chęć aktywnego sprzeciwienia się praktykom dyskryminacji obecnym w rzeczywistości społecznej. Możliwość realizacji własnej koncepcji, wynikającej z indywidualnej perspektywy, stała się przy budowaniu pokazu kluczową kwestią. Finałowe wydarzenie teatralne miało też stać się okazją do tego, by refleksję nad opresyjnością instytucji szkoły podjęli również inni – rodzice, nauczyciele, koledzy ze szkoły.

Krytyka rzeczywistości doprowadziła do próby jej rekonstrukcji. Taką konstruktywną formą oporu wobec opresyjnego charakteru szkoły, było stworzenie za pomocą języka teatru nowej szkoły, wymyślonej przez i dla dzieci. W wyniku powtarzania i przekształcania początkowych pomysłów, burzy mózgów, improwizacji, krystalizowała się koncepcja na daną etiudę. Dramaturgia powstała zatem na zajęciach w wyniku kolektywnej pracy, nie został napisany jednak żaden scenariusz. Scenki za każdym razem wyglądały trochę inaczej, ponieważ bycie aktorką nie polegało na dokładnym odgrywaniu roli, ale wczuciu się w graną postać. Po improwizacjach role, które grały dziewczynki, zawsze były symbolicznie zdejmowane¹, co ma szczególne znaczenie dla bezpiecznego powrotu od bycia w roli do bycia sobą.

¹ Zdejmowanie roli polega na wyjściu z roli, którą improwizuje osoba w zabawie dramowej. Najczęściej odbywa się ono za pomocą zabawy na przykład symbolicznego otrzepania lub zdjęcia płaszcza przybranej tożsamości.

Szkoła Dzieci – projekt imaginacji dziecięcej

Projekt szkoły zaproponowanej przez aktorki Teatru Mocy charakteryzuje się tym, że dzieci są pełnoprawnymi podmiotami działań edukacyjnych, same o sobie decydują, samoorganizują się i uczą się od siebie nawzajem. Sytuacja wymiany wiedzy i umiejętności miała stać się podstawą funkcjonowania nowej szkoły. W wypracowanej wspólnie wizji każda osoba może być zarówno uczniem, jak i nauczycielem, może też nie angażować się w ogóle, ponieważ każdy ma prawo podążać za swoją potrzebą. Uczestniczki Teatru Mocy zaproponowały zajęcia, które rozwijane drogą improwizacji, tworzyły poszczególne etiudy pokazu. Były to lekcje: magii, astronomii, luzu, języka japońskiego i tańca. W planach było stworzenie jeszcze lekcji brudzenia, matematyki i sztuk walki. Sytuacje edukacyjne w nowej szkole nie polegały na transmisji wiedzy, ale uczestniczeniu we wspólnym doświadczeniu. Mimo dobrowolności uczestnictwa w zajęciach, trudno wyobrazić sobie dziecko, które nie chciałoby partycypować w takich lekcjach. Dodatkową atrakcją i czynnikiem angażującym widzów był pomysł zaproszenia do każdej lekcji jednego widza, który ma ochotę nauczyć się czegoś w szkole dzieci.

Sama szkoła jest tworem wyobraźni dziewczynek, znajduje się w odległej galaktyce, nie wiemy jednak, jakiej, ponieważ nie jest to istotne. Na początku pokazu rozbrzmiewało nagranie, na którym dziewczynki mówią: „W odległej galaktyce, w słodyczowym wszechświecie, istniał słodyczowy układ słoneczny i słodyczowy świat. W tym świecie istniała słodyczowa ziemia i słodyczowa szkoła, a w tej szkole same dziewczynki”². Szkoła otwarta jest głównie dla dziewczynek, ale uwzględnia też wizyty innych osób. Dorośli mogą wejść do niej wyłącznie za ich zgodą, a chłopcy, jeśli przebiorą się w sukienki³. Idealna szkoła to według dziewczynek miejsce, w którym nikt nie rozkazuje, nikt się nie bije, zabawa nie ma końca, a sam budynek zrobiony jest ze słodczy, które samoistnie się odradzają. Również meble wykonane są ze słodkości, najczęściej z pianek, które umożliwiają skakanie. Jedzenie łakoci oczywiście nie niszczy zębów. W szkole można spędzać tyle czasu, ile się pragnie, niektóre zajęcia odbywają się też w nocy, a chętni mogą w niej nocować. Pobyt w szkole urozmaica gabinet masażu, studio tatuaży i basen wypełniony colą.

Mimo że projekt Szkoły Dzieci wpisany był w obszar działania teatralnego, a więc fikcji, to wykroczył on poza sferę teoretycznej refleksji nad

² Cytat jest wypowiedzią uczestniczek zajęć, która została zarejestrowana za ich zgodą.

³ Proces budowania świata dziewczyn, odzyskiwania kontroli, nie był wolny od pewnych mechanizmów potencjalnego wykluczania. Posiadanie władzy decydowania wyzwoliło potrzebę ustalania kodów dostępu do budowanego przez dziewczynki świata.

zagadnieniem przemocy i opresji wobec dziewczynek. Wraz z tworzeniem nowej szkoły, uczestniczki podejmowały aktywne działanie na rzecz rekonstrukcji rzeczywistości, w której ich głos nie jest słyszany, a prawa przestrzegane. Szkoła Dzieci jest upomnieniem się o ten głos, którego często w świecie dorosłych dzieci nie otrzymują. W przypadku Teatru Mocy ów głos przyznają sobie dziewczynki samodzielnie, nie czekając na zgodę nauczycieli, kolegów czy rodziców. Przejmują one sprawy w swoje ręce, odcinając się jednak od dyrektywnego i autorytarnego sposobu tworzenia nowego porządku. Proponują szkołę wolną od przemocy i przymusu, gdzie każdy ma prawo do bycia sobą, popełniania błędów, niewiedzy, zaspokojenia potrzeb i odpowiadania za siebie.

Podczas spotkań grupy teatralnej, korzystałyśmy również z dorobku dramowego modelu Teatru Interaktywnego. Tematyka pokazu i włączenie widza do zabawy teatralnej miały służyć ukazaniu pewnych mechanizmów i procesów, pobudzać do myślenia i działania w kontekście indywidualnym i zbiorowym. Główną motywacją do otwarcia się na dialog z widzami była dla dziewczynek ciekawość. Fakt, że wśród publiczności znajdą się ich rodziny, znajomi, którzy być może wejdą w teatralną interakcję, wydawał się dziewczynom interesujący. Angażowanie widzów otwierać miało już zajmowanie miejsc na widowni, której układ i symbole, doczepione do krzeseł, wskazywały na kosmiczną wyprawę, zapraszając do udziału również uczestników pokazu.

Dorośli i dzieci będący publicznością, jako Ziemianie mieli otrzymać ze Szkoły Dzieci zaproszenie na wizytację. Jedna z uczestniczek pytając, czy widzowie są zainteresowani taką przygodą, miała poprosić o chwycenie się widowni za ręce, co było warunkiem uruchomienia silnika ich statku kosmicznego. Do kolejnych scen, czyli lekcji prowadzonych przez jedną lub dwie dziewczynki, mieli być zapraszani chętni widzowie. Podczas lekcji magii, kiedy następował wypadek i nauczycielka zamrażała wszystkie uczennice, widzowie mieli umożliwić wyjście z opresji, odnajdując i głośno wspólnie deklamując zagubione zaklęcie odmrażające dziewczynki. Kolejnym, szczególnie włączającym momentem pokazu miała stać się ostatnia lekcja, która polegała na przedstawieniu i nauczaniu widzów choreografii wymyślonej przez dziewczynki do piosenki *Ramię w ramię*⁴. Wspólne wykonanie empowermentowego tańca miało być mostem między pierwszą częścią, jaką miał być pokaz, a kolejnymi atrakcjami, czyli słodkim poczęstunkiem, wystawą zdjęć aktorek i wywiadami, które ze sobą przeprowadziły⁵.

⁴ Piosenka ta, w wykonaniu nowohucianki Viki Gabor i Kayah, była w czasie trwania projektu grupowym wzmacniającym songiem. Trzynastoletnia wówczas Wiktoria Gabor niejednokrotnie stawiała opór przemocy i wykluczeniu ze względu na jej romskie pochodzenie. Piosenkarka stała się dla dziewczynek wzorem siły.

⁵ Wywiady składające się na wystawę po pokazie, zostały przeprowadzone przez uczestniczki projektu.

Rola animatora działań teatralnych

Wyzwolenie nie jest zjawiskiem, którego ktoś może nauczyć, trzeba go samemu doświadczyć. Inni mogą stać się impulsem dla zmiany, która dokonuje się w jednostce, nie są w stanie jednak odzyskać kontroli i poczucia sprawstwa za kogoś. Upełnomocnienie jest procesem, który wymaga ciągłej aktualizacji, ponieważ zakorzenione jest w rzeczywistości, która ulega ciągłym transformacjom. Osoby opresjonowane jako pełnoprawne podmioty nie potrzebują lidera, który działa dla nich, ale partnera działającego z nimi. W procesie upełnomocnienia biorą całkowitą odpowiedzialność za swoje działania (Kostyło 2011).

W podręczniku dla organizacji i instytucji (Teutsch 2016) rola i zakres zadań, które realizuje osoba wspierająca proces upełnomocnienia określone zostały w następujący sposób:

Nie istnieją nauczyciele upełnomocnienia, a jedynie osoby dysponujące zasobami i przywilejami, które mogą ujawniać i udostępniać osobom z grup upełnomocniających się. Rolą wspierających proces upełnomocnienia jest także ujawnienie mechanizmów i struktur opresji i relacji władzy, realizowanie w koniecznym zakresie działań zleconych przez osoby będącymi podmiotami upełnomocnienia, udostępnianie adekwatnych do potrzeb przestrzeni, informacji i wiedzy, zmniejszanie barier [...] (Teutsch 2016: 83).

Drama wychodzi poza tradycyjne rozumienie procesu nabywania wiedzy na poziomie wyłącznie intelektualnym, dlatego pedagog teatru czy trener dramy poza umysłem, zainteresowany jest emocjami i ciałem, nieodłącznymi elementami pracy tą metodą. Ze względu na intencjonalne i wielopoziomowe zaangażowanie uczestników, trener dramy poza samą wiedzą o stosowanej metodzie, zobowiązany jest znać temat, który poruszany jest na warsztatach oraz posiadać wiedzę i umiejętności związane z pracą w grupie (Chodasz & Winiarek-Kołuśka 2010: 24). Osoby pracujące na rzecz upełnomocnienia osób i grup same wciąż się uczą, również od uczestników prowadzonych warsztatów. Nie są ekspertami prowadzącymi przez proces upełnomocnienia, ale towarzyszącymi zmianom. Takie położenie animatora działań teatralnych wymaga dużej uważności i odwagi. Czasami wiąże się z porzuceniem scenariusza warsztatów, swojej wiedzy i podążeniem za potrzebą grupy, otwarciem na to, co nieprzewidziane. Odrzucenie tego, co zaplanowane przynosi niejednokrotnie większą wartość dodaną niż konsekwentna realizacja nawet najlepszego scenariusza. Drama jest pracą na procesie grupowym, który za każdym razem ma inną dynamikę, ponieważ tworzą go inne podmioty, zadaniem osoby prowadzącej jest uwzględnienie specyfiki i etapu rozwoju grupy (Chodasz 2010: 37).

Rolą prowadzącego pracującego metodą dramy, jest dostrzeżenie zasobów i stworzenie przestrzeni do wyrażania siebie oraz wydobywania zasobów osób uczestniczących w warsztacie. Pracy na potencjale służy znajomość grupy i jej potrzeb, bezpieczna atmosfera pozbawiona krytyki, oceniania czy egzekwowania wiedzy. Koncentracja na mocnych stronach i świadome lekceważenie braków wydaje się kluczowe w działaniach skoncentrowanych na wzmacnianiu uczestniczek i uczestników. Praca metodą dramy wymaga od osoby prowadzącej nie tylko kompetencji trenerskich, ale też przyjęcia dodatkowych zadań takich jak: uczestniczenie w ćwiczeniach i improwizacjach dramowych, podtrzymywanie i pogłębianie zaangażowania, wprowadzanie i wyprowadzanie uczestników ze świata fikcji oraz tworzenie warunków do poszukiwania odniesień do rzeczywistości (Chodasz & Winiarek-Końucka 2010: 32)

Podsumowanie. Teatr jako katalizator sprawczości

Świadomość, że zajęcia Teatru Mocy mogły przyczynić się do wzmocnienia samoświadomości czy podmiotowości uczestniczek ma dużą wartość i samo w sobie, jako sprzężenie zwrotne, wiąże się z poczuciem wzmocnienia. Praca z dziewczynkami oferowała wiele okazji do uczenia się, poznawania ich światów i opowieści. Uruchomienie potężnego potencjału kreatywności i mądrości dziecięcej wiązał się z zaufaniem, akceptacją siebie nawzajem i oddaniem uczestniczkom decyzyjności i sprawczości. Wszelkie zasoby do stworzenia wydarzenia teatralnego były już w posiadaniu dziewczyn, wymagały jednak wydobywania, uruchomienia poprzez umożliwienie im bycia sobą.

Zniesienie większości zasad obowiązkowej edukacji formalnej wyzwoliło w uczestniczkach chęć partycypacji we wspólnym doświadczeniu. Zniesienie przymusu na rzecz propozycji, które wychodzą nie tylko od prowadzącego zajęcia, uruchamia wolę, refleksję nad tym, co jest bliskie danej osobie, co cieszy, czego można spróbować, a co poddać krytyce, a nawet odrzucić. Sytuacja wyboru już buduje kompetencje do podmiotowego funkcjonowania w świecie, w którym jednostce nie jest wszystko jedno, bo przecież również od jej jednostkowego działania zależy otaczająca rzeczywistość.

Źródła cytowań

- ALLAIN, PAUL (2017), 'Gęsty opis – cienkie granice: pisanie o procesie we współczesnym performansie', przekł. Edyta Kubikowska, *Teatr*: 6, online: <https://teatr-pismo.pl/6170-gesty-opis-cienkie-granice-pisanie-o-procesie-we-wspolczesnym-performansie/>, [dostęp: 11.06.2021].
- BOAL, AUGUSTO (2013), *Gry dla aktorów i nieaktorów*, przekł. Maciej Świerkocki, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady i Drama Way Fundacja Edukacji Kultury.
- BOURRIAUD, NICOLAS (2012), *Estetyka relacyjna*, przekł. Łukasz Białkowski, Kraków: Muzeum Sztuki Współczesnej MOCAK.
- CHODASZ, ALEKSANDRA (2010), 'Wybrane techniki dramowe – z praktyki trenerki dramy', w: Adam Jagiełło-Rusiłkowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, ss. 34-50.
- CHODASZ, ALEKSANDRA, MAŁGORZATA WINIAREK-KOŁUCKA (2010), 'Kluczowe elementy dramy', w: Adam Jagiełło-Rusiłkowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, ss. 20-33.
- DOWSILAS, IWONA (2017), *Jan Dorman. Pedagog teatru*, Będzin: Fundacja im. Jana Dormana.
- GODLEWSKA-BYLINIĄK, EWELENA, JUSTYNA LIPKO-KONIECZNA (2016), 'Publiczne – prywatne: teatralna gra z niepełnosprawnością', *Polish Theatre Journal*: 2, online: <https://docplayer.pl/38098870-Publiczne-prywatne-teatralna-gra-z-niepelnosprawnoscia.html>, [dostęp 12.06.2021].
- GROMKOWSKA-MELOSİK, AGNIESZKA (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki rozwoju*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- GROTOWSKI, JERZY (2012), 'Twórcze ambicje teatru', w: Agata Adamiecka-Sitek, Mario Biagini, Dariusz Kosiński, Carla Pollastrelli, Thomas Richards, Igor Stokfiszewski (red.), *Teksty zebrane. Grotowski*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, ss. 94-97.
- GROTOWSKI, JERZY (2012), 'Teatr jest spotkaniem', w: Agata Adamiecka-Sitek, Mario Biagini, Dariusz Kosiński, Carla Pollastrelli, Thomas Richards, Igor Stokfiszewski (red.), *Teksty zebrane. Grotowski*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, ss. 324-327.
- GROTOWSKI, JERZY (2012), 'Szkoła szczerości', w: Agata Adamiecka-Sitek, Mario Biagini, Dariusz Kosiński, Carla Pollastrelli, Thomas Richards, Igor Stokfiszewski (red.), *Teksty zebrane. Grotowski*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, ss. 35-36.

- KOSTYŁO, HANNA (2011), 'Przesłanie „Pedagogii uciśnionych” Paula Freire', *Forum Oświatowe*: 2, ss.7-26.
- MILLER, ROMANA (2017), 'Dialog z publicznością w teatrze J. Dormana', w: Maria Szczepka-Pustkowska, Ewa Rodziewicz (red.), *Więcej niż teatr. Sztuka zaangażowana i angażująca wychowawczo. Romany Miller inspirowane dla współczesnej pedagogiki*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ss. 120-133.
- SOMERS, JOHN (2010), 'Teatr w społecznościach lokalnych jako czynnik więziotwórczy', w: Adam Jagiełło-Rusiłkowski (red.), *Drama w STOP-KLATCE. W kierunku pozytywnej zmiany społecznej*, Warszawa: Stowarzyszenie Praktyków Dramy STOP-KLATKA, ss. 106-120.
- TEUTSCH, AGATA (2016), 'Upełnomocnienie – od teorii do praktyki empowermentu w przeciwdziałaniu przemocy wobec kobiet i dziewczynek oraz innej przemocy ze względu na płeć', w: Agata Teutsch (red.), *Siła, odwaga, solidarność. Upełnomocnienie jako skuteczna strategia przeciwdziałania przemocy wobec kobiet i dziewcząt i innej przemocy ze względu na płeć. Podręcznik dla organizacji i instytucji*, Kraków: Autonomia, ss. 49-83.
- WIŚNIEWSKA, MARZENA (2018), 'W stronę polskiego modelu pedagogiki teatru', w: Justyna Czarnota-Misztal, Magdalena Szpak (red.), *Pedagogika teatru. Kierunki, refleksje, perspektywy*, Warszawa: Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszeńskiego, ss. 16-30.
- WITERSKA, KAMIŁA (2016), *Drama. Edukacja rówieśnicza. Profilaktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Difin.

Szkoła totalna i karnawał żakowski. O *Syzyfowych pracach* jeszcze inaczej

Karolina Chyła

Uniwersytet Wrocławski

ORCID: 0000-0002-1053-1433

Abstract

Monstrous Deed? Crime in Dygasiński's Rural Short Stories

This paper is an attempt at an untraditional reading of one of Stefan Żeromski's widely known novels, *Syzyfowe prace*. In most cases this work is interpreted as a representation of cruel trials which boys and young men in 19th century Poland had to experience inside a tsarist highschool, where they were not permitted to use their mother tongue and fell prey to severe persecution due to their nationality. However, in this article a Russian highschool in a provincial Polish town, so eloquently and vividly portrayed by Żeromski, is recognized as a form of a total institution, one of those described by Erving Goffman. Permanent supervision and systemic violence is simply inherent to that place, any national issues notwithstanding.

Despite being so objectified and oppressed, students find some strategies of rebellion that enables them to live through this degrading experience. To analyze these forms of subversive protest, I use Mikhail Bakhtin's concept of carnival and the culture of laughter.

Karolina Chyła, mgr; ukończyła studia polonistyczne (specjalność Retoryka stosowana) na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Wrocławskiego; w ramach pracy doktorskiej pisze rozprawę o Stefanie Żeromskim jako mitografie nowoczesności; interesują ją literatura i kultura drugiej połowy wieku XIX, w wersjach wysokiej, ludowej i popularnej, kulturowe reprezentacje kobiet, literatura dokumentu osobistego, folklor, zwłaszcza pieśniowy oraz bajkowy; w swoich pracach sięga między innymi po ustalenia z kręgu antropologii literatury, różnych szkół psychoanalizy, badań kulturowych i feminizmu.

karolina.chyla2@uwr.edu.pl

Facta Ficta.
Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

Keywords: Stefan Żeromski, Syzyfowe prace, school, carnival, total institution

W trybach szkolności

„Jeżeliby przyrównać system szkoły rosyjskiej w Klerykowie do maszyny, to profesora Nogackiego trzeba by nazwać jednym z najgłówniejszych jej kół zębatych” (Żeromski 1990: 109) – tak narrator *Syzyfowych prac* widzi i opisuje reprezentanta nader nielicznej grupy, jaką są w powieści tak zwani dobrzy, czyli po prostu sprawni, nauczyciele. Szkoła-maszyna działa ciężko, ze zgrzytem, a równocześnie trudno nad tym obrazem przejść do porządku. Co to właściwie znaczy: szkoła-maszyna i w którą stronę odsyła ta metafora? Szukając odpowiedzi na to pytanie, warto być może sięgnąć po jedno z pojęć proponowanych przez Ervinga Goffmana. Zanim jednakże przyjdzie z niego skorzystać, trzeba rozstrzygnąć ważną wątpliwość: czy rzeczywiście klerykowskie gimnazjum można by nazwać instytucją totalną, bo naturalnie o ten termin tu idzie (Goffman 2011). Z pozoru nie: uczniowie nie mieszkają wszak w internacie, styczność z zewnętrznym światem jest nieprzerwana, co nie pozwala bez zastrzeżeń umieścić szkolnego gmachu w jednym szeregu z zakonem klauzurowym, pokładem statku, szpitalem psychiatrycznym ani więzieniem. Niemniej jednak daje się zauważyć, że w miarę posuwania się toku akcji szkoła „totalnieje” coraz to bardziej, a punktem dojścia będzie gorzka zapowiedź, co prawda w samym tekście już niespełniona, że powstaną „jakieś tam internaty” (Żeromski 1990: 234), jak powiada stara Przepiórzyca, której jedyne źródło skromnych dochodów stanowiła zamknięta już teraz stacja. Począwszy od rozdziału jedenastego, nacisk nie tylko rośnie, lecz i dojrzewa, a aparat przymusu się doskonali, staje się efektywny, jak nigdy dotąd. Dla Borowicza cezurą jest klasa piąta; właśnie będąc jej uczniem Marcin dostrzega, że w gimnazjum zaszły „duże zmiany” (Żeromski 1990: 135). Wytlumaczenie tego faktu jest proste: zmienił się zarząd. W zręcznych rękach Kriestoobradnikowa (dyrektora gimnazjum) i Zabielskiego, który pełni funkcję inspektora, dawny system represji „bałaganiarskiej”, pełnej luk

i omyłek, znika bez reszty, toteż „Uczniowie starsi poczuli od razu, że teraz dopiero ujęto ich pod żeberka” (Żeromski 1990: 135).

Reżim zaprowadzony przez nową władzę rozpoznają uczniowie jako więzienny, nie jest to jednak znany reżim spojrzenia, ten realizowany przez panoptikon powiązany ze szklaną przezroczystością, ze wzrokiem wszechobecnym i bezcielesnym, zawieszonym w górze i sondującym nieruchome obiekty (Foucault 1998). Istnieje tutaj inny rodzaj kontroli, opartej wręcz przeciwnie – właśnie na ruchu. Nadzorca bowiem, nie tyle wszechobecny, ile wszędobylski, ma oczywiście być świadomy wszystkiego, co dotyczy objętych strażą podmiotów, lecz nie za sprawą boskiej nieinterwencji i skupionego, odgórnego spojrzenia. Odwrotnie: wiedza musi zostać zdobyta niejako chyłkiem, w rozproszeniu, w wędrówce, a jeszcze ściślej – w drodze penetracji wielozmysłowej, oderwanej od prymatu wzroku; można ją zyskać tylko zręcznie szukając nowych strategii, czając się, tropiąc, rewidując i łapiąc. Niewątpliwie to właśnie wspomniany wyżej, przykry dla wychowawców brak internatu i związane z tym faktem istnienie stancji wytwarza ten specjalny rodzaj nadzoru, jakże dynamicznego i przemysłowego: „Inspektor i jego satelici chodzili po tych stancjach nieustannie, odbywali rewizje, zaglądali nie tylko do kuferków, ale nawet własnymi rękoma grzebali w siennikach, słuchali pod oknami, czaili się u drzwi, wbiegali do mieszkań uczniowskich z rana – itd.” (Żeromski 1990: 135). Gimnazjaliści, a raczej gimnaziści, bo właśnie tak się o nich wówczas mówiło, są też zmuszeni jakoś godzić się z faktem, że wszystkie ważne aspekty ich egzystencji – a aspektów nieważnych właściwie nie ma, bo nigdy nie wiadomo, skąd może przybyć i jaką drogą ruszyć impuls zepsucia – pozostawia po sobie pisemny ślad, gdyż wprowadzono „książki wydalen” się z mieszkania, gdzie należało wpisywać każdy krok, każdą chwilę nieobecności oraz skargi na złe sprawowanie się współlokatorów” (Żeromski 1990: 134).

Warto podkreślić, że wbrew utartym sądom, Mieszoczkinowie, Zabielscy czy Majewscy nie podejmują tych akcji jedynie po to, żeby zdusić w zarodku ewentualne kiełkujące pierwiosniki buntu Polaków, wyłowić wszystkie tułające się jeszcze gdzieśgdzie książki napisane w mowie nadwiślańskiej itp. Sprawą równie istotną jest dla nich troska o uczniowską moralność, czyli po prostu rozciągnięcie kontroli nad całokształtem życia nie tylko chłopców, ale i młodych mężczyzn, którzy wobec tych praktyk szybko znajdują niezawodne sposoby, by „starym obyczajem wymykać się o północy na miasto w celach im wiadomych” (Żeromski 1990: 136). Jest bowiem tak, jak z wielką przenikliwością piszą Kwiryna Handke i Ryszard Handke, którzy całe *Szyzyfowe prace* czytają z myślą o bezwzględnym rygorze, którym dorośli, obcy, wrodzy mężczyźni miażdżą ciała chłopców i młodzieńców, kruche, pomimo całej swej vitalności, w kołach

zębatach maszynerii totalnej (Handke, Handke 2007: 23-24). Trudno się zresztą dziwić, że o tych sprawach, niejako w pierwszym rzędzie przynależących do porządku szkolnego i, by tak rzec, biologii gimnazjalności, a rosyjskiego, carskiego dopiero w dalszym, nie wspomina się często w kontekście dzieła, nad którym ciąży właśnie szablon odczytań z kręgu antyrosyjskiej martyrologii. Jak pisze Jan Tomkowski: „Czytelnik »dowiaduje się« już w dzieciństwie, że *Syzyfowe prace* to wyłącznie powieść o rusyfikacji, a zagadnienia takie jak edukacja intelektualna, dojrzewanie, młodzieńczy kryzys religijny, pierwsza przyjaźń, pierwsza miłość, funkcjonowanie społeczności szkolnej, przebudzenie erotyzmu czy rozdźwięk między kulturą a naturą znalazły się w utworze niemal przypadkowo” (Tomkowski 2013: 396). Sformułowawszy takie uogólnienie, autor *Mojego pozytywizmu* stwierdza, że świadomie dokonał wyjaskrawienia. Tymczasem pogląd bardzo bliski owemu „wyjaskrawieniu” wprost wypowiada choćby Anna Gomółka, czytająca *Syzyfowe prace* w kontekście pism, które kwestii wynaradawiania w carskich gimnazjach poświęcił z jednej strony Jan Michał Witort, jako twórca krótkiej autobiografii, z drugiej zaś Roman Dmowski, jako autor broszur publicystycznych. Ta strategia lektury sprzyja zapoznawaniu innych wymiarów tekstu powieściowego i owocuje wreszcie wypowiedzeniem arbitralnej opinii: „W pracach Dmowskiego i Żeromskiego najważniejszym problemem jest rusyfikacja” (Gomółka 2010: 279). Otóż tę kwestię można widzieć inaczej, jak już przed laty dowiódł Wacław Borowy (1964), a także sam Tomkowski w świetnym szkicu, w którym podkreśla wielkie znaczenie książki, a właściwie czytania, aktu lektury, niosącej z sobą wielość przeżyć i sensów w świecie powieści, gdzie tyle znakomitych scen obcowania czy to z drukiem, czy pismem. To nieodmiennie lektura pochłaniająca, rozpoznawana jako intymny kontakt czytającego/czytającej i tekstu¹. Tekstem budzącym intensywne afekty jest także szkoła. Również narrator daje temu świadectwo. Sposób, w jaki nazywa środki opresji i metody uczenia, nie pozostawia wątpliwości w tym względzie. Oto płynie z powieści czytelny przekaz: nauka jest tu drogą do wyższych celów, czystym pretekstem, wybiciem dającym asumpt do stosowania umiejętnej przemocy. Wiedza oferowana klerykowiom, w istocie rzeczy wąska i zasklepiona w oderwanych formułach, całkowicie odcięta od potrzeb uczniów i pozbawiona związków z nie szkolnym światem, jest w dodatku wpajana nieefektywnie, chciałoby się powiedzieć: niehigienicznie. W ujęciu Żeromskiego carskie szkolnictwo (całe, bo i gimnazjum, i wiejska szkołka) jawi się jako rodzaj przerażająco-groteskowej tuczarni, gdzie informacje – jałowe i niepożywne – wpycha się w gardło. Stałą ambicją jest „wbicie, wciesanie w ucho” (Żeromski 1990: 23), „wrażenie w pamięć ucznia” (Żeromski 1990: 24) treści programu, jakby

¹ Również tekst Żeromskiego w moim odczuciu takiej lektury pragnie, nakłania do niej.

w stałym poczuciu, że delikwent nie chce tej wiedzy osiąść i że należy mu ją narzucić gwałtem. Tu pojawia się moment, w którym wypada sięgnąć po inne teksty autora *Róży*, dzienniki i wspomnienia, a więc zapisy własnych szkolnych doświadczeń zakodowanych właśnie w obrazie gwałtu. Bywa on oczywiście nagą przemocą, brutalnym aktem fizycznego wtargnięcia w czyjąś intymność (w *Szyfowych pracach* będzie to choćby scena z Figą Waleckim, który, wypowiedziawszy głośno swój sprzeciw w czasie lekcji historii, został „w drodze łaski” nie wypędzony, lecz skazany na chłostę, po czym, gdy go niesiono na miejsce kaźni, „rwał się i siepał w rękach jak lis złapany w żelaza”; Żeromski 1990: 199), bywa też jednak czymś okrutnie dyskretnym, wypranym z pasji, zimnym i aseptycznym. Tu (polski) uczeń staje się ofiarą eksperymentu, wbrew swojej woli poddawany zabiegom sprawnych lekarzy. Niekiedy te dwa wzorce współwystępują; rysuje się to ostro w nieznanym dotąd, a teraz przywróconym w ramach wydania tekstów publicystycznych w *Pismach zebranych* przez Zdzisława Jerzego Adamczyka, artykule pisarza o Lwie Tołstoj:

Powziąwszy znajomość języka za dni dzieciństwa i młodości w sposób przymusowy, jak gdyby przez zastrzykiwanie bolesne tego języka w krew, w mózg, w serce i nerwy, oplecione nim mając jak powrozem trudy swe, prace, zamiary i marzenia, zakute w ten język jak w kajdany przez całe życie – zgłębiło to pokolenie piszących twórczość rosyjską do rdzenia, ma możność spoglądać na nią z góry i z dołu, twarzą w twarz i z ukosa – słowem zgoła krytycznie (Żeromski 2016: 140).

Powróż, kajdany – instrumenty władzy przednowoczesnej, która poddane sobie ciało poskramia, więzi, pozostawiając na nim znaki przemocy, sąsiadują z innym rekwizytem – kruchą strzykawką, za której sprawą niewidzialna substancja wsącza się w krew; zamiast usidlać – zasiedla ciało od środka, aby je osiąść. Nic też dziwnego, że w *Dzienników tomie odnalezionym* można przeczytać: „Gimnazjum w K[ielcach – K.C.] robi na mnie, ilekroć obok niego przechodzę, wrażenie szpitala, w którym robiono mi operację” (Żeromski 1973: 201). Ów szpital jednak nie ma zwalczać choroby, tylko w sekretny sposób nią infekować, a metafora taka ściśle przystaje również do obrazu powieściowego.

Wśród właściwości instytucji totalnej można między innymi wskazać i tę, że nawet to, co z pozoru niewinne, chciałoby się powiedzieć – apolityczne, znakomicie w niej służy celom przemocy. W klerykowskim gimnazjum filologicznym do podstawowych instrumentów represji, jak ciągły nadzór, groźba hańbiącej chłosty czy wypędzenia, dołączają... greka i łacina. Przede wszystkim po prostu jest ich za dużo, wszak reforma szkolnictwa, która Królestwo Polskie objęła w roku 1872, na języki klasyczne przeznaczała „85 godzin

tygodniowo, a na przedmioty matematyczno-przyrodnicze zaledwie 37” (Gomółka 2010: 292). Decyzja ta budziła żarliwy sprzeciw, dyskutowano o niej na łamach gazet, znamienne stanowisko zajął w tej kwestii choćby Bolesław Prus, zaznaczając, że w szkołach Niemiec czy Anglii dziś „nie tyle troszczą się o język, w którym Arystoteles badał naturę albo Archimedes robił wynalazki, ile o samą naturę i wynalazki” (Prus 1957: 360).

W powieściowym gimnazjum, ma się rozumieć, rzecz przedstawia się całkowicie na opak. Przymus i nacisk przemawiają nie tylko w mowie rosyjskiej, ale i językami starożytnymi. Klerykowianie uginają się cali pod ich ciężarem, wręcz nie znajdując czasu na nic innego i, co ważniejsze, nie dostrzegając też sensu w takiej nauce. Ów nakaz życia w kręgu języków martwych (uczniowie, nie wszyscy przecież pełni z natury pasji filologicznych, muszą tutaj nie tylko swobodnie czytać po łacinie i grecku, nie tylko są ćwiczeni w sztuce przekładu, na rosyjski rzecz jasna, ale ponadto mają oba języki znać tak gruntownie, by byli w stanie „wyrażać w nich swe myśli”; Żeromski 1990: 185) releguje za obręb szkolnego życia wszelką zwyczajność i codzienność doświadczeń, o których nie można przecież sensownie mówić językami Homera i Cyserona. Zwłaszcza że idzie tutaj o uczniów takich, którym już raz zabrano matczyny język, bliski wszystkiemu, co intymne, cielesne, co nieświadome, by narzucić konieczność mówienia w innym. Języki starożytne to zatem nowa, druga z kolei warstwa w tym palimpseście, nadpisanym nad językiem polskim. „Łacina [i greka – K.C.] wyuczona – pozbawiona gaworzenia maleńkich dzieci, odizolowana od okresu wczesnego dzieciństwa, gdzie język posiada najgłębsze korzenie psychiczne, nie będąca pierwszym językiem żadnego z użytkowników» (Ong 1992: 156) to następna zaporą i nowy mur dzielący polskich uczniów od prywatności, od języka własnego i domowego.

Tym, co rządowe gimnazjum stara się zabić, co jego nauczyciele egzorcyzmują, potępiają i niszczą, jest przede wszystkim widmo interpretacji, bezpośredniego i twórczego kontaktu z literą, słowem czy życiowym wypadkiem, szczególnie rodzaj wytężonej uwagi skierowanej na barwność i wielokształtność sensotwórczej materii dokoła nas, słowem – wyjście z opłotków „na szczerze pole samoistnych rozumowań” (Żeromski 1990: 187). To właśnie tego klerykowskie gimnazjum sobie nie życzy, wprost zaprzeczając możliwości istnienia takiej przewrotnej i bluźnierczej postawy. Wiadomo przecież, że historia jest jedna, ta mianowicie, którą streszcza podręcznik Iłowajskiego, a wszelkie wydarzenia i doświadczenia niewłączone w ów nurt albo nigdzie i nigdy nie miały miejsca, albo po prostu nie są warte języka, papieru, czasu. Jeśli chodzi o kontakt z literaturą, znowu najlepiej zilustruje tę sprawę *casus* Homera: „Czytanie *Iliady* w oryginale oznaczało na gruncie klerykowskim przyswojenie sobie wielkiego mnóstwa słów greckich i form gramatycznych,

a zarazem łupanie całych stronici na pamięć” (Żeromski 1990: 185). Cóż więc dziwić się, że w czasie tych „czynności filologicznych [...] cała klasa zanurzona była niby w dziwnym spaniu” (Żeromski 1990: 185). Ponieważ wszelka twórczość, wszelka w ogóle umysłowa aktywność zostaje tu z równana z anarchicznością i bezczelnym oporem wobec wszystkiego, co tworzy i umacnia prawo i ład, toteż zostaje wypędzona ze szkoły z „wilczym biletem”, a kto się nią wyróżnia, daje dowody moralnego upadku. Jak przeżyć w takim miejscu? Jak się ratować?

Mały sabotaż

Choć w *Syzyfowych pracach* zwykło się widzieć (i to z uszczerbkiem dla ich innych walorów) powieść o szkole (na przykład Pigoń 1964; Słodkowski 1963), istnieje pewien nader istotny aspekt szkolnego życia, któremu dotąd nie oddano badawczej sprawiedliwości. Chodziło częste w tekście znaki i ślady – językowe przeważnie, ale niekiedy wywodzące się także z innych przestrzeni, ze sfery obyczaju czy rytuału – subkultury dziecięcej i młodzieżowej. Czy to będą słowa lub całe frazy, zaczerpnięte z ówczesnej gwary uczniowskiej, czy opisy odwiecznych praktyk ściągania, czy wybranych przykładów gier i rozrywek, wizja szkoły, która ich nie uwzględnia, okaże się jednostronna i nierealna. Za to w momencie, gdy badawcza uwaga skupi się na tych właśnie niszowych kwestiach, pełnym głosem przemówi kluczowy fakt. Można go tu przedstawić następująco: *Syzyfowe prace* to rzeczywiście wielka powieść o szkole, właśnie o szkole. Że jest to na dodatek szkoła zaborcza, z językiem wykładowym obcym dla uczniów i piętnująca ich umysły oraz ciała, przykrojona dla potrzeb ideologii wersją historii, religii, literatury – to naturalnie sprawy niezwykle ważne i dla wymowy dzieła, i dla rozwoju powieściowych wypadków. Nie one jednak decydują o wszystkim. Imperatywem, który prowadzi tutaj piszącą rękę, jest, jak się zdaje, wola przekazania, wypowiedzenia doświadczenia szkolnego, bycia tam, w środku, zaplątanym w sieć szkolnych znaczeń, przymusów, zakazów, działań, jawnych i potajemnych. Taką właśnie potrzebę zdradza już nawet sama budowa tekstu, najprostsza z możliwych, ściśle chronologiczna, odtwarzająca dynamikę przebiegów szkolnego trwania, wieloletniej wędrówki z klasy do klasy (nawiasem mówiąc, jasność i oczywistość tego schematu wyrobiła *Syzyfowym pracom* w gronie badaczy zżymających się często na mozaikowość czy dowolność konstrukcji dzieł Żeromskiego, markę najlepiej zbudowanej powieści tego pisarza; między innymi: Borowy 1964).

Żeby szkole się oprzeć, a w jakimś stopniu trzeba to przecież zrobić, by móc ją przeżyć, należy przede wszystkim jakoś się spotkać w tym pragnieniu oporu, stanąć na wspólnym gruncie, zewrzeć szeregi. Ów proces wytwarzania

solidarności przez podopiecznych instytucji totalnej Erving Goffman nazywa fraternizacją (Goffman 2011: 62). Ważny element tej strategii przetrwania stanowi budowanie wspólnoty śmiechu, wykpiwającej wszechobecny personel, którego rolą jest tu nie tylko nadzór, ale też całościowy i nieustanny udział w procesie przetwarzania człowieka w pensjonariusza, mieszkańca instytucji, obiekt jej praktyk, u Żeromskiego: urabianie człowieka na gimnazystę. Ów obiekt, przedmiot, tak jest kontrolowany i tak wyzuty z jakiegokolwiek sprawczości, tak niewiele ma środków przeciwdziałania systemowej opresji, że śmiech, komiczność zmieniają się w instrumenty na wagę złota przede wszystkim dlatego, że są społeczne, relacyjne, publiczne, tworzą więzi, splatają i łączą ludzi – ludzi, a nie obiekty ucisku z zewnątrz. I właśnie w szkole owo braterskie „razem”, wsparte na śmiechu, trafia na grunt właściwy i bardzo żyzny. Świetnie to widać w perspektywie historii szkolnego życia z jego bogatą i złożoną tradycją: uczniak, żak, scholar to z natury swojej *homo ludens*, grawitujący w stronę kultury śmiechu, wręcz wcielający wrażliwość karnawałową. W kleryckim gimnazjum tego rodzaju niepoważnych sposobów walki i buntu można znaleźć dużo i wielorakich. Pora zatem się przyjrzeć kilku wybranym.

Szkolna hieratyczność i hierarchiczność najgorsze ciągi otrzymują we wrześnie i październiku, to jest w trakcie bitew kasztanowych, staczanych chętnie na dziedzińcu gimnazjum w czasie trwania tak zwanej „dużej przemiany”, jak z rosyjska nazywa się tutaj przerwę. Młodszy uczniowie wyruszają do walki, dzieląc się na obozy Greków i Persów. Podwórze szkoły staje się na ten moment fantastycznym placem karnawałowym, domeną śmiechu, krzyku, ciągłego ruchu i szalonej radości. Co więcej, plac w tych chwilach jest nietykalny i stopa pedagoga nie ma prawa bezkarnie na niego wkroczyć. Nauczyciele, do których w czasie bitwy mówi się per „ty” (nawet nie mówi, ale po prostu wrzeszczy na całe gardło, jawnie stosując „ściśle tajne” przezwiska), są do chwili nadejścia godziny lekcji zdegradowani, odarci z powagi, wyrugowani z nauczycielskości. Twarde kasztany świszczą im koło uszu, wycelowane nawet nie tyle w nich, ile raczej w insygnia ich szkolnej władzy i dorosłości, próbującej ujarzmić chłopięcy żywioł. Jedno i drugie ściśle się tutaj łączy, stąd też celem ataków bywa zarówno sztywny męski cylinder, tak odmienny od uczniowskich czapek, jak i napawający grozą notesik, rejestr przewinień popełnionych przez chłopców w murach gimnazjum. Jeden i drugi trzeba obśmiać, ostrzelać i opluć zakazanym polskim językiem, który tutaj ujawnia się jako mowa uciskanej szkolnej podkultury, małej, dziecięcej, subwersywnej rewolty:

– „Grajcarek”! – wołano po polsku – celujemy w twój cylinder. Chodźże bliżej, kłapouchu...

I rzeczywiście – cylinder powalony licznymi naraz ciosami spadał z głowy pana Gałuszewskiego.

Jeżeli zjawiał się pan Sieczenski, wzywano go, również po polsku:

– Chodź, chodź, „Perispomenon”, zbliż się, ananasie z pestką, wyjmij notesik i zapisuj!

Panowie, celnie w notesik! (Żeromski 1990: 85).

Wykrzykiwane bez obawy przezwiska grają rzecz jasna rolę niezwykle ważną w żywiołowym akcie pokazywania (ukrytego) języka, w tym wypadku podwójnie niewłaściwego i podwójnie nieoficjalnego – jako zarazem i dziecięcy, i polski. W tyglu slangowej, rozwichrzonej polszczyzny z niepoważnym Graj-carkiem, a więc „grosikiem”, zdrobniałym, choć mowa przecież o kimś dorosłym, sąsiaduje dostojny Perispomenon, zaczerpnięty z zasobu szkolnej greczyzny (jest to nazwa jednego z greckich akcentów; Żeromski 1987: 88) i wyzyskany niecznie dla ośmieszenia „pomocnika gospodarzy klas”; owi pomocnicy byli to zresztą, jak pisał Roman Dmowski w broszurze o gimnazjach rosyjskich, ludzie bez śladu pedagogicznego przygotowania, „półinteligenci i służalcy” (Pigoń 1964: 340). Można by wskazać jeszcze inne aspekty tej kapitalnej sceny szkolnego buntu, jak choćby fakt przechwycenia przez malców formy „panowie” z jednoczesnym odjęciem jej ludziom starszym czy ich bezczelna kpina, zawarta w tym, że sami nawołują nauczyciela do utrwalenia na piśmie śladów rebelii, wymierzonej (dosłownie) w niego samego. Jednak dzieje wojny kasztanowej to tylko jeden z epizodów kampanii godzącej w nudę, smutek i opresyjność szkolnego świata. Metody walki są liczne i zmiennokształtne, rosną przecież stopniowo razem z uczniami; zarazem jednak stale napływający kontyngens dzieci gwarantuje obecność tych form oporu, których najpełniejszym ucieleśnieniem będzie z pewnością właśnie bój kasztanowy.

Pora jednak wyjść z kręgu otwartej waśni obozu uczniowskiego z nauczycielskim, a przypatrzeć się temu, jak funkcjonuje społeczeństwo dziecięce. Drwiąco-zaczepny i błazeńsko-żakowski kod zachowania oraz model kontaktu staną się czymś, z czym Borowicz, kandydat do klasy wstępnej, zetknie się już pierwszego szkolnego dnia. Ów obcy język zrazu wprawia w konfuzję, a nawet przestrasza, zanim stanie się także jego językiem, z którego Marcin będzie z zapałem czerpał w celu pacyfikacji szkolnej rutyny. Początki jednak nie są zachęcające:

Marcinek oddalił się od matki i przypatrywał właśnie bójce dwu gimnazistów, gdy z podwórza nadbiegł trzeci w mundurze i niezwłocznie zaczął małego Borowicza:

– Te, ryfa! kto ci sprawił takie majtasy?

– Mama... – szepnął Marcinek cofając się do muru.

– Ma-ma? Nie pradiadek Pantaleon Zapinalski z Cielęcej Wólki?

– Nie... ja nie mam pradiadka Zapinalskiego... – rzekł zdumiony Borowicz.

– Nie masz? To gdzieś go podział? Gadaj! (Żeromski 1990: 47-48).

Tu głos zabiera pani Borowiczowa, „dotknięta trochę kpunami z jej syna” (Żeromski 1990: 48), a kpiarz, nie okazując bynajmniej skruchy, lecz chcąc uniknąć popadnięcia w opał, schodzi ze sceny i to w sposób dosyć widowiskowy: dosiadając po damsku poręczy schodów, by w mgnieniu oka zjechać i zniknąć z oczu w przepaście otchłani szkolnych suterren. Ten motyw naprowadza zresztą na trop dosłownego podziemia i „podkultury” istniejących w szkole klerykowskiej – niewykluczone, że to właśnie w piwnicach odbywają się jakieś tajne spotkania i bezkarnie działają uczniowskie skrytki, chociaż w powieści ich nam nie przedstawiono. Pokazano za to coś innego, mieszczącego się w strefie tych samych znaczeń. Marcinek przyjechał po to, by zdać egzamin (gdy spotyka go napaść starszego chłopca, nie zna nawet terminu „odpytywania”, bo władze szkolne zwlekają z podaniem daty), jest więc pełen napięcia, determinacji, wątpi też w swoje siły i zasób wiedzy. Tymczasem swawolny uczeń (nieuniknione staje się skojarzenie z epizodyczną postacią z *Ludzi bezdomnych*, określaną tam jako „swawolny Dyzio”) zakorzenia go znowu swym odezwaniem w potoczności i zwykłości życia, przyzywa „dół materialno-cieleśny” (Bachtin 1975: *passim*), który zniknął z oczu Borowiczowi, pochłoniętemu skupianiem rozpieczętej wiedzy na tematy konieczne przy egzaminie. Zamiast kontynuować próżny wysiłek przywołania w pamięci zasad rządzących syntaktycznym czy etymologicznym rozbiorem zdania, wstępniak *in spe* zostaje skonfrontowany z innym pytaniem, innym rejestrem mowy, niskim i drwiącym: „Te, ryfa! kto ci sprawił takie majtasy?” (Żeromski 1990: 47). Również pojawiające się zaraz potem personalia rzekomego przodka siłą rzeczy budzą w Marcinku pamięć o kompletności i pełni własnego ciała, o tym, że tworzy je nie tylko głowa pękająca od reguł ortograficznych, nie tylko serce bijące z przerażenia na myśl o chwili, gdy przyjdzie stanąć przed surowym obliczem nauczyciela, lecz także zadek obciążony owymi pantalonami, które czasem trzeba „pozapinać”.

Pierwsze zwarcie z żakowskim *modus vivendi* uchodzi Borowiczowi niejako płazem. Wkrótce sprawa ukaże swoje pełniejsze i przykrzejsze oblicze, bo jako wstępniak, uczeń najmłodszej klasy, musi Marcinek zająć najniższy szczebel gimnazjalnej drabiny. Na stacji Przepiórzycy, gdzie będzie mieszkał, samozwańczą władzą i plagą słabszych są niejacy bracia Daleszowscy, którzy umiejętnie i z satysfakcją wykorzystują własne doświadczenie oraz fakt starszeństwa, nieznacznego właściwie, skoro obydwa uczą się w klasie drugiej, ale w szkolnym świecie nader ważnego. Trzeci Daleszowski, czwartoklasista, żywi dla Borowicza taką pogardę, że nie dostrzega prawie jego istnienia, wobec czego zagrożeniem nie jest. Młodszy natomiast „Rozmawiali z nim wprawdzie, ale za to wydrwiwali go niemiłosiernie, »brali go na kawały«, wysyłali do apteki po Verstand, puszczali mu w nos »finfy«, gdy zasypiał itd.” (Żeromski 1990: 81). Obok dowcipów, które wykorzystują

żywiół języka, a raczej pomieszania, splotu języków, jak ten z rozumem, po który nieszczęsny Marcin bywa ekspediowany do farmaceuty, nie brak tu zatem drobnych, lecz dolegliwych fizycznych zniewag, jak owe finfy, czyli dym z papierosa puszczany w twarz, poświadczające sprawczość i starszeństwo tamtych, a podległość Marcina, który je znosi. Wśród udręk zadawanych przez Daleszowskich, niebagatelną rolę ma też ich zwyczaj „naciągania frajera” (Żeromski 1990: 81) przy grze w obrazki, polegającej na tym, „że między karty książki wkładało się tu i ówdzie obrazek i podawało ją koledze do odnalezienia malowanek za pomocą wsuwania między kartki stalówki na chybił trafił. Jeżeli stalówka trafiała w miejsce puste – przechodziła w posiadanie proponującego grę, w razie przeciwnym obrazek stawał się własnością posiadacza piór» (Żeromski 1990: 81).

Za sprawą gry w obrazki można będzie ponownie objąć spojrzeniem barwny, rozległy obszar, o którym zresztą po trosze była już mowa odnośnie sceny bitwy na dziedzińcu. Czas jednak teraz wkroczyć na ten sam rewir od innej strony, to jest od strony zasad, wewnętrznych reguł porządkujących uniwersum uczniowskie, będące wszak nie tylko domeną buntu, ale także światem „wielkiej zabawy” (Cieślikowski 1967: *passim*). Ma się rozumieć, nie można wytyczyć dokładnych granic między wspomnianym wcześniej kompleksem wzorców zachowania, mówienia i bycia wewnątrz społeczności szkolarzy a światem gry, która jest tego bycia pełnym wyrazem, integrującym nadto szkolną wspólnotę. Można jednak zebrać w jednym miejscu powieściowe świadectwa zabaw i gier oraz innych rozrywek, jakie uprawia gimnazjalna społeczność. Uczniowie „bawią się w piłkę” (Żeromski 1990: 238) i „grają w ekstrę” (Żeromski 1990: 174), w klasie dają sobie niekiedy „sera” (Żeromski 1990: 17) lub „byka w ucho” (Żeromski 1990: 197). Jeśli więc chodzi o sposób przywoływania wybranych praktyk mieszczących się w przestrzeni gry czy zabawy, z całą mocą działa tu prawidłowość, jaką zaobserwował Grzegorz Leszczyński: jest nią „tendencja do wprowadzania gier na zasadzie sygnału związanego z nazwą – na jego podstawie hipotetyczny odbiorca przywołuje w pamięci zespół reguł. Jest to wyrazisty język porozumienia wewnątrzpokoleniowego, z perspektywy czasu – zupełnie niedostępny i niezrozumiały. Zabawa pojawia się jako znak rozpoznawczy, sygnał doskonale znanej rzeczywistości, jak język ezopowy, jak język aluzji” (Leszczyński 2006: 155). Powracając do listy szkolnych rozrywek, trzeba pamiętać, że sąsiadują z nimi te pozaszkolne, złączone z procederem wagarowania: klerykowanie, o ile uda im się szczęśliwie „bryknąć” (Żeromski 1990: 96) czy to z niechcianej lekcji, czy też z galówki, to znaczy nabożeństwa w święto państwowe, mogą pójść na ślizgawkę, pospacerować (nader chętnie wzdłuż plantu kolejowego – pociąg, rzecz jasna, przynosi obietnicę dalekich wypraw i nieznanych doświadczeń), a nawet zakosztować występnych uciech

powiązanych z dybaniem na cudzą własność (drugoroczny pierwszak Wilczkowski nie waha się podkraść rzepy z ogrodów). Wymiar ludyczny, mimo że zaprawiony lekką goryczką, mają tu również platoniczne zaloty do pensjonarek: „Chodzę ci za kozą cztery miesiące, odprowadzam ci ją do samych drzwi tej ich pensji – żeby raz na mnie spojrzała!” (Żeromski 1990: 112), a już szczególnie uprzywilejowaną formą zabawy są różnego kalibru bitwy i bójki.

Warto przy tym podkreślić, że mają one zwolennika w osobie, po której można by się było spodziewać raczej absolutnej wrogości niż postawy cichego współuczestnictwa. Tym skrytym adherentem uczniowskiej sprawy jest tutaj pedel, a zatem woźny szkolny, stary pan Pazur. Kiedy równo z wybiciem dzwonka na przerwę uczniowie hurmem zalegają korytarz, tłocząc się, krzycząc i wzbijając pod sufit tumany kurzu, pedel nie może od nich oderwać wzroku: „Lubił ten widok, te walne facecje, których żadna mowa nie wyliczy i żadne pióro nie opisze, te szczytne dowcipy i błazeństwa pobudzające go nieraz do takiego śmiechu, że z miną urzędowo posępną i zagryzionymi wargami starowina trząśł się na swym stołku jak galareta z cielecych nówek” (Żeromski 1990: 84).

Pan Pazur to nie tylko koneser szaleństw wyprawianych przez uczniów i nie jedynie bierny ich obserwator. Z zamiłowaniem, chociaż w sposób swoisty, współtworzy on komiczny nurt szkolnych dziejów. Sam ma wymiar postaci karnawałowej – wysoki, chudy, pogrążony zazwyczaj w głębokiej drzemce, z której budzi się czasem wyłącznie po to, by śledzić niepoważne praktyki chłopców i reagować na nie w sposób dwojaki: gestami groźby, bynajmniej niebudzącej w uczniach respektu, oraz „urzędowymi” upomnieniami, których powagę niszczy skutecznie forma. Pan Pazur bowiem, chociaż spędził ćwierć wieku w rosyjskiej armii, służąc „na »Kapkazie« za Mikołaja, a drugie tyle siedział w instytucji z tak forsownym zamiłowaniem uprawiającej mowę rosyjską, nie nauczył się tego języka, zdążył jednak zamienić swój rodowity na gwarę niesłychaną, składającą się z wyrazów zupełnie nowych, których treść ani brzmienie nikomu na szerokim świecie, z wyjątkiem pana Pazura, znanymi nie były» (Żeromski 1990: 44). Dlatego pedel mówi na przykład tak: „Widzi pani, mnie nic nie izwiestno. Ale trzeba by tak zrobić: jak uczyteli wyjdą z kancelarii i pójdą na etaż, to można iść do sekretara. Jeśli kto wie, to on...” (Żeromski 1990: 49). A ponieważ w dodatku niektóre swoje „niesłychane” wyrazy zwykł zastępować „już to ruchami pięści, już tak zwanym »trąbieniem na nosie«, przymykaniem oczu, a nawet wywieszaniem języka” (Żeromski 1990: 44), nic więc dziwnego, że co młodszy pupile widzą w nim rodzaj „wesołego straszdyła” (Bachtin 1975) i obsadzają w roli obiektu drwin: „Dwaj uczniowie, którzy przed chwilą wrywali sobie garściami włosy, posłyszawszy admonicję pana Pazura, jak na komendę zgodnymi głosami zaintonowali pieśń: Pazur/Mazur/ Obżarł się grochu...” (Żeromski 1990: 48).

Straszydło jednak nie jest takie niewinne. Chociaż w zasadzie, ku szczeremu żalowi pana Pazura, kary cielesne w szkole są już przeszłością, to jednak gimnazjalni patriarchowie wciąż jeszcze mogą uczniom je ordynować, jeśli uznają, że tkwi w tym najpewniejszy środek poprawy. A że istotnie mają to przekonanie, zdarza się zatem, iż na scenę wychodzi inny pan Pazur, zmieniony, odmłodzony i pełen werwy, jakkolwiek co krnąbrniejsi wychowankowie, w przewidywaniu czekających ich cierpień zapowiadają, że będzie on miał z nimi ciężką przeprawę:

- Ty, jak ci się zdaje, będą nas rznęli na gólkę, czy przez spodnie?
- Daj mi święty pokój... – rzekł Borowicz.
- No, jak ja strzelę w zęby Pazura, to jemu się zaraz odechce. Akurat mu się dam... Jeszcze czego... na gólkę... (Żeromski 1990: 112).

W sekretnej szkolnej mowie nie brak określeń poszczególnych rodzajów i technik bicia, należącego do kluczowych udręczeń wynikających z niedoroślej kondycji. Bicie mieści się w sferze doświadczeń zwykłych i już z góry wiadomych, budząc przy tym, rzecz jasna, głęboki sprzeciw, któremu poddawani tej operacji mogą dać wyraz, używając terminów degradujących, osłabiających ból i upokorzenie. Bicie biciu nierówne, zdają się mówić klerykowskie elewi, stąd też czym innym będzie praktykowane w szkole „rznięcie na gólkę” czy „rznięcie na pokładankę” (Żeromski 1990: 48), czym innym „wały” (Żeromski 1990: 86) odbierane po domach z ręki rodziców.

Nie ma dwóch zdań, że wszystko lub niemal wszystko, co na dziedzińcu, korytarzach gimnazjum i w jego klasach pokątnie i dyskretnie robią uczniowie, którym wciąż zagrażają „wały” lub „rznięcie”, to mniej lub bardziej czyste i jednoznaczne, mniej lub bardziej świadome formy oporu. Oporu tyleż przeciw szkole zaborczej, co „szkole szkolnej”, przeciw zasadzie i idei szkolności. Co zrozumiałe, w zabawowych, krzykliwych postaciach buntu, które za Bachtinem można określić postaciami karnawałowymi, wyżywają się zwłaszcza młodszy uczniowie. Odzwierciedla to układ szkolnej przestrzeni – klasy od wstępnej do czwartej są na parterze, pozostałe na piętrze, o czym narrator mówi następująco: „Rzecz prosta, że dół nieskończenie weselszy był od piętra. Całe to piętro mieszkańcy dołu mieli w głębokiej pogardzie, a przezywali je, nie wiedzieć dlaczego, »cukiernią«,” (Żeromski 1990: 83). Ci, którzy zamieszkują wesoły dół, a dla smutnego piętra znajdują piętno, zagadkowe przezwisko, to pełni głośniejszej, rozkiełznanej uciechy obywatele krainy karnawałowej. Trzeba jednak zaznaczyć, że choć z pewnością wśród mieszkańców „cukierni” cichnie ekspresja jednoznacznie komiczna, a u najstarszych, dziewiętnasto- i dwudziestolatków, bunt już definitywnie się ustecznia, żywioł ludyczny nie zanika do reszty. Taki charakter będą miały na

przykład wędrujące po szkole w ustnym obiegu opowieści o tańcach, flirtach, karciarstwie i konnych eskapadach „wolnopróżniaków”, to znaczy klerykowskiej złotej młodzieży.

Nasuwa się pytanie, czy jest cokolwiek, jakaś strefa lub nisza, czy to mentalna, czy fizycznie dostępna, która nie zbiorowości, ale jednostce da nadzieję ucieczki i ocalenia; co ma na swą obronę, czym dysponuje gimnazista konkretny i pojedynczy. Nieomal żaden nie został przedstawiony z tej perspektywy, choć tu i ówdzie mignie twarz czy nazwisko, w krótkim błysku uwagi wyosobnione z tłumu szkoły czy klasy. Nie wiadomo, jakimi sposobami i z jakim skutkiem próbowali się wymknąć szkole-maszynie cichy i nieporadny Romcio Gumowicz, Szlama Goldbaum, dzierżący miejsce prymusa (Żeromski 1990: 178), albo Rutecki, który jako jedyny poparł zwieńczony chłostą bunt Waleckiego. W całym tekście powieści tylko dwóch uczniów można zobaczyć od tej prywatnej strony, są to Marcin Borowicz i Andrzej Radek. Ale to już zupełnie inna historia.

Źródła cytowań

- BACHTIN, MICHAŁ (1975), *Twórczość Franciszka Rabelais'a i kultura ludowa średniowiecza i renesansu*, przekł. Anna i Andrzej Goreniewie, opracowanie, wstęp, komentarze i weryfikacja przekładu Stanisław Balbus, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- BOROWY, WACŁAW (1964), 'Powieść o dorastaniu (Żeromskiego *Szyzyfowe prace*)', w: *O Żeromskim. Rozprawy i szkice*, Warszawa: PIW, ss. 154-168.
- CIEŚLIKOWSKI, JERZY (1967), *Wielka zabawa. Folklor dziecięcy, wyobrażenia dziecka, wiersze dla dzieci*, Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- FOUCAULT, MICHEL (1998), *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przekł. Tadeusz Komendant, Warszawa: Fundacja Aletheia.
- GOFFMAN, ERVING (2011), *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, przekł. Olena Waśkiewicz, Jacek Łaszcz, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- GOMÓŁA, ANNA (2010), 'Dmowski – Żeromski – Witort, czyli dyskusja o rosyjskiej szkole', w: Jan Jakubczyk, Krystyna Kralkowska-Gątkowska, Magdalena Piekara (red.), *Alfabet Paszka. Berent, stylistyka (i okolice), Żeromski*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, ss. 272-300.
- HANDKE, KWIRYNA, HANDKE, RYSZARD (2007), *Słownictwo pism Stefana Żeromskiego. T. 13, Świat kobiet i świat mężczyzn*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”.
- LESZCZYŃSKI, GRZEGORZ (2006), *Kulturowy obraz dziecka i dzieciństwa w literaturze drugiej połowy XIX i w XX w.*, Warszawa: Wydział Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- ONG, WALTER J. (1992), *Oralność i piśmienność. Słowo poddane technologii*, przekł. i wstęp Józef Japola, Lublin: Redakcja Wydawnictw Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- PIGOŃ, STANISŁAW (1964), 'U przyciesi *Szyzyfowych prac*. Stefan Żeromski – Roman Dmowski', w: *Miłe życia drobiazgi. Pokłosie*, Warszawa: PIW, ss. 320-345.
- PRUS, BOLESŁAW (1957), *Kroniki*, oprac. Zygmunt Szweykowski, t. 6, Warszawa: PIW.
- SŁODKOWSKI, WŁADYSŁAW (1963), *„Szyzyfowe prace” Stefana Żeromskiego*, Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- TOMKOWSKI, JAN (2013), 'Wojna książek. Wokół *Szyzyfowych prac*', w: Jarosław Ławski (idea i układ), Alina Kowalczykova, Anna Janicka, Grzegorz Kowalski (red.), *Żeromski. Tradycja i eksperyment*, Białystok-Rapperswil: Książnica Podlaska im. Łukasza Górnickiego – Muzeum Polskie w Rapperswilu, ss. 395-412.

- ŻEROMSKI, STEFAN (1973), *Dzienników tom odnaleziony*, z autografu do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył Jerzy Kądziera, Warszawa: Czytelnik.
- ŻEROMSKI, STEFAN (1987), *Szyfowe prace*, posł. Jan Zygmunt Jakubowski, Warszawa: Czytelnik.
- ŻEROMSKI, STEFAN (1990), *Szyfowe prace*, oprac. Władysława Wasilewska, w: Zbigniew Goliński, Zdzisław Jerzy Adamczyk (red.), *Pisma zebrane*, t. 6, Warszawa: Czytelnik.
- ŻEROMSKI, STEFAN (2016), 'Jubileusz Lwa Tołstoja', w: Zdzisław Jerzy Adamczyk (oprac.), *Publicystyka 1889-1919, Pisma zebrane...*, t. 25, Warszawa: IBL PAN – UJK, ss. 140-148.

„Do nauczycielskich powinności należy
projektowanie dialogu między różnymi
tekstami kultury” –
z dr hab. prof. UŁ Małgorzatą Gajak-Toczek
rozmawia Joanna Brońka

Małgorzata Gajak-Toczek

Uniwersytet Łódzki

ORCID: 0000-0002-9774-887X

Joanna Brońka

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Ośrodek Badawczy Facta Ficta

ORCID: 0000-0003-2423-2781

Małgorzata Gajak-Toczek, dr hab. prof. UŁ; zainteresowania badawcze: kształcenie polonistyczne w perspektywie diachronicznej i synchronicznej; aplikacja metodologii macierzystej na grunt szkolnej polonistyki; literatura współczesna i dawna w dydaktyce polonistycznej; autorka książek: *Franciszek Próchnicki (1847-1910) – dydaktyk – edytor-badacz literatury* (2010); *Tadeusz Czapczyński (1884-1958) – pedagog-literaturoznawca – literat oraz ponad siedemdziesięciu artykułów* (2018).

Joanna Brońska, mgr; pracuje w Krakowskiej Wyższej Szkole Promocji Zdrowia; doktorantka Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie na kierunku filologia polska, specjalności literaturoznawstwo; w obszarze jej zainteresowań naukowych znajdują się ekslibrisy, szeroko rozumiana fantastyka, media, czasopiśmiennictwo i historia książki.

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



Joanna Brońka: Pani Profesor, przede wszystkim dziękuję za inspirację do tego wywiadu, który z kilku względów będzie szedł dwoma drogami. Zafascynowało mnie przywołanie przez Panią mnóstwa wątków w referatach, których mieliśmy okazję posłuchać podczas konferencji organizowanych przez wydawcę „Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media”, dlatego uznałam, że warto je rozwinąć właśnie tu. Stąd rozpierzchnięcie się tematyczne pytań. Zaczniemy jednak dość tradycyjnie i przewidywalnie być może, pytaniem o to, czy przy obecnym programie nauczania i lektur, uczniowie chętnie zdobywają wiedzę z języka polskiego? Czy czasy, w jakich żyjemy, wspomagają to nauczanie, czy raczej tworzą dysonans między wiedzą, którą próbuje przekazać nauczyciel a światem – takim, jaki jest teraz?

Małgorzata Gajak-Toczek: Ryszard Koziołek jedną ze swoich publikacji zatytułował *Dobrze się myśli literaturą*. Marzeniem każdego polonisty jest zrealizowanie przywołanej maksymy na lekcjach języka polskiego. Jestem przekonana, że można zainteresować młodych ludzi literaturą polską, jeżeli podejmuje się próbę jej egzystencjalnego, empatycznego czytania. Badania, które prowadziłam podczas pandemii wśród uczniów i nauczycieli, wskazały, że wyczerpał się w znacznej mierze model edukacji humanistycznej rozumiany jako zdobywanie wiedzy o literaturze, kulturze i języku. Zdaniem polonistów edukacja polonistyczna powinna stać się praktyką kulturową, polegającą na interpretowaniu dostępnej rzeczywistości w oparciu o rozmaite dzieła kultury współczesnej i dawnej. Teksty, omawiane w perspektywie antropologicznej, umożliwiają podejmowanie namysłu nad człowiekiem i sensem jego egzystencji, pozwalają na poszerzanie pola empirii o doświadczenia dotąd nieznanne, a przeżywane przez innych, stymulują do stawiania różnorodnych pytań i poszukiwania na nie odpowiedzi. Uświadamiają ponadto, że na przestrzeni lat człowiek stawiał w zasadzie te same pytania:

czym jest człowieczeństwo, jakie jednostka ludzka ma możliwości samorealizacji, realizacji siebie jako członka rodziny, społeczności lokalnej, narodowej i światowej, czym są miłość i szczęście, dlaczego istnieje cierpienie, jakie zasady pozwalają na kreowanie dobrych relacji z innymi ludźmi. Obcowanie z wartościami, ich nicowanie, prześwietlanie, oglądanie z wielu stron staje się drogą do interioryzacji ważnych dla człowieka treści. Tworzy także obszar wymiany myśli, uczuć, refleksji, pozwalając na nawiązywanie dialogicznych relacji. Praktyki czytania, realizujące idee „przyjemności i odpowiedzialności w lekturze” (Anna Janus-Sitarz), czytania etycznego (Anna Włodarczyk) czy poetyki wrażliwości (Michał Paweł Markowski) sprawiają, że młodzież poznaje nie tylko świat i innych ludzi, ale także siebie. „Używanie literatury” (szerzej: kultury) na godzinach polskiego to istotny krok na drodze budowania intelektualnej wspólnoty, swoistego intymnego powinowactwa, które kreuje szanse na tworzenie języka, zdolnego do wieloaspektowego opisywania rzeczywistości. Literatura/kultura oferuje możliwość przebywania w nowych światach, sygnalizuje zagrożenia, pokazuje inność, wzbudza różnorodne emocje: aprobatę, bunt, gniew, niezgodę, niekiedy złość. Sadzę, że polonista, który doceni punkt widzenia ucznia, podkreśli znaczenie jego indywidualnego odbioru dzieła, zaaprobuje różne pomysły interpretacyjne, będzie mógł wraz wychowankiem nieustannie poszukiwać kluczy do literackich światów, zachęcając do uważności w procesie czytania i interpretowania omawianych lektur. Umiejętność budowania atmosfery sprzyjającej dyskusji, jak też zaangażowanie ze strony nauczyciela stanowią kolejne czynniki, wspierające pozyskiwanie młodego człowieka dla lektury. Przegląd rozmaitych wpisów zamieszczanych na facebook’owych stronach dedykowanych nauczycielom, w tym polonistom, obserwacja aktywności łódzkich pedagogów w ramach szkoły ćwiczeń, potwierdzają skuteczność wspomnianych przeze mnie działań (dodam, że podobne doświadczenia wyniosłam z wieloletniej pracy ze Studentami polonistyki oraz uczniami szkoły średniej).

Czy nauczyciele chętnie korzystają z narzędzi, jakie oferuje im technologia, *social media* i nowe media? Czy w ogóle się przygotowuje ich do korzystania z tych opcji?

Poloniści chętnie korzystają z dobrodziejstw, jakie niesie ze sobą rozwój technologii. Język polski, jako przedmiot szkolny, ma charakter wielowymiarowy, interdyscyplinarny. Wzmiankowana wielopostaciowość zachęca do tworzenia urozmaiconych projektów lekcyjnych. Intertekstualny dialog między choćby literaturą a malarstwem (także innymi sztukami) to okazja do wirtualnej wycieczki po muzeach polskich i zagranicznych, dająca szansę obcowania z wybranym obrazem. Możliwości interaktywnej tablicy

pozwalają na ćwiczenia wyobraźni uczniów, rozwijania ich kreatywności oraz smaku estetycznego. Dużą rolę odgrywają także interaktywne ćwiczenia, przygotowywane przez nauczycieli za pomocą programów i aplikacji takich, jak: genial.ly, wakelet, Canva, wortArt, nearpod, padlet, prezentacje Google, Storyboardthat, tricider, mentimeter, generator konta na instagramie oraz generator wycinków prasowych, Animoto, Animatron, Biteable, Kahoot, Quizizz, Cisco, Padlet, Powtoon, <http://generator.memy.pl/>; <http://fabrykamemow.pl/dodaj>; Pixton, Comic & Meme Creator. Kreują one przestrzeń do wielostronnego oglądu dzieła kultury, przeciwdziałają nudzie, motywują do pracy, wyzwają twórcze pomysły. Uczniowie pracują z tekstem, fragmentami filmów i przedstawień teatralnych, łączą cytaty i postaci literackie, dzieła i gatunki, odpowiadają na pytania, charakteryzują bohaterów. Inwencja polonistów sprawia, że młodzi ludzie w pracach analityczno-interpretacyjnych posługują się dostępnymi narzędziami: tworzą reklamy (na przykład sklepu Wokulskiego), zakładają konta na instagramie, nawiązują facebook'owe znajomości w imieniu książkowych postaci, projektują wnioski o granty na działalność gospodarczą (Wokulski), wykonują memy, zamieniają tekst w ujęcia komiksowe. Ostatnie ćwiczenie wymaga nie tylko pomysłowości, ale także sprawności językowych, w kilku zdaniach trzeba bowiem oddać wiele treści. Dodajmy, że uczniowie tworzą również programy partii politycznych (*Kordian* Juliusza Słowackiego, *Lalka* Bolesława Prusa, *Przedwiośnie* Stefana Żeromskiego), opracowują prospekty turystyczne do miejsc opisanych w lekturach, sporządzają chmury wyrazowe łączące się z bohaterami.

Przegląd stron internetowych, rozmaitych publikacji potwierdza, że znaczna część nauczycieli otrzymała odpowiednie przygotowanie do wprowadzania różnorodnych technologii do szkolnej empirii. Mam jednak świadomość, co pragnę podkreślić, iż ogromne przyspieszenie cywilizacyjne stanowi wyzwanie dla pedagogów, którzy będą musieli nieustannie przeformułowywać, wzbogacać, modyfikować swój warsztat pracy.

Jak wiele w nauczaniu języka polskiego zmieniło nauczanie zdalne? Co się wówczas stało, jakie były największe wyzwania, a co było największym pozytywnym zaskoczeniem?

Pandemia zrewolucjonizowała edukację. Przeniesienie szkoły z przestrzeni realnej w wirtualną stanowiło swoisty krok milowy. Pedagodzy stanęli wobec konieczności zorganizowania w szkoły na nowo. Poszukiwania odpowiednich rozwiązań miały charakter procesualny, wymagały refleksji, wdrażania nowych, bezpiecznych rozwiązań pracy w chmurze, przeformułowania warsztatu metodycznego, poszerzania i doskonalenia umiejętności

informatycznych, modyfikowania dotychczas stosowanych form motywowania uczniów do nauki bądź sięgania po inne sposoby działania. Sytuacja z pewnością nie była łatwa, wymagała wysiłku, samozaparcia, wytrwałości i wielu godzin pracy. Nauczyciele nie poddali się, wręcz przeciwnie – stanęli na wysokości zadania, proponując swoim podopiecznym atrakcyjne formy zajęć. Często stosowali model lekcji odwróconej. Uczniowie opracowywali nowy materiał w domu, a na zajęciach wykonywali ćwiczenia, pozwalające na sytuowanie zdobytej wcześniej wiedzy w rozmaitych kontekstach. Bez znajomości stosownych treści praca lekcyjna była właściwie niemożliwa, co powodowało zwiększenie zaangażowania młodych ludzi. Na lekcjach często pojawiały się nauczycielskie prezentacje, zawierające najistotniejsze informacje, ułatwiające porządkowanie i powtarzanie wiadomości oraz ćwiczenia utrwalające wiedzę i kształtujące umiejętności wypowiedzania się w mowie i piśmie.

Za ciekawą inicjatywę polonistyczną uznać można projekt *Genialne Lekcje*. Jego pomysłodawczynią i koordynatorką jest Agnieszka Halicka, autorka bloga *EduTriki*, strony na FB *EduTriki – Agnieszka Halicka* i kanału na Youtubie pod tym samym tytułem. Materiały dla szkół średnich zgromadzone są w trzech „teczkach”: *Literatura w szkole średniej*, *Epoki literackie* oraz *Powtórzenia*. Ich autorkami są między innymi: Alicja Podstolec, Elżbieta Szymczak, Zuzanna Fijałkowska, Martyna Kamińska, Justyna Jędrzejak, Barbara Górecka, Klaudia Wieczorek, Justyna Dudzik, Katarzyna Konecka, Agata Karolczyk-Kozyra. Składają się na nie informacje biograficzne, zawierające wybrane fakty z życia pisarza (zapisy z listów, pamiętników, relacje innych osób), wiadomości o twórczości (prądy literackie, przynależność do grup, założenia artystyczne, uprawiane gatunki), genezie dzieła. W prezentacjach nie brak uwag o kompozycji tekstu, jego bohaterach oraz językowym ukształtowaniu wypowiedzi.

Zaakcentować wreszcie pora pełną zaangażowania postawę pedagogów, którzy w trudnych sytuacjach wzajemnie się wspierali i motywowali do działania. Organizowano webinary na temat możliwości technologii informacyjnych, wymieniano codzienne doświadczenia, eksponowano znaczenie dobrych relacji w sieci. Na stronach facebookowych (do najpopularniejszych należą: Kawiarenka polonistów, Lekcje w sieci, Budzący się poloniści, E-poloniści, Zakręcony Belfer, Poloniści z Pasją czy Polski na Czasie, Rysunkowy język polski) poloniści dzielili się również własnymi inspirującymi projektami lekcji, zamieszczali prezentacje, przedstawiali innowacyjne propozycje organizowania kartkówek i klasówek.

Podsumowując, można powiedzieć, że to, co niegdyś wydawało się nierealne, stało się rzeczywistością „oswojoną” nauczycielskimi działaniami. Edukacja online przyniosła wiele nowych możliwości technologicznych, które z pewnością przyczynią się do sytuowania w tradycyjnej szkole

konkretnych rozwiązań lekcyjnych bliżej ucznia. Paradoksalnie, wirtualna szkoła wyeksponowała znaczenie kontaktów *face to face*, uświadamiając, że nie da się ich zastąpić łącznością w sieci. Powyższa refleksja to swoistą pointę nauczania zdalnego.

Podczas jednej z konferencji, które organizuje nasz wydawca, Ośrodek Badawczy Facta Ficta, opowiadała Pani o metodach nauczania języka polskiego w warunkach pandemii. Czy są to metody i narzędzia, które można zastosować także w nauczaniu stacjonarnym?

Poloniści mają wiele możliwości. Sięgają po różnorodne metody i techniki, sytuując szkolną humanistykę w perspektywie „filologii oka”, „filologii ucha” oraz nauczania polisensorycznego. Mowa tu między innymi o stacjach zadaniowych, quizach, krzyżówkach, kole fortuny (na przykład charakterystyki bohaterów), *escape roomach*, przekładzie intersemiotycznym w elektronicznej odsłonie, projekcie, grach edukacyjnych. W czasie zdalnych lekcji pracowano również metodą dramy i – co warto podkreślić – niekiedy, jak zaznaczali nauczyciele w ankietach, propozycje wychodziły od uczniów, którzy wcielali się w wybrane postaci literackie. Wiele inicjatywy młodzi ludzie wykazywali, gdy przygotowywali pudełko z przedmiotami kojarzącymi się z omawianą lekturą. Kapelusze myślowe de Bono uczyły z kolei dyscypliny myślowej (argumenty młodzież podaje zgodnie z kolorem kapelusza, na przykład posiadacze białego mogą mówić tylko o faktach, czerwonego – wyrażać emocje).

Na podkreślenie zasługuje staranniejsze przygotowanie uczniów do odbioru lektury. W wirtualnej rzeczywistości poloniści prezentowali ciekawe fragmenty tekstu, by zachęcić wychowanków do czytania, projektowali na ich podstawie jego problematykę, motywowali do stawiania pytań, które poddawane były weryfikacji podczas domowej lektury. Zapiski uczniów, rejestrujące prywatną percepcję, stanowiły podstawę klasowych dyskusji, w czasie których przygotowywano plan zagadnień do omawiania na kolejnych spotkaniach. Powierzenie młodzieży odpowiedzialności za kształt procesu nauczania-uczenia się zwiększało jej zainteresowanie szkolną książką.

Pandemia przyspieszyła wprowadzanie technologii informacyjnych, które pozwalają na projektowanie lekcji blisko doświadczeń uczniów, z wykorzystaniem narzędzi stosowanych w codziennym życiu przez młodych ludzi. Połączenie ich z metodami opartymi na słowie i praktycznym działaniu to dobry krok w stronę uwspółcześnienia szkoły tradycyjnej.

Jak Pani Profesor myśli, czego brakuje w programach kształcenia nauczycieli? Jak według Pani – i czy – powinny się one zmienić, aby sprostać potrzebom nowego pokolenia uczniów?

Wiele uczelni realizuje autorskie programy kształcenia nauczycieli w ramach ministerialnych grantów. Propozycje kierowane do studentów są z pewnością różnorodne. Obserwując sieciową aktywność nauczycieli w czasach zarazy, mogłabym powiedzieć, że w trakcie studiów otrzymali dar elastycznego działania. Choć nie byli do tego przygotowywani (nikt przecież nie zakładał pojawienia się epidemii, mimo iż jej przyjście prognozowali naukowcy), sprostali nieznanej rzeczywistości. Potrafili wcześniejsze rozwiązania tak zmodyfikować, by realizować edukację w trybie online.

Mam jednak świadomość, co potwierdzają także liczne opracowania na temat edukacji zdalnej, że rzeczywistość nie miała tylko różowych barw. Niektórzy pedagodzy posiadali mniejsze umiejętności techniczne, toteż lekcje zdalne stanowiły dla nich ogromne wyzwanie. Modyfikacje scenariuszy lekcyjnych wymagały dużego nakładu pracy i czasu. Z pewnością w ramach przygotowania do zawodu należy duży nacisk położyć na kształtowanie tych kompetencji.

Wydaje mi się jednak, że przede wszystkim trzeba znacznie zwiększyć ilość godzin związanych z kształtowaniem relacji międzyludzkich. Dobrze byłoby wyposażać nauczycieli w umiejętności budowania zespołu, motywowania go do podejmowania wysiłku na zasadzie współodpowiedzialności za wykonywane działania. Zdecydowanie warto także wzmocnić znaczenie pracy zespołowej.

Pandemia pokazała, jak ważną rolę w edukacji pełni dialog oparty na poszanowaniu odmienności drugiego człowieka. Łączy internetowe nie zastąpią kontaktu *face to face*. Możliwość wymiany myśli, toczenie dysput i sporów to najlepsza droga do poznawania siebie i świata. Wyzwaniem dla edukatorów przyszłych nauczycieli jest zatem pokazywanie możliwości, które płyną z filozofii dialogu. Jej zasady powinny stanowić fundament organizowania zajęć konwersatoryjnych i seminaryjnych.

Myślę, że cennym posunięciem byłoby także zwiększenie praktyk w szkole. Kontakt z młodzieżą, możliwość łączenia teorii z praktyką stanowią klucz do zawodowego sukcesu.

Pani zdaniem obecność kultury popularnej w procesie nauczania i w pracy pedagoga jest niezbędna. Czy uważa Pani, że dziś ilość materiałów i wiedzy przekazywanej i dotyczącej kultury popularnej jest wystarczająca?

Ofertę zajęć petryfikujących rozmaite obszary kultury popularnej należałoby poszerzyć na wszystkich, nie tylko humanistycznych czy pedagogicznych, kierunkach. Ze względu na wszechobecność popkultury każdy człowiek powinien posiadać odpowiednie narzędzia do percepcji i wartościowania jej przekazu. Postulowałabym zatem organizowanie ćwiczeń, w czasie których studenci

mogliby czytać różnorodne teksty popkulturowe jako zapis doświadczeń współczesności. Rozpoznanie uwspólnionego obszar komunikacji, dokonywane w ramach dialogicznej wymiany myśli, pozwoli nie tylko nazwać i opisać przekazywane idee, lecz także określić wielopostaciowy, interkulturowy zbiór wyobrażeń, które wpływają na kształtowanie światopoglądu jednostek, grup, szerszych zbiorowości. Ułatwi także określenie mechanizmów hierarchizowania prezentowanych zjawisk. W ten sposób można będzie przezwyciężyć stereotyp postrzegania kultury popularnej jako ujednoliconej, niedojrzałej czy trywialnej. Ponadto, na co wielokrotnie zwracają uwagę znawcy problematyki, trzeba podjąć próby zdiagnozowania i rozpoznania nowych ról społecznych wszystkich podmiotów partnerskiego układu komunikacyjnego między nauczającymi i nauczonymi. Warto założyć, że pedagodzy muszą nauczyć się od swoich podopiecznych ich rozumienia świata, ich doświadczania kultury popularnej jako szansy dla zaistnienia młodzieży w świecie kultury wysokiej. Potraktowanie bliskiego młodym ludziom przekazu popkulturowego jako pełnomocnika zdolnego do otwierania świata wartości sprzecznego z jego pozorną miałkością pozwoli na tworzenie pomostów porozumienia międzypokoleniowego.

Jaki rodzaj wykształcenia może pomóc pedagogom w rzetelnym przekazywaniu znamion, cech, rodzajów i wpływu kultury popularnej?

Na to pytanie trudno udzielić jednoznacznej odpowiedzi. Wspomniane wyżej ćwiczenia, polegające na obcowaniu z różnorodnymi formami przekazu kultury popularnej, z pewnością ułatwią orientację w jej hybrydycznych przestrzeniach. Ze względu na fakt, że o sposobach interpretowania tekstów popkultury coraz częściej decyduje nie nadawca, lecz odbiorca, istotne jest kształtowanie szacunku dla drugiego człowieka, empatii wobec jego potrzeb, tolerancji dla odmienności, otwartości na polisemiczność, wielogłosowość przekazu. Sprawności te pozwolą na prowadzenie rozmowy z różnymi dziełami, ich semiotyczną identyfikację oraz rozpoznawanie i rozumienie znaków, które aktywizują w swoim kodzie. Pamiętać wszakże należy, że edukacyjnemu oglądowi poddać warto nie tylko treści przekazu, lecz również mechanizmy, pozwalające na budowanie wspólnoty oraz praktyki partycypowania w zjawiskach popkultury, takich jak: czytanie, konsumpcja, celebrowanie czy krytyka określonych przejawów codzienności. Nieodzowna wydaje się również refleksja nad dostępną człowiekowi współczesnością: omówić można na przykład fluktuację zjawisk codzienności, płynność i migotliwość znaczeń, celebrytizm (tu analizie warto poddać styl życia, sposób narracji o sobie, jak też porównać autoprezentację z wizerunkiem kształtowanym przez innych), proces karnawalizacji i jego konsekwencje, dyktat mody na preferowane przez dane środowiska style życia. Cenny doświadczeniem będzie także śledzenie tych

obszarów, na których dochodzi do spotkania rozmaitych kultur: na przykład popkulturowych realizacji lektur w wykonaniu raperów, ich wersji w projekcie Allegro. Lektury 2.0, filmowych ekranizacji rozmaitych tekstów kanonicznych.

Za niezbędne uznaję także poruszanie kwestii moralnych: postuluję namysł nad różnorodnymi systemami wartości proponowanymi przez filozofów, zachęcam do wskazywania znaczenia kanonu dla tworzenia narracji tożsamościowej, proponuję również wyeksponowanie elementów, które składają się na jego ponadczasowy i ponadkulturowy przekaz. Pamiętać trzeba także o etycznych zasadach korzystania z zasobów kultury popularnej.

Od kultury popularnej nie sposób się oderwać, otacza nas i jest ścisłą częścią naszego życia. Kultura wysoka nie jest już tak dostępnym elementem naszej rzeczywistości, wymaga bowiem zainteresowania odbiorcy, który równocześnie jest bombardowany kulturą popularną. Czy są, a jeśli tak, to jakie, skutki braku powszechnego dostępu do kultury wysokiej z równoczesnym otaczaniem odbiorcy kulturą popularną?

Do nauczycielskich powinności należy projektowanie dialogu między różnymi tekstami kultury zarówno w perspektywie diachronicznej, jak i synchronicznej. Proces socjalizacji młodego człowieka – mimo zauważalnej intensyfikacji pola oddziaływania kultury popularnej – powinien dokonywać się w symbiozie z tradycją i kojarzoną z nią kulturą wysoką. Ważne, by poloniści, organizując spotkanie z literaturą i szeroko rozumianą kulturą, zachęcali do otwartości wobec różnorodności zjawisk, uczyli krytycznego myślenia, świadomego obcowania z jej przekazem. Edukacja, włączająca płynny i migotliwy przekaz kultury popularnej do swego obiegu, służy przełamaniu fundamentalizmu kulturowego, dzielącego rzeczywistość kulturową. Kształtuje również postawę, którą określa się mianem „kulturalnego obywatelstwa” (*cultural citizenship*).

Kultura wysoka wymaga od odbiorcy znajomości kodów kulturowych. Do pogłębionego i refleksyjnego czytania potrzebne są różnorodne klucze, otwierające tekst. Umiejętność przywoływania rozmaitych kontekstów, sytuowanie percypowanych treści w intertekstualnym dialogu ponad czasem i miejscem, aplikacja idei poetyki wrażliwości oraz poetyki doświadczenia, sprawiają, że dzieło przemawia na wielu poziomach. Czytelny staje się także język przekazu, którego wieloznaczność zostaje doprecyzowana w konkretnych aktach percepcji zgodnej z zasadami etycznej lektury.

Zamierzone przez twórców komplikacje w konstruowaniu znaczeń z pewnością sprawiają, że kultura wysoka dociera do mniejszej grupy odbiorców. Jest to w pewnym sensie zjawisko trwałe, obserwowane na przestrzeni stuleci. Pamiętając o tej prawidłowości, nauczyciele powinni podejmować próby osławiania wychowanków z przekazem kultury wysokiej, wskazywać

uniwersalność jej treści oraz gotowość do wskazywania dróg prowadzących do nadawania sensu własnej egzystencji.

Czy mogłaby Pani polecić jakieś pozycje, które pomogą młodemu czytelnikowi zaznajomić się z kulturą popularną i inne, które pomogą młodemu naukowcowi wejść w merytoryczne i fachowe piśmiennictwo traktujące o kulturze popularnej właśnie?

Wybór jest duży. Przywołam tylko kilka publikacji. Dla młodego czytelnika proponuję przede wszystkim książkę Macieja Bernasiewicza *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*, podręcznik Dominica Srinatiego *Wprowadzenie do kultury popularnej*, opracowania Zbyszka Melosika czy Zygmunta Baumana. Warto prezentować pozycje poruszające tematykę hip-hopu, rapu, disco polo, programów paradokumentalnych.

Młodemu badaczowi w rozpoznaniu obszarów kultury popularnej może pomóc wiele opracowań. Nie sposób ich wszystkich wymienić. Podam zatem jedynie kilka tytułów. Swoim Studentom, przyszłym nauczycielom, polecam kilka pozycji, które pozwalają zorientować się w różnorodności ofert, podejmowanych tematów i zagadnień. Przede wszystkim uważnej lekturze poddają prace Marka Krajewskiego (między innymi *Kultury popularnej*), Zbyszka Melosika. Zachęcam do czytania publikacji Witolda Jakubowskiego, między innymi *Edukacja i kultura popularna; Edukacja w świecie kultury popularnej; Edukacyjne konteksty kultury popularnej* (z Edytą Zierkiewicz); *Kultura popularna – Tożsamość – Edukacja* (z Darią Hejwosz). Wiele dydaktycznych rozwiązań znajduje się w książce *Relacje między kulturą wysoką i popularną w literaturze, języku i edukacji* pod redakcją Małgorzaty Karwatowskiej i Barbary Myrdzik. Rekomenduję również *50 twarzy popkultury* pod redakcją Kseni Olkusz oraz serię wydawniczą *Popkultura i Media*.

Czy jest Pani w stanie określić na przykładach, gdzie kończy się kultura popularna, a zaczyna błazenada i manipulacja społeczna? Czy da się te dwie kategorie oddzielić, czy raczej są one związane z tym, na co jest aktualnie zapotrzebowanie społeczne?

Jak już wspomniałam, granice między kulturą wysoką a kulturą popularną są płynne i historycznie zmienne. To, co niegdyś szokowało, dziś wywołuje inne reakcje. Celem egzemplifikacji przywołajmy komiks jako sposób mówienia o traumie Zagłady: dawniej tego typu reprezentacja wywoływała kontrowersje, dziś natomiast podkreśla się jej walory. Wydaje się zatem, że każdy przypadek trzeba traktować jednostkowo i dobierać w ocenie stosowne kryteria.

Bardzo dziękuję za rozmowę.



Varia

Mobbing i dyskryminacja w środowisku pracy funkcjonariuszy Służby Więziennej

Emilia Chronowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

ORCID: 0000-0001-6996-5503

Abstract

Mobbing and discrimination in the work environment of Prison Staff

Emilia Chronowska in the paper *Mobbing and discrimination in the work environment of Prison Staff* offers an analysis of the phenomenon of inequality in the treatment of prison officers and employees. Bullying and discrimination can occur in any organisation with an inherent human factor and associated human interactions. These phenomena imply a kind of crisis in the organizational unit, which can escalate and disrupt cooperation or make it impossible to carry out official tasks. The article presents the problem of mobbing and discrimination in uniformed services, in particular in the Prison Service. The aim of the study was to present and discuss selected factors that have a dominant influence on the occurrence of the above-mentioned undesirable behaviours among officers and between an officer and a superior. The author used data obtained from research conducted in the Nofer Institute of Occupational Medicine in Łódź on mobbing and aggression in the Prison Service. The author has also used the experience

Emilia Chronowska, mgr; doktorantka w Szkole Doktorskiej Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w dyscyplinie nauki o polityce i administracji; ukończyła studia magisterskie na kierunku zarządzanie bezpieczeństwem narodowym o specjalności zarządzanie kryzysowe; w latach 2015-2017 wiceprezes Naukowego Koła Kryminalistyki w Instytucie Fizyki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy; w latach akademickich 2015/2016 oraz 2016/2017 prowadziła zajęcia w ramach resocjalizacji w Zakładzie Karnym w Bydgoszczy-Fordonie; zainteresowania naukowe: dydaktyka szkoły wyższej, polski system penitencjarny, więziennictwo, polityka penitencjarna, administracja penitencjarna; profil na Academia.edu: https://ukw.academia.edu/EmiliaChronowska?from_navbar=true.

emilia.chronowska@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

of the Ombudsman concerning anti-mobbing and anti-discrimination procedures in the uniformed services, collected in the form of analysis and recommendations. The content of the article presents the most important reasons for the occurrence of mobbing and discrimination in organisational units, presents the dimension of the consequences of the occurrence of these phenomena for officers, the organisational unit, as well as for the efficient and effective ensuring of the realisation of statutory tasks and functions of the Prison Service. The occurrence of mobbing and discrimination in Prison Service organisational units harms the interest of the Service itself, its good name and does not contribute to building a positive image of the formation.

Keywords: Prison Service, officers, mobbing, discrimination, occupational hierarchy

Wprowadzenie

Każde miejsce pracy i jego środowisko, którego nieodłącznym elementem jest czynnik ludzki, a także wszelkie interakcje międzyludzkie, niesie ze sobą ryzyko wystąpienia zjawiska mobbingu. Zarządzanie to przede wszystkim praca z ludźmi. Zgodnie z twierdzeniami klasyka współczesnych nauk o organizacji, Petera Druckera, celem zarządzania jest współdziałanie osób w sposób pozwalający na zneutralizowanie słabości oraz maksymalne wykorzystanie talentów oraz atutów uczestników. Bez wątpienia te poglądy niosą ze sobą ogromne wyzwania dla kierownictwa. Nabierają również szczególnego znaczenia w odniesieniu do instytucji takich, jak Służba Więzienna, a także wszystkich służb mundurowych. Jest to związane ze specyficzną i pod wieloma względami odrębną od innych kategorią organizacji.

Każda osoba przekraczająca codziennie mury zakładów karnych lub aresztów śledczych w celu wykonywania obowiązków służbowych wie, czego dotyczy ta specyfika i co w praktyce oznacza. Jedną z fundamentalnych reguł społecznych bezsprzecznie jest poszanowanie psychicznej integralności osób współdziałających w grupie, demokratyczne uszanowanie ich potrzeb, prawa do odrębnego zdania, a także pozostawienie przestrzeni wolności osobistej.

Służba Więzienna, jak każda służba, opiera się na rozkazie, będącym niczym innym, jak przymusem. Prawnie i społecznie usankcjonowanym oraz uzasadnionym, jednakże zawsze przymusem. Jest to konieczne do zapewnienia realizowania jej funkcji. Należy mieć pełną świadomość, że każda służba mundurowa niesie ze sobą wymóg naruszenia integralności osób zatrudnionych i pełniących służbę. Ta konieczność nie zwalnia kadry kierowniczej z dbałości o to, by przymus zawsze był uzasadniony i realizowany tylko w niezbędnym stopniu. Warto w tym kontekście przyjrzeć się

wszystkim czynnikom związanym ze specyfiką miejsca pracy funkcjonariuszy, klimatem społecznym i relacjami interpersonalnymi, na gruncie których może dochodzić do zjawiska mobbingu i dyskryminacji.

Regulacje prawne

Celem zachowań definiowanych jako mobbing jest poniżenie, ośmieszenie pracownika, izolowanie lub wyeliminowanie go z zespołu współpracowników. Kodeks Pracy precyzuje definicję mobbingu następująco:

mobbing oznacza działania lub zachowania dotyczące pracownika lub skierowane przeciwko pracownikowi, polegające na uporczywym i długotrwałym nękanii lub zastraszaniu pracownika, wywołujące u niego zaniżoną ocenę przydatności zawodowej, powodujące lub mające na celu poniżenie lub ośmieszenie pracownika, izolowanie go lub wyeliminowanie z zespołu współpracowników (Dz.U. 1974 nr 24, poz. 141, art. 94).

Art. 11 Kodeksu Pracy określa zakaz jakiejkolwiek dyskryminacji w miejscu pracy w następujący sposób:

jakakolwiek dyskryminacja w zatrudnieniu, bezpośrednia lub pośrednia, w szczególności ze względu na płeć, wiek, niepełnosprawność, rasę, religię, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkową, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientację seksualną, zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony, zatrudnienie w pełnym lub w niepełnym wymiarze czasu pracy – jest niedopuszczalna (Dz.U. 1974 nr 24, poz. 141, art. 11).

W sytuacji funkcjonariuszy droga sądowa w sprawach dotyczących mobbingu jest możliwa, w odróżnieniu od pracowników podlegających regulacjom Kodeksu Pracy, na zasadach ogólnych w sprawach o ochronę dóbr osobistych.

W przypadku dochodzenia praw z tytułu naruszenia zasady równego traktowania, funkcjonariusze mają możliwość dochodzenia swych praw zgodnie z regulacjami ustawy z dnia 3 grudnia 2010 roku o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania. Ustawa w art. 1 ust. 1 precyzuje i określa obszary oraz sposoby przeciwdziałania naruszeniom zasady równego traktowania ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną, a także właściwe w tym zakresie organy. Art. 3 ustawy określa definicje kluczowych pojęć, które wchodzą w zakres znaczeniowy nierównego traktowania, a także konsekwencje takich zachowań. Art. 3 pkt. 1 ustawy określa, czym jest dyskryminacja bezpośrednia:

rozumie się przez to sytuację, w której osoba fizyczna ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną jest traktowana mniej korzystnie niż jest, była lub byłaby traktowana inna osoba w porównywalnej sytuacji (Dz. U. 2010 nr 254, poz. 1700, art. 3, pkt. 1).

W art. 3 pkt. 2 zdefiniowana została również dyskryminacja pośrednia:

rozumie się przez to sytuację, w której dla osoby fizycznej ze względu na płeć, rasę, pochodzenie etniczne, narodowość, religię, wyznanie, światopogląd, niepełnosprawność, wiek lub orientację seksualną na skutek pozornie neutralnego postanowienia, zastosowanego kryterium lub podjętego działania występują lub mogłyby wystąpić niekorzystne dysproporcje lub szczególnie niekorzystna dla niej sytuacja, chyba że postanowienie, kryterium lub działanie jest obiektywnie uzasadnione ze względu na zgodny z prawem cel, który ma być osiągnięty, a środki służące osiągnięciu tego celu są właściwe i konieczne (Dz. U. 2010 nr 254, poz. 1700, art. 3, pkt. 2).

Definicja molestowania określa, iż jest to każde niepożądane zachowanie, którego celem lub konsekwencją jest naruszenie godności osoby fizycznej oraz stworzenie wobec tej osoby wrogiej, zastraszającej, poniżającej, uwłaczającej lub upokarzającej atmosfery.

Art. 3 pkt. 4 określa również, jak należy rozumieć molestowanie:

rozumie się przez to każde niepożądane zachowanie o charakterze seksualnym wobec osoby fizycznej lub odnoszące się do płci, którego celem lub skutkiem jest naruszenie godności tej osoby, w szczególności przez stworzenie wobec niej zastraszającej, wrogiej, poniżającej, upokarzającej lub uwłaczającej atmosfery; na zachowanie to mogą się składać fizyczne, werbalne lub pozawerbalne elementy (Dz. U. 2010 nr 254, poz. 1700, art. 3, pkt. 4).

Ustawa definiuje nierówne traktowanie w następujący sposób:

rozumie się przez to traktowanie osób fizycznych w sposób będący jednym lub kilkoma z następujących zachowań: dyskryminacją bezpośrednią, dyskryminacją pośrednią, molestowaniem, molestowaniem seksualnym, a także mniej korzystnym traktowaniem osoby fizycznej wynikającym z odrzucenia molestowania lub molestowania seksualnego lub podporządkowania się molestowaniu lub molestowaniu seksualnemu oraz zachęcanie do takich zachowań i nakazywanie tych zachowań (Dz. U. 2010 nr 254, poz. 1700, art. 3, pkt. 5).

Służby mundurowe stanowią emanację społeczeństwa, problemy stające codzienny element życia obywateli nie są obce również funkcjonariuszom w ich środowisku pracy, wewnętrznej organizacji. Należy podkreślić istotny aspekt stanowiący o specyfice służb mundurowych – wszystkie są instytucjami o charakterze hierarchicznym, hermetycznym, wyróżniającymi się silną strukturą pionowego podporządkowania. Te kwestie powodują, iż szczególnie ważne jest dociekanie, czy w służbach mundurowych przestrzegane są prawa i wolności obywatelskie, a tym samym kontrola zjawiska nadużyć na tych płaszczyznach, zapobieganie mobbingowi oraz eliminacja zachowań niepożądanych. W niniejszym artykule przedstawiona zostanie problematyka mobbingu w służbach mundurowych z naciskiem na Służbę Więzienną.

Obowiązkiem każdego pracodawcy jest zwalczanie zjawiska mobbingu. Praktyka pokazuje jednak, że nadal nie zostały skonkretyzowane trwałe i skuteczne mechanizmy zabezpieczające przed występowaniem opisywanego zjawiska. Mimo licznie podejmowanych prób w tym zakresie, nadal nie nastąpiły wystarczająco głębokie przemiany świadomościowe. Należy też podkreślić, że w mentalności części przełożonych niedostatecznie przełamano stosowany niegdyś w praktyce pogląd, głoszący, iż przełożony posiada prawa, a podwładny obowiązki. Realia pełnienia służby stwarzają zagrożenia naruszeń, nadużyć, a także łamania praw i wolności.

Kwestie związane z problematyką mobbingu i dyskryminacji w służbach mundurowych podejmowane są od dawna przez Rzeczników Praw Obywatelskich. Aby informacje o nieprawidłowościach mogły zostać poddane analizie i odpowiednim działaniom Rzecznika, muszą zostać zgłoszone przez samych zainteresowanych. Z raportów wynika, że funkcjonariusze zgłaszają nieprawidłowości najczęściej podczas wizytacji jednostek organizacyjnych. Rzecznik ma możliwość podejmować sprawę z urzędu na podstawie medialnych doniesień. W każdym zgłoszonym przypadku Rzecznik koncentruje się na zbadaniu, czy doszło do naruszenia praw i wolności obywatelskich, a także czy zostały przekroczone zasady równego traktowania, współżycia i równości społecznej.

Przełomową sytuacją, która skutkowałą wprowadzeniem procedur antymobbingowych i antydyskryminacyjnych w służbach mundurowych było podejrzenie występowania molestowania seksualnego w jednej z jednostek Policji. Sprawa, która była opisywana w prasie, została podjęta przez Rzecznika Praw Obywatelskich, który przeprowadził wówczas kontrolę w Komendzie Wojewódzkiej w Opolu, a następnie zwrócił się do Ministerstwa Spraw Wewnętrznych z sugestią wprowadzenia do ustaw pragmatycznych służb podległych Ministerstwu odpowiednich przepisów regulujących kwestię mobbingu. Powołana została Pełnomocnik ds. równego traktowania, której zadaniem zostało zbadanie i przeanalizowanie

sytuacji funkcjonariuszy i funkcjonariuszek, a także przedstawienie wniosków we właściwym raporcie (Oklejak & Wilkońska-Żuomska 2017). Wspomniana Pełnomocnik miała również podjąć współpracę z właściwymi pełnomocnikami komendantów wojewódzkich policji do spraw ochrony praw człowieka, a także z pełnomocnikami pozostałych formacji mundurowych. Zakres współpracy obejmował utworzenie, wypracowanie właściwych standardów oraz procedur postępowania w sytuacjach, w których doszło do nierównego traktowania kobiet i mężczyzn.

Pełnomocnik Ministra Spraw Wewnętrznych ds. równego traktowania w służbach mundurowych MSW opublikowała raport na temat równego traktowania kobiet i mężczyzn, czego następstwem było wystąpienie Ministra Spraw Wewnętrznych 12 kwietnia 2014 roku, skierowane do wszystkich komendantów podległych służb o opracowanie klarownych systemów motywacyjnych. Treść wspomnianego raportu nie potwierdzała zajścia istotnych naruszeń zasad równego traktowania ze względu na płeć, jednakże wskazała obszary, w których istnieje możliwość zajścia nieprawidłowości. Wśród nich należy wyróżnić przede wszystkim uznaniowość w kształtowaniu uposażeń, przyznawaniu nagród oraz awansów. Raport wyraźnie podkreśla, iż we wszystkich służbach mundurowych występuje niekorzystne dla kobiet zróżnicowanie w kwestii obsadzania najwyższych stanowisk służbowych o charakterze kierowniczym. Kolejny problem ujawnił się na płaszczyźnie zrozumienia funkcjonariuszy, na czym powinno polegać równe traktowanie w służbach, co niewątpliwie jest ściśle związane z kolejną kwestią problemową, dotyczącą braku właściwej edukacji w tym zakresie. Raport zawierał również opracowane przez Pełnomocnik zalecenia i postulaty, które obejmowały podjęcie działań informacyjnych i edukacyjnych w zakresie zapobiegania, przeciwdziałania nierównemu traktowaniu, mobbingowi, nadużywaniu posiadanych uprawnień, a także wypracowania dobrych praktyk, których celem byłoby zapewnienie skutecznej ochrony przed nieprawidłowościami w zakresie traktowania funkcjonariuszy. Uwagę zwraca się na korzystanie już istniejących dobrych praktyk z innych państw europejskich (Oklejak & Wilkońska-Żuomska 2017).

Zaprezentowana w raporcie diagnoza pokrywa się z oceną samych funkcjonariuszy, według nich obszarami, w których zdecydowanie najczęściej może zachodzić zjawisko nierównego traktowania są: awanse – 29%, wynagrodzenia – 17%, nagrody – 16%, nabór – 15% i szkolenia – 11% (Isp. policja.pl 2014).

Samodzielną podstawą prawną do żądania naprawienia szkody za naruszenie zasady równego traktowania jest ustawa o równym traktowaniu. Art. 13 ust. 1 ustawy określa, że każda osoba, wobec której zasada równego traktowania została naruszona, posiada prawo do odszkodowania z tego

tytułu. O odszkodowanie na podstawie wspomnianej ustawy mogą ubiegać się jedynie osoby, które doświadczyły osobistego naruszenia zasady równego traktowania ze względu na przesłanki określone w przepisach ustawy, a także w obszarach określonych ustawą. W efekcie tych regulacji nie każda grupa jest chroniona w takim samym stopniu. Poza ochroną przed dyskryminacją pozostają osoby skarżące się na nierówne traktowanie w sferach takich, jak dostęp do edukacji, dóbr oraz usług. Przepisy ustawy nie stanowią również zabezpieczenia dla osób dyskryminowanych ze względu na płeć w sferze opieki zdrowotnej i edukacji.

Ustawa o równym traktowaniu w swoich regulacjach nie ustanawia zakazu dyskryminacji, gdyż ów wynika bezpośrednio z Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, a także prawa europejskiego i ratyfikowanych przez Polskę aktów prawa międzynarodowego (Marciniak 2004). Jednakowe stanowisko w kwestii dyskryminacji przedstawił Trybunał Konstytucyjny – zakaz dyskryminacji ze względu na przynależność państwową, rasę, płeć oraz inne cechy osobowe, należy do podstawowego kanonu reguł prawa, zarówno międzynarodowego, jak i wewnętrznego. Tym samym Rzeczpospolita Polska jest zobowiązana do przestrzegania tego zakazu, co wiąże się z przynależnością państwa do ONZ i Rady Europy, w szczególności z uwagi na ratyfikację Konwencji o ochronie praw człowieka i podstawowych wolności, a także Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych.

Pracowników przed dyskryminacją i mobbingiem chronią przepisy Kodeksu Pracy. Nie odnoszą się one jednak do funkcjonariuszy, co wynika z administracyjnoprawnego charakteru ich stosunku służbowego. Funkcjonariusze są w znacznie większym stopniu narażeni na niewłaściwe traktowanie ze strony przełożonych, aniżeli pracownicy cywilni. Wynika to z podporządkowania służbowego, z którym wiążą się kontrowersje i brak jednoznacznych granic między rozkazem a mobbingiem czy dyskryminacją. Zgodnie z Kodeksem Pracy przesłanki takie, jak płeć, wiek, niepełnosprawność, rasa, religia, narodowość, przekonania polityczne, przynależność związkowa, pochodzenie etniczne, wyznanie, orientacja seksualna oraz zatrudnienie na czas określony lub nieokreślony lub w pełnym albo niepełnym wymiarze czasu pracy nie mogą stanowić kryterium dyskryminacji. Równe traktowanie w zatrudnieniu odnosi się do braku dyskryminacji w jakikolwiek sposób, bezpośrednio lub pośrednio ze względu na wymienione przyczyny. Katalog przedstawiający kryteria ma charakter otwarty, co oznacza, że do dyskryminacji może dochodzić z rozmaitych przyczyn. Przepisy prawa pracy zapewniają zatrudnionym na podstawie stosunku pracy skuteczniejszą ochronę i zabezpieczenie przed zjawiskiem dyskryminacji niż ustawa o równym traktowaniu.

Z uwagi na podporządkowanie służbowe funkcjonariuszy, są oni zdecydowanie bardziej narażeni na dyskryminację oraz mobbing niż pracownicy

cywilni. Niezwykle istotne jest powołanie i wyszkolenie właściwych, kompetentnych osób, których zadaniem będzie ocena tego rodzaju zjawisk. Jest to bardzo ważne z punktu widzenia administracyjnego charakteru stosunku służbowego i zdecydowanie pozostaje w interesie służby.

Taka procedura umożliwi podjęcie działań w kierunku szczegółowego zbadania oraz udokumentowania zarzutów pochodzących od poszkodowanego funkcjonariusza. W momencie zaistnienia sytuacji mogącej wyczerpywać znamiona mobbingu lub dyskryminacji, przełożony właściwy w sprawach osobowych w następstwie otrzymania sprawozdania oraz właściwych wniosków, uzyska możliwość podjęcia decyzji adekwatnej do zaistniałego wydarzenia w stosownym wymiarze – kadrowym, szkoleniowym lub naprawczym. Przedstawione rozwiązanie przewiduje również wykorzystanie metod takich jak mediacje i ugody. Taka praktyka umożliwi zapobieganie zjawiskom mobbingu i dyskryminacji. Doświadczenia zebrane w toku pracy Rzecznika pokazują, że skargi zgłaszane przez funkcjonariuszy mają przeważnie źródła w zachowaniach przełożonych, które mają charakter dyskryminacyjny lub mobbingowy. Skutki niezauważenia, zlekceważenia lub błędnej oceny i reakcji wyższych przełożonych na takie zachowania mogą mieć destrukcyjny i dalekosiężny wymiar w postaci rozprzestrzenienia się niepożądanych zachowań na całą jednostkę. Następstwem tego jest skoncentrowanie uwagi funkcjonariuszy na własnych problemach, co bez wątpienia dzieje się kosztem realizacji zadań ustawowych (Bechowska-Gebhart & Stalewski 2004).

Deontologie poszczególnych służb mundurowych przewidują zobowiązania i powinności przełożonych w kwestii zapewnienia podległym funkcjonariuszom właściwych warunków do wykonywania powierzonych zadań i obowiązków, a także rozwoju zawodowego oraz dobrą atmosferę służby i dobre stosunki międzyludzkie.

Zakład karny bez wątpienia stanowi specyficzne miejsce pracy. Służba w środowisku zakładów karnych stawia przed funkcjonariuszami Służby Więziennej szereg rozmaitych wyzwań, obcych pracownikom innych instytucji. Funkcjonariusze pełniący służbę w jednostkach penitencjarnych nieustannie narażeni są na stres, który wynika z licznych czynników ryzyka występujących w miejscu pracy. Bez wątpienia do katalogu obejmującego ryzyko należy zaliczyć poczucie zagrożenia, przeciążenie obowiązkami, niejednoznaczność oraz konflikt roli, brak udziału w procesie decyzyjnym, zmianowy czas pracy, a także niski prestiż społeczny, charakterystyczny dla funkcjonariuszy i pracowników Służby Więziennej. Wyraźnie trzeba również podkreślić negatywny wpływ na kształtowanie atmosfery w miejscu pracy oraz całokształt stosunków interpersonalnych w Służbie Więziennej, na co bez wątpienia składa się niski poziom wsparcia oraz konkurowanie o stanowiska. Wymienione zjawiska zdecydowanie można uznać za istotne

wpływające na kształtowanie poziomu stresu odczuwanego przez funkcjonariuszy. Przedstawione czynniki uznawane są za stresory, które stanowią istotne zagrożenia dla dobrej kondycji psychicznej, a także dla prawidłowego funkcjonowania pracowników i funkcjonariuszy w środowisku pracy jakim jest zakład karny. Dodatkowo niektóre z wymienionych problemów i trudności wiążących się z pełnieniem służby, takie jak niejednoznaczność roli i jej konflikt, przeciążenie pracą oraz poczucie zagrożenia, skutkują brakiem satysfakcji z wykonywanej pracy i pełnionej służby, wyczerpaniem emocjonalnym, depersonalizacją, wypaleniem zawodowym (Ogińska-Bulik 2006).

Uwarunkowania mobbingu w Służbie Więziennej

Analizując zagrożenia psychospołeczne, na które narażeni są pracownicy służby penitencjarnej, należy podkreślić dominującą rolę wszechobecną przemocy. Każdy z funkcjonariuszy podczas codziennej służby musi zmierzyć się z agresją ze strony osadzonych, a często również z wrogim i nieprzychylnym traktowaniem przez współpracowników i przełożonych. Bardzo często zdarza się, że nie ma to charakteru jednorazowego incydentu, lecz przyjmuje formę powtarzających się i rozciągniętych w czasie niepożądanych zachowań, które spełniają kryteria pozwalające na stwierdzenie zaistnienia mobbingu.

Badacze zjawiska mobbingu często skłaniają się ku stwierdzeniu, iż dominującą rolę w kwestii zaistnienia tego zjawiska w obrębie danej instytucji odgrywają typowe dla niej czynniki organizacyjne (Leyman 1996). To one regulują i wyznaczają ramy, w których funkcjonują pracownicy, a także determinują relacje międzyludzkie i ich jakość w środowisku pracy. Dodatkowo kształtują atmosferę, specyficzny dla danej instytucji klimat społeczny, przez co stwarzają podłoże i pewnego rodzaju fundament do zachowań mobbingowych. Zakład karny jest specyficznym miejscem pracy i zdecydowanie posiada cechy, które sprzyjają ryzyku zaistnienia zjawiska mobbingu wobec zatrudnionych pracowników i funkcjonariuszy pełniących służbę. W zrozumieniu tej specyfiki należy zwrócić uwagę na fakt, iż w więzieniu obowiązki regulowane są za pomocą różnorodnych praw i nakazów, których celem nadrzędnym jest zapewnienie prawidłowej i efektywnej realizacji funkcji jednostki penitencjarnej. Zakład karny jest jednostką wyizolowaną, hermetyczną, zamkniętą – posiadającą dodatkowo fizyczne bariery odgradzającą ją od świata zewnętrznego. Jest również instytucją o charakterze totalnym, objawiającym się poprzez ingerencję we wszystkie dziedziny życia osób osadzonych, odbywających karę pozbawienia wolności (ogranicza wolność oraz kontakt z otoczeniem) oraz paramilitarnym – tak, jak policja oraz wojsko charakteryzuje się męską kulturą opartą na władzy, a także tradycyjną, sztywną

i zhierarchizowaną strukturą oraz istotną rolę uzbrojenia, hierarchii służbowych stopni, obowiązkiem umundurowania i służbowej dyscypliny, włącznie z bezwzględnym podporządkowaniem wobec rozkazów przełożonych.

Paramilitarny charakter formacji może sprzyjać zjawisku mobbingu. W instytucjach o takim charakterze często może on występować w roli elementu kultury organizacyjnej, a zatem może być akceptowany jako sposób na sprawne i efektywne funkcjonowanie instytucji. Z dużym prawdopodobieństwem można stwierdzić, że osoby obejmujące kierownicze stanowiska w służbach mundurowych, w tym w Służbie Więziennej, mają świadomość oczekiwania względem sposobu ich zarządzania – zachowania twardego, nieustępliwego i zdecydowanego. Wysoce prawdopodobne jest, że kierownicy jednostek penitencjarnych praktykują zachowania, które w innym miejscu pracy z pewnością zostałyby uznane za godne potępienia i niedopuszczalne, jednakże za murami zakładu karnego, czyli organizacji o męskiej kulturze opartej na władzy, są akceptowane i, co więcej, również cenione jako forma efektywnego zarządzania i wywierania wpływu na podwładnych. Interakcje i relacje międzyludzkie w więzieniu często cechują się również stosowaniem upokarzających, złośliwych i nierzadko prześmiewczych żartów lub uwag personalnych, które stanowią pewien element kultury organizacji paramilitarnych (Sheehan 1999).

Rozpatrując czynniki mające wpływ na rozwój mobbingu w miejscu pracy, jakim jest zakład karny, należy zwrócić uwagę również na strukturę organizacyjną instytucji. W jednostkach penitencjarnych często jest ona sztywna, skostniała i zhierarchizowana, co powoduje, że pewne kanony zachowań i sposoby oddziaływań utrzymują się, są powielane i przekazywane dalej. Na uwagę zasługuje również kwestia hierarchicznego podporządkowania, które w teorii winno sprowadzać się do ograniczenia możliwości dokonywania nadużyć ze strony kierownictwa. Jednakże zapewnienie przejrzystości awansów oraz zwolnień w praktyce może, ze względu na nierówny podział władzy, stanowić podłoże niesprawiedliwego oraz przedmiotowego traktowania funkcjonariuszy ze strony przełożonych. Może się ono również przyczyniać do niezdrowej rywalizacji i konkurencji pomiędzy funkcjonariuszami.

Implikacją paramilitarnego charakteru Służby Więziennej oraz funkcjonującej hierarchii stopni służbowych, jest autokratyczny styl zarządzania. Tego rodzaju przyjęty sposób kierowania może z dużym prawdopodobieństwem zwiększać ryzyko zaistnienia mobbingu w organizacji (Salin 2003). Dyrektorzy zakładów karnych posiadają szeroki zakres uprawnień co do rozdzielania nagród oraz kar, a także kontrolowania nie tylko osadzonych, ale również podwładnych. Każdy funkcjonariusz jest zobowiązany do szanowania i przestrzegania służbowej dyscypliny, do czego zalicza się również kwestia bezwzględnego wykonywania rozkazów przełożonych.

W literaturze poświęconej zagadnieniu mobbingu w służbach mundurowych pojawia się stwierdzenie, że więzienie jest instytucją, w której występuje wysokie ryzyko wystąpienia tego zjawiska. Ma to swoją przyczynę w szczególnym znaczeniu, które przypisuje się dyscyplinie oraz podporządkowaniu jednostki w zakładach karnych. Zdecydowana większość podejmowanych decyzji to te pozostające po stronie dyrektorów zakładów karnych, co powoduje wzrost ryzyka zagrożeniem mobbingu adekwatnie do wzrostu niekompetencji kierownictwa. Cechy osobowości oraz kwalifikacje kadry kierowniczej w dużym stopniu decydują o efektywnej realizacji funkcji zakładu karnego, a także kształtują panujący wewnątrz niego klimat społeczny.

Zaprezentowane cechy organizacyjne zakładu karego – paramilitarny charakter, hierarchiczność oraz autokratyczny styl zarządzania – ściśle się ze sobą wiążą i wzajemnie warunkują. Tworzą sprzyjający grunt dla mobbingu, ale także stanowią istotne źródło stresu zawodowego wśród funkcjonariuszy Służby Więziennej. Do zaistnienia zjawiska mobbingu przyczyniają się również właściwości pracy funkcjonariuszy, a także klimat społeczny w więzieniu.

Omawiając specyfikę i właściwości pracy funkcjonariuszy Służby Więziennej w zakładach karnych, należy zwrócić uwagę w szczególności na rutynę pracy i monotonię wykonywanych czynności, przeciążenie spowodowane przeludnieniem jednostek penitencjarnych, a także wysokie oczekiwania przełożonych. Wspomniane kwestie łączą się z niskim poziomem kontroli i możliwością podejmowania decyzji. Taka rzeczywistość prowadzi do narastania frustracji, powstawania napięcia oraz wzrostu poziomu odczuwanego stresu i presji przez funkcjonariuszy. Dodatkowo występuje również narażenie na przemoc, które niewątpliwie wzmacnia poczucie zagrożenia. Implikacją wymienionych zależności jest pogorszenie relacji interpersonalnych, występowanie i narastanie konfliktów pracowniczych wśród personelu więziennego, co również przyczynia się do zwiększenia prawdopodobieństwa występowania mobbingu.

Istotne dla wzmacniania zjawiska mobbingu są, wspomniane już w artykule, kwestie związane z niejednoznacznością i konfliktem pełnionej roli. Ryzyko zagrożenia mobbingiem może poważnie wzrastać, gdy pracownik postrzega własną sytuację zawodową jako niejasną, skomplikowaną i nieprzewidywalną (Sheehan 1999). Sytuacja, w której występują sprzeczności tkwiące w roli zawodowej, często dotyczy funkcjonariuszy Służby Więziennej. Każdy z nich w trakcie pełnienia służby jest bezwzględnie zobowiązany do kategorycznego, sztywnego przestrzegania reguł i procedur, a także rzetelnego wykonywania rozkazów i poleceń przełożonych. Jednocześnie oczekuje się od nich swoistej elastyczności w kwestii czynności odnoszących się do nadzoru oraz sprawowania opieki nad więźniami. Zakres ich zadań służbowych zawiera w sobie powinność funkcjonariuszy do utrzymania kontroli nad

osadzonymi, czego następstwem jest utrzymanie ich izolacji od społeczeństwa, a jednocześnie oczekuje się od personelu więziennego zaangażowania i uczestnictwa w procesie resocjalizacji skazanych oraz traktowania ich z szacunkiem (Ogińska-Bulik 2006). Na tym gruncie bardzo często dochodzi do zaostrzania konfliktów między stronami: osadzonymi, funkcjonariuszami Służby Więziennej oraz dyrektorami zakładów karnych. Osadzeni odbywający karę pozbawienia wolności mają prawo do wnoszenia skarg na personel więzienny, z czego korzystają bardzo aktywnie. W sytuacji wniesienia oficjalnej skargi na funkcjonariusza, dyrektor jednostki penitencjarnej musi ją rozpatrzyć i właściwie zareagować – praktyka pokazuje, że dyrektorzy stosują upomnienia podległych im funkcjonariuszom. Zdecydowanie rzadziej rozstrzygają sprawę na niekorzyść więźnia z uwagi na obawę przed oskarżeniem kierownictwa o nieprzestrzeganie praw człowieka. Oczywistym następstwem jest pojawienie się uczucia frustracji i niesprawiedliwości u funkcjonariuszy, co w kolejnych etapach prowadzi do pogorszenia stosunków między personelem więziennym. Analizując i wyciągając wnioski z tego rodzaju sytuacji funkcjonariusze dochodzą do stwierdzeń, iż kierownictwo znacznie bardziej koncentruje się na dobru więźniów, niż personelu, a ponadto prawa osadzonych są często nadrzędne względem praw personelu penitencjarnego. Są to sytuacje, które mogą doprowadzić do zjawiska mobbingu w zakładach karnych.

Ciosek zwraca uwagę na kolejny czynnik mogący sprzyjać zaistnieniu mobbingu, wskazując na nieformalną strukturę, która powstaje na gruncie wzajemnych stosunków lubienia/nielubienia (Ciosek 2007). Przejawem tego jest tworzenie licznych, nieformalnych grup pracowników, których łączy wspólny cel, zadania do zrealizowania lub zbliżone poglądy i przekonania. We wspomnianym powyżej artykule zwraca się również uwagę na więzy pokrewieństwa, które mają szczególne znaczenie w odniesieniu do zakładów karnych zlokalizowanych w niewielkich miejscowościach. Są to instytucje umiejscowione zazwyczaj na uboczu, z dala od wielkich skupisk ludzkich i zdarza się, iż stanowią największy zakład pracy w danej miejscowości, w którym zatrudnienie znajduje kilku członków rodziny lub znajomych. Taki stan rzeczy powoduje powstawanie bardzo silnych zależności między życiem prywatnym a zawodowym. Może to prowadzić do sytuacji, w której personel więzienny staje się środowiskiem coraz mocniej samoizolującym od świata zewnętrznego, z wyraźnym nierównym podziałem obowiązków oraz przywilejów pomiędzy pracownikami, co może być wynikiem przybierającego na sile nepotyzmu. Finalnie jest to sytuacja, która bardzo sprzyja mobbingowi. W odniesieniu do wzajemnych stosunków lubienia/nielubienia należy zwrócić uwagę na klimat społeczny, który w oparciu o te relacje się kształtuje. Może on stanowić czynnik ryzyka rozpowszechniania zachowań niepożądanych i mobbingu na terenie zakładów karnych. Mobbing w istocie

częściej występuje w organizacjach i instytucjach, w których rozgrywa się walka o nieformalną władzę i konkurowanie pracowników o dostępne zasoby (między innymi podział pracy, atrakcyjne stanowiska). Klimat społeczny panujący wewnątrz zakładów karnych jest znaczącym predykatorem mobbingu w tych organizacjach.

Wewnętrzne regulacje w zakresie przeciwdziałania mobbingowi

W kwestii rozpatrywania składanych skarg bardzo istotne jest skutecznie przeprowadzone postępowanie wyjaśniające, które charakteryzuje się pewnymi zasadami: niezależność organu prowadzącego postępowanie, profesjonalizm, obiektywizm w ocenie zebranych dowodów, ograniczenie w czasie, dokumentacja każdej czynności/ zarzutu/ zalecenia, legalność prowadzonego postępowania (Ciosek 2007).

Wewnętrzna procedura antydyskryminacyjna/ antymobbingowa w rzeczywistości nigdy nie będzie całkowicie niezależna. Procedury poddane analizie przez Rzecznika zawierają mechanizmy, które pozwalają w pewnym zakresie ograniczyć zależność od władzy służbowej. Do takich mechanizmów można zaliczyć między innymi wyłączenie ze składu komisji przełożonych osoby pokrzywdzonej oraz naruszydiciela, bezwzględny zakaz wywierania prób wpływu i nacisku na członków komisji oraz mediatorów.

Profesjonalizm powinien wyrażać się w bardzo szczegółowej i dokładnej analizie stanu faktycznego oraz prawnego. Zapewnia się go poprzez właściwy dobór oraz wyszkolenie członków komisji i mediatorów, a także zapewnienie im dostępu do wszystkich materiałów niezbędnych w procesie wyjaśniania danej sprawy.

Obiektywizm oznacza, iż dowody powinny być zebrane i przeanalizowane w sposób wolny od wszelkich uprzedzeń. Przejawem wyjaśnienia sprawy w sposób obiektywny może być zaprezentowanie przez zainteresowane strony wniosków dowodowych, wglądu w akta w toku trwającego postępowania, a także możliwość wypowiedzenia się na temat zgromadzonego materiału dowodowego przed zakończeniem postępowania wraz z możliwością dokonania jego uzupełnień.

Rozpatrywanie skarg powinno być ograniczone w czasie z uwagi na to, że jego upływ ma znaczący wpływ na osobę dyskryminowaną. Wydłużona w czasie reakcja właściwego, uprawnionego do tego organu może w rezultacie przyczynić się do eskalacji niepożądanych zachowań naruszydiciela. Co więcej, może on interpretować taki stan rzeczy jako akceptację swojego zachowania.

Rzetelnie prowadzona dokumentacja ma istotne znaczenie, zwłaszcza z perspektywy ewentualnego procesu sądowego. Powinna ona pokazywać

w sposób nie pozwalający na wątpliwości, że organizacja prowadziła działania skierowane przeciw dyskryminacji i mobbingowi z wyraźnym ukierunkowaniem na wyjaśnienie sprawy. Ponadto zgromadzony w sprawie materiał dowodowy umożliwi rzetelną ocenę dokonanych naruszeń przez sąd.

Należy podkreślić znaczenie odpowiedniego, właściwego usytuowania procedur antydyskryminacyjnych i antymobbingowych w systemie źródeł prawa obowiązującego zarówno powszechnie, jak i wewnętrznie. Zapewni to w wymiarze normatywnym legalność podejmowanych na poziomie indywidualnym rozstrzygnięć wobec uczestników. Obowiązki poszczególnych służb mundurowych w zakresie przeciwdziałania zjawisku mobbingu powinny mieć umocowanie prawne. Właściwe normy prawne powinny uzupełniać poszczególne pragmatyki służbowe (Oklejak & Wilkońska-Zuromska 2017).

Mogłoby się здаwać, że przyjęcie modelu jednego aktu prawnego w zakresie przeciwdziałania mobbingowi lub dyskryminacji umożliwi właściwe zakwalifikowanie zgłoszenia, jako naruszenia noszącego znamiona mobbingu, dyskryminacji lub jakiegokolwiek innej niepożądanego nieprawidłowości w służbie. W praktyce doświadczenie Rzecznika pokazuje, że mimo istniejących w służbach procedur, przełożeni otrzymujący zgłoszenia o naruszeniu zasad równości bardzo często mają problem z zakwalifikowaniem zgłaszanego zjawiska do odpowiedniej procedury. W celu rozwiązania takich problemów, stosownym rozwiązaniem wydają się odpowiednie szkolenia dla przełożonych właściwych w sprawach osobowych. Najbardziej kompetentnym organem, właściwym do dokonywania wstępnej oceny zgłaszanych wniosków, zdaje się być komisja. Odrębne procedury antymobbingowe i antydyskryminacyjne zostały utworzone dla każdej ze służb mundurowych. Naturalnie pewne różnice w nich mogą wynikać ze struktur poszczególnych jednostek organizacyjnych służb, jednakże zasady postępowania powinny być ujednolicone i tożsame dla wszystkich.

Uprawnienia stron postępowania

Obowiązująca zasada niejawności zewnętrznej powinna występować przy jednoczesnej zasadzie jawności wewnętrznej dla stron postępowania, czyli dla osoby pokrzywdzonej oraz naruszydiciela. Jawność powinna przejawiać się w zakresie możliwości czynnego udziału w postępowaniu, składaniu wniosków dowodowych, prawa do ustanowienia oficjalnego i profesjonalnego pełnomocnika, a także możliwości wglądu w akta postępowania. Dostęp do akt jest szczególnie istotny, gdyż umożliwia to każdej ze stron zrewidowanie swojego stanowiska.

Zgodnie z procedurami i regulacjami przyjętymi w Służbie Więziennej, każde zgłoszenie powinno być traktowane z należytą powagą, a jednocześnie z odpowiednią dozą ostrożności i poszanowaniem praw osób zgłaszających naruszenia oraz osób oskarżonych. Ma to na celu ochronę przed niesłusznym naruszeniem czyjejś reputacji, interesu oraz wizerunku Służby Więziennej. Rezultatem przeprowadzenia postępowania wyjaśniającego powinno być umożliwienie każdej ze stron zaprezentowania swojego stanowiska w sprawie.

Prawa i obowiązki funkcjonariusza oraz zabezpieczenie przed ewentualnym odwetem

Funkcjonariusze bardzo często zmagają się z obawą przed negatywnymi konsekwencjami zgłoszenia zachowań niepożądanych, dyskryminacji lub mobbingu. Funkcjonuje system ochrony przed odwetem, który obejmuje każde działanie/zaniechanie/groźbę skierowaną przeciwko funkcjonariuszowi, który zdecydował się na skorzystanie z procedury wniesienia skargi, czego negatywnym skutkiem może być sytuacja, w której ucierpi jego pozycja służbowa (Wiśniewska 2014). Do działań skierowanych przeciwko ofiarom mobbingu i dyskryminacji, które zdecydowały się na złożenie wniosku i rozpoczęcie procedury postępowania w tej sprawie, należy zaliczyć przede wszystkim:

- niekorzystną ocenę lub opinię służbową funkcjonariusza,
- krytykę, reprimendę, upomnienie (w formie rozmowy dyscyplinującej),
- zwolnienie z powodu skargi,
- przeniesienie na inne/niższe stanowisko,
- odsunięcie od aktualnie wykonywanych obowiązków,
- odsunięcie od szkoleń i promocji,
- administracyjne obniżenie uposażenia lub stanowiska,
- niekorzystna zmiana specjalizacji.

Zaniechanie może przejawiać się w odniesieniu do:

- oceny/opinii,
- uzyskiwania awansu/nagród,
- szkoleń,
- delegowania,
- przeniesienia,
- zgody na podnoszenie kwalifikacji.

W kwestii groźb odnoszących się do działania lub zaniechania można uwzględnić zniszczenie kariery z powodu wniesienia skargi lub przygotowania do jej wniesienia.

Zaprezentowany katalog zachowań nie ma charakteru zamkniętego, dlatego każde zachowanie i przejaw groźby/zaniechania należy poddać indywidualnej ocenie. Każdorazowo wskazane jest, aby sprawdzać, czy złożony lub inna osoba wskazana w treści skargi, posiada motyw ku podjęciu działań odwetowych. Duże znaczenie ma związek czasowy pomiędzy złożoną skargą a odwetem.

Regulacje wewnętrzne w Służbie Więziennej wskazują, że każdy funkcjonariusz i pracownik jednostki organizacyjnej jest zobowiązany do aktywnego przeciwstawiania się zauważonym w miejscu wykonywania pracy przejawom zachowań dyskryminujących osobę lub grupę osób oraz wszelakim przejawom zachowań niepożądanych, nagannych praktyk określonych przez przepisy prawa i stosowne zarządzenie. Funkcjonariusz i pracownik powinien dążyć do rozwiązywania konfliktów z innymi funkcjonariuszami i pracownikami bez uszczerbku dla ich godności osobistej, właściwej realizacji zadań służbowych oraz interesu Służby Więziennej.

Podsumowanie

Zjawiska mobbingu i dyskryminacji są procesami, które dokonują się w krótszym lub dłuższym czasie i uwarunkowane są jednoczesnym występowaniem rozmaitych czynników. Część z nich znajduje swoje źródło w sposobie zorganizowania i zarządzania instytucją, część zaś wiąże się z funkcjonowaniem nieformalnych relacji interpersonalnych w środowisku pracy, pozostałe związane są z kwestiami niedotyczącymi instytucji (Wiśniewska 2014). Należy również pamiętać, że istotny wpływ na mobbing i dyskryminację mają czynniki zależne od ludzi i ich cech osobistych, zarówno ofiary, jak i naruszcyciela.

Skutki mobbingu i dyskryminacji dla ofiary wiążą się z ogromnym stresem, osłabionym poczuciem własnej wartości i przydatności zawodowej, brakiem satysfakcji z pracy, co w dłuższej perspektywie może przyczyniać się do zaistnienia zjawiska wypalenia zawodowego. Należy również zrozumieć wpływ mobbingu na całą grupę pracowników i funkcjonariuszy, na środowisko i klimat społeczny w jednostce organizacyjnej. Mobbing i dyskryminacja oddziałują na innych czego efektem jest patologizacja relacji i stosunków interpersonalnych w grupie. Zanika wzajemne zaufanie, co szczególnie widoczne jest podczas pełnienia służby, w której występują sytuacje trudne, krytyczne, wymagające wzajemnej ufności i wsparcia. Naruszcyciele, a także osoby im sprzyjające wykazują chęci przejścia do porządku

dziennego i wymazania z pamięci własnych nieetycznych zachowań wobec członka grupy będącego ofiarą. Powszechną praktyką w takich sytuacjach są próby usprawiedliwiania naruszcycieli oraz przypisywanie im pozytywnych cech lub intencji, które w rzeczywistości nie istnieją. Grupa pracowników i funkcjonariuszy nie jest skonsolidowana, relacje między współpracownikami zaczynają w coraz większym stopniu cechować się donosicielstwem, niechęcią, nieufnością, brakiem koleżeńskich układów i zawiścią. Rozwija się to w brak wzajemnego zaufania, a także w brak zaufania na linii przełożony – podwładny.

Negatywnymi skutkami mobbingu i dyskryminacji poza patologizacją relacji interpersonalnych w środowisku pracy są również konsekwencje związane ze spadkiem efektywności realizacji ustawowych zadań i funkcji instytucji. Pracownicy i funkcjonariusze nie są w stanie wspólnie osiągnąć jakiegokolwiek celu. Dodatkowo, w sytuacji wszczęcia postępowania i procesu sądowego instytucja, w której doszło do zjawiska mobbingu, dyskryminacji lub innych przejawów naruszenia zasady równości może zostać przedstawiona w mediach i opinii publicznej w negatywnym świetle, co z dużym prawdopodobieństwem nie będzie leżało w interesie Służby Więziennej, naruszy jej dobre imię i nie przyczyni się do budowania pozytywnego wizerunku formacji i tworzenia autorytetu organizacji zaufania publicznego.

Źródła cytowań

- BECHOWSKA-GEBHART, AGATA, TADEUSZ STALEWSKI (2004), *Mobbing: patologia zarządzania personelem*, Warszawa: Difin, ss. 33-43.
- CIOSEK, MIECZYŚLAW (2007), 'Zakład karny jako instytucja resocjalizacyjna', w: Bronisław Urban, Jan M. Stanik (red.), *Resocjalizacja Tom 1*, Wydawnictwo Naukowe PWN, ss.50-55 .
- ISP.POLICJA.PL (2014), MSW: w służbach nie ma istotnego naruszania zasady równego traktowania (raport), online: <https://isp.policja.pl/isp/aktualnosci/5098,MSW-w-sluzbach-nie-ma-istotnego-naruszenia-zasady-rownego-traktowania-raport.html>, [dostęp: 21.01.2021].
- LEYMANN, HEINZ (1996), *The Content and Development of Mobbing at Work*, *European Journal of Work and Organizational Psychology*: 5 (2), ss. 165-184.
- MARCINIAK, JAROSŁAW (2004), *Przeciwdziałanie dyskryminacji w zatrudnieniu. Jak w praktyce zwalczać mobbing i inne formy dyskryminacji*, Ostrołęka: Alpha Pro.
- OGIŃSKA-BULIK, NINA (2006), *Stres zawodowy w zawodach usług społecznych. Źródła – Konsekwencje – Zapobieganie*, Warszawa: Difin, ss. 98-142.
- OKLEJAK, TOMASZ, KATARZYNA WILKOŁASKA-ŻUROMSKA (2018), *Przeciwdziałanie mobbingowi i dyskryminacji w służbach mundurowych. Analiza i zalecenia*, *Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich*: 5 (24), ss. 30-165.
- SALIN, DENISE (2003), *Workplace bullying among business professionals: Prevalence, organisational antecedence and gender differences*, *Swedish School of Economics and Business Administration*: 117, ss 1-10.
- SHEEHAN, MICHAEL JAMES (1999), *Exploring „bullying” culture in the para-military organization*, *International Journal of Business and Management*: 6 (3), ss. 63-80.
- Ustawa z dnia 26 czerwca 1974 r. Kodeks Pracy z późniejszymi zmianami, Dz. U. 1974 nr 24, poz. 141.
- Ustawa z dnia 3 grudnia 2010 r. o wdrożeniu niektórych przepisów Unii Europejskiej w zakresie równego traktowania, Dz. U. 2010 nr 254, poz. 1700.
- WIŚNIEWSKA, JOANNA (2014), *Mobbing jako zjawisko społeczne*, w: Małgorzata Nadulicz, Krzysztof Trela (red.), *Poradnik Nie dla Przemocy. Część 2: Przemoc w pracy*, Rada ds. Kobiet Służby Więziennej, ss. 13-76.

Ewolucja stosunków prawnych między rodzicami a dziećmi w polskim prawie rodzinnym

Katarzyna Kamińska

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0002-4438-0127

Abstract

The evolution of relationships between parents and children under Polish legal system

Katarzyna Kamińska in the paper *The evolution of relationships between parents and children under Polish legal system* provides some remarks on the child's right to maintain personal relationships and direct contact with both parents and its protection in Polish family law. The Author discusses an outdated view of equality where the mother is to take the main responsibility for the children instead of both parents sharing the responsibility. The paper focuses on presenting the academic and practical issues connected with caring for children after parental separation. In a perspective of eradication of gender discrimination, the parental authority should be equally shared by two parents. The Author analyses the child's right to both parents, among other things, in the Polish Constitution (1997), Polish Family and Guardianship Code (1964) and Convention on the Rights of the Child (1989), and also indicates an important role of a children's ombudsman. It points to crucial role of the child welfare. Although under

Katarzyna Kamińska, mgr; doktorantka na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach; autorka publikacji z prawa rodzinnego; ostatnio opublikowała artykuł *Zasada rekryminacji jako negatywna przesłanka rozvodu* w „Kwartalniku Krajowej Szkoły Sądownictwa i Prokuratury” (2019); uczestniczyła w licznych konferencjach o charakterze krajowym i międzynarodowym, w tym 6th CEFL Conference on Plurality and Diversity of Family Relations in Europe (2018) oraz Children's Rights and Interests ISFL Regional Conference (2019); uczestniczyła w szkoleniach z zakresu mediacji, w szczególności mediacji rodzinnych; zajmuje się sposobami uregulowania wykonywania władzy rodzicielskiej po rozwodzie lub rodzicom z innych powodów żyjącym w rozłączeniu nad ich wspólnymi małoletnimi dziećmi.

katarzynakaminska@us.edu.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

Polish law, there are no clear legal regulations concerning joint custody in Poland, there is no doubt that family courts in Poland may issue their decision allowing such solution. This institution has not been regulated *expressis verbis* in the Polish family law yet. However, current provisions do not preclude *de lege lata* such a manner of exercise of parental authority. Among the judgments where the exercise of parental authority was awarded to both parents, there is an increasing number of those, where joint physical custody over a child is adjudicated. In foreign legal systems, the rule is to maintain parental authority of both parents in divorce rulings. Exception is awarding the exercise of parental authority to one of the parents, restricting the parental authority of the second parent to specific rights and duties in relation to the child. This corresponds to stronger and stronger belief at the international forum that such an arrangement is the most appropriate for the best interest of the child.

Keywords: parental authority, parental equality, children's rights, joint custody, joint custody, fathers' rights, divorce, separation

Rozwód

Dla dzieci pierwszy w życiu koniec świata.
Dla kotka nowy Pan.
Dla pieska nowa Pani.
Dla mebli schody, łomot, wóz i przewóz.
Dla ścian jasne kwadraty po zdjętych obrazach.
Dla sąsiadów z parteru temat, przerwa w nudzie.
Dla samochodu lepiej gdyby były dwa.
Dla powieści, poezji – zgoda, bierz co chcesz.
Gorzej z encyklopedią i sprzętem wideo,
no i z tym poradnikiem poprawnej pisowni, gdzie chyba są wskazówki w kwestii dwojga imion
– czy jeszcze łączyć je spójnikiem „i”, czy już rozdzielać kropką.

(Szymborska 2012: 22)

Wprowadzenie

Relacje między rodzicami a dziećmi to jeden z najważniejszych i coraz częściej podejmowanych w nauce problemów. Władza rodzicielska, jako instytucja prawa rodzinnego, obejmuje prawa i obowiązki rodziców względem dziecka. Zarówno w doktrynie, jak i orzecznictwie trafnie zwraca się uwagę, że obowiązki rodzicielskie mają pierwszeństwo przed uprawnieniami. Wynika to z przemian prawa rodzinnego zmierzających do pełnej ochrony praw dziecka. Fakt ten potwierdza orzecznictwo Sądu Najwyższego stanowiące, że „władza rodzicielska [...] to przede wszystkim zespół obowiązków rodziców względem dziecka. Uprawnienia rodziców w stosunku do dziecka są niejako wtórnym składnikiem tej władzy” (III CZP 46/75, 1976). Wspomniane przemiany odzwierciedlają dążenie do realizacji, w ramach

polskiego porządku prawnego, zobowiązań międzynarodowych na rzecz ochrony praw dziecka. Historia praw dziecka nie jest zbyt długa, ponieważ dopiero na przełomie XVIII i XIX w. w świadomości ludzi ukształtowało się przekonanie, że dziecko potrzebuje szczególnej opieki i ochrony. Po raz pierwszy prawa dziecka zapisano w Deklaracji Praw Dziecka przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Ligi Narodów w 1924 roku, zwanej także Deklaracją Genewską, jednak najważniejszym i najbardziej kompleksowym aktem prawnym określającym prawa dziecka jest Konwencja o prawach dziecka (dalej w skrócie: k.p.d.). Została uchwalona 20 listopada 1989 roku przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych. Wszystkie sto dziewięćdziesiąt dwa kraje, które ratyfikowały ten dokument, zobowiązały się do respektowania i realizowania jego zapisów¹. Polska uczyniła to w 1991 roku. Konwencja o prawach dziecka popularnie nazywana jest światową konstytucją praw dzieci (Unicef.pl 2020: par. 7, 10).

Władza rodzicielska nie jest czymś stałym i raz na zawsze ukształtowanym. Z dawnej instytucji prawa rzymskiego *patria potestas* do uzyskania przez kobiety równouprawnienia, stała się władzą obojga rodziców – władzą w pełni równouprawnionych podmiotów: matki i ojca. Władza ojcowska (*patria potestas*) w Rzymie była instytucją właściwą tylko dla obywateli, a jej treść już współcześni określali jako osobliwość. Jak pisał Gajusz, „bo nie ma chyba żadnych innych ludzi, którzy mieliby taką *potestatem* nad swoimi dziećmi, jaką my mamy” (Gaius I, 55). Władza ojca nad podległymi osobami była w zasadzie nieograniczona. Obejmowała najbardziej drastyczne uprawnienie do dysponowania życiem osób podległych członków rodziny. Należy wskazać, że swobodne korzystanie z uprawnień ojcowskich hamowały ograniczenia pozaprawne, normy sakralne i obyczajowe, nadzór cenzorów i nacisk opinii publicznej. Ingerencja władzy państwowej w sferę uprawnień ojca, ograniczona za republiki, nasiliła się znacznie za cesarstwa. Odtąd historia władzy ojcowskiej rozwija się w kierunku stopniowego ograniczania na gruncie prawa i faktycznego osłabienia. Dziś z tradycji rzymskiej pozostało samo tylko pojęcie „władza” (*potestas*), ale i ono jest kwestionowane. Istotnie, „władza rodzicielska” z Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (1964, dalej w skrócie: k.r.o.) jest daleka od rzymskiej *patria potestas*, ma bowiem „służyć przede wszystkim dobru dziecka oraz interesowi społecznemu” (Kolańczyk 2017: 249-250). Dziecko z przedmiotu władzy rodzicielskiej, sprawowanej niemal wyłącznie przez ojca, stało się podmiotem praw z tej władzy wynikających. Aby to osiągnąć, należało jednak zmienić światopogląd, co znalazło swoje odzwierciedlenie także w prawie.

¹ Obecnie liczba ratyfikacji wynosi 196. USA podpisały Konwencję 16 lutego 1995 roku, ale do tej pory jej nie ratyfikowały.

Władza rodzicielska w prawie polskim

Wbrew powszechnej opinii, wykonywanie władzy rodzicielskiej nie ogranicza się tylko do relacji między rodzicami a dzieckiem. W doktrynie prezentowane są różne teorie co do charakteru prawnego władzy rodzicielskiej. Tomasz Sokołowski uważa, że pojęcie władzy rodzicielskiej oznacza wielostronny stosunek prawny łączący: rodziców z dzieckiem (stosunek rodzinnoprawny), rodziców z osobami trzecimi (stosunek cywilnoprawny) oraz rodziców z państwem (stosunek administracyjnoprawny). Należy zauważyć, że najbardziej charakterystyczny jest stosunek między rodzicami a dzieckiem, ponieważ wykazuje szereg cech swoistych i nadaje całemu złożonemu stosunkowi charakter rodzinnoprawny.

Prawa podmiotowe rodziców i odpowiadające im obowiązki rodzicielskie powinny być wykonywane tak, jak tego wymaga dobro dziecka i interes społeczny. Prawa te są ściśle związane z osobami rodziców i ich dzieci. Są niezbywalne i niedziedziczne; mogą być bezwzględne (*erga omnes*, skuteczne wobec wszystkich) lub względne (skuteczne tylko wobec dziecka). Jednym z założeń autorów nowelizacji k.r.o. z 2008 roku, było racjonalne partnerstwo rodziców i dzieci w zakresie wykonywania władzy rodzicielskiej. Dziecko to nie tylko „podwładny” rodziców, zobowiązany do posłuszeństwa, lecz także aktywny podmiot współdziałający w sprawowaniu przez rodziców władzy rodzicielskiej. Z jednej strony rodzice przed podjęciem decyzji w ważniejszych sprawach dotyczących osoby lub majątku dziecka powinni je wysłuchać i uwzględnić w miarę możliwości jego rozsądne życzenia, a z drugiej to dziecko, w sprawach, w których może samodzielnie działać i składać oświadczenia woli, powinno wysłuchać opinii i zaleceń rodziców formułowanych dla jego dobra. Dopełnieniem tak postawionej tezy jest obowiązek wynikający z przepisu art. 87 k.r.o., to jest wzajemnego szacunku i wspierania się.

Z treści przepisu art. 93 § 1 k.r.o. wynika, że intencją polskiego ustawodawcy było to, aby władza rodzicielska przysługiwała obojgu rodzicom i to w równym stopniu. Każdego z rodziców łączy z dzieckiem odrębny stosunek rodzinnoprawny o charakterze samodzielnym, jego treścią zaś jest władza rodzicielska. Zgodnie bowiem z przepisem art. 97 § 1 k.r.o., „jeżeli władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom, każde z nich jest obowiązane i uprawnione do jej wykonywania.” Należy jednak podkreślić, że ta samodzielność nie obejmuje istotnych spraw dziecka. O takich sprawach rodzice decydują wspólnie, a w razie braku porozumienia rozstrzyga sąd opiekuńczy (art. 97 § 2 k.r.o.). Do istotnych spraw dziecka zalicza się: publikację wizerunku dziecka w określonym miejscu, czasie i w zestawieniu z określonym materiałem prasowym (V ACa 484/17, 2018), rozstrzygnięcie o miejscu pobytu dziecka (III CZP 21/12, 2012), złożenie wniosku o wydanie

paszportu małoletniemu dziecku (I CZ 153/11, 2012) czy zmianę nazwiska dziecka w postępowaniu administracyjnym (I CKN 787/98, 2000).

Od zasady, że władza rodzicielska przysługuje obojgu rodzicom istnieją wyjątki. Władza rodzicielska może przysługiwać jednemu z rodziców w przypadku, gdy nie zostało ustalone ojcostwo lub gdy drugi z rodziców nie żyje, nie ma pełnej zdolności do czynności prawnych, został pozbawiony władzy rodzicielskiej lub została ona wobec niego zawieszona.

W nauce prawa rodzinnego akcentuje się potrzebę zagwarantowania dziecku rodziców rozwodzących się lub z innego powodu żyjących w rozłączeniu, szanowania jego naturalnego prawa do wychowania przez oboje rodziców, co wynika z wykładni przepisu art. 9 k.p.d. Z treści przepisu art. 32 ust. 1 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej (1997, dalej w skrócie: Konstytucja RP) można wywieść zasadę egalitaryzmu małżonków. Rozwinięciem tego przepisu jest art. 33 ust. 1 ustawy zasadniczej, zgodnie z którym kobieta i mężczyzna w Rzeczypospolitej Polskiej mają równe prawa, w tym w życiu rodzinnym. Ponadto w przepisie art. 18 Konstytucji RP wskazano, że macierzyństwo i rodzicielstwo znajdują się pod ochroną i opieką Rzeczypospolitej Polskiej. Pomimo wprowadzenia do polskiego porządku prawnego przepisów jednoznacznie wskazujących na konieczność uwzględnienia przez sądy prawa dziecka do wychowania przez oboje rodziców, nadal odnotowuje się problemy z pełną realizacją praw dziecka w tym zakresie.

Opieka nad dziećmi po rozwodzie

Rozwód czy konkretniej – rozstanie rodziców – jest sytuacją, która często przyczynia się do odseparowania jednego z rodziców, którym zwykle jest ojciec dziecka. Powszechnym zjawiskiem jest przyznanie matce przez sąd opieki nad dziećmi. Natomiast kontakt ojca z dzieckiem jest ograniczony, a niekiedy wręcz znikomy, ograniczony do obowiązku alimentacyjnego wobec dziecka (Trepka-Starosta 2016: 146). Ojcowie czują się dyskryminowani w sądach rodzinnych, uważają, że polskie sądy faworyzują rolę matki. Do najczęściej zgłaszanych trudności związanych z sytuacją porozwodową należą:

- (1). bezzasadne oskarżenia matek;
- (2). stereotyp „dobrego” macierzyństwa i „złego” ojcostwa po rozwodzie;
- (3). brak kontaktu z dzieckiem;
- (4). odizolowanie dziecka po rozwodzie.

W piśmiennictwie Jerzy F. Strzebinczyk zwraca uwagę na ten schematyzm obserwowany w praktyce, a polegający na powierzaniu wykonywania władzy rodzicielskiej głównie matkom i dodaje, że wywołało to już efekt w postaci powstania stowarzyszeń obrony praw ojców (Strzebinczyk 2016: 182). Brak kontaktu z dzieckiem oznacza brak możliwości uczestniczenia ojca w życiu dziecka. Jednakże dyskryminacja ojców to nie tylko kwestia tego, komu zostanie powierzona opieka nad dzieckiem po rozwodzie rodziców. Zdarza się, że gdy dziecko ma ustalone miejsce zamieszkania u matki, a ojcu przysługuje prawo do kontaktów z dzieckiem, matka utrudnia, a czasami nawet uniemożliwia ich realizację. Jak wielokrotnie podkreślał Rzecznik Praw Dziecka:

Alienacja dziecka od jednego z rodziców jest niewątpliwie formą przemocy emocjonalnej. Świadome bądź nieświadome zachowania alienacyjne doprowadzają do zaburzeń osobowościowych, emocjonalnych, społecznych i rozwojowych dziecka. Wciąganie w konflikt okołorozwodowy, manipulacja, sterowanie lękami dziecka, szantaż emocjonalny są niestety działaniami powszechnymi. Indukowane dziecku negatywne postawy i przekonania wobec drugiego rodzica, skutkują głębokimi zaburzeniami w sferze emocjonalnej dziecka i mają ogromny wpływ na jego późniejsze – dorosłe – życie (Rzecznik Praw Dziecka 2017).

W doktrynie wskazuje się, że prawo i obowiązek kontaktów dotyczy dalszego pielęgnowania więzi rodzica z dzieckiem w formach określonych przepisami art. 113-113⁶ k.r.o. w sytuacji rozpadu rodziny. Istotą omawianej instytucji jest prawna ochrona kontaktów jako formy i wyrazu bliskości, istniejącej pomiędzy rodzicem a dzieckiem. Wynika ona z więzi uczuciowej, której nie powinno się naruszać. Wiąż ta jest nie tylko koniecznym warunkiem prawidłowego rozwoju dziecka i stanowi zaspokojenie swoistego naturalnego instynktu, którego istnienia nie można odmówić żadnej ze stron tej relacji, ale jest także jednym z podstawowych elementów procesu wychowania dziecka oraz ukształtowania zdolności do jego późniejszych relacji w dorosłym życiu. Zgodnie z rozpowszechnioną w psychologii teorią stylów przywiązywania się, więź dziecka z rodzicami ma wpływ na relacje, jakie tworzy ono już jako osoba dorosła. Powyższe należy uzupełnić o twierdzenie, że cechą charakterystyczną stosunków panujących w rodzinie jest niemożność przymuszenia jej członków do zachowań mających źródło w uczuciach. Jednakże pomimo nierzadkiego braku sankcji i bezradności w egzekwowaniu naturalnych relacji, prawo, dzięki swym właściwościom regulacyjnym, dba o prawidłowy rozwój dziecka. I tak, choć nie jest ono w stanie przymusić do więzi emocjonalnej, zapewnić może kontakt dziecka z drugim rodzicem (Zajączkowska-Burtowy 2020).

Rzecznik Praw Dziecka, akcentując fundamentalizm prawa dziecka do wychowania przez oboje rodziców, dostrzegł także potrzebę rozbudowania przyjętych rozwiązań prawnych, w szczególności w zakresie skuteczniejszej realizacji postanowień sądowych i wzbogacenia mechanizmów polubownego rozwiązywania konfliktów pomiędzy rodzicami. Podzielić należy pogląd, zgodnie z którym izolacja dziecka od jednego z rodziców w przypadku, gdy jedyną przesłanką takiego zachowania jest silny konflikt z drugim rodzicem, powinna spotkać się z szybką i stanowczą reakcją sądu. Stanowi to bowiem naruszenie władzy rodzicielskiej. W odpowiedzi na sygnalizowane wyżej problemy związane z realizacją prawa do osobistej styczności z dzieckiem po rozwodzie lub w sytuacji rodziców żyjących w rozłączeniu, w polskim prawie rodzinnym od wielu lat toczy się dyskusja nad zasadnością wprowadzenia do k.r.o. regulacji instytucji pieczy naprzemiennej, nazywanej także bardziej trafnie pieczą równoważną.

Instytucja pieczy naprzemiennej

W zagranicznych systemach prawnych od dawna regułą jest pozostawienie władzy rodzicielskiej obojgu rozchodzącym się rodzicom. Natomiast wyjątkiem od tego jest przyznanie władzy rodzicielskiej jednemu z rodziców z jednoczesnym ograniczeniem drugiego do określonych praw i obowiązków w stosunku do osoby dziecka. Jest to wyraz coraz silniejszego na forum zagranicznym, zarówno europejskim, jak i amerykańskim, przekonania, że takie właśnie rozwiązanie jest najbardziej właściwe z punktu widzenia dobra dziecka (Justyński 2011: 5). Sygnalizowanie przez ojców problemów z egzekucją kontaktów sprawia, że to właśnie ojcowie zabiegają o pieczę naprzemienną. Nowe rozwiązanie mogłoby zapobiec izolacji rodzicielskiej wskutek nierespektowania prawa do kontaktów (Opinia 2014).

Naprzemiennosc opieki jest ukłonem w stronę ojców, dotychczas odsuwanych na drugi plan przez sądy orzekające o rozwodzie. Panuje bowiem powszechne przekonanie, że matka i macierzyństwo są dobrem bardziej chronionym prawnie niż ojcostwo, pomimo prawnego zagwarantowania równości obojga rodziców (art. 18 Konstytucji RP). W sytuacji rozpadu małżeństwa prawo do opieki nad dzieckiem w sposób automatyczny powierzane jest matce, co wiąże się ze stereotypową oceną jej predyspozycji opiekuńczo-wychowawczych i wyższych kompetencji w tym zakresie (Sosnowski 2018: 33-77). W ostatnim czasie zauważa się zmiany w zakresie ról rodzicielskich. Tradycyjny model mężczyzny pracującego i kobiety opiekującej się domem przestaje być aktualny, coraz więcej ojców chce i potrzebuje pełnić inną rolę niż tylko żywiciela rodziny. Na kanwie rosnących oczekiwań wobec zaangażowania ojców w opiekę i wychowanie dzieci kształtuje się nowy wzorzec, który można określić

jako „nowe ojcostwo”. Rezultatem silniejszego niż w poprzednich okresach zaangażowania ojców w sprawowanie bieżącej pieczy nad dzieckiem są silne, emocjonalne więzi z dzieckiem. W sytuacji rozpadu rodziny powoduje to często powstanie konfliktu na tle dalszego wykonywania władzy rodzicielskiej. Coraz częściej w procesach o rozwód kwestia rozstrzygnięcia o władzy rodzicielskiej i kontaktach staje się podstawową osią sporu i centralnym punktem rozstrzygnięcia. Można przypuszczać, że wraz z pogłębianiem się wspomnianych zmian społecznych problemy te będą narastać (Domański 2016: 118-119).

Pieczą naprzemienną oznacza system sprawowania pieczy nad dziećmi, polegający na tym, że dziecko po rozstaniu rodziców przebywa pod opieką raz jednego, raz drugiego rodzica, przy czym najczęściej jest to zbliżony okres (SKO 4318/296/16, 2016). Dziecko mieszka faktycznie z każdym z rodziców w oznaczonym czasie i pozostaje wówczas pod jego opieką. Od pieczy naprzemiennnej należy odróżnić tak zwaną naprzemienną władzę rodzicielską, polegającą na tym, że w określonych okresach władzę sprawują rodzice naprzemiennie, na przykład pół roku – jeden rodzic, a przez drugą połowę roku – drugi rodzic. Taki czasowy podział wykonywania władzy rodzicielskiej nigdy nie był i nie jest nadal dopuszczalny w świetle obowiązujących przepisów k.r.o. (C 414/52, 1952). Podstawowym celem pieczy naprzemiennnej jest zapewnienie każdemu z rodziców możliwości spędzania z dzieckiem porównywalnej ilości czasu. Należy przy tym podkreślić, że piecza naprzemienna nie oznacza wyłącznie układów symetrycznej opieki nad dzieckiem w proporcji 50:50, a jej istota wyraża się w sprawowaniu codziennej pieczy nad dziećmi (*physical custody*) przez rodziców, którym przysługuje pełna władza rodzicielska (*joint legal custody*) w naprzemiennych okresach czasu (Łukasiewicz 2018: 53). Rozwiązanie takie łączy się z systematycznymi zmianami miejsca pobytu dziecka. W piśmiennictwie zagranicznym jako *joint physical custody* na ogół rozumie się sytuację, w której dziecko przebywa pod pieczą każdego z rodziców minimum 25%, zgodnie z innymi poglądami 30% lub też 33%, czasu. Niekiedy wskazuje się minimalną liczbę dni w roku (Domański 2017: 55).

Analiza danych pochodzących z Głównego Urzędu Statystycznego na temat rozwodów według decyzji sądu o wykonywaniu władzy rodzicielskiej i opieki nad małoletnimi dziećmi wykazała, że sądy w Polsce coraz śmielej orzekają o wspólnej opiece rodziców nad dziećmi. W 2018 roku wydano ogółem 36 214 rozstrzygnięć, z czego w 20 055 spraw o wykonywanie władzy rodzicielskiej powierzono razem matce i ojcu (Rocznik Demograficzny: 2019)². Dla porównania, w 2014 roku na trzydzieści osiem tysięcy

² Wykonywanie władzy rodzicielskiej powierzono: matce trzynaście tysięcy trzysta trzydzieści trzy spraw, ojcu tysiąc dwieście siedemdziesiąt sześć spraw i oddzielnie matce i ojcu dwieście sześćdziesiąt dwie sprawy.

czterdzieści decyzji, tylko dwanaście tysięcy pięćset dziewięćdziesiąt pięć spraw dotyczyło wspólnego sprawowania władzy rodzicielskiej (Rocznik Demograficzny: 2015)³.

Zgodnie z obowiązującymi regulacjami podstawę orzekania o ustanowieniu pieczy naprzemiennej w wyroku rozwodowym stanowią przepisy art. 58 § 1 i § 1a k.r.o. Orzeczenie o pieczy naprzemiennej możliwe jest w przypadku przedstawienia przez rodziców pisemnego porozumienia o sposobie wykonywania władzy rodzicielskiej, ale także w razie braku takiego wniosku. Wtedy sąd, uwzględniając prawo dziecka do wychowania przez oboje rodziców, może określić w wyroku rozwodowym zasady sprawowania pieczy naprzemiennej. Idea porozumienia rodziców nawiązuje do amerykańskiego wzorca tak zwanego „planu wychowawczego” (*parenting plan*), będącego wynikiem negocjacji pomiędzy rodzicami i dobrowolnego zobowiązania się przez nich przed sądem do określonego sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej i utrzymywania z dzieckiem kontaktów. Jednakże instytucja porozumienia zawarta w przepisie art. 58 § 1 k.r.o. tylko w niewielkim stopniu przypomina „plan wychowawczy” funkcjonujący w Stanach Zjednoczonych. Porozumienie to, jak dowodzi Wanda Stojanowska, wymaga szczegółowego unormowania, aby mogło stać się odpowiednikiem „planu wychowawczego” według prawa amerykańskiego (Stojanowska 2007: 17).

Warunki stosowania pieczy naprzemiennej

Najważniejszą przesłanką ustanowienia pieczy naprzemiennej powinna być głęboko i wnikliwie rozważona zgodność tego rozstrzygnięcia z dobrem dziecka. Klauzula dobra dziecka ma jednak dość specyficzny charakter. Jej ocena wymaga wieloaspektowej, globalnej analizy stanu faktycznego na różnych płaszczyznach i podjęcia rozwiązania optymalnego dla dziecka w danych okolicznościach. Należy przy tym podkreślić, że sąd, dokonując oceny postulowanego rozstrzygnięcia przez pryzmat dobra dziecka, nie porównuje hipotetycznych skutków zastosowania modelu pieczy naprzemiennej ze stanem optymalnym – wychowywania się dziecka w niezdeintegrowanej rodzinie pełnej, ale z możliwym stanem, w którym wykonywanie władzy rodzicielskiej zostanie powierzone jednemu z rodziców.

W k.r.o. nie została zamieszczona definicja legalna pieczy naprzemiennej. Brak jest też innych wskazówek dla sądu jak tę kwestię rozstrzygać.

³ Wykonywanie władzy rodzicielskiej powierzono: matce dwadzieścia trzy tysiące siedemdziesiąt pięć spraw, ojcu tysiąc siedemset spraw i oddzielnie matce i ojcu dwieście osiemdziesiąt trzy sprawy.

Trafnie wobec tego zauważono, że możliwe jest w tym zakresie korzystanie z zasady 3.20, zawartej w *Zasadach Europejskiego Prawa Rodzinnego* na temat władzy rodzicielskiej. Według tej zasady dziecko może zamieszkiwać na przemian u każdego z rodziców po uprzednim zatwierdzeniu takiego sposobu wykonywania władzy rodzicielskiej przez właściwy organ lub na podstawie decyzji właściwego organu. Ustanawiając pieczę naprzemienną, właściwy organ powinien wziąć pod uwagę:

- (1). wiek i opinię dziecka;
- (2). zdolność i chęć rodziców do współpracy w sprawach dotyczących dziecka, jak również sytuację osobistą każdego z nich;
- (3). odległość między domami rodziców i szkołą dziecka (Boele-Woelki 2007: 130).

Sąd przed orzeczeniem pieczy naprzemienną powinien skorzystać z opinii biegłego, na przykład psychologa, w której ujęte zostaną okoliczności sprzyjające ustanowieniu tej pieczy albo temu rozwiązaniu niesprzyjające, czy nawet go wykluczające. Takimi przyczynami mogą być istniejące konflikty między rodzicami, skutkujące powstaniem między nimi trwałego i zupełnego rozkładu pożycia, w tym przemoc czy agresja w stosunku do siebie, ale i wobec dzieci. Odwołując się do poglądów Alicji Czereddeckiej: „[...] orzekanie pieczy naprzemienną w sytuacji nasilonego konfliktu między rodzicami stanowi skrajny przykład rozwiązania służącego racjom rodziców i spokojowi sądu, ale sprzecznego z dobrem dziecka” (Czereddecka 2010: 108).

Podstawowym warunkiem zastosowania pieczy naprzemienną jest wystąpienie takich okoliczności, które pozwalają na założenie harmonijnej współpracy w najważniejszych, jak nie we wszystkich aspektach wychowawczych. Należy jednak zaznaczyć, że pozytywna ocena z punktu widzenia psychologicznego, nie przesądza jeszcze o możliwości orzeczenia o pieczy naprzemienną przez sąd. Ocena występowania pewnych przesłanek określonego rozstrzygnięcia należy wyłącznie do sądu.

Istotne dla odróżnienia modelu wykonywania władzy rodzicielskiej w formie pieczy naprzemienną od wspólnego wykonywania władzy rodzicielskiej⁴ jest stworzenie dwóch w miarę równorzędnych centrów życiowych dziecka, a zatem sytuacji, w której dziecko ma dwa miejsca stałego pobytu. Przy drugim rozwiązaniu dziecko ma jedno główne centrum życiowe i miejsce pobytu przy „pierwszoplanowym” opiece, a spędzanie czasu nawet w miejscu przebywania drugiego z rodziców ma charakter gościnny

⁴ Gdy jedno z rodziców jest „pierwszoplanowym” opiekunem dziecka, a drugie ma jedynie szeroko zakreślone prawo do kontaktów.

(Domański 2017: 55). W doktrynie i orzecznictwie wskazuje się, że z pieczą naprzemienną mamy do czynienia wtedy, gdy dziecko koncentruje swoje sprawy życiowe z obojgiem rodziców, gdy zamieszkuje i u matki, i u ojca (Partyk 2019). Piecza naprzemienna jest wykonywana, jeśli rodzice co do zasady po równo dzielą się w zajmowaniu dzieckiem, zatem można postawić tezę, że piecza naprzemienna oznacza stan równego podziału obowiązków wobec dziecka (I OSK 878/17, 2019).

Przechodząc do oceny pieczy naprzemiennej, jej badania nie przynoszą jednoznacznych wyników. Jedni autorzy wskazują, że dzieci wychowywane w tym modelu mają wyższą samoocenę, deklarują wyższą satysfakcję z kontaktów z rozwiedzionymi rodzicami, bo mają bliskie relacje z każdym z nich, są bardziej dojrzałe społecznie i otwarte. Rodzice natomiast są bardziej zaangażowani w opiekę i mniej przeciążeni obowiązkami niż w przypadku wyłącznej opieki, rzadziej też wchodzą w konflikty między sobą. Według innych autorów, równie dobre rezultaty dzieci i rodzice osiągnąć mogą w przypadku wspólnej opieki w sensie prawnym, bez naprzemiennego zamieszkiwania dziecka z każdym z rodziców, a faktycznego uczestnictwa „rodzica drugoplanowego” w życiu dziecka (Gójska 2010: 430).

W kontekście omawianej instytucji ważne jest, aby dzieci rodziców po rozwodzie lub z innych powodów żyjących w rozłączeniu, zachowywały nieskrępowany kontakt z obojgiem rodziców. Z drugiej strony zwolennicy pieczy naprzemiennej nie do końca słusznie sprowadzają kwestię dobra dziecka do miejsca, w którym ono przebywa, tym samym czyniąc szkodę dla tego rozwiązania. W tym miejscu należy postawić tezę, że piecza naprzemienna to rozwiązanie czysto techniczne. Równoważność rodzicielska jest pojęciem bardziej złożonym, nie chodzi bowiem o terminarz spotkań i organizację czasu, lecz o założenie współpracy i równego zaangażowania obojga rodziców w sprawowanie opieki nad dzieckiem. Idąc tym tokiem rozumowania, podstawą dla dobrze funkcjonującego modelu naprzemiennego jest równoważność. Miejsce pobytu dziecka jest tutaj okolicznością drugorzędną. Jak podnosi Jacek Ignaczewski: „[...] każdy z rodziców, który akcent stawia na to zagadnienie, dowodzi tylko swych obniżonych kwalifikacji wychowawczych” (Ignaczewski 2014: 257).

Podsumowanie

Coraz częściej mówi się o rozwiązaniach prawnych przyjętych w państwach Europy i w USA, czemu towarzyszy argumentacja o dobrym funkcjonowaniu tego systemu. Wprowadzenie do systemów prawa rodzinnego pieczy naprzemiennej jest tendencją rzeczywistą. Rozwiązania takie działają

w większości państw UE i USA. Sytuacji tej nie można ignorować. Zasadne wydaje się szczegółowe rozważenie niewątpliwych zalet i wad systemu naprzemiennego pieczy rodzicielskiej, w kierunku niewykluczającym żadnej możliwości (Bedełek 2013).

Pieczna naprzemienna może być remedium na nowy kształt tradycyjnych ról w rodzinie. Z jednej strony bowiem mamy ojców, którzy po rozpadzie małżeństwa chcą pozostawać zaangażowanymi i obecnymi w życiu dziecka, a po drugiej stronie – oczekiwania matek, które chcą spełniać się nie tylko w roli matki, ale też efektywnie realizować swoje obowiązki zawodowe (Andryszczak 2017: 92). Należy jednak pamiętać, że każda rodzina i każdy rozwód są inne. Różnią się też relacje dzieci z rodzicami. Model pieczy naprzemiennego nie zawsze jest optymalnym rozwiązaniem, ale sąd powinien go rozważyć przy orzekaniu o władzy rodzicielskiej. Tylko takie rozwiązanie jest w stanie zapewnić dziecku równie lub prawie równie intensywny kontakt z obojgiem rodziców po ich rozstaniu (Kosińska-Wiercińska 2011: 32).

Źródła cytowań

- ANDRYSZCZAK, MARTA (2017), 'Dwa domy, dwa życia – czyli o tzw. pieczy naprzemiennej', Marta Andryszczak, Renata Badowiec, Daria Gęsicka (red.), *Prawo, rodzina, praca*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 87-95.
- BEDĘŁEK, JERZY (2013), 'Problem pieczy naprzemiennej' w: Jerzy Bedełek, Grażyna Niemiałtowska (red.), *Komentarz do spraw o separację*, Warszawa: LexisNexis, ss. 145-146.
- BOELE-WOELKI, KATHARINA, FRÉDÉRIQUE FERRAND, CRISTINA GONZÁLEZ BEILFUSS, MAARIT JÄNTERÄ-JAREBORG, NIGEL LOWE, DIETER MARTINY, WALTER PINTENS (2007), *Principles of European Family Law Regarding Parental Responsibilities*, Antwerpen: Intersentia.
- CZEREDECKA, ALICJA (2010), *Rozwód a rywalizacja o opiekę nad dziećmi*, Warszawa: LexisNexis.
- Decyzja Samorządowego Kolegium Odwoławczego we Wrocławiu z dnia 19 września 2016 roku (SKO 4318/296/16).
- DOMAŃSKI, MACIEJ (2017), 'Model pieczy naprzemiennej jako rozstrzygnięcie o władzy rodzicielskiej w wyroku rozwodowym (na tle nowelizacji Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z 25.06.2015 r.)', *Przegląd Sądowy*: 7/8, ss. 53-71.
- DOMAŃSKI, MACIEJ (2016), 'Rozstrzygnięcie w wyroku rozwodowym o miejscu pobytu dziecka', *Przegląd sądowy*: 11/12, ss. 107-120.
- GAIUS, *Institutiones*, I, 55, przekł. Piotr Hoffman, online: <http://biblioteka.kijowski.pl/antyk%20rzymski/06.%20gajus%20-%20instytucje.pdf>, [dostęp: 19.07.2020].
- GÓJSKA, AGATA (2010), w: Jacek Ignaczewski (red.), *Władza rodzicielska i kontakty z dzieckiem. Sądowe Komentarze Tematyczne*, Warszawa: C.H. BECK, ss. 439-513.
- JUSTYŃSKI, TOMASZ (2011), 'W sprawie tzw. opieki naprzemiennej', *Rodzina i prawo*: 19, ss. 5-11.
- IGNACZEWSKI, JACEK (2014), w: Jacek Ignaczewski (red.), *Komentarz do spraw rodzinnych*, Warszawa: LexisNexis.
- KOLAŃCZYK, KAZIMIERZ (2007), *Prawo rzymskie*, Warszawa: LexisNexis.
- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r. (Dz. U. 2009 r. nr 114, poz. 946).
- KOSIŃSKA-WIERCIŃSKA, JOANNA (2011), 'Władza rodzicielska nad małoletnim dzieckiem w razie rozvodu rodziców na tle prawa amerykańskiego', *Rodzina i prawo*: 19, ss. 12-32.

- ŁUKASIEWICZ JAKUB M. (2018), 'Problemy praktyczne związane z instytucją pieczy naprzemiennej', *Forum Prawnicze*: 2 (46), ss. 53-64.
- Opinia w sprawie zmian Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego z dnia 25 stycznia 2015 r., Stanowisko Stowarzyszenia Sędziów Polskich „Iustitia” wobec projektu z 23.09.2014 r.
- Orzeczenie Sądu Najwyższego z dnia 22 kwietnia 1952 r. (C 414/52, OSNCK 1953/2/47, LEX nr 117176).
- PARTYK, ALEKSANDRA (2019), *Opieka naprzemienna to stan równego podziału obowiązków wobec dziecka*, Warszawa: LexisNexis.
- Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 6 czerwca 2000 r. (I CKN 787/98, LEX nr 1673625).
- Postanowienie Sądu Najwyższego z dnia 3 lutego 2012 r. (I CZ 153/11, OSNC-ZD 2013/2/39, LEX nr 1130293).
- ROCZNIK DEMOGRAFICZNY 2015, Główny Urząd Statystyczny, online: https://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/137/plik/plik_061.pdf, [dostęp: 06.09.2020].
- ROCZNIK DEMOGRAFICZNY 2019, Główny Urząd Statystyczny, online: <https://stat.gov.pl/obszarytematyczne/roczniki-statystyczne/roczniki-statystyczne/rocznik-demograficzny2019,3,13.html>, [dostęp: 06.09.2020].
- SOSNOWSKI, TOMASZ (2018), *Ojcostwo w perspektywie pokoleniowej. Studium socjopedagogiczne*, Warszawa: Scholar.
- STOJANOWSKA, WANDA (2007), 'Postulat przeniesienia amerykańskiej koncepcji „planu wychowawczego” rozwodzących się rodziców na grunt prawa polskiego', *Zeszyty Prawnicze UKSW*: 7 (2), ss. 7-44.
- STRZEBIŃCZYK, JERZY F. (2016), *Prawo rodzinne*, Warszawa: Wolters Kluwer.
- SZYMBORSKA, WISŁAWA (2012), 'Rozwód', w: *Tutaj*, Warszawa: Znak.
- TREPKA-STAROSTA, JUSTYNA, AGNIESZKA ROSZKOWSKA (2016), 'Zagrożone rodzicielstwo. Sytuacja ojców starających się o kontakty ze swoimi dziećmi po rozwodzie', w: Danuta Rode (red.), *Problemy jednostki i rodziny w obszarze stosowania prawa. Aspekty psychologiczne*, Warszawa: Difin, ss. 146-164.
- Uchwała Sądu Najwyższego cała izba SN – Izba Cywilna z dnia 9 czerwca 1976 r. (III CZP46/75, OSNC 1976/9/184, LEX nr 1966).
- Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 23 maja 2012 r. (III CZP 21/12, OSNC 2012/12/140, LEX nr 1163878).
- UNICEF.PL, *Geneza praw dziecka*, online: <https://www.unicef.pl/O-nas/Prawa-dziecka/Geneza-praw-dziecka>, par. 7, 10, [dostęp: 19.07.2020].
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. Kodeks rodzinny i opiekuńczy (Dz. U. 2019 r., poz. 2086).

Wyrok Sądu Administracyjnego z dnia 26 lutego 2019 r. (I OSK 878/17, LEX nr 2645565).

Wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 4 lipca 2018 r. (V ACa 484/17, LEX nr 2531598).

Wystąpienie Rzecznika Praw Dziecka z dnia 21 kwietnia 2017 r. „Prawo dziecka do obojga rodziców przepisy a rzeczywistość” – znak GAB.422.5.2017.BS, skierowane do Ministra Sprawiedliwości, Prokuratora Generalnego, Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej.

ZAJĄCZKOWSKA-BURTOWY, JOANNA (2002), *Kontakty z dzieckiem. Prawa i obowiązki*, Warszawa: Wolters Kluwer.

Wpływ samobójstwa i samobójstwa wspomaganego na przeżywanie żałoby przez pozostawionych

Rachela Antosz-Rekucka

Uniwersytet Jagielloński

ORCID: 0000-0002-9072-4322

Abstract

The Influence of Suicide and Assisted Suicide on the Bereavement of Suicide Survivors

Suicide is still one of the most stigmatized types of death, arousing controversy. There exists its special type: assisted suicide in which a one kills themselves with the help of another person. It is very interesting to compare the psychological consequences of these two forms of death for the suicide survivors – that is, the relatives of the ones who took their own lives. While there are many similarities between suicide and assisted suicide, certain "technical differences" between them can significantly affect the later functioning of the survivors. In the case of "ordinary" suicide, we distinguish factors that make it difficult to survive bereavement, while assisted suicide may sometimes also have a facilitating effect on this process. The literature review shows that suicide survivors experience a higher sense of guilt (exacerbated by sometimes felt relief), anger, abandonment and responsibility, and lower support and acceptance than the relatives of other deceased. Interestingly, they do not necessarily suffer from mental disorder.

Rachela Antosz-Rekucka, studentka piątego roku psychologii na Uniwersytecie Jagiellońskim i Prezeską Koła Naukowego Studentów Psychologii UJ; pracę magisterką pisze w obszarze psychologii klinicznej: o związkach doświadczenia traumy, poczucia koherencji i subklinicznych objawów psychozy (tak zwanych doświadczeń podobnych do psychotycznych); badawczo skupia się przede wszystkim na zagadnieniach dotyczących psychopatologii, psychologii klinicznej i zdrowia, terapii oraz psychologii społecznej (w tym obszarze zwłaszcza aktywizmu, zmiany społecznej i grup wykluczonych).

r.antoszrekucka@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

ders more often, but they are more stigmatized and feel the need to hide the circumstances of their loved ones' death. People left after the assisted suicide also sometimes experience emotions such as relief and a sense of abandonment, they tend to distance themselves from others and hide the truth about the death of their loved ones (in this case also because of the fear of legal consequences). The most significant differences, important for the later experience of bereavement, are the possibility of saying goodbye, as well as the belief that they provided their loved ones the "good death". These factors make it much easier to mourn, reduce the traumatic experience of grief. However, there are other factors potentially complicating bereavement – research shows that assisting in suicide correlates with certain mental disorders. This may be, for example, because of ethical doubts that this practice raises, conflict with the value system, potential remorse, alienation from the community after condemning such an act, fear of legal consequences and doubts if assisting in a suicide was a right decision.

Keywords: suicide, assisted suicide, suicide survivors, grief, bereavement, stigmatization

Wprowadzenie

„Żałoba jest rozumiana jako reakcja emocjonalna – najczęściej związana z przeżywaniem smutku, żalu, złości, bezradności – która jest odpowiedzią na śmierć osoby bliskiej” (Janusz & Drożdżowicz 2013: 45). Jest przy tym reakcją absolutnie normalną, naturalną i przemijającą (Beder 1998; Swarte, van der Lee, van der Bom, van den Bout & Heintz 2003; Shear, Simon, Wall, Zisook, Neimeyer, Duan, Reynolds, Lebowitz, Sung, Ghesquiere, Gorscak, Clayton, Ito, Nakajima, Konishi, Melhem, Meert, Schiff, O'Connor, First, Sareen, Bolton, Skritskaya, Mancini & Keshaviah, 2012). Choć więc wiąże się z cierpieniem psychicznym, niekiedy bardzo intensywnym, nie ma w niej jako takiej, nic patologicznego. Niekiedy jednak przeżywanie procesu żałoby komplikuje się. Swarte i współpracownicy (2003) szacują, że zależnie od definicji około 10-20% osób zmagają się z żałobą w jakiś sposób „traumatyczną” – to jest przeżywaną zbyt długo, zbyt krótko, bardzo intensywnie, za słabo lub za późno. Również – jeszcze nieobowiązująca w Polsce – klasyfikacja ICD-11 wprowadza zaburzenie określane jako przedłużająca się żałoba (*prolonged grief disorder*; World Health Organisation, 2018): czyli trwające ponad sześć miesięcy po śmierci bliskiego uporczywe: żal, tęsknota, intensywny ból emocjonalny, pochłonięcie myślami o zmarłym. Podobną kategorią jest też zjawisko tak zwanej „skomplikowanej żałoby” – *complicated grief* (CG) i *complicated grief disorder* (CGD). Horowitz i współpracownicy (2003) zaproponowali koncepcję CG, w której kluczowe są objawy intruzywne (takie, jak wspomnienia, fantazje, pragnienie obecności zmarłego, niechciane uczucia), unikanie i nieumiejętność zaadaptowania się do sytuacji (na przykład poczucie pustki, unikanie miejsc i osób przypominających o zmarłym). Shear i współpracownicy (2012) podkreślają, że CGD jest zjawiskiem odrębnym od depresji czy zaburzenia stresu pourazowego (*posttraumatic stress disorder*, PTSD) i szacują jego występowanie na 10%, przy czym częstość ma być

większa w przypadku utraty osoby bliskiej w katastrofie, gdy zmarłym jest dziecko lub śmierć była brutalna.

Komplikacje procesu żałoby mogą występować u bliskich nawet w przypadku śmierci, która uznawana jest za normatywną. Istnieją jednak sposoby zakończenia życia niewpisujące się w normę – przykładem mogą być tutaj utrata dziecka, przedwczesna śmierć czy wreszcie: samobójstwa. Nie jest odkrywczym stwierdzenie, że samobójstwo jest śmiercią stygmatyzowaną (Cvinar 2005; Janusz & Drożdżowicz 2013) – w naszym kręgu kulturowym było przez wieki penalizowane, spotykało się ze społecznym potępieniem, które dotyczyło zarówno osoby, które odebrały – lub próbowały odebrać – sobie życie, jak i ich rodziny (Cvinar 2005). Przykładem może być choćby chowanie samobójców w niepoświęconej ziemi, praktykowane jeszcze niedawno. Janusz i Drożdżowicz stwierdzają, że „z wielu względów można ją [śmierć samobójczą – R.A.R.] uznać za najbardziej dewastującą dla rodziny” (Janusz & Drożdżowicz 2013: 50). Istnieje jeden rodzaj samobójstwa, który jest tabuizowany być może nawet silniej od swojej „podstawowej” odmiany – tak zwane samobójstwo wspomagane (*assisted suicide*). Na potrzeby niniejszego artykułu zostanie przyjęta bardzo szeroka definicja tego zjawiska: to znaczy, że jest to taka śmierć, którą osoba zadaje sobie przy asyście, pomocy innej – niezależnie od tego, czy jest to praktyka legalna, dokonywana w domu czy szpitalu i czy pomocnikiem jest lekarz, członek rodziny czy ktoś jeszcze inny. Od eutanazji odróżnia je właśnie aktywna rola umierającego.

Zarówno samobójstwo, jak i samobójstwo wspomagane są tabu kulturowymi, a jednocześnie oczywiste jest, że na bliskich osób, które odebrały sobie życie – czyli *suicide survivors*, w tłumaczeniu: pozostawionych – wywierają, czy mogą wywierać, silny wpływ. Dlatego celem poniższej pracy jest podsumowanie i porównanie wyników badań dotyczących przeżywania żałoby i funkcjonowania pozostawionych, po tych dwóch rodzajach śmierci, a w szczególności odpowiedź na pytanie – jakie podobieństwa i różnice można zaobserwować u osób, których bliscy popełnili samobójstwo i samobójstwo wspomagane.

Pozostawieni – funkcjonowanie po samobójstwie

Szacuje się, że jedno samobójstwo wpływa średnio na pięć do dziesięciu osób (Gmitrowicz 2016) – oczywiście chodzi tu o istotne oddziaływanie; gdyby uwzględnić każdego, na kogo w jakikolwiek rzutowała śmierć samobójcza danego człowieka (na przykład wszystkich znajomych), grupa ta byłaby znacznie liczniejsza. Za *suicide survivors* uważa się tylko osoby silnie

związane ze zmarłym: członków rodziny czy przyjaciół. Jednym z najpoważniejszych efektów takiego doświadczenia jest z pewnością znaczne podwyższenie ryzyka, że pozostawiony sam podejmie zamach na życie (Gmitrowicz 2016). Ponadto, jako śmierć nagła i zazwyczaj brutalna, jest też obarczona wyższym ryzykiem rozwoju *complicated grief disorder* (Shear, Simon, Wall, Zisook, Neimeyer, Duan, Reynolds, Lebowitz, Sung, Ghesquiere, Gorscak, Clayton, Ito, Nakajima, Konishi, Melhem, Meert, Schiff, O'Connor, First, Sareen, Bolton, Skritskaya, Mancini & Keshaviah 2012) lub *complicated grief* (skomplikowanej żałoby; Mitchel, Kim, Prigerson & Mortimer-Stephens, 2004) u bliskich, co z kolei nasila u nich myśli samobójcze (Mitchel, Kim, Prigerson & Mortimer 2005).

Z podsumowań wielu badań dotyczących pozostawionych, dokonanych przez Beder (1998) oraz Ellenbogen i Gratton (2001), wynika, że doświadczają oni zdecydowanie więcej poczucia odrzucenia, gniewu i wstydu niż inni żałobnicy. Czują się porzuceni przez zmarłego bliskiego. Częściej też obwiniają się za tę śmierć, dręczy ich poczucie odpowiedzialności. Przykładem mogą być tutaj słowa matki Tima, nastolatka, który odebrał sobie życie: „pomimo, że uświadomiliśmy sobie intelektualnie, że nie jesteśmy winni, emocjonalnie nigdy tego nie poczujesz [*in spite of the fact that we realized intellectually that we weren't guilty; emotionally you will never feel that you are not guilty*]” (Esposito-Smythers, Jobes, Lester & Spirito 2004: 190). Jednocześnie, wcale nierzadko pojawiającym się uczuciem jest ulga, która jest wręcz naturalna w przypadkach, gdy zmarły miał za sobą wiele prób samobójczych lub cierpiał na poważne zaburzenia psychiczne, a więc opieka nad nim była obciążająca psychicznie, a bliscy podświadomie spodziewali się lub obawiali, że wreszcie odbierze sobie życie (Sven & Walby 2008). Ponownie zacytujmy matkę nastoletniego Tima: „niezależnie, jak okropnie się wszyscy czuliśmy, jak bardzo nam go brakowało i jak straszny żal czuliśmy [...] to była niemalże ulga [*horrible as we all felt, much as we missed him and the terrific load of guilt that we were all under [...], it was almost a relief*]” (Esposito-Smythers, Jobes, Lester & Spirito 2004: 190). Trzeba tutaj zauważyć, że to poczucie ulgi może potęgować obwinianie się, ponieważ pozostawiony zaczyna postrzegać siebie jako okropną osobę, która wcale nie kochała zmarłego.

Samobójstwo bliskiego zmienia również funkcjonowanie społeczne pozostawionych. Skarżą się oni na niedostateczne wsparcie od otoczenia (Range & Calhoun 1990) czy wręcz na to, że zostało ono zredukowane w porównaniu do czasów sprzed samobójstwa (Beder 1998). Patologizacja i stygmatyzacja śmierci samobójczej dotyka również bliskich zmarłego, a stygma ta jest bardzo często internalizowana – a nawet wyolbrzymiana: to znaczy pozostawieni czują się oceniani niejednokrotnie gorzej niż otoczenie rzeczywiście ich ocenia (Cvinar 2005). Może właśnie z tego powodu *suicide*

survivors mają tendencję do izolowania się społecznego (Beder 1998) – co oczywiście nie ułatwia otrzymania wsparcia. Range i Calhoun (1990) stwierdzili, że z jednej strony pozostawieni faktycznie są przez otoczenie oceniani gorzej niż inni żałobnicy (między innymi z powodu wątpliwości co do powodu, z jakiego ich bliski odebrał sobie życie – czy aby nie ponoszą za to winy?), ale jednocześnie wzbudzają więcej współczucia: problemem jest to, że otoczenie go nie okazuje. Przy śmierci samobójczej inni, bardziej niż w wypadku śmierci z przyczyn naturalnych wiedzą, czego nie powinni wobec pozostawionych robić, natomiast są niepewni co do właściwego sposobu okazania wsparcia (Range & Calhoun 1990).

Ze śmiercią samobójczą bliskiego wiąże się jeszcze jeden ważny aspekt. Range i Calhoun (1990) porównali ze sobą pięć grup żałobników: bliskich osób, które zginęły w wypadku, oczekiwaną śmiercią z przyczyn naturalnych, nieoczekiwaną śmiercią z przyczyn naturalnych, w wyniku samobójstwa i morderstwa. Od rodzin tych, którzy zmarli w wyniku wypadku lub samobójstwa częściej niż od innych oczekiwano wyjaśnień co do okoliczności tragicznego zdarzenia (kolejno 94% i 88%). Okazało się jednocześnie, że aż 44% *suicide survivors* (i nikt z pozostałych żałobników!) kłamało, co do przyczyny śmierci bliskiej osoby. Ta tendencja do ukrywania prawdy może wskazywać, jak bardzo pozostawieni obawiają się stygmatyzacji, odrzucenia i oceny ze strony innych, i jak bardzo tabuizowane jest samobójstwo w naszej kulturze.

Sven i Walby (2008) dokonali metaanalizy czterdziestu jeden badań dotyczących pozostawionych. Nie wykazali różnic w ogólnym poziomie zdrowia psychicznego, natężeniu objawów depresji, zaburzenia stresowego pourazowego i zaburzeń lękowych, a nawet częstości zachowań samobójczych pomiędzy *suicide survivors* a innymi żałobnikami. Jednakże pozostawieni odczuwali istotnie więcej wstydu i odrzucenia oraz stygmatyzacji, a także bardziej obwiniali się za to, co się stało i mieli większą potrzebę ukrywania prawdy niż bliscy osób zmarłych z innych niż samobójstwo przyczyn. Metaanaliza wykazała także częstsze skargi na brak wsparcia społecznego u *suicide survivors*. Było im też trudniej niż bliskim ofiar wypadków pogodzić się ze śmiercią kochanej osoby – ale zaznaczyć trzeba, że tendencja ta ulegała zmianie, jeśli pozostawieni chodzili na terapię. Autorzy zwrócili jeszcze uwagę na ważny fakt: w badaniach prowadzonych w formie wywiadów (jakościowych) wykazuje się poważniejsze różnice, niż w badaniach kwestionariuszowych, w nasileniu cierpienia między *suicide survivors* a innymi żałobnikami – oczywiście jest ono wyższe u tych pierwszych. Może to sugerować, że różnice te mają subtelną, trudną do uchwycenia za pomocą narzędzi standaryzowanych, naturę albo że występują na poziomie raczej subiektywnych odczuć, emocji niż psychopatologicznych symptomów.

W przypadku samobójstwa może dojść do zjawiska tak zwanej nieuprawnionej żałoby (znacznie lepszy jest angielski termin *disenfranchised grief*) – czyli następującej po stracie, która nie może być otwarcie wyrażana (Doka 2005). Chodzi nie tylko o brak możliwości opłakiwania zmarłej osoby, ale też o niemożność opowiedzenia prawdy, co do jej śmierci, a nawet – społeczne oczekiwanie, że żałoba zostanie już zakończona, podczas gdy bliscy wciąż tkwią w głębokim smutku (Chapple, Ziebland & Hawton 2015) – i nie chodzi tu o sytuację *complicated grief* lub *complicated grief disorder*. Ponieważ doświadczenie samobójstwa bliskiego wiąże się z zarówno znaczną postrzęganą, jak i rzeczywistą stygmatyzacją (Cvinar 2005) oraz tendencją do ukrywania prawdy co do okoliczności śmierci osoby (Range & Calhoun 1990), wydaje się, że pozostawieni mogą być szczególnie narażeni na przeżycie nieuprawnionej żałoby, a taki brak możliwości ekspresji tego, co się przeżywa, nie ułatwia przetrwania trudnego czasu po śmierci bliskiego.

Z powyższego krótkiego przeglądu badań wynika, że pozostawieni przeżywają żałobę przynajmniej w niektórych aspektach gorzej niż bliscy innych zmarłych. Przyczyny mogą być różne. Okres żałoby komplikuje po pierwsze poczucie stygmatyzacji (Cvinar 2005) i odrzucenia. Są to doświadczenia trudne same w sobie, ale powodują też niemożność dzielenia doświadczeń z innymi czy nieufne nastawienie, co uniemożliwia uzyskanie wsparcia społecznego, ważnego w tym trudnym czasie (Beder 1998; Range & Calhoun 1990; Sven & Walby 2008). Jednocześnie śmierć samobójczą cechuje (tak jak wypadki) brak możliwości pożegnania z bliskimi, a często również pogodzenia się i pozamykania ważnych spraw, a oprócz tego poczucie, że tragedii tej można było zapobiec (Ellenbogen & Gratton 2001). Jest to także śmierć uważana za „nienaturalną” i nagłą (Janusz & Drożdżowicz 2013). Wszystkie te czynniki wywierają negatywny wpływ na przeżywanie żałoby.

Samobójstwo wspomagane – jak wpływa na proces żałoby?

Samobójstwo wspomagane również wiąże się z samodzielną decyzją o zakończeniu życia, jednak od klasycznego samobójstwa odróżnia je szereg szczegółów. Po pierwsze popełniają je najczęściej osoby nieuleczalnie, terminalnie chore, co wiąże się też zazwyczaj z bardziej racjonalnym procesem decyzyjnym – przy czym słowo „racjonalny” nie oznacza tutaj ewaluacji samobójstwa wspomagane jako mądrej czy rozsądnej śmierci – chodzi o sam namysł poprzedzający decyzję o zakończeniu życia (Doka 2005). W procesie tym bierze też udział druga osoba – niezależnie, czy praktyka ta jest w danym kraju i kontekście legalna, ktoś decyduje się pomóc człowiekowi zakończyć życie lub nawet jest ekspertem oceniającym, czy zostały

spełnione przesłanki uprawomocniające do samobójstwa wspomaganego w szpitalu czy specjalnej placówce. Przez to też sam czyn i prowadząca do niego decyzja są jawne – przynajmniej wobec osoby asystującej, bo bliscy nierzadko ukrywają potem szczegóły dotyczące śmierci. Dodatkowo, metody popełnienia samobójstwa wspomaganego są zazwyczaj nieco mniej brutalne niż w przypadku samobójstwa klasycznego: jest to przeważnie zażycie zabójczej substancji, w miejscach, gdzie jest to legalne – dodatkowo precyzyjnie odmierzonej przez specjalistę.

Mimo wszystko według Beder (1998) przynajmniej niektóre reakcje emocjonalne mogą być podobne u pozostawionych po samobójstwach i samobójstwach wspomaganych. Jej zdaniem obie grupy żałobników łączy możliwe poczucie opuszczenia czy porzucenia, tendencja do ukrywania przyczyn śmierci bliskiego (w przypadku samobójstwa wspomaganego często motywowana również obawą o konsekwencje prawne – w krajach, gdzie praktyka ta jest nielegalna) i do odsuwania się, izolowania od innych, a nawet przekonanie, że można było uniknąć tej sytuacji. Możliwe jest też doświadczenie ulgi – które w przypadku samobójstwa wspomaganego łatwiej jest jednak usprawiedliwić jako przejaw altruizmu, radość, że ukochana osoba już nie cierpi, podobnie jak może się zdarzyć w przypadku bliskich osób, które zmarły w sposób naturalny na skutek śmiertelnej choroby.

Jakie są natomiast główne różnice warunkujące inne, niż po samobójstwie „zwyczajnym” przeżywanie żałoby? Najważniejszą wydaje się tutaj możliwość pożegnania umierającego bliskiego (Wagner, Müller & Maercker 2012), pogodzenia się, spokojnej rozmowy, rozwiązania różnych niedokończonych spraw (choć niekoniecznie jest to zawsze możliwe; Beder 1998) i wspólnego przeżywania śmierci – tak jak dzieje się w przypadku umierania z przyczyn naturalnych, na przykład z powodu terminalnych chorób. Jest to czynnik, który facylituje przeżywanie żałoby, czyni ją łatwiejszą dla bliskich. Na przykład Swarte i współpracownicy (2003) w swoim badaniu wykazali, że bliscy osób poddanych eutanazji radzili sobie z żałobą lepiej niż bliscy tych, którzy zmarli w szpitalu z powodu raka. Oczywiście eutanazja i samobójstwo wspomagane nie są tożsamymi zjawiskami, ale wyjaśnienie tego wyniku można odnieść również do drugiej grupy żałobników. Autorzy zwracają uwagę, że najistotniejszym czynnikiem w ich badaniu okazała się możliwość pożegnania – to ona odpowiadała za lepsze przeżywanie późniejszej żałoby. Ponadto uważają, że ważne jest także towarzyszenie w odchodzeniu bliskiej osoby, które jest pełne troski i otwartości. Ponieważ eutanazja i samobójstwo wspomagane to procesy, w których zostaje podjęta wypowiedziana wprost decyzja o śmierci, nie ma możliwości unikania tego tematu, co pozwala na jego oswojenie i dobre przepracowanie. Niestety badanie to miało pewne ograniczenia – istniały między innymi istotne różnice między grupami

w liczebności, *response rate*, poziomie religijności, wykształcenia, długości chorowania przed śmiercią, a nawet stopnia pokrewieństwa ze zmarłym. Jednocześnie wynik ten jest zgodny z tym, co pojawia się w literaturze (na przykład Wagner, Müller & Maercker 2012).

Bardzo ważnym czynnikiem jest też poczucie kontroli nad umieraniem, co daje poczucie sprawczości czy wręcz mocy (Doka 2005), szczególnie istotne w zachodniej kulturze, zaprzeczającej śmierci (Doka 2005) czy tabuizującej ją (Chapple, Ziebland & Hawton 2015). Ważne jest także przekonanie o zapewnieniu najbliższej osobie „dobrej śmierci”, pozbawionej cierpienia, bólu i upokorzenia (Shear, Simon, Wall, Zisook, Neimeyer, Duan, Reynolds, Lebowitz, Sung, Ghesquiere, Gorscak, Clayton, Ito, Nakajima, Konishi, Melhem, Meert, Schiff, O'Connor, First, Sareen, Bolton, Skritskaya, Mancini & Keshaviah 2012; Wagner, Müller & Maercker 2012), która była wypełnieniem życzeń zmarłego (Doka 2005). Wśród motywacji pacjentów do przyspieszenia własnej śmierci wymienia się po pierwsze doświadczenia związane z chorobą: ból, poczucie zmęczenia, słabości i dyskomfortu, spadek funkcjonowania, niemożność zajęcia się samym sobą, kontynuowania sprawujących przyjemność aktywności, po drugie – lęk o utratę własnej tożsamości i chęć zachowania kontroli, a po trzecie – lęk o przyszłość, jakość życia i umierania (Pearlman, Hsu, Starks, Back, Gordon, Bharucha, Koenig & Battin 2005). Zakończenie życia ma więc chronić przed cierpieniem, utratą siebie i godności, stąd bliscy mogą czuć, że pomagając choremu w popełnieniu samobójstwa, spełnili w istocie dobry uczynek. Wagner, Müller i Maercker (2012) zwracają także uwagę, że „jakość” śmierci w przypadku samobójstwa wspomaganego jest przewidywalna, ustalony jest też czas, a przede wszystkim: nie trzeba obserwować bolesnej agonii bliskiej osoby (przywołują badania, według których rodziny zmarłych na intensywniej opiece mają wysokie występowanie między innymi CG i PTSD). Doka (2005) stwierdza wreszcie, że specyfika popełnienia samobójstwa wspomaganego – proces pełen namysłu i konsultacji – zapewnia informacje, których często brakuje przy innych formach umierania, pomaga w zrozumieniu, akceptacji i otrzymaniu wsparcia.

Z drugiej jednak strony, w badaniach Wagner, Müller i Maerckera (2012) na populacji szwajcarskiej, wśród osób, które doświadczyły wspomaganego samobójstwa bliskiego, 13% rozwinęło pełnowymiarowe PTSD, kolejne 6,5% wykazywało subkliniczne natężenie PTSD, u 4,9% występowało CG, u 16% depresja, a u 6% objawy lękowe. Kolejne 22% skarżyło się na ogólne obniżenie zdrowia i funkcjonowania fizycznego, a 8% – psychicznego. Dodatkowo *response rate* wyniosło zaledwie 37% – co mogło zaniżać poziom wykrytej psychopatologii, bo do badań zgłaszają się zazwyczaj najlepiej funkcjonujące osoby. Depresja i zaburzenie stresu pourazowego występowały w tej grupie częściej niż w populacji ogólnej Szwajcarii (co interesujące jednak nie

było istotnych różnic w rozpowszechnieniu *complicated grief*). Innymi słowy, istnieją przesłanki sugerujące, że wspomagane samobójstwo bliskiego niekorzystnie wpływa na zdrowie psychiczne pozostawionych (choć nie jest to absolutnie ostateczny dowód na takowy związek).

Dlaczego jednak doświadczenie wspomagane samobójstwa może upośledzać funkcjonowanie *suicide survivors*? Pierwsze i najprostsze wyjaśnienie skupia się na tym, że kiedy procedura przeprowadzana jest poza prawem, w domu, w ukryciu, przez bliskich bez doświadczenia medycznego, może dochodzić do komplikacji i problemów, które sprawiają, że samobójstwo wspomagane przestaje być pozbawioną cierpienia, „dobrą śmiercią”. Bliscy mogą być potem dręczeni poczuciem winy czy traumatycznymi wspomnieniami.

Powyższe wyjaśnienie może dotyczyć jednak tylko wąskiej grupy szczególnych przypadków wspomagane samobójstwa i nie dotyczy raczej pozostawionych z badania Wager, Müller i Maerckera (2012), które dotyczyło legalnych praktyk. Są z nim związane jednakże także inne czynniki, które mogą prowadzić do komplikacji procesu żałoby. Przede wszystkim jest to praktyka (podobnie jak eutanazja) wzbudzająca liczne kontrowersje i obwarowana tabu, być może większym nawet niż klasyczna forma samobójstwa. Streszczenie w kilku zdaniach wszelkich sporów światopoglądowych dotyczących kwestii prawa do zakończenia życia wydaje się niemożliwe – nawet krótkie omówienie najważniejszych argumentów obu stron zajęłoby wiele stron. Przypomnijmy więc tylko, że oprócz stanowisk akcentujących autonomię jednostki i prawo do samobójstwa jako sposobu na zachowanie godności i podmiotowości w obliczu bolesnego procesu umierania, są też takie, które zakładają źródło godności człowieka w bezwarunkowej wartości życia i społeczny obowiązek dbania o dobre naturalne odchodzenie (Roff 2001). Przykładowe zastrzeżenia wobec instytucji wspomagane samobójstwa wymienia Hendin (1995): wielu obawia się, iż może stać się ono czymś traktowanym jako „lekarstwo” na depresję, „zwykłe” samobójstwa i tendencje samobójcze (zmniejszenie liczby zamachów na własne życie ze względu na prawną dostępność środków jego zakończenia), a nawet żałobę (żałoba jednej osoby zamienia się więc w żałobę innych) – zamiast leczyć problemy psychiczne dajemy więc umrzeć osobie, co może być wyrazem błędnego przekonania terapeutów, że jeśli im nie uda się pomóc danemu pacjentowi, nikt tego nie zrobi. Ponadto może nastąpić przejście od przyzwolenia na samobójstwo wspomagane do przyzwolenia na eutanazję dobrowolną, a potem niedobrowolną mającą z założenia skracać cierpienia osoby, która nie może o to poprosić, ale jest w gruncie rzeczy podejmowaniem decyzji za chorego, czyli ingerowaniem w jego autonomię. Autor zwraca też uwagę na inny problem – tak, jak wymieniali Pearlman ze współpracownikami

(2005) – że motywem decyzji o samobójstwie wspomaganym jest często lęk o ból, zależność od innych i upokorzenie – obawy te mogłyby jednak zostać przepracowane po konsultacji psychologicznej czy terapii i osoba wolałaby jednak „odejść w naturalny sposób” (Hendin 1995). Bliscy osób, które zdecydowały się na wspomagane samobójstwo mogą być świadome tych wszystkich kontrowersji i mieć podobne wątpliwości, co może w efekcie skomplikować ich przeżywanie straty – na przykład poprzez wywoływanie poczucia winy, potęgowanie ambiwalencji i poczucia stygmatyzacji czy odrzucenia społecznego.

Beder (1998) wymienia kilka możliwych scenariuszy, które mogą utrudnić żałobę po wspomaganym samobójstwie. Na przykład religijni bliscy mogą postrzegać tę decyzję jako grzech, co może zwiększać tendencję do kłamania co do przyczyn śmierci, wywoływać silniejsze poczucie winy i gniew oraz lęk przed odrzuceniem przez wspólnotę. Po drugie, gdy chory podjął decyzję wbrew rodzinie, może pojawić się poczucie porzucenia i zdradzenia. Te dwa scenariusze mogą w zasadzie wydarzyć się również przy „zwykłym” samobójstwie – z zasady jest ono popełniane bez konsultacji z bliskimi, a niektóre systemy religijne uważają je za grzech. Kolejny wymieniony przez autorkę scenariusz to sytuacja, w której to rodzina wyszła z pomysłem przyspieszenia śmierci, a chory początkowo nie był przekonany, ale ostatecznie podjął taką decyzję. Niesie to za sobą oczywiste konsekwencje psychologiczne – wątpliwości i ciągle pytanie samego siebie, czy nie zmusiło się bliskiego do śmierci, większe poczucie winy czy wstyd – zwłaszcza jeśli w rodzinie istniały skomplikowane, ambiwalentne relacje.

Doka (2005) zwraca uwagę na dwa rodzaje wątpliwości, które mogą pojawić się u pozostawionych po samobójstwie wspomaganym. Bliscy bywają niejako rozdarci między dwoma biegunami: z jednej strony mogą mieć poczucie, że tej śmierci można było uniknąć lub że się z nią pośpieszono (bo umierającego członka rodziny można było jednak uleczyć lub – przynajmniej – mógł się on cieszyć jeszcze kilkoma latami czy miesiącami życia), a z drugiej – że wręcz przeciwnie, zbyt długo zwlekano z decyzją, skazując chorego na niepotrzebne cierpienie. Autor podkreśla też istotny fakt: samobójstwo wspomagane zazwyczaj następuje po długiej i ciężkiej chorobie. Już samo to może być wycieńczające psychicznie dla bliskich (konieczność obserwowania bólu ukochanej osoby i opieki nad nią). Pojawia się też często obawa, że śmierć była bolesna (nawet jeśli nie jest to prawdą). Wszystko to nie sprzyja spokojnemu przeżyciu żałoby.

Trzeba też podkreślić, że część bliskich ma co najmniej ambiwalentny stosunek do decyzji chorego, by zakończyć życie – o ile wręcz nie sprzeciwiają mu się wprost, a wtedy może pojawić się silne poczucie porzucenia, zdradzenia. „Stosunek członków rodziny do samobójstwa wspomaganego

może być bardzo ambiwalentny. Z jednej strony chcą uszanować pragnienie zakończenia cierpienia. Z drugiej, mogą uważać życzenia pacjenta za sprzeczne z własnymi poglądami i przekonaniami moralnymi [*Family members' responses to assisted suicide may be highly ambivalent. On the one hand, they may want to respect the patient's desire to end the suffering. On the other, they may find that the patient's wishes are in conflict with their own beliefs or moral convictions*]" (Wagner, Boucsein & Maercker 2011: 381). Doka (2005) wymienia to napięcie pomiędzy pragnieniami pacjenta a rodziny jako jeden z czynników utrudniających przeżycie żałoby. Nawet jeśli część bliskich pogodziła czy zgodziła się z decyzją zmarłego, inni nie muszą, co może powodować dodatkowe konflikty w rodzinie.

Kolejnym problematycznym aspektem związanym z samobójstwem wspomaganym są kwestie prawne. Na przykład w Szwajcarii jest ono legalne, o ile pomagający-asystujący nie miał osobistego interesu w śmierci osoby, co wiąże się z koniecznością udziału w późniejszym przesłuchaniu – a to z kolei, o ile uważane było za emocjonalnie trudne i stresujące, wiąże się z podwyższonym ryzykiem rozwinięcia PTSD (słabszy związek z depresją i CG; Wagner, Boucsein & Maercker 2011). W wielu krajach, w tym w Polsce, praktyka ta jest w ogóle nielegalna, a więc każdy, kto zdecyduje się pomóc innej osobie w popełnieniu samobójstwa, musi się liczyć nawet z pobytem w więzieniu.

W związku z powyższym, w przypadku samobójstwa wspomaganego bardzo często dochodzi do żałoby nieuprawionej (Doka 2005). Osoby, które pomogły bliskim zakończyć życie, mogą obawiać się opowiedzieć prawdę o tym, co się stało, zarówno z powodu lęku przed ostracyzmem, jak i konsekwencjami prawnymi. Nawet jeśli bliscy są przekonani, że pomagając w samobójstwie ukochanej osoby zrobili dobrze i nie pojawiają się u nich poczucie winy lub wątpliwości, źródłem napięcia może być konieczność ukrywania prawdy przed rodziną i przyjaciółmi, obawa przed publicznym potępieniem i konsekwencjami prawnymi (nawet jeśli proces nie skończyłby się skazaniem, w przypadku niektórych zawodów byłby „kompromitacją” utrudniającą karierę). Odczuwane potępienie nasila ryzyko wystąpienia PTSD i CGD po samobójstwie wspomaganym bliskiego – ważny jest tu zarówno węższy, jak i szerszy kontekst społeczny (Wagner, Boucsein & Maercker 2011).

Podsumowanie

Warto zauważyć, że zarówno klasyczna forma samobójstwa, jak i samobójstwo wspomagane mogą wiązać się z czynnikami utrudniającymi przeżywanie żałoby, natomiast przy tym drugim możemy również mówić o możliwej facylitacji tego procesu. W przypadku obu zjawisk może pojawić się szereg

trudnych emocji, takich jak poczucie winy, porzucenia i opuszczenia, gniew, ale też uczucie ulgi – które wtórnie może wywołać wyrzuty sumienia (w przypadku samobójstwa wspomaganego łatwiejsze do usprawiedliwienia jako mające altruistyczne przyczyny). Oba są też kontrowersyjne, mogą wiązać się ze społecznym potępieniem i autostygmatyzacją, co skutkuje tendencją do ukrywania prawdy co do okoliczności śmierci bliskiego i nasila cierpienie psychiczne, przyczyniając się do pojawienia się zjawiska nieuprawnionej żałoby. Jednakże w przypadku samobójstwa wspomaganego możliwość pożegnania się, pogodzenia i pozamykania spraw, a także otwarta komunikacja i poczucie kontroli nad śmiercią przynoszą pozytywne konsekwencje dla dobrostanu psychicznego pozostawionych bliskich. Jednocześnie – przynajmniej w niektórych krajach – może wiązać się ono z konsekwencjami prawnymi.

Choć samobójstwo, samobójstwo wspomagane i istnienie *suicide survivors* to zjawiska często badane, wciąż istnieją pewne luki badawcze. Brakuje na przykład prac empirycznych porównujących żałobę po doświadczeniu obu form samobójstwa, a wiele badań pochodzi sprzed kilkunastu albo nawet ponad dwudziestu lat lub ma pewne słabości metodologiczne – niekoniecznie będące winą autorów, a raczej wynikające z trudności tematu. Sven i Walby (2008) wymieniają niektóre problemy związane z badaniami porównującymi pozostawionych z innymi żałobnikami. Są to: niewielka liczebność prób i niskie *response rate*, a przy tym tendencja do zgłaszania się do badań osób w najlepszym stanie psychicznym (co może zaniżać statystyki dotyczące występowania psychopatologii wśród żałobników). Wielkość prób może utrudniać wykrycie efektu. Inne słabości wymieniają Ellenbogen i Gratton (2001): problemy z właściwą operacjonalizacją zjawisk oraz stosowanie do badania żałoby niewłaściwych narzędzi, stworzonych do mierzenia na przykład depresji lub bez standaryzacji i badań dotyczących trafności i rzetelności skal. Również zwracają uwagę na małą liczebność prób i wysokie *refusal rate*, a także brak odpowiednich grup kontrolnych i badań podłużnych, nadreprezentację kobiet, osób rasy kaukaskiej i wyższych klas społecznych, problematyczne próbkowanie i brak kontroli istotnych zmiennych w analizach. Innym problemem jest zresztą wybór grupy, z którą *suicide survivors* będą porównywani – czy powinni to być żałobnicy po zmarłych z przyczyn naturalnych czy może raczej bliscy ofiar wypadków i osób, które zmarły śmiercią gwałtowną (Ellenbogen & Gratton 2001).

W związku z powyższym, wydaje się, że zjawisko żałoby po samobójstwie – zarówno „zwykłym”, jak i wspomaganym – powinno być nadal badane. Potrzebne są prace, które porównają oba zjawiska, zarówno ilościowo, jak i jakościowo.

Źródła cytowań

- BEDER, JOAN (1998), 'Bereavement after a Physician-Assisted Suicide: A Speculation Based on Theory', *Suicide and Life-Threatening Behavior*: 28 (3), ss. 302-308.
- CHAPPLE, ALISON, SUE ZIEBLAND, KEITH HAWTON (2015), 'Taboo and the different death? Perceptions of those bereaved by suicide or other traumatic death', *Sociology of Health and Illness*: 37 (4), ss. 610-625.
- CVINAR, JACQUELINE G. (2005), 'Do Suicide Survivors Suffer Social Stigma: A Review of the Literature', *Perspectives in Psychiatric Care*: 41 (1), ss. 14-21.
- DOKA, KENNETH J. (2005), 'Ethics, end-of-life decisions and grief', *Mortality: Promoting interdisciplinary study of death and dying*: 10 (1), ss. 83-90.
- ELLENBOGEN, STEPHEN, FRANCINE GRATTON (2001), 'Do They Suffer More? Reflections on Research Comparing Suicide Survivors to Other Survivors', *Suicide and Life-Threatening Behavior*: 31 (1), ss. 83-90.
- ESPOSITO-SMYTHERS, CHRISTIANNE, DAVID A. JOBES, DAVID LESTER, ANTHONY SPIRITO (2004), 'A Case Study on Adolescent Suicide: Tim', *Archives of Suicide Research*: 8 (2), ss. 187-197.
- GMITROWICZ, AGNIESZKA (2016), 'Problematyka samobójstw', w: Marek Jarema (red.), *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*, Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, ss. 193-220.
- HENDIN, HERBERT (1995), 'Assisted Suicide, Euthanasia and Suicide Prevention: The Implications of the Dutch Experience', *Suicide and Life-Threatening Behavior*: 25 (1), ss. 193-204.
- HOROWITZ, MARDI J., BRYNA SIEGEL, ARE HOLEN, GEORGE A. BONANNO, CONSTANCE MILBRATH, CHARLES H. STINSON (2003), 'Diagnostic Criteria for Complicated Grief Disorder', *Focus. The Journal of Lifelong Learning in Psychiatry*: 1 (3), ss. 290-298.
- JANUSZ, BERNADETTA, LUCYNA DROŹDŻOWICZ (2013), 'Śmierć i żałoba w rodzinie. Oddziaływania Terapeutyczne', *Psychiatria*: 2 (165), ss. 45-54.
- MITCHEL, ANN M., YOOKYUNG KIM, HOLLY G. PRIGERSON, MARY KAY MORTIMER-STEPHENS (2004), 'Complicated Grief in Survivors of Suicide', *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*: 25 (1), ss. 12-18.
- MITCHEL, ANN M., YOOKYUNG KIM, HOLLY G. PRIGERSON, MARY KAY MORTIMER (2005), 'Complicated Grief and Suicidal Ideation in Adult Survivors of Suicide', *Suicide and Life-Threatening Behavior*: 35 (5), ss. 498-506.

- PEARLMAN, ROBERT A, CLARISSA HSU, HELENE STARKS, ANTHONY L. BACK, JUDITH R. GORDON, ASHOK J. BHARUCHA, BARBARA A. KOENING, MARGARET P. BATTIN (2005), 'Motivations for physician-assisted suicide. Patient and family voices', *Journal of General Internal Medicine*: 20 (3), ss. 234-239.
- RANGE, LILLIAN M., LAWRENCE G. CALHOUN (1990), 'Responses Following Suicide and Other Types of Death: The Perspective of the Bereaved', *Journal of Death and Dying*: 21 (4), ss. 311-320.
- ROFF, SHERRI (2001), 'Suicide and the Elderly: Issues for Clinical Practice', *Journal of Gerontological Social Work*: 35 (2), ss. 21-36.
- SHEAR, M. KATHERINE, NAOMI SIMON, MELANIE WALL, SIDNEY ZISOOK, ROBERT NEIMEYER, NAIHUA DUAN, CHARLES REYNOLDS, BARRY LEBOWITZ, SHARON SUNG, ANGELA GHESQUIERE, BONNIE GORSACK, PAULA CLAYTON, MASAYA ITO, SATOMI NAKAJIMA. TAKAKO KONISHI, NADINE MELHEM, KATHLEEN MEERT, MIRIAM SCHIFF, MARY-FRANCES O'CONNOR, MICHAEL FIRST, JITENDER SAREEN, JAMES BOLTON, NATALIA SKRITSKAYA, ANTHONY D. MANCINI, APARNA KESHAVIAH (2012), 'Complicated grief and related bereavement issues for DSM-V', *Depression and Anxiety*: 28 (2), ss. 103-117.
- SVEEN, CARL-AKSEL, FREDRIK A. WALBY (2008), 'Suicide Survivors' Mental Health and Grief Reactions: A Systematic Review of Controlled Studies', *Suicide and Life-Threatening Behaviour*: 38 (1), ss. 13-29.
- SWARTE, NIKKIE B., MARIJE L. VAN DER LEE, JOHANNA G. VAN DER BOM, JAN VAN DEN BOUT, A. PETER M. HEINTZ (2003), 'Effects of euthanasia on the bereaved family and friends: a cross section study', *British Medical Journal*: 327, ss. 189-192.
- WAGNER, BRIGIT, VALERIE BOUCSEIN, ANDREAS MAERCKER (2011), 'The impact of forensic investigations following assisted suicide on post-traumatic stress disorder', *Swiss Medical Weekly*: 141, w:13284.
- WAGNER, BRIGIT, VALERIE KELLER, CHRISTINE KNAEVELSRUD, ANDREAS MAERCKER, (2011), 'Social acknowledgement as a predictor of post-traumatic stress and complicated grief after witnessing assisted suicide', *International Journal of Social Psychiatry*: 58 (4), ss. 381-385.
- WAGNER, BRIGIT, JULIA MÜLLER, ANDREAS MAERCKER (2012), 'Death by request in Switzerland: Posttraumatic stress disorder and complicated grief after witnessing assisted suicide', *European Psychiatry*: 27, ss. 542-546.
- WORLD HEALTH ORGANISATION (2018), 'International classification of diseases for mortality and morbidity statistics (11th Revision)', online: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en>, [dostęp: 21.11.2020.]

Śmierć osoby bliskiej jako podstawa roszczeń cywilnoprawnych – wybrane aspekty

Urszula Anna Zdanowicz

Uniwersytet w Białymstoku

ORCID: 0000-0002-6015-2722

Abstract

Death of a loved one as the basis of civil law claims – selected aspects

Urszula Anna Zdanowicz in the paper *Death of a loved one as the basis of civil law claims – selected aspects* discusses civil claims based on the death of a relative. Considering the fact that, in accordance with the general principle that compensation claims are only granted to persons directly injured, the Polish legislator decided to introduce a solution to the Civil Code which would make it possible to satisfy the socially expected obligation to facilitate persons affected by a dramatic event in the form of death. A person close to returning to a fair functioning. After all, it should be emphasized that such an event may affect not only the mental state of the indirectly injured person, but it may also be associated with significant repercussions in their material conditions, often leading to a significant deterioration in their life situation. The article 446 of the Civil Code introduces four specific claims, one of which relates to compensation for non-pecuniary damage – harm, while in the remaining cases they concern compensation for pe-

Urszula Anna Zdanowicz, studentka czwartego roku na Wydziale Prawa Uniwersytetu w Białymstoku; autorka rozdziału *Odpowiedzialność rodzica za delikty dziecka* w pracy zbiorowej *Koncepcje władzy rodzicielskiej*, której wydanie planowane jest w 2021 r.; w kręgu jej zainteresowań naukowych znajduje się szeroko rozumiane prawo cywilne; zajmuje się przede wszystkim prawem rzeczowym i odpowiedzialnością deliktową.

ola.brylska@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



cuniary damage. Considering the fact that the analyzed code regulation makes the occurrence of the entitled person's claim dependent on the death of a close person as a result of bodily injury or causing a health disorder, it has become important to provide general information on the understanding of certain code concepts in the jurisprudence and doctrine. The research process includes an analysis of the development of the scope of legal protection granted to individuals in the event of the death of a relative, as well as considerations concerning the group of persons entitled to individual claims. It was impossible to fail to indicate how the concepts of "a close person" and "the closest family member" are understood in the judicature and science. A comprehensive analysis of the discussed issues also required paying attention to the divergences in the views of the representatives of theory and practice. The conducted research allowed for conclusions on the advisability of legal regulations aimed at protecting people suffering from trauma and material consequences resulting from the death of a loved one.

Keywords: civil claims, a death of a loved one, treatment and funeral expenses, pension, compensation, payment of damages, damage, harm

Wprowadzenie

Śmierć osoby bliskiej jest wydarzeniem bez wątpienia tragicznym. Wiąże się ona w większości przypadków z niewyobrażalnym cierpieniem, a w sytuacji, kiedy jest nagła – być może także z traumą. Nie ulega wątpliwości, iż zdarzenie takie odciska piętno nie tylko na życiu psychicznym osób bliskich, ale także często wpływa na sytuację materialną, powodując znaczne pogorszenie ich sytuacji życiowej. Wychodząc naprzeciw potrzebom wskazanego kręgu podmiotów, ustawodawca wprowadził pewne rozwiązania pozwalające w jakimkolwiek stopniu przyczynić się do ułatwienia powrotu do normalnego funkcjonowania osób dotkniętych tragicznym faktem śmierci osoby bliskiej.

Wstępne uwagi do artykułu 446 Kodeksu cywilnego

Art. 446 *Kodeksu cywilnego* (dalej: KC) przewiduje wyjątek od zasady, zgodnie z którą roszczenia odszkodowawcze przyznaje się jedynie osobom bezpośrednio poszkodowanym. Podstawą roszczeń, które przewiduje przepis omawianego artykułu jest śmierć bezpośrednio poszkodowanego, która nastąpić musi wskutek zdarzenia, z którym regulacje ustawowe wiążą odpowiedzialność odszkodowawczą *ex delicto*. Zdarzeniem tym, zgodnie z przepisem omawianego artykułu jest uszkodzenie ciała lub wywołanie rozstroju zdrowia. Przez uszkodzenie ciała rozumie się powszechnie naruszenie jego integralności pozostawiające wyraźne ślady, przy czym dotyczyć ono może, jak wskazuje Witold Czachórski (1981: 663), zarówno powłoki cielesnej (będzie to *exempli causa* rana), jak i narządów czy tkanek wewnętrznych organizmu (*exempli causa* złamanie kości). Za wywołanie rozstroju zdrowia uznaje się zaś zakłócenie funkcjonowania poszczególnych organów czy całego ich zespołu bez widocznego zewnętrznie naruszenia bądź uszkodzenia (*exempli*

causa choroba psychiczna, zatrucie). Przepis art. 446 KC przewiduje cztery przypadki roszczeń, przy czym tylko jeden z nich dotyczy naprawienia szkody niemajątkowej, zaś w przypadku pozostałych chodzi o kompensację szkody majątkowej. Zgodnie ze stanowiskiem Witolda Czachórskiego:

Przez szkodę rozumie się tu jedynie uszczerbek, jakiego poszkodowany doznaje w swych dobrach majątkowych. Uszczerbek niemajątkowy przyjęto oznaczać terminem krzywdy moralnej *sensu largo*, obejmującej zarówno cierpienia fizyczne związane z uszkodzeniem ciała czy spowodowaniem rozstroju zdrowia człowieka, jak i wynikiłe z tego tytułu lub z naruszenia innych dóbr osobistych cierpienia moralne (Czachórski 1970: 111).

Na gruncie prawa cywilnego, w ramach szkody majątkowej, wyszczególnia się szkodę na mieniu i osobie. Szkodą na mieniu określa się negatywne reperkusje naruszenia własności i innych praw majątkowych poszkodowanego, zaś szkodą na osobie – skutki naruszenia dóbr osobistych powstające w sferze majątkowej poszkodowanego (Machnikowski & Śmieja 2014). Istotnym jest, że z punktu widzenia zasadności przyznania roszczenia osobie pośrednio poszkodowanej w sytuacjach przewidzianych w omawianym przepisie, bez znaczenia pozostaje kwestia, w jakim czasie po zdarzeniu, o którym mowa, nastąpiła śmierć poszkodowanego. Konieczne jest jedynie istnienie związku przyczynowego między tym zdarzeniem a śmiercią bezpośrednio poszkodowanego zdarzeniem szkodzącym (Bieniek 2007: 504). Jak wskazuje się w doktrynie (Machnikowski & Śmieja 2014), zagadnieniem spornym jest, czy uprawnieni na gruncie art. 446 KC mogą dochodzić przewidzianych w nim roszczeń, jeżeli podmiot odpowiedzialny za szkodę spełnił jeszcze za życia bezpośrednio poszkodowanego, do jego rąk, świadczenia odszkodowawcze zmierzające do naprawienia doznanego przez niego uszczerbku. W piśmiennictwie wskazuje się, iż zrealizowanie świadczenia odszkodowawczego do rąk bezpośrednio poszkodowanego nie wyłącza możliwości dochodzenia roszczeń odszkodowawczych przez osoby pośrednio poszkodowane (Machnikowski & Śmieja 2014; Safjan 2020). W judykaturze spotkać zaś można stanowisko przeciwne, zgodnie z którym w opisanej sytuacji art. 446 KC nie znajdzie zastosowania (Sąd Najwyższy 1962; 1966b).

Zwrot kosztów leczenia i pogrzebu

Zgodnie z art. 446 § 1 KC, jeżeli wskutek uszkodzenia ciała lub wywołania rozstroju zdrowia nastąpiła śmierć poszkodowanego, zobowiązany do naprawienia szkody powinien zwrócić koszty leczenia i pogrzebu temu, kto je poniósł. Roszczenie o ich zwrot przysługuje temu, kto faktycznie poniósł

te wydatki. Bez znaczenia pozostają powiązania takiej osoby ze zmarłym, wobec czego uprawnienie takie przysługiwać będzie nie tylko członkowi rodziny czy osobie bliskiej, ale także temu, kto bez jakiegokolwiek ciężącego na nim obowiązku poniósł koszty leczenia lub pogrzebu z pobudek czysto altruistycznych. W doktrynie wskazuje się w tym względzie (Machnikowski & Śmieja 2014), iż trudno mówić o takiej osobie jako o „pośrednio poszkodowanym”, skoro szkody *de facto* osoba taka nie ponosi, a świadczy raczej na zasadach dobrowolności. Piotr Machnikowski oraz Andrzej Śmieja podkreślają, że wydatki poniesione w takich warunkach przypominają raczej nakłady, aniżeli szkodę, co prowadzi do następującej konkluzji: gdyby nie rozwiązanie przewidziane w paragrafie pierwszym omawianego artykułu, ogólne zasady odpowiedzialności odszkodowawczej nie zapewniłyby wspomnianej osobie możliwości dochodzenia poniesionych przez nią wydatków od podmiotu odpowiadającego za zdarzenie, które doprowadziło do śmierci tego, w czym interesie były ponoszone koszty.

Jako istotne – na tle omawianej regulacji – jawi się, co należy rozumieć przez „koszty leczenia” oraz „koszty pogrzebu”. Przede wszystkim, obowiązek odszkodowawczy obejmuje jedynie wydatki uzasadnione i celowe, takie, których poniesienie jest wskazane dla przywrócenia stanu poprzedniego pacjenta, zatrzymania procesu pogarszania się jego stanu zdrowia bądź choćby zmniejszenia stopnia nasilenia tego procesu lub wydłużenia go w czasie. Nie sposób bowiem byłoby obciążać kogokolwiek pełnym obowiązkiem naprawienia szkody majątkowej w przypadku wydatków wykraczających poza zakres tych, które są celowe. Odmowa zasądzenia odszkodowania w omawianym wypadku powinna się dokonywać z powołaniem na przyczynienie się poszkodowanego do zwiększenia rozmiarów szkody¹. Do takich nadzwyczajnych wydatków zaliczyć można przykładowo cenę zakupu drogiej protezy, która nie różniłaby się jakością i funkcjonalnością od innych, stosowanych standardowo. Istotnym jest, iż cechy celowości poniesienia wydatków nie można odmówić w przypadku braku skuteczności nabytych dzięki nim świadczeń medycznych, skoro generalnie nie sposób mówić o jakiejś absolutnej gwarancji ich powodzenia (Mularski 2019; Sobolewski 2017). Do kosztów leczenia zaliczyć należy nie tylko wszelkie zabiegi lecznicze, ale i koszty odpowiedniej diety, leków, koszty rehabilitacji, przyrządów służących poprawie bytu osoby bezpośrednio poszkodowanej (takie jak *exempli causa* wózek inwalidzki, protezy, aparaty słuchowe), także wydatki poniesione na dojazdy osób bliskich odwiedzających chorego, czy

¹ Zgodnie z art. 362 KC, jeżeli poszkodowany przyczynił się do powstania lub zwiększenia szkody, obowiązek jej naprawienia ulega odpowiedniemu zmniejszeniu stosownie do okoliczności, a zwłaszcza do stopnia winy obu stron.

wynajęcie lokalu w hotelu szpitalnym przez matkę bezpośrednio poszkodowanego dziecka (Cisek & Dubis 2018)². Zaliczyć do nich można także zakup nowego samochodu przystosowanego do poruszania się nim przez osobę niepełnosprawną, a jeżeli poszkodowany przed śmiercią stał się niepełnosprawny, to odszkodowanie obejmować będzie także wydatki związane z dostosowaniem mieszkania do jego potrzeb (Sąd Najwyższy 2002b). Należy mieć na względzie, co słusznie wielokrotnie podkreśla się w doktrynie i orzecznictwie (Sąd Najwyższy 2016; Sąd Okręgowy 2013; Sobolewski 2017), iż odszkodowania nie ogranicza się do kosztów zabiegów powszechnego ubezpieczenia zdrowotnego. Nadto, uwzględnia się także opłaty za konsultacje u wybitnych specjalistów z danej dziedziny i związane z tym wydatki poniesione na dojazdy (Sąd Najwyższy 1969d). Jeżeli odpowiedzialny za szkodę wyrządzoną poszkodowanemu wypłacił do jego rąk, jeszcze za życia, odszkodowanie z tytułu kosztów leczenia, nie jest on już obowiązany do ich zwrotu osobie trzeciej, która je poniosła.

Do kosztów pogrzebu natomiast zalicza się wydatki zwyczajowo panujące w środowisku, do którego należał zmarły. Ich wysokość ogranicza się do takiej kwoty, jaka jest zazwyczaj ponoszona we wskazanej zbiorowości. W skład takich kosztów wchodzi nie tylko te związane z przewiezieniem zwłok na miejsce pochówku, kupna trumny, wieńców i innych, zwyczajowo używanych w takich wypadkach akcesoriów, nabycia i urządzenia grobu oraz wydatki związane z wystawieniem nagrobka, ale także koszty poczęstunku po uroczystości pogrzebowej, co wielokrotnie podkreślały polskie sądy (Sąd Najwyższy 1981a; Sąd Najwyższy 1982b; Sąd Apelacyjny 2008). Roszczenie o zwrot kosztów pogrzebu powstaje dopiero po ich faktycznym poniesieniu, przeto za przedwczesne uznaje się żądanie pokrycia wartości nagrobka przed jego wzniesieniem (Sąd Najwyższy 1969b; Sąd Apelacyjny 1995). Za zbyt daleko idący uznać należy pogląd wyrażony przez Sąd Najwyższy (1982) w powołanym wyżej wyroku, iżby zwrotowi miały podlegać także umiarkowane wydatki poniesione na zakup niezbędnej odzieży żałobnej, której noszenie zarówno w czasie pogrzebu, jak i przez dłuższy czas po zgonie osoby bliskiej jest zwyczajowo przyjęte w wielu środowiskach w naszym społeczeństwie. Nie sposób zaakceptować taką tezę, kiedy w pogrzebie poszkodowanego czynem niedozwolonym uczestniczyłoby kilkaset osób, a odpowiedzialnością za koszty obarczono by jedną osobę. Ze stanowiskiem wyrażonym przez Sąd Najwyższy należy się zgodzić, jeżeli dotyczyć by miało jedynie najbliższych zmarłemu osób. Koniecznym dla zrozumienia istoty odpowiedzialności zobowiązanego z art. 446 § 1 KC jest przytoczenie tezy Sądu Najwyższego (2009),

² Jak trafnie wskazuje się w doktrynie – obecność matki sprzyja bowiem terapii lub rehabilitacji małego dziecka (Cisek & Dubis 2018).

zgodnie z którą ustalając kwotę, której można żądać jako zwrot kosztów pogrzebu, nie uwzględnia się zasiłku pogrzebowego, który osoba ponosząca te koszty uzyskała z Zakładu Ubezpieczeń Społecznych. Wobec tego nie ma zastosowania zasada *compensatio lucri cum damno*³, bowiem – jak wyjaśnił Sąd Najwyższy – wywołanie śmierci ubezpieczonego czynem niedozwolonym przyspiesza jedynie wypłatę zasiłku pogrzebowego, który wypłacany jest przez ZUS w przypadku śmierci ubezpieczonego. Wobec tego, byłby on wypłacony także wtedy, gdyby śmierć ubezpieczonego nie wynikała z czynu niedozwolonego. Zaliczenie zasiłku pogrzebowego na poczet należnego odszkodowania prowadziłoby do takiej sytuacji, w której osoba uprawniona z art. 446 § 1 KC znalazłaby się w sytuacji majątkowej gorszej, niż gdyby zgon ubezpieczonego nastąpił z innego powodu, niż w wyniku deliktu, skoro w takim wypadku uprawniony uzyskałby należne świadczenie z ubezpieczenia społecznego.

Prawo do renty

Renta obligatoryjna

Zgodnie z art. 446 § 2 zd. 1 KC, osoba, względem której ciążył na zmarłym ustawowy obowiązek alimentacyjny, może żądać od zobowiązanego do naprawienia szkody renty obliczonej stosownie do potrzeb poszkodowanego oraz do możliwości zarobkowych i majątkowych zmarłego przez czas prawdopodobnego trwania obowiązku alimentacyjnego. W doktrynie wskazuje się (Machnikowski & Śmieja 2014), iż określenie renty przysługującej takim osobom jako obligatoryjnej wynika z faktu, że skoro na zmarłym ciążył ustawowy obowiązek dostarczenia środków utrzymania i wychowania, to jeżeli zachodzą ku temu przesłanki, sąd musi uwzględnić roszczenie.

Uprawnionymi do żądania renty na podstawie przepisu omawianego artykułu są osoby, względem których na zmarłym ciążył obowiązek alimentacyjny z mocy przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego, przy czym – jak wielokrotnie podkreślano w doktrynie i judykaturze (Bieniek 2006: 132; Machnikowski & Śmieja 2014; Sąd Najwyższy 1986a; 2007b) – nie jest istotne, czy zmarły obowiązków te wykonywał w sposób nienależyty, ani czy w ogóle faktycznie wykonywał te obowiązki. Wystarczające jest spełnienie przesłanek, od których realizacji zależało istnienie wspomnianego obowiązku. Wysokość roszczenia przysługującego uprawnionemu odpowiadać powinna wysokości roszczenia alimentacyjnego, które ta osoba mogłaby wytoczyć przeciwko zmarłemu (Cisek & Machnikowski 2014). Także czas

³ Zasada ta oznacza zaliczenie korzyści na poczet szkody.

trwania renty wiąże się ściśle z regulacjami prawa rodzinnego dotyczącymi alimentacji, dlatego prawo podmiotowe do niej wygaśnie w chwili, w której wygasłoby przeciwko zmarłemu. I tak na przykład, jak wskazał Sąd Najwyższy (1962), renta na rzecz dziecka w związku ze śmiercią jednego z rodziców powinna być zasądzona do czasu uzyskania przez niego zdolności do pracy zarobkowej (bądź też do ukończenia studiów, jeżeli dziecko bezpośrednio po ukończeniu szkoły średniej je podjęło), niezależnie od tego, czy drugie z rodziców jest w stanie je utrzymać. Nie ma znaczenia w takim wypadku również fakt, że usługi spełniane przez zmarłego rodzica są świadczone przez inne osoby, *exempli causa* przez macochę (Sąd Najwyższy 1968). W sytuacji natomiast, gdy wdowa w chwili śmierci męża była w ciąży, przysługuje jej roszczenie z art. 446 § 2 jako niezdolnej do wykonywania zatrudnienia (Sąd Najwyższy 1967). Istotnym jest z punktu widzenia ogólnospołecznego, iż do renty ma prawo także *nasciturus* poczęty, ale nieurodzony jeszcze w chwili śmierci ojca (Sąd Najwyższy 1966a).

Należy mieć również na względzie, iż skoro roszczenie o rentę obligatoryjną przysługuje wyłącznie wtedy, gdy na zmarłym rzeczywiście ciążył obowiązek alimentacyjny, to innym niż dzieciom i małżonkowi członkom rodziny zmarłego sąd będzie mógł ją przyznać wyłącznie, gdy znajdują się oni w stanie niedostatku⁴. Na gruncie regulacji wynikających z *Kodeksu rodzinnego i opiekuńczego*, małżonek nie jest obowiązany do utrzymywania współmałżonka zdolnego do pracy zarobkowej lub mającego środki utrzymania z innych źródeł, przeto – skoro nie ma on w takiej sytuacji ustawowego obowiązku alimentacyjnego – w razie śmierci, pozostały przy życiu współmałżonek nie będzie mógł dochodzić roszczenia wynikającego z art. 446 § 2 zd. 1 KC. Jak wskazuje Stanisław Garlicki (1971: 427-428), inaczej sytuacja będzie się kształtować, jeżeli małżonek zmarłego poszkodowanego przyczyniał się do utrzymywania rodziny swą pracą w gospodarstwie domowym i pieczę nad dziećmi. Skoro na zmarłym małżonku ciążył obowiązek utrzymywania pozostałego przy życiu współmałżonka, to ten ostatni ma prawo do uzyskania środków utrzymania, jeżeli nadal po śmierci zmarłego zajmuje się wychowaniem dzieci. Sąd Najwyższy stwierdził w jednym z wyroków (1960), że pozostały przy życiu małżonek ma prawo do renty przez czas konieczny do osobistego zajmowania się przez niego wychowaniem dzieci w sposób absorbujący go całkowicie ze względu na wiek poddanych jego pieczy. Nie sposób nie zgodzić się z uwagami Stanisława Garlickiego, iż nie bez znaczenia pozostaje w takim wypadku nie tylko wiek dzieci, ale także ich określone okoliczności osobiste, jak na przykład kalectwo

⁴ Przez stan niedostatku, zgodnie z ugruntowaną linią orzecniczą, należy rozumieć taką sytuację, w której uprawniony nie może w pełni własnymi siłami, z własnych środków, zaspokoić swych usprawiedliwionych potrzeb.

czy upośledzenie, które to okoliczności wywierają również istotny wpływ na ocenę stopnia zaangażowania rodzica w jego wychowanie. W innym z kolei wyroku, Sąd Najwyższy uznał (1969a), że nie powinno być ograniczone terminem końcowym zasądzenie renty na rzecz wdowy prowadzącej gospodarstwo domowe i wychowującej większą liczbę dzieci, ze względu na fakt, iż nie jest z reguły możliwe ściśle określenie daty ich usamodzielnienia się.

Renta fakultatywna

Zgodnie z art. 446 § 2 zd. 2 KC, takiej samej renty, jak w zdaniu poprzedzającym, mogą żądać inne osoby bliskie, którym zmarły dobrowolnie i stale dostarczał środków utrzymania, jeżeli z okoliczności wynika, że wymagają tego zasady współżycia społecznego. Ma ona charakter fakultatywny z tego względu, iż dla przyznania jej nie jest wystarczający sam fakt powstania uszczerbku wynikającego z utraty faktycznego źródła alimentacji z powodu śmierci alimentującego, a konieczne jest nadto ustalenie, że przyznania renty wymagają zasady współżycia społecznego (Strugała 2019). Ustawodawca nie precyzuje bliżej, kogo należy rozumieć przez „osobę bliską”, dlatego pewne rozważania w tym kontekście zostały podjęte przez doktrynę i spotkały się z ogólną aprobatą. Wskazuje się bowiem (Garlicki 1971: 431), iż pojęcia „osoby bliskiej” nie należy łączyć z więzami krwi, a raczej z pewnym związkiem natury duchowej, jak przyjaźń czy przywiązanie. Za osoby bliskie uznać wobec tego należy nie tylko tych, których łączył ze zmarłym stosunek pokrewieństwa lub powinowactwa, ale i osoby pozostające z nim w faktycznym pożyciu. W szczególności, roszczenie wynikające z przepisu omawianego artykułu przysługiwać będzie konkubinie i konkubentowi (Safjan 2015). Osobą bliską może być także przyjaciel, jeżeli tylko zmarły stale i dobrowolnie dostarczał mu środków utrzymania. W doktrynie wskazuje się również, iż przepis omawianego artykułu może mieć zastosowanie także w odniesieniu do partnera zmarłego będącego osobą tej samej płci (Cisek & Machnikowski 2014; Safjan 2018), co nie powinno zresztą budzić wątpliwości, skoro od wielu lat w doktrynie i orzecznictwie funkcjonuje podobne stanowisko w przypadku możliwości wstąpienia w stosunek najmu osoby pozostającej we wspólnym pożyciu ze zmarłym najemcą lokalu mieszkalnego.

Bezwzględną przesłanką powstania roszczenia o rentę fakultatywną jest stałe i dobrowolne dostarczanie przez zmarłego środków utrzymania osobie bliskiej. Wobec tego nie może być to działanie jedynie sporadyczne, a musi trwać przez pewien – bliżej nieokreślony – czas. Nie sposób bowiem wskazać jakiegoś konkretnego przedziału czasowego, który to uzasadniałby zasądzenie renty. Każdorazowo przesłanka ta musi być przez sąd badana

w odniesieniu do konkretnego przypadku i na podstawie całokształtu okoliczności faktycznych. Z całą pewnością należy jednak stwierdzić, iż nie będzie uprawniana osoba bliskiej do renty jednorazowej, czy też nawet kilkukrotne otrzymanie od zmarłego jakiegoś prezentu, bądź to w postaci pewnej sumy pieniężnej, bądź tym bardziej w wypadku darowania pewnego przedmiotu, jak *exempli causa* telefonu. W doktrynie wskazuje się (Mularski 2019), że stałe dostarczanie środków utrzymania nie wymaga, by środki te były dostarczane codziennie, cotygodniowo lub comiesięcznie, wystarcza bowiem dostarczanie ich w mniej więcej równych okresach, uzasadnionych charakterem zaspokajanej przez nie potrzeby życiowej. Dobrowolne dostarczanie środków utrzymania oznacza czynienie tego przez zmarłego bez jakiegokolwiek obowiązku prawnego. Konieczne jest także podjęcie decyzji zmarłego poszkodowanego w sposób swobodny, wolny od ingerencji osób trzecich w postaci takich działań, jak groźba czy podstęp. Pojęcie środków utrzymania powinno być rozumiane szeroko, wobec tego nie tylko jako środki pozwalające na zaspokojenie potrzeb życia codziennego, ale i potrzebne na cele edukacyjne, kulturalne. Środki utrzymania nie muszą mieć postaci pieniężnej, a mogą być związane z czynnościami stanowiącymi pomoc przy prowadzeniu gospodarstwa rolnego (Sąd Najwyższy 1974a). Istotnym jest również to, jak wskazał Gerard Bieniek, że:

Powstanie roszczenia o rentę fakultatywną uzależnione jest od spełnienia dwóch przesłanek: po pierwsze, aby zmarły dostarczał osobom mu bliskim dobrowolnie i stale środków utrzymania; po drugie, aby za przyznaniem renty odszkodowawczej przemawiały zasady współżycia społecznego. Jeżeli chodzi o pierwszą przesłankę, to konieczne jest, aby zmarły żył stale i dobrowolnie na rzeczywiste utrzymanie, a nie tylko w celu podniesienia stopy życiowej; poza tym – chodzi o to, iż nie jest konieczne, aby środki dostarczane przez zmarłego były jedynymi, jakie uprawniony otrzymywał (Bieniek 2006: 136).

Dla oceny, czy za roszczeniem uprawnionego o rentę przemawiają zasady współżycia społecznego, koniecznym będzie wzięcie przez sąd pod uwagę całokształtu okoliczności danego przypadku. Nie bez znaczenia pozostaną wobec tego kwestie, jak wskazuje Garlicki (1971: 432), takie jak stosunki majątkowe zmarłego oraz występującego o rentę, możliwość utrzymania się przez uprawnionego, jego stosunki rodzinne, jego odnoszenie się do zmarłego, okoliczności, które skłaniały zmarłego do dobrowolnego dostarczania środków utrzymania, a także stan majątkowy zobowiązanego. Wydaje się, że istotne znaczenie będzie miał także czas trwania świadczeń na rzecz osoby bliskiej, rodzaj tych świadczeń czy cele, w związku z którymi były one dostarczane.

Odszkodowanie z tytułu znacznego pogorszenia sytuacji życiowej

Zgodnie z art. 446 § 3 KC, sąd może przyznać najbliższym członkom rodziny zmarłego stosowne odszkodowanie, jeżeli skutek jego śmierci nastąpiło znaczne pogorszenie ich sytuacji życiowej. Nie ulega wątpliwości, iż posłużenie się przez ustawodawcę terminem „odszkodowanie” pozwala przyjąć, że na podstawie przepisu omawianego artykułu kompensacji podlegać może wyłącznie szkoda majątkowa. Pojęcie „najbliższego członka rodziny zmarłego” nie jest do końca zrozumiałe, wszak nie zostało ono przez ustawodawcę zdefiniowane. Z tego też względu, Sąd Najwyższy wskazał (1969e), że konkretyzacja najbliższego członka rodziny należy do sądu orzekającego. W doktrynie wskazuje się:

Ocena, kto jest najbliższym członkiem rodziny, zależy od okoliczności; niekoniecznie za takiego członka uznany być musi najbliższy krewny. Decydować tu będzie bliskość kontaktu danego członka rodziny ze zmarłym, stopień łączących ich uczuć, powiązania gospodarcze itp. Te elementy przeważają nad bliskością pokrewieństwa (Garlicki 1971: 474).

Z reguły najbliższym członkiem rodziny będzie małżonek, dziecko, bądź też rodzic. Stanisław Garlicki słusznie jednak podkreśla, iż nie będzie czynić zadość temu pojęciu żyjąca w separacji żona, czy też mająca własne ognisko rodzinne zamężna córka poszkodowanego. Za najbliższych członków rodziny można uznać także dziadków (Sąd Najwyższy 1970), a także dziecko poczęte za życia poszkodowanego, a urodzone już po jego zgonie (Sąd Najwyższy 1966a).

Odszkodowanie na podstawie art. 446 § 3 KC należy się jedynie w wypadku znacznego pogorszenia sytuacji życiowej najbliższych członków rodziny. Jak wskazał Sąd Najwyższy (2019), obejmuje ono wszelkie niekorzystne zmiany bezpośrednio w sytuacji materialnej najbliższych członków rodziny zmarłego, jak też zmiany w sferze dóbr niematerialnych, ale wyłącznie takie, które rzutują na ich warunki materialne, przy czym pogorszenie sytuacji życiowej polega nie tylko na pogorszeniu obecnego położenia materialnego, lecz także na utracie realnej możliwości polepszenia warunków życia w przyszłości. Istotnym jest, iż ocena zakresu pogorszenia sytuacji życiowej nie może odnosić się tylko do stanu z dnia śmierci poszkodowanego, ale musi prowadzić do porównania hipotetycznego stanu odzwierciedlającego położenie, w jakim w przyszłości znajdowałby się bliski zmarłego, do tego, w jakim znajduje się w związku ze śmiercią poszkodowanego (Sąd Apelacyjny 2020a). Śmierć bezpośrednio poszkodowanego może być przyczyną powstania różnych uszczerbków poniesionych przez inne osoby. Wskazać tu

można takie sytuacje, jak utrata spodziewanej pomocy bezpośrednio poszkodowanego w przypadku choroby, utrata możliwości uzyskania pomocy przy prowadzeniu gospodarstwa rolnego, przy opiece nad dziećmi. Za pogorszenie sytuacji życiowej Sąd Najwyższy uznał śmierć dorastającego syna, na którego pomoc materialną mogli w najbliższej przyszłości liczyć rodzice (Sąd Najwyższy 1969c), a także śmierć innej osoby bliskiej, z którą związana była realizacja planów życiowych mających poprawić warunki materialne (Sąd Najwyższy 1974b). Z kolei Sąd Apelacyjny w Białymstoku (2020a) wskazał, że nie ma wątpliwości co do spełnienia przesłanki znacznego pogorszenia sytuacji życiowej ze względu na śmierć ojca poniesioną w wyniku wypadku samochodowego. Małoletni powodowie mieli w dacie śmierci rodzica sześć i osiem lat. W powołanej sprawie sąd uznał, iż istotne pogorszenie sytuacji życiowej małoletnich powodów wiąże się z utratą osobistych starań zmarłego o ich utrzymanie i wychowanie, w zakresie tych elementów, których nie uwzględnia renta rodzinna. Trafnie podkreślono, że to przede wszystkim doświadczenie życiowe podpowiada, iż rodzice dążą do oszczędzenia dzieciom negatywnych konsekwencji takich zdarzeń jak utrata pracy czy dochodów, poprzez ograniczanie swych własnych potrzeb, często do niezbędnego minimum. Sąd zaznaczył ponadto, że brak ojca wpłynie negatywnie także na ich dalsze życie, a to między innymi z powodu braku możliwości pokrycia kosztów wesela, darowizny na zakup pierwszego, używanego samochodu, współfinansowania pierwszego mieszkania, a także partycypowania w kosztach związanych z nauką bądź studiami w innym mieście. W kontekście omawianego tematu przytoczyć należy także rozważania Sądu Najwyższego (2002a), który stwierdził, iż śmierć małoletniego dziecka może stanowić przyczynę znacznego pogorszenia sytuacji życiowej jego rodziców nie tylko wtedy, gdy wywołała aktualny uszczerbek materialny, ale także, jeżeli ich cierpienia psychiczne osłabiły aktywność życiową, powodując utratę możliwości polepszenia warunków życia w przyszłości lub konieczność niekorzystnego ograniczenia planów życiowych.

Zadośćuczynienie pieniężne z tytułu krzywdy należne najbliższym członkom rodziny poszkodowanego

Przepis art. 446 § 4 KC przewiduje, że sąd może przyznać najbliższym członkom rodziny zmarłego odpowiednią sumę tytułem zadośćuczynienia pieniężnego za doznaną krzywdę. Przed wejściem w życie nowelizacji z 30 maja 2008 roku⁵, krzywda spowodowana śmiercią osoby bliskiej kompen-

⁵ Dz.U. Nr 116, poz. 731.

sowana była na podstawie art 446 § 3 KC, wskutek kwalifikowania jej jako znacznego pogorszenia sytuacji życiowej. Omawiane zadośćuczynienie jawi się jako forma rekompensaty pieniężnej z tytułu szkody niemajątkowej⁶. Obejmuje ona nie tylko te cierpienia związane ze śmiercią osoby bliskiej, których najbliższy członek rodziny zmarłego już doznał, ale i takie, które mogą powstać w najbliższej przyszłości. Skoro omawiane roszczenie ma charakter kompensacyjny, nie ma wątpliwości, iż nie może mieć ono ani symbolicznego charakteru, ani też być przez sąd zasądzone w nadmiernej wysokości, co doprowadziłoby wszak do uzyskania bezpodstawnego zysku przez osobę uprawnioną. Pogląd taki był wielokrotnie akcentowany zarówno w orzecznictwie (Sąd Apelacyjny 2020; 2020c), jak i w doktrynie (Długoszewska-Kruk 2020). Termin „najbliższych członków rodziny zmarłego” rozumiany jest podobnie, jak na gruncie przepisu przewidującego możliwość uzyskania renty przez „inne osoby bliskie”. Sąd Najwyższy stwierdził w jednym z wyroków:

Pojęcie najbliższych członków rodziny, jakim posłużył się ustawodawca w art. 446 § 4 k.c. ujmowane jest w judykaturze i piśmiennictwie szeroko. Obejmuje nie tylko rodziców i dzieci, ale też inne osoby, które z uwagi na konkretny układ stosunków faktycznych pozostawały w relacjach szczególnej bliskości, niezależnie od formalnej kolejności pokrewieństwa wynikającej z przepisów kodeksu rodzinnego i opiekuńczego. Aby więc ustalić, czy występujący o zadośćuczynienie jest najbliższym członkiem rodziny nieżyjącego sąd powinien sprawdzić, czy istniała dostatecznie mocna więź emocjonalna pomiędzy dochodzącym roszczenia a zmarłym (Sąd Najwyższy 2014).

O tym, kto należy do kręgu najbliższych członków rodziny zmarłego decyduje wobec tego nie tyle istnienie prawnej więzi pomiędzy osobami (jak *exempli causa* stosunek pokrewieństwa), ale raczej faktyczna relacja między nimi zachodząca, na którą wpływ mają bez wątpienia takie kwestie, jak więź emocjonalna między zmarłym a uprawnionym z tytułu zadośćuczynienia za doznaną krzywdę, czy choćby ich powiązania gospodarcze. Każdy przypadek określenia wysokości zadośćuczynienia za doznaną krzywdę rozpatrywany winien być indywidualnie, na podstawie całokształtu okoliczności faktycznych danej sprawy, z wykorzystaniem swobodnej oceny sądu. Nie może być jednak mowy o jakiegokolwiek dowolności sądu w tym zakresie, wszak – jak wskazał Sąd Apelacyjny w Białymstoku (2020 c) – uznaniowość poddana jest ocenie na podstawie wypracowanych w orzecznictwie kryteriów. Oceny

⁶ Przez szkodę niemajątkową rozumieć należy krzywdę moralną, która obejmuje nie tylko cierpienia fizyczne związane z uszkodzeniem ciała czy spowodowaniem rozstroju zdrowia, ale i wyniki z tego tytułu bądź też z naruszenia innych dóbr osobistych cierpienia moralne.

rozmiaru krzywdy winno dokonywać się na podstawie kryteriów obiektywnych, nie zaś jedynie na podstawie subiektywnych odczuć pokrzywdzonego. Wpływ na nią mają przede wszystkim takie kwestie, jak: dramatyzm doznań osoby bliskiej, poczucie osamotnienia i pustki, cierpienia moralne i wstrząs psychiczny wywołany śmiercią osoby najbliższej, rodzaj i intensywność więzi łączącej pokrzywdzonego ze zmarłym, wystąpienie zaburzeń będących skutkiem jego odejścia (*exempli causa* nerwicy, depresji), rola w rodzinie pełniona przez osobę zmarłą, stopień, w jakim pokrzywdzony będzie umiał się znaleźć w nowej rzeczywistości i zdolności jej zaakceptowania, leczenie doznanej traumy oraz wiek pokrzywdzonego (Sąd Apelacyjny 2020b). W kontekście omawianego tematu warto również przywołać rozważania zawarte w wyroku Sądu Apelacyjnego w Krakowie (2020). Apelujący zarzucał Sądowi Okręgowemu rażące zawiżenie zadośćuczynienia oraz nieuwzględnienie przyczynienia powódki do powstania szkody. W przedmiotowej sprawie ustalono, iż doszło do wypadku samochodowego z winy sprawcy szkody, który nie zachował należytej ostrożności podczas jazdy i nie dostosował prędkości do panujących warunków drogowych i w obrębie skrzyżowania dróg najechał na tył stojącego przy osi jezdni samochodu osobowego sygnalizującego zamiar skrętu w lewo, wskutek którego to zdarzenia śmierć poniósł małoletni syn powodów. Samochód powodów nie był wyposażony w tylne pasy bezpieczeństwa, dlatego tylko jedno z dzieci znajdowało się w foteliku na przednim siedzeniu, drugie zaś – które wskutek zdarzenia poniosło śmierć – przewożone było bez fotelika na tylnym siedzeniu samochodu. Biegli wskazali, iż ze względu na mechanizm zderzenia pojazdów i głębokie wniknięcie odkształconych elementów samochodu sprawcy do wnętrza w rejonie, który zajmowało dziecko, ochronne działanie fotelika byłoby znacznie ograniczone i nie gwarantowałoby uchronienia go od śmierci. Apelujący swoje zarzuty oparł między innymi na twierdzeniu, że nie wystąpiła u powodów choroba w związku z tragicznym przeżyciem, a także, że stan psychiczny powódki uległ po upływie czasu znaczącej poprawie. Wobec tego sąd rozpoznający sprawę trafnie powołał się na wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie (2019) który wskazał, iż nie można uzależniać wysokości zadośćuczynienia za śmierć osoby bliskiej od krzywdy wyrażającej się w cierpieniu i bólu przybierających formy długotrwałych i nieprzemijających zaburzeń funkcjonowania oraz patologicznego przeżywania okresu żałoby i związanego z tym podjęcia leczenia psychologicznego lub psychiatrycznego. Ponadprzeciętna krzywda spowodowana śmiercią osoby bliskiej przybierająca postać długotrwałego i nieprzemijającego wstrząsu psychicznego, uzasadnia podwyższenie zadośćuczynienia. Niewystąpienie takich okoliczności nie może samo w sobie stanowić podstawy do obniżenia zadośćuczynienia. Z kolei upływ czasu od dnia śmierci osoby bliskiej ma

znaczenie dla oceny wysokości zadośćuczynienia w tym sensie, że ustalając jego wysokość, sąd bierze pod uwagę materiał procesowy od dnia zdarzenia szkodzącego na dzień zamknięcia rozprawy. Sam w sobie nie stanowi jednak przyczyny obniżenia zadośćuczynienia. Oczwistym jest wszak, że upływ czasu powoduje niwelowanie przeżyć w sferach psychicznej oraz psychologicznej poszkodowanego związanych ze śmiercią osoby bliskiej. Krzywda poszkodowanego przez sam ten fakt nie ulega zmniejszeniu.

Jako istotna jawi się również kwestia możliwości uznania za zasadne roszczenia o zadośćuczynienie pieniężne na rzecz rodziców dziecka, które urodziło się martwe, żadanego na podstawie przepisu omawianego artykułu. W jednym z wyroków Sąd Najwyższy (2012) stwierdził, że dziecko, które urodziło się martwe może być uznane za „zmarłego” w rozumieniu art. 446 § 4 KC. Przedmiotowa sprawa dotyczyła wypadku komunikacyjnego, w wyniku, którego powódka, która była w tamtej chwili w trzydziestym czwartym tygodniu ciąży, mimo przeprowadzenia przez lekarzy cesarskiego cięcia urodziła martwe dziecko. Ustalono, że ciąża i jej rozwój przebiegały prawidłowo, a córka, w chwili śmierci, zdolna była do samodzielnego życia poza organizmem matki. Powódka początkowo znajdowała się w stanie szoku, przez kilka miesięcy stosowała leki psychotropowe i nie wróciła do pracy. Głosę krytyczną do omawianego wyroku Sądu Najwyższego sformułował Mirosław Nesterowicz (2013), w której wyraził pogląd, iż aby człowiek poniósł śmierć w rozumieniu art. 446 KC, to najpierw musi żyć choćby przez chwilę. Autor krytycznie odniósł się do rozważań Sądu Najwyższego dotyczących sformułowanych przez sąd argumentów „medycznych”. Wskazał bowiem, że jeżeli po rozdzieleniu matki i dziecka w czasie porodu, płód nie oddycha ani nie wykazuje żadnego innego znaku życia, jak czynność serca, tętnienie pępowiny lub wyraźne skurcze mięśni zależnych od woli (mięśni szkieletowych), to ma miejsce zgon płodu (martwe urodzenie). Wobec tego trudno zdaniem autora stanąć na stanowisku, zgodnie z którym każdy przypadek „rozdzielenia”, całkowitego wydalenia lub wydobywania z ustroju matki noworodka, niezależnie od czasu trwania ciąży jest „urodzeniem” w sensie prawnym. Mirosław Nesterowicz wskazał, iż zadośćuczynienie za śmierć dziecka powinno być przyznane powodowi jako bezpośrednio poszkodowanemu na podstawie art. 445 § 1 KC. Nie sposób nie wspomnieć również o głosie aprobującym autorstwa Kingi Bączyk – Rozwadowskiej (2012), w której to autorka wskazała szereg przekonujących argumentów obrazujących istotny walor jurydyczny i praktyczny orzeczenia Sądu Najwyższego. Podniosła:

Do oceny roszczeń przewidzianych w § 4 KC nie jest zatem konieczne (ani nawet celowe) odwoływanie się do innych podstaw odpowiedzialności wskazanych art. 446 KC, zwłaszcza gdy – jak to miało miejsce w analizowanej sprawie – roszczenie

o zadośćuczynienie jest jedynym, jakie zgłaszają pośrednio poszkodowani (rodzice) w stosunku do osoby odpowiedzialnej za działania (delikt) sprawcy. W takich okolicznościach odmowa uwzględnienia roszczenia i udzielenia rodzicom ochrony z uwagi na brak zdolności prawnej ich nienarodzonego dziecka (zmarłego) wydawałaby się pozostawać w sprzeczności z założeniami art. 446 § 4 KC i niweczyć *ratio legis* tego przepisu (Bączyk – Rozwadowska 2012).

Wskazane zostało także, iż trafny jest argument Sądu Najwyższego, że przemawia za dopuszczalnością uznania dziecka poczętego za zmarłego w rozumieniu art. 446 § 4 KC, zgodnie z którym w razie tak zwanego martwego urodzenia przepisy prawa również przewidują stwierdzenie zgonu i jego adnotację w wymaganej normatywnie formie. Skoro bowiem w przepisach ustawy *Prawo o aktach stanu cywilnego* dziecko martwo urodzone traktowane jest w podobny sposób, jak osoba fizyczna, która zmarła, a akt urodzenia, ze względu na zamieszczoną w nim wzmiankę o martwym urodzeniu, pełni również funkcję aktu zgonu i określa osobiste cechy dziecka, a także fakt, iż jego sporządzenie umożliwia zorganizowanie pochówku, który – jak słusznie wskazuje autorka – dodatkowo potwierdza fakt śmierci dziecka, nie ulega wątpliwości, że dziecko poczęte może być uznane za zmarłe w rozumieniu art. 446 KC.

Podsumowanie

Ustawodawca, wprowadzając do polskiego systemu prawnego rozwiązania zawarte w art. 446 KC w istotny sposób przyczynił się do zwiększenia poczucia sprawiedliwości społecznej, które wywiera istotny wpływ nie tylko na postrzeganie przez dane zbiorowości regulacji prawnych, ale i w pewien sposób stwarza jednostkom poczucie bezpieczeństwa. Nie ulega wątpliwości, iż śmierć osoby bliskiej rzutuje w negatywny sposób na życie osób poszkodowanych tym faktem i powoduje nasilone przeżycia psychiczne. Wobec tego zasadnym jest przyjęcie, iż choć nie sposób uznać, że rekompensata pieniężna w tak tragicznej sytuacji pozwoli całkowicie uporać się ze stratą osoby bliskiej, eliminując jakiekolwiek cierpienia psychiczne, to w pewnym stopniu jednak przyczynia się do zdjęcia z osób bliskich ciężaru majątkowego wynikającego z osobistej tragedii i pozwala na podjęcie próby zaradzenia negatywnym konsekwencjom śmierci osoby bliskiej.

Źródła cytowań

- BĄCZYK-ROZWADOWSKA, KINGA (2012), *Glosa do wyroku Sądu Najwyższego z dnia 9 marca 2012 r., I CSK 282/11, OSP 2012/11/106.*
- BIENIEK, GERARD (2006), *Odpowiedzialność cywilna za wypadki drogowe*, Warszawa: LexisNexis.
- BIENIEK, GERARD (2007), *Komentarz do kodeksu cywilnego, Księga trzecia – zobowiązania*, Warszawa: LexisNexis.
- CISEK, ANDRZEJ, WOJCIECH DUBIS (2014), 'Komentarz do art. 446', w: Edward Gniewek, Piotr Machnikowski (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- CISEK, ANDRZEJ, WOJCIECH DUBIS (2018), 'Komentarz do art. 446', w: Edward Gniewek, Piotr Machnikowski (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*. Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- CZACHÓRSKI, WITOLD (1970), *Prawo zobowiązań w zarysie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- CZACHÓRSKI, WITOLD, ZBIGNIEW RADWAŃSKI (red.) (1981), *System prawa cywilnego, tom III, część 1, Prawo zobowiązań – część ogólna*, Warszawa: Ossolineum.
- DŁUGOSZEWSKA-KRUK, IWONA (2020), 'Komentarz do art. 446', w: Mariusz Załucki (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- GARLICKI, STANISŁAW (1971), *Odpowiedzialność cywilna za nieszczęśliwe wypadki*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze.
- MACHNIKOWSKI, PIOTR, ANDRZEJ ŚMIEJA (2014), 'Komentarz do art. 427', w: Adam Olejniczak (red.), *System prawa prywatnego, t. 6*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- MULARSKI, KRZYSZTOF (2019), 'Komentarz do art. 444', w: Maciej Gutowski (red.), *Kodeks cywilny. Tom II. Komentarz. Art. 353-626*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- MULARSKI, KRZYSZTOF (2019), 'Komentarz do art. 446', w: Maciej Gutowski (red.), *Kodeks cywilny. Tom II. Komentarz. Art. 353-626*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- NESTEROWICZ, MIROSŁAW (2013), 'Zadośćuczynienie pieniężne na rzecz rodziców dziecka, które urodziło się martwe (art. 446 § 4 k.c.). Glosa do wyroku Sądu Najwyższego z dnia 9 marca 2012 r., I CSK 282/11, PS 2013/1/108-113', online: <https://sip.lex.pl/#/publication/386041566/nesterowicz-miroslaw-zadoscuczynienie-pieniezne-na-rzecz-rodzicow-dziecka-ktore-urodzilo-sie...?cm=SREST>, [dostęp: 24.09.2021r.]

- SAFJAN, MAREK (2015), 'Komentarz do art. 446', w: Krzysztof Pietrzykowski (red.), *Kodeks cywilny. Tom I. Komentarz. Art. 1–449¹⁰*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- SAFJAN, MAREK (2018), 'Komentarz do art. 446', w: Krzysztof Pietrzykowski (red.), *Kodeks cywilny. Tom I. Komentarz. Art. 1–449¹⁰*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- SAFJAN, MAREK (2020), 'Komentarz do art. 446', w: Krzysztof Pietrzykowski (red.), *Kodeks cywilny, Komentarz. Art. 1–449¹⁰*, t. I, wyd. 10, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- SOBOLEWSKI, PRZEMYSŁAW (2017), 'Komentarz do art. 444', w: Konrad Osajda (red.), *Kodeks cywilny. Tom IIIA. Komentarz. Zobowiązania. Część ogólna*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- STRUGAŁA, RADOSŁAW (2019), 'Komentarz do art. 444', w: Edward Gniewek (red.), Piotr Machnikowski (red.), *Kodeks cywilny. Komentarz*, Warszawa: WYDAWNICTWO C.H. BECK.
- SĄD NAJWYŻSZY (2016), *Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 19 maja 2016 r., III CZP 63/15, OSNC 2016/11/125*.
- SĄD APELACYJNY (1995), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Łodzi z dnia 29 sierpnia 1995 r., I ACr 440/95, OSA 1995/6/44*.
- SĄD APELACYJNY (2008), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 9 lipca 2008 r., VI ACa 64/08, LEX nr 1641135*.
- SĄD APELACYJNY (2019), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 27 listopada 2019 r., VI ACa 44/18, LEX nr 2923472*.
- SĄD APELACYJNY (2020 a), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z dnia 22 stycznia 2020 r., I ACa 436/19, LEX nr 2946526*.
- SĄD APELACYJNY (2020), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Warszawie z dnia 30 stycznia 2020 r., I ACa 178/19, LEX nr 3007961*.
- SĄD APELACYJNY (2020 b), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z dnia 28 lutego 2020 r., I ACa 714/19, LEX nr 2956465*.
- SĄD APELACYJNY (2020), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Szczecinie z dnia 18 marca 2020 r., I ACa 317/19, LEX nr 2956829*.
- SĄD APELACYJNY (2020 c), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Białymstoku z dnia 21 kwietnia 2020 r., I ACa 210/20, LEX nr 3030515*.
- SĄD APELACYJNY (2020), *Wyrok Sądu Apelacyjnego w Krakowie z dnia 24 czerwca 2020 r., I ACa 219/19, LEX nr 3044428*.
- SĄD NAJWYŻSZY (1960), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 28 stycznia 1960r., 4 CR 296/59, OSNPG 1961/7/29*.
- SĄD NAJWYŻSZY (1962), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 17 kwietnia 1962 r., 4 CR 21/62, OSNPG 1963, nr 2, poz. 8, z glosą krytyczną Adama Szpunara*.
- SĄD NAJWYŻSZY (1962), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 grudnia 1962 r., I PR 244/62, OSNCP 1964, nr 1, poz. 11*.

- SĄD NAJWYŻSZY (1966 a), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 4 kwietnia 1966 r.*, OSNCP 158/66, nr 9 z glosą aprobowaną Adama Szpunara, OSPiKA nr 12/66, s. 555-558.
- SĄD NAJWYŻSZY (1966 b), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 2 grudnia 1966 r.*, II PR 479/66, NP 1968, nr 11, s. 1688, z glosą kryt. S. Garlickiego, NP 1968, Nr 6, s. 1027.
- SĄD NAJWYŻSZY (1967), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 11 stycznia 1967 r.*, I PR 510/66, OSNCP 1967, nr 7-8, poz. 141.
- SĄD NAJWYŻSZY (1968), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 22 listopada 1968 r.*, I CR 434/68, OSNCP 1969, nr 11, poz. 203.
- SĄD NAJWYŻSZY (1969 a), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 21 stycznia 1969 r.*, II PR 597/68, OSNCP 1970, nr 2, poz. 30.
- SĄD NAJWYŻSZY (1969 b), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 7 marca 1969 r.*, II PR 641/68, OSNCP 1970, nr 2, poz. 33.
- SĄD NAJWYŻSZY (1969 c), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 13 maja 1969 r.*, II CR 128/69, OSPiKA 1970, poz. 122.
- SĄD NAJWYŻSZY (1969 d), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 26 czerwca 1969 r.*, II PR 217/69, OSNCP 1970, nr 3, poz. 50.
- SĄD NAJWYŻSZY (1969 e), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 10 grudnia 1969 r.*, II PRN 77/69, OSNC 1970/9/160.
- SĄD NAJWYŻSZY (1970), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 5 sierpnia 1970 r.*, II CR 313/70, OSNCP 1971, nr 3, poz. 56.
- SĄD NAJWYŻSZY (1974a), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 17 czerwca 1974 r.*, II CR 275/74, OSPiKA 1975, nr 5.
- SĄD NAJWYŻSZY (1974b), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 8 lipca 1974 r.*, I CR 361/74, OSPiKA 1975, poz. 204.
- SĄD NAJWYŻSZY (1981), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 22 stycznia 1981 r.*, II CR 600/80, LEX nr 8301.
- SĄD NAJWYŻSZY (1982), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 6 stycznia 1982 r.*, II CR 556/81, LEX nr 8388.
- SĄD NAJWYŻSZY (1986), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 16 grudnia 1986 r.*, IV CR 442/86, LEX nr 3347.
- SĄD NAJWYŻSZY (2002 a), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 15 października 2002 r.*, II CKN 985/00, LexPolonica.
- SĄD NAJWYŻSZY (2002 b), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 12 grudnia 2002 r.*, II CKN 1018/00, LEX nr 75352.
- SĄD NAJWYŻSZY (2007), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 marca 2007 r.*, V CSK 459/06, LEX nr 277273.
- SĄD NAJWYŻSZY (2009), *Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 15 maja 2009 r.*, III CZP 140/08, OSNC 2009, Nr 10, poz. 132.

- SĄD NAJWYŻSZY (2012), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 9 marca 2012 r.*, I CSK 282/11, OSNC 2012/11/130.
- SĄD NAJWYŻSZY (2014), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 27 czerwca 2014 r.*, V CSK 445/13, Legalis 1067200.
- SĄD NAJWYŻSZY (2016), *Uchwała Sądu Najwyższego z dnia 19 maja 2016 r.*, III CZP 63/15, OSNC 2016/11/125.
- SĄD NAJWYŻSZY (2019), *Wyrok Sądu Najwyższego z dnia 31 maja 2019 r.*, IV CSK 149/18, LEX nr 2690294.
- SĄD OKRĘGOWY (2013), *Wyrok Sądu Okręgowego w Świdnicy z dnia 29 stycznia 2013 r.*, II Ca 926/12, LEX nr 1854826.
- Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r., *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*, Dz. U. 2020 r., poz. 1359.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r., *Kodeks Cywilny*, Dz. U. 2020 r., poz. 1740.
- Ustawa z dnia 29 września 1986 r., *Prawo o aktach stanu cywilnego*, Dz. U. 2011 r., poz. 1264.

Herod Wielki – władca różnie postrzegany. Tradycja chrześcijańska a historia

Anna Maria Wajda

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

ORCID: 0000-0002-0005-0652

Abstract

*Herod the Great – a ruler perceived in various ways.
Christian tradition and history*

The purpose of this paper is to try to show the factors that influence the complexity of perception of the figure of Herod the Great (73-4 B.C.), king of the small Jewish state Judaea in the last three decades before the common era, in Christian tradition and history. The issue will be presented based on biblical sources, works of ancient writers and literature. The basic biblical source will be the exegesis of the pericope about the slaughter of Bethlehem boys up to two years old ordered by Herod the Great, contained in the Gospel according to Matthew (Mat: 2, 16-18). In turn, the fundamental historical information about the reign of this king is provided by Josephus Flavius, a Jewish historian from the first century. The most important ancient source for the rule of Herod written by Flavius Josephus is the Jewish War and the Jewish Antiquities. Both books are based on the history of Nicolaus of Damascus, king Herod's personal secretary. It is very important to verify a great deal of information about Herod the Great. Historians

Anna Maria Wajda, dr inż.; doktor inżynier nauk rolniczych w zakresie sztuki ogrodowej i dr nauk teologicznych w zakresie teologii biblijnej; wykłada przedmioty biblijne na Wydziale Teologicznym Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie i w Studium Franciszkańskim w Krakowie; zajmuje się zagadnieniami związanymi z przyrodą w Biblii, zwłaszcza fauną i florą biblijną, a także życiem codziennym w czasach biblijnych; autorka książki pod tytułem *Szkice biblijnego zwierzyńca* (2016); jest członkiem zwyczajnym Stowarzyszenia Biblistów Polskich, a także Sekcji Biblijnej Polskiego Towarzystwa Teologicznego oraz członkiem Rady Naukowej zeszytu „Nauki Przyrodnicze – Rocznik Przemyski”, wydawanego przez Towarzystwo Przyjaciół Nauk im. Kazimierza Marii Osieńskiego w Przemyślu.

anna.wajda@upjp2.edu.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

have re-assessed long-held negative opinion about this king and now credit his reign as having had at least some positive effects on Jews and Judaism in his kingdom. They will also be presented in this chapter.

Keywords: Herod the Great, despot, murderer, builder, Christian tradition

Wprowadzenie

Tradycja chrześcijańska, bazując przede wszystkim na informacjach zawartych w *Ewangelii według św. Mateusza*, nieustannie przypomina, że był to okrutny król morderca, odpowiedzialny za rzeź niewiniątek (Mt 2, 16). Współcześni mu Żydzi uważali go za uzurpatora, bezwzględnego satrapę, odpowiedzialnego za wymordowanie prawowitej dynastii królewskiej. Historia każe w nim widzieć genialnego budowniczego, przebiegłego polityka i przyjaciela cesarzy rzymskich. Pomimo tych różnych ocen wszyscy jednogłośnie mówią o nim Herod Wielki (*Herodes Magnus*). Urodził się w 73 lub 72 roku przed Chrystusem. Był synem Idumejczyka Antypatra i Nabatejki – Arabki Kyprios. Zmarł w 4 roku przed Chrystusem. Co więcej, stosunkowo łatwo można udowodnić, że przypisywany mu tytuł jest w jego przypadku wyjątkowo zasłużony. Potwierdzają go choćby pozostałości po jego inwestycjach budowlanych, które zdumiewają nie tylko rozmachem, ale i genialnymi wprost rozwiązaniami architektonicznymi. Wystarczy tylko wspomnieć o Cezarei Nadmorskiej, Masadzie, Herodionie (gdzie zbudował swoje mauzoleum, które zostało odkryte w 2007 roku przez Ehuda Netzera z Hebrew University of Jerusalem), a przede wszystkim o Świątyni Jerozolimskiej (z której pozostała tylko słynna ściana płaczu) i licznych pałacach oraz budowlach użyteczności publicznej jak teatry czy hipodromy. Patrząc dzisiaj na te ruiny aż trudno uwierzyć, że Herod Wielki był w rzeczywistości lokalnym wasalem Rzymu, choć, co prawda, blisko związanym z dworem cesarskim. Równocześnie Herod jest jednym z najbardziej nienawidzonych władców w historii ludzkości. Warto zatem nieco dokładniej przyjrzeć się temu, czym władca ten zasłużył sobie na takie postrzeżenie jego osoby.

Negatywny obraz Heroda Wielkiego w tradycji chrześcijańskiej

W tradycji chrześcijańskiej zachował się obraz króla Heroda Wielkiego jako wielkiego okrutnika, który wydał rozkaz, aby zabito wszystkich chłopców w wieku do lat dwóch, urodzonych, tak jak Jezus, w Betlejem, w czasie zbliżonym do Jego narodzin. Skryptyrystyczną podstawę takiego postrzegania stanowi tekst zawarty jedynie w *Ewangelii według św. Mateusza* (Mt 2, 16-18). Opisane w nim wydarzenie zwane jest w tradycji chrześcijańskiej rzezią niewiniątek i wspominane w kalendarzu liturgicznym 28 grudnia pod nazwą Świętych Młodzianków.

Według ewangelisty Mateusza opis wymordowania betlejemskich chłopców na rozkaz Heroda Wielkiego zaczyna się od ukazania sytuacji, jaka zapanowała wtedy, gdy Magowie nie spełnili życzenia króla, aby wracając z Betlejem, poinformowali go o Dziecięciu (Mt 2, 8.12). Władca poczuł się oszukany przez przybyszów ze Wschodu i wpadłszy w gniew zareagował następująco:

Wtedy Herod widząc, że go Mędrcy zawiedli, wpadł w straszny gniew. Posłał [oprawców] do Betlejem i całej okolicy i kazał pozabijać wszystkich chłopców w wieku do lat dwóch, stosownie do czasu, o którym się dowiedział od Mędrców (Mt 2, 16).

Zaznaczyć jednak trzeba, że historyczność mordu dzieci betlejemskich jest kwestionowana przez niektórych badaczy starożytności, którzy jako główny powód takiego podejścia podają, że nie została ona odnotowana w starożytnych tekstach pozachrześcijańskich ani chrześcijańskich, z wyjątkiem *Ewangelii według św. Mateusza*. Do tego grona należy między innymi Aleksander Krawczuk, wypowiadający się następująco na ten temat:

Nie trzeba specjalnie wywodzić, że owa rzeź niewiniątek w Betlejem jest tylko legendą. Milczą o niej źródła, które – jak Czytelnik miał sposobność się przekonać – pozwalają na całkiem dokładne odtworzenie dziejów Heroda i skrzętnie odnotowują wszystkie jego zbrodnie. Herod był niewątpliwie władcą surowym, wobec własnej rodziny nawet okrutnym, nie był jednak szaleńcem. [...] Rzeź niewiniątek – rzeź, której nie było, stała się na wieki symbolem okrucieństwa. Posłużyła za temat wielu wspaniałych dzieł sztuki. Tej właśnie zbrodni – tej, której nie popełnił! – zawdzięcza Herod swoją ponurą sławę. Można rzec bez żadnej przesady, że wskutek ewangelicznej opowieści i późniejszych legend srogi król Judei jest do dziś postacią szerzej znaną niż wszyscy wielcy władcy starożytni, którzy prawdziwie kształtowali losy świata (Krawczuk 1996: 228).

Przeciwnicy autentyczności ewangelicznego opisu rzezi niewiniątek w Betlejem, a wśród nich także wspomniany wyżej Aleksander Krawczuk, powołują się głównie na dzieła Józefa Flawiusza, który dość szczegółowo opisał panowanie Heroda Wielkiego i jego dokonania, ale nie wspomniał o tym wydarzeniu. Józef Flawiusz poświęcił Herodowi (którego pełne imię jako obywatela rzymskiego brzmiało *Gaius Iulius Herodes*) aż trzy księgi w dziele *Dawne dzieje Izraela* (księgi XV – XVII), bowiem jego panowanie było niezwykle istotnym wydarzeniem w dziejach państwa żydowskiego, a sam historyk dysponował znakomitymi źródłami dla tego okresu. Korzystał przede wszystkim z niezachowanego do czasów obecnych głównego i największego dzieła Mikołaja z Damaszku – *Historiai* lub *Archaiologia* spisane w stu czterdziestu czterech księgach, obejmującego dzieje powszechne prawdopodobnie od czasów wojny trojańskiej do śmierci Heroda Wielkiego oraz z *Ethon synagoge*, które ten grecki uczony dedykował wspomnianemu władcy (Świderkówna 1990: 328). Informacje przywołane przez Mikołaja z Damaszku należy uznać za przekazane przez naocznego świadka, gdyż przebywał on na dworze królewskim w Jerozolimie prawdopodobnie w latach 30-4 przed Chrystusem, co pozwoliło mu poznać szczegóły epoki herodiańskiej, którą cechowały skomplikowane relacje rodzinne i polityczne, ale także ambitne przedsięwzięcia (Cieciela 2000: 15). Jednakże fakt, że jakieś wydarzenie nie zostało wspomniane nawet tam, gdzie należałoby tego oczekiwać, nie jest jeszcze dowodem na to, że w ogóle nie miało ono miejsca.

Chociaż mateuszową relację o wymordowaniu niemowląt betlejemskich można także interpretować jako świadome nawiązanie tego ewangelisty do historii Mojżesza i wzmiankowanego w *Księdze Wyjścia* dekretu faraona, w którym rozkazuje on wrzucać nowo narodzonych chłopców izraelskich do Nilu (Wj 1, 22), to nie uprawnia nas to, aby uznać ją jedynie za fikcję literacką. Starotestamentowy klucz interpretacyjny tych wydarzeń niewątpliwie służy dodatkowemu podkreśleniu okrucieństwa i obaw ze strony władzy świeckiej, odczytującej przyjście na świat zapowiadanego Mesjasza jako zagrożenie dla jej trwania (Paciorek 2005: 122-123).

W związku z powyższym większość komentarzy egzegetycznych dotyczących tego fragmentu Nowego Testamentu nie podważa historyczności relacji o rzezi niewiniątek, a jeśli już z nią dyskutuje, to nie pozbawia jej pewnych znamion prawdy. Do tego grona zalicza się między innymi Roman Bartnicki, który stwierdza:

Okrutny mord Heroda nie jest poświadczony przez inne źródła historyczne, ale pasuje do jego sylwetki. Herod obawiał się ciągle przewrotu pałacowego [...]. Biorąc pod uwagę małą liczebność mieszkańców Betlejem (około 1000 osób) i dużą śmiertelność

niemowląt w tamtych czasach, należy sądzić, że zamordowano mniej niż pięćdziesięciu chłopców poniżej dwóch lat (Bartnicki 1996: 49).

Spróbujmy zatem teraz odpowiedzieć, dlaczego ten zbrodniczy czyn był tak typowy dla postępowania Heroda Wielkiego, że bez wątpienia ewangelista Mateusz przekazał nam relację o prawdziwym wydarzeniu. Syntetyczne wyliczenie rozmaitych zbrodni tego króla, wskazujących na jego wręcz obsesyjną obawę przed utratą tronu, która wzmocniła się zwłaszcza w ostatnich latach jego panowania, pozwalające przyjąć, że mateuszowy opis rzezi betlejemskich dzieci ma wszelkie znamiona prawdopodobieństwa, przywołuje Giuseppe Ricciotti:

W r. 37 przed Chr., zaraz po zdobyciu Jerozolimy, oczywiście przy pomocy legionów rzymskich, Herod skazał na śmierć 45 stronników swego rywala Hasmonejczyka Antygona; ten sam los spotkał wielu członków Sanhedrynu.

W r. 35 kazał utopić w sadzawce w Jerycho Arystobula, którego sam uprzednio wybrał na najwyższego kapłana: był to zaledwie szesnastoletni chłopiec i rodzony brat ukochanej żony Heroda. Mariamme.

W r. 34 kazał zabić Józefa, który był jego stryjem i szwagrem jednocześnie, gdyż pojął za żonę Salome, siostrę Heroda.

W r. 29 popełnił najbardziej tragiczny mord, który pod wieloma względami przypomina, żonobójstwo Otella. Mianowicie na skutek oszczerstw uknutych na dworze, kazał zabić pochodzącą z hasmonejskiego rodu swoją żonę Mariamme, którą do szaleństwa kochał. Gdy tylko wyrok wykonano, Herod popadł w rozstrój psychiczny i rozkazał służbie pałacowej wzywać głośno zmarłą, jakby jeszcze żyła.

W kilka miesięcy później kaze zamordować również swoją teściową, Aleksandrę.

Około r. 25 zabito na jego rozkaz Kostobara, drugiego męża Salome, a także kilku jego zwolenników z rodu hasomenjskiego.

Z umiłowaną żoną Mariamme miał kilku synów, których bardziej kochał niż innych. Dwóch, tj. Aleksandra i Arystobula, wysłał na wychowanie do Rzymu, gdzie doznali dobrego przyjęcia na dworze Augusta. Ale gdy tylko wrócili do Jerozolimy, Herod kazał zamordować także i tych synów, chociaż August robił, co mógł, by ich uratować. Podobno przy tej właśnie okazji dowcipny cesarz miał się wyrazić, oczywiście po grecku, co przytacza Makrobiusz (*Saturn II, 4, II*), że lepiej być wieprzem (χοίρος) Heroda niż jego synem (υἱός). Herod bowiem jako wyznawca mozaizmu nie jadł wieprzowiny i dlatego nie mordował wieprzów, podczas gdy rzeczywiście mordował swych synów.

Razem z Aleksandrem i Arystobulem Herod kazał zabić trzystu urzędników, oskarżonych o to, że byli stronnikami zamordowanych synów.

W r. 4 przed Chr., zaledwie 5 dni przed śmiercią, kazał zabić innego swego syna, pierworodnego Antypatra, którego właśnie wyznaczył na następcę tronu. Z tej zbrodni

tak dalece czuł się zadowolony, że chociaż był już beznadziejnie chory, zdawało się, że mu zdrowie wraca (Ricciotti 1954: 40-41).

W świetle przywołanych wyżej wydarzeń z życia Heroda Wielkiego, które są doskonale udokumentowane przez Józefa Flawiusza w Księdze XVI (wiersze 392-404) i w Księdze XVII (wiersze 182-187) *Dawnych Dziejów Izraela* (Józef Flawiusz 1993: 735-736; 757-758), wydaje się mało prawdopodobne, aby tradycja Nowego Testamentu obciążała tego króla winą za wymordowanie betlejemskich chłopców do lat dwóch, gdyby jej nie popełnił. Co więcej, można stwierdzić, że rozkaz zabicia betlejemskich niemowląt, obliczony na zniszczenie potencjalnego Mesjasza, był całkowicie zgodny z charakterem Heroda i jego panicznym lękiem o utratę władzy. Mordował on bowiem wszystkich, którzy mogli zagrozić jego panowaniu.

Zastanowić się jednak trzeba, czy tylko te przesłanki wpłynęły na tak negatywny obraz Heroda Wielkiego, który utrwalił się w naszej świadomości dzięki tradycji chrześcijańskiej, a także dlatego pomimo to przy imieniu tego władcy ciągle stawia się przydomek „Wielki”.

Herod – król Judei, wielki budowniczy

Poza niechlubnym przydomkiem mordercy i tyrana, można określić Heroda także mianem znakomitego administratora i gospodarza. Swoiste potwierdzenie tych dwóch ostatnich cech tego władcy dają zachowane do dzisiaj pozostałości prowadzonych przez niego inwestycji budowlanych. Obiekty te, mimo zniszczeń, nawet współcześnie imponują swym rozmachem architektonicznym i jakością wykonania. Z jego inicjatywy wznoszono nie tylko liczne budowle użytku publicznego, świątynie i pałace, ale także na nowo fortyfikowano twierdze, a nawet przebudowywano całe miasta. Często tym ostatnim, jak na przykład Cezarei Nadmorskiej (największemu przedsięwziętemu przez siebie dziełu urbanistycznemu, składającemu się z miasta, portu, teatru, stadionu, świątyni bogini Romy i Augusta), Herod nadawał imiona swoich rzymskich sprzymierzeńców, aby w ten sposób zaskarbić sobie jeszcze większą ich przychylność, a także potwierdzić bliskie relacje łączące jego królestwo z Rzymem. Innym tego typu przykładem jest odbudowana przez niego Samaria, która otrzymała greckie imię Sebaste, czyli odpowiednik łacińskiego słowa Augusta (Murphy-O'Connor 1996: 376).

Herodowe inwestycje o charakterze obronnym to przede wszystkim twierdze. Okoliczności towarzyszące ich powstawaniu tak opisuje Aleksander Krawczuk:

Budowanie było pasją Heroda. W pierwszych latach panowania, kiedy kraj leżał w ruinie, kiedy brakowało pieniędzy i zewsząd groziła wojna, król nie mógł zająć się swoją umiłowaną dziedziną, jak by tego pragnął. Budował wówczas tylko to, co było konieczne – twierdze (Krawczuk 1996: 148).

Były one wznoszone w miejscach dobrze dostosowanych do funkcji, jakie te obiekty miały pełnić, starannie przygotowane i zaopatrzone na wypadek długiego oblężenia. Doskonałym tego przykładem jest Masada, którą legioniści rzymscy zdobyli dopiero w 73 roku po Chrystusie, to jest w trzy lata po upadku samej Jerozolimy. Trudno bowiem znaleźć drugie podobne miejsce w ówczesnej Judei, które by tak dobrze odpowiadało określeniu „twierdza górską” pod względem położenia geograficznego i wyglądu zewnętrznego. Stanowiła ona ważne umocnienie południowej granicy herodowego królestwa i była miejscem, które ten monarcha otaczał swoistym sentymentem, bowiem w 40 roku przed Chrystusem Herod był zmuszony wykorzystać Masadę jako miejsce ucieczki i schronienia dla swojej rodziny podczas najazdu Partów i wystąpień wrogich mu Żydów. Tutaj zostawił krewnych w liczbie ośmiuset osób pod wodzą swego brata Józefa i udał się do Rzymu w celu przejęcia godności królewskiej (Łk 19, 12-15). W międzyczasie jego przeciwnik, król Antygon II Matatiasz, ostatni władca Judei z dynastii Hasmoneuszy (40-37 przed Chrystusem), bezskutecznie oblegał Masadę przez cały rok. Kiedy Herod wrócił z Rzymu w 37 roku przed Chrystusem na czele rzymskich i żydowskich oddziałów wojskowych, bez trudu odzyskał z powrotem Masadę. Około 30 roku przed Chrystusem Masada została przebudowana z wielkim rozmachem, przy użyciu ogromnych środków finansowych i poza charakterem obronnym zaczęła pełnić funkcję królewskiej rezydencji Heroda (Konik 2020: 215-232).

Z kolei swoistym ukłonem ze strony Heroda w wobec żydowskich poddanych na polu prowadzonych przez niego inwestycji budowlanych była rozbudowa Wzgórza Świątynnego i przebudowa samej Świątyni Jerozolimskiej. Władca ten był niewątpliwie świadomy znaczącej roli Jerozolimy i świątyni w kształtowaniu oraz utrwalaniu tożsamości Żydów, zarówno mieszkających w Judei, ale przede wszystkim tych z diaspory. Służyły temu zwłaszcza trzy doroczne święta pielgrzymkowe: Pascha, obchodzona w połączeniu ze Świętem Przaśników, Święto Pięćdziesiątnicy, zwane także Świętem Tygodni, oraz Święto Namiotów, nazywane inaczej Świętem Szafasów (Kpł 23 i Lb 28-29). Przyciągały one rzesze wiernych z różnych zakątków ówczesnego świata, co potwierdzają między innymi *Dzieje Apostolskie*. Jeżeli nawet zamieszczona w tej biblijnej księdze lista pielgrzymów przybyłych na Zielone Święta (Dz 2, 9-11) jest stylizowana, to na pewno znamion takiego zabiegu literackiego nie nosi wykaz zamieszczony w szóstym rozdziale *Dziejów Apostolskich*,

gdzie mówi się o Libertynach, Cyrenejczykach, Aleksandryjczykach, tych co przychodzili z Cylicji i z Azji (Dz 6, 9). Obowiązek pielgrzymki spoczywał również na prozelitach, o czym wzmiankuje *List do Galatów* (Ga 5, 3), gdzie Paweł cytuje mówiące o tym żydowskie rozporządzenie. Dochodzą do tego jeszcze tak zwani „bojący się Boga”, nieobrzezani poganie, którzy ze swej dobrej woli przychodzili uczcić Boga w Jerozolimie; na przykład Ewangelista Jan mówi o pewnych Grekach, którzy przyszli uczcić Boga w święto (J 12, 20). Do tej kategorii należał też urzędnik królowej Kandaki (Dz 8, 27-39). Joachim Jeremias na podstawie starożytnych danych źródłowych oblicza liczbę świętujących Paschę w Jerozolimie w czasach Jezusa na sto osiemdziesiąt tysięcy osób. Po odjęciu dwudziestu pięciu do trzydziestu tysięcy mieszkańców Jerozolimy, otrzymuje liczbę stu pięćdziesięciu tysięcy pielgrzymów przybyłych do Świętego Miasta. Autor ten dodatkowo zaznacza, że liczba ta nie powinna być zawyżona ani zaniżona o więcej niż połowę (Jeremias 1967: 83-84).

Jerozolima przyjmowała więc podczas świąt niezliczone rzesze pielgrzymów, którzy składali należności dla Miasta Świętego, a więc coroczny podatek świątynny wysokości dwóch drachm (didrachma/ dwudrachma; Mt 17, 24-27), dziesięcinę (Kpł 27, 30-33; Lb 18, 21-32; Pwt 12, 1-17) i „drugą dziesięcinę”, czyli dziesiątą część płodów ziemi i trzody, którą należało konsumować w Jerozolimie podczas pielgrzymki (Pwt 14, 22-27; Tb 1, 6-8). Co ważne, każdy Izraelita, który ukończył dwudziesty rok życia, niezależnie od tego gdzie mieszkał, był zobowiązany do płacenia go w wysokości dwóch drachm, czyli pół sykla (Wj 30, 11n). Składano go w świątyni w czasie pielgrzymki albo płacono w miejscu zamieszkania na ręce ustanowionego do tego celu poborcy. „Drugą dziesięcinę” w naturze mogli przynieść ze sobą tylko pielgrzymi mieszkający w pobliżu Świętego Miasta, a wszyscy inni zamieniali płody ziemi oraz trzody na pieniądze i w Jerozolimie kupowali żywność i zwierzęta na ofiarę (J 2, 13-16). Zatem podczas dorocznych pielgrzymek bardzo wzrastała aktywność komercyjna Miasta Świętego i świątyni. Płacony przez pielgrzymów podatek świątynny, przynoszona przez nich dziesięcina w naturze na rzecz świątyni i pieniądze z „drugiej dziesięciny”, wydatkowane podczas pielgrzymki, oznaczały stały napływ kapitałów (Żywica 2001: 343-356). Należy przypuszczać, że pielgrzymi kupowali tu również liczne pamiątki i zabierali je do swoich domów.

W związku z powyższym decyzja Heroda Wielkiego o rozbudowie Wzgórza Świątynnego i przebudowie samej Świątyni Jerozolimskiej wydaje się być jak najbardziej uzasadniona. Rozpoczęcie prac budowlanych ogłosił on w 22 roku przed Chrystusem, zaś przebudowa świątyni rozpoczęła się w roku 20 przed Chrystusem i trwała zaledwie osiemnaście miesięcy. Józef Flawiusz w Księdze XV (wiersz 390) *Dawnych Dziejów Izraela* w następujących słowach opisuje to przedsięwzięcie Heroda:

Przygotował tysiąc wozów do zwożenia kamieni, wybrał dziesięć tysięcy najbardziej doświadczonych budowniczych, zakupił szaty kapłańskie dla tysiąca kapłanów i kazał nauczyć jednych robót budowlanych, innych ciesielskich, a gdy już wszystko było starannie przygotowane, wtenczas do dzieła przystąpił (Józef Flawiusz 1993: 696).

Przypuszcza się, że dedykacja świątyni nastąpiła w 10 roku przed Chrystusem, lecz wszystkie zamierzone przez Heroda prace ukończył król Agryppa dopiero w 64 roku po Chrystusie (Kubisiak 2001: 143). Zatem prace wykończeniowe w obrębie Wzgórza Świątynnego przeciągnęły się do połowy I wieku po Chrystusie, co w pewnej mierze jest zrozumiałe, ponieważ skala inwestycji poczynionych w tym miejscu przez Heroda Wielkiego była bardzo duża. Ostateczny rozmiar tego kompleksu świątynnego odpowiada około trzydziestu czterem pełnowymiarowym boiskom piłkarskim. Długość murów tworzących Plac Świątynny wynosiła bowiem: ściana zachodnia czterysta osiemdziesiąt pięć metrów, północna trzysta trzynaście metrów, południowa dwieście osiemdziesiąt metrów, a wschodnia czterysta siedemdziesiąt metrów. Powierzchnia platformy, na której stała druga świątynia przed przebudową, jakiej się podjął Herod Wielki wynosiła dwieście metrów na dwieście metrów, czyli czterdzieści tysięcy metrów kwadratowych. Nowa platforma świątynna stanowiła natomiast trapez o powierzchni ponad stu czterdziestu tysięcy metrów kwadratowych lub czternastu hektarów. Odpowiadało to żydowskiej mierze powierzchni stu czterdziestu czterech dunamów, za którą kryje się liczba dwanaście podniesiona do kwadratu. W ten symboliczny sposób wpisano zatem w architektoniczne parametry kompleksu świątynnego ideę dwunastu plemion Izraela. Co więcej, dzięki temu Herod Wielki wybudował największą na ówczesne czasy platformę świątynną w basenie Morza Śródziemnego. Dla porównania ateński Akropol był cztery i pół razy mniejszy, ponieważ liczył niespełna trzy hektary (Hesemann 2012: 84).

Plac Świątynny został otoczony mocnym murem oporowym, grubości czterech i pół metra i miejscami sięgającym wysokość czterdziestu pięciu metrów. Został on zbudowany pod kątem, aby lepiej wytrzymywał napór z wewnątrz. Do budowy platformy i rekonstrukcji Świątyni Jerozolimskiej użyto wapienia pochodzącego z kamieniołomu oddalonego o dwa i pół kilometra na północny zachód od miasta. Większość używanych tu bloków kamiennych miała około metra wysokości, półtora do dwóch metrów długości i pięć do sześciu ton wagi. W narożnikach murów oporowych wzniesiono wieże, a wzdłuż murów wybudowano portyki. Najśłynniejszym był Portyk Królewski, usytuowany na południowej ścianie. Była to jedna z najbardziej zachwycających budowli na Bliskim Wschodzie, przypominająca trójnawową bazylikę długości stu osiemdziesięciu pięciu metrów i wysoką na trzydzieści metrów. Portyk Salomona zdobił mur wschodni. Elementy

dekoracyjne wykonano przede wszystkim z białego marmuru, srebra i złota. Herod nakazał również przebudować sąsiadującą z kompleksem świątynnym twierdzę Baris i zmienił jej nazwę na Antonia (Zawiszewski 2001: 97-100; Hesemann 2012: 84-89).

Warto również dodać, że w wyniku przebudowy jerozolimskiego kompleksu świątynnego za Heroda, zmianie uległa liczba dziedzińców i ich układ. Powstał zupełnie nowy dziedziniec, zwany dziedzińcem pogan, mający największy rozmiar. Kolejne dziedzińce – kobiet, Izraelitów, kapłanów stanowiły odzwierciedlenie kolejnych stref „świętości” tego miejsca. Architektura Świątyni Jerozolimskiej wyrażała bowiem żydowskie przekonanie o obecności Boga w Miejsu Najświętszym i dlatego wyróżniano w niej koncentryczne sfery ustopniowanej świętości. Poszczególne poziomy przedstawiały się następująco: Miejsce Najświętsze, Miejsce Święte, dziedziniec kapłański, dziedziniec dla mężczyzn (Izraelitów), dziedziniec kobiet, Wzgórze Świątynne, Jerozolima jako miasto święte, pozostałe miasta warowne i cała Ziemia Obiecana. Miejsce Święte oddzielone było od pozostałych części sanktuarium zasłoną, na której przedstawiono w symbolu sklepienia niebieskiego miejsce pozaziemskiego przebywania Jahwe. Co więcej, uważano, że Miejsce Najświętsze zostało zbudowane na *ombelicum mundi*, czyli na „pępku świata” (Malina 2004: 63-81).

W związku z powyższym nie budzi większego zdziwienia to, że Józef Flawiusz tak w Księdze XV (wiersz 380) *Dawnych Dziejów Izraela* charakteryzuje działalność budowlaną Heroda Wielkiego na Wzgórzu Świątynnym w Jerozolimie:

W owym czasie, a był to osiemnasty rok jego panowania, Herod [...] podjął się niezwykłego dzieła: postanowił wznieść własnymi środkami wspanialszy Przybytek Boży, gdyż miał być znacznie obszerniejszy i wyższy. Sądził, że będzie to dzieło, które jeśli uda się szczęśliwie doprowadzić do końca, przewyższy wspaniałością (jak też w istocie było) wszystko, co dotychczas zbudował, i zapewni mu wiekopomną sławę (Józef Flawiusz 1993: 695).

Równolegle do prac budowlanych prowadzonych na Wzgórzu Świątynnym wznoszono w Jerozolimie z inicjatywy Heroda paradne rezydencje oraz liczne budowle w stylu grecko-rzymskim o charakterze publicznym, które z powodu swojego przeznaczenia wzbudzały niechęć, a nawet protesty ortodoksyjnych mieszkańców tego miasta. Do tego typu budowli wzniesionych przez Heroda należał teatr ozdobiony inskrypcjami na cześć Augusta, amfiteatr, czy hipodrom. Budowle te były przeznaczone do celów rozrywkowych i widowisk cieszących się ogromną popularnością w całym świecie rzymskim. Co więcej, Herod nie tylko ufundował te obiekty, ale zadbał

o repertuar wystawianych tam spektakli i widowisk. Józef Flawiusz w Księdze XV (wiersze 267-279) *Dawnych Dziejów Izraela* daje żywy i barwny obraz konkurencji i dyscyplin, które odbywały się w tych miejscach (Józef Flawiusz 1993: 685-686). Przywołane przykłady świadczą o tym, że Herod Wielki był hellenistą entuzjastycznie nastawionym do kultury greckiej do takiego stopnia, że wręcz można go określić mianem hellenofila. Z tego powodu na jego dworze było wielu Greków. Jednym z bardziej znanych był wspomniany już wcześniej Mikołaj z Damaszku, bez którego nasza wiedza o tamtych czasach, o postaci i czynach Heroda Wielkiego byłaby znacznie uboższa.

Herod Wielki – władca znienawidzony

Okres rządów Heroda Wielkiego przypada na lata 37-4 przed Chrystusem. Dzięki umiejętnej polityce, jaką on i jego ojciec Antypater prowadzili wobec Rzymian, w szczególności wobec Pompejusza, Gabiniusza, Juliusza Cezara, a później Kasjusza i Marka Antoniusza, możliwe było utrzymanie znaczącej pozycji rodu herodiańskiego, co gwarantowało wzrost wpływów rodziny w Judei i w świecie rzymskim. Niekwestionowanie posiadał on umiejętność szybkiego rozeznawania sytuacji i zręcznego lawirowania pomiędzy najważniejszymi politykami rzymskimi i to w czasach krwawych wojen domowych, wstrząsających republiką. Pomimo niejednokrotnie skomplikowanej sytuacji, zawsze potrafił znaleźć się po stronie właściwej. Lojalność i oddanie Heroda względem Marka Antoniusza zaowocowało przyznaniem mu tytułu królewskiego (*rex socius et amicus populi Romani* – „sprzymierzony król i przyjaciel ludu rzymskiego”) przez rzymski senat, co miało miejsce w 40 roku przed Chrystusem. Po bitwie pod Akcjum w 31 roku przed Chrystusem, wraz z ostatecznym podziałem sił politycznych w republice, Herod opowiedział się po stronie zwycięskiego Oktawiana, zachowując tym samym status sprzymierzeńca Rzymu, utrzymując niemal całkowitą autonomię w sprawach wewnętrznych podlegających mu terytoriów. Poza Judeą w granicach jego królestwa znalazła się między innymi Galilea, a także ziemie nadane mu w 30 roku przed Chrystusem przez Oktawiana: Jerycho oraz wybrzeże z Gazą, Antedonem, Joppą, Wieżą Stratona, ponadto Gadara, Hippos i Samaria. W szczytowym okresie jego królestwo rozciągało się od gór Libanu po południowe wybrzeża Morza Martwego, od wybrzeża Morza Śródziemnego po ziemie za Jordanem. Porównywalne było pod względem terytorialnym z królestwem Dawida. Mieszkało w tych granicach kilkanaście ludów i grup etnicznych różniących się religią, historią, a także językiem. Byli to Żydzi, Grecy, Samarytanie, Syryjczycy, Idumejczycy, Fenicjanie oraz Arabowie. Rzymianie jednak nie wtrącali się do prowadzonej przez niego

polityki wewnętrznej. Zobowiązany on był jako król kliencki do płacenia trybutu na rzecz Rzymu, a także nie mógł prowadzić samodzielnej polityki zagranicznej, czyli wszczynać i prowadzić wojen oraz zawierać sojuszy z obcymi władcami (Niesiołowski-Spanò & Stebnicka 2020: 284).

Jednak na polu polityki wewnętrznej musiał się Herod zmagać z wybuchami niezadowolenia przede wszystkim ze strony opozycji, podważającej zasadność jego nominacji na króla narodu żydowskiego. Był on bowiem synem Idumejczyka Antypatra oraz Arabki Kypros. Żydzi widzieli w nim zatem obcego uzurpatora. Idumejczycy, lud jego ojca, zostali przymusowo zjudaizowani stosunkowo niedawno, bo w 104 roku przed Chrystusem za panowania Jana Hirkana I. Trzeba jednak zauważyć, że konwersja na judaizm, w jakimś stopniu wymuszona przez rządy machabejskie, była jedną rzeczą, natomiast jego szczera, niekłamana akceptacja – drugą. W związku z tym zakłada się, że proces pełnej asymilacji w Idumei musiał trwać kilka pokoleń i jeśli rzeczywiście w pełni nastąpił, stało się to nie wcześniej, niż w połowie I wieku po Chrystusie. Choć Idumejczycy, a wśród nich i Herod, sami czuli się Żydami, dopiero pod koniec okresu drugiej świątyni przestano kwestionować ich lojalność (Cieciela 2002: 13-15). Jednak co najmniej do końca okresu machabejskiego byli oni określani jako „pół-Żydzi”, o czym wzmiankuje Józef Flawiusz w Księdze XIV (wiersz 403) *Dawnych Dziejów Izraela* (Józef Flawiusz 1993: 650).

Chcąc nieco uspokoić nastroje opozycji i jednocześnie uwiarygodnić swoją pozycję jako króla żydowskiego, Herod Wielki ożenił się z Mariamne, córką Hasmonejki Aleksandry, a także mianował na stanowisko arcykapłana jej brata, Arystobula III. Wkrótce jednak, w obawie przed wpływami i rosnącą popularnością Hasmoneuszy wśród Żydów, wymordował wszystkich przedstawicieli dawnej dynastii królewskiej, co z pewnością wzmogło społeczną wrogość wobec tego władcy.

Pomimo wielu inwestycji budowlanych prowadzonych w samej Jerozolimie czy na terenie Judei, Herod nie zdołał zdobyć zaufania i miłości większych rzesz żydowskich poddanych. Wielu jego obywateli uważało, że znieważał tradycyjne prawa żydowskie, budując w Jerozolimie teatr, a pod miastem amfiteatr i hipodrom, gdzie odbywały się rozrywki obce duchowi judaizmu. Oczywiście jest, że prowadzenie wszystkich tych inwestycji budowlanych wymagało znacznych nakładów siły roboczej i zasobów finansowych, a te ostatnie Herod zabezpieczał w dużej mierze poprzez restrykcyjny system podatkowy, który mocno obciążał jego poddanych. Dodatkowo niezadowolenie budził fakt, że ich pieniądze przeznaczane były także na budowę miast oraz świątyń pogańskich położonych poza granicami Judei. Herod Wielki nie szczędził bowiem funduszy i obdarowywał także liczne miasta greckie, choćby takie jak Ateny, Sparta, Efez, Pergamon, Antiochia Syryjska, wyspy

Samos, Rodos, Kos i wiele innych. Swoją wspaniałomyślność i gest władcy hellenistycznego wykazał również przy organizacji igrzysk olimpijskich, którym groziło przerwanie z braku środków, a nawet objął urząd sędziego olimpijskiego, o czym pisze Józef Flawiusz w Księdze XVI (wiersz 149) *Dawnych Dziejów Izraela* (Józef Flawiusz 1993: 717).

Z działaniami tymi wiązał się równocześnie inny aspekt, tym razem o charakterze pozytywnym. Zakrojone na szeroką skalę prace budowlane a nawet przepych herodowego dworu miały ważne znaczenie ekonomiczne, ponieważ dawały pracę i zarobek. Co więcej, pieniądze z podatków w dużej mierze pozostawały w kraju, co niewątpliwie ożywiało gospodarkę. Warto też dodać, że za rządów Heroda kasa królewska była odgraniczona od podatku świątynnego, a Herod inwestując w Świątynię Jerozolimską, zdobywał przychyłność klasy kapłańskiej i podnosił swój własny prestiż. System ten utrzymał się po podziale królestwa między synów Heroda.

Wymienić można także szereg innych działań Heroda Wielkiego, zwłaszcza w sferze życia publicznego, które były tak prowadzone, aby nie obrażać uczuć religijnych Żydów. Dla przykładu emitowane przez niego monety nie nosiły żadnych ludzkich podobizn, ograniczały się do symboli znanych z wcześniejszych okresów, jak owoce granatu, palmy, róg obfitości, kotwica, czy kłosa jęczmienia. Warto dodać, że bite przez niego monety wprost nawiązują do treści znanych z numizmatyki z okresu hasmonejskiego (na przykład kotwica i podwójny róg obfitości to symbole umieszczone na monetach emitowanych przez Aleksandra Janneusza), ponieważ Herod w jakimś stopniu czuł się następcą poprzedniej dynastii i podobnie, jak jego hasmonejscy poprzednicy, chciał stworzyć na podległych mu terenach bogate i silne państwo (Niesiołowski-Spanò & Stebnicka 2020: 283).

Również elementy zdobnicze, które stosowano na przebudowywanych lub wznoszonych z jego inicjatywy obiektach miały taki charakter, aby nie stanowić pretekstu do wybuchu niezadowolenia lub buntu ze strony religijnych Żydów. Słuszność, a nawet konieczność takiego postępowania, jakie cechowało Heroda Wielkiego praktycznie przez cały okres jego panowania, potwierdziła historia ze złotym orłem, która miała miejsce u schyłku życia tego władcy. Znamy ją dzięki Józefowi Flawiuszowi, który przywołuje ją w Księdze XVII (wiersze 149-167) *Dawnych Dziejów Izraela* (Józef Flawiusz 1993: 754-756). Na polecenie Heroda i z jego fundacji wykonane ze złota wyobrażenie tego ptaka zawieszono nad wejściem do Świątyni Jerozolimskiej. Wisiało ono tam przez dłuższy czas, budząc niezadowolenie wśród pobożnych Żydów, ale nikt z nich nie ośmielił się w sposób jawny wystąpić przeciwko darowi świątynnemu od króla. Dopiero pod koniec jego życia, kiedy już ciężko chorował, grupa pobożnych młodych Żydów, za podszeptem kilku uczonych w Piśmie, zerwała i zniszczyła ten wizerunek,

manifestując swoje antykrólewskie i antyrzymskie poglądy. Wspomniane wyobrażenie orła zostało bowiem odczytane przez tych pobożnych Żydów jako chęć wprowadzenia przez Heroda Wielkiego do Świątyni Jerozolimskiej symbolu kultu cesarza rzymskiego i pogwałcenie drugiego przykazania biblijnego, bowiem uczeni w Piśmie swą argumentację z pewnością opierali na zakazie czynienia wizerunków przywołanym w *Księdze Wyjścia*:

Nie będziesz czynił żadnej rzeźby ani żadnego obrazu tego, co jest na niebie wysoko, ani tego, co jest na ziemi nisko, ani tego, co jest w wodach pod ziemią! Nie będziesz oddawał im pokłonu i nie będziesz im służył, ponieważ Ja Pan, twój Bóg, jestem Bogiem zazdrosnym, który karze występki ojców na synach do trzeciego i czwartego pokolenia względem tych, którzy Mnie nienawidzą. Okazuję zaś łaskę aż do tysięcznego pokolenia tym, którzy Mnie miłują i przestrzegają moich przykazań (Wj 20, 4-6).

Odwoływać się też mogli do paralelnego do niego tekstu z *Księgi Powtórzonego Prawa*: „Przeklęty każdy, kto wykona posąg rzeźbiony lub z lanego metalu – rzecz obrzydliwą dla Pana, robotę rąk rzemieślnika – i postawi w miejscu ukrytym». A w odpowiedzi cały lud powie: »Amen« (Pwt 27, 15).

Trzeba również podkreślić, że Herod Wielki był w pełni świadom, jaką opinią cieszy się wśród swoich poddanych, którzy zarówno bali się go, jak i nienawidzili. Dlatego przewidując, że jego śmierć wywoła wśród nich radość, polecił sprowadzić najznakomitszych przedstawicieli narodu żydowskiego do tak zwanego hipodromu w Jerychu i tam ich zamknąć. Następnie nakazał swym krewnym, żeby przed ogłoszeniem jego śmierci pozabijano uwięzionych, a wtedy każda rodzina w Judei na pewno zapłacze na jego pogrzebie. Rozkazu tego nigdy nie wykonano. Salome, siostra Heroda, i jej mąż Aleksas, uwolnili tych ludzi i odesłali ich do domu, a informacje te znajdujemy w *Księdze XVII* (wiersze 174-179 oraz 193-194) *Dawnych Dziejów Izraela* (Józef Flawiusz 1993: 756-758).

Również w *Księdze XVII* (wiersze 180-181) *Dawnych dziejów Izraela* Józef Flawiusz podsumowuje tę podjętą niemalże w przedostatnim stadium agonii decyzję Heroda Wielkiego i ujmuje to w następujący sposób:

Jeśliby poprzednie zbrodnie, jakich dopuszczał się względem swych krewnych, tłumaczyć troska o własne życie, to właśnie ten rozkaz najlepiej okazuje jego charakter: wyzuty był z wszelkich uczuć ludzkich, skoro nawet na łożu śmierci myślał o tym, aby pozbawić naród najbliższych osób i pogrążyć go w żałobie, polecając zabić jednego członka z każdej rodziny, choć ludzie ci niczym przeciw niemu nie zawinili, ani o żadne inne przestępstwo nie byli oskarżeni. A przecież tak bywa, że ci, którzy, choć pretendują do miana szlachetnych, w takiej chwili zapominają o nienawiści nawet względem tych, których słusznie poczytywali za swoich wrogów (Józef Flawiusz 1993: 757).

Kiedy Herod Wielki zmarł w 4 roku przed Chrystusem, w wieku siedemdziesięciu lat, po ponad trzydziestu latach panowania, urządzono mu wspaniały pogrzeb, który tak opisuje wspomniany wyżej historyk żydowski w Księdze XVII (wiersze 197-199) *Dawnych dziejów Izraela*:

Niesiono Heroda na marach ozdobionych różnobarwnymi drogimi kamieniami i pokrytych purpurowym kobiercem. Sam Herod odziany był w szkarłatną szatę, na skroniach miał diadem, ponad nim złotą koronę, a w prawej ręce dzierżył berło. Wokół mar skupili się królewscy synowie i gromada jego krewnych. Tuż za nimi postępowali żołnierze podzieleni według swych narodowości i nazw oddziałów, ustawieni w takim oto porządku: najpierw kroczyła straż przyboczna, za nią ciągnął oddział tracki, następnie Germanowie i Galowie, wszyscy w pełnym uzbrojeniu. Dalej postępowwała reszta wojska, uzbrojonego jakby szło do boju, pod wodzą swoich setników i taksjarchów. Za wojskiem postępowало pięciuset sług niosących wonności. Pochód przeszedł przez osiem stadiów aż do Herodejonu, gdzie pochowano króla podług jego woli. Taki był koniec Heroda (Józef Flawiusz 1993: 758-759).

Niestety, Józef Flawiusz nie określił dokładnie, w jakiej lokalizacji na Herodionie wznosiło się mauzoleum monarchy. Jest ona znana dopiero od niedawna, a dokładnie od 2007 roku, kiedy izraelski archeolog, Ehud Netzer z Uniwersytetu Hebrajskiego w Jerozolimie, uważany za znakomitego znawcę okresu panowania Heroda Wielkiego, odkrył na Herodionie – twierdzy noszącej imię Heroda Wielkiego – miejsce pochówku tego władcy. Według wszelkiego prawdopodobieństwa ciało króla spoczęło w jednym z trzech sarkofagów, które archeolodzy znaleźli w tym miejscu. Według badaczy królewskim sarkofagiem jest ten, który został zrobiony z czerwonego kamienia i pięknie zdobiony, a dwa pozostałe należą zapewne do członków rodziny Heroda. Co więcej, ten czerwony sarkofag jako jedyny został znaleziony we fragmentach. Jego rekonstrukcja pokazuje, że miał on długość dwa i pół metra i przykryty był trójkątnym wiekiem. Ponadto ozdobiono go bogato kwiatowymi rozetami oraz motywami geometrycznymi. W miejscu gdzie go znaleziono nie było też żadnych klejnotów ani kości. W mauzoleum nie natrafiono również na żadne inskrypcje, zatem pozostają pewne wątpliwości, czy jest to na pewno miejsce pochówku Heroda Wielkiego. Jednak według Ehuda Netzera potwierdza to fakt zniszczenia sarkofagu, porozbijania go na drobne kawałki. Czyn ten przypisuje się nienawidzącym Heroda zelotom, którzy zajęli Herodion w czasie pierwszego powstania żydowskiego przeciw Rzymianom (66-73 po Chrystusie) (Hesemann 2012: 48-51; Stojanowicz 2019: 89-90).

Widać zatem, że dla Żydów Herod Wielki nawet siedemdziesiąt lat po śmierci uchodził za tyrana i bluźniercę, sługusa Rzymian – pogańskich ciemięzców Izraela. I chociaż grobowce władców ze względu na swe bogate

wyposażenie często były narażone na plądrowanie, to ten był wystawiony na nie szczególnie, bowiem miejsca pochówku Heroda Wielkiego nie chronił nawet szacunek pamiętających go poddanych. Pogardzali oni nim i nienawidzili go, choć on sam na swój sposób próbował wkupić się w ich łaski.

Podsumowanie

Widzimy zatem, że Herod Wielki to postać złożona. Był on niekwestionowanie okrutnym i bezwzględnym władcą, do czego odwołuje się tradycja chrześcijańska, opisująca go jako mordercę dzieci betlejemskich (Mt 2, 16). Z racji swego pochodzenia i gorliwej służby na rzecz Rzymu był też bardzo nie lubiany przez poddanych. Wszystko to wymagało od niego swoistej elastyczności, która przez ponad trzydzieści lat pozwoliła mu utrzymać się na tronie Judei, autonomicznego państewka żydowskiego, którego specyfika była w znacznej mierze podyktowana przepisami prawa religijnego. Znajomość i doskonałe wycucie tej żydowskiej mentalności doskonale widać w jego działaniach związanych z przebudową Wzgórza Świątynnego i Świątyni Jerozolimskiej. Poza tą inwestycją budowlaną jeszcze wiele innych powstało za jego przyczyną, co ukazuje go jako wielkiego budowniczego, świetnego organizatora i władcę rozmiłowanego w kulturze hellenistycznej.

Źródła cytowań

- BARTNICKI, ROMAN (1996), *Przesłanie Ewangelii*, Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- CIECIELĄG, JERZY (2000), *Palestyna w czasach Jezusa. Dzieje polityczne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- CIECIELĄG, JERZY (2002), *Polityczne dziedzictwo Heroda Wielkiego. Palestyna w epocerzymsko-herodiańskiej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- HESEMANN, MICHAEL (2012), *Na tropie Jezusa z Nazaretu. Ziemia Zbawiciela*, Kraków: Wydawnictwo Salvator.
- JEREMIAS, JOACHIM (1967), *Jerusalem in the Time of Jesus. An Investigation into Economic and Social Conditions during the New Testament Period*, Philadelphia: Fortress Press.
- JÓZEF FLAWIUSZ (1993), *Dawne dzieje Izraela*, przekł. Zygmunt Kubiak, Jan Radożycki, część 2, Warszawa Oficyna Wydawnicza „Rytm”: Wydawnictwo Księgarnia Św. Wojciecha.
- KONIK, JACEK (2020), *Kraina soli, balsamów i zwojów. Osadnictwo w dolinie Morza Martwego od II w. p.n.e. do I w. n.e.*, Wrocław: Wydawnictwo Chronicon.
- KRAWCZUK, ALEKSANDER (1996), *Rzym i Jerozolima. Trylogia*, Warszawa: Wydawnictwo „Iskry”.
- KUBISIAK, PRZEMYSŁAW (2020), ‘Świątynia Jerozolimska – zapowiedź, terminologia i historia’, *Łódzkie Studia Teologiczne*: 29, ss. 133-148.
- MALINA, ARTUR (2004), ‘Świętość ziemi, Jerozolimy i świątyni w czasach Nowego Testamentu (Kelim 1, 6-9)’, *Collectanea Theologica*: 74, ss. 63-81.
- MURPHY-O’CONNOR, JEROME (1996), *Przewodnik po Ziemi Świętej*, przekł. Mariusz Burdajewicz, Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Vocatio”.
- NIESIOŁOWSKI-SPANÒ, ŁUKASZ, KRISTYNA STEBNICKA (2020), *Historia Żydów w starożytności. Od Thotmesa do Mahometa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- PACIOREK, ANTONI (2005), *Ewangelia według świętego Mateusza*, rozdz. 1–13, t. I (część 1), Częstochowa: Wydawnictwo Edycja Świętego Pawła.
- Pismo Święte Starego i Nowego Testamentu w przekładzie z języków oryginalnych* (Biblia Tysiąclecia), opracował zespół biblistów polskich z inicjatywy Benedyktynów Tynieckich, wydanie 5, Poznań: Pallottinum 2000.
- RICCIOTTI, GIUSEPPE (1954), *Życie Jezusa Chrystusa*, przekł. Jan Skowroński, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- STOJANOWICZ, PIOTR (2019), ‘Herodion – ulubiona twierdza Heroda’, w: Joanna Jaromin, Piotr Łabuda (red.), *Archeologia Piątej Ewangelii*.

Studia poświęcone o. prof. Virgilio Canio Corbo OFM w 100 rocznicę urodzin, Tarnów: Wydawnictwo Biblios, ss. 79-91.

ŚWIDERKÓWNA, ANNA (1990) (red.), *Słownik pisarzy antycznych*, Warszawa: Wydawnictwo Wiedza Powszechna.

ZAWISZEWSKI, EDWARD (2001), *Instytucje biblijne*, Pelplin: Wydawnictwo Bernardinum.

ŻYWICA, ZDZISŁAW (2001), 'Historia i wartość biblijnego podatku świątynnego', *Elckie Studia Teologiczne*: II, ss. 343-356.

Historia i działalność Zakonu Cystersów w Jędrzejowie

Anna Suska

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

ORCID: 0000-0002-0334-0807

Abstract

History and activity of the Cistercian Order in Jędrzejów

Each order has its own history of creation, and new rules or regulations are introduced. Most religious are perceived as clergy who, by joining a given congregation through their lives and activities, try to be closer to God and want to go towards it. The Cistercian Order helps by strict adherence to the rules of Saint Benedict, simplicity, poverty, work, and constant approach to Christ through asceticism, chastity, obedience, silence, community of life and devotion to the Mother of God. Through their lives and missionary activities, they contributed to the development of education, music and architecture. In their actions, they emphasized in particular the integration and development of the human person. It should be mentioned that the motto that has accompanied and is still very important in the life of monks is: *Ora et labora*, which is translated as: „Pray and work”. The slogan is argumentation in terms of work and prayer is extremely important and should be kept between these prices. In addition, by fulfilling their duties,

Anna Suska, mgr; magister pedagogiki specjalnej oraz nauk o rodzinie; od roku 2018 doktorantka pedagogiki w Katedrze Pedagogiki Chrześcijańskiej i Biografistyki Pedagogicznej na Wydziale Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II; interesuje się badaniami z zakresu samotnego macierzyństwa, wypalenia zawodowego, stresu oraz działalności zakonu cystersów w Jędrzejowie.

annasuska1994@wp.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



the monks helped the community that was outside the walls of the monastery. Realizing their ministry, the Cistercians met people who were „unfaithful”. By their actions in currencies with quotas, they often became the guardians of recently established knight orders, but also attempts were made to convert them.

The Cistercian archiopathy in Jędrzejów in its history struggled with events that were unfavorable for development, for example: famine, Mongol invasion, Swedish deluge, partition of Poland, fires, or even the period of the Duchy of Warsaw. These circumstances caused: many people died, documents were destroyed, valuables of the abbey were robbed, the number of monks decreased, the property of monks was sold and economic development collapsed. However, the Cistercians take action every time.

The aim of the paper is to present the genesis of bringing the Cistercians to Polish lands and their settlement in Jędrzejów. Moreover, when discussing the aforementioned order, one cannot ignore the historic organs and the activities they conduct. For this purpose, the author analyzes, first of all, the history and activities of the Cistercian Order in Jędrzejów.

Keywords: Cistercians, order, activity, abbot, archiopath, monastery

Wprowadzenie

Powstanie zakonu cystersów ściśle związane jest z ruchem reformatorskim, który przypada na XI i XII wiek. W czasie feudalizmu zakonnicy postanowili utrzymywać się z pracy wykonanej własnymi rękoma oraz opierać się na regule świętego Benedykta. Życie cysterskie jest ściśle związane i wsiąknięte w dziedzictwo monastyczne (Deklaracja Kapituły Generalnej zakonu cysterskiego o współczesnym życiu cysterskim 2011). Chcąc realizować swoje postanowienia, grupa mnichów zaplanowała zbudowanie nowego klasztoru. Prekursorem zakonu stał się święty Robert – opat klasztoru benedyktyńskiego w Burgundii. Wraz ze swoimi współbraćmi ruszył na odludne tereny w okolicach Dijon, gdzie utworzono nowy klasztor (Wyrwa 1990). Zakon cystersów został założony w 1098 roku w Burgundii, we Francji, zatwierdzony został jednak dwa lata później. Pomimo, że Robert był założycielem opactwa, wielu mnichów, którzy mu towarzyszyli, miało do niego pretensje, że wrócił on do poprzedniego klasztoru. Przez to wydarzenie postrzegany był jako „niecałkowity” twórca, gdyż sam go opuścił (Zakar 2011). Oprócz świętego Roberta innymi założycielami tego zgromadzenia byli: święty Alberyk z Citeaux i święty Stefan Harding.

Święty Alberyk z Citeaux był drugim opatem cystersów odpowiedzialnym za organizację nowego klasztoru. Mnisi zmienili swój czarny habit na biały lub szary, który miał czarny szkaplerz; zmiana miała nie dopuścić do farbowania białej szaty. Oprócz tego mieli strój uroczysty, który składał się z płaszcza z kapturem oraz białej kukulli. Ponadto zakonnicy, którzy byli nowicjuszami, mieli biały habit oraz takiego samego koloru szkaplerz, który był przepasany również białym pasem (Matwiejuk 2009). Od koloru habitu, jaki nosili, byli często nazywani „białymi mnichami”. Alberyk wprowadził nową instytucję, która była nieznaną regule świętego Benedykta, a wpiływała się do społeczności świeckich braci, czyli konwersów (Manteuffel

1955). Nowi członkowie uzyskiwali habit, składali śluby, a także wypełniali powierzone im prace, które pozwalały prawidłowo funkcjonować klasztorowi. Dzięki świętemu Alberykowi zakon uzyskał opiekę ze strony Stolicy Apostolskiej (Karsznia 2004).

Z kolei święty Stefan Harding był kontynuatorem surowego stylu życia. Istotną rolę odgrywało dla niego słuchanie Słowa Bożego w ciszy i skupieniu. Swoją edukację poszerzał w klasztorach benedyktyńskich opartych na tradycji celtyckiej. Zmierzając do Rzymu zagościł w klasztorze cystersów w Molesmes i wziął sobie za wzór duchowość świętego Roberta, co spowodowało, że pozostał w tym zakonie. Podczas gdy święty Stefan został opatem praca, którą wykonywali mnisi gwarantowała środki pozwalające się im utrzymać na przykład odzież, obuwie, żywność, a także narzędzia, dzięki którym mogli rozbudowywać swoje klasztory. Ponadto, święty Stefan wprowadził Kartę Miłości, inaczej Carta Caritatis, w której były zawarte przepisy zakonne, została ona zatwierdzona przez papieża Kaliksta II w 1119 roku (Matwiejuk 2009).

Geneza powstania Zakonu Cystersów w Polsce

W chwili, gdy cystersi zostali sprowadzeni do Polski, byli już osiedleni na innych terenach Europy. Ściągnięcie ich na ziemie polskie datuje się na rok 1140. Doprowadziły do tego działania osób wpływowych, to znaczy książąt i biskupów. Pragnęli oni, by zakonnicy swoją postawą pomagali w budowaniu i poszerzaniu rozwoju Kościoła. Miało się to odbywać na podstawie głównych zasad, jakie głosili cystersi, a mianowicie: zasady życia monastycznego (ściśle wiązało się z przestrzeganiem reguły św. Bernarda), przestrzeganie ubóstwa i pomaganie ubogim, dążenie do doskonałości chrześcijańskiej, z których wynikały takie cechy jak: pobożność, czystość, ale również pokutnicy, dla których najważniejsza jest cisza oraz życie w samotności, które wiązały się z tym, że nie brali oni udziału w życiu społecznym. Ponadto, zakonnicy swoimi postawami wykazywali dążenie do wewnętrznej doskonałości zarówno poprzez pracę, jak i modlitwę, która prowadziła do samego Boga (Wyrwa 1990). Główną zasadą głoszoną przez cystersów było (i wciąż jest) hasło: „Ora et labora”, to znaczy „Módl się i pracuj”. Oznacza ono, że ilość pracy równoważy ilość modlitwy, ukazując rozwój i pielęgnację charyzmatu tego, co dla tych mnichów jest bardzo ważne, wskazując równocześnie na bezgraniczną miłość oraz oddanie się służbie Bogu (Karsznia 2004). Ponadto, w życiu szarych mnichów bardzo ważną rolę pełnią:

(1). ascetyzm – dotyczący zarówno duszy, jak i ciała. Ponieważ oba te elementy mogą prowadzić do grzechu, mnisi stosowali następujące formy

ćwiczeń ascetycznych: posłuszeństwo Chrystusowi aż do śmierci, stałe bezżeństwo, częsta modlitwa w samotności oraz okresy ścisłego postu;

(2). czystość – serce człowieka miało być wolne w miłości do Jezusa; zasada ta nie polegała tylko na odmawianiu sobie fizycznej przyjemności oraz zachowaniu wstrzemięźliwości seksualnej, ale głównie o zachowaniu tej czystości oraz dążeniu do cnoty czystości. Można było ją osiągnąć przez wyrzeczenie się własnych pragnień, a także przekazanie siebie Chrystusowi;

(3). posłuszeństwo – jawiło się pragnieniem wzorowania na Jezusie, ważne było, aby zakonnicy mieli otwarte serca na wezwania Ducha Świętego, żeby móc osiągnąć tę cnotę, należało podporządkować się przełożonym;

(4). ubóstwo – należało się wyrzec dóbr indywidualnych, wszystko to, co posiadali mnisi, było zawsze wspólne;

(5). „lectio divina”, czyli boskie czytanie – oznaczało, że Bóg przemawiał bezpośrednio do każdego, a mnich, który chciał dowiedzieć się, co oznaczają Jego słowa, musiał nauczyć się słuchać sercem;

(6). kult Matki Bożej – od chwili powstania zakonu uważano Matkę Boską za patronkę dlatego też każdy nowo powstały klasztor był pod Jej wezwaniem;

(7). wspólnota życia – miała na celu utworzenie jednego serca i duszy nie tylko przez modlitwę, posiadanie dóbr materialnych, lecz poprzez wspólne cele, obowiązki i aktywność. Takie zasady uczyły zakonników pomagania sobie wzajemnie;

(8). milczenie – było wyjątkowo podkreślane po ostatniej modlitwie, wtedy też nikt nie mógł odezwać się aż do porannej modlitwy; milczenie pomagało uczyć mnichów wnikliwego słuchania;

(9). praktyka postna – zwłaszcza w czasie trwania Wielkiego Postu, świąt kościelnych, polegała głównie na zachowaniu wstrzemięźliwości w jedzeniu oraz piciu; celem było doświadczenie cierpienia Chrystusa (Morajko 2006).

Po sprowadzeniu mnichów na ziemię polskie rozpoczął się okres procesu fundacyjnego, który jako jeden z pierwszych odbywał się w Jędrzejowie. Obecność cystersów miała na celu głównie motyw religijny składający się z dwóch elementów. Pierwszy, dewocyjny, inaczej określany był jako pobożność, potwierdzająca bezpośrednią wiarę, wynikającą z określenia zewnętrznego. Jako członek chrześcijańskiej społeczności człowiek miał żyć z Bogiem w jedność. Drugi komponent miał charakter eschatologiczny, mający swoje odniesienie w stosunku do rzeczy ostatecznych, takich jak na przykład śmierć, sąd odbywający się zaraz po śmierci. Oba te elementy tworzą jedną całość, ponieważ jeśli nie ma pierwszego składnika – dewocyjnego – spełnienie drugiego – eschatologicznego – nie będzie możliwe. Czynniki te są ważne zarówno dla cystersów jak i fundatorów, gdyż obie te społeczności

dążą do osiągnięcia doskonałości Boga, miłując przy tym Najwyższego Stwórcę, posiadając dobra doczesne, chcą uzyskać zbawienie, dlatego oddają się modlitwie (Wyrwa 1990).

Zarówno w Europie, jak i w Polsce mnisi osiedlali się w miejscach odosobnionych, z dala od ludzi. Zamieszkując dany teren, rozpoczynali tworzenie nowych osad na obszarach, które często były nieużytkami rolnymi oraz mieściły się na gruntach podmokłych. Cystersi zajmowali te odłogi, aby zajmować się rolnictwem, stanowiącym podstawę ich utrzymania, co wpłynęło na rozwój ziemi polskich pod kątem uprawy roślin, hodowli zwierząt, wytwarzania narzędzi oraz rzemiosła. Dzięki ich dużej wiedzy zaczęło powstawać coraz więcej nowych młynów, kuźni, sadzono nowe odmiany roślin i drzew, hodowano inne rodzaje zwierząt. Wszechstronność mnichów spowodowała, że ich wiedza dotycząca architektury była wykorzystywana nie tylko do budowania klasztorów, lecz także do wznoszenia innych architektonicznych konstrukcji (Drożdżik & Wcześny 2009).

Rozwój zakonu cystersów w Jędrzejowie

W drugiej połowie XII wieku na ziemiach polskich rozwinęło się zapotrzebowanie na fundacje klasztorów cysterskich. Rozwój instytucji obejmował dwa etapy: pierwszy występował w wieku XII, a drugi w XIII. Do głównych rejonów, w których najczęściej osiedlali się mnisi, należały między innymi: Małopolska, Wielkopolska, Śląsk i Pomorze (Wyrwa 1990).

W Małopolsce powstało sześć klasztorów w: Jędrzejowie, Wąchocku, Sulejowie, Koprzywnicy, Mogile i Szczyrzycu. W Wielkopolsce również założono sześć klasztorów: w Łeknie, Łądzie, Gościkowie-Paradyżu, Przemęcie, Bledzewie i Obrze. Na Śląsku także sześć: w Lubiążu, Henrykowie, Krzeszowie, Kamieńcu, Jemielnicy, Rudach Śląskich. Na Pomorzu również tyle samo: w Kołbaczu, Oliwie, Bierzwniku, Mironicach, Bukowie Pomorskim i Pelplinie. Na Kujawach jedynie w Byszewie (Karsznia 2004: 70).

Cechą charakterystyczną fundacji Małopolskich było to, iż budowane były one z kamienia, który dla murów musiał być gruby i ciosany. Całość budowli miała kształt bazylikowy, czyli posiadała niewielkie okna umieszczone tuż pod dachami bocznych naw. W środku znajdowały się sklepienia, najczęściej krzyżowe. Śląskie i Wielkopolskie fundacje cechowała budowla z kamienia, ale dodatkowo z cegieł. Natomiast na Pomorzu klasztory budowane były zgodnie z architekturą gotycką (Matwiejuk 2009).

Najstarszym oddziałem zakonu, który został wybudowany w Polsce, był klasztor w Brzeźnicy, a dokładnie w dzisiejszym Jędrzejowie. Miasto to mieści się w województwie świętokrzyskim, w okolicach trasy na Kraków

oraz Kielce. Nieopodal znajdują się dwie rzeki: Jesionka oraz Brzeźnica. Ów klasztor był dwudziestym pierwszym oddziałem, przez co zyskał miano „Moriumundus Minor” (Dudek 1991: 14).

Miejsce, gdzie zaczął powstawać klasztor, odpowiadało głównym postulatom cystersów. Teren ten był oddalony, w niedalekiej okolicy znajdowała się rzeka oraz liczne lasy. Opactwo w Jędrzejowie otrzymało również nazwę Andreovia, co nawiązywało do apostoła, świętego Andrzeja, któremu zakonnicy powierzyli misję na terenach Rusi, dlatego nazwa ta oznaczała „Drogę św. Andrzeja” (Dudek 1991: 14-15).

Kościół został wmurowany przez kanonika krakowskiego Jana Gryfitę oraz jego brata, palatyna krakowskiego – Klemensa z Klimontowa. Jan przekazał zakonowi fragment swojego majątku, między innymi działki rolne mieszczące się w różnych, ale pobliskich miejscowościach. Cystersi do Jędrzejowa przybyli pod przewodnictwem ojca Mikołaja, który był pierwotnym założycielem, przełożonym, a także organizatorem. Przyczynił się on do „zawiązania na naszej ziemi stosunków z kulturą francuską” (Dudek 1991: 15). Wtedy też zakonnicy podjęli decyzję o początku budowy klasztoru. Ich budowa miała kilka faz, istotne było to, iż wzorowali się na budowli kościoła w Fintenay. Oprócz tego w 1149 roku opactwo otrzymało uprawnienia fundacyjne z rąk księcia Bolesława Kędzierzawego. Dzięki tym prawom zakonnicy nie musieli płacić danin, jako zwolnieni z tego obowiązku (Dudek 1991). Ważnym dokumentem było pismo wskazujące dane fundacji, między innymi jego uposażenie oraz wszystko to, co przekazał arcybiskup. Ów dokument został sporządzony przez metropolitę gnieźnieńskiego Jana w 1153 roku (Dobosz 1990).

Jednym z początkowych etapów konstrukcji było wzniesienie naw: głównej i bocznej w 1166 roku. W budowie klasztoru zakonnikom pomógł Achard, który był magistrem sztuki budowlanej. Rozpoczętą budowlę poświęcili dwaj metropolici: arcybiskup gnieźnieński – Jan oraz krakowski biskup – Gedko. Odbyło się to w święto przekazania relikwii św. Wojciecha, czyli 20 października około 1166 roku. To wydarzenie pozwoliło cystersom uzyskać lepsze stosunki z władzami Polski, dzięki czemu zakonnicy byli mile widziani na ziemiach polskich. Spowodowało to w XII wieku powiększenie przez mnichów ich terenów poprzez podporządkowanie pobliskich obszarów. Coraz bardziej prężny rozwój wiązał się ponadto z powiększeniem się hodowli zwierząt, a dokładniej bydła (Dudek 1991).

Opactwo jędrzejowskie odegrało dużą rolę w momencie, gdy zmarł książę Kazimierz Sprawiedliwy i w murach klasztoru z wizytą przebywał książę Mieczysław Stary, co umożliwiło mnichom działanie także poza murami klasztoru. Warto podkreślić, że cystersi byli przychylni planom reform, jakie chciał wprowadzić arcybiskup Henryk Kietlicz. Poparcie metropolity przez

mnichów podkreśliło funkcję, jaką wówczas pełnili, a mianowicie publiczno-kościelną. Poprawne przestrzeganie reguły oraz prawidłowo funkcjonujące gospodarstwo sprawiło, iż zakonnicy mogli kontynuować, a potem ukończyć budowę kościoła i klasztoru bazylikowego w 1210 roku. Data ta miała ważne znaczenie dla zakonników i klasztoru, ponieważ Wincenty Kadłubek, który wówczas był biskupem krakowskim, dokonał trzech konsekracji. Pobłogosławienie to było poświęcone patronce zakonu, czyli Wniebowziętej Najświętszej Marii Pannie. Ponadto ówczesny papież, Innocenty II, przyczynił się do tego, aby opaci byli zwolnieni z papieskiej dziesięciny, a także zostali objęci opieką Stolicy Apostolskiej (Dudek 1991).

Osiem lat później, kiedy opatem został Teodoryk, sprawujący tę funkcję od 1213 do 1246 roku, postanowił (Bukowski, 1990: 186) przyjąć do klasztoru metropolitę Wincentego Kadłubka (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006). Jego wstąpienie wynikało z zafascynowania postacią świętego Bernarda. Wyróżniał się on pochodzeniem, ponieważ był jednym z pierwszych Polaków, który otworzył klasztor dla kolejnych powołań. Za Teodoryka opactwo doznało nieszczęścia spowodowanego głodem oraz związaną z tym śmiercią dużej liczby mieszkańców. Początek tych katastrof miał miejsce w 1222 roku i trwał przez dwa lata. Jednak w 1228 roku, dzięki pomocy matki księcia Bolesława, Grzymisławy, opactwo odzyskało wcześniejsze przywileje książęce, w tym między innymi prawo sądowe i ekonomiczne. Kolejne tragedie przyniósł okres wojen, podczas których klasztor został zdobyty przez wojska Konrada Mazowieckiego, będąc przyczyną dużych zniszczeń budynku. Chcąc wesprzeć mnichów, książę Bolesław Wstydlivy oddał im trzy pobliskie wsie oraz przyznał różnorodne uprawnienia, w tym na przykład łowieckie. Należy nadmienić, iż w 1235 roku wojewoda krakowski Teodor Gryfita sfinansował klasztor cystersów na Podhalu, a dokładniej we wsi Ludźmierz. Kościół ów był pod wezwaniem Matki Bożej, stał się też filią opactwa w Jędrzejowie (Dudek 1991).

Wszystkie te zdarzenia oraz samo powstanie zakonu cystersów doprowadziło do powiększenia i rozbudowy miasta, bowiem w 1271 roku Jędrzejów otrzymał prawa miejskie, przyznane przez księcia Bolesława Wstydliwego. Z biegiem czasu, wraz z rozwojem miejscowości, klasztor stawał się coraz bardziej znany i potrzebny, przyczyniając się do rozwoju różnych gałęzi przemysłu, na przykład górniczego. To właśnie cystersi rozbudowywali Jędrzejów, stawiając między innymi folwarki, młyny oraz prowadząc hodowlę zwierząt (Drożdżik & Wcześny 2009).

Gdy stanowisko opata zajął Mikołaj Odrowąż z Rembieszyc w 1447 roku, nadano mu miano „budowniczego opactwa” (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006: 10). Jego zafascynowanie budowlami stylu gotyckiego spowodowało, że chciał, aby taką właśnie formę umieścić w opactwie

jędrzejowskim. Spowodowało to powstanie kolejnych zabudowań nie tylko o przeznaczeniu gospodarczym, ale również szpitalnym, co stanowiło *novum* na ziemiach polskich. Mnisi kształcili się w Krakowie, dzięki czemu w XV wieku otrzymali miano „kanoników katedry krakowskiej”. Kiedy opatem był Mikołaj, klasztor odwiedzało wiele ważnych osób, między innymi król Jagiellończyk czy Jakub Wojewódzki. Po śmierci Mikołaja w 1497 roku, urząd przejął Jakub Michowski z Michowa, który dziewięć lat później opuścił zakon. Wtedy też jego miejsce zajął Stanisław Potocki (Dudek 1991).

Kolejne lata to dalszy rozwój i rozrost klasztoru, którego opaci starali się iść z duchem czasu oraz wprowadzać nowe modyfikacje. Przemiany te doprowadziły do tego, że około 1585 roku uchwalono przywileje Komendy, co oznaczało, że mnisi mogli przedstawić opata, który został zarekomendowany przez króla. Działania tego prawa miały na celu obniżenie opłat klasztornych oraz unormowanie własnego dorobku. Pierwszym opatem, który został powołany z rąk króla Batorego w roku 1585, został Stanisław Reszka (Dudek 1991).

Aby poprawić sytuację, w jakiej znaleźli się zakonnicy, panujący wówczas król nominował w 1624 roku na opata Remigiusza Koniecpolskiego, który swoją postawą poszerzał uznanie błogosławionego Kadłubka. Oprócz niego równie zafascynowany postacią Mistrza był brat Benedykt pełniący ów funkcję konwersa i profesa jędrzejowskiego, który dążył do przeniesienia zwłok jego sympatyka – Kadłubka. Zmierzając do osiągnięcia tak ważnego wydarzenia, własnoręcznie przygotował nagrobek, do którego w 1633 roku złożono przewiezione szczątki Wincentego. Wydarzenie to spowodowało, że coraz więcej osób zaczęło oddawać cześć błogosławionemu. Brat Benedykt odpowiedzialny był za powstanie wytwórni organów, przyczynił się do powstania ołtarza oraz był pomysłodawcą urządzeń do pomiaru czasu, a także usytuowania gwiazd (Dudek 1991).

Kolejnym opatem komendatoryjnym, około 1641 roku, został Aleksander Trzebiński. Był on kandydatem króla Władysława IV. Jednak aby otrzymać stanowisko, musiał spełniać pewne wymagania, a mianowicie: złożyć profesję i przyjąć habit. Ze wspomnianych wymagań mogła go zwolnić jedynie Stolica Apostolska (Bukowski 1990). Król oprócz opata mianował również jego przeora, którym został Aleksander Denhoff. Po śmierci przełożonego w 1644 roku, zajął on jego miejsce, stając się fundatorem wielu ołtarzy. Za czasów sprawowania przezeń urzędu, miał miejsce potop szwedzki, którego rezultatem była utrata majątku przez zakon (rozgrabiono także kosztowności należące do klasztoru) oraz upadek aktywności gospodarczej miasta. Przed śmiercią opata mnisi otrzymali od króla Jana Kazimierza przyzwolenie na to, aby podczas dokonania nominacji mogli oni wybierać opatów spośród siebie. Do tego czasu mnisi zgadzali się z wyborem króla,

lecz zmiana ta nastąpiła, gdy zgromadzeni mianowali na opata ojca Stefana Madalińskiego, który pochodził z Łądu. Władca był przeciwny, dlatego zaproponował metropolitę Andrzeja Olszewskiego, jednak nie zgodzili się na to zakonnicy, co spowodowało konflikty. Sytuację chciał rozwiązać urzędujący wówczas papież, który swoje racje tłumaczył następująco: opatem w klasztorze nie powinien być wyłącznie Abbas jako wybrany przez króla, lecz współwładzę powinien sprawować ktoś, kto pochodził z opactwa. Powyższa zasada została wprowadzona do klasztoru, obowiązując do XIX wieku (Dudek 1991).

Wszystkie poczynania papieża Innocentego XI spowodowały, że zaczęto wybierać opatów klasztornych. Jednym z pierwszych wybranych na ten urząd został Józef Bernard Zebrzydowski w 1699, który po roku zmarł (Dudek 1991). Początek wieku XVII okazał się bardzo trudnym okresem dla mnichów, ponieważ rozpoczęły się najazdy trzech wojsk: szwedzkich, rosyjskich oraz saskich. Odegrało to bardzo ważną rolę, gdyż miasto oraz klasztor doznały licznych grabieży, upadła także gospodarka. Dlatego też w 1711 roku cystersi chcieli, aby nowym ich przełożonym został Augustyn Wessela (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006), który podjął się odtworzenia klasztornych budynków i przyczynił się do odnowienia apteki, spalonej podczas najazdów. Od tego momentu rozpoczęła ona swoje zarobkowanie w murach zakonu (Dudek 1991). Augustyn zrezygnował z pełnienia obowiązków, ponieważ otrzymał propozycję, aby zostać biskupem i przyjął to zalecenie. Na jego miejsce zakonnicy powołali w 1723 roku Bernarda Łaszewskiego, któremu trzy lata później zaczął pomagać Jan Wojciech Ziemnicki (Bukowski 1990). Po śmierci ojca Bernarda jego stanowisko zajął ojciec Wojciech. W tym czasie dochodziło do wydarzeń o różnym charakterze. Jednym z nich był pożar w 1726 roku, który spowodował ogromne straty i spustoszenie budynków. Ziemnicki dokonał odbudowy klasztoru, za co otrzymał od Stolicy Apostolskiej miano dożywotniego przeora Apostolskiego. Oprócz tego Abbas Citeaux przydzielił ojcowi Wojciechowi „tytuł doktora Świętej Teologii i opata tytularnego Kolbacza” (Dudek 1991). Epizod ten miał miejsce w 1729 roku. Opat jednak na tym nie poprzestał, dążąc do ponownego ożywienia gospodarczego oraz do zapewnienia klasztorowi równowagi ekonomicznej. Ówczesne wydarzenia, które były związane z błogosławieniem Wincentego doprowadziły to tego, iż ojciec sfinansował luksusowy ołtarz, w którym zostały umieszczone szczątki Mistrza (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006). Około 1745 roku zlecił wykonanie organów, dzięki którym archiopactwo zasłynęło z gry na tym instrumencie. Przed śmiercią rekomendował, aby jego urząd objął ojciec Bernard Niegolewski, którego mnisi darzyli wielkim uznaniem. Funkcję opata przejął on w 1771 roku i kontynuował promowanie klasztornej muzyki. Za jego kadencji zakon

stał się najbardziej znany wśród pozostałych opactw. Co istotne, przeprowadził on podział administracyjny, aby nie dopuścić do załamania się klasztoru (Dudek 1991).

Przełomowymi wydarzeniami, które negatywnie dotknęły zakon były: trzeci rozbiór Polski, który doprowadził do problemów materialnych oraz śmierć ojca Bernarda (Dudek 1991). W 1800 roku miał miejsce pożar powodujący utratę między innymi biblioteki, archiwum oraz uszkodzenie całego klasztoru, łącznie z jego budynkami. Sprawilo to, że opactwo ciągle zmierzało ku ruinie (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006). W trakcie trwania pożaru opatem w zakonie był Gerard Barański, który nie mogąc samodzielnie uporać się z narastającymi przeszkodami, mianował na swojego pomocnika ojca Wawrzyńca Drzewieckiego, który później, w 1802 roku, został nominowany opatem. Był on ostatnim opatem w klasztorze jędrzejowskim, który chciał podtrzymać tradycje muzyczne (Dudek 1991).

W czasach Księstwa Warszawskiego opactwo jędrzejowskie było kontrolowane przez państwo. W 1819 roku car Aleksander I rozkazał, aby zniszczyć klasztor, jednak nie oznaczało to zakończenia istnienia samego archiopactwa, bowiem w 1856 roku budynki zostały zagospodarowane przez reformatów. Musieli oni opuścić mury klasztoru w 1870 roku, kiedy władze zaboru zdecydowały się ulokować tam seminarium nauczycielskie (Dudek 1991).

Istotne znaczenie dla funkcjonowania klasztoru miał rok 1913, ponieważ wtedy też powstała parafia, mieszcząca się nieopodal kościoła cysterskiego. Jej proboszczem został ksiądz Stanisław Marchewka, który działał od 1915 roku do 1941. Podejmował on różne działania na rzecz probostwa, między innymi organizował wiele uroczystości na cześć Mistrza Wincentego, doprowadził do odbudowy budynków klasztoru (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006). Dodatkowo w 1916 roku założył sześć szkół, które mieściły się: na Podklasztorzu, w Skroniowie, Przysławiu, Sudole, Chorzewie i Laskowie. W pierwszych dwóch szkołach otworzył ponadto ochronki dla biednych dzieci. Rok później wznosił Dom Parafialny, w murach którego mieściły się: szkoła, ochronka, sklep udziałowy, kasa oszczędnościowa oraz jedno pomieszczenie było przeznaczone do różnych zebrań, przedstawień (Prawdź 1939).

Ponowne przybycie cystersów do klasztoru w Jędrzejowie przypadło na rok 1945. Początkowo opatem był ojciec Stanisław Kiełtyka (Dudek 1991). W czasie swojego przeoratu dokonał odbudowy klasztoru, kościoła, salki szkole przebudował na cele zakonne, a także rozpoczął nauczanie dydaktyczne w cysterskim Studium Teologicznym w Mogile. W 1946 roku w jędrzejowskim archiopactwie swoją aktywną działalność rozpoczął ojciec Gerard Marian Matuła, który sprawował służbę wikariusza parafii, był

również katechetą, organizował zajęcia w Studium Teologicznym, a następnie przejął obowiązki proboszcza (Chalcarz 1990). W drugiej połowie XX wieku prymas Wyszyński „podniósł klasztor do stopnia przeoratu samoistnego” (Dudek 1991: 37), czyli jego kierownictwem zajmowali się nie tylko przeorzy, odpowiedzialni za rozliczanie prac restauracyjnych, prowadzenie nowicjatu, parafii, misji, ale dodatkowo podejmowali trud związany z wdrożeniem procesu kanonizacji Kadłubka. W 1964 roku zakonnicy jędrzejowscy, aby upamiętnić dwusetną rocznicę beatyfikacji Wincentego, przygotowali wielką ceremonię, w której uczestniczyli: biskupi, kardynałowie Wojtyła i Wyszyński, prymas Polski, a także Opat Generalny Cystersów – Mons. Jednak dopiero z końcem 1990 roku klasztor ten otrzymał przywrócenie znaczenia opactwa, a jego opatem został ojciec Paweł Lubański (Dudek 1991).

Zabytkowe organy

Podczas swojego funkcjonowania klasztor jędrzejowski słynął z organów, powstałych w 1633 roku, a ich wykonanie zawdzięcza się ojcowi Benedyktowi, który rozwinął na terenie opactwa fabrykę organów. Następnie zostały one przebudowane, dzięki zaangażowaniu przeora Wojciecha Ziemnickiego (Dudek 1991). Przekonstruowania dokonali Józef Sitarski oraz Ignacy Fogler, którzy pochodzili z Kielc. Instrument na zewnątrz prezentuje się w sposób oryginalny. Ma on charakterystyczne zdobienia, między innymi faliste półkola, natomiast na pierwszym planie znajduje się pozytyw bezwieżowy, podtrzymywany przez filar. Trzy piszczałki znajdujące się w centralnej części, mają dekoracje w kształcie muszli, które odnoszą się do stylu rokokowego. Całe organy ozdobione są scenami ze *Starego Testamentu*, a dokładniej odnoszą się do *Księgi Psalmów*. Na samym dole znajduje się orzeł, który ma rozłożone oba skrzydła; jego obecność w takiej postaci jest symbolem Miłości Bożej oraz Chwały Kościoła. Na bokach ulokowane są dwie postacie, które stoją na filarach, wpisując się w symbolikę muzyczną. Pierwszą postacią znajdującą się po lewej stronie jest król Dawid, trzymający harfę, natomiast drugą jest święta Cecylia, która trzyma w jednym ręku zwój papieru, a w drugiej ręce pozytyw organowy. Na górze można zauważyć liczną grupę muzyków, którzy zdobią gzymsy (Kwiatkowska-Kropka, Drożdżik 2006). Wśród obecnych tam puttów z prawej strony jest niewiasta trzymająca w ręku drewniany instrument muzyczny, z kolei po lewej stronie jest widoczna postać grająca na drewnianym fagocie (Dudek 1991).

Wnętrze organów także jest niezwykle. Zawierają one czterdzieści dwa głosy, cztery ręczne klawiatury oraz jeden pedał. Klawiatury te mają niezwykle budowlę, ponieważ czwarty manual jest wysuwany ze spodu pierwszego

manuału, co powoduje, że dźwięk jest wydawany o ton wyżej (Kwiatkowska-Kropka, Drożdżik 2006). Organy te były i są przykładem dla innych zakonów, które tworząc je u siebie, wzorowali się na tych jędrzejowskich. Instrumenty te są połączeniem dwóch stylów między innymi rokoka i późnobarokowego (Drożdżik, Wcześny 2009).

Duże zainteresowanie muzyką przyczyniło się do tak wielkiego rozwoju i udoskonalania organów jędrzejowskich, że klasztor cystersów zaczął organizować doroczny Międzynarodowy Festiwal Muzyki Organowej i Kameralnej. Wydarzenie to ma miejsce w okresie wakacyjnym: lipcu bądź sierpniu (Kwiatkowska-Kropka & Drożdżik 2006).

Działalność cysterska

W klasztorze jędrzejowskim życie codzienne opierało się na trzech kluczowych działalnościach, a mianowicie: duszpasterskiej, gospodarczej i wychowawczej. Jeżeli chodzi o to pierwsze, cystersi działali nie tylko w sanktuarium błogosławionego Wincentego Kadłubka, ale także w wielu kaplicach oraz kościołach, znajdujących się w pobliskich miejscowościach oraz we wsiach, które do nich należały. Zadania związane z duszpasterstwem realizowali między innymi: kaznodzieje, spowiednicy oraz kapłani, którzy skierowani byli do konkretnej parafii, pełniąc funkcje proboszcza bądź wikarego. Mnisi sprawowali takie posługi ze względu na małą liczbę księży diecezjalnych. Ich służba miała charakter stałych, ale i też okazjnych duszpasterzy. W XIX wieku z ich apostołstwa korzystało coraz więcej parafii, jednak w każdym probostwie pracował tylko jeden zakonnik wyjątkiem były Złotniki, ponieważ tam spełniało swoje obowiązki dwóch cystersów. Wszelkie decyzje o podejmowaniu posług duszpasterskich ustalano w rozmowach z biskupem kieleckim (Gach 1990). Obecnie działalność duszpasterska opiera się głównie na sprawowaniu mszy świętej, nabożeństw, wizytach duszpasterskich oraz posłuchach w pobliskich placówkach, na przykład w szpitalu rejonowym.

Następną działalnością jest twórczość gospodarcza. Mnisi utrzymywali się głównie z uprawy roli, a także, podobnie jak inne zakony, posiadali duże majątki ziemskie. Ich prace polegały przede wszystkim na pielęgnowaniu ogrodów i obiektów oraz zbieraniu zbiorów z pól, które znajdowały się w pobliżu klasztoru. Natomiast konwersi zajmowali się pracami na działkach mieszczących się na całym obiekcie opactwa, a w szczególności w stodołach i spichlerzach. Wielu zakonników fascynowało się różnymi technikami związanymi z uprawą użytków, co spowodowało, że byli specjalistami w zakresie użyźniania gleby, rozplanowania pracy na roli oraz produkcji niezbędnych narzędzi, które mogli wykonać w swoich pracowniach. Rozwijając swój

dorobek gospodarczy, potrzebowali takich budynków jak: spichlerze, młyny, stodoły, cegielnie, kuźnie oraz stajnie. Niezbędne były również warsztaty, takie jak na przykład: bednarski, kołodziejski, w którym zajmowano się produkcją kół, rymarski do wytwarzania rekwizytów konnych oraz piekarnia. Ponadto cystersi wybudowali również pomieszczenie, które zarezerwowane było dla chorych, kaplicę oraz aptekę. W XVIII wieku apteka została odnowiona oraz wyposażona w więcej lekarstw przez opata Wessela. W swoim zaopatrzeniu posiadała leki, eliksiry, balsamy, napary, zioła, syropy, które były wykorzystywane nie tylko przez mnichów, ale także przez ubogich, zatrudnionych w gospodarstwie oraz sprzedawano je do innych miast. Zioła miały pochodzenie zwyczajne, były to te, które mnisi samodzielnie zbierali w pobliżu swojego klasztoru oraz nadzwyczajne, czyli zakupione. Środki z apteki wykorzystywano do leczenia zewnętrznego, na przykład oparzeń, i wewnętrznego (Gach 1990).

Ostatnią aktywnością była działalność wychowawcza. Każdego zakonnika wstępującego do klasztoru obowiązywał roczny bądź dwuletni nowicjat, który był okresem przysposobienia się do: życia w opactwie, złożenia profesji, czyli ślubów zakonnych oraz wykluczenie nieodpowiednich kandydatów. Nowicjusze, którzy złożyli śluby, uczyli się łaciny, śpiewu liturgicznego, uczestniczyli w studiach filozoficzno-teologicznych oraz uzyskiwali święcenia kapłańskie. W klasztorze znajdowało się tak zwane domowe studium prawa kanonicznego oraz filozoficzno-teologicznego. Nowicjusze jędrzejowscy, którzy byli najbardziej uzdolnieni, mogli kształcić się w Mogile, gdzie czas nauki przedstawiał się następująco: dwa lata filozofii oraz cztery lata teologii. Wraz z biegiem czasu mnisi zauważyli trudności w nauczaniu i szkolnictwie dlatego wytypowali duchownych do konkretnych zadań na przykład: zakładania szkół, nauczania, dbania o obiekty i pomieszczenia szkolne oraz organizowania środków do ich utrzymania. Szkoła, którą zarządzali zakonnicy jędrzejowscy, miała charakter elementarny (Gach 1990).

Podsumowanie

Zakon cystersów w Jędrzejowie jest najstarszym klasztorem założonym w Polsce przez szarych mnichów. Wydarzenia mające miejsce w ubiegłych stuleciach sprawiły, iż ów archiopactwo musiało zmagać się i sprostać licznym wyzwaniom, chociażby najazdom wojsk czy pożarom. Należy nadmienić, iż cystersi nie skupiali się tylko i wyłącznie na życiu zakonnym o charakterze duszpasterskim, lecz wykazywali się również działalnością gospodarczą oraz pedagogiczną.

Z biegiem lat klasztor przekształcił się z zamkniętej instytucji w otwartą. Obecnie miejsce to odwiedza wielu turystów oraz pielgrzymów, chcących poznać jego historię, architekturę oraz kult błogosławionego Wincentego Kadłubka, który odgrywa ważną rolę w życiu mnichów. Dlatego też zakonnicy jędrzejowscy, pragnąc szerzyć kult Kadłubka, organizują wiele wydarzeń kulturalnych, dzięki czemu dzieci i młodzież mogą lepiej zapoznać się z jego osobą. Bardzo ważna w życiu mnichów jest praca przy klasztorze, konserwacja oraz samodzielne dbanie o porządki mieszkalne.

Źródła cytowań

- BUKOWSKI, WALDEMAR (1990), 'Katalog Opatów Jędrzejowskich', w: Daniel Olszewski (red.), *Cystersi w Polsce w 850-lecie fundacji opactwa jędrzejowskiego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, ss. 179-204.
- CHALCARZ, ALEKSY (1990), 'Reorganizacja cystersów w czasach najnowszych i odnowienie opactwa w Jędrzejowie' w: Daniel Olszewski (red.), *Cystersi w Polsce w 850-lecie fundacji opactwa jędrzejowskiego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, ss. 127-150.
- 'Deklaracja Kapituły Generalnej zakonu cysterskiego o współczesnym życiu cysterskim'(2011), w: Piotr Chojnacki, Krzysztof Jankosz, Marcin Starzyński, *Poznać cystersów: studia i dokumenty*, Kraków: Wydawnictwo Astralia, ss. 255-307.
- DROŹDZIK, PIOTR, MAREK WCZEŚNY (2009), *Cystersi w Polsce*, Nowy Sącz: Wydawnictwo Goldruk.
- DUDEK, ALOJZY A. (1991), *Jędrzejów Achriopactwo Cystersów*, Warszawa: Wydawnictwo PTTK „Kraj.
- DOBOSZ, JÓZEF (1990), 'Proces fundacyjny i pierwotne uposażenie opactwa cystersów w Jędrzejowie', w: Daniel Olszewski (red.), *Cystersi w Polsce w 850-lecie fundacji opactwa jędrzejowskiego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, ss. 40-79.
- GACH, PIOTR PAWEŁ (1990), 'Opactwo jędrzejowskie w latach kasat zakonnych (koniec XVIII i XIX w.)', w: Daniel Olszewski (red.), *Cystersi w Polsce w 850-lecie fundacji opactwa jędrzejowskiego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, ss. 97-126.
- KARSZNIA, NIWARD STANISŁAW (2004), *Cystersi wczoraj i dziś*, Kraków: Wydawnictwo Klasztor u Ojców Cystersów.
- KWIATKOWSKA-KROPKA, BEATA, PIOTR DROŹDZIK (2006), *Klasztor Cystersów w Jędrzejowie*, Jędrzejów: Wydawnictwo Goldruk.
- MANTEUFFEL, TADEUSZ (1955), *Papiestwo i Cystersi ze szczególnym uwzględnieniem ich roli w Polsce na przełomie XII i XIII w.*, Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- MATWIEJUK, KAZIMIERZ (2009), *Życie liturgiczne w klasztorach cysterskich przed Soborem Watykańskim II*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- MORAJKO, KRZYSZTOF (2006), *Charyzmat zakonu cystersów*, Kraków: Wydawnictwo „Avalon”.
- PRAWDZIC (1939), *Wielkie dni Jędrzejowa: opis najważniejszych wydarzeń w dziejach klasztoru i kościoła błogosławionego Wincentego Kadłubka w Jędrzejowie*, online: <https://dlibra.kul.pl/dlibra/publication/1467/edition/1161/content>, [dostęp: 26.10.2020].

- WYRWA, ANDRZEJ M. (1990), 'Cystersi. Geneza, duchowość, organizacja życia w zakonie (do XV wieku) i początki fundacji na ziemiach polskich. Zarys', w: Daniel Olszewski (red.), *Cystersi w Polsce w 850-lecie fundacji opactwa jędrzejowskiego*, Kielce: Wydawnictwo Jedność, ss. 11-39.
- ZAKAR POLIKARP (2011), *Założenie klasztoru Citeaux*, w: Piotr Chojnacki, Krzysztof Jankosz, Marcin Starzyński, *Poznać cystersów: studia i dokumenty*, Kraków: Wydawnictwo Astraia, ss. 15-22.

Dziecięce stroje grobowe ze szczuczyńskich krypt

Mikołaj Dobek

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

ORCID: 0000-0003-4333-9146

Abstract

Children's funeral attire from the crypts in Szczuczyn

Research conducted in the crypts in the church of The Name of the Blessed Virgin Mary in Szczuczyn brought many new elements into funeral history of the modern period. The unique conditions in the crypt contributed to the preservation of many remains of funerary clothing, the existence of which in the original equipment of the deceased was only guessed, because the linen and wool fabrics were usually decaying. The analysis of the materials from Szczuczyn allowed to broaden the knowledge of grave costumes sewn from these fabrics, as well as to verify their role – as a result of the conducted research, it was found that less durable materials were also present in exceptionally richly furnished graves. Objects analyzed during the excavations also allowed for a kind of confrontation and tracing the extent to which the secular community living in 18th-century Poland complied with the rules imposed by the church regarding the use of the recommended grave costumes. The analysis of the total number of burials of children in the crypts of the post-piarist church

Mikołaj Jan Dobek, student trzeciego roku archeologii na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu; w kręgu jego naukowych zainteresowań znajdują się badania nad średniowiecznymi i nowożytnymi tekstyliami; interesuje się archeologią średniowiecza i okresu nowożytnego, badaniami architektury sakralnej wraz z jej funeralnymi aspektami oraz zagadnieniami z zakresu konserwacji zabytków archeologicznych.

mikolaj.dobek@interia.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



in Szczuczyn also allows for some conclusions regarding the identification of the sex of the children placed there.

During the research conducted in the crypts under the presbytery, 96 burials were described in detail. This number also included children's burials, which were subjected to a detailed in situ analysis. As a result of these works, the burials of two children of Stanisław Antoni Szczuka, the founder of the church and the owner of Szczuczyn, were identified. Little August Michał was buried in a silk żupan, and Maria Anna in a silk grave dress sewn from grits. The remaining children were mostly buried in linen dresses decorated with silk belts, but among them, there were also some unique forms of grave costumes. Thus, in the crypts of Szczuczyn in Poland, an archaeological discovery of a linen Czechman was made, and a dress with a printed floral pattern can be considered an extremely unique burial.

Keywords: crypts, funeral costumes, funeral culture, linen, archeology

Wprowadzenie

Poznanie społeczno-kulturowych dziejów społeczeństwa przez archeologów nie jest możliwe, gdy brak źródeł w postaci dorobku kultury materialnej, stanowiących pewnego rodzaju nośnik informacji o ich dawnym właścicielu, a także użytkowniku. Specyficzny typ źródeł, pozwalający na odkrywanie wielu aspektów życia, tworzą ubrania. Niegdyś były one wyznacznikiem przynależności do klasy społecznej, statusu finansowego, a także poglądów oraz miejsca zamieszkania ich posiadacza (Rembowska 1980: 49; Turnau 1986: 76-77; Grupa 2005: 74-75). Tak jak współcześnie, tak i wówczas istniały trendy w modzie, które kształtowały estetyczny gust społeczności. Może to się wydawać nieprawdopodobne, że style te przemijały, ulegając zmianom tak samo dynamicznie jak obecnie. W XVI-XVIII wieku na terenie Rzeczypospolitej w stroju męskim funkcjonowały dwa style. Dominował przede wszystkim polski strój szlachecki, jednak wpływy mody zachodniej zaczęły powoli, ale systematycznie wkraczać na dwór królewski, aby w drugiej połowie XVIII wieku zdecydowanie zmieniać sposób ubierania się elity Rzeczypospolitej (Grupa 2012: 122-123). Tkaniny, jako materiał o pochodzeniu organicznym stanowią źródło wyjątkowo podatne na czynniki zewnętrzne, toteż znaczna część badań nad kostiumologią opiera się na analizie ikonografii – portretów oraz scen zbiorowych (Gutkowska-Rychlewska 1968; Kozina 2017). Jednakże przedstawienia plastyczne nie stanowią dokładnego odwzorowania minionej codzienności, mogą ją nawet poważnie zniekształcać. Na materiał pozwalający na dokładne analizy i rekonstrukcje mody składa się odzież grobowa odkrywana w wyniku prac wykopaliskowych prowadzonych w kryptach kościołów (Grupa 2005; Drążkowska 2007; 2008; 2014; Drążkowska, Niedźwiadek, Matuzevičiūtė & Grupa 2015). Panujące w niektórych tego typu obiektach odpowiednie warunki klimatyczne sprawiają, że tkaniny zachowują się tam znacznie lepiej niż w ziemi, pozostając przy swoim pierwotnym kształcie i kroju

(Grupa 2007: 207-213; Grupa, Kozłowski, Jankauskas, Grupa, Krajewska, Krakowska, Majorek, Mosiejczyk, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2015: 47). Przykład doskonale zachowanych strojów pozyskanych w efekcie prac wykopaliskowych stanowią ubrania pochodzące z pochówków ze Szczuczyna (Grupa 2012: 110-121; Grupa, Grupa, Kozłowski, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka, Wojciechowska & Dudziński 2014; Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014; Dudziński, Grupa & Nowosad 2017).

Szczuczynskie pochówki zlokalizowano w kryptach popijarskiego kościoła pod wezwaniem Imienia Najświętszej Marii Panny. Parafia, tak jak i to miasto, historycznie powiązana jest z osobą Stanisława Antoniego Szczuki – właściciela Szczuczyna, podkanclerza litewskiego i inicjatora budowy kościoła wraz z kolegium pijarskim i klasztorem (Grochowska 1989; Dudziński, Krajewska & Grupa 2013: 9). W latach 1701-1707 wzniesiony został okazały, górujący nad całą miejscowością, barokowy kompleks. Sama budowa współfinansowana była przez skarb króla Jana III Sobieskiego, jako dziękczynienie za triumf pod Wiedniem. W pierwszej kolejności zbudowany został klasztor, a dopiero po jego ukończeniu rozpoczęto budowę okazałej, murowanej świątyni. Kościół konsekrowany został przez pomocniczego biskupa plockiego Marcina Załuskiego w 1743 roku, jednak wiadomo, że pierwsze msze w nowych murach odprawiano już w 1704 roku. Wystrój trójnawowej bazyliki zbudowanej na planie prostokąta utrzymany jest w stylu barokowym (Dudziński, Krajewska & Grupa 2013: 12-13).

Szczuczynskie krypty

W szczuczynskim kościele odkryte i dostępne są trzy krypty – dwie umieszczone w prezbiterium oraz jedna zlokalizowana w zachodniej nawie bocznej, jednakże źródła pisane wspominają o istnieniu jeszcze co najmniej dwóch krypt. Ich dokładna lokalizacja stanowi jednak dziś zagadkę. Znajdujące się we wnętrzu trójnawowej świątyni podziemia – a szczególnie krypty pod prezbiterium – przez lata były obiektem zainteresowania lokalnej społeczności, o czym świadczą liczne opowieści o odwiedzaniu krypt przez szczuczynską młodzież, a także pozostawiane tam przez lata śmieci (Dudziński, Krajewska & Grupa 2013: 14; Grupa 2019: 189-197). W 2012 roku rozpoczęły się prace archeologiczne prowadzone przez zespół pracowników i studentów UMK pod kierownictwem Małgorzaty Grupy, których początkowym celem była inwentaryzacja pochówków, jednak przerodziły się one w wielosezonne prace badawcze.

Warunki panujące w kryptach pod prezbiterium sprawiły, iż mamy do czynienia z wyjątkowym stanem zachowania ludzkich zwłok – znaczna ich część uległa całkowitej bądź częściowej mumifikacji. Fakt ten wynika z wyjątkowo dobrej wentylacji podziemi, która pozwoliła na wstrzymanie procesu rozkładu tkanek i zasuszenie zwłok (Kozłowski & Krajewska 2013: 83). Niestety z czasem część otworów wentylacyjnych została zasypana, co skutkowało powolnym, acz widocznym rozkładem zmumifikowanych wcześniej szczątków, co dostrzegano w pochówkach znajdujących się w piaszczystym podłożu krypty. Inwentaryzacja pochówków i uporządkowanie krypt dają jednak nadzieję na spowolnienie procesu dalszego rozkładu ciał zmarłych. Podziemia prezbiterium stanowiły miejsce wiecznego odpoczynku dwóch grup społecznych: księży pijarów oraz osób świeckich. Tym służyła była krypta wschodnia B, podczas gdy rodzina właściciela miasta wraz z innymi przedstawicielami wyższej warstwy społecznej, chowana była w krypcie wschodniej A oraz zachodniej A i B. To właśnie w krypcie zachodniej A zlokalizowano miejsca wiecznego spoczynku najmłodszych dzieci właściciela miasta Stanisława Antoniego Szczuki (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014).

Pompa Funebris

Budowa szczuczyńskiej świątyni zbiega się w czasie z rodzinnymi dramatami fundatora. W 1702 roku umiera na odrę pięcioletni, pierworodny syn Stanisława Antoniego i Konstancji Potockiej, August Michał, a trzy lata później odchodzi jedyna córka Stanisława – dwuletnia Maria Anna. Śmierć dziecka w dawnych czasach nie była odbierana inaczej niż obecnie. Niegdyś śmiertelność najmłodszych była wysoka i wynosiła około 55% zgonów wśród dzieci do piątego roku życia. Fakt ten sprawiał, że zgony potomków pojmowane były jako wyraz Woli Bożej, i uważane za coś naturalnego. Jednakże oswojenie śmierci nie powodowało zaniechania bóleści i żalu, czego przykład dostrzec możemy również w zachowanej korespondencji między małżeństwem Szczuków, w której to Stanisław Antoni w następujący sposób reaguje na informacje o przedwczesnej śmierci Marii Anny: „Jedynie z serca kochana duszo. Wczora tu na mszę stanąłem do nowego kościółka [...] gdy mię przed samym wyjściem do niego doszła wiadomość żałosna od Jmci o córeczce naszej, napełniłem go smutkiem y łzami skropiłem [...] y niegodny podnoszę głos do P. Boga, aby nas zasmuconych pocieszyć raczył z miłosierdzia swego” (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 14).

Dzieci zmarły w czasie trwania budowy kościoła, w którego kryptach miały zostać docelowo pochowane. Za pierwsze – tymczasowe miejsce

spoczynku Augusta Michała oraz Marii Anny służył nieistniejący już dziś kościół drewniany (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 23). Pogrzeby potomków właściciela miasta nie były uroczystościami skromnymi, o czym świadczą dane dotyczące środków przeznaczonych na pogrzeb małego Augusta – wydano wówczas czterysta złotych. W kwocie tej zawierały się wydatki przeznaczone między innymi na zakup sześćdziesięciu dwóch świec (sto trzydzieści osiem złotych), materiałów i świeców koniecznych do obicia trumny (siedemdziesiąt jeden złotych), a także jałmużna dla biednych (cztery złote) i opłata dla organisty (sześć złotych). Dla porównania, sześć lat później, Stanisław Antoni opłacił koszty organizacji uroczystości pogrzebowych swojego sługi przeznaczając na ten cel czterdzieści złotych (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 21). Jednakże ilość środków poświęconych na pożegnanie dzieci podkanclerza dostrzec można nie tylko w świadectwach kosztów wyprawienia uroczystości i wszystkich zagadnieniach powiązanych ze spectrum *pompa funebris*, lecz także w – odzwierciedlającej wysoki status społeczny i majątkowy rodziny – odzieży grobowej zmarłych.

Dobór odzieży grobowej był kwestią dość złożoną. Według obowiązujących zasad, zmarły niezależnie od płci czy też statusu społecznego, powinien zostać ubrany w prostą koszulę bądź suknię grobową, zwaną giezłem lub czechłem (Binski 2001: 81; Grupa 2005: 30). Jednakże rody pochodzące z wyższych warstw społecznych pozwalały sobie na odstępstwa od tego zwyczaju, ubierając swoich bliskich w odzież noszoną za życia. Były to wykonane z jedwabów okazałe suknie, męski strój polski, czy też ubrania wzorowane na modzie zachodniej. Często jednak wartość tych ubrań sprawiała, że rodzina zmarłego decydowała się na przeszyście stroju w ten sposób, aby móc zaoszczędzić na jedwabnej tkaninie. Stąd też niejednokrotnie spotykamy pochówki, gdzie zmarły złożony jest do grobu w ubraniach pozbawionych pleców, czy też na przykład „przewiązany” jedynie niewielkim fragmentem pasa kontuszowego (Grupa 1999: 115-117; Grupa 2005: 63; Grupa 2019: 176-183; Drązkowska 2007: 125-137). Za stosunkowo częstą praktykę uznać możemy także ubieranie zmarłego w strój wyraźnie zużyty, wielokrotnie łatany i naprawiany – tego typu odzież posiadała już znacznie mniejszą wartość, a noszenie jej przez kolejne osoby mogło być niekomfortowe. Oddzielną kategorię strojów stanowi ta przeznaczona jedynie do wykorzystania w pochówku, formowana już na leżącej osobie, a przede wszystkim niemożliwa do zakładania za życia, odzież stylizowana na bogaty i estetyczny element garderoby. Były to zazwyczaj okrycia pozbawione tylnej części, układane, marszczone i fastrygowane w taki sposób, aby mogły imitować strój możliwy

do noszenia za życia (Grupa 2005: 54-55; 62; 57-58; Drążkowska 2008: 132-134; Grupa 2016: 175-177). W ubiorach szczuczyńskich dostrzec można zdecydowaną przewagę występowania strojów umożliwiających codzienne użytkowanie. W znacznej części pochówków dzieci mamy również do czynienia z odzieżą pełną, lecz wykonywaną z myślą o jej grobowej funkcji – są to koszule i suknie uszyte z tego samego materiału co obicia trumien (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 62).

Szczuczyńskie pochówki dziecięce

Strój, w którym został złożony do grobu August Michał Szczuka stanowi przykład wykorzystania w charakterze odzieży grobowej ubrania noszonego za życia. Pięciolatek został pochowany w dziecięcym wariantcie stroju szlacheckiego – małym żupanie. O tym, że był on noszony przez młodego Szczukę za życia, świadczy nie tylko brak śladów dostosowywania ubioru do jego grobowej funkcji, lecz także brak informacji na temat zakupu tkanin lub ubrań w liście wydatków poczynionych w ramach organizacji uroczystości pogrzebowych. Strój wykonany jest z tkaniny jedwabnej o motywie pionowych pasków. Dziś żupan posiada – powstała w wyniku rozpadu organicznych barwników – żółto-zielonkawą kolorystykę, jednakże w drodze analiz udało się ustalić, że najprawdopodobniej paski tworzące pionowy wzór były czerwonej barwy. Poza tym motywem, na całej powierzchni szaty, dostrzec można biegnące ukośnie prążki powstałe w wyniku zastosowania specyficznego przeplotu w trakcie produkcji tkaniny. Żupan posiada wszelkie cechy konstrukcyjne normalne dla tego typu odzieży, a zapinany był na piętnaście pasmanteryjnych guzików – tak zwanych knefli. Strój wykończono jedwabną lamówką (pasamonem wykonanym na krosienku tabliczkowym) oraz ozdobnym sznurkiem, którym obszyto krawędzie. Elementy te pełniły funkcje zarówno estetyczne, jak i konstrukcyjne całości żupana. Korelując długość żupana (osiemdziesiąt dwa centymetry) z wzrostem zmarłego, stwierdzić można, iż noszony za życia sięgał on Augustowi maksymalnie do połowy łydki (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 60-61).

W trakcie prac wykopaliskowych, w trumnie Augusta Michała, nie odkryto pozostałości obuwia. Odpowiedź na pytanie o jego losy sugeruje już zapissek pochodzący z relacji z pogrzebu Marii Anny, który informuje o bardzo złym stanie obuwia i sukni (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska



Zdjęcie 1.
Pochówek Augusta Michała Szczuki.
Autor fotografii: Jakub Michalik.

2014: 62). Być może więc, pozostałości już zniszczonego obuwia zostały usunięte w 1710 roku, kiedy to przeniesiono trumny z ciałami dzieci do nowo wybudowanej rodzinnej krypty.

Pewien kontrast dla ubioru grobowego Augusta Michała stanowi strój, w jakim pochowana została jego siostra, Maria Anna. Ubrana została ona w strój jednorazowy, uszyty z myślą o funkcji grobowej. Jest to prosty, długi do kostek, płaszczyk krojem zbliżony do żupana. Posiadał on jednodzielną tył i rozszerzał się od pasa w dół sięgając do kostek zmarłej. Mimo umieszczonego z przodu rozcięcia brak jakichkolwiek zapieć, co sugeruje, że suknia była luźno ułożona na ciele dziewczynki. O konkretnej roli stroju świadczy materiał, z którego został on uszyty – jest to jedwabna, tkana w drobną kostkę gryzeta, która to została zastosowana także do obicia wierzchu trumny. Na powierzchni płaszczyka nie dostrzeżono śladów jakichkolwiek zdobień i detali. Opisana suknia stanowiła wierzchnią warstwę stroju. Pod nią założona została na zmarłą płócienna, prosta koszula – typowy i zalecany strój grobowy. Nogi Marii Anny przyobleczone były w dziane pończochy zdobione haftem

wykonanym czerwoną, jedwabną nicią. Dzianiny jako produkty tworzone na drutach uzyskują strukturę materiału wyjątkowo elastycznego, dopasowującego się do powierzchni, na którą są nałożone. Pończochy znalezione w pochówku Marii Anny wykonane zostały z wyjątkowo dobrej jakościowo przędzy, przy użyciu aż pięciu drutów o małej średnicy – uzyskano dzięki temu wyrób o bardzo wysokiej jakości, której nie dorównują inne dzianiny odkrywane w szczu-
czyńskich kryptach (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 62-63).

Szczuczyńskie krypty nie stanowiły jedynie miejsca wiecznego spoczynku potomków właściciela miasta, Stanisława Antoniego Szczuki. W podziemiach świątyni stwierdzono występowanie jeszcze szesnastu pochówków dziecięcych nie powiązanych z rodem Szczuków. Jedenaście spośród nich to osoby pochowane w strojach uszytych z tkaniny lnianej, tylko jeszcze jedno dziecko zostało ubrane w strój jedwabny (trzy pozostałe pochówki są w znacznym stopniu zniszczone lub trumny nie zawierają szczątków kostnych). Fakt stosowania materiałów łatwiej dostępnych (na przykład lnu), a co za tym idzie tańszych, świadczy o nieco niższej pozycji w hierarchii społecznej rodzin tych dzieci. Jednakże wykorzystanie mniej kosztownego materiału nie stało w sprzeczności z nadaniem mu wyjątkowej i estetycznej formy, czyniąc cały zbiór strojów dziecięcych ze Szczuczyna kolekcją bardzo różnorodną pod względem typów ubioru, jak i nietuzinkowych detali im towarzyszących.

Pośród szesnastu dziecięcych strojów odkrytych w szczuczyńskich kryptach, liczbowo zdecydowanie dominują te wykonane z lnu – dwanaście dzieci zostało pochowanych w koszulach i sukniach wykonanych z tego materiału. Tekstylia lniane są materiałem wyjątkowo rzadko odkrywanym podczas badań archeologicznych. Len, w przeciwieństwie do innych tkanin, wymaga najlepszych warunków, aby mógł przetrwać do naszych czasów. Przekłada się to na ilość materiału pozyskiwanego w trakcie badań – w Polsce brak było do tej pory lnianych ubrań odkrywanych w trakcie wykopalisk (Grupa 2012: 109). Wyjątek stanowią materiały z Przemyśla (Drażkowska 2014) oraz opisywane stroje ze Szczuczyna. Do pochówków wyróżniających się ubiorem grobowym osoby złożonej do trumny, zaliczyć możemy pochówek chłopca w błękitnym czechmanie oraz dziewczynki w lnianej sukience i trzewikach. W jednym z pochówków spoczywało dziecko ubrane w strój wykonany z jedwabiu – była to dziewczynka pochowana w sukni z tego materiału. Fakt tak znaczącej dominacji strojów wykonanych z lnu dobitnie świadczy o tym, jak wielkim kosztem dla rodziny szlacheckiej był zakup tkanin jedwabnych.

Za wyjątkowy obiekt, zdecydowanie wyróżniający się na tle pozostałych strojów grobowych odkrytych w szczuczyńskich kryptach, uznać możemy pochówek chłopca ubranego w błękitny czechman. Jest to ubiór, zaliczany do części stroju polskiego, zastępujący żupan lub też noszony samodzielnie – ten drugi wariant dostrzeżono w omawianym grobie. Czechmany wyróżniał krój pleców, analogiczny do tych, które posiadały kontusze – plecy z tak zwanym słupem. Natomiast dwudzielny przód z krytym zapięciem był nowinką w męskim stroju. Klipy poszerzające dół sukni występowały zarówno w czechmanach, jak i kontuszach czy żupanach. Czechman odnaleziony w szczuczyńskich kryptach, w grobie numer pięćdziesiąt został wykonany



Zdjęcie 2.
Pochówek dziewczynki w sukience z nadrukiem.

Autor fotografii: Jakub Michalik.

z lnu o niebieskiej barwie, miał podszewkę z grubszego lnu, która była mocowana do części wierzchniej luźną fastrygą. Wyjątkowy kolor stroju został mu nadany przez farbowanie już wykonanej tkaniny. Dolna część czechmana została poszerzona przez wszycie trójkątnego klina. Zmarły pod czechmanem ubrany był w dwie lniane koszule, sięgające do kostek. Sama szata wykonana jest wyjątkowo starannie, z wykorzystaniem ścisłych szwów za igłą, co zwiększa prawdopodobieństwo noszenia tego konkretnego czechmana przez zmarłego. Pochówek ten stanowi doskonałe poświadczenie tego, iż krypty pod kościołem Imienia Najświętszej Maryi Panny były wielokrotnie odwiedzane przez mieszkańców Szczuczyna – czechman, jak



Zdjęcie 3.
Buty oraz sukienka z grobu trumny nr 38.
Autor fotografii: Jakub Michalik.

i koszule były zsunięte, na lewo od ciała, co wskazuje na to, że trumna ta musiała być przenoszona bądź otwierana (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 67-68). Wyjątkowość tego konkretnego ubioru polega na tym, że jest to póki co jedyny odnaleziony w efekcie badań archeologicznych czechman wykonany z lnu.

Za najbardziej urozmaicony strój odkryty w szczuczyńskich kryptach możemy uznać ten należący do dziewczynki odzianej w suknię z nadrukowanymi kwiatami, złożonej w trumnie nr 38. Odzież wierzchnia uszyta została z tkaniny lnianej z kolorowym ornamentem. Na całej powierzchni sukni rozrzucone są nadrukowane wzory kwiatowe – czerwone róże na zielonej ulistnionej gałązce i niebieskie chabry. Sam strój to przykład szerokiej z dołu, zwężającej się ku górze sukni wzorowanej na sukniach damskich. Mankiety rękawów zapinane były na dwa guziki, obszyte tą samą tkaniną co opisywana odzież wierzchnia. Pod suknią związaną szeroką aksamitową wstążką o barwie *ecru* znajdowała się lniana i delikatna koszula, z doszytymi na rękawie trokami. Jej mankiety swobodnie nachodziły na końcówki rękawów sukni. Sięgała ona do stóp pochowanego dziecka, na które nałożone były trzewiki. Posiadały one skórzaną podeszwę, a przyszwia obuwia wykonana została z czerwono barwionego sukna usztywnionego grubszym płótnem na podszewce wykonanej z cieńszego lnu. Obuwie wykończono było ciemną jedwabną lamówką. Na okoliczność pogrzebu trzewiki najprawdopodobniej przyozdobione zostały seledynową wstążką (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 71)

Za pochówek typowy dla szczuczyńskich krypt, zarówno pod względem stopnia mumifikacji, jak i typu odnalezionej w nim odzieży, należy uznać wyjątkowo dobrze zachowane szczątki dziecka złożonego do trumny numer 30, odzianego w lnianą suknię wierzchnią oraz koszulę wykonaną z tego samego materiału. Rękawy sukni spięte zostały szpilkami krawieckimi, które wykorzystano także przy mankietach. Wierzchni ubiór dziecka uzupełniał żabot z dużą kokardą zdobiony tasiemkami oraz liczne jedwabne kokardy. Koszula znajdująca się pod spodem była zapinana na guziki, długością sięgała do stóp dziecka. Jej rękawy ozdobione były skromnym haftem. Tym, co wyróżnia wyposażenie tego pochówku na tle pozostałych trumien ze Szczuczyna jest obecność przy stroju dziecka lnianej koronki klockowej. Jest to specyficzny typ koronki wykonywany przy pomocy drewnianych szpilek zwanych klockami. Odpowiednie manipulowanie klockami, pozwalało na skręcanie poszczególnych nici według ustalonego na podkładzie papierowym wzoru (Grupa 2016: 184-186). Do czasu odkrycia przykładów koronki klockowej w podziemiach szczuczyńskiego kościoła nie odnotowano obecności tego typu koronek w materiale archeologicznym pochodzącym z terenów Polski. Prawdopodobnie one



Zdjęcie 4.
Pochówek w trumnie nr 30.
Autor fotografii: Jakub Michalik.

również stanowiły stały element stroju pochowanego dziecka (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 69-70).

Podziemia kościoła Imienia Najświętszej Maryi Panny obfitują w znaleziska tkanin jedwabnych i lnianych, jednak nie sposób nie zauważyć jak skromny zbiór stanowi pozostałości po trzeciej grupie tekstyliów powszechnych w XVIII wieku – wełnie (trumna czterdziści siedem). Osoba tam pochowana miała na sobie dwie warstwy ubrań: spodnia tworzona była przez lnianą koszulę grobową, na którą nałożony był wełniany strój wierzchni o lnianej podszewce. Na głowie zmarłego dziecka można dostrzec niewielkie fragmenty tkaniny lnianej, stanowią-

cej pozostałość po czepku (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 72).

Zachowane w dużo lepszym stanie, co wynika z zastosowywania trwalszego materiału, nakrycie głowy posiadało dziecko złożone do trumny numer dwadzieścia pięć. Jest to jedwabny czepiec o grubej lnianej podszewce, przyozdobiony falbankami wykonanymi z jedwabnej gazy. Posiada on obecnie barwę jasnozieloną, jednakże nie można wykluczyć, iż falbanki posiadały pierwotnie kolor naturalnego jedwabiu, a całość czepka zabarwiona była na inny kolor. Nakrycie głowy obszyte jest jedwabnymi pasamonami. Ciało zmarłego ubrane zostało ponadto w lnianą koszulę grobową o prostym kroju, której rękawy przewiązane były jedwabnymi tasiemkami (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 72).

Jedyny podpisany imieniem i nazwiskiem zmarłego pochówek stanowią szczątki złożone do trumny, na której węższym boku widnieje namalowany pod chrystogramem napis „STANI. KONOPKA”. Osoba ta ubrana była do grobu w prostą, lnianą koszulę sięgającą poza stopy dziecka, do której powierzchni przypięte było za pomocą mosiężnych szpilek pięć jedwabnych kokard wykonanych ze wstążki o różowej barwie. Podobną wstążką przewiązana była także

szyja zmarłego. W omawianym grobie odnaleziono również wyjątkowy przykład nakrywającej nogi dziecka, lnianej kołderki wypełnionej mieszkanką ziół, mchu i siana. Ona także przyozdobiona była jedwabnymi kokardami, podobnymi do tych ułożonych na koszuli. Kość ciemieniowa czaszki zmarłej osoby przyozdobiona jest dobrze zachowanym niewielkim wiankiem, wykonanym z naturalnych roślin (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 67).

W szczuczyńskich kryptach pochowano – poza dziećmi właściciela miasta – jeszcze jedno dziecko odziane w strój jedwabny. W trumnie numer czterdzieści jeden spoczęła osoba ubrana w jedwabną i sięgającą do kostek suknię zdobioną pasiastą – również jedwabną – wstążką o kremowo-fioletowej barwie. Mankiety sukni uzupełniała ozdobna, drapowana gaza, przypinana do jedwabiu za pomocą mosiężnych szpilek krawieckich. Drugą warstwę stroju stanowiła lniana koszula, wykonana w splocie płóciennym 1/1 (Dudziński, Grupa, Grupa, Krajewska, Majorek, Nowak, Nowak, Przymorska-Sztuczka & Wojciechowska 2014: 72).



Zdjęcie 5.
Pochówek „STANI. KONOPKA”.
Autor fotografii: Jakub Michalik

Próby ustalenia personaliów zmarłych

Identyfikacja personaliów osób złożonych do poszczególnych trumien stanowi zwykle problem nie do rozwiązania, jednakże w Szczuczynie dostrzec możemy pewne wyjątki od tej reguły. O ile dzieci właściciela miasta mogły zostać zidentyfikowane na podstawie dat śmierci wybitych świekami na trumnach oraz wyjątkowo bogatej formy stroju grobowego i tkanin użytych do ich wykonania, o tyle w wypadku pozostałych pochówków brak jakichkolwiek wskazówek sugerujących datę zgonu dziecka, czy też jego personalia. Istotny problem stanowi również ustalenie płci pochowanego dziecka – suknie i koszule grobowe posiadały identyczne formy, pozbawione jakichkolwiek różnic w kroju czy też zdobnictwie, których istnienie mogłoby

umożliwić precyzyjne określenie płci osoby pochowanej. Nawet pochówek dziecka w trumnie podpisanej „STANI. KONOPKA” nie pozwala na jednoznaczne jej zidentyfikowanie – śmiertelna koszula, w jaką ubrana jest pochowana osoba nie wskazuje w żaden sposób na to, czy mogła ją nosić dziewczynka czy chłopiec, bowiem był to krój uniwersalny. Należy pamiętać, że skrót „STANI.” możemy identyfikować zarówno z imieniem Stanisław, jak i Stanisława. W szczuczyńskich kryptach jedynie trójce zmarłych dzieci można z dużą dozą prawdopodobieństwa przypisać płeć: są to pochówki dwójki chłopców ubranych w polski strój szlachecki, a także dziewczynki odzianej w sukienkę z nadrukowanymi, drobnymi kwiatami, której to wykrój wzorowany jest na ubraniach typowo damskich.

Znaczenie szczuczyńskich odkryć

Przedstawione powyżej dziecięce stroje grobowe i historie za nimi stojące, to tylko niewielka część materiału odkrytego w szczuczyńskich kryptach. Warunki panujące w podziemiach kościoła Imienia Najświętszej Maryi Panny sprawiły, że ciała zmarłych uległy naturalnej mumifikacji, a wszelkie tkaniny z ubiorów nie podlegały bezpośredniemu rozkładowi ciała zmarłej osoby, ponieważ następowało samoczynne wysuszenie tkanek miękkich. Fakt ten sprawił, że do naszych czasów *in situ* przetrwały nie tylko tkaniny jedwabne, lecz również wyjątkowo narażone na destrukcję tkaniny lniane, bawełniane i wełniane – taki stan rzeczy czyni to stanowisko ewenementem na skale ogólnopolską, jeśli nie nawet ogólnoeuropejską. Badania prowadzone w Szczuczynie wniosły tym samym nową jakość do poznania filozofii doboru materiału do uszycia elementów ubioru nie tylko *stricte* grobowego, lecz również noszonego za życia. Okazuje się, że około 70% elementów strojów mogło być wykonywanych z tkanin mniej szlachetnych niż jedwab, jednakże nie wpływało to na jakość samej odzieży i jej popularność, gdyż elementy lniane występują licznie nawet w najbogatszych pochówkach. Analizując powyższy zbiór strojów grobowych można pokusić się również o ocenę stopnia przestrzegania reguł kościelnych nakazujących chowanie zmarłych w prostych i skromnych strojach. Spośród sześciorga dzieci pochowanych w Szczuczynie jedenaścioro może zostać uznanych za złożone do grobu z zachowaniem panujących wówczas zasad – ubrane były one w lniane koszule, jednak i te często bywały przyozdabiane dekoracyjnymi, niekoniecznie skromnymi detalami w postaci jedwabnych kokard. Za powszechne możemy uznać również ubieranie zmarłych w dwie warstwy odzienia – suknie wierzchnie i koszule spodnie. Zasada ta odnosi się również do dzieci pochowanych w strojach zdecydowanie wyłamujących się z narzucanego przez kościół schematu.

Źródła cytowań

- BINSKI, PAUL (2001), *Medieval death*, London: Cornell University Press.
- DRAŹKOWSKA, ANNA (2004), 'Dziecięca odzież grobowa z krypty kościoła NMP w Kostrzynie nad Odrą', *Lubuskie Materiały Konserwatorskie*: 2, ss. 31-39.
- DRAŹKOWSKA, ANNA (2007), *Odzież dziecięca w Polsce w XVII i XVIII wieku*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- DRAŹKOWSKA, ANNA (2008), *Odzież grobowa w Rzeczypospolitej w XVII i XVIII wieku*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- DRAŹKOWSKA, ANNA, DOMINIKA SIEMIŃSKA, MAŁGORZATA GRUPA (2015), 'Konserwacja zabytków archeologicznych', w: Anna Drażkowska (red.), *Kultura funeralna elit Rzeczypospolitej od XVI do XVIII wieku na terenie Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego: próba analizy interdyscyplinarnej*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 355-378.
- DRAŹKOWSKA ANNA, RAFAŁ NIEDŹWIADEK, SIMONA MATUZEVIČIŪTĖ, MAŁGORZATA GRUPA (2015), 'Odzież grobowa z badań archeologicznych z wybranych stanowisk z Polski, Ukrainy i Litwy', w: Anna Drażkowska (red.), *Kultura funeralna elit Rzeczypospolitej od XVI do XVIII wieku na terenie Korony i Wielkiego Księstwa Litewskiego: próba analizy interdyscyplinarnej*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, ss. 129-165.
- DUDZIŃSKI, TOMASZ, MAŁGORZATA GRUPA, DAWID, GRUPA, MAGDALENA KRAJEWSKA, MAGDALENA MAJOREK, MARCIN NOWAK, SEBASTIAN NOWAK, MAGDALENA PRZYMORSKA-SZTUCZKA, ADRIANNA WOJCIECHOWSKA (2014), *Tajemnice szczuczyńskich krypt*, t. 3, Grajewo-Toruń: Towarzystwo Przyjaciół 9 PS, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- DUDZIŃSKI, TOMASZ, MAŁGORZATA GRUPA, WIESŁAW NOWOSAD (2017), *Tajemnice szczuczyńskich krypt*, t. 4, Grajewo-Toruń: Towarzystwo Przyjaciół 9 PSK, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- DUDZIŃSKI, TOMASZ, MAGDALENA KRAJEWSKA, MAŁGORZATA GRUPA (2013), 'Krypty kościoła p.w. Imienia NMP w Szczuczynie źródłem do badań historycznych', w: Tomasz Dudziński, Małgorzata Grupa (red.), *Tajemnice szczuczyńskich krypt*, t. 1, Grajewo: Towarzystwo Przyjaciół 9 PSK, ss. 9-20.
- GRUPA, DAWID (2016), 'Grave Gowns from Children Burials from the 16th-18th Centuries', *Archaeologia Polona*: 51-52, ss. 173-181.

- GRUPA, DAWID (2019), 'Laying Waste in Archaeological Sites the problems of Damage to Historical Sacred Objects As a Result of Human Activity', *Fasciculi Archaeologiae Historicae*: 32, ss. 189-199.
- GRUPA, MAŁGORZATA (2005), *Ubiór mieszczan i szlachty z XVI – XVIII wieku z kościoła p.w. Wniebowzięcia Najświętszej Marii Panny w Toruniu*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- GRUPA, MAŁGORZATA (2007), 'Konserwacja jedwabnych tkanin i rekonstrukcja szat', *Prace i Materiały Muzeum Archeologicznego i Etnograficznego w Łodzi, Seria Numizmatyczna i Konserwatorska*: 13, ss. 207-218.
- GRUPA, MAŁGORZATA (2012), 'Pochówki w krypcie grobowej kościoła p.w. Imienia NMP w Szczuczynie jako źródło do lokalnych badań kostiumologicznych', w: Tomasz Dudziński (red.), *Pozaarchiwalne materiały źródłowe do dziejów powiatu szczuczynskiego w XIX wieku*, Grajewo: Towarzystwo Przyjaciół 9 PSK, ss. 109-125.
- GRUPA, MAŁGORZATA (2019), 'Koronki i wstążki – moda czy prestiż?', w: Ewa Wólkiewicz, Magdalena Saczyńska, Marcin R. Pauk (red.), *Habitus facit hominem. Społeczne funkcje ubioru w średniowieczu i w epoce nowożytnej*, Warszawa: Niemiecki Instytut Historyczny w Warszawie, Instytut Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk, ss. 179-190.
- GRUPA, MAŁGORZATA (2019), 'Not only Socks Were Darned – Secondary Textile Usage as a Source of Material Culture Studies', *Fasciculi Archaeologiae Historicae*: 32, ss. 165-187.
- GRUPA, MAŁGORZATA, ADRIANNA WOJCIECHOWSKA, TOMASZ DUDZIŃSKI (2013), 'W czym do trumny – żupany, kontusze, dezabilki i inne ubiory pochowanych w szczuczynskich kryptach', w: Tomasz Dudziński, Małgorzata Grupa red., *Tajemnice szczuczynskich krypt*, t. 1, Grajewo: Towarzystwo Przyjaciół 9 PSK, ss. 99-108.
- DUDZIŃSKI, TOMASZ, MAŁGORZATA GRUPA, DAWID, GRUPA, MAGDALENA KRAJEWSKA, MAGDALENA MAJOREK, MARCIN NOWAK, SEBASTIAN NOWAK, MAGDALENA PRZYMORSKA-SZTUCZKA, ADRIANNA WOJCIECHOWSKA , TOMASZ DUDZIŃSKI (2014), *Tajemnice szczuczynskich krypt* (t. 2), Grajewo-Toruń: Towarzystwo Przyjaciół 9 PS, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- GRUPA, MAŁGORZATA, TOMASZ KOZŁOWSKI, RIMITAS JANKAUSKAS, DAWID GRUPA, MAGDALENA KRAJEWSKA, SANDRA KRAKOWSKA, MAŁGORZATA MAJOREK, JAKUB MOSIEJCZYK, MARCIN NOWAK, SEBASTIAN NOWAK, MAŁGORZATA PRZYMORSKA-SZTUCZKA, ADRIANNA WOJCIECHOWSKA (2015), *Secrets of the crypt in St. Ann chapel. Tajemnice krypty w kaplicy św. Anny*, Gniew: Wydawnictwo Centrum Aktywnych Gniew.

- GUTKOWSKA-RYCHLEWSKA, MARIA (1968), *Historia ubiorów*, Wrocław: Wydawnictwo Ossolineum.
- KITOWICZ, JĘDRZEJ (1999), *Opis obyczajów za panowania Augusta III*, wyd. II, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- KOZINA, IRMINA (2017), *Historia mody. Od krynoliny do mini*. Warszawa: SBM Renata Gmitrzak.
- KOZŁOWSKI, TOMASZ, MAGDALENA KRAJEWSKA (2013), 'Mumifikacja ciała ludzkiego – wstępne wyniki badań antropologicznych pochówków w kryptach kościoła p. w. Imienia NMP w Szczuczynie', w: Tomasz Dudziński, Małgorzata Grupa (red.), *Tajemnice szczuczzyńskich krypt*, t. 1, Towarzystwo Przyjaciół 9 PSK, Grajewo, ss. 83-98.
- NOWAK, SEBASTIAN (2017), 'Czechman – element polskiego stroju narodowego', *Acta UNC Archeologia*: 35, ss. 173-185.
- REMBOWSKA, IRENA (1980), 'Ubiory bogatych mieszczan w XVII i XVIII wieku na podstawie przepisów przeciw zbytkowi i spisów testamentowych', *Zeszyty Naukowe Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Gdańskiego*, *Historia*: 10, ss. 49-72.
- SIERADZKA, ANNA (2013), *Kostiumologia polska jako nauka pomocnicza historii*, Warszawa: Wydawnictwo DIG.
- TURNAU, IRENA (1986), 'Ubiór jako znak', *Lud*: 70, ss. 67-83.



Kultura współczesna

Zaangażowanie, bierność i skandal. „Piosenkowe strategie” w konfliktach międzypokoleniowych

Michał Łukowicz

Uniwersytet Śląski

ORCID: 0000-0001-8697-935X

Abstract

Commitment, passivity and scandal. „Song strategies” in intergenerational conflicts

The article aims to present the analysis of three Polish songs that are treated in the social space as important statements by „voices of their generation”. Jacek Kaczmarski in *Our Class* [Nasza klasa], Zygmunt „Muniek” Staszczuk in the song *This nurture* [To wychowanie] and Michał „Mata” Matczak in *Pathointeligency* [Patointeligencja], expressing the problems of their peers, occupy a specific place towards the older generation, which is symbolized by the educational system. Using a different music genre and functioning in different socio-political realities, each of the artists also proposes a different strategy of „fighting” in a generational conflict, which ranges from (apparent) passivity, through commitment, to rebellion.

The interpretation of the aforementioned cultural texts (the song is understood as a multi-code message with a solid performative potential) considers their verbal and musical content and the historical and performance context, and the dynamically changing reception.

Michał Łukowicz, mgr; doktorant literaturoznawstwa w ramach interdyscyplinarnych studiów doktoranckich Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach „Humanistyka bez granic”; stały współpracownik dwutygodnika „ArtPapier”; zainteresowania naukowe: teatr politycznie zaangażowany, film i teatr w edukacji polonistycznej, narracje tożsamościowe we współczesnej polskiej piosence.

michaluko@gmail.com

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media



The analysis of the differences and common points of the mentioned texts is intended to capture the phenomenon of popularity of these three completely different songs, which confirm that the most fortuitous statements of specificity and generational distinctiveness in the art use the mechanism of dispute.

Keywords: song, popular music, generations, conflict

Wprowadzenie

W polskiej przestrzeni społeczno-kulturowej z dużą regularnością pojawiają się artyści okrzykiwani przez publiczność i krytykę „głosami pokolenia”, a także teksty kultury czytane jako „pokoleniowe manifesty”. Wartości merytorycznej i zgodności ze stanem faktycznym podobnych wskazań nie sposób jednak ani obiektywnie ocenić, ani zmierzyć. Wynika to przede wszystkim z niejednoznaczności pojęcia „pokolenie”, które rozmaicie modelowano w kolejnych ujęciach¹. Różnice w wyznacznikach „pokoleniowości” pojawiające się obrębie powstających teorii i przekrojów dokonywanych z dystansu powodują, że granice domniemanych generacji jak również poszczególnych grup pokoleniowych mają „relatywnie elastyczny charakter” (Wrzesień 2006: 232). Co więcej, niektóre dziedziny i gatunki sztuki, jak na przykład piosenki, będące tematem tego artykułu, przez wgląd na swoją ogromną siłę oddziaływania i potencjał szybkiej i mocnej identyfikacji odbiorcy z wykonawcą, mogą same projektować wartości istotne dla określonych grup społecznych. Oświetlając poszczególne problemy i dylematy rówieśników artysty, a przez to wywołując konkretne reakcje (wprost proporcjonalne do popularności utworu lub muzyka), mają

¹ W 2016 roku na łamach „Tekstów Drugich” w dyskusji o „pokoleniu” jako kategorii analitycznej Anna Artwińska zwróciła uwagę na fakt, że definicje wspomnianego pojęcia są inne nie tylko w zależności od obszaru zainteresowań, czy metodologii przyjętej przez badaczy, ale również zależą od szeregu historycznych i geograficznych uwarunkowań przestrzeni społecznej, na której prowadzone są analizy. Inaczej tę kategorię postrzegają Amerykanie, inaczej Niemcy; Artwińska & Fidelis 2016: 350). Współcześnie w nauce kategoria ta jest mocno dyskutowana z tego powodu, że jak przekonuje Agnieszka Mrozik „zaciemnia różnice płciowe czy klasowe, a ponieważ łatwo podlega mitologizacji, wspomaga wytwarzanie »wielkiej opowieści«” (Artwińska & Fidelis 2016: 349).

potencjał modyfikowania społecznego obrazu² (lub nawet autentycznego kształtu) grupy, z którą performujący będzie utożsamiany. Dodatkowym problemem przy ocenie zasadności nazywania konkretnych artystów „głosami pokolenia”, a dzieł „manifestami pokoleniowymi” jest również kwestia samoidentyfikacji autora, jak również stopień autentyczności jego wypowiedzi artystycznej. W przypadku piosenki, gdzie termin „autentyczność” jest szczególnie istotny³, oprócz performowanych przez autora treści, ważny jest również jego wizerunek i gatunek muzyczny, jaki reprezentuje. Powszechne przypisywanie komuś roli „głosu pokolenia” może być również efektem projekcji i społecznego przeświadczenia o tym, że dany twórca przez wzgląd na swoją osobowość sceniczną czy *background* jest modelowym przykładem członka konkretnej generacji (a gatunek muzyczny, który reprezentuje, jest dla tego pokolenia najbardziej istotnym).

Większość powyższych, naszkicowanych tylko ogólnie wątpliwości, nie zniechęca jednak opinii publicznej. Niezmiennie co pewien czas na polskiej scenie muzycznej pojawia się ktoś ogłaszany nowym „głosem pokolenia”, wyśpiewujący jego rzekome bolączki, lęki i nadzieje. Wydaje się, że tendencję tę warunkują w jakiejś mierze burzliwe losy naszego kraju na przestrzeni ostatnich czterdziestu lat⁴, a także przywiązanie do koncepcji generacji, zaproponowanej przez Kazimierza Wykę, która dowartościowuje fatalizm i kategorię „przeżycia pokoleniowego” (Wyka 1977). Jak pisał Witold Wrzesień, „szybkie przemiany społeczne przyspieszają pojawianie się nowych bliskich generacji i powodują zawężanie ich granic” (Wrzesień 2006: 232). Od 1980 roku do dziś rzeczywistość polityczno-społeczna zmieniła się diametralnie, dzięki czemu trudno się dziwić intensywnym poszukiwaniom „wypowiedzi pokoleniowych”, odcinających się od tego co było, od przestarzałych (czy może: niewystarczających) form i wartości.

W niniejszym artykule chciałbym przybliżyć losy trzech popularnych polskich piosenek, które uznawane były i są za arcyważne głosy w debatach pokoleniowych⁵. Będzie to *Nasza klasa* Jacka Kaczmarskiego, *To wychowanie* zespołu T. Love i *Patointeligencja* rapera Maty. Analiza poszczególnych

2 Analizując wpływ kultury popularnej na świadomość społeczną, Wojciech Jerzy Burszta i Waldemar Kuligowski w pracy *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury* zaproponowali pojęcie „krajobrazów medialnych”, które oferują szeroki repertuar wyobrażeń, wątków narracyjnych, krajobrazów etnicznych składających się na formy tekstualne na podstawie których odbiorcy mogą składać scenariusze imaginacyjnego życia – zarówno własnego, jak i innych (Burszta & Kuligowski 1999: 40-54).

³ Jak często padają zarzuty o brak autentyzmu u performujących wokalistów!

⁴ Oczywiście, wyjąwszy współczesne działania marketingowe, które niemal z każdego artysty robią „ważny głos młodego pokolenia”.

⁵ Terminu „pokolenie” będę używał zgodnie z jego potocznym rozumieniem i wykorzystywaniem w kontekście poszczególnych piosenek.

elementów wspomnianych piosenek będzie miała na celu zdiagnozowanie fenomenu ich popularności i statusu piosenek „pokoleniowych”. Istotnym elementem omówienia będzie również recepcja tych utworów (traktowanych jako wielokodowy performans), uwarunkowana przez szereg czynników wymienionych wcześniej – na czele z treścią słowną i muzyczną, wizerunkiem artysty, czy gatunkiem.

Co się stało z naszą klasą? Zaangażowanie

Naszą klasę Jacka Kaczmarskiego uważa się za utwór szczególnie ważny dla Polaków tak zwanego pokolenia stanu wojennego. Ten „chwytający za gardło zapis dramatu polskiego lat osiemdziesiątych” (Bratkowski 1990: 7), wykorzystuje wielką metaforę szkoły dla parabolicznego ukazania losów rówieśników autora, którzy wychodząc z „systemu szkolnego”, próbują odnaleźć się w „systemie polityczno-społecznym” – dorosłym życiu. Kaczmarski sygnalizuje (na prawach synekdochy, która – choć sygnowana imiennie i geograficznie – ma tu walor uniwersalizujący) dramatyczne koleje życia swoich koleżanek i kolegów z tytułowej szkolnej klasy, ukazując ich komplikacje życiowe, trudne wybory, zarówno upadki, jak i wzloty, za którymi stoją ceny kompromisów, konformizmu i nonkonformizmu, a wszystkie one osadzone w czytelnych aluzjach do konsekwencji stanu wojennego. Wysoki stopień niedookreślenia migawkowo przedstawionych sytuacji sprawił, że ze strzępami życiorysów rówieśników Kaczmarskiego wielu mogło się utożsamiać: nie budziła wątpliwości mocna korelacja przedstawionych skrawków biografii z ówczesną sytuacją polityczno-społeczną.

Obok walorów treści werbalnej i warstwy muzycznej, ta, pisana od 1983 do 1987 roku piosenka, swój ogromny sukces i kształt recepcji zawdzięcza przede wszystkim postaci samego autora, który zajął szczególne miejsce w historii polskiej kultury. W latach osiemdziesiątych XX wieku przylgnął do Jacka Kaczmarskiego tytuł „barda *Solidarności*”, co mocno naznaczyło odbiór jego twórczości, w tym również omawianego utworu. Najlepszym dowodem na przywołany stan rzeczy może być to, że po śmierci poety niemal wszystkie większe dzienniki i czasopisma informowały o fakcie, wykorzystując właśnie ten epitet (Czaja 2020: 38-39). „Bard”, zupełnie jak „pokolenie”, to termin niejednoznaczny, rozmaicie definiowany⁶. Wyjąwszy większe, choć często tylko kosmetyczne, rozbieżności, badacze są zgodni co do tego, że współcześnie osoba określana tym terminem ma w swojej społeczności „wysoki status”, grono

⁶ Termin „bard” w kontekście Jacka Kaczmarskiego dobrze opracowała Kamila Czaja w pracy *Hardy. Jacka Kaczmarskiego zmagania wybrane*.

wielbicieli, a poprzez wykonywanie swoich autorskich utworów angażuje się w sprawy społeczne⁷. Jak twierdzi Karolina Sykulska – stan wojenny i stylistyka powstających wówczas piosenek sprawiły, że pojęcie „współczesnego barda” zmieniło swoje znaczenie. Badaczka pisze: „Dla odbiorców nie był to już tylko śpiewający poeta, poruszający w swej twórczości problemy moralno-egzystencjalne, ale przede wszystkim śpiewak zagrzewający pieśnią do walki, podtrzymujący na duchu naród w dramatycznym momencie jego historii i polityczny opozycjonista, orędownik »Solidarności«” (Sykulska 2007: 56).

Jak powyższe fakty wpływają i wpływały na recepcję *Naszej klasy*? Marek Karpiński⁸ w tekście *Jacek Kaczmarski – aneks do wniosku o awans* sugeruje, że ze względu na swój status barda, autor *Obławy* „przemienia rzeczywistość w poezję. Znajduje dla niej skrót, kondensację, by tak ją zakłąć, utrwalić, przekazać”. Krytyk sugeruje również, że fakt ten implikuje patrzenie na rzeczywistość „jego [Kaczmarskiego – M.Ł.] oczami” (Karpiński 1993: 24). W świetle powyższych sądów artystyczne komunikaty pieśniarza są poetyckim, autentycznym odtworzeniem ówczesnego „teraz” czy nawet synonimem prawdy. Co więcej, siła jego utworów ma wiązać się również z modelowaniem recepcji rzeczywistości, a co za tym idzie – jej kształtowaniem. Karpiński mówi przecież o „mówieniu i myśleniu Kaczmarskim” i nie jest w swoich rozpoznaniach odosobniony (w podobnym tonie wypowiada się na przykład Krzysztof Gajda; Gajda 2004).

Sam autor przekonywał: „[...] wstydzę się piosenki *Nasza klasa*, która w swoim czasie zrobiła furorę, a którą napisałem z bardzo chłodnym sercem, bo spodobał mi się pomysł wymienienia imion dawnych kolegów, rozsianych po świecie. Jej powodzenie zaskoczyło mnie. Doszedłem do wniosku, że napisałem »wyciskacz łez«” (Wróblewski 1995). Pomimo deklarowanego dystansu i „chłodnego serca” w stosunku do procesu powstawania warstwy tekstowej *Naszej klasy*, wszystkie komponenty piosenki, na czele z osobą autora, „pracują” na jej pogłębioną i emocjonalną recepcję. W świetle powyższych faktów trudno się też dziwić, że rzeczona piosenka, jak później jej kontynuacja 1992 z roku, stała się utworem, z którymi utożsamiało się pokolenie wchodzące w „dorosłość” w latach osiemdziesiątych XX wieku, a także inne pokolenia znajdujące w tekście elementy, z którymi można się było utożsamiać. Przykładem tego stanu rzeczy może być artykuł Piotra Bratkowskiego na łamach „Newsweeka”, gdzie dziennikarz analizuje swoją generację przez

⁷ Na powyższe cechy zwracają uwagę Jadwiga Sawicka i Ewa Paczoska, Monika Parczyńska, Karolina Sykulska i Krzysztof Gajda.

⁸ Co warto nadmienić – Karpiński w latach 80iemdziesiątych XX wieku był działaczem opozycji i członkiem „Solidarności”, przez co jego stosunek do twórczości Kaczmarskiego jest szczególnie – ale z pewnością zbliżony do postawy innych osób zaangażowanych w działalność opozycyjną.

pryzmat piosenki Kaczmarskiego (Bratkowski 2019). Pytanie *Co się stało z naszą klasą?* powraca jak mantra, a z różnymi wątkami tekstu mogą się utożsamiać także inne pokolenia.

To (punkowo-rockowe) wychowanie. (Pozorna) bierność

Mirosław Pęczak przekonywał, że w ostatnich latach PRL-u doszło do istotnej zmiany wrażliwości młodych ludzi: „Nowe pokolenie w większości nie ekscytowało się estetyką poezji śpiewanej, zaś późniejsze inicjatywy, już lat dziewięćdziesiątych, w rodzaju Krainy Łagodności uchodziły w jego oczach za rodzaj muzycznego obciachu” (Pęczak 2017: 42). Wschodnie inspiracje (Aleksander Galicz, Dina Wierny, Włodzimierz Wysocki, Bułat Okudźawa), bardowska estetyka i sceny kabaretowe ustępowały miejsca zachodnim wzorcom muzycznym (brytyjski punk), gitarom elektrycznym, halom i klubom koncertowym. Młodzi ludzie, wchodzący w dorosłość w czasie transformacji gospodarczej, identyfikowali się z nową estetyką, szukali nowych idoli.

Jednym z głosów młodego pokolenia okrzyknięty został wówczas Zygmunt „Muniek” Staszczuk – lider zespołu T. Love. Jeszcze w latach osiemdziesiątych XX wieku, mniej więcej w połowie dekady, grupa skomponowała utwór, który w okresie transformacji gospodarczej okazał się prawdziwym hitem.

Lider T. Love tekst *Wychowania* napisał⁹ mając zaledwie dwadzieścia lat. W rozmowie z Rafałem Księżykiem wspominał: „Można powiedzieć, że to były pierwsze dojrzałe teksty. Ale jest w nich chłopięcość. [...] Pasowało mi też outsiderstwo, »obserwacja z boku«, jak ktoś napisał o naszych tekstach” (Księżyk & Staszczuk 2019: loc. 1368-5990). Ta chłopięcość połączona z potocznym (choć poetyckim) językiem¹⁰ sprawiła, że utwór jawił się jako jasny i czytelny komunikat, mogący się podobać młodym. Cechy te pozwalały również na szerokie grono niekoniecznie „przygotowanych literacko” słuchaczy, którzy dostawali piosenki pozornie nieskomplikowane i w pełni zrozumiałe. Jednak postulowane przez Staszczuka „outsiderstwo”, wynikające z punkowych proveniencji zespołu, generowało oprócz celnych – bo zdystansowanych – obserwacji, także ironiczne treści, mogące sprawiać słuchaczom większe trudności interpretacyjne.

⁹ Należy zaznaczyć, że bezsprzecznie najbardziej rozpoznawalny element utworu – refren został zapożyczony od zaprzyjaźnionego zespołu Staszczuka, a jak się później okazało – był plagiatem wiersza Włodzimierza Antkowiaka.

¹⁰ Wojciech Bonowicz przekonywał: „Kaczmarski to nurt polityczny, też w sumie inteligentki, tyle że okoliczności uczyniły zeń zjawisko o szerszym znaczeniu. [...] Autorzy młodsi, jak Muniek Staszczuk, to z kolei przygoda punkowa polegająca na tym, że wchodzimy i mówimy tak samo jak na ulicy” (Marchewka, Illg, Jarniewicz, Bonowicz, Fiedorcuk & Majkowski 2017: 99).

W *Wychowaniu* rówieśnicy Staszczuka sportretowani zostali jako nieufni, zamknięci w sobie, zdystansowani wobec instytucji. Wokalista szkicuje w ramach piosenkowej narracji relację dwojga ludzi, którzy w nieprzychylniej rzeczywistości („tak strasznie leje i mokro wszędzie”) nie potrafią zawiązać nici porozumienia, bo „tak ich wychowano”. Pomimo marzeń o wolności i szaleństwie (wers „Tak bardzo chciałbym, abyśmy zwariowali”¹¹), tkwią w nałożonych przez starsze pokolenie (rodzinę i szkołę) schematach. Jak zdradzał Muniek, *Wychowanie* to przede wszystkim „bunt przeciwko mieszczaństwu, kołtuństwu” (Księżyk & Staszczuk 2019: loc. 1356-5990). Refren, który rzekomo zachęca do bezrefleksyjnego szacunku wobec wielkich wartości, na czele z ojczyzną, ma naturalnie funkcję ironiczną i *à rebours* owe wartości dyskredytuje. Hipokryzja instytucji – rodzinnych i oficjalnych – uderzyła rykoszetem w pojęcia, których treść musi być przez młodych podważona jako naznaczona fałszem i opresyjna.

Skardziński i Wojciechowski przekonują, że właśnie z powodu refrenu *Wychowanie* w PRL uchodziło za piosenkę antykomunistyczną. W wolnej Polsce natomiast „przebój T. Love upodobali sobie skinheadzi i utożsamiali z pieśnią narodową” (Skardziński & Wojciechowski 2017: 417) – uniwersalne, antysystemowe, lecz ironiczne przesłanie w niektórych kręgach odczytywane było dosłownie. W wywiadzie z Rafałem Księżykiem wokalista wspominał jedną z takich sytuacji: „To był absurd, pamiętam taki koncert w Gdańsku, z przodu przed sceną tańczą nastoletnie dziewczynki w T-shirtach, a ci z tyłu stoją i śpiewają: »Ooojczyznę koochać...« i hajlują. [...] Ludzie z różnych stron widzieli w *Wychowaniu* to, co im pasowało. I konstatatorzy, i narodowcy, i rasiści, od których zawsze byłem bardzo daleko” (Księżyk & Staszczuk 2019: loc. 1397-5990).

Przyczyną popularności piosenki mógł być jej tekst: uniwersalne sytuacje szkicowane przez autora¹², wątek szkolny, który można było odczytać na różnych poziomach¹³, pociągać mógł również bezpośredni, choć poetycki język Staszczuka. Z pewnością nie bez znaczenia była w tym procesie nieskomplikowana, chwytliwa linia melodyczna. Sam lider T. Love sugeruje

¹¹ Fragment ten wydaje się subtelniejszą wersją podobnych buntowniczych postulatów wywodzących się z polskiej muzyki punk. Na poziomie tekstowych z tym gatunkiem zbieżności jest dużo więcej, na czele z wspomnianą niechęcią do wszelkich instytucji.

¹² Na ten element szczególną uwagę zwrócił Stanisław Soyka, który zdaniem Staszczuka przede wszystkim potraktował tę piosenkę jako *love story*. (Księżyk & Staszczuk 2019). Sam Soyka mówił jednak o inspiracji „Muńkowym” patriotyzmem – „z dystansem a nawet przekąsem”. Skardziński & Wojciechowski 2017: 418).

¹³ W nowej wersji przeboju z 2017 roku, katowicki raper Miuosh wykonuje nowe zwrotki *Wychowania*, opierając się na treściach pierwowzoru. Okazuje się, że mimo różnicy pokoleniowej między artystami – Miuosh rocznik 1986, Muniek – 1963, problemy podejmowane w piosence nie tracą na aktualności.

jednak, że za sukcesem utworu mógł stać przede wszystkim jego wizerunek. Komentując fascynację, jaką względem *Wychowania* przejawiali skinheadzi, mówili: „Najwyraźniej brali za dobrą monetę, że ten Muniek, swojski, prząsny, o Polsce śpiewa” (Księżyk & Staszczuk 2019: loc. 1397-5990).

Z całą pewnością zespół wiele zawdzięcza jego osobowości scenicznej. Zygmunt Staszczuk, występujący pod ksywą „Muniek”¹⁴, od początku swojej kariery powszechnie utożsamiany był z luzem, prostotą i bezpośredniością. Dzięki temu jego „muzyczne komunikaty” funkcjonowały bardzo blisko odbiorcy, a doświadczając muzyki i tekstów T. Love, niezależnie od wieku, miało się wrażenie, że słucha się kumpla, który opowiada o sobie i swoich problemach, czasami się zgrywając, czasem będąc śmiertelnie poważnym. Dlatego też z treścią *Wychowania* tak łatwo się było utożsamić nie tylko rówieśnikom Staszczuka, ale również starszym i młodszym słuchaczom.

„My to patointeligencja”. Skandal

Lata osiemdziesiąte i dziewięćdziesiąte XX wieku były czasem prężnego funkcjonowania subkultur, które produkowały coraz to nowe propozycje „manifestów pokoleniowych” w ramach swoich struktur. W XXI wieku w Polsce na ich miejscu zrodziło się diagnozowane przez Michela Maffesoli’ego zjawisko nowoplemienności (Maffesoli 2008). Grupy społeczne nie są już stałe i jasno zdefiniowane¹⁵, ale powstają *ad hoc*, są wynikiem potrzeby chwili, charakteryzuje je płynność i ulotność. Wraz z komercjalizacją subkultur¹⁶, prymatem neoliberalizmu postulującego „identyfikację z samym sobą” (Melosik 2016: 92) i wszechobecną ironią, będącą formą obrony przez postępującym konsumpcjonizmem¹⁷, subkulturowe formy oporu lub buntu, typowe dla przeszłości, „wydają się niekiedy wręcz groteskowe” (Melosik 2016: 92). Dodając do powyższych rozpoznań powszechne przeświadczenie o tym, że współczesna młodzież nie ma postulowanego przez Wykę doświadczenia generacyjnego (Wyka 1977: *passim*), takiego, jakim mógł być dla ich rodziców i dziadków stan wojenny lub transformacja gospodarcza, trudno się dziwić, że niewiele jest piosenek traktowanych jako ich wypowiedzi „pokoleniowe”.

¹⁴ Już samo zmięczenie imienia konotuje poczucie bliskiej relacji artysty ze słuchaczem.

¹⁵ Marian Filipiak wskazuje na cztery elementy tworzące specyfikę subkultury: ideologię, obyczajowość, wizerunek i twórczość artystyczną. (Filipiak 1999: *passim*)

¹⁶ David Muggleton mówi nawet o „śmierci oryginalności i autentyczności subkultur” (Muggleton 2004: 60).

¹⁷ „Uprzejma, uładowana postawa jest w tej rzeczywistości postawą komercyjną. [(...) ronia, tak jak agresja, jest formą odreagowania uprzejmości wymuszonej przez otoczenie” (Siewiorek 2014).

Jeżeli „głosu młodych” się dzisiaj gdzieś poszukuje, to będzie to przede wszystkim kultura hip-hop. Jednym z najsłynniejszych utworów realizujących ten gatunek w XXI wieku była bez wątpienia *Patointeligencja* rapera Michała „Maty” Matczaka. Niedługo po jej publikacji w grudniu 2019 roku, piosenka stała się ogólnokrajowym fenomenem. O Matczaku i rzekomych problemach jego pokolenia rozpisywano się bardzo szeroko. Przekaz i formę *Patointeligencji* komentowali dziennikarze społeczni, politycy, celebryci, artyści i krytycy muzyczni¹⁸, piosenką zainteresowana była zarówno prawica, jak i lewica, podnoszące w dyskusjach najbardziej istotne dla siebie problemy. Obok komentarzy wyrażających podziw i współczucie wobec autora, pojawiały się także liczne głosy zawierające wątpliwość co do jego wiarygodności i autentyczności performowanych przez niego treści.

Rzeczony utwór przybliży realia życia młodych Polaków z bogatych domów, którzy nie wytrzymując presji narzucanej przez rodziców i szkołę, odreagowują alkoholem, narkotykami, przygodnym seksem. Podobnie jak Kaczmarek w *Naszej klasie*, Mata przybliży słuchaczom „strzępki biografii” swoich rówieśników. Uderzające jest to, że informacje, którymi się dzieli, ukazują wyłącznie głęboką patologię funkcjonowania młodych ludzi. Opisywane przez siebie epizody (na mocny przekaz utworu z pewnością ma wpływ także ich nagromadzenie) zderza z obrazami podkreślającymi wysoki status materialny ich bohaterów. Raper nie dystansuje się jednak od szkicowanych przez siebie problemów – sam deklaruje bycie częścią „patointeligencji”.

Odbierając nagrodę na gali Popkillery 2020 za najlepszy hip-hopowy singiel roku, Michał „Mata” Matczak wyznał, że zanim zaczął tworzyć własne utwory, zastanawiał się, czy przez wzgląd na swój status i pochodzenie (jest synem znanego prawnika, Marcina Matczaka¹⁹) ma prawo funkcjonować w ramach gatunku, który wywodzi się ze zgoła innych społecznych przestrzeni. Wyrazem tych wątpliwości była właśnie *Patointeligencja*, w której raper zdał relację z realiów życia osób sobie podobnych, a także podzielił się wątpliwościami na temat kontrastu tego społecznego uprzywilejowania z tworzonym przez siebie hip-hopem²⁰. Deklarował przy tym (a także przy okazji okolicznych wywiadów) absolutną szczerłość swoich intencji.

Być może to liczne deklaracje autora sprawiły, że piosenka była odczytywana przede wszystkim jako szczerzy głos młodego pokolenia. Niewykluczone,

¹⁸ Trudno wybrać kilka przykładów z mołości tekstów, dyskusji i polemik na temat utworu.

¹⁹ Fakt ten został wykorzystany i skomentowany w „Wiadomościach” TVP. Treść piosenki miała zdyskredytować ojca rapera – ważną postać dla ówczesnej opozycji.

²⁰ Warto zaznaczyć, że przesunięcie, jakiego Mata dokonuje (snucie opowieści osoby uprzywilejowanej – dla tradycyjnego hip-hopu byłoby to nieporozumieniem), a także sukces komercyjny jest potwierdzeniem przemieszczenia hip-hopu z muzycznych peryferiów do głównego nurtu.

że wpływ na ten stan rzeczy miał również gatunek, który od początku swojego istnienia postulował prawdę i autentyzm. Sama werbalna warstwa piosenek Maty, przez wzgląd na ironię, nieco grubiańskie eksperymenty słowne i balansowanie na granicy dobrego smaku (przechodzące nieraz nawet w żenadę), nie pozwala jednak czytać jego twórczości bez pewnych problemów. Wspomniana autoironia i prześmiewczość, odbierane niejednokrotnie jako forma maski²¹, konotują skojarzenia ze zwykłym muzycznym żartem, osłabiając, ujmując komunikat Maty wiarygodność w niektórych kręgach. Różne odczytania *Patointeligencji* nadają utworowi różne poziomy autentyzmu – od reportażu społecznego (który wymaga mocnej refleksji starszego pokolenia), poprzez zwykły kawałek muzyczny (literacko koloryzujący nieco rzeczywistość), po muzyczny mem (będący tylko zwykłym żartem małolata).

Można się zatem kłócić, czy singiel Maty jest autentycznym głosem pokolenia. Bezsprzecznie jednak funkcjonuje jako mocny głos w debacie międzypokoleniowej i diagnozuje problemy, które do tej pory nie wybrzmiewały w sferze publicznej tak donośnie²².

Podsumowanie

Trzy przywołane w artykule piosenki – *Nasza klasa* Jacka Kaczmarskiego, *To wychowanie* zespołu T. Love i *Patointeligencja* rapera Maty mogą być dowodem na to, że uznanie kogoś za głos pokolenia zarówno przez określone pokolenie, jak i opinię publiczną, jest wynikiem zbiegów okoliczności – społecznego klimatu, atmosfery politycznej, koniunktury kulturalnej na określony gatunek muzyczny czy podjęcia przez autora społecznie ważkiego tematu związanego z młodymi ludźmi. Autentyczność, która jest nieodłącznym elementem debat roztrząsających zasadność traktowania muzyka jako reprezentanta danej (niejednokrotnie umownej, niedookreślonej, dyskursywnie projektowanej) generacji wcale nie musi przynależeć do warstwy werbalnej utworu, a również wynika z rozmaitych czynników – na czele z realizowanym gatunkiem czy wizerunkiem scenicznym artysty. Powyższe fakty, a także „przejmowanie” utworów przez poszczególne grupy i środowiska, utożsamianie się z performowanymi treściami dowodzi ogromnej społecznej potrzeby pojawiania się „piosenek pokoleniowych”.

Omówione w artykule utwory, będące egemplifikacją piosenkowych manifestów różnych generacji, ukazując pokolenia swoich twórców w kontekście pokoleń rodziców i dziadków, są dowodem na to, że najbardziej fortune deklaratywności i odrębności pokoleniowej w sztuce opierają swoje

²¹ Mata sam zresztą mówi o tej masce w wywiadzie (Błaszczak & Matczak 2020).

²² Rok po premierze, utwór ma ponad czterdzieści milionów wyświetleń w portalu Youtube.

„narracje” na mechanizmie sporu. Konflikt będący mniejszym lub większym elementem każdej z przywołanych piosenek przynależy albo do sfery politycznej (stan wojenny u Kaczmarek) albo do społeczno-obyczajowej (relacje rodzice-dzieci u Muńka i Maty).

Pomimo różnic gatunkowych, literackich, estetycznych, w omawianych piosenkach dochodzi również do podobnej uniwersalizacji konceptu szkoły jako ponadpokoleniowego systemu tworzenia wartości. Co warto zaznaczyć – często utożsamianego z systemem opresji. Wątpliwości wobec procesu edukacji jako takiego (podnosili je między innymi Jerome Bruner, Klaus-Jürgen Tillmann, Pierre Bourdieu i Jean-Claude Passeron czy Michel Foucault) w przypadku polskiej historii wzmacnia jeszcze konkretny aspekt polityczny, który mocny wydźwięk znajduje w tekstach przywołanych utworów, a także losach i wariantach ich recepcji.

Okazuje się, że nawet w tak niewinnym gatunku, jakim jest piosenka, potrzeba mocnego o zaznaczenia politycznych bądź obyczajowych antagonizmów (także w przypadku pozornego niezaangażowania), aby sprawić, żeby utwór zdobył liczne grono słuchaczy utożsamiających się z przesłaniem (niejednokrotnie odczytujących tekst po swojemu – w kontekście swojego pokolenia i własnych problemów). Nie wystarczy wyśpiewać pokoleniowe postulaty i racje – trzeba również wzorem romantyków sportretować i skrytykować „obszar gnuśności zalany odmętą” i jego „wody trupie” (Mickiewicz 2021).

Źródła cytowań

- ARTWIŃSKA, ANNA, FIDELIS, MAŁGORZATA, MROZIK, AGNIESZKA, ZAWADZKA, ANNA (2016), „Pożytki z „Pokolenia”. Dyskusja o „pokoleniu” jako kategorii analitycznej, *Teksty Drugie*: 1, ss. 347-366.
- BŁASZCZAK, JAN, MATCZAK, MICHAŁ (2020), „Na przekór – rozmowa z Matą, *Przekrój*, online: <https://przekroj.pl/kultura/na-przekor-rozmowa-z-mata-jan-blaszczak>, [dostęp: 26.03.2021].
- BRATKOWSKI, PIOTR (1990), „Idol mimo woli, *Tygodnik Powszechny*: 42, ss. 7.
- BRATKOWSKI, PIOTR (2019), „To się stało z naszą klasą, *Newsweek*: 10.04.2019, online: <https://www.newsweek.pl/kultura/jacek-kaczmarek-czy-potrafilby-wyspiewac-dzisiejsza-polske/8m7lqvp>, [dostęp: 13.02.2021].
- BURSZTA, WOJCIECH JERZY, KULIGOWSKI, WALDEMAR (1999) *Dlaczego kościotrup nie wstaje. Ponowoczesne pejzaże kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!.
- CZAJA, KAMILA (2020), *Hardy. Jacka Kaczmarskiego zmagania wybrane*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- FILIPIAK, MARIAN (2003), *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- GAJDA, KRZYSZTOF (2003), *Jacek Kaczmarski w świecie tekstów*, Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- GAJDA, KRZYSZTOF (2004), „Słyszę czasami głosy osób rozżalonych...”, online: <http://www.kaczmarek.art.pl/media/prace-naukowe-o-jacku-kaczmarek-slysze-czasami-glosy-osob-rozjalonych/>, [dostęp: 8.03.2021].
- KARPIŃSKI, MAREK (1993), „Jacek Kaczmarski – aneks do wniosku o awans, *Puls*: 5/6, ss. 81–91.
- KSIĘŻYK, RAFAŁ, STASZCZYK, MUNIEK (2019), *King! Autobiografia*, Kraków: Wydawnictwo Literackie [Edycja Kindle]
- MAFFESOLI, MICHEL (2008), *Czas plemion. Schyłek indywidualizmu w społeczeństwach ponowoczesnych*, przeł. Marta Bucholc, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- MARCHEWKA, ANNA, ILG, JERZY, JARNIEWICZ, JERZY, BONOWICZ, WOJCIECH, FIEDORCZUK, JULIA, MAJKOWSKI, TOMASZ (2017), „Poezja to jest to coś do śpiewania”, *Znak*: 742, ss. 94-104.
- MEŁOSIK, ZBYSZKO (2016), „Post-subkultury i tożsamość młodzieży współczesnej: Tyrania tymczasowości?”, *Studia Edukacyjne*: 39, ss. 73-96.
- MICKIEWICZ, ADAM (2021), *Oda do młodości*, online: <https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/oda-do-mlodosci.html>, [dostęp: 02.04.2021].

- MUGGLETON, DAVID (2004), *Wewnątrz subkultury*, przekł. Agata Sadza, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- PĘCZAK, MIROSŁAW (2017), „Bardyzm”, *Dialog*: 726, ss. 33-44.
- SIEWIOREK, ROBERT (2014), „Powaga: beka z beki”, *Dwutygodnik.com*: 148, online: <https://www.dwutygodnik.com/artukul/5610-powaga-beka-z-beki.html>, [dostęp: 23.03.2021].
- SKARDZIŃSKI, JAN, WOJCIECHOWSKI, KONRAD (2017), *Piosenka musi posiadać tekst i muzykę. 200 najważniejszych utworów polskiego rocka*, Czerwonak: In Rock.
- SYKULSKA, KAROLINA (2007), „Bard w polskiej kulturze – historia i współczesność (zarys problematyki)”, *Literatura Ludowa*: 1/2007, ss. 45-57.
- WRÓBLEWSKI, ANDRZEJ, KACZMARSKI, JACEK (1995), „Przebywam w języku”, *ELa: europejski magazyn dla ciebie*, online: <http://www.kaczmarwski.art.pl/media/wywiady-z-jackiem-kaczmarzkim/przebywam-w-jezyku/>, [dostęp: 6.03.2021].
- WRZESIEŃ, WITOLD (2006), „Kilka uwag o sytuacji pokoleniowej współczesnej młodzieży”, *Ruch prawniczy, ekonomiczny i socjologiczny*: 1, ss. 229-241.
- WYKA, KAZIMIERZ (1977), *Pokolenia literackie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.

Artystka a rynek sztuki: Magdalena Abakanowicz

Weronika Ptak

ORCID: 0000-0002-9923-4899

Abstract

The Artist and the Art Market: Magdalena Abakanowicz

Weronika Ptak in the paper *The Artist and the Art Market: Magdalena Abakanowicz* analyzes the presence of Magdalena Abakanowicz's works on the international and domestic art market, with an emphasis on the auction market. The analysis of the auction results is accompanied by the biographical outline and artistic activity of the artist.

In the first part, the artist's biography is outlined, including exhibitions and biennials important for her artistic career, which are presented in the context of the feminist history of art that was developing at that time and the first exhibitions devoted exclusively to the work of women artists.

The further part of the text presents the division of the art market and its components, which affect both the position of artists and female artists, as well as their prices on the secondary market. Exhibitions, biennials, art fairs and many other factors contribute to the situation of each of the creators on the auction market, which is the only one that allows you to track transaction data. The

Weronika Ptak, mgr; absolwentka Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie (Zarządzanie Kulturą i Mediami) oraz Uniwersytetu Papieskiego Jana Pawła II w Krakowie (Ochrona Dóbr Kultury, specjalizacja: muzealnictwo, wystawiennictwo); zajmuje się tematem polskiego rynku sztuki; autorka artykułów i wywiadów na temat rynku sztuki oraz współautorka dwóch raportów polskiego rynku sztuki (NUMARTE 2017, NUMARTE 2018); brała udział w wykładach i debatach poświęconych kolekcjonowaniu i inwestowaniu w sztukę polską, między innymi Kraków Gallery Weekend, Muzeum Śląskie w Katowicach, GAAB Collectors Summit.

Facta Ficta.
Journal of Theory, Narrative & Media



presence of Magdalena Abakanowicz works on the global auction market has been traced from the first New York Sotheby's auction in 1988, to the 2019 auction record set at the Warsaw auction house DESA Unicum. As part of the introduction, a historical sketch and specificity of the Polish art market have been outlined, to analyze the presence of Magdalena Abakanowicz's works on the domestic art market in the context of the international market in a later part of the section.

At the end of the text, the most important achievements of Magdalena Abakanowicz are presented, such as an unconventional approach to textiles and the initiation of an artistic installation, the creation of which by the artists is indispensably connected with, among others, with feminist movements and the role of female artists in creating public sculptures and city monuments. The presence of the artist on the global art market was also summarized, along with references to the representation of female artists' works in permanent collections and the average median, which has been lower than that received by men for decades.

Keywords: abakan, fabric, sculpture, installation, art market, auction, feminist art history

Twórczości Magdaleny Abakanowicz poświęcono wiele opracowań zarówno polskich, jak i zagranicznych, jednak tylko w nielicznych spośród nich poruszano kwestię obecności dzieł artystki na rynku sztuki, a zwłaszcza na rynku wtórnym. Warto przyjrzeć się bliżej temu zagadnieniu nie tylko z uwagi na polski rekord aukcyjny, który został ustanowiony w 2019 roku podczas sprzedaży grupy rzeźb *Caminando*¹, ale również ze względu na fakt, że prace Abakanowicz na polskich licytacjach pojawiły się dużo później niż na aukcjach organizowanych w innych krajach. Powodzenie artystki na zagranicznych rynkach sztuki, zwłaszcza amerykańskim, zbiegło się z narodzinami i kształtowaniem się feministycznej historii sztuki. W 1971 roku Linda Nochlin opublikowała swój esej *Dlaczego nie było wielkich artystek?* (*Why Have There Been No Great Women Artists?*), który stał się przyczynkiem do otwarcia nowego dyskursu. W swoich rozważaniach badaczka poruszyła wiele problemów składających się na zjawisko braku wielkich artystek, których jej zdaniem nie powinno się na siłę doszukiwać na kartach historii. Nochlin skupiła się na analizie „sił społecznych” (*social forces*) odpowiedzialnych za marginalizację artystek, przez wiele wieków uważaną za stan naturalny. Na drodze twórczyni stał między innymi problem z dostępem do edukacji lub równej edukacji, czego przejawami były choćby niemożność uczestniczenia w zajęciach z nagim męskim modelem do końca XIX wieku czy traktowanie sztuki kobiet jako swego rodzaju hobby, a nie pracy. Zadane w tytule pytanie autorka traktuje tylko jako przyczynek do szerszej dyskusji o naturze sztuki, ludzkich możliwościach oraz roli, jaką w kreowaniu wspomnianych ograniczeń odgrywały zasady,

¹ 21 października 2021 padł nowy rekord – podczas licytacji Rzeźba i Formy Przestrzenne warszawskiego domu aukcyjnego DESA Unicum praca Tłum III (50 figur), której autorką również jest Magdalena Abakanowicz, została wylicytowana w cenie dwa miliony trzysta osiemdziesiąt osiem tysięcy osiemset dziewięćdziesiąt dwa euro. Nowy rekord padł, gdy niniejszy artykuł był już złożony w wydawnictwie, dlatego nie został on uwzględniony w tekście.

na których opierał się porządek społeczny (Nochlin 1971). W następnych latach wzrosło zainteresowanie dziełami artystek, zaczęły się one częściej pojawiać zarówno na dużych instytucjonalnych wystawach grupowych i indywidualnych, jak i w przestrzeni publicznej, co przełożyło się również na większą obecność twórczości kobiet na rynku sztuki.

Obecność dzieł Magdaleny Abakanowicz na międzynarodowym rynku sztuki została w niniejszym tekście przeanalizowana na podstawie wyników aukcyjnych dostępnych na portalach Artprice.com oraz Artinfo.pl. Oba portale specjalizują się w udostępnianiu informacji na temat rynku sztuki – Artprice.com jest pod tym względem światowym liderem i w swojej bazie danych uwzględnia ponad siedemset tysięcy artystów oraz sześć tysięcy trzysta domów aukcyjnych z całego świata, Artinfo.pl to największy polskojęzyczny portal udostępniający dane i informacje poświęcone polskiemu rynkowi sztuki².

Życie i twórczość Magdaleny Abakanowicz

Artystka urodziła się 20 czerwca 1930 roku, a zmarła w wieku osiemdziesięciu siedmiu lat 20 kwietnia 2017 roku (Kitowska-Łysiak 2004: par. 1). Drogę artystyczną rozpoczęła w 1947 roku w Liceum Sztuk Plastycznych w Gdyni, a po jego ukończeniu kontynuowała edukację w gdańskiej Państwowej Wyższej Szkole Sztuk Plastycznych. Abakanowicz, podejmując studia, chciała zająć się rzeźbą, jednak Adam Smolar nie przyjął jej do swojej pracowni i artystka wybrała inne medium – tkaninę. W 1950 roku przeniosła się na warszawską Akademię Sztuk Pięknych, którą ukończyła cztery lata później. Przez chwilę zajmowała się projektowaniem – przez rok pracowała w fabryce wyrobów z jedwabiu „Milanówek” oraz współpracowała ze Spółdzielnią Pracy Architektury Wnętrza „ŁAD”. Tworzyła również monumentalne kompozycje gwaszem na kartonach i płótnach, jednak szybko odnalazła swoją indywidualną formę wypowiedzi artystycznej, którą rozwijała i prezentowała na licznych wystawach przez kolejne lata. Od 1956 roku kierowała Wydziałem Tkanin w Państwowej Szkole Sztuki Zdobniczej, która dziś znana jest jako Uniwersytet Artystyczny im. Magdaleny Abakanowicz w Poznaniu, gdzie artystka pracowała do 1990 roku (Jakubowska 2011: 306-307).

² Artprice.com oraz Artinfo.pl działają na zasadach częściowej subskrypcji i duża część danych dostępna jest wyłącznie po zalogowaniu na konto użytkownika (na potrzeby prowadzonych badań, których wyniki są tu prezentowane, taki profil został wygenerowany). Dane aukcyjne analizowane w tekście dostępne są w bazie danych portal dla osób korzystających ze subskrypcji.

Twórczość Magdaleny Abakanowicz obfitowała w niestandardowe materiały i formy, dzięki którym powstawały kolejne unikatowe cykle. Nazwisko tej artystki nierozłącznie związane jest z abakanami – tkaninami artystycznymi o charakterze monumentalnej kompozycji przestrzennej. W latach sześćdziesiątych Abakanowicz zajmowała się zagadnieniem tkaniny jako formy przestrzennej, traktując ją początkowo jak przedstawienie reliefowe. Na swojej pierwszej wystawie indywidualnej w warszawskiej Galerii Kordegarda w 1960 roku zaprezentowała projekty tkanin w technice oleju i gwaszu oraz cztery tkaniny, które stały się zapowiedzią nowego okresu w jej twórczości. Tkaninę artystyczną eksplorowała przez kolejne lata, poszukując nowych technik i niestandardowych materiałów. Termin „abakany” pojawił się w literaturze dopiero w 1968 roku, w tekście towarzyszącym wystawie indywidualnej artystki w Helmhaus w Zurychu. W tym czasie Abakanowicz zaczęła sięgać po materiały uznawane za nieszlachetne, a nawet „biedne”, jak sisal, za pomocą których tworzyła jednobarwne formy przestrzenne. Używanym przez nią medium pozostawała niezmiennie tkanina artystyczna, która wówczas postrzegana była raczej w kategorii designu niż sztuki. Na początku lat siedemdziesiątych artystka stworzyła cztery nowe cykle – choć wykonane z miękkich materiałów, były dużo bliższe rzeźbie figuratywnej. Mowa tutaj o cyklach *Głowy* (1973-1975), *Embriologia* (1978-1981), *Postacie Siedzące* (1974-1979) i *Plecy* (1976-1982), spośród których dwa pierwsze to organiczne formy tylko sugerujące kształty, a dwa kolejne to przedstawienia bezgłowych postaci wykonane z materiału pochodzącego z worków konopnych. Dalszą eksplorację zagadnienia ciała odnajdziemy również w cyklu *Inkarnacje* (1986-1990), w którym artystka wykorzystwała odciski własnej twarzy, oraz w wielu kolejnych realizacjach (Jakubowska 2011: 306-308).

Większą część lat osiemdziesiątych – które okazały się ważnym czasem w karierze Abakanowicz – artystka spędziła za granicą. W tej dekadzie wzięła udział między innymi w Biennale w Wenecji i własnej wystawie retrospektywnej w Musée d'Art Moderne w Paryżu (Biografia 1994). Museum of Contemporary Art w Chicago również przygotowało jej retrospektywę (Gola 2018: 21), a artystka podczas wyjazdu do Stanów Zjednoczonych sięgnęła po nowy materiał – odlew w metalu – używając początkowo aluminium, a później brązu. W tej technice zrealizowała pierwszą dużą instalację – *Katarsis* (1985) w Fattoria delle Celle w Toskanii. Dzieło to zapoczątkowało słynny cykl *Tłumy*. W swoich pracach Abakanowicz zaczęła również wykorzystywać drewno, pojawiło się ono choćby w *Grach Wojennych* (Jakubowska 2011: 308). Lata osiemdziesiąte były również momentem debiutu artystki na międzynarodowym rynku aukcyjnym.

Prace Magdaleny Abakanowicz na rynkach sztuki polskim i zagranicznym

Przed zgłębieniem tematu funkcjonowania dzieł artystki na rynku sztuki należy zwrócić pokrótce uwagę na jego specyfikę. Tradycyjnie, zgodnie z teorią Jamesa Heilbruna i Charlesa M. Graya, dzieli się go na „rynek pierwotny i wtórny [*primary market and secondary market*]” (Helbrun & Gray 2004: 169), a w dużym uproszczeniu na rynek galeryjny i aukcyjny.

Jednak o samej sprzedaży, a zatem pozycji artysty na rynku decyduje wiele czynników, jak udział w wystawach organizowanych przez instytucje i galerie prywatne, uczestnictwo w targach sztuki, przywoływanie twórczości w publikacjach branżowych i wiele innych. Na dorobek Magdaleny Abakanowicz składa się między innymi imponująca historia wystaw na całym świecie. Swoją twórczość artystka prezentowała na ponad stu pięćdziesięciu wystawach indywidualnych w Europie, Ameryce Północnej i Południowej, Japonii, Korei Południowej oraz Australii (Marlborougharchive.com 2019). Warto również zwrócić uwagę na udział twórczyni w międzynarodowych *biennale* oraz targach sztuki. Jej uczestnictwo w Biennale Internationale de la Tapisserie w Lozannie (od 1962) spotykało się z dużym zaciekawieniem, jednak dopiero VII Biennale w São Paulo (1965) było ogromnym sukcesem (Jakubowska 2011: 307). Abakanowicz otrzymała Grand Prix za innowacyjne podejście do tkaniny artystycznej, a nagroda przyczyniła się do zainteresowania się jej twórczością przez prestiżowe zagraniczne galerie i instytucje (Stanisławski 1995: 9). Prawdziwym przełomem w karierze artystki było Biennale w Wenecji w 1980 roku, gdzie prezentowane przez nią cykle *Głowy*, *Embriologia* i *Plecy* zostały bardzo dobrze przyjęte (Jakubowska 2011: 307). Ten moment nadał rozpędu jej karierze, wtedy też twórczością Abakanowicz zainteresowały się zagraniczne wpływowe instytucje. Na *biennale* poznała dyrektorkę paryskiego Musée d'Art Moderne Suzanne Pagé, która proponowała jej wspomnianą już wystawę indywidualną. Pojawiły się również kolejne propozycje wystaw z całego świata, a w związku z planowanym cyklem wystaw indywidualnych w Stanach Zjednoczonych i Kanadzie artystka wyjechała kilkakrotnie do USA, gdzie poznała marszanda Xaviera Fourcade'a, którego galeria (Xavier Fourcade Gallery) w 1984 roku zaczęła reprezentować twórczynię w Ameryce (Biografia 1994). Międzynarodowy rozwój kariery artystycznej Abakanowicz zbiegł się ze wspomnianymi nrodzinami feministycznej historii sztuki, dzięki której zaczęto zwracać większą uwagę na twórczość kobiet. W 1976 roku została zorganizowana pierwsza duża wystawa sztuki tworzonej przez kobiety *Women Artists 1550-1950*, którą zorganizowała Linda Nochlin wspólnie z Ann Sutherland Harris (Franus 1993: 104). W wystawie brały udział osiemdziesiąt trzy artystki, które

zaprezentowały około stu pięćdziesięciu dzieł sztuki. Oglądający mogli zobaczyć obrazy, ryciny i rysunki wykonane przez twórczynię z dwunastu krajów (Brooklynmuseum.org 2021). Wystawie towarzyszył również katalog, który zawierał rejestr dzieł, dane biograficzne artystek oraz część badawczo-krytyczną poświęconą sytuacji kobiet w historii sztuki. Na kartach publikacji poddano analizie między innymi warunki uczestnictwa kobiet w procesie edukacji artystycznej w kolejnych epokach (Franus 1993: 105). Wystawa ta dała impuls do zorganizowania kolejnych ekspozycji poświęconych twórczości kobiet. Pierwszą wystawą instytucjonalną ukazującą sztukę artystek wywodzących się z różnych krajów powstałą pod wpływem feminizmu była *WACK!: Art and the Feminist Revolution*, w której udział wzięła Magdalena Abakanowicz (Moca.org 2007). Warto również wspomnieć o *Making Space: Women Artists and Postwar Abstraction* w nowojorskim Museum of Modern Art, na której prezentowany był *Yellow Abakan*, jedna z prac artystki znajdujących się w kolekcji muzeum (Moma.org 2017).

W kolejnych latach (1987-1988) Abakanowicz podjęła współpracę z Marlborough Gallery, która od tej pory reprezentowała artystkę na arenie międzynarodowej (Biografia 1994). Marlborough Gallery została założona w 1946 roku w Londynie przez Franka Lloyda i Harry'ego Fischera, a na początku działalności w swojej ofercie miała dzieła dziewiętnastowiecznych klasyków, jak Edgar Degas, Claude Monet, Auguste Renoir czy Vincent van Gogh. Dopiero w latach sześćdziesiątych gościła w swojej przestrzeni wystawy sztuki współczesnej, a w wśród prezentowanych artystów znaleźli się: Francis Bacon, Henry Moore, Barbara Hepworth i Jackson Pollock. Wtedy też Marlborough Gallery otworzyła swoją siedzibę w Nowym Jorku, która aktualnie znajduje się przy 25th Street (Marlborougharchive.com 2019).

Pierwsze kroki na rynku aukcyjnym

Podjęcie współpracy z galerią znaczącą na rynku międzynarodowym miało ogromny wpływ na pozycję twórczości Magdaleny Abakanowicz na rynku pierwotnym, a później również na rynku wtórnym. Galeria zapewniała nie tylko sprzedaż prac artystki, ale też regularnie organizowała wystawy w Nowym Jorku, wydawała publikacje poświęcone działalności artystycznej Abakanowicz oraz prezentowała jej dzieła, ponosząc duże koszty, na międzynarodowych targach sztuki, w tym między innymi Frieze czy Art Basel. W 2016 roku podczas Art Basel Marlborough Gallery zaprezentowała na swoim stoisku osiemnaście rzeźb Magdaleny Abakanowicz wykonanych z brązu, które kosztowały sto osiemdziesiąt pięć tysięcy euro za dzieło, a jedna z kompozycji trzysta tysięcy euro. Ekspert rynku sztuki i prezes portalu

Artinfo.pl Rafał Kamecki w wywiadzie udzielonym Januszowi Miliszkiewiczowi stwierdził, że „była to pierwsza tak silna prezentacja polskiej sztuki przez obcą galerię na Art Basel” (Miliszkiewicz 2016: par. 3). Relacjonował również, że galeria „miała na stoisku pełną bibliotekę zagranicznych wydawnictw, monografii i albumów poświęconych twórczości Abakanowicz” (Miliszkiewicz 2016: par. 3). Marlborough Gallery wciąż reprezentuje twórczość Abakanowicz, jednak już pod szyldem „The Magdalena Abakanowicz Foundation” (Marlborougharchive.com 2019). Fundacja ta powstała w 2007 roku z inicjatywy Jana Kosmowskiego i aktualnie pracuje nad *catalogue raisonné* artystki (Magdalenaabakanowicz.pl 2018), który zapewne również będzie miał duży wpływ na zainteresowanie jej pracami na rynku sztuki. Twórczość Abakanowicz na najważniejszych międzynarodowych targach regularnie prezentuje również krakowska galeria Starmach, która aktualnie w swojej przestrzeni wystawowej eksponuje dzieła artystki z własnej kolekcji w ramach wystawy *Black Garment*³ (Starmach.eu 2021).

Pierwszą pracą Abakanowicz, która pojawiła się na rynku aukcyjnym, był *Anonimowy Portret*, wystawiony w 1988 roku na licytacji nowojorskiego Sotheby’s. Twórczyni dzieła była już wtedy docenianą i nagradzaną artystką, która miała za sobą wystawy indywidualne i zbiorowe niemal na całym świecie, a jej prace znajdowały się w wielu publicznych i prywatnych kolekcjach. Dom aukcyjny estymował rzeźbę w przedziale cenowym dwa tysiące osiemset czterdzieści – cztery tysiące siedemset trzydzieści trzy euro, a finalnie osiągnęła cenę młotkową w wysokości sześciu tysięcy osiemset szesnastu euro. W kolejnych latach na aukcjach pojawiały się pojedyncze, mniejsze realizacje artystki, a do 2001 roku jej prace gościły niemal wyłącznie w dwóch najbardziej prestiżowych domach aukcyjnych Sotheby’s i Christie’s. W tym okresie na licytacjach przeważały rzeźby z cyklu *Anonimowych portretów*, ale pojawiały się również stojące i siedzące figury oraz prace na papierze. Rekordy sprzedaży dzieł Abakanowicz osiągnęły w tym czasie: *Anonimowy Portret* (1986) sprzedany w 1992 roku w Christie’s za dziewiętnaście tysięcy dwadzieścia sześć euro, *Stojące Figury I, II, III* (1987) sprzedane w 1996 roku w Sotheby’s za dwadzieścia siedem tysięcy sto osiemdziesiąt dwa euro oraz *Stojąca Figura* (1986) sprzedana w 1998 roku Sotheby’s za trzydzieści dwa tysiące siedemset osiemdziesiąt pięć euro.

W 1999 roku nowojorskie The Metropolitan Museum of Art otworzyło wystawę *Abakanowicz on the Roof*, podczas której prezentowano grupy bezgłowych torsów (Metmuseum.org 1999). W tym samym momencie inny zespół rzeźb eksponowany był również w paryskim Jardins du Palais Royal (Gola 2018). Prezentacja dzieł w tak prestiżowych instytucjach utrwalała

³ Wystawa *Black Garment* w Galerii Starmach w terminie 27.01.2021-18.06.2021.

pozycję artystki na rynku aukcyjnym, wywierając wpływ na ceny sprzedaży rzeźb, które po raz pierwszy przekroczyły kwotę pięćdziesięciu tysięcy euro w przypadku prac: *Figura w klatce* sprzedanej przez Christie's oraz »Mada«/»Maka«/»Magdaba«/»Mala« licytowanej w Sotheby's. W kolejnych latach ceny prac na aukcjach zagranicznych były kolejne rekordy, przekraczając kwoty stu tysięcy i dwustu tysięcy euro. Dużym zainteresowanie cieszyły się najbardziej rozpoznawalne i uznane cykle, jak choćby jeden z *Tłumów*, który w 1990 roku prezentowany był w znaczącej berlińskiej galerii Pels-Leusden. Na aukcji w Sotheby's w 2006 roku osiągnął on cenę sprzedaży w wysokości dwustu dziewięćdziesięciu siedmiu tysięcy czterystu dwudziestu sześciu euro, do której na pewno przyczyniła się dobra proweniencja pracy.

Pisząc o polskim rynku sztuki i obecności na nim dzieł Abakanowicz, należy najpierw określić jego specyfikę. Do 1989 roku zdominowany był on przez monopolistę w postaci Państwowego Przedsiębiorstwa DESA, a sytuacja zmieniła się dopiero po reformie rządu Mieczysława Rakowskiego, a przede wszystkim dzięki ustawie z 23 grudnia 1988 roku, która wprowadziła swobodę działalności gospodarczej. Był to bardzo ważny moment dla polskiego rynku sztuki, ponieważ nowe uwarunkowania prawne umożliwiły powstanie konkurencyjnych domów aukcyjnych, antykwariatów, salonów sztuki oraz galerii. Od tego momentu możemy mówić o istnieniu i kształtowaniu się polskiego rynku sztuki funkcjonującego na takich samych zasadach jak rynki zagraniczne. Początkowo na polskich aukcjach pojawiały się głównie dzieła sztuki dawnej i antyki, jednak z biegiem lat trend ten zanikał. Aktualnie na segmenty cenowe polskiego rynku sztuki składają się aukcje sztuki dawnej, sztuki współczesnej i młodej sztuki. Wykresy zaprezentowane w *Raporcie Rynku Sztuki w Polsce 2020* wydanym przez Artinfo.pl wskazują, że w 2019 roku za 49,7% obrotów polskiego rynku odpowiadały transakcje dotyczące dzieł sztuki współczesnej, za 46,5% sztuki dawnej, a za 3,6% młodej sztuki (Gajewski & Kamecki 2020: 89). Jest to wzrost zainteresowania sztuką współczesną w porównaniu choćby do wyników z 2017 roku, w którym sprzedaż dzieł sztuki dawnej wygenerowała największą część obrotów na rynku – aż 48,5% (Gajewski & Kamecki 2018: 65).

Na polskim rynku aukcyjnym pierwsze dzieło Abakanowicz pojawiło się dopiero w 2001 roku na licytacji domu aukcyjnego SZTUKA, lecz wystawiona wówczas praca, wykonana w technice tuszu na kartonie, nie znalazła nabywcy. Pierwsze sprzedaże na rodzimych aukcjach miały miejsce dopiero w 2003 roku, warto wspomnieć tutaj o abakanie *Gorgette* (1976-1977), który na aukcji domu aukcyjnego REMPEX osiągnął cenę ośmiu tysięcy dziewięćset dwudziestu czterech euro. Na polskim rynku wtórnym przez długi czas pojawiały się głównie prace Magdaleny Abakanowicz na papierze

oraz pojedyncze abakany. Pierwsza pełnowymiarowa rzeźba figuratywna – ta forma twórczości artystki cieszyła się ogromnym zainteresowaniem na rynku zagranicznym – w Polsce została sprzedana dopiero w 2013 roku w domu aukcyjnym DESA Unicum w cenie pięćdziesięciu dziewięciu tysięcy ośmiuset siedemdziesięciu pięciu euro. Warto podkreślić, że uzyskana cena była spójna z wynikami transakcji zagranicznych, czego przykładem może być wylicytowanie w tym samym roku realizacji o podobnej tematyce i technice w londyńskim Christie's za kwotę sześćdziesięciu jeden tysięcy dwustu trzydziestu euro.

Po wspomnianej pierwszej znaczącej sprzedaży aukcyjnej na polskim rynku prace artystki zaczęły pojawiać się w zbliżonych liczbach na rynkach rodzimym i zagranicznym. W 2016 roku polski rynek dogonił już zagraniczny, w ofercie wielu polskich domów aukcyjnych regularnie pojawiał się szeroki wybór prac Abakanowicz – od abakanów, poprzez rzeźby z brązu, na rysunkach kończąc. W kwietniu 2017 roku zmarła Magdalena Abakanowicz, a to wydarzenie wywołało poruszenie w całym świecie artystycznym i na międzynarodowym rynku sztuki. Na polskim rynku pojawiły się jej bardziej rozbudowane i droższe realizacje, które osiągnęły wysokie ceny przekraczające trzysta tysięcy euro spotykane dotychczas wyłącznie na licytacjach zagranicznych domów aukcyjnych – mowa tutaj o licytacji *Figury Manekiny Czarne* podczas *Aukcji Dzieł Sztuki*, która odbyła się 12 grudnia 2017 roku w warszawskim domu aukcyjnym PolswissArt.

W listopadzie 2018 roku dom aukcyjny DESA Unicum – wiodący na polskim rynku aukcyjnym zarówno pod względem wysokości obrotów aukcyjnych, jak i liczby przeprowadzonych licytacji – zorganizował aukcję poświęconą wyłącznie twórczości Magdaleny Abakanowicz. Wydarzeniu towarzyszyła publikacja katalogu aukcyjnego z listą wystaw indywidualnych artystki, fragmentami jej wypowiedzi, archiwalnymi fotografiami oraz opisaniami poszczególnych cykli. Na aukcji dostępnych było dwadzieścia jeden prac w technikach: tkanina, rzeźba i rysunek. Aukcja była dużym sukcesem i wszystkie spośród proponowanych prac zostały sprzedane, osiągając ceny w okolicach estymacji lub wyższe. Od tego momentu działa Magdalena Abakanowicz zaczęły pojawiać się częściej na rynku rodzimym niż zagranicznym, a punktem kulminacyjnym była październikowa aukcja *Rzeźby i Form Przestrzennych* zorganizowana w 2019 roku przez wspomniany warszawski dom aukcyjny DESA Unicum. Jedną z oferowanych na licytacji prac była realizacja *Caminando*, na którą składał się zestaw dwudziestu figur z lat 1998-1999. Znalazła się ona w katalogu aukcyjnym z wysoką estymacją i została wylicytowana w cenie miliona pięciuset dziewięćdziesięciu dwóch tysięcy dziewięciuset osiemdziesięciu ośmiu euro. Ustanowiono tym samym polski rekord aukcyjny oraz rekord sprzedaży dzieła tej artystki.

Cykl *Caminando* – na który składają się dwie grupy kroczących postaci odlanych w brązie – powstał w 1999 roku w odlewni w Bolonii. Pierwsza grupa została zaprezentowana przez Marlborough Gallery na targach sztuki Art Basel, a po powrocie do Nowego Jorku od razu trafiła do kolekcji Marshy i Robina Williamsów i do 2018 roku znajdowała się w ich posiadłości. W październiku w 2018 roku Sotheby's zorganizował aukcję *Creating a Stage: The Collection of Marsha and Robin Williams*, gdzie obok rzeźb Niki de Saint-Phalle i *street artu* Banksy'ego znalazł się *Caminando* Abakanowicz sprzedany w cenie młotkowej trzystu trzydziestu tysięcy trzystu osiemdziesięciu pięciu euro (Gola 2019). Rok później dzieło ze świetną proveniencją, szeroko znane w branży dzięki opisom i reprodukcjom w publikacjach, trafiło na polski rynek wtórny.

Dlaczego nie było wielkich artystek? Trzydzieści lat później

Choć początki twórczości Abakanowicz w jej rodzimym kraju nie były najłatwiejsze, sprawiły, że sięgnęła po tkaninę. Dzięki swojemu nieszablonowemu podejściu do materiału i formy nie tylko stała się ważną twórczynią rzeźby współczesnej, ale i instalacji artystycznej. W kontekście rzeźby i instalacji w przestrzeni publicznej należy również przywołać esej Lindy Nochlin „*Why Have There Been No Great Women Artists?*” *Thirty Years After* z 2006 roku, który bezpośrednio odnosił się do wspomnianego wcześniej tekstu *Why Have There Been No Great Women Artists?*. Autorka po trzydziestu latach zauważyła zmiany zachodzące zarówno na akademiach oraz w świecie sztuki, jak i w samym dyskursie. Szeroko odniosła się również do zagadnienia relacji między kobietami a „przestrzenią publiczną i jej publicznymi pomnikami [*public space and its public monuments*]” (Nochlin 2006: 314), która była problematyczna od początku czasów współczesnych. Dopiero w późnych latach sześćdziesiątych i wczesnych siedemdziesiątych kobiety przejęły przestrzeń publiczną dla siebie. Nieprzypadkowo zbiegło się to z rozwojem ruchów feministycznych, które wpłynęły na rolę artystek w tworzeniu rzeźb publicznych i zabytków miejskich (Nochlin 2006: 311-315). Przykładem artystki kształtującej przestrzeń publiczną poprzez rzeźby i instalacje jest właśnie Magdalena Abakanowicz. Niestety mimo że od publikacji obu przywołanych tekstów Lindy Nochlin minęło już wiele lat, artystki wciąż zarabiają mniej niż artyści na wszystkich poszczególnych rynkach sztuki: Afryki i Bliskiego Wschodu, Azji, Europy, Ameryki Łacińskiej, Ameryki Północnej i Oceanii. Statystyki z poprzednich dekad ukazują, że w świecie sztuki wciąż nie została wypracowana równość pod względem płci. Prace artystek nadal stanowią niewielką część głównych

kolekcji w Stanach Zjednoczonych oraz Europie, a na aukcjach sztuki dzieła kobiet sprzedawane są za znacznie niższe kwoty niż prace mężczyzn (Whitten Brown 2019: par. 1). Chociaż udział artystek w globalnych obrotach aukcyjnych podwoił się w ciągu ostatnich dwudziestu lat, to niestety tylko z 4% na 8%, co wciąż stanowi niezwykle niski odsetek (Prnewswire.com 2021: par. 1-2).

Prace Abakanowicz na polskim rynku aukcyjnym pojawiły się ponad dekadę po debiucie za granicą, jednak ceny ich sprzedaży były porównywalne na obu rynkach. Fakt ten zasługuje na podkreślenie, gdyż polski rynek sztuki ma charakter bardzo lokalny, a prace rodzimych artystów są zazwyczaj niedoszacowane w stosunku do rynków międzynarodowych, co w połączeniu z ogólną sytuacją artystek na rynku globalnym, często stawia polskie twórczynie w niełatwym położeniu. Aktualnie Magdalena Abakanowicz znajduje się na wysokim drugim miejscu *Rankingu wolumenu wartości sprzedaży aukcyjnej w Polsce za 2019 rok Artinfo Top 100 artystów i artystek współczesnych*, tuż za Wojciechem Fangorem (Gajewski & Kamecki 2020: 135). Jej prace nie pojawiają się często na aukcjach, za to cieszą się bardzo dużym zainteresowaniem – w 2019 roku na licytacjach oferowano dwadzieścia osiem dzieł, z których wylicytowane zostało dwadzieścia pięć pozycji. Zagraniczny portal Artprice.com plasuje artystkę na pięćset czterdziestym drugim miejscu spośród siedmiuset pięćdziesięciu dwóch tysięcy sześciuset czterdziestu pięciu artystów ujętych w bazie danych. Po poddaniu analizie przebiegu kariery artystycznej Magdaleny Abakanowicz oraz procesu wzrostu i umacniania się cen sprzedaży jej prac – zarówno na rynku zagranicznym, jak i rodzimym – niewątpliwie można stwierdzić, że pozycja nazwiska artystki na rynku międzynarodowym jest stabilna, a być może nawet wzrośnie dzięki planowanej wystawie indywidualnej w TATE Modern. Odbędzie się ona w ramach cyklu #5WomenArtists, niestety z powodu pandemii została przełożona i wciąż nie jest znana jej data.

Źródła cytowań

- 'Biografia' (1994), w: Maria Morzuch (red.), *Magdalena Abakanowicz*, Łódź: Muzeum Sztuki w Łodzi.
- FRANUS, EWA (1993), 'Widzące, widziane', *Artium Quaestiones*: 6, ss. 101-114.
- GAJEWSKI, MACIEJ, RAFAŁ KAMECKI (2018), *Rynek Sztuki w Polsce raport 2018 – Artinfo.pl*, Warszawa: Artinfo.pl.
- GAJEWSKI, MACIEJ, RAFAŁ KAMECKI (2020), *Rynek Sztuki w Polsce raport 2020 – Artinfo.pl*, Warszawa: Artinfo.pl.
- GOLA, JOLA (2019), 'Magdalena Abakanowicz', w: *Rzeźba i formy przestrzenne*, Warszawa: DESA Unicum.
- GOLA, JOLA (2018), 'Magdalena Abakanowicz. Wystawy indywidualne', w: *Magdalena Abakanowicz: Tkanina – rzeźba – rysunek*, Warszawa: DESA Unicum.
- HEILBRUN, JAMES, CHARLES M. GRAY (2004), *The economist of Art and Culture*, Cambridge: Cambridge University Press.
- JAKUBOWSKA, AGATA (2011), 'Magdalena Abakanowicz', w: Agata Jakubowska (red.), *Artystki Polskie*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN, ss. 305-315.
- KITOWSKA-ŁYSIAK, MAŁGORZATA (2004), *Magdalena Abakanowicz*, online: <https://culture.pl/pl/tworca/magdalena-abakanowicz/>, par. 1-34, [dostęp: 10.06.2021].
- MILISZKIEWICZ, JANUSZ (2016), *Polska sztuka zyskuje uznanie na świecie*, online: <https://pieniadze.rp.pl/inwestycje/10314-polska-sztuka-zyskuje-uznanie-swiecie>, par. 1-30, [dostęp: 10.06.2021].
- NOCHLIN, LINDA (1971), 'Why Have There Been No Great Women Artists?', w: Linda Nochlin, *Women Artists: The Linda Nochlin Reader*, Londyn: Thames & Hudson.
- STANISŁAWSKI, RYSZARD (1995), 'Wstęp', w: Wojciech Kurkowski, Magdalena Abakanowicz, Artur Starewicz, Jan Kosmowski, Mariusz Sza-chowski (red.), *Magdalena Abakanowicz*, Warszawa: Centrum Sztuki Współczesnej Zamek Ujazdowski, ss. 9-10.
- MAGDALENAABAKANOWICZ.PL (2018), *Magdalena Abakanowicz. Catalogue raisonne*, online: <http://magdalenaabakanowicz.pl/>, [dostęp: 10.06.2021].
- BROOKLYNMUSEUM.ORG, *Brooklyn Museum Archives. Records of the Department of Public Information. Press releases, 1971-1988. 1977, 016-19*, online: <https://www.brooklynmuseum.org/opencollection/exhibitions/950>, [dostęp: 10.06.2021].

- MARLBOROUGHARCHIVE.COM (2019a), *History of Marlborough Gallery*, online: <https://www.marlborougharchive.com/history-marlborough-gallery/>, [dostęp: 10.06.2021].
- MARLBOROUGHARCHIVE.COM (2019b), *The Magdalena Abakanowicz Foundation*, online: <https://www.marlboroughnewyork.com/artists/the-magdalena-abakanowicz-foundation#tab:slideshow>, [dostęp: 10.06.2021].
- METMUSEUM.ORG (1999), *Abakanowicz on the Roof*, online: <https://www.metmuseum.org/press/exhibitions/1999/abakanowicz-on-the-roof>, [dostęp: 10.06.2021].
- MOCA.ORG (2007), *WACK!: Art and the Feminist Revolution*, online: <https://www.moca.org/exhibition/wack-art-and-the-feminist-revolution>, [dostęp: 10.06.2021].
- MOMA.ORG (2017), *Making Space: Women Artists and Postwar Abstraction*, online: <https://www.moma.org/calendar/exhibitions/3663>, [dostęp: 10.06.2021].
- PRNEWswire.COM (2021), *Artmarket.com: Women artists still only account for 8% of the art market! Artprice believes a major shift is about to occur*, online: <https://www.prnewswire.com/news-releases/artmarketcom-women-artists-still-only-account-for-8-of-the-art-market-artprice-believes-a-major-shift-is-about-to-occur-301276831.html>, [dostęp: 10.06.2021].
- STARMACH.EU (2021), *Black Garment*, online: <http://www.starmach.eu/app/pl/exhibition/18>, [dostęp: 10.06.2021].
- WHITTEN BROWN, TAYLOR (2019), *Why Is Work by Female Artists Still Valued Less Than Work by Male Artists?*, online: <https://www.artsy.net/article/artsy-editorial-work-female-artists-valued-work-male-artists>, [dostęp: 10.06.2021].

Twórczość – przekraczanie dyscyplin. Analiza postawy autorskiej

Kurkowska Agnieszka

Politechnika Gdańska

ORCID: 0000-0002-1380-4628

Abstract

Creativity – crossing disciplines. The analysis of the author's attitude

Agnieszka Kurkowska in the article *Creativity – crossing disciplines. The analysis of the author's attitude* refers to the issue of moving the knowledge and skills of an individual creator in various areas. The problem of the impossibility of narrow treatment of architecture as a strictly engineering discipline is outlined. An architect is involved in the surrounding spatial problems, their physical and non-physical aspects. In his statements he reaches areas related to architecture in order to strengthen and enrich these statement. The following work attempts to prove the thesis that the author's attitude analyzed here: showing the necessity to transgress disciplines in architectural design. It has shown, based on a case study, how moving beyond strict engineering can enrich an architect's designs and enhance the possibility of their impact. The designs selected for the presented analysis include designs of architectural objects, landscaping designs, furniture, utility items and interiors. They are also artistic projects using painting, graphics,

Agnieszka Kurkowska, dr inż. arch.; adiunkt w Katedrze Projektowania Środowiskowego Wydziału Architektury Politechniki Gdańskiej; czynna zawodowo projektantka oraz autorka i uczestniczka projektów artystycznych; autorka i współautorka obiektów mieszkalnych i użyteczności publicznej oraz małych form użytkowych; zajmuje się teorią architektury i jej pograniczem ze sztuką; głównym polem badawczym jest przestrzeń zamieszkiwania; autorka między innymi monografii *Przestrzenie architektury w kontekście zamieszkiwania* (2017) oraz *Urzeczywistnianie treści w obiekcie architektonicznym* (2016); współkuratorka międzynarodowej wystawy *Design a sztuka* (2015, Oddział Sztuki Nowoczesnej Muzeum Narodowego w Gdańsku); prowadzi projekty edukacyjne z zakresu powszechnej edukacji architektonicznej; maluje, rysuje i fotografuje.

agnieszka.kurkowska@pg.edu.pl

Facta Ficta.

Journal of Theory, Narrative & Media

OPEN  ACCESS

sculpture, photography or spatial installation, as well as book publications. Another category are educational projects focused on series of workshop activities, educational materials, and participatory events. All the examples are linked by the person of the author, who moves in the area of several disciplines in his work, which in a time perspective shows a complete, multi-element attitude towards space, people using it and objects filling it. The aforementioned attitude contains several important components which, in certain cases, transfer it to specific tasks and related social and professional roles. Thus, an architect is sometimes a creator when he uses the tools of artistic expression, creating individual, unique objects on a different scale, simultaneously operating in the field of art and engineering.

He can also be a scientist or researcher analyzing, deepening, searching, and verifying the adopted solutions. Sometimes he becomes a pedagogue or educator when he focuses his activities on transferring knowledge or strengthening the awareness of his activities' addressees. Above all, however, an architect remains a person with a specific mental and physical structure, being a personal element of the community. An architect is an author who transcends various disciplines in his work, the necessity and purposefulness of which are to be proved by the presented analyzes and the case study supporting them.

Keywords: architect, creator, attitude, art, interdisciplinarity, design

Ja – ten, który jestem transcendentny w stosunku do ulotnych przeżyć świadomych –
transcenduję stale to, co istnieje w każdorazowej trafniejszości,
jak gdyby w jakiś sposób istniało nie tylko to,
co teraźniejsze, ale i to, co przeszłe, i to, co przyszłe.
(Ingarden 2017: 48)

Wprowadzenie

Twórczość architektoniczna to przemierzanie przestrzeni, dotykane nieuchwytności materii i częsta potrzeba przekraczania dyscyplin, to trudność i wyzwanie zarazem. Projektowanie architektoniczne stanowi łączenie użyteczności z pięknem, technicznej celowości z doświadczaniem wyjątkowych przeżyć. Obiekt architektoniczny różni się od wolnego od ograniczeń obiektu sztuki. W architekturze idee trzeba zestawiać z realiami, wizje dostosowywać do oczekiwań i zaleceń. Zazwyczaj niewiele tu miejsca na bezkompromisową autoekspresję. W centrum projektu, w perspektywie jego celu, jest człowiek, do którego obiekt architektoniczny kieruje swój przekaz. Twórczość architektoniczna to przemieszczanie się w czasie: to „teraz”, dla którego architekt projektuje, ale to też „wtedy”, które jest zawarte w projekcie i „później”, które trzeba projektować przewidując lub być może współkreując zarazem. To łączenie sytuacji i przenoszenie się w wyobraźni tak, żeby tej spójności mógł następnie doświadczyć użytkownik/ odbiorca.

A więc obiekty architektoniczne powinny być zarazem piękne, wartościowe i użyteczne, obejmujące czas w jego rozciągłości, czytelne i intrygujące, wygodne i kreujące postawy, osadzone w kontekście, często też niedrogie i proekologiczne. Takie chcielibyśmy widzieć wszystkie otaczające nas obiekty architektoniczne. To jednak prawdziwe wyzwanie i duży wysiłek w trakcie przebiegu procesu projektowego, zaś konieczność przekraczania granic stwarza miejsca możliwych potknięć.

W niniejszym artykule w oparciu o przeanalizowaną tu postawę autorską, podjęto próbę udowodnienia tezy, że w projektowaniu architektonicznym dla wzmocnienia i wzbogacenia wypowiedzi konieczne jest przekraczania dyscyplin. Poruszanie się w obrębie ścisłej inżynierii utrudnia pełnię przekazu. Ukazano zarazem, w jaki sposób przekraczanie dyscyplin w projektowaniu architektonicznym może wzbogacać projekt i wzmacniać możliwość jego oddziaływania w szerszej perspektywie wieloelementowych działań. Uwypukla to jednocześnie problem niemożności zawężonego traktowania architektury jako dziedziny *stricte* inżynieryjnej.

Twórczość, sztuka, interdyscyplinarność, postawa – pojęcia wyjściowe

Twórczość uznana jest tu, w oparciu o opracowanie Władysława Tatarkiewicza, za istotę sztuki, decydującą (poprzez przyjmowane przez siebie narzędzia i stawiane jej zadania) o rodzajach jej tworzywa i obszarach jej działania. Sztuka to wytwór świadomej czynności ludzkiej zajmującej się zarówno wytwarzaniem piękna jak i naśladowaniem: odtwarzaniem rzeczywistości, ale też nadaniem jej nowego kształtu (Tatarkiewicz 1975: 40-41). Wspomniane świadome czynności wytwarzania cechuje ekspresja i fakt umożliwienia przeżycia estetycznego. Sztuki jednak nie próbuje się tu definiować, ściśle uznając ją za Morrisem Weitzem za pojęcie otwarte (Weitz 1956). Tym, co nie pozwala uściślić tego pojęcia, są w opinii autorki artykułu szczególne dynamiki zmian kulturowych w obecnych czasach, zmiana narzędzi oparta na postępie technologicznym, ale także powszechne przekraczanie granic zainteresowań artystów. Działają oni często na pograniczu różnych dyscyplin, odzwierciedlając niejako poprzez działania artystyczne wyniki aktualnych badań naukowych lub aktualnie obowiązujące paradygmaty.

Przez twórczość, do której autorka wlicza opisywane poniżej działania i obiekty, rozumie się tutaj ludzkie czynności i wytwory, które wyróżnia nowość, czynności i wytwory przynależne twórcy. Nowość szczególnie odnoszona do jakości i kształtu czy formy, obiektu, ale także metody prezentacji. U jej podłoża leży uświadomiony zamiar, dopuszczający zarówno spontaniczne jak i metodyczne formy realizacji. Powstałe obiekty są efektem pewnych zdolności oraz włożonej energii umysłowej ukierunkowanej na przekaz idei. Założono, że będąc objawem odrębności jednostkowego umysłu, posiadają w sobie pierwiastek niepowtarzalności (Tatarkiewicz 1975: 302-304). Z pewnością jednak poruszają się w obrębie podobnych do nich form uwarunkowanych kulturowo, od których twórca nie jest wolny poznając je w procesie edukacji, czy doświadczając otaczającego świata. To co nas otacza zaczyna implikować, to co tworzymy. To czego doświadczamy,

lub paradoksalnie nie doświadczamy, decyduje o tym co i dla kogo zostanie stworzone. Tak więc wspomniane obiekty autorskie nie tylko są przejawem autoekspresji, ale prowadzą dialog z otoczeniem, z którego czerpią inspiracje.

Skutkiem tej twórczości są zarówno efekty teoretyczne – wzmocnienie wiedzy, jak i praktyczne – motywacja i wskazania do działania, „rozszerzanie ram życia” (Tatarkiewicz 1975: 304).

Jako dyscypliny rozumiane są tutaj podkategorie wyróżniane w ramach klasyfikacji przedmiotowej rozdzielającej tematyczne obszary działań podzielone na zasadnicze dziedziny. Dyscypliny (przywołane zgodnie z aktualnym Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 20 września 2018 roku wprowadzającym podział dwustopniowy na dziedziny i dyscypliny), których dotyczy tytułowe przekraczanie granic to: architektura i urbanistyka, inżynieria materiałowa, nauki socjologiczne, psychologia, nauki biologiczne i sztuki plastyczne. Ich obecność w twórczości uzasadnia interdyscyplinarność architektury. Projektowanie architektoniczne to poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o treść (filozofia), o formę komunikacji (etyka), o odbiorcę (psychologia), o cel społeczny (socjologia), o organizację i formę obiektów w przestrzeni (sztuka, architektura, urbanistyka), o kontekst (historia, etnografia), o relacje z terenem, przyrodą (inżynieria, geografia, biologia, biofizyka). Architektura w swoich różnych przejawach stanowi efekt refleksji o życiu, o roli i przesłaniu tworzonego obiektu, co właśnie oznacza konieczność integracji dyscyplin, na pograniczu, których się porusza.

Ważnym pojęciem jest też postawa. Czym zatem jest postawa w architekturze odnoszona do jej twórcy? Rozumiana jest ona (Bell, Greek, Fisher & Baum 2004: 47) jako tendencja do wartościowania pewnych idei w sposób pozytywny lub negatywny. Składa się z komponentu afektywnego, behawioralnego i poznawczego. Ten pierwszy odnosi się do emocji, drugi do działania. Trzeci jest w ocenie autorki w zasadzie kompilacją dwóch pierwszych, bo poznawanie wymaga od nas działania i nie odbywa się poza emocjami.

Wśród zasadniczych postaw w podejściu do zadania kształtowania przestrzeni wyróżnić można za Markiem Janikiem (2004): tradycyjną (kształtowanie przestrzeni oparte na utartych wzorcach – rzemiosło), nowoczesną (metody teoretyczne – spójny system zasad i norm, działanie poprzedzone jest teorią) i ponowoczesną („kształtowanie przestrzeni jest traktowane jako sztuka, uzasadnienia są w sporej mierze subiektywne i jako takie nie poddają się falsyfikacji”; Janik 2014: 8). Współcześnie zaważyć można raczej kompilacje tych postaw – architekt myśli i postępuje raczej jak rzemieślnik, nie demiurg. Ważną rolę jednak grają wciąż: refleksja, intuicja, autoekspresja, współdziałanie wiedzy i wrażliwości. Autorce bliska jest postawa ponowoczesna w zasadniczej strukturze, ale z elementami dwóch

pozostałych: nowoczesnego oparcia na teorii oraz tradycyjnego sięgania po znane, utrwalone historycznie metody i wzory.

Odnosząc się do konkretnej postawy autorskiej, można zauważyć, że architekt to człowiek (o określonej strukturze psychicznej i fizycznej, element społeczności), twórca (posługujący się narzędziami, napotykaający ograniczenia, poruszający się jednocześnie w obszarze sztuki i inżynierii), badacz (analizujący, pogłębiający, poszukujący, weryfikujący) a także pedagog czy edukator (przekazujący wiedzę, wzmacniający świadomość). Trzeba pamiętać, że obiekt będący wynikiem twórczego działania to nie tylko sposób samourzeczywistniania. To jednocześnie wyraz określonej postawy, w poszczególnych przypadkach w różnej mierze ego- lub eks-centrycznej.

Analiza postawy autorskiej. Proces projektowania i odbioru obiektów architektonicznych oraz artystycznych

Twórczość architektoniczna, z psychologicznego punktu widzenia, jest „myślowym konstruowaniem zdarzeń w przestrzeni mentalnej projektanta, na podstawie różnych doświadczeń, jakie zgromadzili psycholodzy, użytkownicy różnych form przestrzeni architektonicznej i sami architekci w trakcie procesu twórczego i świadomej refleksji post factum” (Bańka 1997: 11).

Współczesne behawioralne teorie projektowania podkreślają konieczność zauważenia poglądów i przekonań użytkowników/ odbiorców obiektów architektonicznych w procesie ich projektowania (Bańka 1997: 38). Należałoby się z tym zgodzić: do nich właśnie apelują przedstawione działania twórcze, inspirując, motywując i wspierając proces dobrego zamieszkiwania, oznaczającego między innymi poczucie utożsamienia z zasiedlanym miejscem.

Architekt tworzący na pograniczu różnych dyscyplin lub granice te przekraczający, nie musi w opinii autorki artykułu być w każdej z nich specjalistą. Ważne, żeby rozumiał zagadnienia, w obrębie których się porusza, miał świadomość ich kontekstu w sferze danego obszaru wiedzy czy sztuki i potrafił z nich korzystać, używając jako narzędzia wspierającego pracę nad projektem. Ważne wydaje się ich dobre poznanie, pozwalające na prawidłowe wykonanie bądź wzbogacenie projektu oraz umiejętność mierzenia się z trudnościami przekraczania dziedzin twórczej formy ekspresji. Warto też podkreślić za Augustynem Bańką, że „pytania o istotę projektowania jest w zasadzie pytaniem o status epistemologiczny procesu, opierającego się w głównej mierze na ideach tkwiących w umyśle człowieka, a których ostateczną konsekwencją jest powoływanie do istnienia nowej, wcześniej nieistniejącej rzeczywistości” (Bańka 1997: 11).

W każdym nowym projekcie początki architektonicznego myślenia koncepcyjnego bliskie są – zgodnie z opinią autorki artykułu – artyście. Bywa, że artystą pozostaje architekt w realizacji całego projektu, ale zdarza się też, że staje się bardziej inżynierem czy socjologiem. Różne są tematy, ich skala, tematy, użytkownicy, jednak zazwyczaj idea, rozumiana jako wyjściowy koncept, strukturalizuje się poprzez zapis plastyczny. Równoległe z rozwijaniem koncepcji powstają pierwsze ideowe rysunki, grafiki, modele. Etap początkowy, jako autonomiczny element twórczości wynalazczej, budzącej refleksję i pozwalającej na doświadczenia estetyczne, zaliczyć można do sztuki. Bliska temu sposobowi rozumienia roli człowieka, jako użytkownika i kreatora struktur przestrzennych, jest opinia Stefana Pappa, który pisze, że:

człowiek jest na pewno najbardziej przestrzennie aktywną i kreatywną istotą, ponieważ tworzy sytuacje w przestrzeni realnej, wyobraźniowej, myślowej i świadomościowej. Ludzka psychika posiada nieograniczone możliwości kreowania sytuacji przestrzennych! A postęp sprawia, że ta naturalna ekspansja przestrzenna uzyskuje nowy, dzisiaj jeszcze niewyobrażalny, wymiar intelektualny i charakter kulturowy dzięki dynamicznemu rozwojowi elektroniki i technologii komunikacyjnych. Rozwój nowych możliwości dopiero rodzi nowe potrzeby [...] (Papp 2002: 42).

W projektowaniu architektonicznym fizyczna forma i abstrakcyjna idea – obie – podlegają dialogowi między twórcą i odbiorcą. To dialog w procesie projektowania, a dalej odbioru i użytkowania. Oznacza to, że twórca włącza się poprzez swoje działania i tworzone obiekty zarówno w przestrzeń fizyczną, jak i społeczną.

Twórczość artystyczna, do której autorka zalicza projektowanie obiektów architektonicznych, niewątpliwie oddziałuje na jej odbiorców. W różnym stopniu i zakresie (co wymagałoby odrębnego rozwinięcia). Tym samym uznać należy, że twórca może wywoływać realne zmiany w świecie, „wywiera bowiem wpływ na przekonania odbiorców i pogłębia ich kulturę estetyczną” (Gołaszewska 1986: 35). Szczególnie, gdy wkraczając w przestrzeń inżynierii, a następnie fizycznego konstruowania, zmierza do fizycznej realizacji projektowanych uprzednio zamierzeń. Wobec tego, ważne jest wypracowanie prawidłowej, skutecznej metody projektowej, która, pozostawiając szerokie ramy wolności twórczej, pozwala sprawnie i skutecznie osiągać wartościowe rozwiązania przestrzenne. W metodzie tej, poza miejscem na filozofię, przekaz i artyzm, musi pozostać miejsce na wrażliwość, pozwalającą wyakcentować istotne wartości. Takie rozumienie poszukiwania szczególnej metody uzasadnia sięganie po nieoczywiste dla inżyniera środki ekspresji. Wzmacnianie przekazu może być oparte o działania artystyczne poprzedzające fizyczne zamieszkanie. Ich celem jest

wzmocnienie umiejętności poszukiwania właściwych wartości dla każdego z indywidualnie zamieszkanych miejsc. Stanowią one także inspirację do indywidualnego poszukiwania odpowiedzi na pytanie: czym konkretnie dla mnie jest dom. Podpowiedzi mogą złożyć się na pełną, wieloelementową odpowiedź. Ona z kolei stanowi właściwy punkt wyjścia dla zindywidualizowanego, dopasowanego do szczególnego człowieka, projektu.

Użytkownik/ odbiorca może spotykać w obiekcie architektonicznym czy poprzedzających go artystycznych formach wyrazu (rysunek, rzeźba, obraz, fotografia), jego twórcę i zawartą przez niego w tym obiekcie treść, przesłanie. To oczywiście są spotkania niedosłowne. Jego zaistnienie i umożliwienie docelowego porozumienia mogą warunkować uprzedzająco podjęte przez architekta próby skonstruowania tego spotkania we własnej wyobraźni. Doszłoby wówczas do nierzeczywistego „przedspotkania”. Jak zatem stworzyć „przedsytuację” przyszłego spotkania, aby mogło nosić znamiona dialogu? Aby odbiorca czuł się zaproszony do wykreowanej przestrzeni, rzeczywistej czy wyobrażonej. To trudność analizowana w teoriach podejmujących zagadnienie odbioru sztuki. Wydaje się, że posługiwanie się różnorodnymi narzędziami może być słuszną próbą zbudowania kompletnego przekazu, nasyczonego treścią pobudzającą wyobraźnię i przemawiającą do odbiorcy.

Obiekt architektoniczny można rozumieć jako formalny efekt procesu kreacji przestrzennej. Jako obiekt sztuki może on być analizowany w kategoriach kompozycji plastycznej, ponieważ jego powstanie bazuje na współtworzeniu jego formy w wyobraźni, przy równoczesnym formowaniu rysunku, czy modelu struktury przestrzennej. Ustanawianie punktów, granic, namysł i obserwacja towarzyszą pracy koncepcyjnej. Jednocześnie dokonują się myślowe i graficzne procesy analizy i syntezy. Ich celem jest skonkretyzowanie zamysłonej idei i uzewnętrznianie jej w kolejnych etapach procesu projektowania architektonicznego. Bywa jednakże, że proces ten zostaje zatrzymany na określonym etapie – etapie zamysłu. Wówczas jego konkretyzacja przejawiać może się poprzez obiekty czysto artystyczne. Pozbawione wszelkich znamion użytkowości, pomijające ograniczenia inżynieryjne czy ekonomiczne, weryfikujące zbyt innowacyjne i śmiałe koncepcje projektowe (co często skutecznie blokuje ich realizację). Przedstawione i przeanalizowane wybrane obiekty autorskie przynależą do różnych dyscyplin, do sztuki i techniki. Wszystkie one zespolone są jednostkową postawą autorki. Przekaz zawiera się tematycznie w jednym nurcie badań i refleksji, dotyczy zamieszkiwania rozumianego w różnych ujęciach, co oznacza zarazem działania w rozmaitych podprzestrzeniach: idei, kreacji (sztuki, architektury) i edukacji. Przywołane przykłady mają na celu ukazanie możliwości, a może nawet konieczności przekraczania dyscyplin w pracy architekta. To zarówno przywilej, jak i trudność podążania różnorodnymi formami przekazu za wyobraźnią twórczą.

Przykłady ukazujące przekraczanie granic w twórczości i ujawniające różne aspekty postawy autorskiej w obszarze architektury

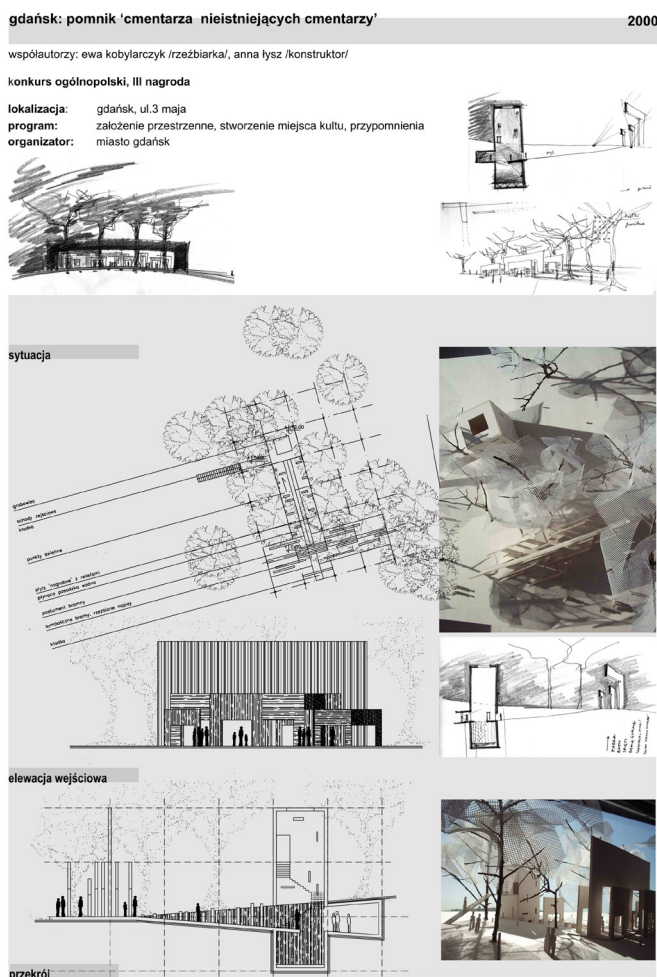
Prezentacji wybranych przykładów twórczości autorskiej przyświecała chęć ukazania postawy dialogu pomiędzy ludźmi, miejscami, elementami zastanymi. Autorka próbowała unikać pozostawiania w opozycji autor-świat. Starała się nie przyjmować narracji jednoosobowego wyalienowanego „ja”. Raczej próbowała stać w szeregu z innymi, myśląc „my”. Mając na myśli nas – technicznie współużytkowników przestrzeni, ale mentalnie współmieszkańców lub gości poszczególnych miejsc. Uzyskanie tej perspektywy wspiera stawianie pytań na początku procesu projektowego i jego stałą weryfikację pod kątem możliwych, innych niż własne, oczekiwań, potrzeb, punktów widzenia. Zapewne i tak pewna część projektu nie jest wolna od autoekspresji, integralnego komponentu twórczości. Autorskie widzenie świata, autorska wizja przestrzeni z pewnością jest uzewnętrzniana. Pozostaje mieć nadzieję, że nie zaburza to zdrowej równowagi, zgodnie ze wspomnianym zamysłem wyjściowym. Twórczość traktowana jest osobiście, w zależności od kontekstu przestrzennego i sytuacyjnego jako współuczestnictwo, forma rozmowy, forma rewitalizacji czy forma wyrazu osobistej postawy wobec świata.

W projektach autorskich, zwłaszcza tych artystycznych, w szczególny sposób starano się snuć opowieść. Nawiązywać, cierpliwie szukać porozumienia. Stanowią one raczej próbę podjęcia wspomnianej rozmowy, nie ekspozycji własnego ego. Zatem autorka stara się w nich być bardziej narratorem w opowieści o świecie i jego możliwych przeobrażeniach, niż artystą ujawniającym wsobny świat. Wobec tego stworzonym przez siebie obiektom często bliżej w jej odczuciu do opowieści posługujących się artystycznymi środkami wyrazu. Jako twórca-architekt określa się raczej jako narrator. Projektowany świat ogląda oczami jakiegoś „ja” i w jego imieniu temu światu przysłuchuje się, rysując jego możliwy nowy kształt.

Obiekt architektoniczny może odgrywać różne role: stanowić efekt konieczności schronienia, wynik poszukiwania tożsamości, wzorów, form, relacji, być obiektywnym i subiektywnym przedmiotem doświadczenia, wyrażać reprezentatywny znak czy stanowić medium przekazu treści. Nie zawsze obiekty autorskich projektów zostały zrealizowane. Często sam projekt zakładał jedynie ukazanie idei, konceptu, nie przewidując etapu fizycznej realizacji.

Twórczość dla autorki artykułu – jako architekta – to urzeczywistnianie odpowiedzi na istniejące potrzeby, to konieczne ich poprzedzanie, ale w wyjątkowych przypadkach to również podejmowanie próby ich korekty. Starano się pokazać ilustrujące to przykłady. Wybrano je spośród autorskich projektów koncepcyjnych i realizacyjnych, starając się wyselekcjonować te

reprezentatywne dla ukazania różnych wspomnianych wcześniej aspektów twórczości oraz wskazania istoty/ wagi/ celowości przekraczania dyscyplin. Wydają się czytelne i obejmują dość dużą rozpiętość czasu ich realizacji (od roku 1999 do chwili obecnej). Przykładowe projekty ujawniają różne aspekty postawy autorskiej w obszarze architektury, różne role przyjmowane przez tę samą osobę prowadzącą przez wspomnianą opowieść o architekturze. To także ukazanie zmiany skali – od projektowania na obszarze kilku hektarów, gdy autor jest planistą i urbanistą, przez konkretne obiekty budowlane, gdy pełni rolę tradycyjnie przypisywaną architektowi, przez projekty wnętrz, elementy ich wyposażenia (także w przestrzeniach publicznych), po projekty wzornicze (mebel, lampa), graficzne (logotyp, książka) i na koniec obiekty artystyczne (grafika, fotografia, rzeźba, malarstwo) oraz działania edukacyjne.



Ilustracja 1. Projekt gdańskiego pomnika Cmentarza Nieistniejących Cmentarzy, 2000.

Źródło: opracowanie własne.

Pierwszym przykładem jest projekt gdańskiego pomnika „Cmentarza Nieistniejących Cmentarzy” (współautorzy: Ewa Kobylarczyk, Anna Łysz; Ilustracja 1) to wędrówka w czasie, w którą autorka chciała zabrać potencjalnych uczestników. To powrót do przeszłości, rewizja współczesności i spojrzenie w przyszłość z perspektywy zapomnianych wielowiekowych nawarstwień i bogatej różnorodności miejsca i społeczności zamieszkującej go. To próba wyreżyserowania ścieżki przeżyć i refleksji.

rumia: osiedle mieszkaniowe 'rumia park' 2006-2008

główny projektant
zespół projektowy: joanna jakubińska-budych, justyna rzedzicka, maciej czyżewski

lokalizacja: rumia, ul. kosynierów
program: budynki mieszkalne wielorodzinne
inwestor: SEMEKO Grupa Inwestycyjna Sp. z o.o.
status: projekt zrealizowany

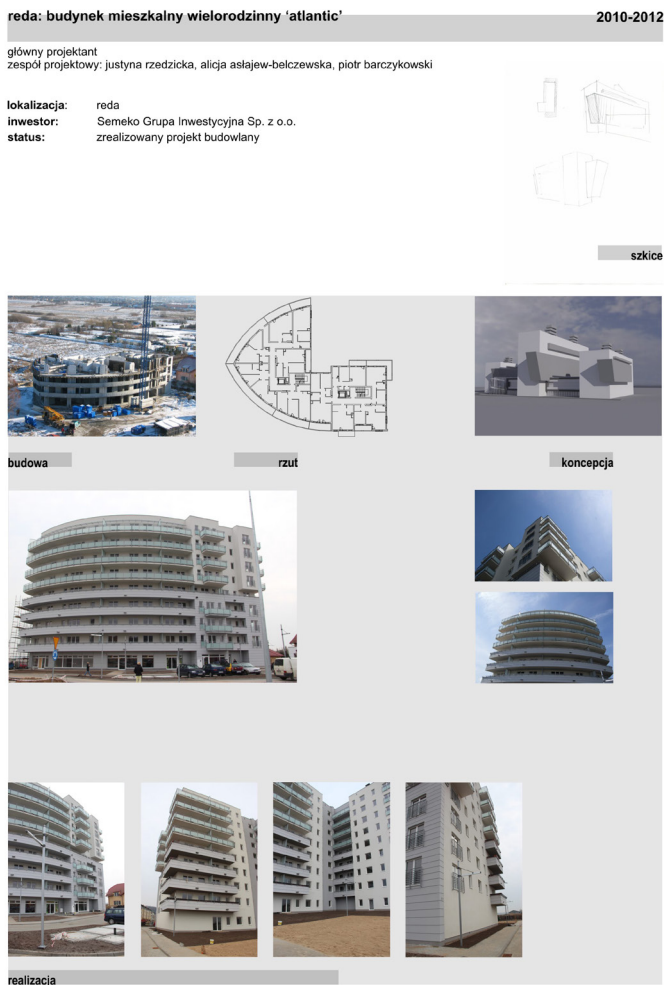


Ilustracja 2. Projekt osiedla mieszkaniowego w Rumi „Rumia Park”, 2006-2008.

Źródło: opracowanie własne.

Osiedle mieszkaniowe w Rumi (zespół projektowy: Joanna Jakubińska-Budych, Justyna Rzedzicka, Maciej Czyżewski; Ilustracja 2) stanowi próbę nawiązania do układów osadniczych kultury kaszubskiej, tym razem w skali

miasta. Nieregularności usytuowania budynków towarzyszy kameralność poszczególnych mieszkań, próba uzyskania układu placowego dla założenia urbanistycznego. Poszczególni mieszkańcy posiadają też indywidualne „przedogródki”, na terenie lub w formie wewnętrznych loggi, charakterystycznego dla wsi kaszubskiej.



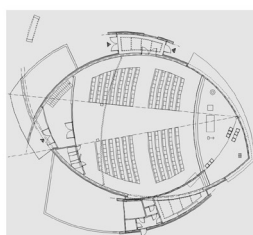
Ilustracja 3a. Projekt budynku mieszkalnego w Redzie, 2010-2012. Źródło: opracowanie własne.

Budynek mieszkalny wielorodzinny w Redzie (zespół projektowy: Alicja Asłajew-Belczewska, Adelina Śniadach, Piotr Karczykowski; Ilustracja 3a) nawiązuje formą, stylistyką i ukształtowaniem mieszkań do nieodległych, gdyńskich, portowych odniesień. Z Gdyni na początku XX wieku wyruszały wielkie statki pasażerskie, wywożąc za ocean ludzi poszukujących innych możliwości. Obecnie mieszkańcy Trójmiasta wyruszają na obrzeża.

gdynia, babie doły: kościół rzymsko-katolicki**2009-2010**

główny projektant
zespół projektowy: alicja asłajew-belczewska, adelina śniadach, piotr barczykowski
zamysł ideowy: ks.kordian

lokalizacja: gdynia, babie doły
zakres: projekt budowlany, elementy projektu wnętrz
inwestor: parafia rzymsko-katolicka pw matki boskiej bolesnej i św. jergo
status: projekt budowlany



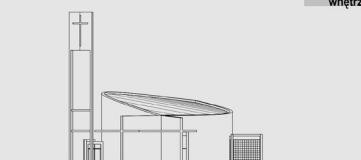
rzut przyziemia



wnętrze



wizualizacja



elewacja



przekrój

Ilustracja 3b. Projekt kościoła w Gdyni, 2009-2010. Źródło: opracowanie własne.

Reda – z małej kameralnej miejscowości o łżyckiej historii osadniczej – staje się powoli mieszkaniowym zapleczem aglomeracji. Budynek miał za zadanie przenieść mieszkańców w nastrój podróży, przebywania w otwartej przestrzeni, inspirującej do podejmowania wyzwań.

Podobne zadanie ma obiekt kościoła, aktualnie w trakcie realizacji (2009-2010: projekt, Ilustracja 3b). Tyle że podróż dotyczy przemieszczania się w sferze *sacrum*. Otwarcie prezbiterium na otoczenie: zielen, niebo, ludzi wskazuje na relacje między codziennością a rzeczywistością pozafizyczną. Trudność przemieszczania się w przestrzeni obrządku religijnego i osobistych, indywidualnych refleksji ujawnia się próbą wykreowania różnorodnych podprzestrzeni zawartych budynku i towarzyszących mu na przyległym terenie.

gdynia: wnętrza biurowe firmy Semeko

2006

projekt wnętrz, indywidualne meble i wyposażenie towarzyszące

lokalizacja: gdynia, siedziba firmy Semeko

zakres: projekt wnętrz, indywidualne meble i wyposażenie towarzyszące, pomysły i projekty wykonawcze

inwestor: Semeko Grupa Inwestycyjna sp. z o.o.

status: projekty zrealizowane

mebel z akwariem

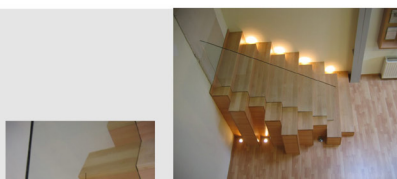
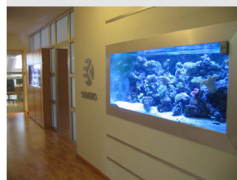
wolnostojący pawilon z pokojami do spotkań i antresolą do pracy dostępne z kładki na piętrze

schody

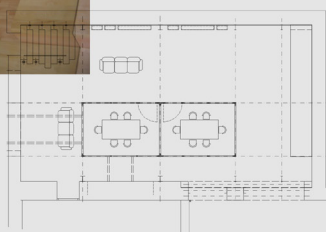


pomieszczenie ekspozycyjne z pokojami pracy

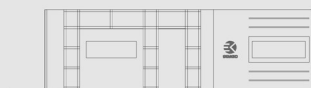
hall wejściowy przed biurem dyrektora



schody: drewno, szkło, światło



rzut



widok

Ilustracja 4a. Projekt wnętrza biurowego firmy Semeko, 2006. Źródło: opracowanie własne.

reda: plac z fontanną przy ul. fenikowskiego

2009

główny projektant

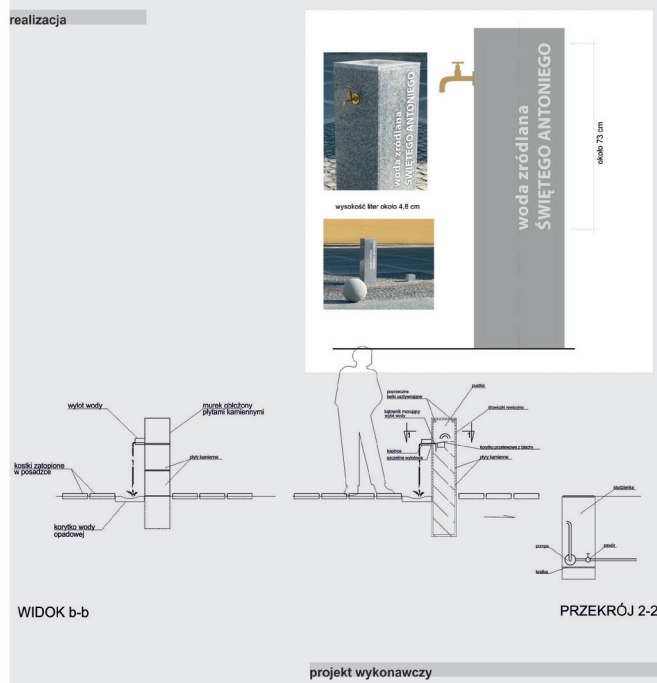
zespół projektowy: piotr barczykowski, agata jewstafiew

lokalizacja: reda

zakres: zrealizowany projekt budowlany

inwestor: Semeko Grupa Inwestycyjna Sp. z o.o.

status: projekt zrealizowany



Ilustracja 4b. Projekt fontanny na placu w Redzie, 2009. Źródło: opracowanie własne.

gdańsk: logo dla miasta

1999

projekt i realizacja logo

I nagroda w konkursie



Ilustracja 5a. Projekt logo dla Gdańska, 1999. Źródło: opracowanie własne.

'puchatek' lampka przytulanka

I.2015

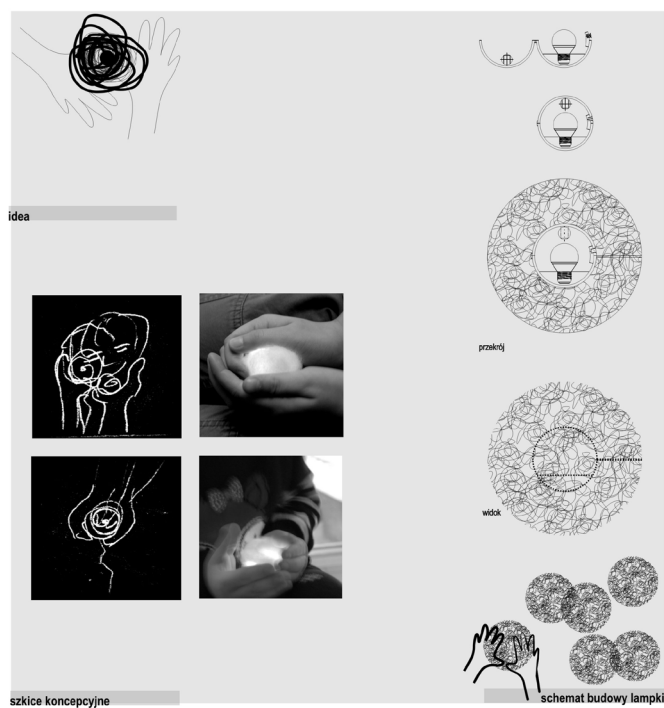
współpraca: oktavia czuba, mikołaj andrzejewski

przedmiot: wielofunkcyjna lampka dla dziecka

konkurs:

organizator:

status: projekt zgłoszony i przyjęty do konkursu



Ilustracja 5b. Projekt „lampki przytulanki”, 2015. Źródło: opracowanie własne.

DOM: blok i chata. Wędrówki.

2019

wydawnictwo: AKUR
program: publikacja/ recenzowany materiał edukacyjny

książka wydana jako element projektu stypendialnego
Stypendium Kulturalne Miasta Gdańska, II edycja 2018

sponsor publikacji: Pomorska Okręgowa Izba Architektów RP
patronat honorowy: Pomorska Okręgowa Izba Architektów RP,
Miejska Biblioteka Publiczna 'Stacja Kultura' w Rumi,
SARP Stowarzyszenie Architektów Polskich, Gdański Archipelag Kultury



Ilustracja 6. Projekt książki „Dom: blok i chata. Wędrówki”, 2019. Źródło: opracowanie własne.

W obszarze projektowania często trzeba zamieniać perspektywę widzenia. Szczególnie kiedy zmienia się skalę opracowania: od dużego osiedla, przez pojedynczy obiekt budowlany, po mebel, przedmiot czy projekt graficzny książki albo sam znak graficzny – logotyp (Ilustracja 4a i 4b, Ilustracja 5a i 5b, Ilustracja 6). Wówczas architekt powinien stać się bardziej ergonomem, grafikiem, typografem, a ponadto sprawnym wykonawcą technicznym modeli, prototypów, składu cyfrowego publikacji. To przygoda i wyzwanie. Dodaje kolorytu pracy codziennej, ale jest jednocześnie innym przejawem twórczości.

Projekt wystawy pod tytułem *Design a Sztuka* (kuratorki wystawy: Małgorzata Paszyłka-Głaza, Magdalena Berlińska, Agnieszka Kurkowska) w Oddziale Sztuki Nowoczesnej Muzeum Narodowego w Gdańsku stanowił odpowiedź na temat przewodni ekspozycji, którym było poszukiwanie

powinowactwa dwóch dziedzin działalności człowieka. Ukazano obszary wspólne obiektom pozornie czysto użytkowym oraz tym jedynie pięknym. Ich konfrontacja w poszczególnych podprzestrzeniach wystawienniczych ukazała wiele punktów stycznych poprzez umożliwienie ich formalnego dialogu.

Projekt plastyczny i aranżacja Wystawy Międzynarodowej 'Design a Sztuka' V-VIII.2015

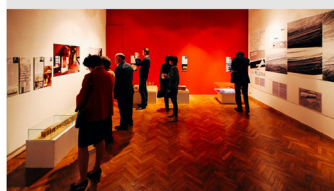
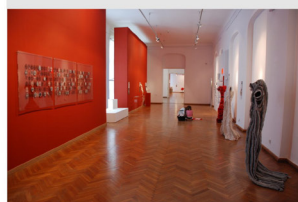
Oddział Sztuki Nowoczesnej Muzeum Narodowego w Gdańsku-Oliwie



zakres wystawy: parter Palacu Opatów



montaż



wernisaż

fotografie z wystawy

Ilustracja 7. Projekt wystawy *Design a Sztuka*, 2015. Źródło: opracowanie własne.

Kolejne przykłady („Kapsuły tożsamości”; Gdańsk 2018, współpraca: Maciej Tryba, „Domy w chmurach”; Gdańsk 2018, współudział: uczestnicy warsztatów, „Domem w chmury” Gdańsk 2019) ukazują bardziej artystyczne spojrzenie na architekturę. Nie zawierały one projektów architektonicznych w zawodowym, praktyczno-realizacyjnym tego słowa znaczeniu, ale wizje, koncepcje plastyczne prezentowane w formie wystawy bądź happeningu. W przedstawionych projektach autorka próbowała przekazać treści związane z identyfikacją, zamieszkiwaniem, domem. Ich głównym zadaniem miała być refleksja odbiorcy, ale też

Kapsuły tożsamości

2018

lokalizacja: Gdańsk
 program: projekt intencjonalny - instalacja przestrzenna
 organizator: PLAMA Gdański Archipelag Kultury
 w ramach: Ogólnopolskiego Festiwalu Artystycznego
 Obrazy Ogniem Malowane
 współautor: Maciej Tryba

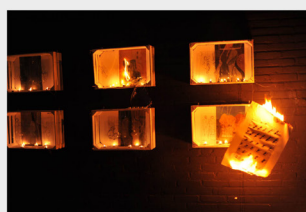


szkice ideowe

Bloki: dziesiątki mieszkań, setki mieszkańców. Poza kontekstem przyrodniczym, poza regionalną tradycją. Czasem z pogubioną tożsamością.

Kapsuły tożsamości: każda ukazuje nieco inny aspekt potencjału otoczenia.

Za fasadą fabrycznego blokowiska odnaleźć można nasz indywidualny, niewyjawiony świat. Zdjęcie zewnętrznej warstwy oddająca intrygującą głębię. Obraz, grafika, fotografia. Wideo, koncepcje, fabry. Poszukiwania, nadzieje, tęsknoty. Także za nieco innym domem, innym zamieszkiwaniem. Obserwacja wyrysowanych ciepłym światłem obrazów w poszczególnych kapsułach to chwila osobistej kontemplacji złożonych zjawisk i relacji. Czy ujawniają prawdę o nas, mieszkańcach blokowisk?



Ilustracja 8b. Projekt artystyczny „Kapsuły tożsamości”, 2019. Źródło: opracowanie własne.

urbanistykę, sztukę i wzornictwo. Odnoszono się jednak do zagadnień z obszaru psychologii i socjologii. Poruszano w niej kwestię wartości, przynależności, tożsamości, współuczestnictwa, świadomości, ekologii, piękna, użyteczności i wiele innych towarzyszących na co dzień projektantom. W różnych skalach, poprzez różne formy zadań i aktywności uczestnicy mierzyli się z wyzwaniami projektowymi, czyniąc jednocześnie konieczne analizy kontekstu problemowego. Rola edukatora okazała się niełatwa, ale efekty, zważywszy otwartość, kreatywność i zaangażowanie „młodych projektantów” oraz ich efektywną współpracę, warte włożonego wysiłku.

Podobne zadanie miał projekt pod tytułem „Przestrzenie architektury” (cykl dla Instytutu Kultury Miejskiej w Gdańsku, 2016. Współudział: Małgorzata Kaus, Robert Idem, Ilustracja 9), kierowany także do dzieci i młodzieży, ale podejmujący inną tematykę.

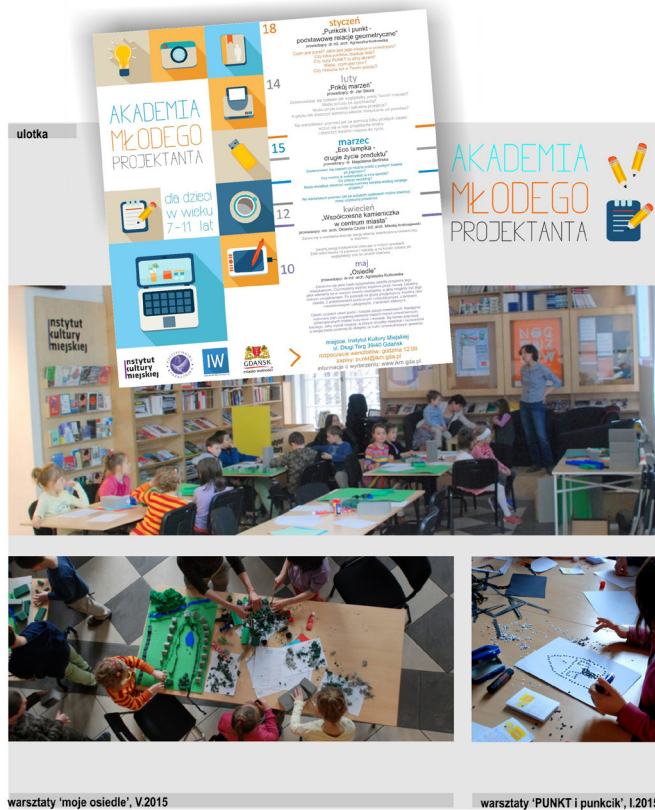
Akademia Młodego Projektanta

2015

projekt: pomysłodawca, współautor i koordynator cyklu zajęć edukacyjnych o charakterze prelekcyjno-warsztatowym: 'Akademia Młodego Projektanta'

współorganizator: Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku

status: projekt zrealizowany w dwóch kolejnych cyklach, autorstwo i prowadzenie wybranych warsztatów: 'PUNKT i punkcik', 'Moje osiedle', 'Chata Kaszubska', 'Zabawka Świąteczna'



Ilustracja 9. Projekt edukacyjny „Akademia Młodego Projektanta”(2015). Źródło: opracowanie własne.

przestrzenie archiTEKTURY

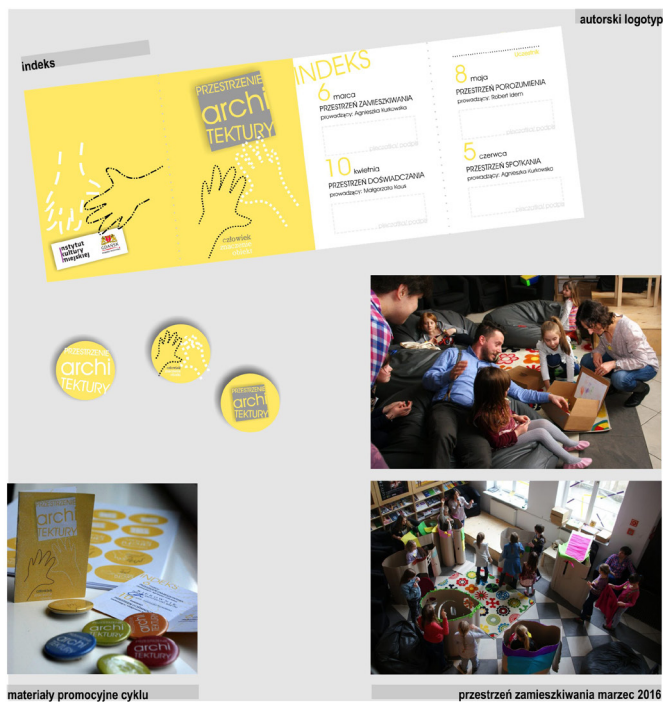
III-VI 2016

projekt: projekt edukacyjno-warsztatowy
pomysłodawca, koordynator, autor wybranych warsztatów i elementów plastycznych towarzyszących

organizator: Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku

status: projekt zrealizowany

PRZESTRZENIE
archi
TEKTURY



Ilustracja 9b. Projekt edukacyjny „Przestrzenie archiTEKTURY” (2016). Źródło: opracowanie własne.

Edukacyjne Przestrzenie Dziecka

2015

współpraca przy projekcie plastycznym: magdalena berlińska

projekt:

współorganizator:

status:

projekt edukacyjny w ramach cyklu 'Edukacyjne Przestrzenie Dziecka' pt. 'Design a Sztuka'

Instytut Kultury Miejskiej w Gdańsku, Muzeum Narodowe w Gdańsku Oddział Sztuki Nowoczesnej

projekt zrealizowany wraz z przeprowadzonymi w oparciu o niego warsztatami edukacyjnymi dla dzieci

edukacyjne
przestrzenie
dziecka

przykładowa karta pracy

autorski logotyp



informacja w Muzeum Narodowym w Oliwie

warsztaty w MN Oliwie

Ilustracja 10a. Projekt edukacyjny „Edukacyjne Przestrzenie Dziecka” (2015). Źródło: opracowanie własne.

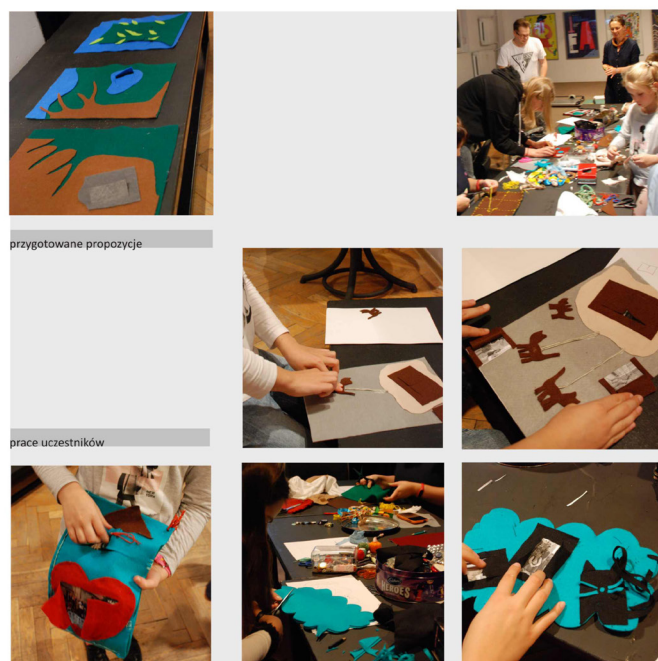
W obrębie architektury jako dyscypliny wiodącej próbowano objąć jej różne aspekty. Przygotowane w formie zabawy zadania prowadziły przez przestrzeń zamieszkiwania, porozumienia, doświadczania, spotkania. Tu już nie obiekt w jego różnych odsłonach, ale człowiek jako twórca, użytkownik, odbiorca – samodzielnie, w rodzinie, w grupie – był tematem przewodnim cyklu zajęć. Przygotowane i zrealizowany w 2015 roku projekt pod tytułem „Edukacyjne Przestrzenie Dziecka” jest cyklem kontynuowanym do dzisiaj. W jego ramach powstały dwie publikacje stanowiące materiały edukacyjne w 2016 i 2019 roku: *Punkcik i PUNKT. Geometria w architekturze dla najmłodszych* (2016), *Dom: blok i chata wędrowniki* (2019). Oba towarzyszyły warsztaty tematyczne, a wędrowniki domów zaprezentowali uczestnicy na publicznej wystawie. Ten cykl jest także elementem

'Domowy Pamiętnik'

2019

30 września

lokalizacja: Gdańsk
 program: warsztaty ogólnodostępne polegające na wykonaniu pamiętnika dla domu
 organizator: Gdański Archipelag Kultury PLAMA



Ilustracja 10b. Warsztaty „Domowy pamiętnik” (2019). Źródło: opracowanie własne.

projektu badawczego. Autorkę interesowały efekty, informacje uzyskiwane od uczestników, opinie.

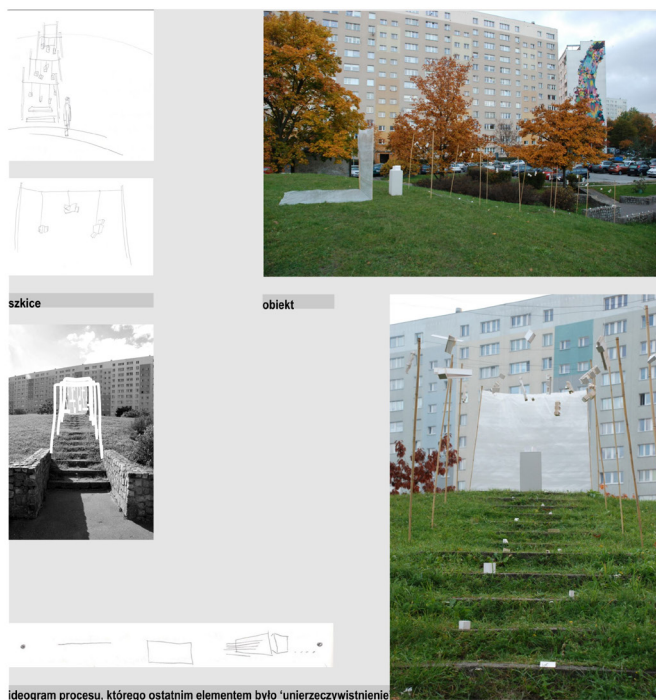
Odrębnym obszarem działań są projekty ukazujące proces. Takimi przykładami są projekty intencjonalne (Ilustracja 11, Ilustracja 12) pod tytułami „Unierzeczywistnienie” (Gdańsk 2015), „Wmieszkiwanie blokowiska” i „Schronienie” (Gdańsk 2016). Pokazują one wstępne etapy pracy architekta – obiekty ideowe. Zawarta w nich myśl jest treścią przekazu. Tematycznie odnoszące się do zagadnienia zamieszkiwania, ukazują sytuacje nieurealnionych, choć łatwo przekładalnych na formy, docelowych obiektów koncepcji – pierwszy przykład oraz sytuacje abstrakcyjnych form bionicznych czerpiących inspirację w regionalnych uwarunkowaniach przyrodniczych, nieoczywistych w prostym przekładzie na obiekty zamieszkiwania – drugi przykład.

'uniereczywistnienie'

X.2015

wystawa: 'Obrazy Ogniem Malowane' 2015

miejsce: Gdański Archipelag Kultury PLAMA, Gdańsk-Zaspa



Ilustracja 11. Projekty intencjonalne „Uniereczywistnienie” (2015). Źródło: opracowanie własne.

cykl pt. 'zamieszkiwanie': 'schronienia', 'wmieszkiwanie', 'wmieszkiwanie blokowiska' 2016
ideowe rzeźby architektoniczne
autor



Ilustracja 12a. Projekt „Zamieszkiwanie” (2016). Źródło: opracowanie własne.

'schronienie' X.2016
 intencjonalny projekt oparty na aranżacji przestrzennej cyklu ideowych rzeźb architektonicznych

wystawa: 'Obrazy Ogniem Malowane' 2016
 miejsce: Gdański Archipelag Kultury PLAMA, Gdańsk-Zaspa

projekt zrealizowany w ramach
 sieci naukowo-badawczej
 'Quality in Architecture'



aranżacja przestrzenna na terenie osiedla mieszkaniowego w gdańskiej dzielnicy Zaspa



poszczególne ideowe rzeźby architektoniczne

Ilustracja 12b. Projekt „Schronienie” (2016). Źródło: opracowanie własne.

Można też wskazać zbiór działań w obszarze sztuki, do którego zostały zaklasyfikowane ze względu na użyte środki wyrazu: malarstwo, grafikę, fotografię, rzeźbę. Tematem tych obiektów są elementy w przestrzeni w ścisłej relacji z otoczeniem (tu: charakterystycznymi uwarunkowaniami regionu Kaszub), korzystający z nich ludzie i związane z tym procesy (percepcji, zamieszkiwania, rewaloryzacji). Autorka zalicza do nich zilustrowane poniżej projekty pod tytułem „Kaszubskie zamieszkiwanie. Studium” (Gdańsk 2020) czy „Istota zamieszkiwania” (Rumia 2020; Ilustracje 12 i 13).

kaszubskie zamieszkiwanie. studium

Gdańsk, XI. 2020

'PLAMA' Gdański Archipelag Kultury

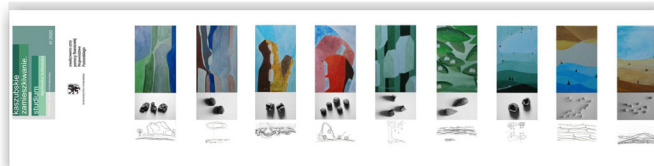
indywidualna wystawa interdyscyplinarna: grafika, rzeźba, malarstwo, fotografia
 kuratorka: Paulina Kminikowska

Graficzne, malarskie i fotograficzne przedstawianie przestrzeni zamieszkiwania poprzez obraz oraz formalne poprzez rzeźbę to poszukiwanie nowych środków wyrazu dla ukazania osobistych refleksji na temat domu i jego relacji środowiskowych. Stanowią dopełnienie pracy naukowej i projektowej.

Cykl „kaszubskie zamieszkiwanie. studium” to efekt projektu stypendialnego Marszałka Województwa Pomorskiego dla twórców kultury zrealizowanego w 2020 roku na Kaszubach. Zaprezentowany zbiór grafik, obrazów, rzeźb i fotografii to studium ujawniające przemyslenia, obserwacje i wyobrażenia domu osadzonego w regionie - wyrastającego z lokalnych uwarunkowań.



plakat



katalog

kadry z wystawy



Ilustracja 13a. Projekt pt. „Kaszubskie zamieszkiwanie. Studium” (2020). Źródło: opracowanie własne.

Istota zamieszkiwania

Rumia, X. 2020

'Stacja Kultura' Miejska Biblioteka Publiczna

indywidualna wystawa malarska

kuratorka: Dorota Wojtowicz-Jankowska

Obiekt architektoniczny wyrasta i wnika. To kolejno po sobie następujące etapy naturalnego rozwoju procesu zamieszkiwania w aspekcie projektowania i realizacji, a następnie użytkowania obiektu architektonicznego. Wykonane rysunki architektoniczne, zgodnie z ich zamysłem ideowym i poprzedzającym modelem graficznym, ujawniają kłęski odwrócenia.

Obrazy ukazują podstawową potrzebę i konieczność zapewnienia sobie przez wszelkie organizmy żywe, w tym w szczególności przez człowieka, bezpiecznej przystani. Mniej więcej wyobrażenia architektoniczne formy schronienia pokazują jej adaptacyjność do różnorodnych warunków. Kontekst stanowi zadanie problemowe, na które odpowiedź jest konkretną formą schronienia, spersonalizowaną do swojego otoczenia i odpowiadającą istocie sytuacji przestrzennej.

Najbardziej oczywiste, a dotyczące formowania przestrzeni zamieszkiwania, archetypy funkcjonujące w kulturze odnoszą się do schronienia. Jego forma, pierwotnie determinowana funkcją, zapewniała funkcję i informowała symbolicznie mieszkańców o bezpieczeństwie. Młodsze wieki obiektów skonstruowanych przez człowieka w ich naturalne otoczenie przyrodnicze stanowi znak zamieszkania, obrazuje miejsce przynależności i pozwala przechowywać ważne ślady i znaki w postaci lub wyobraźniowej reprezentacji miejsca pochodzenia i przetrwania.

Czym jest lub powinien być Dom, jest zagadnieniem bliższym rozumianiu filozoficznym lub socjologicznym. Człowiek, poprzez zamieszkiwanie, zabezpiecza zasadniczą potrzebę schronienia oraz realizuje różnorodne potrzeby tworzące.

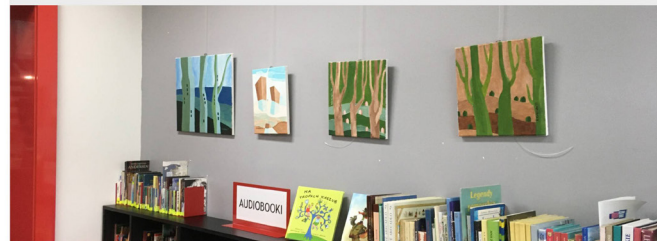


plakat



katalog

kadry z wystawy



Ilustracja 13b. Projekt pt. „Istota zamieszkiwania” (2020). Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Nie sposób wszystkich poruszonych powyżej kwestii jednoznacznie rozstrzygnąć. Zapewne potrzebne byłyby jeszcze dodatkowe, pogłębione analizy tematu dla finalnego sprecyzowania zakresu obszarów granicznych, częstotliwości ich eksplorowania w przypadkach jednostkowych, towarzyszących trudności obiektywnych. Przedstawiony punkt widzenia jest przede wszystkim subiektywnym głosem w dyskusji, co czyni go z pewnością niepełnym, ale też jego zaletą jest dogłębne, osobiste rozpoznanie tematu z poziomu badacza będącego jednocześnie autorem analizowanych projektów. Zaburzenie obiektywności mierzyć trzeba z wiarygodnością oceny, znajomości intencji i towarzyszącej twórcy postawy oraz przesłania zawieranego w przedstawionych projektach. Bez wątpienia elementem wartym uzupełnienia byłby proces ankietyzacji, pozwalający na uzyskanie od odbiorcy informacji dotyczących odbioru, czytelności, odczuwanej zasadności przedstawionych działań czy komfortu użytkowania w odniesieniu do zrealizowanych obiektów architektonicznych. Tak więc powyższe rozważania są być może zaledwie zarysem, jednak istnieje w nich schemat analizy oczekiwanej od pracy badawczej, zawarto wywód i podjęto próbę obronienia postawionej tezy.

Tym, co z pewnością można na podstawie powyższych analiz stwierdzić, jest istnienie ścisłego związku pomiędzy elementami twórczości realizowanymi w obszarze różnych dziedzin. Łączy je nie tyle osoba twórcy, ile zbiór wątków tematycznych dotyczących szeroko rozumianego zamieszkiwania i przyświecający, metodycznie realizowany cel. Postawa autorska wyrażana poprzez różne projekty i media ukazuje wyraźnie konieczność przekraczania dyscyplin w codziennej działalności twórczej architekta i jej bardziej wyjątkowych, incydentalnych przejawach. Wydaje się też, że wąskie ujęcie tematu dobrze akcentuje to, jaki pożytek może wnieść podjęcie wysiłku czy wyzwania przekraczania wskazanych granic oraz sytuje osobistą, indywidualną postawę autorską na tle szerszych rozważań o miejscu architektury w różnych dziedzinach twórczości.

Przedstawione powyżej przykłady autorskie, mimo oczywistej subiektywnej perspektywy, ukazują działania reprezentatywne dla większej liczby architektów. Nie jest to sytuacja odosobniona, ale raczej typowa w przypadku osób zawodowo zajmujących się architekturą w szerszym rozumieniu. Badania nie objęły obszerniejszego studium, poprzestając na wąskim ujęciu dla skupienia uwagi na zawartości projektów i możliwości spojrzenia przez pryzmat indywidualnej postawy autorskiej. Rozwinięcie badań umożliwiłoby zapewne poszukiwanie podobieństw i różnic na podstawie szerszego doboru architektów-twórców.

Przedstawione przykłady ukazują twórczość jako trwanie, bycie w procesie i tworzenie zarazem. Można więc, nawiązując do ujęcia reprezentowanego przez Christiana Norberga-Schulza, rozumieć i traktować bycie architektem jako osobiste „bycie-w-świecie” (Norberg-Schulz 2000: 7).

Ze współczesnej perspektywy zapewne niektóre elementy projektów autorka zrealizowałaby inaczej, pewnie dojrzalej. W przypadku niektórych wciąż odczuwa niedosyt, wynikający z niemożności ich realizacji (na przykład „Pomnik nieistniejących cmentarzy”, „Puchatek – lampka przytulanka”). Ma poczucie, że mogłyby wnieść do przestrzeni interesujące wartości, wzmocnić jej jakość. Z kolei w innych przypadkach obecnie sięgnęłaby po nieco inny alfabet form, co do którego wydaje jej się, że mógłby być bardziej czytelny (choćby osiedle „Rumia Park”). Publikacje ujawniają też konieczność dalszej pracy nad warsztatem. Jednak, podsumowując, autorka nie żałuje podjęcia ryzyka przemieszczania się poza granicami czystej architektury. Ma poczucie celowości i uzasadnienia działań, w których wkracza w obszary spoza jej czystych kompetencji zawodowych, opuszcza niejako strefę bezpieczeństwa. Wzbogaca to jej autorską wypowiedź o rozumiany tu jako właściwy i pożądany „kształt” przestrzeni i wartości, które ze sobą o ukształtowanie niesie. Jednocześnie uważa za uzasadnioną refleksję, że przekraczanie dyscyplin okazało się działaniem koniecznym dla uzyskania możliwości szerszej, pełniejszej wypowiedzi.

Przedstawiono, zgodnie z założeniem, próbę analizy postawy autorskiej w kontekście problemu przekraczania dyscyplin w działaniach twórczych. To oczywiście, jak wspomniano, niekompletne i nie w pełni miarodajne źródło dla dobrego podtrzymania przyjętej tezy o celowości wspomnianego przekraczania. Należałoby te badania poszerzyć i wzbogacić. Przedstawiony materiał można traktować zatem jako rodzaj konspektu dla ich pogłębienia i wzbogacenia, pozwalając sobie jednak już w tym miejscu na przedstawienie konkretnych, podanych powyżej, wniosków.

Podsumowując, przekraczanie dyscyplin wydaje się działaniem koniecznym w projektowaniu architektonicznym, to właśnie poruszanie się w obszarach przyległych i korzystanie z ich zasobów i narzędzi wzbogaca twórczą wypowiedź, zatem dobrze podejmować próby wychodzenia poza wąsko rozumiane kompetencje zawodowe, aby dopełnić i wzmocnić treść przekazu.

Źródła cytowań

- BAŃKA, AUGUSTYN (1997), *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, Poznań: Gemini-Print.
- GOŁASZEWSKA, MARIA (1986), *Kim jest artysta?*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- INGARDEN, ROMAN (2017), *Książeczka o człowieku*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- JANIK, MAREK (2014), *Socjokulturowe aspekty miejsc zamieszkiwania*, Gliwice: Wydawnictwo Politechniki Śląskiej.
- NORBERG-SCHULZ, CHRISTIAN (2000), *Bycie, przestrzeń, architektura*, Warszawa: Wydawnictwo Murator, Biblioteka Architekta.
- TATARKIEWICZ, WŁADYSŁAW (1975), *Dzieje sześciu pojęć. Sztuka. Piękno. Forma. Twórczość. Odtwórczość. Przeżycie estetyczne*, Warszawa: PWN.
- WEITZ, MORRIS (1956), 'The Role of Theory in Aesthetics', *Journal of Aesthetics and Art Criticism*: 15, ss. 27-35.



Recenzja

Rzeczywistość przy pozorach solidności zrobiona jest z łatwopalnej tektury. Reprezentacja literacka jako forma tożsamości pisarzy z rodzin pozagładowych

Zofia Leśnik

IBL PAN

ORCID: 0000-0002-3913-3615

Reviewed book

Anna Kuchta

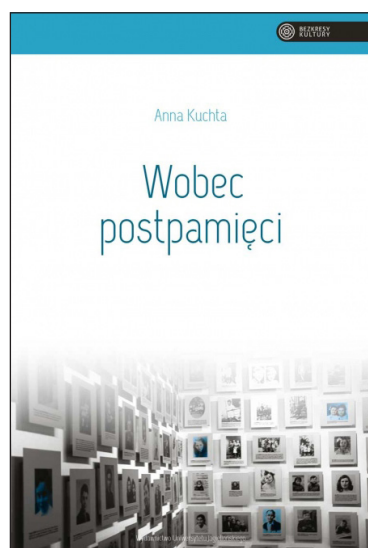
Wobec postpamięci: tożsamość drugiego pokolenia po Holokauście w świetle zjawiska postpamięci na podstawie wybranych przykładów współczesnej polskiej literatury wspomnieniowej

Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2020.

ISBN 978-83-233-7180-9 (e-book)

ISBN 978-83-233-4934-1, ss. 311

Zofia Leśnik, mgr; doktorantka w Instytucie Badań Literackich Polskiej Akademii Nauk; zajmuje się relacją pomiędzy modernizmem i postmodernizmem w nowoczesnej prozie światowej i polskiej; jej zainteresowania naukowe koncentrują się na związkach filozofii i literatury, zwłaszcza w obszarze zagadnień dotyczących fikcji i roli języka w poznaniu.



*Facta Ficta Journal
of Theory, Narrative & Media*



Published by Facta Ficta Research Centre in Wrocław under the licence Creative Commons 4.0: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). To view the Journal's policy and contact the editors, please go to factafictajournal.com

DOI: 10.5281/zenodo.5795856

Książka Anny Kuchty *Wobec postpamięci* świadczy o godnej podziwu zdolności Autorki do zachowania równowagi pomiędzy erudycyjnym komentarzem a nowatorstwem, przejawiającym się w samodzielnym wyznaczeniu przez uczoną pola badawczego oraz krytycznym odniesieniu do kanonicznych ustaleń. Zadanie stawiane sobie przez początkującą naukowczynię nie należy do łatwych, pociąga za sobą liczne niebezpieczeństwa. Tematyka, do jakiej odnosi się książka, dotycząca obszernie opisanych wątków konstytuujących nowoczesną refleksję humanistyczną, dotyczy pamięci Zagłady i traumy wywołanej przez wydarzenia związane z niemieckim planem eksterminacji Żydów. Debiutująca uczona łatwo mogłaby ulec sile autorytetów, zatracić się w poglądach i tezach silnych, uznanych osobowości, podejmujących interesującą ją problematykę.

Głównym wątkiem publikacji jest tożsamość pokolenia dzieci Ocalałych, pisarzy urodzonych po Holocauście, których rodzinna historia została naznaczona przeżyciem Shoah. Monografia nie odnosi się do bezpośrednich świadectw uczestników dramatycznych wydarzeń. Koncentruje się na wpływie wywieranym przez traumatyczne przeżycia rodziców na tożsamość ich dzieci, czyniących z materii autobiograficznych faktów tworzywo twórczości literackiej. Tak sprofilowane badania narzucają konieczność operowania zróżnicowanym, niejednorodnym instrumentarium badawczym. Oczywistym posunięciem metodologicznym jest sięgnięcie do aparatu pojęciowego literaturoznawstwa, skoro materią rozprawy są teksty o dużych walorach estetycznych. Tematem wymagającym aplikacji terminologii filozoficznej jest problematyka tożsamości. Zestrojenie w harmonijną całość tak licznych pojęć stanowiących przedmiot wielu rozpraw – Michał Głowiński jest przywoływany równie często, jak Antonina Kłoskowska (Kłoskowska 2012)¹, to duże wyzwanie, ale wywód prezentowany w *Wobec postpamięci*

¹ Znaczące dla pracy Kuchty jest pojęcie biwalencji. Biwalencji może lecz nie musi towarzy-

zachowuje spójność. Pewien niedosyt pozostawia brak precyzyjnego określenia, jak badaczka pojmuje samą tożsamość, choć zarys tej definicji, mogącej uchodzić za prolegomenę przyszłych rozważań autorki, znajduje się w rozdziale pod tytułem *Opalizująca tożsamość drugiego pokolenia*. Wcześniejsze sugestie Kuchty skłaniają do postrzegania „tożsamości jako tworzonej w ramach szczególnego kontekstu kulturowego” (Breakwell 1986: 43), może nie determinującego jej całkowicie, ale nadającego pewne ramy lub wzorce. Przywoływana w monografii Małgorzata Melchior zaznacza, że omawiane zagadnienie powinno być rozpatrywane wieloperspektywicznie. Można oczekiwać, że analizy literatury podjęte w omawianej monografii będą zawierały komentarze do refleksji nad tożsamością, wyrażaną w dziełach znanych pisarzy. Literaturoznawcy opracowali liczne monografie dotyczące tematyki tożsamości w dziełach o dużych wartościach estetycznych. Istnieją liczne, znakomite pozycje dotyczące tego zagadnienia (Brooks 2011), wywodzące refleksję nad tożsamością z dzieł Jean Jacques’a Rousseau i Johna Locke’a. Pamiętać należy, że przywoływani przez autorkę pisarze posiadali zwykle bardzo dobrą orientację² w modelach tożsamości oddziałujących na kulturę literacką XX wieku, świadomie, często poprzez parodię czy aluzje nawiązywali do nich, polemicznie bądź aprobatywnie. Jak wspomniano, nie brak w publikacji cytatów z prac polskich literaturoznawców, ale wywód mógłby zostać pogłębiony, gdyby przywołano w nim monografie z zakresu poetyki kognitywnej. Rozprawy takich badaczy, jak Lisa Zunshine (Zunshine 2006), skupione na teorii umysłu, konstruowanej podczas recepcji tekstu literackiego oraz podejmujące tematykę metareprezentacji, mogłyby pomóc w problematyzacji głównego przedmiotu badań prezentowanych w *Wobec postpamięci*. Metareprezentacja oznacza zdolność czytelnika do rozpoznawania różnych warstw informacji w powieściach. Publikacja Kuchty obrazuje walkę pisarzy – wychowanych w rodzinach osób ocalałych z Holocaustu – o zbudowanie własnej tożsamości. Rozpatrywane przez uczoną dzieła są niezwykle złożone, operują ironią, kontaminują odległe od siebie płaszczyzny czasoprzestrzenne, kontrastują różne rejestry stylistyczne. Zadaniem wymagającym dużej przenikliwości i uwagi jest uchwycenie obrazu autora, kryjącego się za skomplikowanym tekstem. Metareprezentacja – jako

szyc podwójna identyfikacja narodowa, w kontekście prowadzonej w PRL polityki pamięci prawie niemożliwe było określenie swojego pochodzenia jako jednocześnie polskiego i żydowskiego. Określenie własnej tożsamości było dla pisarzy, na których powołuje się Kuchta utrudnione także ze względu „szczególny kontekst kulturowy” (Kłoskowska 2012: 424).

² Autorka wprowadza do finału swojej trylogii, poświęconej rodzinnej pamięci, wątek magdalenki z powieści *W poszukiwaniu straconego czasu* autorstwa Marcela Prousta. Zaznaczyć należy, że ta powieść jest ostatnią częścią trylogii, wieńczącą cykl, której poprzednie tomy to *Goldi* i *Frascati*.

wyodrębnione zjawisko recepcji tekstu – mogłaby być pomocna w określeniu tożsamości podmiotu odpowiadającego za organizację tekstu.

Kuchta twierdzi, że nie chce zredukować swoich rozważań do jednej koncepcji tożsamości, co wydaje się uzasadnione wobec celu badawczego, jaki postanawia zrealizować. Zamierza opisać różnorodne projekty tożsamości, nie tracąc z oczu indywidualnego kontekstu biograficznego, oddziałującego na formację omawianych przez nią pisarzy. Pamiętać jednak należy, że problematyka tożsamości ma długą tradycję literackiego wysłowienia. Opierające się na znajomości poetyki interpretacje tej kwestii prezentowano w dziełach badaczy literatury. Brak ich w książce – to jeden z niewielu zarzutów, jaki można wysunąć wobec tej świetnej pozycji. Interpretacja tekstów literackich ukazana w *Wobec postpamięci* opiera się na kategoriach poznawczych, mających źródło w psychoanalizie, badaczka akcentuje także interesujące ją wątki, wykorzystując koncepcje o rodowodzie socjologicznym. Teksty literackie wydają się być całkowicie „posłuszne” wobec stosowanym do ich analizy terminów wywodzących się z innych dyscyplin humanistyki. Odnotować można dużą częstotliwość regularnych odniesień do licznych w polskim literaturoznawstwie prac dotyczących Zagłady. Sam jednak problem etyki formy jest zasygnalizowany, a mógłby zostać bardziej rozwinięty. Warto przytoczyć cytaty z uczzonej dokonującej refleksji nad literaturą poświęconą Zagładzie. Brzmi on: „Etyki trzeba upatrywać w zerwaniu ciągłości opowieści, obecności aporii, skandali semantycznych, wyborze szokująco „niestosownej tonacji stylistycznej i konwencji gatunkowej,[...] w podważeniu przesłanek konwencji przedstawienia respektowanych przez czytelnika” (Ubertowska 2002: 127).

Uwagi czynione przez badaczkę w odniesieniu do rozważanych powieści są zwykle bardzo trafne, ale zjawisk poetyki nie sposób zredukować do treści referowanej przez pojęcia nauki. Kuchta zaznacza, że pisarze przywołani w książce zmagali się z poczuciem pustki, braku możliwości wysłowienia doświadczeń, jakie dotknęły ich rodziców podczas Zagłady³ (Szanjderman 2016). Trauma wywołana przez Holocaust nawet uczestnikom związanych

³ Monika Szanjderman, autorka książki *Fałszerze pieprzu*, odwołująca się do traumatycznych wydarzeń, jakich doświadczył jej ojciec, nawiązuje do Giorgio Agambena, pytając, czy przeczenie możliwości wyrażenia przeżyć Holocaustu jest rzeczywiście nieuzasadnione, choć Agamben nie traktuje Zagłady jako stawiającej barierę możliwości werbalizacji. Należy zaznaczyć, że na polskim gruncie Jacek Leociak, uznany badacz tematyki Holocaustu także polemizuje z założeniem o braku możliwości wysłowienia przeżyć świadków Shoah. Píše: „Przeświadczenie, iż są przeżycia, których nie da się wyrazić, nie da się opisać czy opowiedzieć, przekazać innym — jest uniwersalne. Niewyraźalne wydaje się to wszystko, co radykalnie przekracza granicę dotychczasowego doświadczenia, stawiając człowieka wobec rzeczywistości nieznannej, obcej, nie dającej się ośwoić. [...] Ale właśnie te doświadczenia ze szczególną siłą domagają się wypowiedzenia” (Leociak 2015: 61).

z nim wydarzeń, którzy zdecydowali się zrelacjonować swoje przeżycia, nie wydaje się możliwa do zakomunikowania. Te doświadczenia nie mogą być w pełni intersubiektywne, o ile jakiegokolwiek subiektywne przeżycia mogą zostać odwzorowane przez odwołujący się do konwencji arbitralny system językowy. Pisarze przywołani przez Kuchtę budują reprezentację doświadczeń zapośredniczonych, rekonstruowanych na podstawie niejednoznacznych wypowiedzi czy niezrozumiałych uczynków rodziców. Książki analizowane przez autorkę *Wobec postpamięci* dotyczą nie tylko wpływu przeżyć opierających się werbalizacji na osoby, które nie były świadkami wydarzeń wywołujących je wydarzeń. Jacek Leociak, rozważając tekstowe relacje na temat Zagłady, pisze:

Nieprzekraczalnej granicy rozdzielającej czas wojny i czas pokoju odpowiada napięcie między dającymi się zrekonstruować rolami komunikacyjnymi: „relacjonującego świadka” (czyli autora piszącego tam i wtedy) i „wspominającego ocalonego” (czyli autora piszącego już po wojnie). Rolom tym odpowiadają dwa typy doświadczeń: doświadczenie osaczenia, wrzucenia w sytuację wszechogarniającego horroru, skazania na Zagładę, oraz doświadczenie ocalenia, przynoszące „zewnętrzne” bezpieczeństwo (Leociak 2015: 25).

Problem, który dostrzega Kuchta, polega na tym, że owo „bezpieczeństwo”, mające dawać ofiarom gwarancję wyłowienia ich przeżyć po wojnie, nie jest wcale oczywiste, a „sytuację wrzucenia we wszechogarniający horror” dzielają w pewnej mierze Roman Gren, Agata Tuszyńska, Magdalena Tulli czy Ewa Kuryluk. Zachowanie rodziców, obserwowane przez dzieci, świadczy o tym, że doświadczenie „skazania na Zagładę” nie skończyło się dla polskich Żydów razem z wojną. Przedstawiają także próby symulacji (Oatley 2016) języka i sposobu reagowania dzieci, obserwujących zachowanie Ocalonych, swoich rodziców. Stworzone przez nie narracje są dowodem wysiłku, mającego na celu przekształcenie niewyraźności doświadczenia w elementem zrozumiałej, spójnej narracji. Sugestia, aby uzupełnić analizę dotyczącą tożsamości o zbadanie kwestii formalnych powieści, nie tylko wiarygodne parafrazy treści, wynika z pewnego paradoksu. Paradoks ten jest wyraźny we wszystkich projektach tożsamości literatury postmemorialnej. Cierpienie innych osób jest dostępne poznaniu jedynie w ograniczony sposób, zewnętrznie można obserwować jego skutki, ale granica dzieląca ludzi nie może zostać całkowicie przekroczona. Tekst literacki (wspomniane skandale semantyczne, aporie) może tę ambiwalencję dystansu i empatii wyrazić przez zjawiska poetyki. Nieunikniona oscylacja pomiędzy współczuciem wobec bólu rodziców a wrogością, wstrętem czy nawet nienawiścią do nich stanowi fundament projektu tożsamości bohaterów Kuchty, ale uprzywilejowany

status literatury w reprezentacji tego paradoksu nie został, jak się zdaje, potwierdzony w analizie literaturoznawczej badanych powieści. Jak zauważa przywoływany już Peter Brooks: „Kiedy mówimy o »narracyjnej konstrukcji rzeczywistości« używając terminologii Jeremiego Brunera jak narracja działa jako instrument umysłu w konstruowaniu rzeczywistości musimy mieć na myśli sposoby na jakie sekwencja narracyjna, fabuła i rozumieniasą używane przez ludzi, aby nadać sens swojemu życiu i światu [*When we speak of “the narrative construction of reality” —in Jerome Bruner’s terms, how narrative “operates as an instrument of mind in the construction of reality” —we must mean, among other things, the ways in which narrative sequence, plot, and intelligibility are used by humans to make sense of their lives and their world*]” (Brooks 2011: 163). Badacz zauważa także, że to, co nazywamy osobowością, wywodzi się z obecności jaźni dla siebie poprzez świadomość, umożliwiającą sięgnięcie do przeszłości (Brooks 2011).

Obawa, że książka będzie wtórna czy niezbyt innowacyjna nie potwierdza się, dodać należy, że bogata baza bibliograficzna pozycji budzi zaufanie do znajomości przedmiotu przez Kuchtę i pozwala utwierdzić się w przekonaniu o wiarygodności sformułowanych w książce założeń badawczych. Narratorka tej opowieści nie traci z oczu swego głównego wątku, odwołując się do ustaleń uczonych tej miary, co Primo Levi czy Marianne Hirsch, dba o uczynienie z ich analiz instrumentów do rozpoznania nieco innej, niż znajdująca się w tych źródłach, tematyki. Odmienności tej można upatrywać w dobitnym akcentowaniu polskiego kontekstu transmisji pamięci Zagłady. Pisarze, których dzieła autorka monografii wybrała jako przedmiot swoich rozważań, dorastali w Polsce okresu PRL, często nie zdając sobie sprawy z własnego pochodzenia, nie znali także przeszłości rodziców. Określenie własnej tożsamości było dla Kuryluk, Keff czy Tuszyńskiej szczególnie trudne ze względu na podsycany przez komunistów antysemityzm oraz wciąż konstytuujące zbiorową pamięć stereotypy, czyniące wizerunek Żyda odpychającym.

Pisarze, którzy jako dorośli ludzie zdali sobie sprawę, że o traumatycznej przeszłości rodziców przesądziła ich narodowość, stali się spadkobiercami niechcianej pamięci, której najbardziej bolesnym aspektem okazuje się dwuznaczny stosunek Polaków do losów obywateli żydowskiego pochodzenia. Nacisk na niejednoznacznie moralnie zachowanie społeczeństwa polskiego wobec rozpaczliwego położenia Żydów podczas niemieckiej okupacji kładą właściwie wszyscy twórcy publikacji, będących przedmiotem rozważań podjętych w monografii. Zarówno te kwestie, obszernie analizowane przez Jana Błońskiego (Błoński 1994) oraz innych autorów, nie wyczerpują opisu zjawisk związanych z uspołnieniem jednostkowej i zbiorowej oficjalnej narracji dotyczącej Zagłady. Niechęć, jaką polska wspólnota reagowała na wszelkie

próby ujawnienia wstydlwych aspektów przeszłości – obojętnej postawy Polaków wobec Żydów zamykanych w gettach, ginących w obozach czy grabieży żydowskiego mienia i pogromy ma związek z fałszywą, fetyszyzowaną wizją własnej historii, fundującej polską tożsamość. Martyrologia, będąca osią heroicznej narracji na temat zachowania Polaków podczas wojny, przestaje być wiarygodna wobec świadectwa Żydów, rzadko doświadczających przejawów lojalności od ludzi po drugiej stronie getta. Ujawnienie, że polskie społeczeństwo zwykle biernie obserwowało Zagładę, często popierając ją jako przynoszącą polityczne i materialne korzyści, z pewnością napotykało opór Polaków. Ocaleni nie mogli podzielić się swoją pamięcią, jasno zdawali sobie z tego sprawę, często zaobserwować można w ich zachowaniu przejawy wstydu z powodu własnego pochodzenia czy marzenia o zerwaniu więzi z traumatyczną przeszłością oraz ucieczką od własnej tożsamości, wywołaną obawą społecznej stygmatyzacji.

Bohaterowie Kuchty są uczniami powojennych szkół PRL, zmuszanymi do przyswojenia oficjalnej wersji dyskursu o przeszłości, wyjąłowego z odniesień do problemu niewspółmierności cierpienia obu narodów w okupowanym kraju. Często w szkole obrzucani obelgami ze względu na swój „zły” (czyli zdradzający żydowskie pochodzenie) wygląd, bezbronni wobec rówieśników, chłonących antyżydowskie stereotypy, nie mogli znaleźć adresatów dla opowieści o trudnościach z zintegrowaniem swoich osobowości. Rodzice, niezdolni przepracować traumy bądź kierowani chęcią ochrony swoich dzieci przed przerażającą prawdą, nie poruszali w świadomy, przemyślany i konsekwentny sposób tematyki Holocaustu. Ta zrozumiała tendencja eskapistycznego milczenia albo świadectw ujawnianych wbrew własnej woli podczas epizodów szaleństwa czy rozpacz sprawiła, że bohaterowie Kuchty nie mogli w żadnej publicznej przestrzeni znaleźć wsparcia w scalaniu niespójnych często, ujawnianych nieintencjonalnie ułamków wiedzy na temat przeszłości. Matki analizowanych pisarek oraz ojciec Sznajderman, co zrozumiałe, nie potrafili zapewnić dorastającym dzieciom intelektualnych i emocjonalnych ram do wspólnego uporania się z przeszłością. Wstrząsające wrażenie robią fragmenty analizowanych utworów, obrazujące przerażenie, lęk i wstręt rodziców, dostrzegających w wyglądzie swoich dzieci znamiona żydowskiego pochodzenia. Może właściwsze byłoby ujęcie tej kwestii innymi słowami – dzieci Ocalonych nie znalazły w starszym pokoleniu oparcia, przekonując się, że przeszłość Shoah jest piętnem, które naznacza egzystencję nigdy nieustępującym cierpieniem. Przeszłość – jak można wywnioskować z powieści Tulli, Kuryluk czy Tuszyńskiej – trwa, jest stale obecna w uczuciach i pamięci Ocalonych, a zarazem kładzie cię na teraźniejszość ich synów i córek.

Wydaje się, że silniejsze zaakcentowanie tego wątku mogłoby wnikliwe analizy Kuchty wzbogacić o nowe elementy. Sprawa trwającej przeszłości

i jej statusu ontologicznego, poznawczego dostępu do subiektywnych minionych przeżyć podmiotów pamiętających Zagładę nie została w rozważaniach Kuchty zignorowana, ale bardziej rozwinięta, mogłaby otworzyć nowe perspektywy interpretacji zarówno zagadnień dotyczących tożsamości, jak problematyki metodologicznej, związanej z transdyscyplinarnym charakterem rozprawy. Praca pamięci, o której Autorka wspomina w kategoriach psychoanalitycznych, ogniskuje się w tej rozprawie na traumie, wywoływanej u świadków Holocaustu przez dręczące ich wspomnienia. Transmisja traumy, udzielającej się dzieciom, to stały element tożsamości pisarzy, których dzieła rozważa Kuchta. Innym jednak ważnym aspektem ich tożsamości jest fenomenologia pamięci. Przejawy aktywacji wspomnień dzielonej z rodzicami przeszłości w pamięci dojrzałych pisarzy to jeden z wątków łączących omawiane powieści. Kuryluk, Keff czy autorzy omawiani w publikacji, jako dojrzały ludzie są dręczeni napastującymi ich pamięć obrazami dzieciństwa naznaczonego bólem rodziców. Pewien niedosyt pozostawia brak ukazania pracy pamięci w codzienności bohaterów Kuchty. Wykształceni, odnoszący sukcesy autorzy pochlebnie ocenianych książek nie kryją, że niepewność, zagubienie i stale odczuwany ból, spowodowany świadomością przejść rodziców, nie opuszcza ich nigdy, odżywa w najmniej spodziewanych momentach. Wiąż ocalonych i ich dzieci, choć toksyczna i wzbudzająca w bohaterach Kuchty bunt, jest niezwykle silna. Można to zaakcentować, uwydatniając stałą obecność myśli o rodzicach i uczuć do nich w świadomości dojrzałych pisarzy, prowadzących już własne, niezależne życie. Autorka *Wobec postpamięci* pisze: „Korzystając z przytaczanych przez Melchior koncepcji wywodzących się z nurtu psychologii społecznej tożsamość jednostki w wymiarze osobistym rozumiem jako to, co definiuje jednostkę jako odrębną od innych, zatem wiąże się z jej poczuciem indywidualności i spójności jako osoby” (Kuchta 2019). Zagadnienie, które warto rozważyć to walka o zdobycie owej „odrębności od innych” oraz „spójności”, jaka toczą przez całe dojrzałe życie pisarze potwierdzający swoją tożsamość artefaktami literackimi. Czy zdobycie tej tożsamości byłoby możliwe, gdyby nie literacka reprezentacja? Czy twórczość artystyczna nie jest dla pisarzy rozważanych w pracy Kuchty jedyną gwarancją tożsamości (Brooks 2011).

Opisując istotne dla jej koncepcji utwory (dobitnie świadczy o tym interpretacja *Frascati* Ewy Kuryluk), badaczka zauważa rolę zaburzonej chronologii, stosowanej w tekstach, których analiza wspiera jej tezy. Brak jedynie dobitnego zdefiniowania funkcji, jakie ona pełni. Czytelnik Sznajderman, Kuryluk, Keff dostrzeże przejawiający się zjawiskach poetyki dzieł omawianych autorów wysiłek, aby skonstruować reprezentację czasoprzestrzeni charakterystycznej dla utworów literatury postmemorialnej. Obrazuje ona nierozzerwalną więź pomiędzy teraźniejszością narratorów

opowieści i przeszłością ich rodziców. Charakterystycznym przykładem jest przypadek Tulli, której *Włoskie szpilki* stanowią jeden z filarów omawianej rozprawy. Paradoksalna sytuacja narratorki opowieści Tulli polega na sprzeczności pomiędzy milczeniem na temat Zagłady, panującym w rodzinnym domu bohaterki a poczuciem ciągłej obecności minionych wydarzeń. Matka narratorki, Żydówka ocalona z obozu koncentracyjnego, nie chce mówić na temat własnej traumy. Obserwująca ją dziewczynka, najważniejsza postać, a zarazem osoba relacjonującą przedstawione w powieści wydarzenia, boleśnie odczuwa chłód i dystans emocjonalny kobiety. Jest całkowicie jasne, że zachowanie matki odbiega od normy, znajome dzieci wychowują się w ciepłej, przyjaznej atmosferze. Stosunki panujące w domu uniemożliwiają bohaterce zintegrowanie swojej tożsamości. Traktowana obojętnie, zaniedbywana dziewczynka dopiero z perspektywy dorosłej kobiety potrafi nazwać i pojąć przyczyny zachowania matki. Kuchta zauważa, odwołując się do ustaleń Belli Brodzki, że milczenie, negacja, ukrywanie są oznaką traumy, której nie potrafi przezwyciężyć osoba naznaczona dramatycznymi przeżyciami. Matka Tulli milczała przez całe dzieciństwo i młodość przyszłej pisarki, odbierając córce możliwość stworzenia bezpiecznej rodzinnej więzi, ograbiając także z wiedzy o własnych korzeniach. Narracja w prozie Tulli nie ma jednak wydźwięku oskarżenia. Czasoprzestrzeń, o jakiej Kuchta wspomina, określając ją mianem „symultanicznej”, zespala dwie płaszczyzny przestrzenne i czasowe – matki i córki (Kuchta 2020). Zobrazowanie tego, co narratorka określa mianem „dwóch światów”, czyli chwili selekcji więźniów przybyłych do obozu koncentracyjnego, dokonuje się w powieści, kiedy matka, cierpiąca na wywołane starością zaburzenia pamięci, traci orientację dotyczącą granicy pomiędzy przeszłością i teraźniejszością. Można sądzić, że jest to wyłom w murze milczenia i samotności, jakim otoczyła się matka. Uprawione jest przypisanie tej reprezentacji literackiej funkcji świadectwa postpamięci. Polemicznie nawiązując do słów Leociaka, chciałaby się powiedzieć, że rola „relacjonującego świadka” przestaje być zarezerwowana dla matki, częściowo przejmując ją córka, co staje się możliwe dzięki metaforycznej reprezentacji. Trudno także zaprzeczyć, że opis zawarty we *Włoskich szpilkach* wyraża brak możliwości zyskania bezpieczeństwa przez matkę narratorki, która przeżyła obóz koncentracyjny. Przeszłość nie jest oddzielona od teraźniejszości, sugeruje to cytat z powieści:

W odwrotnym porządku dat wyzwolenie prowadziło w zamęt wojny i okupacji. Prosto do obozów koncentracyjnych. Przez środek naszego podwórka przebiegała granica dwóch światów: od strony rampy ciągnął się świat miniony, od strony obozu rozpościerał się ten przyszły. Granicy światów nie przekracza się ot, tak z rękami w kieszeniach. Przyszłość to łaska i nie każdemu jest dana. Na granicy odsiewa się

tych, którzy nie mają przyszłości. Kolumna stoi na placu, potem znika, potem nad placem wisi czarny dym. Choć w rzeczywistości kolumna nie znika nigdy i czarny dym także nie znika. Ten plac przecięty granicą pomiędzy światami jest miejscem z którego nie da się odejść, choć drugiej strony nie sposób w nim żyć (Tulli 2011: 112).

Uprawnione wydaje się także twierdzenie, że takie konstrukcje czasoprzestrzeni demonstrują wkład literatury, poznawczy i etyczny, w opracowanie zagadnienia pamięci. Historiografia demonstruje wyraźne cezury pomiędzy wydarzeniami, odwołuje się do dat, faktów, świadectw, nawet jeśli zdradza świadomość konstruktywnego wpływu języka na modele przeszłości. Kuchta wspomina o możliwości problematyzacji interesującej ją tematyki w kontekście teorii Paula Ricoeura, co może byłby dobrym punktem wyjścia. Historiografia podejmuje temat reprezentacji przeszłości, literatura obrazuje trwanie tego, co minione w emocjach, myślach i codziennym życiu podmiotów obciążonych pamięcią.

Rozważania skupiają się na wspomnieniach o pamięci, przedmiotem analizy jest stosunek dzieci ocalonych Żydów do przeżyć ich rodziców. Okaleczające emocje, z jakimi przez całe życie borykają się bohaterowie Kuchty, mają wiele przyczyn i za główną siłę *Wobec postpamięci* uważam precyzję w ujawnieniu sprzecznych, destrukcyjnych uczuć, z jakimi zmagają się dzieci ocalonych. Ambiwalecja, jakiej doznają Kuryluk, Keff, Gren czy Tuszyńska, pisarki, których twórczość konstytuują osobiste przeżycia, przejawia się na różnych płaszczyznach ich dzieł. Najbardziej bolesnym doświadczeniem i źródłem dezintegracji tych pisarzy jest niejednoznaczny stosunek do rodziców. Pęknięcie w emocjach bohaterów Kuchty rodzi fakt, że osoby pochodzenia żydowskiego, dotknięte wojenną traumą, nie zdołały zapewnić swoim dzieciom bezpiecznych, stabilnych warunków rozwoju. Wspomnienia dotyczące samotności, zaniedbania, braku komunikacji czy przypadku utraty równowagi psychicznej, jaką zdradzali rodzice, wywołały w bohaterach książki Kuchty trwałe urazy. Czyniły one walkę o własną tożsamość osób z pokolenia „dzieci Ocalonych” niezwykle trudną, ale literackie narracje można uznać za dowód powodzenia walki pokolenia pozagładowego o określenie tego, kim jest.

Głównym czynnikiem przekształcającym zagubione dzieci była bezwątpienia przeszłość ich rodziców. Najbardziej dramatycznym przykładem jest przypadek matki Ewy Kuryluk, zmagającej się ze schizofrenią. Inni rodzice „ocaleni” także nie ułatwiali sytuacji swoich dzieci, dorastających w Polsce milczącej na niewygodne, trudne tematy, dotyczącej najbardziej bolesnych aspektów wspólnej historii. Umińska pisze nawet o dwóch pamięciach (Umińska 2013), antagonistycznych wobec siebie, obrazie przeszłości, na jaki chcą przystać Polacy, „bezradni świadkowie” Zagłady oraz horroru,

jaki przeżyli Żydzi. Boleśnie świadomym zarówno cierpień rodziców, jak i własnej etnicznej odmienności, gorszego, jak im wmawiano, żydowskiego pochodzenia. Poczucie winy wobec rodziców, których udrękę i psychiczną dezintegrację wyczuwali, nie zawsze chcąc identyfikować się z tak trudnymi uczuciami. Pamięć, będąca obok tożsamości podmiotów obciążonych koniecznością zbudowania obrazu przeszłości, który mógłby być intersubiektywny, stanowi przedmiot dramatycznej walki dzieci ocalałych o zdobycie legitymizacji własnego istnienia. Konflikty, jakich doświadczają pisarze, mają swoje źródło w zachowaniu rodziców bądź milczących na temat Zagłady, bądź ujawniających – najczęściej mimowolnie – jej niepełne czy brutalnie werystyczne przedstawienia. Obraz Holocaustu jest efektem negocjacji pomiędzy podmiotami, które walczą o zachowanie pamięci, a ich wzbraniającymi się przed obnażeniem własnych ran rodzicami.

W utworach rozważanych przez Kuchtę pisarzy przeważają sugestie, że nikt, kto nie doświadczył Zagłady, nie jest zdolny jej pojąć oraz stworzyć wiarygodnego opisu⁴ tego okresu. Zrozumienie i próby werbalizacji doświadczenia Shoah napotykają trudności nawet u ocalałych. Czy są wystarczającą imitacją w przypadku opisu, który chciałby skonstruować ich dzieci? Poetyka tekstów przywoływanych przez Kuchtę autorów świadczy o tym, że wiedza na temat przeszłości rodziców ujawniała się ich dzieciom stopniowo, nigdy nie stała się kompletna czy wystarczająca. Przejmujące projekcje na temat obozu koncentracyjnego, cytowane wcześniej, obnażają samotność osób dotkniętych doświadczeniem Zagłady. Relacja dotycząca selekcji staje się możliwa dopiero kiedy matka narratorki traci kontrolę nad swoim umysłem, wcześniej latami była jedynie obserwowana przez bezradną wobec jej milczenia i alienacji córkę. W bardzo wielu artystycznych utworach mówiących o Holocaustie odnajdziemy ślady zmagania z pytaniem o prawomocność własnej relacji (Kuchta 2020). Projekty tożsamości, będące przedmiotem analiz Kuchty narodziły się z wykorzeniania ich autorów, braku stabilnego punktu odniesienia religijnego, kulturowego czy emocjonalnego, który umożliwiłby tym ludziom dowiedzenie się tego, kim są i jakiego świata, jakiej wspólnoty szukają. Nie chcieli jednak pozwolić na przemilczenie, wymazanie wydarzeń niszczących ich rodziców. Odmowa milczenia na temat Zagłady nie jest jednak równoznaczna z całkowitą pewnością, że próby werbalizacji przeżyć ofiar Shoah zdejmują z jej odbiorców ciężar wiedzy o samotności Ocalałych.

⁴ Istnieją badacze spierający się założeniem o „niewyraźalności” Zagłady. Wspomniany już Jacek Leociak nie zgadza się z twierdzeniem, że Shoah opiera się próbom opisu. Stosowane przez pisarzy z pracy Kuchty środki poetyki nasuwają wątpliwości, czy możliwości referencyjne języka wystarczą, aby przekazać traumę Zagłady.

Źródła cytowań

- BŁOŃSKI, JAN (1994), *Biedni Polacy patrzą na getto*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- BREAKWELL, GLYNIS (2015), *Coping with Threatened Identities*, London: Psychology Press.
- BROOKS, PETER (2011), *Enigmas of Identity*, Princeton: Princeton University Press.
- KEFF, BOŻENA (2013), *Antysemityzm: niezamknięta historia*, Warszawa: Czarna Owca.
- KŁOSKOWSKA, ANTONINA (2012), *Kultury narodowe u korzeni*, Warszawa: PWN.
- KUCHTA, ANNA (2020), *Wobec postpamięci: tożsamość drugiego pokolenia po Holokauście w świetle zjawiska postpamięci na podstawie wybranych przykładów współczesnej polskiej literatury wspomnieniowej*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- KURYLUK, EWA (2019), *Frascati*, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- LEOCIĄK, JACEK (2016), *Tekst wobec zagłady: o relacjach z getta warszawskiego*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- OATLEY, KEITH (2016), 'Fiction: Simulation of Social Worlds', *Trends in Cognitive Sciences*: 20 (8), ss. 618-628.
- SZNAJDERMAN, MONIKA (2019), *Fałszerze pieprzu: historia rodzinna*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- TULLI, MAGDALENA (2014), *Włoskie szpilki*, Warszawa: Wydawnictwo Nisza.
- UBERTOWSKA, ALEKSANDRA (2002), 'Aporie, skandale, wyrwy w tekście', *Teksty Drugie*: 1-2, ss. 125-139.
- WOŁK, MARCIN (2005), 'Ja-ona, ona-ja Gramatyka podmiotu w prozie narracyjnej Idy Fink i Hanny Krall', w: Michał Głowiński, Katarzyna Chmielewska, Katarzyna Makaruk, Alina Molisak, Tomasz Żukowski (red.), *Stosowność i forma. Jak opowiadać o Zagładzie*, Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas”, ss. 285-302.
- ZUNSHINE, LISA (2006) *Why We Read Fiction: Theory of Mind and the Novel*, Columbus: The Ohio State University Press.



All articles in „Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media“ are licenced under Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) which means that the users are free to share (copy and redistribute the material in any medium or format) or adapt (remix, transform, and build upon the material) for any purpose, even commercially, providing an appropriate credit is given, with a link to the license, and indication of whether any changes were made. The users may do so in any reasonable manner, but not in any way that suggests the licensor endorses he or she or their use. For full legal code of CC BY 4.0 please proceed to Creative Commons page.

„Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media“ stores all articles in open access CEON Repository of Centre for Open Science and, additionally, assigns DOIs (Digital Object Identifiers) for each of the published papers through Zenodo OpenAIRE project that contradicts the current agenda for so-called „gold open access“ and paid DOI services by opening the identifiers network for all interested parties: publishers, readers, and independent researchers alike.

„Facta Ficta. Journal of Theory, Narrative & Media“ does not impose any „publishing fees“ on Contributors. Submitting a manuscript is free of any charge from the beginning to the end of the whole editorial and reviewing process. We believe charging authors for publishing their work, as well as demanding any charges for a digital preservation of the latter, is unacceptable within the Open Access community.

Cena: 0,00 zł  OPEN ACCESS

ISBN 978-83-955581-4-6

ISBN 978-83-955581-4-6



9 788395 558146

Wersja elektroniczna jest referencyjna