

**PODSTAWY EDUKACJI**

**TOM 10**

*GRANICZNOŚĆ, POGRANICZE, TRANSGRESJA*

#### RADA NAUKOWA

- prof. zw. dr hab. **Olga Czerniawska**, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi, Polska
- dr hab. **Dorota Gołębiak**, prof. CDV, Collegium Da Vinci w Poznaniu, Polska
- prof. dr **Gaston Pineau**, Université de Tours, Francja
- dr hab. **Hana Červinková**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska
- prof. zw. dr hab. **Wojciech Kojs**, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Polska
- prof. **Bernd-Joachim Ertelt** PhD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie; Hochschule der Bundesagentur für Arbeit (HdBA), Mannheim – Niemcy
- prof. dr **Liliana Ciascai**, Universitatea Babes-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumunia
- dr hab. **Grażyna Rygal**, prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
- prof. zw. dr hab. **Ryszard Łukaszewicz**, Wyższa Szkoła Zarządzania EDUKACJA we Wrocławiu, Polska
- prof. dr **Edward Rojas de la Puente**, Universidad Nacional Toribio Rodriguez de Mendoza (UNTRM), Chachapoyas – Peru
- dr hab. **Eligiusz Malolepszy**, prof. AJD, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Polska
- prof. dr **Albert Arbós Bertrán**, Universitat Internacional de Catalunya, Barcelona, Hiszpania

#### LISTA RECENZENTÓW

- prof. zw. dr hab. **Bogusław Śliwerski**, Przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Uniwersytet Łódzki, Polska
- dr hab. **Astrid Męczkowska-Christiansen**, prof. AMW, Akademia Marynarki Wojennej w Gdyni, Polska
- dr hab. **Jolanta Zwiernik**, prof. DSW, Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Polska
- prof. dr **Pierre Dominicé**, Université de Genève, Szwajcaria
- prof. **Vlasta Cabanová** PhD, Žilinská Univerzita v Žiline, Słowacja
- dr hab. **Hanna Kędzierska**, prof. UWM, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska
- prof. dr **Velta Lubkina**, Rēzeknes Tehnoloģiju Akadēmija, Łotwa
- dr hab. **Małgorzata Muszyńska**, prof. KPSW, Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy, Polska
- prof. dr **Gilles Baillat**, Université de Reims-Champagne-Ardenne, Francja
- dr hab. **Tomasz Zimny**, prof. US, Uniwersytet Szczeciński, Polska
- prof. Dr.Eu. **Miquel Àngel Comas**, European Knowledge Advisor Centro Universitario Internacional de Barcelona – Universidad de Barcelona, Hiszpania

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

# PODSTAWY EDUKACJI

**TOM 10**

*GRANICZNOŚĆ, POGRANICZE,  
TRANSGRESJA*

pod redakcją  
**KAROLA MOTYLA**



**Częstochowa 2017**

### **Komitet Redakcyjny**

Redaktor naczelny  
Małgorzata PIASECKA

Redaktorzy tematyczni  
Monika ADAMSKA-STAROŃ, Agnieszka KOZERSKA, Beata ŁUKASIK

Redaktorzy językowi  
Małgorzata DAWIDZIAK-KŁADOCZNA – język polski, Marie-Françoise IWANIUKOWICZ –  
język francuski, Janina STASZCZYK – język angielski

Redaktor statystyczny  
Wioletta SOLTYSIAK

Sekretarze redakcji  
Anna IRASIAK, Karol MOTYL

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej MISZCZAK

Korekta  
zespół

Redakcja techniczna  
Piotr GOSPODAREK

Projekt okładki  
Sławomir SADOWSKI

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

Czasopismo w wersji elektronicznej opublikowane jest na stronie:  
<http://podstawyedukacji.ajd.czyst.pl>

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2017

**ISSN 2081-2264**

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ajd.czyst.pl](http://www.ajd.czyst.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## Spis treści

### Contents

Od redakcji: Podstawy edukacji. Graniczność, pogranicze, transgresja (Karol MOTYL) .....	7
<b>STUDIA I ROZPRAWY</b>	
Halina Monika WRÓBLEWSKA	
Transgresje w biograficznych doświadczeniach wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka .....	13
Transgressions in the biographical experiences of prominent educators (Summary) .....	32
Markus LIPOWICZ	
Transgresja człowieczeństwa – transhumanizm jako nowe oblicze wychowania religijnego? .....	33
Transgression of humanity – transhumanism as a new face for religious upbringing? (Summary) .....	50
Jacek SIERADZAN	
Krytyka edukacji tulku (reinkarnacji) w buddyzmie tybetańskim .....	51
Criticism of tulku education (reincarnation) in Tibetan Buddhism (Summary) .....	66
Mirośław ŁAPOT	
Galicyjskie doświadczenie międzykulturowości (na przykładzie wspomnień szkolnych Żydów z przełomu XIX i XX w.) .....	67
Galician experience of interculturality (as exemplified by Jewish recollections of school years Jews from the turn of 19th and 20th century) (Summary) .....	79
Katarzyna SMOTER, Zuzanna SURY	
Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki .....	81
The fight in the experience of Polish teachers according to the Karl Jaspers' conception of the fight as the limit situation (Summary) .....	98
Adrianna SARNAT-CIASTKO	
Tutor w cyberświecie – lampa i lustro .....	99
A tutor in the cyber world – a lamp and a mirror (Summary) .....	108

<b>Katarzyna MALISZEWSKA</b>	
Intymność edukacyjnego spotkania w Teatrze Telewizji .....	109
The intimacy of an educational encounter in Television Theatre (Summary) .....	118
<b>Barbara JAMROZOWICZ</b>	
O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne .....	119
On the boundaries of discursive concepts: sexuality upbringing and sexual education (Summary) .....	138
<b>Katarzyna SŁABY, Katarzyna SMOTER</b>	
Polskich trawlebritów podróz w miejscu, czyli o przekraczaniu granic kulturowych i jego edukacyjnych konsekwencjach na przykładzie programu „Azja Express” .....	139
Polish travelbrities' journey "at home" – on crossing cultural boundaries and its educative implications through example of "Azja Express" reality show (Summary) ...	158
<b>Agnieszka NYMS-GÓRNA</b>	
Edukacyjne pogranicze izolacji penitencjarnej .....	159
Educational border of penitentiary isolation (Summary) .....	167
<b>Z BADAŃ</b>	
<b>Katarzyna JAS University of Silesia in Katowice</b>	
School environment and sense of identity of people in their late adulthood by the example of Cieszyn Silesia .....	171
Środowisko szkolne a poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości na przykładzie Śląska Cieszyńskiego (Streszczenie) .....	181
<b>Michalina KASPRZAK</b>	
Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Implikacje pedagogiczne na podstawie badań własnych .....	183
Educator's work in socially disfavoured backgrounds. Pedagogical implications on the basis of own research (Summary) .....	195

Karol MOTYL

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** e-mail: k.motyl@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Motyl, K. (2017). Od redakcji: Podstawy edukacji. *Graniczność, pogranicze, transgresja. Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja, 10, 7–9.*

---

## **Od redakcji: Podstawy edukacji. Graniczność, pogranicze, transgresja**

„Podstawy Edukacji” to rocznik myśli społeczno-pedagogicznej, który ukazuje się od 2008 roku staraniem Zakładu Pedagogiki Ogólnej i Metodologii Badań (obecnie Zakładu Podstaw Pedagogiki) Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Idea organizująca dziesiąty – jubileuszowy – tom dotyczy graniczności, pogranicza i transgresji, stając się impulsem do podjęcia refleksji nad sensem i znaczeniem obecności tej kategorii w dyskursie pedagogicznym.

Jak pisze Lech Witkowski, „kategoria granicy (i postulat życiodajnego pogranicza) wydaje się być fundamentem dla myślenia o człowieku, o kulturze, o wrastaniu w człowieczeństwo i w kulturę. Rola tej kategorii w humanistyce rośnie tym bardziej, im bardziej w grzyby idą granice sztuczne, narzucane przymocą” (Witkowski, 2000, s. 18). Dodatkowo, mimo postępującej technizacji i dehumanizacji, współczesne człowieczeństwo domaga się bezpośredniego kontaktu i odkrywania innego na obcej przestrzeni. Ludzki duch nie objawia się w człowieku, lecz w czasie spotkania na granicy pomiędzy poszczególnymi istnieniami. Tylko tam, pomiędzy ludźmi, na pograniczu, dzięki wzajemnemu poznaniu (lub samopoznaniu) i wzbogaceniu, możliwa jest pełna i prawdziwa egzystencja (Buber, 1992). Na nawiązaniu uczciwego i rzeczywistego dialogu opiera się pedagogiczny efekt pogranicza, czyli fenomen rozwojowej przemiany tożsamości poprzez interakcję z tym, co inne czy obce, bez odruchu okopywania się i izolowania w ekskluzywnych, wrogich obozach (Witkowski, 1997; Maliszewski, 2015). Bycie na pograniczach staje się normalnością, umożliwia zrozumienie siebie, własnych i innych poglądów, racji, zachowań, pozwala uświadomić znaczenie inności w rozwoju i realizacji siebie. Tylko bycie na pograni-

czu nie dopuszcza do odrzucenia innych czy narzucania innym własnych poglądów, schematów. Uczy współistnienia, współpracy, życzliwości, otwartości, tym samym stwarza mniejsze przyzwolenie na nietolerancję i obojętność (Nikitorowicz, 2014). Owa dialogowość podkreśla znaczenie granicy, gdzie pozorne przeciwieństwa wchodzą w interakcję, wyznaczając pełną napięć przestrzeń możliwego współistnienia (Lacarpa, 2009). W tym rozumieniu człowiek żyje na pograniczu świadomości własnej i cudzej – wszystko, co go dotyczy, dochodzi do niego poprzez innego człowieka, ale także na pograniczu, gdzie ma miejsce wspólna egzystencja zróżnicowanych grup społecznych, a poszczególne jednostki mają okazję do głębszego przeżywania swojego człowieczeństwa (Bachtin, 1986). Pogranicze jest miejscem polifonicznym (mnogość opinii, graniczenie ze sobą sprzecznych punktów widzenia i odmiennych tradycji), a kultura, żeby zachować swoją żywotność, musi być przecinana granicami. Nie ma ona wewnętrznego terytorium. Cała usytuowana jest na granicach, które przebiegają wszędzie i przecinają każdy jej punkt. Tylko wtedy kultura wymagać będzie od nas rewizji, kontynuacji czy nawiązywania do innych kultur, a nie jedynie powtarzania (odtworzenia), które blokuje myślenie i ekspansję żywego ludzkiego doświadczenia (Bachtin, 1982).

Można zadać sobie pytanie: Czy i w jaki sposób w dzisiejszym świecie doświadczamy pogranicza? Zofia Nałkowska w powieści *Granica* pokazuje możliwości odniesienia się do tego pojęcia: zaczynając od granic społecznych (podział między ludźmi), granic moralnych, granic odporności psychicznej człowieka, granic psychologicznych (możliwość poznania samego siebie), a kończąc na granicach filozoficznych (możliwość poznania ostatecznej prawdy). Być może powieść ta stała się wskazówką czy inspiracją do rozpoczęcia dyskusji na zaproponowany temat.

W rozważaniach nad edukacją kategorię pogranicza traktować można szeroko i z różnych punktów widzenia: w rozumieniu terytorialnym, treściowo-kulturalnym, interakcyjnym, stanów i aktów świadomości jednostek, komunikacji międzyludzkiej (Nikitorowicz, 1995). Sugerujemy, aby uwzględnić także jej trzy aspekty: **przestrzenny** (obszar, terytorium znajdujące się przy granicy, daleko od centrum), **społeczno-kulturowy** (usytuowany w przestrzeni kontakt społeczno-kulturowy między dwoma lub więcej narodami lub grupami etnicznymi) i **osobowościowo-kulturowy** (miejsce kształtowania się nowego człowieka i jego kultury) (Sadowski, 1995). Graniczność można odnosić także do pedagogiki, jako dyscypliny naukowej, jej tożsamości, przedmiotu badań, metodologii itp. Jesteśmy także otwarci na inne propozycje problematyki tekstów, podejmujących zagadnienia znajdujące się w podtytule numeru.

Autorzy prezentujący wyniki swoich przemyśleń w tomie, który oddajemy w Państwa ręce, rozpatrują kategorię graniczności, pogranicza i transgresji na różnych płaszczyznach, ich teksty mogą stanowić cenne źródło wiedzy i inspiracji motywujących do podejmowania kolejnych badań i rozważań na tym polu.



Z pewnością prezentowane teksty nie wyczerpują spektrum tematu, ale też nie to jest podstawowym celem tej pracy. Mamy nadzieję, że zawartość jubileuszowego tomu „Podstaw Edukacji” spotka się z zainteresowaniem Czytelników.

Na koniec przywołujemy cytat, który, jak sądzimy, dobrze oddaje ideę organizującą niniejszy tom „Podstaw Edukacji”:

[...] opowieść o granicach, zarówno tych fizycznych i namacalnych, jak i tych nieuchwytnych, które konstruujemy w naszych głowach, żeby zbudować sobie zwodnicze poczucie porządku i kontroli nad rzeczywistością. Przeszłość – przyszłość, realne – nie-realne, kobieta – mężczyzna, człowiek – zwierzę, sen – jawa, jeden kraj – drugi kraj, jeden język – drugi język. Biegunowość tych kategorii tworzy prostą siatkę, która pozwala nam czuć się bezpiecznie – mamy wrażenie, że rozumiemy świat. Jednak to, co najciekawsze, to, co najbardziej żywe i prawdziwe, dzieje się zawsze gdzieś pomiędzy, na niekończenie wielkim pograniczu (Tokarczuk, 2012).

## Bibliografia

- Bachtin, M. (1982). *Problemy literatury i estetyki*. (W. Grajewski, tłum). Warszawa: Czytelnik.
- Bachtin, M. (1986). *Estetyka twórczości słownej*. (D. Ulicka, tłum). Warszawa: PIW.
- Buber, M. (1992). *Ja i Ty*. (D. Doktor, tłum.). Warszawa: PAX.
- Lacarpa, D. (2009). *Bachtin, marksizm, karnawał*. (Ł. Wróbel, tłum). W: D. Ulicka (red.), *Ja–inny, wokół Bachtina*. T. 2. Kraków: Universitas.
- Maliszewski, K. (2015). *Pedagogika na pograniczu światów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Nikitorowicz, J. (1995). *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.
- Nikitorowicz, J. (2014). Wielokulturowość – Pogranicze – Człowiek pogranicza. Ku paradygmatowi współistnienia, zachowania i kreowania pokoju. *Drohiczyński Przegląd Naukowy*, 6, 171–190.
- Sadowski, A. (1995). *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*. Białystok: Ekonomia i Środowisko. Fundacja Ekonomistów.
- Tokarczuk, O. (2012). *Moment niedźwiedzia*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Witkowski, L. (2000). *Uniwersalizm pogranicza*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.



# **STUDIA I ROZPRAWY**



Halina Monika WRÓBLEWSKA

Uniwersytet w Białymstoku

---

**Kontakt:** monika.wroblewska3@wp.pl

**Jak cytować:** Wróblewska, H.M. (2017). Transgresje w biograficznych doświadczeniach wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 13–32.

---

## Transgresje w biograficznych doświadczeniach wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka

### Streszczenie

Transgresje to czynności innowacyjne i twórcze. Pozwalają człowiekowi wychodzić poza granice dotychczasowego funkcjonowania, a więc zdobywać nowe obszary działania lub tworzyć nowe wartości. Motywacją specyficzną dla transgresji jest motywacja hubrystyczna. Artykuł analizuje doświadczenia biograficzne wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka. Maria Montessori to włoska lekarka, twórczyni systemu wychowania i pedagogiki Montessori, opartej na potrzebach dziecka. Transgresyjna biografia Janusza Korczaka dotyczy lekarza, pedagoga, pisarza, publicysty, wizjonera. Biografie zawierają różne przestrzenie działań transgresyjnych: osobistych, zawodowych, społecznych, twórczych, literackich. Odnoszą się one koncepcji wychowania, metod pracy pedagogicznej z dzieckiem. Biografie ukazują dokonania wybitnych pedagogów zawierające nieprzemijające wartości.

**Słowa kluczowe:** transgresje, biograficzne doświadczenie, motywacja hubrystyczna, pedagog.

### Wprowadzenie

Za transgresję uznaje się zdolność jednostki do przekraczania własnych możliwości, świadome i celowe przekraczanie jej granic materialnych, społecznych i symbolicznych. Według założeń koncepcji transgresyjnej człowiek ma wolność wyboru celów, intencji, działań. Źródło aktywności tkwi w podmiocie, którym kieruje motywacja i nowe idee. Główną siłą napędową jest metapotrzeba ciągłego potwierdzania i wzrostu własnej wartości osoby – potrzeba hubrystycz-

na. Twórca koncepcji transgresyjnej człowieka – Józef Koziński – określa potrzebę hubrystyczną jako jedną z najważniejszych potrzeb ludzkich. Dążenie do wzrostu „ja” i rozwoju poczucia własnej wartości stanowi centralne dążenie człowieka. Podmiot jest sprawcą nastawionym na rozwój wewnętrzny. Działania i czyny transgresyjne ustalają relację danego człowieka do wartości (Koziński, 1997, 2001). Decyzja o podjęciu działania transgresyjnego jest złożona i trudna, ponieważ są to działania ryzykowne, nowe, niepewne i niekonwencjonalne.

Analiza doświadczeń biograficznych wybitnych pedagogów Marii Montessori i Janusza Korczaka, przedstawiona na potrzeby prezentowanego opracowania, stanowi egzemplifikację życia złożonego z transgresji dokonujących się na polu osobistym, zawodowym, naukowym, praktyki społecznej i edukacyjnej. Biografie Marii Montessori i Janusza Korczaka ukazują indywidualistyczną formę realizacji potrzeby hubrystycznej jako podstawy działań transgresyjnych osobistych, społecznych i symbolicznych.

### **Historie życia w biografiiach**

Na czym polega fenomen tożsamości ludzi, którzy żyją w miejscach o złożonej historii, zmieniają miejsca, przekraczają granice społeczne, cywilizacyjne, kulturowo-etniczne? Jak badać świat społeczny i mechanizmy jego kreowania – jako przestrzeń pomiędzy, poza, czy wewnętrzne doświadczenia człowieka i sposób przeżywania świata? Dane pochodzące z biografii traktować można jako jedno ze źródeł informacji, które poddawane są weryfikacji poprzez konfrontowanie ich z innymi danymi. Dane biograficzne stanowią mogą najlepsze źródło subiektywnego odtwarzania doświadczeń i przeżyć. W takim ujęciu każda biografia jest wyjątkowa. Jednym ze sposobów traktowania danych biograficznych jest założenie, że stanowią źródło informacji o społeczno-kulturowym świecie człowieka. Poddawane są różnym sposobom opracowania, dążącym do stworzenia kategorii uogólniających indywidualne doświadczenia, do tworzenia przedmiotowych teorii. Poszukuje się z jednej strony społeczno-universalnych, a z drugiej specyficznych uwarunkowań doświadczeń, rekonstrukcji znaczeń i ukrytych struktur sensu (Keimer, 2000, za: Urbaniak-Zajac, 2011, s. 20).

Cechą charakterystyczną przestrzeni edukacyjnej jest bycie pomiędzy. O ile procesy edukacyjne można rozpatrywać z punktu widzenia zaangażowanych w nie podmiotów i ich biograficznego uwikłania, o tyle przestrzeń ma zawsze charakter „inter-”, na „styku”, na „pograniczu”, „pomiędzy”. Można ją rozpatrywać jako część wspólną różnych układów odniesienia. Perspektywa biograficzna staje się wyraźnym trendem w badaniach społecznych i pedagogicznych, który uczynił historię życia zarówno przedmiotem, jak i podmiotem zmiany indywidualnej (rozwój, kształtowanie, edukacja) oraz źródłem wiedzy o człowieku i środowisku (Lalak, 2010, s. 79). Biografia jest zatem podmiotowo zo-

rientowanym i zorganizowanym procesem rozwoju i kształtowania ludzkiego życia. Biografię można charakteryzować jako opis życia lub jako życie w jego rzeczywistym wymiarze. Opis życia zawiera w sobie biografię podmiotową (autobiografię), opis własnego życia: nieinspirowaną (tekst zastany) – listy, dzienniki, wspomnienia, pamiętniki, blogi internetowe, wiersze; oraz inspirowaną (tekst wywołany) – pamiętniki konkursowe, wspomnienia, stenogramy dyskusji, wywiady narracyjne; biografię przedmiotową. Opis życia zawiera w sobie również opis cudzego życia (monografia biograficzna – biografia historyczna, biografia literacka, biografia polityczna, biografia naukowa). Biografia jest konstelacją różnorodnych sytuacji i wydarzeń, składa się ze zdarzeń obrazujących ruch i zmianę (podróże, przeprowadzki, wyjazdy, powroty, rozstania), obszar doświadczeń indywidualnych, takich jak wiedza, osiągnięcia, informacje, przeżycia, które wpływają na siebie, tworząc niepowtarzalny, indywidualny obraz życiowego doświadczenia o procesualnym charakterze, dostępnym poznawczo w świadomości własnej podmiotu (Helling, 1990, s. 38–45).

### Istota i rodzaje transgresji

Psychologia humanistyczna i egzystencjalna podkreślają zdolność jednostki do przekraczania stanów aktualnych i wychodzenia poza obiektywnie istniejącą rzeczywistość jako aspekt ludzkiego istnienia (Gałdowa, 2000). Stany trans, czyli przechodzenie, wychodzenie poza (transcendencja, autotranscendencja), są szczególną właściwością człowieka, ukazującą jego wyjątkowe możliwości (Maslow, 1986, 1990; Rogers, 2002). Według Masłowa, proces zdrowego rozwoju to niekończący się ciąg sytuacji wolnego wyboru, wobec których jednostka staje przez całe życie. „Wydaje się zupełnie oczywiste, że potrzeba przekraczania granic ego może być potrzebą w tym samym znaczeniu, w jakim potrzebujemy witamin i minerałów, to znaczy, jeśli potrzeba nie jest zaspokojona, człowiek staje się chory w taki czy inny sposób. Trzeba powiedzieć, że jednym z najbardziej zadowolających i najpełniejszych przykładów transcendencji ego jest zdrowy związek miłości” (Maslow, 1990, s. 267). W rozumieniu Józefa Kozińskiego (2001, s. 36) człowiek jako istota transgresyjna – *homo transgressivus* (czyli człowiek twórca, człowiek wynalazca) – ma zdolność przekraczania granic materialnych, społecznych i symbolicznych. Koncepcja transgresyjna człowieka – skoncentrowana na zmianie i rozwoju – zakłada, że zachowanie człowieka jest działalnością intencjonalną, autonomiczną, zorientowaną na cel i dążącą do wychodzenia poza możliwości (Koziński, 1987, 2001). Podobnie jak w ujęciu twórczym, promuje nową wizję człowieka – jako osoby aktywnej, twórczo przekształcającej otoczenie i samą siebie. Rozwój umożliwia działania transgresyjne, stanowiące przeciwieństwo ochronnych działań o charakterze zachowawczym, których celem jest utrzymanie *status quo* stwarzające-

go jednostce poczucie stabilności i bezpieczeństwa. **Transgresje to działania innowacyjne i twórcze. Pozwalają człowiekowi wychodzić poza granice dotychczasowego funkcjonowania, a więc zdobywać nowe obszary działania lub tworzyć nowe wartości.** Kozielecki wyróżnia dwa rodzaje transgresji: transgresję typu P – prywatną (indywidualną), oraz transgresję typu H – historyczną (zbiorową), czyli ponadjednostkową. Pierwsza występuje w sytuacji, gdy jednostka intencjonalnie wychodzi poza to, czym jest i co posiada. Dokonuje wynalazków i tworzy siebie według swego własnego projektu. Jest to proces samorozwoju, samowychowania, samodoskonalenia. Transgresje takie są elementem indywidualnych biografii. W drugim rodzaju transgresji przedmiotem są działania masowe, globalne, podejmowane przez grupy, ruchy społeczne i społeczeństwa. Dzięki tego typu działaniom ludzie jako zbiorowość przekraczają swoje dotychczasowe osiągnięcia materialne, intelektualne i duchowe. Tego rodzaju transgresje są elementem historii i jako takie podlegają prawom społecznym i kulturowym. Działania transgresyjne bywają także nazywane działaniami typu „poza”. Ich istotą jest przełamywanie dotychczasowych granic osiągnięć i tworzenie nowych wartości. Bardzo ważna jest tu kategoria rodzaju granicy: **fizycznej** – oddzielającej terytorium prywatne od społecznego; **interpersonalnej** – wyznaczonej przez pozycję społeczną jednostki; **symbolicznej** – która zależy od zakresu wiedzy człowieka o kulturze i świecie; **centralnej** – jest ona ważniejsza od samego zjawiska i świadczy o jego doniosłości; **peryferycznej** – która określa jedynie zasięg danego zjawiska (Kozielecki, 1987; 2001).

Transgresje mogą być traktowane jako: 1. działania praktyczne skierowane na świat fizyczny (**transgresje „ku rzeczom”**), których celem jest ekspansja terytorialna człowieka czy rozszerzenie stanu posiadanych dóbr, zwiększanie zasobów materialnych; 2. działania skierowane na ludzi (**transgresje „ku innym”**), mające na celu rozszerzenie władzy nad innymi, powiększenie zakresu wolności indywidualnej, wzrost dominacji nad grupą; 3. działania symboliczne, indywidualne (**transgresje „ku symbolom”**), czyli akty twórcze, które polegają na tworzeniu nowych, niekonwencjonalnych konstrukcji myślowych, dzięki którym człowiek wzbogaca osobistą wiedzę o świecie, zdobywa nowe informacje, tworzy naukę, sztukę, technikę; 4. działania autokreacyjne zwane samorozwojem lub tworzeniem siebie według własnego projektu czy koncepcji (**transgresje „ku sobie”**), w których człowiek intencjonalnie rozwija swój charakter i umysł, zwiększa siłę woli, wzbogaca osobiste doświadczenie (Kozielecki, 2001, s. 19).

### **Transgresja jako alienacja Ja i syntonizacja Ja**

Wystąpienie transgresji nie gwarantuje osiągnięcia spełnienia samorealizacyjnego, lecz w przypadku transgresji otwierających stanowi warunek konieczny na drodze do osiągnięcia postawionych sobie celów (Kozielecki, 2007). Świa-



domość ryzyka i odpowiedzialności za przyszłe rezultaty dokonywanych wyborów może skłonić jednostkę do działań o charakterze ochronnym w danym kontekście znaczeniowym (**transgresja jako „alienacja Ja”**), bądź też do działań otwartych, inicjujących nowe możliwości i sprzyjających przekraczaniu ograniczeń (**transgresja jako „syntonizacja Ja”**). Przekraczanie własnych ograniczeń i słabości jest ważnym czynnikiem rzutującym na zakres i jakość podmiotowego samopoznania, samooceny i samoakceptacji. Stanowi psychologiczne podłoże gotowości do twórczego i samorealizacyjnego działania. Transgresja prowadząca do syntonizacji Ja otwiera podmiot na nowy kontekst. Skłania go do refleksji przewartościowującej własny świat znaczeń i sensów (logos), przyjęcia nowej perspektywy widzenia i rozumienia istotnych dla niego spraw. To zaś prowadzi do wewnętrznej przemiany podmiotu, warunkującej przyjęcie przez niego nowego rozumienia wartości (bądź przyjęcia nowej wartości) i ukierunkowanego na nią nowego (zmodyfikowanego) działania (Kozielecki, 2001, s. 94).

### Motywy działań transgresyjnych

Samorealizacja i aktualizowanie własnych potencjalności to „wychodzenie poza potrzeby wynikające z niedoboru. Można nazwać ten stan meta motywowanym lub niemotywowanym, [...] stan raczej istnienia niż usiłowania można uważać za synonim jaźni, bycia «autentycznym», bycia osobą, bycia w pełni człowiekiem. Proces wzrastania to proces stawania się osobą” (Maslow, 2004, s. 269). Transgresja stanowi formę ekspresji osobowości (Kozielecki, 1987, s. 56). Zjawisko to, polegające na przejściu od przyczynowości zewnętrznej do przyczynowości osobistej, zostało nazwane przesunięciem determinacji. Działania transgresyjne rzadko są uruchamiane przez pojedyncze dążenia. Prawdopodobnie ich mechanizm jest polimotywacyjny. Człowiek podejmuje dwa rodzaje działań celowych: działania transgresyjne o charakterze ekspansywnym lub twórczym (inwencyjnym) oraz działania bardziej podstawowe (ochronne, zachowawcze) o istotnym znaczeniu przystosowawczym. Decyzja o podjęciu działania transgresyjnego jest złożona i trudna, ponieważ działania tego typu są ryzykowne, nowe, niepewne i niekonwencjonalne. Zależą one zarówno od czynników wewnętrznych (podmiotowych, jak zdolności intelektualne, struktura motywacji, wiedza o świecie, cechy charakteru, siła woli, odwaga i inne), środowiskowych czynników zewnętrznych (stosunki interpersonalne, możliwości działania, stopień zewnętrznej wolności – wolność typu „od”) , jak również czynników przypadkowych i losowych, powodujących chwiejność i zmienność ludzkich zachowań (Kozielecki, 1987).

Osoba musi dysponować odpowiednim poziomem samoświadomości, aby móc zorientować się we własnych możliwościach działania i je uruchomić. Niezbędny jest zasób wiedzy, przekonań i opinii: „Nie można przekraczać granic

materialnych czy społecznych, nie można iść «krok przed sobą», nie znając struktury świata, a szczególnie nie wiedząc, gdzie znajdują się granice ludzkich możliwości i osiągnięć” (Kozielecki, 2009, s. 127).

Motywacją specyficzną dla działań transgresyjnych ekspansywnych i twórczych jest **motywacja hubrystyczna**, która jest definiowana jako dążenie do potwierdzania oraz wzrostu poczucia własnej wartości i ważności, a także motywacja poznawcza (kognitywna). Motywacja hubrystyczna stanowi jedną z najważniejszych potrzeb ludzkich, „oś motywacyjną ludzkiej aktywności” (Kozielecki, 1984, s. 324). Działa zgodnie z mechanizmem dążenia do wzrostu „ja” i rozwoju poczucia własnej wartości stanowią główny cel aktywności człowieka. Potrzeba hubrystyczna ma złożony charakter, dlatego Kozielecki wyróżnił dwie jej formy: rywalizacyjną i indywidualistyczną. Człowiek realizujący rywalizacyjną formę potrzeby hubrystycznej zmierza do takich czynów, które wyróżnią go z otoczenia, zapewnią rozgłos, zwrócą na niego powszechną uwagę i ukażą jego wyższość nad innymi. Wynika ona z zabiegania o uznanie społeczne. Człowiek kierujący się indywidualistyczną formą potrzeby hubrystycznej nie zmierza do wyróżnienia się, rozgłosu czy zdominowania innych. Dążenie do wewnętrznej doskonałości i osobistego mistrzostwa stanowi siłę napędową jego działań. Potwierdza swoją wartość poprzez transgresje powodowane własnym systemem wartości, własnymi standardami i poziomem aspiracji. **Przestrzenie dokonywanych działań transgresyjnych w doświadczeniach biograficznych wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka – stanowią egemplifikację świadcząca o indywidualistycznej formie realizacji potrzeby hubrystycznej.** Dokonana na potrzeby prezentowanego opracowania analiza sylwetek biograficznych tych niezwykłych postaci prezentuje doświadczenia życiowe zawierające bogactwo różnorodnych transgresji dokonujących się na polu osobistym, zawodowym, naukowym, praktyki społecznej i edukacyjnej.

### **Przestrzenie transgresji w doświadczeniach biograficznych Marii Montessori**

Analizę sylwetek biograficznych postaci wybitnych pedagogów i reformatorów rozpocynam od Marii Montessori. Jej historia życia prezentuje doświadczenia zawierające bogactwo różnorodnych transgresji. Dokonywały się one na polu osobistym, naukowym, praktyki społecznej – w tym w obszarze teorii i praktyki pedagogicznej. Obecne były przy wyborze drogi życiowej i zawodowej i uczestniczyły w decyzjach szczególnych na tej drodze. W ramach **transgresji osobistej** mają pojawić się zupełnie nowe, dotychczas nieznanne, możliwości indywidualnego funkcjonowania jednostki przy wprowadzaniu zmian w jakiejś sferze, w tym wypadku przy transgresji twórczej. Zmiany są przede wszystkim ważne i wartościowe z punktu widzenia danej osoby, a także służą jej

lepszemu funkcjonowaniu (Kozielecki, 2001). W odniesieniu do **transgresji konstruktywnej** jest mowa o nowych wytworach ludzkiej myśli, które mają spowodować pozytywne skutki dla funkcjonowania jednostki lub grupy osób. Owe zmiany mają przyczynić się do możliwie wszechstronnego i pozytywnego rozwoju osoby lub społeczeństwa pod różnymi względami (Kozielecki, 2001).

Na początku XX wieku, na bazie doświadczeń osobistych, zawodowych i społecznych, Maria Montessori wykreowała oryginalne, teoriopoznawcze podstawy koncepcji wychowania i pracy pedagogicznej z dzieckiem – edukacji dziecka i edukacji dla rozwoju dziecka. Pedagogika lecznicza i pedagogika otwarta na dzieci o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych otwarta była na integrację. Przesłanie Marii Montessori „Pomóż mi samemu to zrobić” zawiera egzemplifikację prawdziwego dialogu pedagogicznego. Nie tylko dorosły musi pomagać dziecku, ale także dziecko musi pomagać dorosłemu. Model wychowania zaproponowany przez Marię Montessori zawiera nieprzemijające wartości – humanistycznego i personalistycznego wymiaru teorii i praktyki pedagogicznej. Koncepcja rozwoju dziecka proponowana przez Montessori jest zbieżna ze współczesnymi teoriami psychologii rozwojowej. Wiele wątków ujmowania rozwoju dziecka przez Montessori odnaleźć można w pedagogice konstruktywistycznej.

### **Transgresje motywowane indywidualną potrzebą hubrystyczną**

Maria Montessori to pierwsza kobieta lekarz we Włoszech. W 1890 roku podjęła na Uniwersytecie Rzymskim studia matematyczne i przyrodnicze. Po dwóch latach, w 1892 roku, rozpoczęła studia medyczne, które z sukcesem ukończyła w 1896 roku, otrzymując tytuł „Dottoressa” w dziedzinie psychiatrii. Pierwsza studentka medycyny w Rzymie w liście do przyjaciółki tak relacjonowała swoją sytuację po zakończeniu nauki: „Rano wychodzę do parku Pincio. Przechodnie spoglądają na mnie i odprowadzają wzrokiem, jakbym była sławną osobistością, starsze kobiety zwracają się do mojej matki z pytaniem, czy jestem jedynym studentem medycyny w Rzymie. Moja sława wywodzi się z tego faktu: jestem delikatna i raczej nieśmiała, a jest wiadomym, że patrzyłam na zwłoki i dotykałam ich, zniosłam ich zapach z obojętnością, że oglądałam nagie ciała (ja – dziewczyna, pomiędzy tyloma mężczyznami!) i nie zemdlałam przy tym. Że nic nie jest w stanie wyprowadzić mnie z równowagi, nic, nawet publiczny egzamin, że mówiłam głośno o trudnych sprawach z obojętnością i zimną krwią, która zażenowała egzaminatorów; że posiadałam siłę moralną, której można się spodziewać dopiero po starszej i bardzo wytrzymałej kobiecie; że dotykałam zwłok i wysłuchiwałam publicznych pochwał ze strony naukowych sław z jednakową obojętnością. A więc jestem sławna! Z drugiej strony, moja droga, jak widzisz, to nie jest znowu takie trudne. Nie jestem sławna z powodu moich

umiejętności czy inteligencji, ale z powodu mojej odwagi i obojętności wobec wszystkiego. To jest coś, co każdy, jeśli tylko chce, może osiągnąć, ale wymaga to ogromnego wysiłku” (Kramer, 1988, s. 19). Transgresje w doświadczeniach biograficznych Marii Montessori ukazują indywidualistyczną formę realizacji potrzeby hubrystycznej. Nie dąży ona do wyróżnienia się, rozgłosu czy zdominowania innych. Motywem i siłą napędową działań jest dążenie do wewnętrznej doskonałości i osobistego mistrzostwa. Poprzez transgresje powodowane osobistym systemem wartości i poziomem aspiracji potwierdza własną wartość.

### Transgresje w życiu zawodowym Marii Montessori

Droga zawodowa Marii Montessori przebiegała: od medycyny – do pedagogiki, od pedagogiki leczniczej – do specjalnej, od pedagogiki specjalnej – do pedagogiki normalnie rozwijających się dzieci, od metody – do rozbudowanej teorii pedagogicznej. Na krzyżującej się drodze zawodowej i działań społecznych rodziły się nieustające poszukiwania i **doświadczenia krystalizujące**. W karierze dr Marii Montessori przełomowym okazał się rok 1910. Wtedy podjęła decyzję o rezygnacji z prawa do wykonywania zawodu lekarza oraz wykładowcy i całkowicie poświęciła się badaniom nad swoją metodą pedagogiczną oraz propagowaniem jej na całym świecie. Dr Montessori wierzyła, że rozpowszechnianie opracowanej przez nią metody jest zadaniem, które powierzyła jej boska Opatrzność. Złożyła nawet prywatne śluby zakonne. Wiele lat później pisała o swoim niezrealizowanym pomysle: „Często myślałam o możliwości i słuszności założenia nowego zakonu religijnego, mającego na celu wspieranie mojej pracy pedagogicznej. Ale jestem pewna, że to nie ja będę tą, która powinna dokonać tego dzieła” (za: Łatacz, 1996, s. 11–12). **Maria Montessori opisywała okoliczności powstania opracowanej przez siebie metody, twierdząc, że nie jest prawdą, iż to ona stworzyła metodę Montessori. „Uczyłam się od dziecka. Wzięłam to, co mi przekazało i wyraziłam to. Tak powstała metoda zwana metodą Montessori”. Kluczem dorosłych do poznania świata dziecka jest obserwacja.** Począwszy od roku 1910, dr Montessori zaczęła propagować swoją metodę w innych częściach świata. Odwiedziła m.in. Hiszpanię, Holandię, Niemcy, Indie, Szwecję, Chiny, Anglię, prowadząc w tych krajach kursy pedagogiczne. W roku 1910 powstały również pierwsze stowarzyszenia Montessori w Rzymie, Mediolanie i Neapolu. Wkrótce tego typu stowarzyszenia zaczęły powstawać poza granicami Włoch. W 1929 roku powstało Association Montessori Internationale (AMI). Międzynarodowe Stowarzyszenie Montessori stało się centralną organizacją koordynującą działalność placówek i towarzystw montessoriańskich na świecie oraz zajmującą się kształceniem nauczycieli. Od roku 1936 do dnia dzisiejszego siedzibą Międzynarodowego Stowarzyszenia Montessori jest Amsterdam.

## Transgresje w koncepcji wychowania Marii Montessori

### Pedagogika wychodząca od dziecka: POMÓŻ MI SAMEMU TO ZROBIĆ

Maria Montessori była przeciwna i głośno protestowała przeciwko metodom, które mocno wykraczały przeciwko naturze dziecka i jego potrzebom: „Nie można być wolnym, jeśli nie jest się samodzielnym. Zatem, aby dziecko zdobyło niezależność, jego aktywne oznaki wolności osobistej muszą być akceptowane od najwcześniejszego dzieciństwa” (Montessori, 2014). Twierdziła, że dzieci od urodzenia nastawione są na własny rozwój. Trzeba im jedynie umiejętnie w tym pomóc. „Dawać bodźce dziecku, pozostawiając je wolnym w rozwoju – oto pierwszy obowiązek wychowawcy”. Ruch i ciekawość świata zabijane przez przymus i bezruch miały niweczyć, zdaniem Montessori, najbardziej szlachetne cele, jakie szkoła miała osiągać w rozwoju i kształceniu dzieci. „Zbędna pomoc jest przeszkodą w rozwoju w stopniu proporcjonalnym do swojej bezużyteczności”. To nie dziecko powinno dostosować się do szkoły, lecz na odwrót – środowisko szkolne przyjazne dziecku „Cieszę się już na jutro”. Miały temu służyć pomoce rozwojowe, zwane „kluczami do świata”. Istota przesłania pedagogicznego Montessori zawarta jest w przekonaniu, iż każde dziecko jest inne w swoich możliwościach i umiejętnościach, zatem powinno rozwijać się według indywidualnych planów rozwojowych. Wyręczając je w czynnościach, które mogłyby przy naszej pomocy wykonać same, okaleczamy godność dziecka.

W trakcie pobytu w Indiach Maria Montessori opracowała koncepcję wychowania kosmicznego, poglądu wywodzącego się z przekonania, że człowiek jest częścią większej całości (kosmosu) i, jak każdy element tej całości, ma do wykonania jakieś zadanie w całościowym planie. Ta kosmiczna misja to przeobrażanie warunków życia na Ziemi. Jednakże dotychczasowy rozwój człowieka został zaniedbany i pozostawiony przypadkowi. Zatem każdej jednostce ludzkiej należy pomagać rozwijać się już od momentu narodzin, wyzwalać całkowicie potencjał ukryty w każdym człowieku. **„Przyszłe generacje muszą zrozumieć, że każdy człowiek jest zależny od innych ludzi i każdy musi coś wnieść do naszej wspólnej egzystencji. Wszystko, czego uczymy się dzisiaj, zależy od indywidualnych odkryć: alfabet, pismo, matematyka, druk. To wszystko zawdzięczamy ludziom. Nie wolno nam o tym zapomnieć”** (cyt. za: Matyjas, 1994).

## Transgresje w obszarze nauki

Pomimo podeszłego wieku Montessori wciąż podróżowała po świecie i nawiązywała znajomości ze znanymi postaciami epoki, m.in. z Zygmuntem Freudem czy Mahatmą Gandhim. Dorobek naukowy lekarki-pedagoga był imponujący. Za wybitne osiągnięcia pedagogiczne i zawarte w ideach metody wycho-

wawczej humanistyczne przesłania Maria Montessori była wielokrotnie wyróżniana. W 1923 roku nadano jej tytuł *doctora honoris causa* Uniwersytetu Durham w USA. W 1949 roku z rąk rektora Uniwersytetu w Sorbonie, w imieniu republiki francuskiej, otrzymała Krzyż Legii Honorowej. W kolejnym roku nominowano ją na stanowisko profesora Uniwersytetu w Perugii oraz przyznano tytuł *doctora honoris causa* Uniwersytetu w Amsterdamie (Kucha, 2005, s. 140). Poprowadziła również kongres w San Remo, na którym zaprezentowała pomoce do nauki geografii, botaniki, astronomii, geometrii (Łatacz, 1996, s. 13). Została trzykrotnie nominowana do Pokojowej Nagrody Nobla – w roku 1949, 1950, oraz 1951. W 1947 roku Maria Montessori na forum UNESCO wygłosiła referat *Wychowanie i pokój*. Na Międzynarodowym Kongresie Association Montessori Internationale w 1951 roku, pośród 150 delegatów z siedemnastu krajów, wygłosiła jeden z ostatnich wykładów, podczas którego wypowiedziała przesłanie dziecka do nauczycieli: „**Pozwól mi zrobić to samodzielnie**”.

### **Może pójde któregoś dnia przed siebie i zostawię to wszystko...**

Maria Montessori zmarła nagle 6 maja 1952 r. w **Noordwijk aan Zee w Holandii** w wieku 82 lat. Była wówczas w trakcie przygotowań do podróży do Ghany, gdzie zamierzała przeprowadzić szkolenia dla nauczycieli. Syn Mario tak wspominał to wydarzenie:

Pewnego majowego dnia [...], jedząc obiad, siedziałem z mamą przy oknie z widokiem na kwiaty i morze. Opowiadałem jej o mojej znajomości z pewnym urzędnikiem z Ghany, który chciał mamę i mnie pozyskać dla kształcenia nauczycieli. Odrzekła: Gdy jakiegokolwiek dzieci potrzebują pomocy, także te biedne dzieci z krajów afrykańskich, oczywiście musimy tam pojechać. Powiedziałem, aby przemyślała sprawę... upału i prymitywnych warunków, i to, że wkrótce kończy 82 lata. A więc nie chcesz, bym z tobą pojechała! – wtrąciła łagodnie. **Może pójde któregoś dnia przed siebie i zostawię to wszystko...** Wyszedłem z pokoju. [...]. Gdy wróciłem, mama nie żyła. – „**Tak to prawda, ona by pojechała do Ghany lub do każdego innego zakątka na świecie, gdzie potrzebowałyby jej dzieci**” (za: Miksza, 1998, s. 18).

Na nagrobku Marii Montessori widnieje napis: „**Proszę kochane dzieci, które wszystko potrafią, aby razem ze mną budowały pokój między ludźmi i na świecie**”. Myśl ta zawiera swoiste przesłanie, a także dowodzić może obecności dwóch transgresji. Pierwsza z nich ma charakter społeczny i odnosi się do współdziałania i współpracy w celu budowania wspólnej wartości. Wychowanie społeczne to współdziałanie i współpraca. Jest nią także **wychowanie do (dla) pokoju**, co wskazuje na obecność drugiej transgresji – ponadczasowej, **historycznej**. Na filozofii pracy z dzieckiem Montessori opiera się wiele szkół alternatywnych na całym świecie. Należy podkreślić pozytywną moc przesłania Marii Montessori, kierowanego do dzieci – **które wszystko potrafią...**

## Transgresyjna biografia Janusza Korczaka – lekarza, pedagoga, pisarza, publicysty, wizjonera

Granice, które przekracza podmiot działający transgresyjnie, mogą tkwić zarówno w nim samym i stanowić jego potencjalne ograniczenia, jak i na zewnątrz, poza nim. Granice, z jednej strony, ograniczają wolność i swobodę działań człowieka, który pragnie realizować swoje cele i powodować zmiany, z drugiej zaś gwarantują poczucie spełnienia: „Nie można przekraczać granic materialnych czy społecznych, **nie można iść «krok przed sobą»**, nie znając struktury świata, a szczególnie nie wiedząc, gdzie znajdują się granice ludzkich możliwości i osiągnięć” (Kozielecki, 2001, s. 127). Wśród stymulatorów i przeszkód transgresji są osoba, otoczenie i dziedzina kultury i w każdym z tych systemów to samo zjawisko może być stymulatorem bądź przeszkodą w czynach i wyczynach ludzi. To byt sprawczy, zgodnie z transgresyjną koncepcją człowieka – w dużej mierze samosterowny, decyduje o tym, w jakim stopniu wykorzysta zasoby środowiska i zasoby osobowe (Kozielecki, 2001, s. 187). Biografia niezwykłej postaci, jaką był Janusz Korczak, stanowi świadectwo życia zawierającego bogactwo różnorodnych transgresji. Janusz Korczak szukał dla siebie miejsca między medycyną, pedagogiką, działalnością społeczną i pisarstwem. Był wzorem osobowym, pozostał do końca życia jednym z najbardziej konsekwentnych rzeczników i obrońców praw dzieci. Były to dzieci ulicy, nędzy i zaniedbania, u których „trzeba wydobyć pełnię ukrytych sił, wychować w czci dla dobra, piękna i wolności” (Korczak, 1993, s. 269).

### „Śmieje się dziecko – śmieje się cały świat” – wychowanie do transgresji

Gdy Janusz Korczak miał 11 lat, jego ojca dotknęła choroba psychiczna i po kilkukrotnym pobycie w zakładach dla umysłowo chorych, ojciec Henryka – Józef Goldszmit – zmarł. Lekkomyślne wyprzedawanie przez ojca wszystkich cennych rzeczy, bankructwo, ogromne koszty związane z jego leczeniem, utrata domu przez licytację – wszystkie te okoliczności przeniosły matkę i dwoje dzieci w najuboższe warunki. Henryk musiał od bardzo wczesnych lat zarabiać korepetycjami na życie, utrzymując wraz z siostrą siebie i matkę. Korczak niechętnie wracał wspomnieniami do tego smutnego okresu, a w *Prawidłach życia* pisał: „**Ja byłem bogaty, kiedy byłem mały, a potem już biedny, więc znam i to, i to. Wiem, że można być i tak porządnym i dobrym, że można być bogatym i bardzo nieszczęśliwym**” (Mortkowicz-Olczakowa, 1978, s. 28–29). Pragnienie zmian zaznaczyło się w życiu Janusza Korczaka bardzo wcześnie, co potwierdza fragment *Pamiętnika* opisujący tamten okres: „Podobno już wtedy zwierzyłem babuni w intymnej rozmowie mój plan przebudowy świata. Ni

mniej, ni więcej, tylko wyrzucić wszystkie pieniądze. Jak i dokąd wyrzucić i co potem robić, zapewne nie wiedziałem. Nie należy sądzić zbyt surowo. Liczyłem wówczas pięć lat, a zagadnienie żenująco trudne: co robić, żeby nie było dzieci brudnych, obdartych i głodnych, z którymi nie wolno mi bawić się na podwórku?” (Szlązakowa, 1978, s. 22). Jako czternastolatek mówi natomiast: „Jestem nie po to, aby mnie kochali i podziwiali, ale po to, abym ja działał i kochał. Nie obowiązkiem otoczenia pomagać mnie, ale ja mam obowiązek troszczenia się o świat, o człowieka” (Korczak, 1979, s. 344).

### Twórcze transgresje literackie Janusza Korczaka jako przykład transgresji „ku symbolom”

Henryk Goldszmit od 1896 roku publikował w różnych czasopismach humoreski i artykuły na tematy społeczne, obyczajowe i wychowawcze. Pseudonimu literackiego pierwszy raz użył w 1898 w konkursie im. Jana Paderewskiego, a pochodzi on z książki Józefa Ignacego Kraszewskiego *Historia o Januszu Korczaku i o pięknej Miecznikównie*. Korczak otrzymał wyróżnienie w tym konkursie za sztukę pt. *Którędy* i był to jego pierwszy sukces autorski. Tekst sztuki jednak się nie zachował, gdyż nie była ona wystawiana ani drukowana (Szlązakowa, 1978, s. 26). W 1901 roku na łamach „Czytelni dla Wszystkich” Janusz Korczak rozpoczął druk, w odcinkach, swojej pierwszej powieści, tj. *Dzieci ulicy* (Falkowska, 1989, s. 86).

W październiku 1931 roku teatr Ateneum wystawił dramat pt. *Senat szaleńców. Humoreska ponura w 3 aktach* Janusza Korczaka. W 1935 roku Korczak stanął przed mikrofonem polskiego radia, aby opowiadać dzieciom o tym, *Jak pitrasiliśmy jajecznicę* czy *Jak świderek zablądził w worku*, odczytać nowelę lub wygłosić *Pogadankę astronomiczną*. Audycje cieszyły się popularnością i uznaniem. Później nawiązał współpracę z „Anteną”, gdzie otrzymał stałą rubrykę: „Zawołał mnie pan redaktor i tak: – Mówi pan do dzieci w radiu, więc niech pan pisze do dzieci w «Antenie», Stary Doktorze. No a ja: – Niech dzieci same piszą; będą lepiej wiedziały – ładniej”. Korczak nawiązał bliskie i serdeczne kontakty z młodymi czytelnikami „Anteny”; publikował bajki, historyjki, opowiadania, gadaninki oraz gawędy. Prowadził korespondencję z nimi, drukując ich listy. W radiu występował z przerwami do wybuchu wojny. Tuż przed nią ukazał się zbiór radiowych audycji Korczaka pt. *Pedagogika żartobliwa*. Korczak miał także potrzebę pisania dla swoich wychowanków<sup>1</sup>. W latach 20. ukazują się

<sup>1</sup> *Moški, Joski i Srule* (Warszawa 1910, wyd. drugie – Warszawa 1922, wyd. trzecie – Warszawa 1934). Tworzyłem tej powieści, publikowanej w odcinkach w „Promyku” 1909, nr 1–14, był materiał obserwacyjny i faktograficzny zgromadzony w czasie pracy na kolonii letniej w Michałowce (1907). Poszczególne odcinki powieści wywoływały duże zainteresowanie młodych czytelników, o czym świadczą odpowiedzi redakcji „Płomyka” na ich listy. Stasiowi P.



kolejno jego najważniejsze książki dla dzieci: *Król Maciuś Pierwszy*, *Maciuś na wyspie bezludnej*, *Bankructwo małego Dżeka*, *Kiedy znów będę mały*. **W listopadzie 1937 roku Janusz Korczak otrzymał Złoty Wawrzyn Polskiej Akademii Literatury za wybitną twórczość literacką.**

## Transgresje w służbie dziecku i jego sprawie

„Za syna wybrałem ideę służenia dziecku i jego sprawie”

Zanim w Korczaku ostatecznie dojrzała decyzja, aby poświęcić swoje życie pracy z dziećmi skazanymi na społeczne wykluczenie, chodził po zaułkach miasta, zaglądał do miejsc wyklętych, poznawał zdemoralizowane, zapijaczone rodziny warszawskich nędzarzy. Czuł, że trzeba robić coś więcej niż tylko leczyć pojedyncze przypadki, że trzeba robić coś jeszcze niż tylko je opisywać. Dom Sierot stał się dla niego miejscem pedagogicznych obserwacji procesu wychowawczego. Zrodziły się w nim także nowe pomysły pedagogiczne: różne formy samorządu, praca nad wydawaniem „Tygodnika Domu Sierot”, którego współtwórcami stały się dzieci. Korczakowi śni się – jak pisze – „wielka synteza dziecka”. Połączył w niej swoje wykształcenie pediatryczne, doświadczenia publicysty, kreatywność pisarza z pracą wychowawczą. Dom Sierot był „domem pracy i szkołą życia”. W nim Janusz Korczak razem ze Stefanią Wilczyńską tworzył oryginalny, autorski program wychowawczy. Splotały się tu elementy podmiotowości dziecka z samowychowaniem, autokreacji i odpowiedzialności za siebie i innych z uspołecznieniem i wychowaniem do pracy. „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom pocznieś wykreślać zakres ich praw i obowiązków” (Korczak, 1993). Jako lekarz Korczak zwracał uwagę na elementarne i ostateczne akty życia – narodziny, umieranie, cierpienie, rozpad ciała, choroby, znaczenie sił witalnych. Życie człowieka jest jakby wędrówką do świadomości, dojrzałości duchowej, ku poznaniu. Widoczne jest to w opowiadaniu Korczaka *Król Maciuś Pierwszy* (Korczak, 1978c). Jedno z marzeń Korczaka, które ujawnił w *Pamiętniku*, zawiera opis wielkiego sierocińca, który Stary Doktor chciał zbudować w górach Libanu, w pobliżu Kfar Geladi. W budowlu tej ma znaleźć się miejsce szczególne: „Dla siebie na tarasie płaskiego dachu mam jeden pokój nieduży z przezroczystymi ścianami, bym nie stracił ani jednego wschodu i zachodu, aby w nocy pisząc, móc raz w raz spojrzeć na gwiazdy” (Korczak, 2012, s. 330).

---

z Będzina, Heli W., Andzi J. z Krakowa, Nurkowi z Białego Dunajca, Jarusiowi M. z Krakowa. *Józki, Jaśki i Franki* (Warszawa 1911, wyd. drugie – Warszawa 1922, wydanie trzecie – Warszawa 1930) – powieść w odcinkach ukazywała się na łamach „Promyka” od 1909 roku. Jej tworzywem były obserwacje, fakty i wydarzenia z życia chłopców na kolonii letniej w Wilhelmsówce (1908).

## „Jak kochać dziecko” – w poszukiwaniu rozumnej miłości

Prawdziwa wartość transgresji widoczna była w odkrywaniu przez Janusza Korczaka świata dziecka osieroconego: „[...] Gdy dostrzegę w dziecku nieśmiertelną iskrę bogom wykradzonego ognia, błysk myśli, dostojność gniewu, poryw zapału, smutek jesienny, słodycz ofiarną, lękliwą dostojność, dzielne, radosne, ufne poszukiwanie przyczyn i celów, mozolne próby, groźny odruch sumienia – **przyklękam kornie, bom gorszy, słaby i tchórz** [...]” (Korczak, 1979, s. 216–217). Bogate doświadczenia Korczaka jako lekarza i pedagoga doprowadziły do przekonania, że „nie ma dzieci, a są ludzie, tylko o innej skali pojęć oraz o różnym zasobie doświadczenia, poglądach i grze uczuć” (Korczak, 1993, s. 215). Szacunek dla dzieciństwa prowadzi Korczaka do idei „praw dziecka”. „Ma dziecko przyszłość, ale i ma przeszłość: pamiętne zdarzenia, wspomnienia, wiele godzin najistotniejszych samotnych rozważań. Nie inaczej niż my, pamięta i zapomina, ceni i lekceważy, logicznie rozumuje – i błądzi, gdy nie wie. Rozważnie ufa i wątpi” (Korczak, 1978, s. 164). Dziecko jest istotą ludzką, której powinniśmy pomagać w życiu. Dzieciństwo zasługuje na szacunek, a dzieci mają prawa. Nie są one darem od dorosłych, łaską, którą można odebrać, gdy jest to wygodne dla dorosłego. Korczak głosił trzy główne prawa dziecka: prawo do śmierci, prawo do dnia dzisiejszego i prawo do bycia tym, kim jest. We wrześniu 1938 roku w 60-lecie urodzin Janusza Korczaka w „Przeглядzie Społecznym” ukazał się artykuł dr Anny Brossowej, w którym zostało odnotowane: „Do zwiastunów i pionierów nowej współczesnej pedagogiki w Polsce należy niewątpliwie Janusz Korczak (pseudonim lekarza dr Henryka Goldszmita), pisarz i pedagog, kierownik Domu Sierot w Warszawie. W czasie, kiedy jeszcze panowało przekonanie, że surowość i kara są głównymi czynnikami wychowania, ogłosił «Jak kochać dziecko» [...] Autor, który jest lekarzem i wychowawcą, stał się szermierzem porzucenia despotycznego nastawienia do dziecka. Bez moralizowania wskazuje Korczak na konieczność odniesienia się do dziecka z szacunkiem” (za: Dębicki, 1985).

## Transgresje „ku innym” w obliczu okrucieństwa i tragedii

Zgodnie z transgresyjną koncepcją człowieka byt sprawczy, w dużej mierze samosterowny, decyduje o tym, w jakim stopniu wykorzysta zasoby środowiska i zasoby osobowe, które mogą stanowić zarówno stymulatory, jak i przeszkody na drodze działań transgresyjnych. Zniewolenie lub cierpienie są nie tylko potężnym destruktozem życia, ale również paradoksalnie mogą pobudzać do działań transgresyjnych. „Jednak jego siła niszcząca jest większa niż budująca” (Kozielecki, 2001, s. 194). Nadzieja jest potrzebna wtedy, gdy realizowanym przez człowieka celem towarzyszą trudności i pojawiają się bariery. Centralnym

składnikiem nadziei jest przekonanie, że w przyszłości człowiek otrzyma dobro (osiągnie ważny cel) (Kozielecki, 2006, s. 37). Korczakowskie przeżywanie codzienności wraz z tragicznym wymiarem, jakim było okrucieństwo wojny – odczuwane jako pozbawienie człowieka i ludzkiego życia godności – uznać można za nieustanne przekraczanie granic dotychczasowych doświadczeń.

„Nie wolno zostawiać świata takim, jakim jest”

„Przecież to największe szczęście: żyć, pracować i walczyć, żeby lepiej było na świecie”

Coraz bardziej tragiczne warunki życia w getcie dotyczą przede wszystkim dzieci, które giną z głodu i wycieńczenia. Korczak walczy o ich ostatnie prawo – prawo do godnej śmierci. Przyjmuje posadę wychowawcy w Internacie dla Sierot przy ul. Dzielnej, który określa jako „dziecięcą umieralnię”. Chory, zmęczony, rozdrażniony Korczak w nieludzkich warunkach getta funkcjonuje w wielu wymiarach. Walczy z codziennością, wyklóca się o każdy worek kartofli, o każdą główkę kapusty. A jednocześnie wznosi się ponad tragizm sytuacji. Pisze *Pamiętnik z getta* – dzieło szczególne w jego biografii. Pamiętnik dokumentuje życie w getcie, ale przede wszystkim jest biograficzną refleksją nad upodleniem świata i nędzą ludzkiej kondycji: „Podlałem kwiaty, biedne rośliny sierocińca, rośliny żydowskiego sierocińca. Ziemia spieczona odetchnęła” (Korczak, 2012, s. 86). Sam *Pamiętnik*<sup>2</sup> to zbiór rozmaitych zapisków, strzępków tworzonych po nocach, w chwilach wyrwanych obowiązkom oraz zmęczeniu, pełnych skrótów myślowych i urywanych myśli otwierających pole interpretacji. W pierwszych zdaniach *Pamiętnika* Korczak pisze: „Szukam podziemnych źródeł, czysty, chłodny żywiół wody [...] Nie szukam przyjaciela, [...] zawarłem z życiem umowę: nie będziemy sobie przeszkadzali wzajemnie”. Pisanie było sposobem radzenia sobie z trudną egzystencją, utrwalenia tego, co najważniejsze, było pocieszeniem. Brak w nim śladów uzalania się nad losem, cierpienia fizycznego, oskarżania czy poddania się. Korczak wyraża wiarę w najgłębsze wartości człowieka: „Dlaczego o tym piszę? – Po co mówić o rzeczach trudnych i nieprzyjemnych, jeśli tak być musi? Piszę o tym dlatego, że można coś zmienić. Musimy brać, ale możemy i powinniśmy dawać też. Jeśli tylko bierzemy, nic nie dając, jesteśmy samolubami, którzy tylko myślą o sobie i swoich najbliższych” (Korczak, 1992, s. 175).

<sup>2</sup> Rękopis *Pamiętnika* Korczak zostawił w sierocińcu, gdzie odnalazł go i ocalił jego sekretarz, pedagog i pisarz, Igor Newerly, zaledwie kilka dni po tym, jak Korczaka wysłano wraz z dziećmi do sierocińca do Treblinki. Newerly nie miał pewności, że jego mieszkanie jest bezpieczne i przekazał pamiętnik prowadzącej sierociniec „Nasz Dom” Marynie Falskiej. Newerly otrzymał go ponownie po wojnie, po powrocie z obozu koncentracyjnego. Dopilnował publikacji pamiętnika, który po raz pierwszy ukazał się pod jego redakcją w latach 1957–1958 w czterotomowej antologii pism. W przekładzie na język niemiecki, dokonany przez Arnima Drossa, został wydany dopiero w 1992 roku. Pomimo dostępności pamiętnika rzadko go cytowano. Postrzegany jest przede wszystkim jako udokumentowanie wysyłki Korczaka do obozu zagłady w Treblince.

## „Kim jest ten człowiek?” – doświadczenia graniczne

Rodzajem transgresji ku symbolom jest metafora kopania, którą Korczak opisuje upływający czas i przemijanie w swoim *Pamiętniku*. Jak napisał, jego życie to kopanie takiej właśnie studni: „Gdy kopiesz studnię, zaczynasz robotę nie od głębokiego dna: poruszasz szeroko zrazu górną warstwę, orzucasz ziemię, łopata za łopata, nie wiedząc co niżej, ile splątanych korzeni, jakie przeszkody i braki, ilu uciążliwych zakopanych przez innych i przez siebie, zakopanych kamieni i różnych twardych przedmiotów. [...] – Pomóc ci? – O nie, kochanie ty moje, każdy to musi sam. Nikt nie pospieszy z wyręką ani nie zastąpi” (Korczak, 2012, s. 12).

Tak wspomina Janusza Korczaka Adrian Czermiński (1962), działacz Służby Informacyjnej zlokalizowanej w byłej redakcji „Anteny”, z którą Korczak aktywnie współdziałał: „Drobny, w wyszarzałym paletku, kiedy do pozbawionego szyb lokalu wszedł, natychmiast rozjaśnił wszystko swoim humorem i zaraźliwą wiarą w lepsze jutro – nie!!! w lepszy wieczór, jeśli rozmawiał z nami w południe i w lepsze rano, kiedy przychodził nocą. Nie zważając na rozrywające się pociski, gwizdzące kule, zjawiał się po kilka razy dziennie, przynosząc wiadomości o tych, którzy potrzebowali pomocy, i o tych, którzy skłonni byli udzielić jej innym”.

Są różne wersje świadków drogi Janusza Korczaka na Umschlagplatz, kiedy 6 sierpnia 1942 r. hitlerowcy wyprowadzili z Domu Sierot wszystkich współpracowników i dwustu wychowanków Domu. Oto jedna z relacji: „Widziałam, jak Janusz Korczak szedł ulicą Zamenhofa na czele dzieci z Domu Sierot podczas tragicznego przemarszu przez getto. Niósł jedno dziecko na rękę, a drugie trzymał za rękę”. Nachum Remba, działacz podziemnej organizacji samoobrony w getcie, który ostatni rozmawiał z Korczakiem, zanotował: „Ten dzień całkiem mnie dobił. [...] Dzieci z internatów posadziłem na samym krańcu placu, pod murem. Sądziłem, że może uda się je uchronić tego popołudnia, zatrzymać do następnego dnia. Zaproponowałem Korczakowi, aby udał się ze mną do Gminy w celu skłonienia jej do podjęcia interwencji. Odmówił, nie chciał opuścić dzieci nawet na minutę. Rozpoczęło się ładowanie do wagonów. [...] Nie, tego obrazu nigdy nie zapomnę. To nie był marsz do wagonów, to był zorganizowany niemy protest przeciwko bandytyzmowi! W przeciwieństwie do stłoczonej masy, która szła na rzeź jak bydło, rozpoczął się marsz, jakiego nigdy dotąd nie było. Wszystkie dzieci ustawiono w czwórki, na czele Korczak z oczami zwróconymi ku górze trzymał dwoje dzieci za rączki, prowadził pochód. Drugi oddział prowadziła Stefania Wilczyńska, trzeci – Broniatowska (jej dzieci miały niebieskie plecaki), czwarty oddział – Szternfeld z internatu na Twardej. Były to pierwsze żydowskie szeregi, które szły na śmierć z godnością, ciskając barbarzyńcom spojrzenia pełne pogardy. Gdy Niemcy zobaczyli Korczaka, pytali: «Kim jest ten człowiek?»» (Wołoszyn, 1982).

## Podsumowanie

Transgresja jako perspektywa analizy doświadczeń biograficznych wybitnych pedagogów – Marii Montessori i Janusza Korczaka – pozwala na odmienne ujęcie tematu, ale otwiera go również na nowe wymiary i ich interpretacje. Biografie pedagogów i uznanych reformatorów ukazują życie skierowane przede wszystkim ku transgresjom społecznym – ku innym ludziom. Droga życiowa i zawodowa Marii Montessori przebiegała od medycyny – do pedagogiki leczniczej, od pedagogiki leczniczej – do specjalnej, od pedagogiki specjalnej – do pedagogiki normalnie rozwijających się dzieci. Janusz Korczak szukał dla siebie miejsca między medycyną, pedagogiką, działalnością społeczną i pisarstwem. Analizowane biografie pedagogów mogą – co istotne – stanowić modelowe wręcz przykłady realizacji **transgresji ku sobie** i własnego Ja, czyli działań autokreacyjnych skoncentrowanych na samorozwoju i samorealizacji. Transgresje społeczne, skierowane ku innym, stały się transgresjami ku sobie i – co niezwykle – **dopelniają się** i ukazują sens tych połączeń. Janusz Korczak pisał: „Szukaj własnej drogi. Poznaj siebie zanim zechcesz dzieci poznać. Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim”. Według koncepcji wychowania stworzonej przez Marię Montessori dziecko jest budowniczym człowieka. Każdego człowieka na tym świecie ukształtowało dziecko, którym kiedyś był.

Życie i działalność, świadomość ryzyka i odpowiedzialność za rezultaty dokonywanych wyborów skłaniały do działań otwartych, inicjujących nowe możliwości i sprzyjających przekraczaniu ograniczeń transgresji jako **„syntonizacja Ja”**. Według Marii Montessori: „Człowiek, który postępuje niezależnie, który angażuje swoje siły w wykonanie zadań, pokonuje sam siebie, doskonali się i rozwija swoje zdolności. Ludzie przyszłych pokoleń będą silnymi ludźmi, jeśli będą niezależni i wolni”. Korczak pisał kilka tygodni przed śmiercią w swoim *Pamiętniku*: „Życie moje było trudne, ale ciekawe, o takie właśnie prosiłem Boga w młodości” (Korczak, 2012, s. 71). Przestrzenie działań transgresyjnych w doświadczeniach biograficznych wybitnych pedagogów w pełni potwierdzają założenie poczynione na wstępie opracowania o egzemplifikacji indywidualistycznej formy realizacji potrzeby hubrystycznej. Wedle koncepcji transgresyjnej człowiek kierujący się indywidualistyczną formą potrzeby hubrystycznej „nie dąży do wyróżnienia się, rozgłosu czy zdominowania innych. Dążenie do wewnętrznej doskonałości i osobistego mistrzostwa stanowi siłę napędową jego działań. Potwierdza swoją wartość poprzez transgresje powodowane własnym systemem wartości, własnymi standardami i poziomem aspiracji”. Obie postacie pedagogów **łączy** podobieństwo transgresji – i zawarty w nich **głęboki humanizm i pasja życia**. Co niezwykle – transgresyjny wymiar osobistych i społecznych doświadczeń życiowych wybitnych pedagogów – stał się z upływem czasu

– ponadczasową **transgresją historyczną**<sup>3</sup>. Stały się one również transgresjami **symbolicznymi**, wartościami i afirmacjami. Ukazują człowieka **przejętego** życiem i losem **Innego** oraz wychowania jako autentycznego **Spotkania i Dialogu**, „Istnienia dla Innego”. Transgresja jako perspektywa analizy doświadczeń biograficznych stanowi inspirację do kolejnych „odczytywań”. Ukazuje, że możliwe i konieczne jest stałe „przekraczanie” dotychczasowych granic. Rodzi to refleksję, iż być może pedagog jest **zawodem transgresyjnym**? A transgresja uczestniczy w tworzeniu pedagogiki przeżyć...

## Bibliografia

- Czermiński, A. (1962). Kim był ten człowiek. *Stolica*, 45.
- Dębnicki, K. (1985). *Korczak z bliska*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Falkowska, M. (1983). *Myśl pedagogiczna Janusza Korczaka: Nowe źródła*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Falkowska, M. (1989). *Kalendarz życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Gałdowa, A. (2000). *Powszechność i wyjątek*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Helling, I.K. (1990). Metoda badań biograficznych. W: J. Włodarek, M. Ziółkowski (red.), *Metoda biograficzna w socjologii*. Warszawa: PWN.
- Kalendarium życia, działalności i twórczości Janusza Korczaka* (1978). Warszawa: WSiP.
- Korczak, J. (1957). *Wybór pism pedagogicznych*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. Tomy: 1, 2, h.
- Korczak, J. (1978a). *Pisma wybrane*. Warszawa: Nasza Księgarnia. Tomy: 1–4.
- Korczak, J. (1978b). *Prawo dziecka do szacunku*. W: S. Wołoszyn, *Korczak*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Korczak, J. (1978c). *Król Maciuś Pierwszy. il. (kolor.) Waldemar Andrzejewski; wstęp Igor Newerly*. Wyd. 7. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Korczak, J. (1979). *Pisma wybrane*. T. 4. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Korczak, J. (1993a). *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku, Dzieła*. T. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.
- Korczak, J. (1993b). *Jak kochać dziecko. Internat. Dzieła*. T. 7. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Latona.

<sup>3</sup> 1 czerwca 2006 r. został odsłonięty w centrum Warszawy pomnik Janusza Korczaka – „dobrego ducha ludzkości”.

- Korczak, J. (2012). *Pamiętnik i inne pisma z getta*. Warszawa: WAB.
- Kozielecki, J. (1984). Potrzeba hubrystyczna a działania transgresyjne. *Przegląd Psychologiczny*, 2, s. 321–335.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka*. Warszawa: PWN.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2001). *Psychotransgresjonizm. Nowy kierunek psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2004). *Spółczesność transgresyjna. Szansa i ryzyko*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2006). *Psychologia nadziei*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kozielecki, J. (2009). Psychotransgresjonizm – zarys nowego paradygmatu. W: J. Kozielecki (red.), *Nowe idee w psychologii. Psychologia XXI wieku*. Gdańsk: GWP.
- Kucha, R. (2005) Pedagogika Marii Montessori i jej ranga w świecie. W: S. Guz (red.), *Rozwój i edukacja dziecka: szanse i zagrożenia*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Kramer, R. (1988). *Maria Montessori: A Biography*. Reading, Westview Press.
- Lalak, D. (2010). *Życie jako biografia – podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Łatacz, E. (1996). *Recepcja teorii pedagogicznej Marii Montessori w Polsce do roku 1939*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Maslow, A.H. (1990). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Maslow, A.H. (2004). *W stronę psychologii istnienia*. Warszawa – Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Matyjas B. (1994). Poglądy pedagogiczne Marii Montessori. W: S. Guz (red.), *Metoda Marii Montessori – historia i współczesność. Materiały z Międzynarodowej Konferencji 25–26.11.1993*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Montessori M. (2005). *Domy dziecięce*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Montessori M. (2014). *Odkrycie dziecka*. Łódź: Wydawnictwo Palatum.
- Miksza, M. (1995). Miejsce Marii Montessori (1870–1952) w klasyfikacjach prądów, kierunków i ruchów pedagogicznych. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Dylematy teorii*. Łódź – Kraków: Impuls.
- Miksza M., (1998). *Zrozumieć Montessori. Czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*. Kraków: Impuls.
- Mortkowicz-Olczakowa, H. (1978). *Janusz Korczak*. Warszawa: Czytelnik.
- Rogers, C.A. (2002). *O stawianiu się osobą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

Szlązakowa, A. (1978). *Janusz Korczak*. Warszawa: WSiP.

Urbaniak-Zajac, D. (2011). Biograficzna perspektywa badawcza. W: E. Dubas, W. Świtalski (red.), *Uczenie się z (własnej) biografii*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.

## **Transgressions in the biographical experiences of prominent educators**

### **Summary**

Transgressions are innovative and creative activities. They allow people to go beyond the limits of their current functioning, thus gaining new areas of activity or creating new values. Motivation specific to transgression is hubristic motivation. The article analyzes the biographical experiences of outstanding pedagogues. – Maria Montessori and Janusz Korczak. Maria Montessori – Italian physician, education system creator and Montessori pedagogy based on the needs of the child. Transcendental biography of Janusz Korczak – doctor, pedagogue, writer, journalist, visionary. Biographies contain different spaces of transgressive activities: personal, professional, social, creative, literary. They concern the concept of education, methods of pedagogical work with the child. The accomplishments of outstanding pedagogues include immutable values.

**Keywords:** transgressions, biographical experiences, hubristic motivation, educators.



Markus LIPOWICZ

Akademia Ignatianum w Krakowie

---

**Kontakt:** markus.lipowicz@ignatianum.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Lipowicz, M. (2017). Transgresja człowieczeństwa – transhumanizm jako nowe oblicze wychowania religijnego? *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 33–50.

---

## Transgresja człowieczeństwa – transhumanizm jako nowe oblicze wychowania religijnego?

### Streszczenie

Artykuł przedstawia transhumanizm jako nowe oblicze religijnego wychowania, które całkowicie odrzuca chrześcijańską koncepcję ludzkości poprzez faworyzowanie transcendentnego i transgresyjnego pojęcia ludzkiej egzystencji. Na początku postaram się przedstawić transcendentną i transgresyjną jako dwa diametralnie przeciwne światopoglądy. Następnie omówię różne transhumanistyczne podejścia do duchowości i religii. Na koniec pokażę transgresyjny wpływ transhumanizmu w odniesieniu do filozofii Georges'a Bataille'a. Artykuł będzie argumentował tezę, że transhumanizm ma na celu realizację idei suwerennej, amoralnej i ateistycznej jednostki, której duchowość opiera się na koncepcji przewyciężenia antropologicznych ograniczeń ludzkości. Z pedagogicznego punktu widzenia transhumanizm głosi postawę egzystencjalną, która całkowicie zrzeka się ontologicznej różnicy między *sacrum* a *profanum*.

**Słowa kluczowe:** transgresja, transcendentna, transhumanizm, wychowanie religijne, człowieczeństwo.

### 1. Zamiast wstępu – o trudności konceptualizacji transcendentności i transgresji

Transhumanizm to, najkrócej rzecz ujmując, światopogląd, zgodnie z którym gatunek ludzki powinien zdobyć zarówno moralno-etyczne przyzwolenie, jak i pozwolenie prawne dla przekonstruowania swojej „natury” za pomocą technologii (Campbell, Walker, 2005, s. I). Warto na samym początku zaznaczyć, iż

pojęcie natury ludzkiej nie jest przez zwolenników tego ruchu filozoficzno-naukowego rozumiane jako trwała substancja, lecz jako tymczasowa, tzn. ewolucyjnie i cywilizacyjnie uwarunkowana, kondycja bytowania, z którą wiąże się zarówno szereg możliwości, jak i ograniczeń psychofizycznych. Właśnie te ostatnie są na celowniku zwolenników myśli transhumanistycznej, którzy za sprawą technologii komórek macierzystych, inżynierii genetycznej oraz nanotechnologii pragną zmaksymalizować psychofizyczną wydolność ludzkiego organizmu (Campbell, Walker, 2005, s. I). W tym sensie transhumanizm proponuje radykalną, aczkolwiek coraz bardziej prawdopodobną, wizję przyszłości (Becker, 2015, s. 18), według której scalenie człowieczeństwa z technologią stanowiłoby kolejny, decydujący, krok w ewolucyjnym procesie człowieka. Jak przekonują Heidi Campbell i Mark Walker – „mamy okazję stać się czymś więcej, aniżeli człowiekiem” (Campbell, Walker, 2005, s. I).

Jednak obok wyjątkowego potencjału technologicznego oraz jego możliwych konsekwencji transhumanizm, jak podkreśla Nick Bostrom, także zwraca uwagę na etyczne dylematy związane z ewentualnym pokonaniem gatunkowych ograniczeń człowieka (Bostrom, 2003, s. 4). Byłaby więc sporym uproszczeniem chęć zredukowania transhumanizmu do teraźniejszych bądź przyszłych możliwości technologicznych – albowiem to właśnie aspekty społeczno-kulturowe tworzą aksjologiczno-normatywną ramę dla rzeczywistej praktyki korzystania z postępu naukowego. Zakładając więc, że człowiek faktycznie miałby przeistoczyć się w nad- albo post-człowieka, nie można nie zwrócić uwagi na te wymiary społeczno-kulturowe, które w sposób szczególnie kształtują ramy egzystencjalne jestestwa – są nimi: duchowość i religia<sup>1</sup>. Jan Wadowski zauważa, iż właśnie na tym polu transhumanizm wyraża swoje największe słabości i swój ostatecznie regresyjny i redukcjonistyczny charakter, gdyż „lekceważy on zagadnienie świadomości” (Wadowski, 2010, s. 380). Tę bowiem zwolennicy transhumanizmu postrzegają jedynie przez pryzmat „kumulacji zmian ilościowych w sferze czysto materialnej” (Wadowski, 2010, s. 380). W ten sposób ów ruch intelektualny pojmuje umysł ludzki na wzór sztucznej inteligencji, która „pomija kwestie jakiegokolwiek transcendencji” (Wadowski, 2010, s. 380). Czy można zatem wnioskować, że transhumanizm dąży do likwidacji ludzkiej duchowości i religijności? A może wypadałoby za zwolennikami transhumanizmu przypuszczać, iż wraz ze zmianą podstawowych parametrów człowieczeństwa duchowość i religijność nie tyle zginą, ile ulegną jakościowej zmianie, która wykształci nowe formy doświadczenia transcendencji?

W niniejszym artykule postaram się podjąć powyższą problematykę z perspektywy wychowania religijnego, które za Bogusławem Milerskim pojmuję

<sup>1</sup> Będę w dalszej części tekstu stosował oba pojęcia w sposób łączny lub wymienny, gdyż nie będę tutaj podejmował niezwykle złożonej z perspektywy socjologii religii kwestii poziomu oraz formy instytucjonalizacji poszczególnych przeżyć egzystencjalnych. Pojęcie religii opierać będę głównie na myśli Rudolfa Otto (1999), z kolei pojęcie duchowości postaram się stosować zgodnie z całościowym kontekstem doświadczeń i postaw egzystencjalnych.

przede wszystkim jako pedagogiczne wsparcie jednostki w kształtowaniu swojego człowieczeństwa oraz dojrzałości w zakresie emocjonalnym, kognitywnym i społecznym (Milerski, 2010, s. 57). W tym sensie wychowanie religijne nie powinno być rozumiane jako indoktrynacja ideologiczna, lecz jako duchowa asysta, mająca na celu wspomóc rozwój podmiotowości i osobowości jednostki (Milerski, 2010, s. 58). W kontekście ściśle chrześcijańskim warto dokonać różniczenia między duchowością, która – jak zauważa Zbigniew Marek – „bardziej kieruje człowieka w stronę idei i wartości pozamaterialnych”, a religijnością, która zwraca egzystencję ludzką „w stronę osobowego Boga” (Marek, 2015, s. 11). Wspólny mianownik obu pojęć wydaje się polegać na tym, aby nie redukować człowieka wyłącznie do jego technicznych i specjalistycznych umiejętności. Z perspektywy Wadowskiego taką właśnie próbą redukcji istoty ludzkiej do sfery immanencji byłby transhumanizm. Chciałbym zaprezentować nieco odmienny, aczkolwiek nie sprzeczny z tą myślą, pogląd na tę problematykę.

Stawiam hipotezę, że transhumanizm nie tyle bezpośrednio pomija kwestię duchowości, lecz raczej dąży do zupełnej redefinicji ludzkiego pragnienia transcendencji poprzez zastąpienie jej transgresją. W celu uniknięcia potencjalnych nieporozumień na poziomie konceptualnym chciałbym w skrócie przedstawić znaczenia, jakie w niniejszych rozważaniach zdecydowałem się nadać pojęciom transcendencji i transgresji.

Otóż oba pojęcia – transcendencja i transgresja – stanowią wyraz ludzkiego pragnienia wykraczania poza faktyczny stan rzeczy i świadomości. Jednak na tym bardzo rudymentalnym poziomie już wszelkie analogie między tymi koncepcjami się zasadniczo kończą. W oparciu o paradygmat „realizmu krytycznego” Margaret S. Archer Artur Wysocki zauważa, że istnieją zasadniczo trzy sposoby rozumienia transcendencji: pierwszy dotyczy relacji podmiot–przedmiot i określa „akty kreatywności” w zakresie ludzkiej sprawczości; drugi odnosi się do relacji podmiot–podmiot, który dotyczy sfery relacji międzyludzkich; z kolei trzeci rodzaj transcendencji „zachodzi w relacji podmiot–rzeczywistość transcendentna. Następuje tu przekraczanie podstawowej tradycji religijnej poprzez jednostkową świadomość i poznanie tej rzeczywistości” (Wysocki, 2015, s. 137). W niniejszym artykule skupię się przede wszystkim na tym ostatnim pojmowaniu transcendencji, które implikuje różnicę ontologiczną między pojęciem bytu a samym byciem. W dalszej części niniejszej rozprawy postaram się pokazać, iż z doświadczeniem transcendencji wiąże się to, co za Rudolfem Otto nazwać możemy „uczuciem zależności stworzenia” (*Kreaturgefühl*) (Otto, 1999, s. 15). Bataille’owskie pojęcie transgresji zakłada zupełnie odmienną perspektywę ontologiczną niż transcendencja, albowiem określa ono przekroczenie transcendentnie legitymizowanych norm kulturowych, aby w ten sposób obnażyć wszelki porządek życia ludzkiego jako wtórny w stosunku do pierwotnego chaosu, ciągłości bytu, a w końcu – niebytu (Bataille, 1998, s. 54). Z całości kształtu twórczości Bataille’a wynika, że podzielał on przedchrześcijański, grec-

ki światopogląd mitologiczny, według którego chaos jest, jak ujmują to Karol Motyl, „pewną pragenezą, niezapełnioną przestrzenią przed stworzeniem świata, bezwładną materią, z której został dopiero uformowany wszechświat”, niczym „zionała pustka” (Motyl, 2015, s. 131).

Z tych bardzo skrótowych i wstępnych konceptualizacji transcendencji i transgresji wynikają dwie zupełnie odmienne idee człowieczeństwa oraz ideały wychowania. Zgodnie z transcendentną perspektywą ontologiczną człowiek jest powołany do tego, aby na poziomie poznawczym zgłębić oraz złączyć się z tą rzeczywistością, która leży u podstaw wszelkiego bytu, czyli samego bycia – utożsamionego w chrześcijaństwie z ideą Boga. Przedstawiając oraz analizując problematykę „samowychowania chrystocentrycznego”, Bogusław Śliwerski stwierdza:

Do doskonałości można dojść przez miłość Boga, skierowanie całej swojej uwagi na Niego i podejmowanie wszystkich swoich wysiłków ze względu na Niego. [...] W istocie bowiem bycie chrześcijaninem jest konsekwencją jego *esse in Christo*, radykalnego zwrócenia się ku innemu, proegzystencji (Śliwerski, 2010, s. 105, 109).

Konstatację Śliwerskiego odnośnie do chrześcijańskiej auto-pedagogiki wydają się potwierdzać słowa Benedykta XVI:

Jesteśmy produktem, ale myśli i woli, a więc istnieje idea, która mnie poprzedza, istnieje poprzedzający mnie sens, który powinienem odkryć i zaakceptować i który ostatecznie nadaje znaczenie mojemu życiu. [...] Wydaje mi się, że przede wszystkim konieczne jest to, żeby Bóg na nowo zaistniał w naszym życiu, żebyśmy nie żyli tak, jak byśmy byli autonomiczni, upoważnieni do samowolnego określenia, czym jest wolność i życie (Benedykt XVI, 2013, s. 25, 41).

Widzimy więc, że chrześcijański obraz rozwoju człowieka zakłada transcendentnie zorientowaną antropologię, w której egzystencja ludzka nabiera celowości i sensu. Zgola inaczej jestestwo człowieka przedstawia się z perspektywy myśli transgresyjnej.

Otóż transgresja w rozumieniu Bataille’a sugeruje z kolei taki obraz człowieka, w którym jednostka odkrywa wtórność wszelkich transcendentnie legitymizowanych granic – w tym także samej koncepcji człowieczeństwa. Warto w tym kontekście odnieść się do Michela Foucaulta, który w nawiązaniu do myśli Bataille’a i Fryderyka Nietzschego stwierdził, że transgresja „jest gestem dotyczącym granicy”, tzn. jest działaniem odnoszącym się do Boga, który okazał się „nicością” (Foucault, 1984, s. 305, 304). Pojęcie Boga należy w tym kontekście rozumieć jako pojęcie „używane do oznaczenia świata nadmysłowego w ogóle. Bóg to miano sfery idei i ideałów” (Heidegger, 1997, s. 177). Doświadczenie nicości powoduje, że jednostka czuje się uprawniona do przekroczenia wszelkich form tymczasowego bytowania. W tym sensie Bataille’owskie pojęcie transgresji różni się od podejścia Józefa Kozielskiego tym, że nie odnosi się do każdej formy przekraczania ograniczeń „po to, by stawać się tym, kim się może być, a jeszcze nie jest” (B. Pieronkiewicz, 2014, s. 169), lecz jedynie

do takiej, która przełamuje oparty na transcendentnie legitymizowanych wartościach porządek kulturowy. Najkrócej rzecz ujmując: poprzez transgresję człowiek celowo zawłaszcza sobie nicość i sam – w sposób suwerenny i samowolny – przejmuje boską rolę podmiotowego decydowania o sposobie swojej egzystencji.

Transgresyjne dążenie człowieka do suwerennego samostanowienia miało w historii filozofii i kultury rozmaite oblicza. Współcześnie owo pragnienie dotyczy nie tylko sfery aksjologicznej i egzystencjalnej, lecz w postaci transhumanizmu dąży do przekroczenia antropologicznych i ontologicznych granic bytowania ludzkiego. Z perspektywy pedagogiki religii emblematyczne wydają się w tym kontekście słowa jednego z twórców tego ruchu – Maxa More'a:

Ludzkość jest tymczasowym stanem na ścieżce ewolucyjnej. Nie jesteśmy szczytem rozwoju natury. Nadszedł czas, abyśmy w sposób świadomy zadbali o siebie i przyspieszyli nasz postęp. Koniec z bogami, koniec z wiarą, koniec z bojaźliwym powstrzymywaniem się. Zniszczmy nasze stare sposoby, naszą ignorancję, naszą słabość i naszą śmiertelność. Przyszłość należy do nas (More, 1990, s. 11)<sup>2</sup>.

Powyższe zestawienie chrześcijańskiej duchowości z transhumanistyczną ideą transgresji człowieczeństwa anonsuje główny cel artykułu. Postaram się pokazać, że zwolennicy transhumanizmu nie opierają swojej wizji przyszłości oraz argumentacji wyłącznie na wymiarze materialnym, lecz dążą do popularyzacji takiej formy duchowości, która na poziomie egzystencjalnym i aksjologicznym legitymizowałaby przewyżczenie dotychczasowej koncepcji wychowania jako procesu uczyłowieczania. Transhumanizm, jak będę starał się przekonywać, bynajmniej nie opiera swojej argumentacji wyłącznie na poziomie biotechnologicznych ingerencji w ciało ludzkie, lecz motywuje do przyjęcia nowego pojęcia wychowania religijnego, które opierałoby się na odejściu od chrześcijańskiej antropologii.

## **2. Od „bycia” do „stawania się” – czyli o zniknięciu transcendencji**

Pomimo iż ponowoczesna kondycja kulturowa stoi w dużym stopniu pod znakiem myśli Fryderyka Nietzschego (Habermas, 2007, s. 156), to warto zaznaczyć, że postmodernizm bynajmniej nie przyczynił się do rozwoju „nadczołowieka”, lecz raczej przyczynił się do takiej kondycji kulturowej, w której rozmaite formy indywidualizmu, inności, różnorodności, pluralizmu i (subkulturowej bądź jednostkowej) performatywności skutecznie zakwestionowały tradycyjną

<sup>2</sup> Tłumaczenie własne. W oryginale: „Humanity is a temporary stage along the evolutionary pathway. We are not the zenith of nature's development. It is time for us to consciously take charge of ourselves and to accelerate our progress. No more gods, no more faith, no more timid holding back. Let us blast out of our old forms, our ignorance, our weakness, and our mortality. The future is ours”.

koncepcję człowieczeństwa. Nieprzypadkowo tej kondycji kulturowej odpowiada także ogólna niepewność i stan niezdecydowania w zakresie wierzeń i praktyk religijnych, zwłaszcza wśród ludzi młodych (Sowa-Behtane, 2015, s. 65–71).

Tak się składa, że myśl Nietzschego nie tylko stanowi tarczę obrotową dla ponowoczesnego indywidualizmu, ale jest także jednym z głównych punktów odniesienia dla koncepcji transhumanistycznych<sup>3</sup>. Główna myśl, którą transhumanizm zaczerpnął z filozofii Nietzschego, to bezwzględna rezygnacja z platońsko-chrześcijańskiej metafizyki, czyli poglądu głoszącego, iż obok sfery wciąż zmieniających się zjawisk istnieje ontologicznie bardziej doniosła, pierwotna, niezmienna oraz w swojej istocie absolutna rzeczywistość Boga (Sorgner, 2009, s. 29–34). Nietzscheańska filozofia życia odrzuca monoteistyczno-logocentryczną ideę bycia jako wiecznej substancji wszelkiego bytu (*Sein*) na rzecz procesualno-materialistycznego światopoglądu nieustającego „stawania się” (*Werden*) (Henke 1981, s. 40). Myśl ta stanowi dla niniejszych rozważań wyjątkowo doniosłą implikację, albowiem pojęcie transcendencji odnosi się do koncepcji Absolutu/Boga, który w sposób nieredukowalny wykracza poza materialną oraz zjawiskową rzeczywistość bytowości empirycznej (Ogrodnik, 2006, s. 133). Ta różnica ontologiczna stanowi esencjalny wymiar nie tylko dla platońsko-chrześcijańskiej metafizyki, ale dla wszelkiej duchowości opartej na doświadczeniu transcendencji. Tak rozumiane przeżycie religijne implikuje, że podmiot doświadczający, człowiek, na poziomie *ontologicznym* pozostaje w sferze rzeczywistości immanentnej. W tym miejscu warto za Rudolfem Otto zauważyć, iż do doświadczenia transcendencji przynależą „uczucia zależności stworzenia” (*Kreaturgefühl*) oraz uznania „całkowitej wyższości” Stwórcy, transcendencji, wobec stworzenia, immanencji (Otto, 1999, s. 15, 26)<sup>4</sup>. Wyższość owa polega na tym, iż to, co transcendentne, nie jest „najwyższym bytem”, lecz *samym byciem*, które jest nieredukowalnym fundamentem wszelkiego bytu. W związku z tym samo pragnienie transcendencji, ale także wychowanie człowieka ku określonym formom doświadczenia tej transcendencji przez instytucje religijne, nie wiąże się z przekraczaniem ludzkich granic ontologicznych, lecz – wprost przeciwnie – z akceptacją swojej immanencji oraz z otwarciem się na to, co stanowi podstawę wszelkiego bytowania.

<sup>3</sup> Bostrom twierdzi, że związek między myślą Nietzschego a transhumanizmem jest najwyżej powierzchowny i z perspektywy ideowo-historycznej mało znaczący. Temu pogładowi jednak sprzeciwia się inny zwolennik transhumanizmu, Stefan Lorenz Sorgner, który wykazuje, iż w myśli Nietzschego odnaleźć możemy kluczowe idee transhumanizmu, które wspólnie wymagają zarówno naukowo-technologicznej, jak i wychowawczo-edukacyjnej korekty (Sorgner, 2015, s. 31–48).

<sup>4</sup> Innymi słowy: pojęcie transcendencji jest ściśle związane z metafizyczną koncepcją, która w sposób jakościowy oddziela sferę *profanum* – jako immanentną rzeczywistość „bytów” – od sfery *sacrum*, czyli transcendentnego „aktu bycia”. Wydaje mi się, że w chrześcijaństwie takie pojęcie transcendencji i zarazem Absolutu najwyraźniej wyrażone zostało w czternastym rozdziale Księgi Wyjścia oraz w filozofii tomistycznej jako *Ipsum Esse Subsistens*.

Cała myśl Nietzschego, która stanowi fundament zarówno dla ponowoczesnej kondycji kulturowej, jak i myśli transhumanistycznej, krąży wokół problematyki załamania się tego właśnie porządku ontologicznego. Konstatacja „śmierci Boga” nie miała na celu zastąpienia chrześcijańskiego pojęcia transcendencji innym, lecz wyrażała pogląd, że wraz ze śmiercią Boga bezpowrotnie zapadł się porządek oparty na epistemologicznym oraz ontologicznym oddzieleniu stworzenia od Stwórcy, bytu od aktu bycia – immanencji od transcendencji. Sfera immanencji zyskuje status jedynej rzeczywistości materialnej, której główną cechą jest nieustająca procesualność, czyli „stawanie się” poszczególnych form życiowych. Jestestwo przestaje być pojmowane w odniesieniu do różnicy ontologicznej, lecz okazuje się nieokielznaną, dynamiczną, chaotyczną aktywnością witalną, która, jak zauważa Sorgner, zdaniem Nietzschego najlepiej wyraża się w pojęciu „woli mocy” (Sorgner, 2009, s. 33).

Dla prezentowanych rozważań decydującym wydaje się to, że egzystencja ludzka staje się częścią tejże procesualnej woli mocy. Pod względem aksjologicznym oznacza to, iż człowiek będzie, zdaniem Sorgnera, pragnął przede wszystkim takich wartości, które będą umożliwiać celowo ukierunkowaną ewolucję sił witalnych (Sorgner, 2009, s. 33). Zamiast bowiem być ofiarą ślepych, amoralnych – bo *bezbożnych* – procesów ewolucyjnych, człowiek powinien w przyszłości móc w sposób suwerenny oraz celowy ingerować w proces własnego rozwoju i kierować się wartościami, które umożliwią mu w sposób podmiotowy zapanować nad własnym procesem ewolucyjnym. Takimi właśnie wartościami, jak przekonuje Sorgner, rozporządza współcześnie nauka i technologia, które mogłyby w dużej mierze zastąpić dotychczasowe formy wychowania i edukacji (Sorgner, 2015, s. 33)<sup>5</sup>.

Jednak dokładnie w chwili uświadomienia sobie odejścia od transcendencji na rzecz „woli mocy” pojawia się pewien problem aksjologiczno-egzystencjalny: zdaniem Nietzschego, człowiekowi trudno będzie odejść od chrześcijańskiego porządku wartości, albowiem został on przez wieki wychowany do tego, aby pojmować swój żywot w kategoriach sensowności i celowości. Innymi słowy: według Nietzschego, poszukiwanie oraz pragnienie sensu życia jest egzystencjalną podstawą człowieczeństwa. Jednocześnie Nietzsche podkreślał, iż po „śmierci Boga” wiara w sens istnienia sama pozbawiona jest sensu. Tę tragiczną sytuację człowieka, jako istoty poszukującej sensu w bezsensownym świecie, Nietzsche szczególnie mocno wyraża w 285. *Wiedzy radosnej* – „Excelsior!”:

„Nie będziesz już nigdy się modlił, już nigdy ubóstwiał, nigdy w bezkresnej odpoczywał ufności – zabronisz sobie stawać i wyprzegać swe myśli przed ostateczną mądrością, ostateczną dobrocią, ostateczną mocą – nie będziesz miał żadnego ustawicznego stróża i przyjaciela dla siedmiu swych samotności [...] – nie będzie żadnego już rozumu w tym,

<sup>5</sup> Zdaniem Sorgnera, edukacja stanowi wyłącznie środek dla przekazania „dobra” kulturowego, który – w razie rozwoju bardziej skutecznego środka – może i powinien zostać uzupełniony lub zastąpiony biotechnologią.

co się dzieje, żadnej miłości w tym, co ci się stanie – nie będzie dla serca twego stało otworem żadne miejsce odpoczynku, gdzie by znajdować tylko mogło, a niczego już nie szukać [...] – człowiecze wyrzeczenia, czy we wszystkim tym chcesz wyrzeczenia? Kto ci da siły ku temu? Nikt jeszcze nie miał tej siły (Nietzsche, 2006, s. 149–151)!

Skoro zatem z jednej strony poszukiwanie sensu wydaje się istotną cechą człowieczeństwa, a z drugiej znalezienie takiego sensu jest po śmierci Boga rzeczą niemożliwą, Nietzsche konsekwentnie widział tylko jedną drogę wyjścia dla człowieka: przestać być człowiekiem. To by oznaczało przeistoczenie człowieka w byt, który byłby zdolny zaakceptować życie jako bezsensowną, procesualną rzeczywistość ciągłego „stawania się” (*Werden*). Innymi słowy: skoro nie sposób po śmierci Boga przywrócić człowiekowi wiarę w sens życia, bez której *jako człowiek* nie potrafi żyć, to jedynym wyjściem jest powstanie nadczłowieka, który w miejsce woli sensu postawiłby oraz zaakceptowałby wolę mocy.

Ale także tutaj pojawia się problem fundamentalny, gdyż to właśnie sam człowiek musiałby dążyć do przewyciężenia *samego siebie*. Oznacza to, że jako istota pragnąca sensu człowiek musiałby odnaleźć sens w tym, aby w sposób świadomy przeistoczyć się w byt, który przestanie pragnąć sensu. Niemożliwe? Absurdalne? Nie według Nietzschego oraz współczesnych zwolenników transhumanizmu. Sorgner podkreśla, że na poziomie egzystencjalnym fundamentalną implikacją transhumanizmu jest myśl, że jedynie realna nadzieja na stworzenie nadczłowieka, który byłby zdolny przewyciężyć nowoczesny kryzys egzystencjalny, może współcześnie nadać życiu ludzkiemu obiektywny sens (Sorgner, 2009, s. 40–41). Nihilistyczna pustka ontologiczna zostałaby w ten sposób wreszcie przewyciężona: albowiem zamiast w bezbożnym świecie być skazanym na bezskuteczne *poszukiwanie* Boga, człowiek mógłby zostać wychowany w ten sposób, aby dzięki nowym technologiom pragnął przeistoczyć samego siebie, i tym samym – *stworzyć* „boski” byt. Wobec zauważonego przez Nietzschego nihilizmu, czyli upadku najwyższych wartości nadających życiu ludzkiemu sens, Sorgner stwierdza, że transhumanizm mógłby stanowić „*me-aninig-giving function*” – czyli funkcję nadawania sensu ludzkiemu istnieniu po załamaniu się chrześcijańskich i metafizycznych struktur wiary, wiedzy i władzy (Sorgner, 2009, s. 40).

### 3. Transhumanizm a chrześcijaństwo

Mając na uwadze podstawowe implikacje powyższych wywodów, trudno się dziwić, że największe obawy oraz sprzeciw wobec transhumanizmu płynie właśnie ze strony tych środowisk oraz instytucji społecznych, które reprezentują poglądy oparte na wierze i światopoglądzie chrześcijańskim (Campbell, Walker, 2005, s. I). Albowiem, jak zauważają Heidi Campbell oraz Mark Walker, w samym sercu transhumanistycznego projektu leży przecież fundamentalna



redefinicja człowieczeństwa (Campbell, Walker, 2005, s. II)<sup>6</sup>. Skoro zatem transhumanizm proponuje jakościowe przedefiniowanie jestestwa ludzkiego, to nie sposób nie zapytać o kwestię duchowości. Czy transhumanizm w ogóle przewiduje jakieś formy odniesienia się do problematyki absolutu?

Trzeba postawić sprawę jasno: transhumanizm od samych podstaw zaprzecza transcendencji, jako ruch intelektualny stanowi bowiem próbę egzystencjalnej odpowiedzi na niemożność tego, co Andrzej L. Zachariasz nazywa „transcendentalnym uzasadnieniem człowieka w istnieniu” (Zachariasz, 2011, s. 27). Także epistemologiczna i aksjologiczna podstawa transhumanizmu wyraża się w negacji tej koncepcji metafizycznej, według której w sposób istotny odpowiada ludzkiemu doświadczeniu oraz pragnieniu transcendencji. Nic dziwnego więc, że większość transhumanistów – jak zauważa Michał Klichowski – „w Boga jednak nie wierzy” (Klichowski, 2014, s. 119). Także Mike Treder, były dyrektor zarządzający Institute for Ethics and Emerging Technologies, przyznaje, iż niemal wszyscy „techno-progresywni” (*technoprogresywni*) aprobują sekularyzm, a większość z nich jest „ateistami bądź agnastykami” (Treder, 2009).

Tym bardziej dziwny wydawać się może fakt, iż pomimo tego podstawowego antagonizmu między epistemologicznymi, egzystencjalnymi oraz aksjologicznymi implikacjami między transhumanizmem a chrześcijaństwem toczy się stosunkowo żywy dialog<sup>7</sup>. Podstawą tego dialogu jest przesłanka, że mimo swojego sprzeciwu wobec platońsko-arystotelesowskiej i chrześcijańskiej metafizyki transhumanizm w sposób twórczy odnosi się do kluczowej dla chrześcijaństwa idei *zbawienia*, czyli życia wyzwolonego od wszelkich trudności, cierpień, zmartwień (Campbell, Walker, 2005, s. II). Uważam, że wszelkie przejawy tego dyskursu i dialogu ogniskują się wokół pewnego fundamentalnego nieporozumienia terminologicznego – jednak szczerłość intelektualna nakazuje mi, aby przynajmniej w największym skrócie przestawić te osobliwe próby pogodzenia transhumanizmu z religią i duchowością chrześcijańską.

Otóż według Erica Steinharta, uważne studium myśli Pierre’a Teilharda de Chardina – w szczególności jego koncepcja „punktu Omega”, według której ewolucja celowo rozwija się w kierunku boskiej kondycji bytowej – wskazuje, iż myśl transhumanistyczna oraz myśl chrześcijańska nie muszą sobie wzajemnie w sposób konieczny zaprzeczać, albowiem oba ruchy intelektualne łączy troska o przyszłość człowieka (Steinhart, 2008, s. 2). Także Frank Tipler w swojej

<sup>6</sup> Dodałbym, iż owa redefinicja w sposób istotny przewartościowuje dotychczasowe pojęcie człowieka jako istoty, której duchowość ukierunkowana jest na poznanie oraz doświadczenie transcendentnie pojmowanego sensu życia.

<sup>7</sup> Dialog ten na dobre rozpoczął się w roku 2003, kiedy grupa związana z Templeton Oxford Summer Seminars in Christianity and the Sciences zaprosiła prezydenta World Transhumanist Association Nicka Bostroma do nieformalnej dyskusji na temat kluczowych idei transhumanizmu (Campbell, Walker, 2005, s. II). Ten zbieg okoliczności nie wydaje mi się przypadkowy, gdyż to właśnie Bostrom – jak zaznaczyłem wyżej – utrzymuje, że związek między myślą transhumanistyczną a antychrześcijańską filozofią Nietzschego jest co najwyżej powierzchowny.

książce *The Physics of Immortality* przekonywał w duchu myśli de Chardina, iż prawa porządku kosmicznego są nastawione nie tylko na przetrwanie ludzkości, ale na zapanowanie człowieka nad wszechświatem (Tipler, 1997). Z kolei John Hedley Brooke przekonuje, że zwłaszcza w protestantyzmie idea opatrności bywała ściśle spleciona z ideą postępu naukowego: nauka miała stanowić narzędzie wyzwolenia wiary od irracjonalnych, przed-oświeceniowych zabobonów Kościoła i tym samym być instrumentem racjonalizacji samego chrześcijaństwa (Brooke, 2005, s. 4). Według protestanckich przywódców intelektualnych i kaznodziejów, jak podkreśla Brooke, upadek pierwszego człowieka spowodował, że gatunek ludzki stracił możliwość bezpośredniego korzystania z dóbr, które Bóg łaskawie umieścił dla człowieka w świecie przyrody. Tylko dzięki rozwojowi naukowemu człowiek może znów przybliżyć się do pierwotnej kondycji raju, aby w ten sposób przygotować świat na ponowne i ostateczne przyjście Chrystusa (Brooke, 2005, s. 3–5). Z kolei zdaniem Philipa Hefnera, chrześcijańska idea stworzenia człowieka na obraz i podobieństwo Boga oznacza, że został on przez Boga zaproszony do bycia współtwórcą świata (*created to co-creator*). Według niektórych nurtów protestanckich takie spojrzenie na boskie dzieło świadczyłoby o jeszcze większej mądrości Boga, gdyż stworzył on byty zdolne do auto-kreacji (Brooke, 2005, s. 7).

Jak widać, transhumanizm może być zgodny z myśleniem chrześcijańskim – aczkolwiek tylko pod warunkiem odejścia lub modyfikacji fundamentalnych idei chrześcijańskiej teologii i antropologii. Miejscami odnieść nawet można osobliwe wrażenie, jakoby niektórzy myśliciele religijni pragnęli dostosować i reformułować swoje treści wiary tak, aby odpowiadały transhumanistycznym przesłankom. Skąd owa osobliwa afiliacja? Otóż zdaniem Patricka D. Hopkinsa, transhumanizm w sposób analogiczny do myślenia religijnego sprzeciwia się laickiemu humanizmowi, który oddzielił człowieka od transcendencji, a którą Hopkins utożsamia ze zdolnością oraz pragnieniem przekroczenia stanu zwierzęcego (Hopkins, 2005, s. 13). Według Hopkinsa, transhumanizm co prawda uznaje nie-transcendentny światopogląd nowoczesnego humanizmu laickiego – niemniej stara się on w sposób analogiczny do myślenia religijnego wykroczyć poza ograniczenia świata materialnego i zwierzęcego. Najkrócej rzecz ujmując: z perspektywy transhumanistycznej ludzie zawsze pragnęli transcendencji, której jednak nie mogli osiągnąć w sposób bezpośredni i dlatego starali się doświadczać jej w sposób zastępczy – czyli poprzez wierzenia i praktyki religijne. Innymi słowy: z transhumanistycznego punktu widzenia religie stanowią systemy narracyjne, które na poziomie symbolicznym wyrażają ludzką tęsknotę za ostatecznym przewyciężeniem stanu zwierzęcego. Transhumanizm byłby więc zwieńczeniem owej tęsknoty – albowiem zamiast odnosić się do sfery transcendencji na poziomie symbolicznym, technologia umożliwia człowiekowi współcześnie uczynić ontologiczny skok od immanencji do transcendencji. Warto zaznaczyć, iż transcendencja w takim ujęciu traci swoje roszczenie do absolutu –

stan, do którego zmierzają zwolennicy transhumanizmu, przekracza co prawda faktyczny stan jestestwa, ale nie odnosi się do samego bycia jako kategorii absolutnej, lecz do relatywnie wyższej formy bytu. Zamiast po ludzku poznawać albo w sposób zastępczy doświadczać transcendencji, postczłowiek *byłby* transcendencją.

Reasumując: transhumanizm łączy w sobie wszystkie trzy rodzaje krytyki religii – czyli oświeceniowy, alienacyjny oraz związany z problematyką rzekomej niemożliwości teodycei (Guja, 2009, s. 133–146) – i tworzy osobliwą syntezę *quasi*-religijną, według której należałoby za pomocą nauki (moment *oświeceniowy*) przewyciężyć granice między człowiekiem a transcendencją (moment *anty-alienacyjny*), co z kolei umożliwiłoby człowiekowi wzniesienie się na boski poziom bytowania (moment *teodycealny*). Ostatecznie transhumanizm całkowicie zrywa z chrześcijańskim pojęciem transcendencji i zastępuje je przeciwstawną koncepcją rozwoju oraz postawy egzystencjalnej człowieka: transgresją. Niestety, zarówno zwolennicy, jak i krytycy transhumanizmu stosunkowo rzadko stosują pojęcie transgresji, co sprawia, że owa istota ruchu technoprogresywnego bywa mylnie identyfikowana jako alternatywna wersja transcendencji. Dlatego w dalszej kolejności spróbuję na gruncie myśli Georges'a Bataille'a – niekwestionowanego pioniera w konceptualizacji transgresji jako postawy egzystencjalnej – wykazać, że ta problematyka semantyczna w sposób istotny obnaża głęboką dezorientację zarówno zwolenników, jak i sceptyków transhumanizmu w zakresie duchowości, religijności oraz rozwoju człowieka.

#### 4. Transgresja człowieczeństwa – czyli zaprzeczenie transcendencji człowieka

Aby zrozumieć *anty-transcendentny*, transgresyjny charakter transhumanizmu, warto sobie raz jeszcze uświadomić jego egzystencjalne oraz aksjologiczne źródło filozoficzne, jakim jest ogłoszona przez Nietzschego „śmierć Boga”<sup>8</sup>. Jak już zaznaczyłem wyżej: zdaniem Nietzschego człowiek, jako istota poszukująca transcendentnego sensu życia (czyli Boga), nie będzie sobie mógł poradzić z upadkiem różnicy ontologicznej inaczej, jak poprzez przeistoczenie się w nadczłowieka, który – jako twórca nowych wartości – sam zajmie status immanentnego wobec świata bóstwa. Albowiem tylko nadczłowiek byłby w stanie w sposób twórczy odnieść się do bezcelowej rzeczywistości materialnej, aby w ten sposób pozostać „wierny ziemi” oraz życiu rozumianemu jako „wola mocy”. Ta wola mocy oznacza, że nadczłowiek w sposób władczy będzie realizował swoje powołanie, aby na gruncie bezcelowej rzeczywistości materialnej tworzyć oraz

<sup>8</sup> O ile można, pomimo przytoczonych przeze mnie wyżej uwag Sorgnera, mieć wątpliwości co do roli twórczości Nietzschego dla myśli transhumanistycznej, o tyle nie powinno ulegać wątpliwości, iż dopiero „śmierć Boga” na poziomie społecznym upoważnia człowieka do tego, aby powrócić do idei „stawania się” bogiem na wzór pogański.

suwerennie narzucać światu swój własny ład znaczeń i sensów. Jak zasugerował Paul Ramsey w swojej przedmowie do książki Gabriela Vahaniana *The Death of God: The Culture of Our Post-Christian Era*: człowiek uśmiercił Boga po to, aby samemu mógł się mianować nieograniczonym twórcą kultury (Ramsey, 1961, s. XVI).

Jaka duchowość odpowiada takiej świadomości? Otóż warto zaznaczyć, iż Nietzsche świadomie odwrócił powyżej przytoczony porządek transcendencji: człowiek wraz z negacją różnicy ontologicznej rozpoznaje w sobie istotę powołaną do twórczej rekonstrukcji immanencji, która po śmierci Boga staje się *jedyną* rzeczywistością. Innymi słowy: choć człowiek, zarówno na poziomie epistemologicznym, jak i ontologicznym, nigdy nie wyjdzie poza granice świata<sup>9</sup>, to stara się zająć miejsce tego, który kieruje procesami rozwoju życia jako woli mocy. Nadczłowiek nie będzie istotą transcendentną w rozumieniu metafizyki chrześcijańskiej, gdyż w takim przypadku byłby on kolejnym substytutem zmarłego Boga – nadczłowiek raczej przejmie *rolę* najwyższego bytu, który przewycięży ograniczenia płynące z cielesności. Warto zaznaczyć, iż to pragnienie, aby w świecie przejąć rolę bóstwa, stanowi, z perspektywy chrześcijańskiej, najbardziej podstawowy występki człowieka jako istoty podobnej, lecz nie tożsamej z Bogiem – z czego doskonale zdawał sobie sprawę autor *Antychrześcijanina*. Transhumanizm w swojej istocie dąży właśnie do tego stanu duchowego, który odpowiadałby pochwie grzechu pierworodnego jako archetypu intencjonalnego naruszenia porządku boskiego, opartego na ontologicznej różnicy między sferami immanencji i transcendencji. W ten sposób, nawet mimowolnie, docieramy do koncepcji transgresji, którą za francuskim myślicielem Georges'em Bataille'em najkrócej scharakteryzować można jako celowe działanie mające na celu pogwałcenie fundamentalnych norm kulturowych (Bataille, 1999, s. 69).

Bataille pojmował doświadczenie transgresji jako indywidualne przeżycie, które stoi w opozycji do doświadczenia religijnego, które z kolei, zdaniem autora *Doświadczenia wewnętrznego*, narzuca człowiekowi zewnętrzne, nieuprawnione ograniczenia (Bataille, 1998, s. 53). To właśnie transgresja, w sposób najbardziej odpowiedni, wyraża współczesne dążenia przekroczenia ostatnich barier człowieczeństwa, które po „śmierci Boga” utraciło swoje transcendentne uzasadnienie. Według Bataille'a, człowiek jest „upadłym bogiem” (Bataille, 2002, s. 215), który jednak, na skutek niemal dwutysiącletniego panowania chrześcijańskich wzorów wychowawczych, został zmuszony do wyrzeczenia się swojej boskiej egzystencji. Aby ten chrześcijański zakaz „bycia bogiem” przewyciężyć, należałoby, zdaniem Bataille'a, wskrzesić ten archetyp archaicznej duchowości ludzkiej, który został wyklęty i zdemonizowany przez tradycję judeochrześcijańską – szatana (Bataille, 1999, s. 118).

<sup>9</sup> Albowiem zgodnie z myślą Nietzschego innego świata nie ma, a został jedynie zmyślony przez ludzi słabych, tzn. nieprzystosowanych do życia w tejże rzeczywistości.

Z perspektywy doświadczenia transcendencji wewnętrzne przeżycie transgresyjne stanowi próbę przewyciężenia tego, co stanowi ontologiczną podstawę doświadczenia religijnego, czyli „uczucie zależności stworzenia”. Jednak, jak warto zaznaczyć, z perspektywy duchowości transgresyjnej to właśnie transcendencja stanowi wytwór błędnego pojmowania oraz odniesienia się do świata. Prawdziwą, autentyczną, archaiczną świętość Bataille dostrzegał w pierwotnej ciągłości bytowej – otchłani nicości i chaosu (Bataille, 1999, s. 118). Z tej naturalnej kondycji ontologicznej człowiek – przede wszystkim za pośrednictwem pracy oraz uporządkowania sfery seksualnej – wyodrębnił oraz uporządkował poszczególne całości, którym jednocześnie nadał status niezależnych jednostek bytowych. Dlatego „człowieczeństwo”, jak zauważa francuski myśliciel, „zaczęło się z chwilą, gdy istota ludzka [...] spróbowała powiedzieć naturze n i e” (Bataille, 1999, s. 66). Owe „nie” w stosunku do pierwotnej ciągłości bytowej umożliwiło człowiekowi stworzenie odrębnego świata kultury, jako właściwej przestrzeni ludzkiego jestestwa. Jednakże, zdaniem Bataille’a, nie sposób zrozumieć istotę człowieczeństwa wyłącznie na podstawie norm kulturowych, których funkcja to ochrona sztucznego, ponadnaturalnego świata wyodrębnionych z całości jednostek. Człowiek, według autora *Erotyzmu*, w pełni realizuje się dopiero wówczas, gdy w sposób rytualny, ceremonialny oraz uroczysty łamie obowiązujące zasady kulturowe, które chronią go jednostkowo. Albowiem to właśnie transgresja umożliwia człowiekowi duchowe powracanie do stanu pierwotnej, świętej, niczym rajskiej, ciągłości bytu. Krótko mówiąc: zdaniem Bataille’a to transgresja stanowi archetyp wszelkiej duchowości.

Późniejszy rozwój cywilizacyjny, zwłaszcza za sprawą, naruszył, według Bataille’a, archaiczny (nie)porządek transgresyjny, albowiem świętość została bowiem wyodrębniona i zyskała w przypadku monoteizmu indywidualny i osobowy byt, co z kolei sprawiło, że także człowiek zaczął w swojej jednostkowości dostrzegać samoistną wartość – czyli „duszę” (Klossowski, 1998, s. 278). Odnosząc tę Bataille’owską figurę myślową do interpretacji myśli Nietzschego przez Sorgnera, można powiedzieć, iż człowiek zaczął w idei wiecznego bycia odkrywać świętość. Z perspektywy Bataille’a ów rozwój stanowi w istocie regres na poziomie duchowym – stąd nie powinno dziwić, że jego zdaniem religia chrześcijańska „jest w jakimś sensie najmniej religijna”, gdyż „nie mogło się ostać nic, co by miało wyraźny charakter grzechu, transgresji” (Bataille, 1999, s. 34, 119).

Jednak wraz ze śmiercią Boga pojawiła się okazja oraz realna możliwość powrotu do duchowości transgresyjnej, która wyraża się w koncepcji przeistoczenia się człowieka w nadczłowieka. W obliczu przyspieszającego rozwoju technologicznego – którego daleko idących konsekwencji przecież ani Nietzsche, ani Bataille nie mogli przewidzieć – jesteśmy jednak zmuszeni nieco skorygować oraz uściślić koncepcję transgresji. Współcześnie człowiek nie musi się już jedynie zadowalać tym, aby być nieograniczonym twórcą zasad kulturo-

wych – za sprawą technologii człowiek może współcześnie także zyskać względną suwerenność na poziomie biologicznym, cielesnym. Transhumanizm sprawia, że Bataille’owska koncepcja transgresji przestaje być „mętną teorią” – wprost przeciwnie: to właśnie platońsko-chrześcijański logo-centryzm wydaje się współcześnie stać w coraz trudniejszej pozycji, i to zarówno na poziomie naukowego, jak i religijnego światopoglądu. W bezcelowym i pozbawionym metafizycznego sensu świecie duchowość transgresyjna wydaje się – przynajmniej z perspektywy zwolenników myśli transgresyjnej – dużo bardziej odpowiadać kondycji egzystencjalnej człowieka aniżeli poszukiwanie transcendencji. To właśnie na gruncie pustki ontologicznej wyrasta najnowsza i zarazem najbardziej radykalna forma transgresji, jaką jest transhumanizm, który na poziomie duchowym wznosi koncepcję Bataille’a na nowy poziom. Nie chodzi już bowiem jedynie o jednostkowe doświadczenie wewnętrzne, lecz o ponadindywidualny projekt wychowania nowej generacji ludzi gotowych do wykreowania ponadludzkiej, suwerennej, boskiej kondycji życiowej człowieka.

Słonność człowieka, aby po śmierci Boga wykroczyć poza ramy człowieczeństwa, sprawia, że to, co niegdyś było „niemożliwe” i „niehumaniczne”, okazuje się współcześnie bardzo prawdopodobne. Abstrahując od wątpliwych przewidywań futurologicznych, możemy już teraz powiedzieć, że człowiek stoi przed realną szansą doprowadzenia „grzechu pierworodnego” *do końca*, tzn. ma szansę sięgnąć po owoce z drzewa życia i tym samym w sposób ostateczny przekroczyć swoje „ludzkie” granice. Problem jednak w tym, że Bóg, któremu człowiek obecnie pragnie dorównać, został już przez niego zabity. Jest to uwaga bardzo istotna, albowiem nieprzypadkowo Bataille nie krył sympatii dla stanowiska Dionizego Pseudo-Areopagity, według którego – jak twierdził Mistrz Eckhart – „Bóg jest nicością” (Bataille, 1998, s. 54). Człowiek zdążający za pośrednictwem transgresji technologicznej ku absolutowi zmierza ku pierwotnemu chaosowi, ciągłości bytu – nicości. Dlatego warto raz jeszcze podkreślić, że transgresja transhumanistyczna jest niekompatybilna z jakimkolwiek pojęciem transcendencji, albowiem dąży ona do ukonstytuowania nadludzkiego suwerena, dla którego zakaz „jest po to, żeby go gwałcić” (Bataille, 1998, s. 60).

Wydaje mi się, że transgresja, która zupełnie odrywa się od społecznie przyjętych form doświadczenia transcendencji, paradoksalnie traci swój transgresyjny charakter i staje się swoją własną niemożliwością. Zwolennicy transhumanizmu wydają się zdawać sobie z tego sprawę, kiedy w przypadku nadchodzącej ery cyborgizacji i hybrydyzacji ludzkiej mówią o „osobliwości”. Być może więc nie potrafimy sobie jeszcze jako „jeszcze-ludzie” wyobrazić kondycji egzystencjalnej, do której zmierzamy zarówno na poziomie cielesnym, jak i duchowym. Nasz lęk byłby więc stosunkowo powszechnym, zrozumiałym, aczkolwiek irracjonalnym lękiem przed nieznanym. Możliwy jednak jest także zupełnie inny, dużo bardziej ponury scenariusz: mając na uwadze fakt, że transgresja ugruntowana jest w metafizyce nicości, to nie bez racji można się obawiać, iż także

w dalekiej przyszłości osobliwość pozostaje dla postludzi dokładnie tym, czym już jest współcześnie dla ludzi – nicością<sup>10</sup>. Nietzsche oraz tym bardziej Bataille byli tego świadomi – pytanie, czy współcześni zwolennicy transhumanizmu zdają sobie sprawę z tego, iż końcowym etapem ich wielkiego projektu ludzkiego samozbawienia może być niebyt. *Ex nihilo nihil fit...*

### Uwagi końcowe

Jaki jest autentyczny sens transhumanizmu na poziomie zarówno wychowawczym, jak i metafizycznym? Dopiero analiza transhumanizmu z perspektywy problematyki duchowości i religijności, która została tutaj jedynie zarysowana, umożliwiła szerokie ujęcie tej problematyki oraz fundamentalną krytykę tego ruchu intelektualnego.

Zarówno zwolennicy, jak i krytycy transhumanizmu – niemalże bez wyjątku – zignorowali fundamentalną sprzeczność między pragnieniem odniesienia swojej egzystencji do Absolutu, czyli transcendencji, a pragnieniem zawłaszczania sobie suwerennej, boskiej pozycji samowolnego zarządzania swoją egzystencją, czyli transgresją. Dlatego należy – nie tyle z powodu osobistych poglądów, wierzeń i przekonań, lecz raczej z przyczyn zachowania dyscypliny pojęciowej – postawić sprawę jasno: transhumanizm nie jest i nie może być kompatybilny z jakąkolwiek duchowością bądź postawą egzystencjalną ugruntowaną w koncepcji różnicy ontologicznej między *sacrum* a *profanum*, która jest postawą wszelkiego pojęcia transcendencji w sensie ścisłym. Duchowość transgresyjna, która stanowi egzystencjalną, aksjologiczną, epistemologiczną oraz wychowawczo-edukacyjną podstawę ruchu techno-progresywnego, jest duchowością nihilistyczną, tzn. nawiązuje ona – jak zauważyłem za Foucaultem – do idei, że transcendentnie legitymizowane granice poznawcze, etyczne i egzystencjalne okazały się „nicością”.

Odnosnie do pedagogiki religii w rozumieniu chrześcijańskim chciałbym raz jeszcze podkreślić, że ze względu na swój radykalnie transgresyjny charakter, transhumanizm nawiązuje do pierwotnego, archetypowego dla egzystencji ludzkiej doświadczenia „grzechu pierwotnego” – czyli występku przeciwko Bogu jako samej transcendencji *sensu stricte*. Transgresja człowieczeństwa w sposób bezpośredni nawiązuje bowiem do tej ludzkiej postawy, która – podążając za myślą Bataille’a – wskrzesza te elementy, które w chrześcijaństwie niosą piętno bezpośredniego występku przeciwko temu, co Otto nazwał „uczuciem zależności stworzenia” (*Kreaturgefühl*). To właśnie to uczucie zostaje przez transhuma-

<sup>10</sup> Dążenie do nicości, soteriologia negatywna, zaprzecza wierze chrześcijańskiej, ale wydaje się jak najbardziej zgodna z myślą/wiarą buddyjską. Odnoszę wrażenie, iż nieprzypadkowo jednym z największych zwolenników i apologetów wiary transhumanistycznej jest były mnich buddyjski – socjolog i bioetyk James Hughes (por. Hughes, 2004).

nizm zastąpione przez pragnienie uzyskania suwerenności wobec pozbawionego boskiego pierwiastka świata materialnego. W tym sensie ruch techno-progresywny stara się wychować człowieka do tego, aby gotowy był przyjąć w pełni suwerenną, tzn. niepokorną, postawę wobec swojej własnej egzystencji, a także świata jako jedynej, faktycznej i zarazem potencjalnej, sfery bytowania.

Chciałbym na końcu zwrócić uwagę na hipotezę Stevena Goldberga, według której transhumanizm będzie dążył do tego, aby stać się post-religijnym ambasadorem nowej, uniwersalnie obowiązującej „prawdy”, która ostatecznie ma szansę wyprzeć chrześcijaństwo oraz inne wierzenia religijne (Goldberg, 2009). Tą „prawdą” transhumanizmu byłaby istota post-ludzka, która poprzez radykalną transgresję swoich własnych granic ontologicznych przyjmie rolę suwerennego zarządcy życia i śmierci. Oczywiście, trudno przewidzieć, na ile owa wizja może być realistyczna – warto jednak zauważyć, iż właśnie taka postawa egzystencjalna zyskuje za sprawą transhumanizmu oraz jego kulturowych przejawów (film, literatura, gry komputerowe) coraz większą popularność<sup>11</sup>. Z pedagogicznego punktu widzenia to nie samo prawdopodobieństwo realizacji transhumanistycznych scenariuszy przyszłości stanowi najbardziej istotną kwestię do refleksji, lecz to, na ile ów ruch kulturowo-filozoficzny stanowi wyraz postawy egzystencjalnej współczesnego człowieka, z którą nierozłącznie wiąże się transgresyjny obraz człowieka i człowieczeństwa, a który systematycznie wyklucza samo pragnienie transcendencji.

## Literatura

- Bataille, G. (2002). *Część przeklęta oraz Ekonomia na miarę wszechświata. Granice użytecznego*. Tłum. K. Jarosz. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bataille, G. (1998). *Doświadczenie wewnętrzne*. Tłum. O. Hedemann. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Bataille, G. (1999). *Erotyzm*. Tłum. M. Ochab. Gdańsk: słowo/obraz terytoria.
- Bostrom, N. (2003). *The Transhumanist FAQ: A General Introduction. Version 2.1 (2003)*, World Transhumanist Association. Oxford: <http://www.nickbostrom.com/views/transhumanist.pdf> [dostęp: 3.08.2017].
- Becker, P. von (2015). *Der neue Glaube an die Unsterblichkeit. Transhumanismus, Biotechnik und digitaler Kapitalismus*. Wien: Passagen Verlag.
- Brooke, J.H. (2005). Visions of Perfectibility. *Journal of Evolution and Technology*, 14(2), 1–12.

<sup>11</sup> Fryderyk Kwiatkowski zwraca uwagę, iż w filmowych fikcjach naukowych humanoidy, czyli inteligentne maszyny, mające wygląd i sposób zachowania człowieka, nierzadko pełnią rolę soteriologiczną (Kwiatkowski, 2016, s. 219–230). Z perspektywy pedagogicznej jest to zjawisko niezwykle istotne, albowiem to maszyny i cyborgi przejmują w świecie popkulturowym funkcję posthumanistycznego ideału wychowawczego.



- Campbell, H., Walker, M. (2005). Religion and Transhumanism: Introducing a Conversation. *Journal of Evolution and Technology*, 14(2), I–XIV.
- Foucault, M. (1984). Przedmowa do transgresji. Tłum. T. Komendant. W: M. Janion, S. Rosiek (red.), *Osoby*. Gdańsk: Wydawnictwo Morskie.
- Guja, J. (2009). Główne problemy filozoficznej krytyki religii, *Studia Humanistyczne*, 1, s. 133–146.
- Habermas, J. (2007). *Filozoficzny dyskurs nowoczesności*. Tłum. M. Łukasiewicz. Kraków: Universitas.
- Heidegger, M. (1997). Powiedzenie Nietzschego „Bóg umarł”. W: tegoż, *Drogi lasu*. Tłum. J. Gierasimiuk. Warszawa: Fundacja Aletheia.
- Henke, D. (1981). *Gott und Grammatik: Nietzsches Kritik der Religion*. Pfullingen: Günther Neske.
- Hopkins, P.D. (2005). Transcending the Animal: How Transhumanism and Religion Are and Are Not Alike. *Journal of Evolution and Technology*, 14(2), 13–28.
- Hughes, J. (2004). *Citizen Cyborg. Why Democratic Societies Must Respond to the Redesigned Human of the Future*. Basic Books: Cambridge.
- Klichowski, M. (2014). *Narodziny cyborgizacji. Nowa eugenika, transhumanizm i zmierzch edukacji*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Klossowski, P. (1998). Msza Georges’a Bataille’a. Przeł. K. Matuszewski. W: G. Bataille, *Książka C*. Przeł. K. Jarosz. Oprac. K. Matuszewski. Warszawa: KR.
- Kwiatkowski, F. (2016). “Let Us Make ROBOT in Our Image, According to Our Likeness”. An Examination of Robots in Several Science Fiction Films through the Christian Concept of the “Image of God”. *Studia Religiologica*, 49(3), 219–230; <http://dx.doi.org/10.4467/20844077SR.16.015.5873>.
- Marek, Z. (2015). Duchowość, religia i wychowanie. *Pedagogika Społeczna*, 1(55), s. 9–22.
- Milerski, B. (2010). Pedagogika religii. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. T. 4: *Subdyscypliny i dziedziny wiedzy o edukacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- More, M. (1990). Transhumanism: Towards a futurist philosophy, *Extropy*, 6, 6–11: <http://fenetic.net/irc/extropy/ext6.pdf> [dostęp: 3.08.2017].
- Motyl, K. (2015). Szkoła na krawędzi chaosu. Projekt możliwy? *Podstawy Edukacji*. *Między porządkiem a chaosem*, 8, 131–140.
- Nahm, T. (2013). Transhumanismus: Die letzte große Erzählung. W: M.J. Sun, A. Kabus (red.), *Reader zum Transhumanismus*. Norderstedt: Books on Demand.
- Nietzsche, F. (2006). *Wiedza radosna*. Tłum L. Staff. Kraków: Zielona Sowa.
- Ogrodnik, B. (2004). Transcendencja. W: J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*. Kraków: Zielona Sowa.

- Otto, R. (1999). *Świętość. Elementy irracjonalne w pojęciu bóstwa i ich stosunek do elementów racjonalnych*. Tłum. B. Kupis. Warszawa: Wydawnictwo KR.
- Pieronkiewicz, B. (2014). Koncepcja kształcenia transgresyjnego oraz teoria dezintegracji pozytywnej jako odpowiedź na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży. *Podstawy Edukacji*, 7, 167–184.
- Ramsey, P. (1961). Preface. W: G. Vahanian, *The Death of God: The Culture of Our Post-Christian Era*. New York: George Braziller.
- Sorgner, S.L. (2009). Nietzsche, the Overhuman, and Transhumanism. *Journal of Evolution and Technology*, 20(1), 29–42.
- Sorgner S.L. (2015). The Future of Education: Genetic Enhancement and Meta-humanities. *Journal of Evolution and Technology*, 25(1), 31–48.
- Sowa-Behtane, E. (2015). *Młodzież ponowoczesna*. Kraków: WAM.
- Steinhart, E. (2008). Teilhard de Chardin and Transhumanism. *Journal of Evolution and Technology*, 20(1), 1–22.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Impuls.
- Tipler, F. (1997). *The Physics of Immortality: Modern Cosmology, God and the Resurrection of the Dead*. New York: Anchor Books.
- Wadowski, J. (2010). Między transhumanizmem a transpersonalizmem. Neoczłowieczeństwo w globalnym świecie? W: H. Romanowska-Łakomy (red.), *Esencja człowieczeństwa. Prawda ludzka a cywilizacja*. Warszawa: Eneteia.
- Wysocki, A. (2015). Transcendencja w ujęciu Margaret Archer. *Uniwersyteckie Czasopismo Socjologiczne*, 10(1), 130–153.
- Zachariasz, A.L. (2011). Człowiek jako byt poszukujący sensu swego bycia w istnieniu. W: A.L. Zachariasz (red.), *Człowiek i jego pojęcie*. Rzeszów: Uniwersytet Rzeszowski.

## **Transgression of humanity – transhumanism as a new face for religious upbringing?**

### **Summary**

The article depicts transhumanism as an alternative form of religious upbringing which entirely rejects the Christian concept of humanity through favoring a non-transcendent, transgressive notion of human existence. First, I will try to present transcendence and transgression as two diametrically opposed worldviews. Further, I will elaborate various transhumanistic approaches to spirituality and religion. Finally, I will demonstrate the transgressive impact of transhumanism with reference to the philosophy of Georges Bataille. Generally, this paper will argue that transhumanism aims at realizing the idea of a sovereign, amoral and atheistic individual, whose spirituality is based on the concept of overcoming the anthropological limitations of humanity. From a pedagogical point of view transhumanism proclaims an existential attitude that fundamentally disclaims the ontological difference between *sacrum* and *profanum*.

**Keywords:** transgression, transcendence, transhumanism, religious upbringing, humanity.

Jacek SIERADZAN

Uniwersytet w Białymstoku

---

**Kontakt:** j.sieradzan@uwb.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Sieradzan, J. (2017). Krytyka edukacji tulku (reinkarnacji) w buddyźmie tybetańskim. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 51–66.

---

## Krytyka edukacji tulku (reinkarnacji) w buddyźmie tybetańskim

### Streszczenie

Niniejszy artykuł analizuje zagadnienie tulku, czyli ludzi uważanych za reinkarnacje tybetańskich mistrzów. Pokazuje znaczenie tulku w buddyźmie tybetańskim i charakter tradycyjnej edukacji mnichów (wszyscy tulku muszą być mnichami w czasie nauki w szkole). Przedmiotem zainteresowania autora jest krytyka systemu edukacyjnego tulku, zarówno w Tybecie, jak i poza nim. Tekst pokazuje, że to, co było przedmiotem krytyki ze strony innych autorów opisujących feudalny Tybet (korupcja, przemoc wobec młodego tulku), nadal stanowi problem w klasztorach buddyjskich poza Tybetem. Kilku młodych tulku rzuciło szaty mnisie, a część z nich porzuciła buddyzm.

**Słowa kluczowe:** buddyzm tybetański, reinkarnacja, tulku, edukacja monastyczna.

Tulku w węższym znaczeniu to zaawansowana duchowo osoba, w szerszym natomiast to zjawisko społeczne, a nawet instytucja specyficzna dla buddyzmu tybetańskiego (tantrajany). Buddyści tybetańscy wierzą, że zaawansowani w kontemplacji praktykujący tantrajanę (bez względu na to, czy byli mnichami, czy świeckimi) odradzają się dla dobra innych istot, aby w kolejnym życiu prowadzić ich na ścieżce do celu, za jaki w buddyzmie uważa się oświecenie. W Tybecie panowało przekonanie, że tulku najczęściej odradzają się w pobliżu swoich klasztorów, aby kontynuować pracę przerwana przez śmierć (Thondup, 2011, s. 175–176; Sieradzan, 2018).

### Trening monastyczny mnichów tybetańskich

Zanim zajmiemy się krytyką edukacji tulku, przyjrzyjmy się rozkładowi dnia młodego mnicha w klasztorze tantrajany, choćby z tego względu, że wszyscy

tulku przechodzą edukację mnisią. Bez względu na to, czy ów klasztor znajduje się w Tybecie, Nepalu, Indii, Sikkimie, Bhutanie czy na Zachodzie, trening jest równie intensywny. Nauka i praktyka trwają co najmniej 14 godzin na dobę, z przerwami na posiłki. Typowy dzień mnicha w klasztorze Sera szkoły gelug w Tybecie (przed 1960 rokiem) wyglądał następująco:

05:30 – pobudka

05:30–07:00 – wspólna poranna praktyka w sali medytacyjnej<sup>1</sup>

07:00–10:00 – poranna debata

10:00–11:00 – zgromadzenie wszystkich mnichów

11:00–13:00 – południowa debata

13:00–14:00 – obiad

14:00–16:00 – poobiednia debata

16:00–17:00 – wieczorne zgromadzenie

17:00–19:00 – wieczorna modlitwa i krótka debata

19:00–20:00 – nauczanie

20:00–20:30 – kolacja<sup>2</sup>

20:30–21:30 – nocna debata

21:30–22:00 – czas wolny

22:00–23:00 – recytacje testów praktyk (Dreyfus, 2003, s. 661–662).

Jeszcze intensywniejszy jest trening starszych mnichów, studiujących dialektykę buddyjską. Oto rozkład zajęć w tybetańskim klasztorze Mindrolling szkoły njingma w indyjskim Bylakuppe:

05:00 – pobudka

05:00–07:00 – poranne uczenie się

07:00–08:30 – śniadanie + powtarzanie przerobionego materiału

08:30–11:00 – poranna klasa

11:00–13:00 – przerwa obiadowa i czas wolny

13:00–15:00 – popołudniowe powtarzanie przerobionego materiału

15:00–15:30 – popołudniowa herbata

15:30–16:30 – klasa wieczorna

16:30–17:00 – czas wolny

17:00–18:00 – wieczorna debata

18:00–19:30 – kolacja

19:30–21:30 – wieczorne nauka

21:30–22:30 – wieczorna herbata

23:00 – capstryk (Dreyfus, 2003, s. 354).

W klasztorze Sera szkoły gelug w indyjskim Bylakuppe typowy dzień mnicha wygląda następująco:

---

<sup>1</sup> Geše Rabten, którego cytuje Dreyfus, nie wspominał o śniadaniu, które jedzono prawdopodobnie w tym czasie.

<sup>2</sup> Moje uzupełnienie, autor zapomniał o kolacji.

05:00–07:00 – pobudka + wspólna poranna praktyka (pudża) w sali medytacyjnej + śniadanie  
 07:00–08:00 – recytacja i zapamiętywanie tekstów praktyk  
 08:00–11:00 – klasa filozofii buddyjskiej i medytacji analitycznej  
 11:00–12:00 – wspólne modlitwy w sali medytacyjnej + obiad  
 12:00–17:00 – indywidualne konsultacje z nauczycielami na tematy filozoficzne  
 17:00–18:00 – wspólne modlitwy w sali medytacyjnej + kolacja  
 18:00–21:00 – dysputy filozoficzne w klasach  
 21:00–22:00 – recytacja i zapamiętywanie modlitw i tekstów praktyk (co niekiedy przeciąga się do 23:00 lub nawet jeszcze dłużej) (*A Day in the Life of a Monk*, b.d.).

Podczas przekazywania cyklu inicjacji tantrycznych plan dnia bywa jeszcze bardziej napięty, choć tylko dla prowadzących inicjacje i ich pomocników:

02:30 – czytanie upoważnienia (tyb. *bka' lung*)<sup>3</sup> przez pomocnika guru  
 04:30 – przygotowanie się guru do wygłoszenia nauk  
 06:45 – śniadanie  
 08:00 – pierwsza część inicjacji  
 10:00 – upoważnienia + przygotowanie  
 11:00 – druga część inicjacji  
 12:00 – obiad  
 13:00 – upoważnienia + przygotowanie  
 15:00 – trzecia część inicjacji  
 17:00 – upoważnienia + przygotowanie  
 18:00 – czwarta część inicjacji  
 20:00 – zakończenie  
 20:30 – wieczorna pudża (Chögyam Trungpa Rinpocze, 2016, s. 93).

Najlepsi mnisi potrafią nauczyć się na pamięć nawet 20 stron tybetańskich tekstów dziennie (Dreyfus, 2003, s. 224). Dzień pracy tybetańskiego mnicha z gelugpów trwa około 17 godzin, w tym na naukę przypada od 15 do 16 godzin. Dzień njingmapów trwa dłużej (18 godzin), ale za to mają oni znacznie więcej wolnego czasu (6 godzin), co oznacza, że nauka trwa tam 12 godzin. Tak bardzo intensywny tryb nauczania nie jest czymś niezwykłym nawet we współczesnym świecie. Spotyka się go w świeckim społeczeństwie chińskim, gdzie dzień studentów wyższych uczelni trwa 16 godzin, z dwiema przerwami po dwie godziny, co daje 12 godzin nauki (Butrymowicz, b.d.).

Specyfika tybetańskiego, monastycznego nauczania polega nie tylko na zapamiętywaniu i rozumieniu przerobionego materiału, ale także na zintegrowaniu go z życiem codziennym. Na Zachodzie uczniowie robią notatki z zajęć. W klasztorze buddyjskim wszystko trzeba zapamiętać. Pozwala to lepiej wykorzystać moż-

<sup>3</sup> „*Kalung (bka' lung)* upoważnia do studiowania, praktykowania i wyjaśniania ich znaczenia, a także obdarowuje uczestników ceremonii błogosławieństwem prawdy tych słów” (Chögyam Trungpa Rinpocze, 2016, s. 50).

liwości umysłu i poddać go kontroli. Taka edukacja pozwala także dostrzec kilka poziomów znaczeniowych tekstów buddyjskich. Do prawdy tekstu nie dociera się poprzez indywidualną analizę, ale pracę z samym tekstem i komentarzami do niego pod kierunkiem nauczyciela. To stanowi przygotowanie do dysputy między mnichami, w której analizuje się określone zagadnienia. Studiowanie tekstów jest bardzo szczegółowe. Pięć głównych pism filozoficznych mnisi ze szkoły gelug studiują przez 15 do 20 lat (Dreyfus, 2003, s. 243–244, 256–261, 350).

W tantrajanie ważną rolę pełni prywatna dysputa nad najtrudniejszymi punktami doktryny. Przykładowo, Dalaj Lama zaprasza wszystkich mnichów z klasztoru, w którym wygłasza właśnie nauki. Gdy dochodzi do szczególnie trudnego problemu, przerywa wykład i prosi o komentarz. Po usłyszeniu odpowiedzi przyjmuje rolę adwokata diabła i stara się znaleźć w argumentacji mówiącego słabe punkty. Następnie przedstawia własną interpretację, prosząc zgromadzonych, aby znaleźli w niej słabe punkty. Celem takich myślowych pojedynków jest ćwiczenie umysłu (Mullin, 2008, s. 534). Nie chodzi o znalezienie właściwego poglądu, bo ten jest dawno ustalony w tradycji szkoły. Lepszym dialektykiem okazuje się ten, kto przyjmując punkt widzenia uznany w doksografii jego szkoły za niższy, potrafi wykazać jego wyższość nad innymi poglądami uznawanymi za wyższe. Nie jest to sofistyka typu greckiego, gdyż mnisi zdają sobie sprawę ze względności wszelkich punktów widzenia. Każdy punkt widzenia uznaje się za równie względny, bo każdy jest tworem umysłu, a sam umysł również jest uznany za nierzeczywisty (Sieradzan, 2007).

## Identyfikacja tulku

Jakie kryteria pozwalają rozpoznać daną osobę jako tulku?

W przypadku Karmapów, kierujących szkołą karma kagju, są to wskazówki pozostawione wybranemu uczniowi w liście przez poprzedniego Karmapę.

Jeśli chodzi o innych tulku, istnieje szereg możliwości.

Za tulku może zostać uznane dziecko opowiadające o rzeczach, które są interpretowane jako związane z jego poprzednim życiem, albo gdy wykazuje się niezwyklejmi cechami zwracającymi uwagę najbliższego otoczenia, a potem mnichów (Thondup, 2011, s. 90–103).

Tulku może zostać rozpoznany wskutek przepowiedni znalezionych w tekstach buddyjskich (Thondup, 2011, s. 114), albo dzięki znakom otrzymanym we śnie lub podczas procedury wróżebnej na jawie (*mo*) (Barlocher, 1982, s. 287–288, 340). Może go też rozpoznać wyrocznia (Mullin, 2008, s. 163).

Ktoś może zostać uznany za tulku po odkryciu termy (cennych przedmiotów lub nauk ukrytych w przeszłości przez Padmasambhawę, twórcę tantrajany, oraz jego uczniów, a następnie odkrytych przez ich reinkarnacje) (Thondup, 2011, s. 114–116; Thondup Rinpocze, 1998, s. 51–86).

Tulku może zostać rozpoznany wskutek niezwyklej znaków, związanych z jego matką<sup>4</sup>.

Tulku może być też rozpoznany wyniku połączenia wiedzy pochodzącej z różnych źródeł<sup>5</sup>.

Na tle powyższych, typowych metod rozpoznawania tulku, wyróżnia się Ogjen Tinlej Dordże (ur. 1985), jeden z dwóch XVII Karmapów, który nie korzysta z usług wyroczni, kalkulacji wróżebnych, modlitw do bóstw, ani opinii wyrażonych w listach przez rodziców potencjalnych tulku, tylko spogląda w pierwotny, niezróżnicowany stan umysłu. Pojawiają się w nim wtedy imiona rodziców tulku oraz tybetańska nazwa roku, w którym się urodził<sup>6</sup>.

Kandydaci na tulku zostają następnie poddani testom mającym na celu sprawdzenie, czy spełniają oczekiwania mnichów. Po uznaniu danego chłopca za tulku, zostaje on intronizowany, a następnie rozpoczyna naukę w szkole klasztornej.

### Funkcje i autorytet tulku

Tulku pełnili szereg funkcji w społeczeństwie tybetańskim:

- legitymizującą: byli duchową obecnością, kudun (tyb. *sku mdun*, ‘obecność’ to jeden z tytułów Dalaj Lamy), pokazującą, że nauki buddyjskie są żywe;
- tożsamościową: jednoczyli różne rozproszone etnosy tybetańskie, żyjące w odległych nieraz rejonach Tybetu (np. inkarnację obecnego, XIV Dalaj Lamy, znaleziono w odległym od centrum rejonie Tybetu);
- pedagogiczną: mogli być nauczycielami, mediatorami w sporach i doradcami;
- charytatywną: nadzorowali dystrybucję darów otrzymanych przez klasztory;
- demokratyzującą: w feudalnej strukturze społeczeństwa tybetańskiego każdy mężczyzna miał szansę zostać tulku i znacząco podnieść przez to status własny i swojej rodziny (Ray, 1986, s. 59–66).

W niniejszym artykule omówimy ich pedagogiczną rolę.

<sup>4</sup> Siedzący w pobliżu matki przyszłego IV Dalaj Lamy słyszeli dochodzące z jej łona dźwięki HRIH i DRIH, będące sylabami nasiennymi bóstw współczucia i mądrości. W ósmym miesiącu ciąży weszła ona w trans, w wizji ujrzała białe bóstwo, które powiedziało jej, że dziecko, które nosi w łonie jest inkarnacją Dalaj Lamy (Mullin, 2008, s. 200–201).

<sup>5</sup> Chodzi tu np. o informacje: podane przez wyrocznię albo wybitnego mnicha lub jogina, związanego z poprzednikiem tulku, uzyskane na podstawie snów i wizji medytacyjnych, wiedzy zaczerpniętej z wróżb i kalkulacji astrologicznych, obserwacji omenów związanych ze zwierzętami (np. wronami uchodzącymi za emanacje strażnika nauk buddyjskich Mahakali), analizy kierunku dymu ze stosu kremacyjnego i wzoru piasku pod nim, oraz szczególnych oznak, takich, jak to, w którą stronę skierowana była głowa zmarłego poprzednika, wyglądu relikwii znalezionych w popiołach pozostałych po kremacji itp. (Mullin, 2008, s. 279–283).

<sup>6</sup> Martin, 2003, s. 53–56. Karmapowie są też znani z wczesnego rozpoznawania tulku. XVI Karmapa rozpoznał pierwszego tulku już w wieku około 10 lat (tamże, s. 53).

Autorytet tulku jest niepodważalny. Szczególnie dotyczy to osób noszących tytuł rinpocze (tyb. *rin po che*, ‘cenny’), będących opatami klasztorów. Jeśli wierzyć polskiej badaczce, która przez kilka lat prowadziła badania wśród tybetańskich uchodźców w Indii, rinpocze wciąż mają ogromną władzę duchową nad świeckimi Tybetańczykami, którzy mogą już nawet nie być buddystami. Dobitnie pokazuje to poniższy cytat:

Nic w obozie [w indyjskim Dolanji – J.S.] nie dzieje się bez wiedzy i zgody Rinpocze, stojącego na czele klasztoru – to on musi pobłogosławić każdą podróż, każde małżeństwo, każdy interes. Nie ukryje się przed nim żadnej bójki ani niesubordynacji. Na jego widok młodzi mnisi umykają chyłkiem, a starsi chylą głowy. To on powiedział mi kiedyś, że „antropolodzy są bardzo niebezpieczni, bo za dużo chcą wiedzieć”. Rinpocze zna wszystkich mieszkańców osady z osobna i nie stroni od bezpośrednich interwencji w ich życie, gdy uzna to za konieczne. Moc oddziaływania jego autorytetu unaoczniała mi historia kilku moich znajomych – młodych mężczyzn w wieku 25–30 lat – wezwanych po jednej z bójek z miejscowymi Indusami przed oblicze opata. Ponieważ awantura miała miejsce po spożyciu sporej ilości lokalnej whisky, Rinpocze kazał winnym złożyć śluby, że już nigdy nie tkną alkoholu. I tak się stało, w co nie wierzyłabym, gdybym sama nie miała okazji tego obserwować. Ich posłuszeństwo było o tyle uderzające, że w kilku wypadkach z pewnością można było mówić o uzależnieniu od alkoholu. Jednak również oni znaleźli sposób, aby stawić opór temu ograniczeniu – zaczęli palić marihuanę. (Bloch, 2011, s. 554).

## Edukacja tulku w Tybecie

System tulku był częścią struktury społecznej tybetańskiego feudalizmu. Istnieje zasadnicza różnica między feudalnym a nowoczesnym podejściem do autorytetu: w Tybecie autorytet guru uznawanego za buddę był bezdyskusyjny. Na Zachodzie dominuje postawa kwestionowania wszystkich autorytetów. Zachodnim odpowiednikiem tradycyjnego przekazu niezmiennej wiedzy od mistrza do ucznia (jedynym, jaki istniał w Tybecie) jest akademicki przekaz wiedzy i stan badań. Na przekaz tradycyjny składa się pamięciowe przyswajanie tekstów i komentarzy do nich, okraszone objaśnieniami nauczyciela.

W feudalnym Tybecie nikt nie pytał rodziców chłopca uznanego za tulku, czy może on zostać zabrany do klasztoru czy nie. Po prostu go zabierano. Nikogo nie obchodziło to, że dla małego dziecka i jego rodziców oderwanie od siebie było przeżyciem traumatycznym. Choć w tantrańskie są znane bóstwa żeńskie i mniszki, to w praktyce ta religia była i jest męskim klubem. W wychowaniu tulku brali więc udział wyłącznie mężczyźni, najczęściej będący mnichami (Maraini, 1993, s. 129).

Jak pokazują świadectwa, współcześnie pod tym względem nic się nie zmieniło. Z powodu organicznego konserwatyzmu klasztory tybetańskie w Indiach i Nepalu reprodukują stare, feudalne zwyczaje (Tworkhov, 1996). Zmiany następują bardzo powoli i mają charakter kosmetyczny. Przykładowo, o ile jeszcze w latach 70. XX wieku ojcowie oddawali do klasztoru jedynego syna (Barlo-



cher, 1982, s. 139–140), to na początku XXI wieku rodzice przestali posyłać dzieci do klasztorów z powodu upowszechnienia się edukacji świeckiej (Bloch, 2011, 225–226).

Jednak nawet w Tybecie były (nieliczne wprawdzie) wyjątki ojców, którzy – choć nie na długo – odmówili oddania swoich dzieci do klasztoru<sup>7</sup>.

Ogjen Tinlej Dordże o swojej edukacji jako tulku wypowiedział się bardzo powściągliwie: „Początkowo, ani moi rodzice, ani ja nie myśleliśmy, że mógłbym być Karmapą. Po uznaniu mnie za Karmapę, moje życie w porównaniu do życia innych dzieci w moim wieku, było obłożone wieloma zakazami. Czasami było to nieprzyjemne” (*Tulku*, film, 2009).

Szereg wiarygodnych źródeł wspomina, że młodzi tulku podlegali w Tybecie tak wielkiej presji otoczenia, że na określenie tego zjawiska bardziej pasuje słowo „tresura” niż „wychowanie”. Matthew Kapstein (2010, s. 244), odwołując się do przeszłości Tybetu, pisał:

Pomimo swej uprzywilejowanej pozycji tulku w wieku dziecięcym bardzo często poddawani byli rygorystycznej dyscyplinie nauki, praktyki religijnej i starannie inscenizowanych występów publicznych. Co więcej, bystrzejsi z nich zmagali się z uciążliwym problemem godzenia tego, czego od nich oczekiwano, z własnymi zainteresowaniami i wartościami, jakie w nich kiełkowały.

Choć tulku uważa się za postacie wyjątkowe, żywych bodhisattwów, w praktyce nie mają oni realnej władzy. Duddziom Dordże (XIX w.), wspominając swoje dzieciństwo jako tulku, pisał:

[...] moi patroni byli ludźmi ordynarnymi o niecnym charakterze; w ogóle się o mnie nie troszczyli, i choć byłem tylko dziecieniem, przeklinali mnie, [jednocześnie] nadając tytuły i krytykując. Choć zwali mnie „tulku”, to w istocie byłem raczej ich sługą. (cyt. za: Kapstein, 2010, s. 244).

Köncziok Gjaltzen, rozmówca Marco Pallisa, nazwał tybetańskich nauczycieli buddyjskich „brudnymi świniami”. Pallis wspominał, że bicie laską okutą mosiądzem było u nich na porządku dziennym, i że bici byli również tulku. Jednak nauczyciel po uderzeniu ucznia o statusie tulku kłaniał się przed nim z szacunkiem, aby pokazać, że nie czynił tego z powodów osobistych czy braku szacunku dla niego. Po skarceniu również uczeń kłaniał się przed nauczycielem, dziękując mu za surowość (Pallis, 1946, s. 329).

Dla Reginalda Raya tulku to swego rodzaju tybetańscy celebryci, jako tacy podlegający nieustannej ocenie: „byli otoczeni przez ludzi, którzy obserwowali ich przez cały czas. Nawet prości wieśniacy wiedzieli, czym różniło się zachowanie właściwe od niewłaściwego. Jeśli ktoś odchyłał się od tego wzorca, był demaskowany” (cyt. za: Falk, 2009, s. 378).

<sup>7</sup> Odmówił m.in. ojciec Dilgo Khjentse Rinpoce, choć później – na jego wyraźne nalegania – zgodził się na to. Także ojciec Kalu Rinpoce, który sam był tulku, początkowo nie zgodził się, aby jego syna intronizowano w klasztorze. Później jednak zmienił zdanie (Ary, 2013, s. 418).

Cziegjam Trungpa (1939–1987), jeden z najbardziej znanych na Zachodzie tybetańskich tulku, od piątego roku życia mieszkał w klasztorze. Dzień zaczynał o 5:00, a kończył późnym wieczorem (Chögyam Trungpa Rinpocze, 2016, s. 48). Był nieustannie pouczany i kontrolowany przez swojego nauczyciela. Krytykowany go nie tylko wtedy, gdy zbyt głośno zachowywał się przy jedzeniu, ale nawet za to, gdy uczynił coś zasługującego na pochwałę. Nigdy nie był traktowany jak dziecko, nie pozwolono mu bawić się z innymi dziećmi. Nie miał zabawek ani towarzyszy zabaw, a jego matka wkrótce po oddaniu go do klasztoru wróciła do rodzinnej wsi. Przygotowywano go do bycia istotą doskonałą, buddą, dlatego musiał spełniać wyobrażenia dorosłych mnichów odnośnie do zachowania buddy. Jedynym miejscem, gdzie czuł się wolny i gdzie go nie kontrolowano, była łazienka. Wszelako gdy nauczyciel uznał, że musi go ukarać, odbywało się to zawsze z należnym tulku szacunkiem. Jego nauczyciel, Asang, przed wymierzeniem mu kary cielesnej wpięć trzykrotnie się przed nim kłaniał (Chögyam Trungpa, 2003, s. 95–96; Chögyam Trungpa Rinpocze, 2016, s. 48, 52–54). Cała ta kontrola jednak na nic się nie zdała, ponieważ Trungpa już w trzynastym roku życia złamał celibat (Falk, 2009, s. 378), a w późniejszym życiu nie odmawiał sobie niczego, czego zabraniała mu uprzednio klasztorna dyscyplina, włącznie z piciem alkoholu, zażywaniem narkotyków i stosowaniem przemocy wobec swoich uczniów (Sieradzan, 2005, s. 483–484).

Dzongsar Działamjang Khjentse (ur. 1961), który chodził do szkoły w Sikkimie, wspominał o totalnej kontroli, jakiej był poddawany podczas edukacji klasztornej. Nawet wyjście do toalety było dla niego problemem. W klasztorze był nieustannie molestowany werbalnie i fizycznie. Małych mnichów bito do krwi pokrzywami i ciężkimi przedmiotami. Obecny system edukacji tulku uznał za „przeciwieństwo autentycznego przywództwa” (Dzongsar Jamyang Khyentse Rinpoche, 2016). Jego zdaniem jest zbyt intelektualny i przestarzały. Właściwy dla lat 30. i 40. XX wieku, nie spełnia swojej roli w XXI wieku. Skutek tego jest taki, że po zakończeniu edukacji klasztornej dwudziestoparoletni tulku nie jest przygotowany do życia w świecie, a jego poczynania są kontrolowane przez jego rodzinę lub starszych mnichów z jego klasztoru, nierzadko skorumpowanych. Tulku, zamiast stać się autentycznym praktykującym Dhamę, interesuje się sprawami drugorzędnymi, takimi jak siedzenie na wysokim tronie, dbanie o liczbę swoich uczniów, czy o swój majątek (tamże).

Również Namkhai Norbu (ur. 1938), tybetański mistrz dzogczien, który od ponad pół wieku mieszka we Włoszech, wspominając swój pobyt w klasztorze jako dziecko, mówił, że jego nauczyciel zmuszał go do ciężkiej nauki w dzień i w nocy, i w ogóle nie zostawiał mu wolnego czasu (Namkhai Norbu, 2001, s. 26).

Nawet XIV Dalaj Lama dostał klapsa od swego wuja, kiedy zrzucił na podłogę tekst liturgiczny (Dalajlama, 1993, s. 21). Dalaj Lama nie widzi nic niestosownego w dawaniu klapsów dziecięcym tulku. Podczas rozmowy z matką Ose-la Torresa, tulku lamy Jeśe Thubtena, powiedział: „Czasami powinnaś go skar-

cić, a jeśli to okaże się konieczne, dać mu klapsa. Nie możesz jednak nigdy zapominać, że jest on tulku” (Mackenzie, 1989, s. 156). Kiedy Basili Lorca, opiekun Osela, karał go klapsami, Osel mówił mu: „Nie jestem swoim ciałem” albo „Dziękuję, Basili, za zabicie mnie” (Mackenzie, 1995, s. 168).

### Tradycyjna edukacja tybetańska a zachodni tulku

Zachodni tulku żyją w innym świecie. Ich rodzice nie muszą się zgodzić na oddanie do klasztoru na wiele lat dziecka rozpoznanego jako tulku. Wielu zachodnich tulku nie akceptuje wtłaczania w średniowieczny system, w którym z jednej strony są traktowani jak żywi buddowie, władcy absolutni, ale z drugiej mają bardzo mało lub wcale nie mają wolności decydowania o sobie. Muszą spełniać bardzo wysokie oczekiwania otoczenia. Wymaga się od nich – dzieci – aby zachowywali się jak ich reinkarnacyjni poprzednicy, uznawani za istoty rozwinięte duchowo albo nawet doskonałe (Ary, 2013, s. 422).

Osel Hita Torres, urodzony w Hiszpanii w 1985 roku, syn hiszpańskich buddystów tantrycznych, który mając 27 lat, przestał uważać się za tulku, mówił: „W wieku 14 lat zostałem rozpoznany i zabrany do Indii. Posadzili mnie na tronie w żółtym kapeluszu, a ludzie oddawali mi cześć. [...] Zabrali mnie od mojej rodziny i wtłoczyli w średniowieczną sytuację. Sprawilo mi to wielkie cierpienie. Było tak jakbym żył w kłamstwie” (*Osel Hita Torres – The Reluctant Lama*, 2012).

Także Holender Reuben Derksen (ur. 1986), który przez trzy lata uczył się w klasztorze tybetańskim w Indiach, przestał się uważać za buddystę. Jako jedyny ze wszystkich zachodnich tulku ma niemal wyłącznie negatywne doświadczenia związane z pobytem w klasztorze buddyjskim. Wspomnił o zazdrości, plotkach, nienawiści, bójkach, oraz hipokryzji – mnisi nauczają jednych rzeczy, a robią drugie. Do bicia młodych mnichów dochodzi łamanie celibatu: homoseksualizm i pedofilia (*Tulku*, film, 2009). Stwierdził, że jedyną korzyścią, jaką przynoszą wizyty celebrytów (takich jak Richard Gere czy Stephen Seagal) w klasztorach tybetańskich, jest to, że wtedy mnisi przestają stosować przemoc wobec dzieci (Hooper, 2012; Wilde-Blavatsky, 2013).

Khjentse Jeśi Namkhai (ur. 1970), syn Namkhai Norbu, który jest tulku i synem tulku, żalił się, że ojciec nigdy nie traktował go jak syna, tylko jak syna mistrza. Groził mu, że jeśli nie będzie go słuchał, wyśle go do klasztoru tybetańskiego, gdzie nieposłuszne dzieci są bite (*My Reincarnation*, film, 2011).

### Krytyka systemu tulku

System tulku był i często jest poddawany krytyce, zarówno przez autorów wschodnich i zachodnich, jak i tybetańskich buddystów, nie wyłączając wybit-

nych mistrzów. W Tybecie odzwierciedlał on feudalną strukturę społeczeństwa oraz walkę o władzę i pieniądze. Związany z grupami interesów, z czasem uległ degeneracji. Ramin Etesami (b.d., s. 94) w swojej analizie tulku wspominał o „cynicznej rywalizacji, walkach o władzę, przemocy i spiskowaniu frakcji powiązanych z różnymi tulku”, co powodowało, że utracono z oczu cel, jakim było przynoszenie współczucia.

Japoński podróżnik i pisarz Ekai Kawaguchi (1909, s. 422–423), który przez kilka lat mieszkał w Tybecie, pisał:

Słyszałem nawet, że pewni pozbawieni skrupułów ludzie przekupują kapłanów wyroczni, aby ich nienarodzone jeszcze dzieci zostały uznane za przyjsięciu na świat za lamów (= tulku). [...] Powiedziałem pewnym Tybetańczykom, że obecny system inkarnacji to jawne oszustwo i nic innego jak tylko ucieleśnienie korupcji. [...] W najlepszym razie jest to oszustwo popełniane przez kapłanów wyroczni na rzecz arystokratów, którzy często są ich patronami i protektorami.

Piszący w tym samym czasie Perceval Landon (1905) wspominał o „niewłaściwym, cynicznym wykorzystywaniu teorii reinkarnacji i traktowaniu jej jako politycznej dźwigni” (1, s. 355) oraz o „ślepych horrorze konsekwencji [...] reinkarnacji, na której jest zbudowana cała struktura lamaizmu” (2, s. 40).

Wybitny mistrz dzogczien i autor tybetański Dzigme Lingpa (1729–1798) zauważył, że czołobitność, z jaką spotykają się tulku, powoduje, że nie mają oni ochoty ani na studia, ani na praktykę (Gyatso, 1998, s. 138). Nauczyciele dzogczien wyśmiewali tę czołobitność, ale w feudalnym Tybecie była ona normatywna. Namkhai Norbu (1991, s. 31) wybuchnął śmiechem na widok pewnego ucznia XVI Karmapy, który uklęknął przed nim i położył sobie jego stopę na głowie. Był też świadkiem, jak jego mistrz Cziangdziub Dordze sprowadził na ziemię młodego, pyszałkowatego tulku:

Pewnego razu powiadomiono nas, że jakaś ważna osobistość ma złożyć nam wizytę. [...] Kiedy ta osobistość pojawiła się, towarzyszył jej orszak złożony z dwudziestu starych mnichów. Był to młody mężczyzna i kiedy znalazł się w przygotowanym dlań pomieszczeniu, od razu wdrapał się na tron i usiadł na nim. [...] Zapytał mego mistrza, czym się zajmuje, a mój mistrz odpowiedział, że leczy chorych. Na koniec człowiek ten zapytał mego mistrza, czy nie mógłby od niego otrzymać *lung*. Jest to rodzaj przekazu nauki, polegający na głośnym odczytaniu świętego tekstu. „Przykro mi – powiedział mój mistrz – ale nie umiem czytać”. I na tym konwersacja wygasła. Wizyta zakończyła się i ów człowiek wyjechał. Byłem tym bardzo poruszony i zapytałem mego mistrza, dlaczego nie udzielił mu żadnych nauk, przecież jest on bardzo młody i w przyszłości mógłby z kolei uczyć innych. Ale mój mistrz powiedział: „Dałem mu naukę”. I to jest właśnie to. Nauka nie oznacza wcale, że jest coś do nauczenia się (Namkhai Norbu, 1991, s. 40–41).

XIV Dalaj Lama zauważył, że choć system tulku pozwolił zachować żywą tradycję, to jednak jest też obciążony wypaczeniami:

Myślę, że system tulku był pomocny. Jednocześnie uważam, że, tak jak zawsze, istnieje wiele różnych aspektów tego zjawiska. Jeżeli chodzi o system reinkarnacji [...] jedną z jego wad było to, że w imię instytucji tulku przekazywano bogactwo, co dotyczyło rów-

niez chłopów pańszczyźnianych. Tulku byli utrzymywani przez klasztor, a chłopci doświadczali na skutek tego wielu cierpień. Nie ma co do tego żadnych wątpliwości. W imię tej instytucji wybuchały również rozmaite konflikty – dochodziło do walk między poszczególnymi szkołami i klasztorami. [...] Pierwotnie tradycja tulku była kwestią czysto duchową, ale potem doszło do skorumpowania tej instytucji. Gdy w grę wchodzi pieniądze i władza, pojawia się też brudna polityka (cyt. za: Laird, 2008, s. 121–122).

Namkhai Norbu (1991, s. 32) uważa, że bycie rozpoznanym jako tulku nie ma żadnego znaczenia, liczą się tylko czyny dokonane podczas tego życia. Niejednokrotnie doświadczył on, że zwykli ludzie uważają za osobę uduchowioną kogoś, kto chodzi w szatach kojarzonych z religią, a tę samą osobę ubraną w szaty świeckie lekceważą. Gdy podczas spotkania opatów klasztorów i tulku pojawił się w szatach duchownych, proszono go o błogosławieństwo. Ale kiedy na drugi dzień przyszedł ubrany „po cywilnemu”, nikt nie zwrócił na niego uwagi.

Innym tulku, który stwierdził, że nie uznaje systemu tulku, jest Tendzin Cziegjal, tulku Ngari, a zarazem prywatny sekretarz XIV Dalaj Lamy. Sam uważa się za hinajanistę (czyli zwolennika pierwotnego buddyzmu), nie tantryka (najpóźniejszej fazy buddyzmu, obowiązującej w Tybecie). Powiedział, że wolałby, aby jego syn był dobrą osobą, która wiedzie normalne życie, a nie tulku (Barlocher, 1982, s. 212–213, 215).

Rakra Tethong Tulku przyznał, że nie lubi systemu tulku. Samokrytycznie stwierdził, że choć uznano go za tulku, to on sam za takiego się nie uważa, gdyż nie pamięta nawet kilku swoich poprzednich inkarnacji (Barlocher, 1982, s. 646).

II Kalu Rinpocze (ur. 1990), uznany za reinkarnację Kalu Rinpocze (1905–1989), powiedział, że „system tulku przypomina produkcję robotów. Konstruujesz sto robotów i z nich może 20 procent będzie udanych, a pozostałych 80 procent trzeba wyrzucić na śmietnik” (cyt. za: Hooper, 2012).

Współcześnie wielu czołowych mnichów, w tym XIV Dalaj Lama, głosi, że nie zamierza się więcej odradzać (Datta, 2000, s. 9; Tenzin Gyatso, 2011). Jednak Dalaj Lama nie jest osobą, tylko instytucją i jego życzenie nie zostanie wzięte pod uwagę, gdy go zabraknie. Nietrudno się domyślić, że w kilka lat po jego śmierci pojawią się – tak jak to miało miejsce po odejściu XVI Karmapy – jego dwie inkarnacje: chińska i tybetańska.

Cziegjam Trungpa (1939–1987), jedenasty w linii Trungpów, a więc tulku bardzo wysoki w tybetańskiej hierarchii, stwierdził, że chciałby się „odrodzić w Osace jako japoński uczonec” (Mukpo, 2008, s. 389). Tymczasem T'ai Situ Rinpocze, jeden z czterech regentów linii karma kagju, za tulku Cziegjama Trungpy uznał w 1991 roku chłopca urodzonego w 1989 roku w Derge we wschodnim Tybecie (*A new dawn of tulkus*, 2012, s. 3; *Choseng Trungpa*, b.d.).

Inteligentną krytykę systemu tulku, podaną w znakomitej artystycznej formie, zawiera wiersz Trungpy *Bezimienne dziecko*. Bohater liryczny, wychowany w klasztorze, nie ma imienia, ojca, brata, siostry, linii rodzinnej, domu, niani, zabawek, nie ma żadnych uprzednich koncepcji na jakikolwiek temat, ani żadnej osobistej historii. „Ponieważ nie ma żadnego punktu odniesienia, nie ma ja” –

konkluduje Trungpa (Chögyam Trungpa, 1983, s. 33). Trungpa postawił znak równości między tulku a buddą. Obaj bowiem przekazują nauki o nieistnieniu ja(źni), będące istotą buddyzmu.

June Campbell (1996, s. 88–90) wywodzi życie dorosłego Trungpy (alkoholizm, seksuolizm, ekscentryczne życie szalonego jogina) z braku normalnego dzieciństwa, a przede wszystkim braku matki w wychowaniu. Do tego samego wniosku można dojść w przypadku Kalu Rinpocze, który niezaspokojone pragnienie bawienia się zabawkami dziecięcymi zrealizował, mając ponad 65 lat podczas wizyty w kanadyjskim domu towarowym, a niezaspokojenie seksualne w młodości realizował w późnym wieku ze swoją tłumaczką June Campbell, która – jak zapewnia – była jego wieloletnią partnerką seksualną (Ngałang Zangpo, 2002, s. 40; Campbell, 1996, s. 98). Campbell nazywa system tulku „symbolicznym klonowaniem”, zapewniającym identyczność oryginału i kopii, czyli poprzednika i następcy reinkarnacyjnego, „ojca” i „syna”, co przynosi pożytek męskiej psychice i wyklucza udział kobiet (Campbell, 1996, s. 93).

### Końcowe refleksje

Hugh Leslie Thompson (buddyjskie imię Ngałang Zangpo) broni systemu tulku, włącznie z odrywaniem małych dzieci od matek i zabieraniem ich do klasztorów, motywując to koniecznością odpowiedniego ich wychowania w duchu buddyjskim:

Czy można czekać, aż takie dziecko osiągnie dojrzałość, aby pozwolić mu na samodzielny wybór życiowej drogi? Gdyby na przykład dało się udowodnić, że inkarnacja, powiedzmy, Szekspira, Beethovena czy Einsteina może być rozpoznana, a jej talent – dzięki zapewnieniu odpowiedniego środowiska kształcenia – rozwijany, co zaowocuje większym szczęściem, tak samego dziecka, jak korzystającego z jego talentu społeczeństwa, to czy zaakceptowalibyśmy taki system? Czy też mamy prawo odmówić światu kolejnego Szekspira czy Beethovena? (Ngałang Zangpo, 2002, s. 28–29).

Te słowa budzą wątpliwości, gdyż dziecko „tresowane” na siłę na wybitnego mistrza, może zniechęcić nie tylko swoich nauczycieli, ale także sam buddyzm, podobnie jak dziecko tresowane na wirtuoza może zniechęcić swojego rodzica<sup>8</sup>. Intensywna edukacja klasztorna połączona z biciem i molestowaniem jest w obecnych czasach nie do przyjęcia i może spowodować coraz liczniejsze odejścia ze stanu mnisiego.

W Tybecie tulku byli instytucją, na Zachodzie wzbudzają przelotne zainteresowanie jako ciekawostki medialne. Zachodni tulku są inni od tybetańskich. Są obywatelami świata, kosmopolitami. Mówią w kilku językach. Tulku tybetańscy

---

<sup>8</sup> Do tego ostatniego przyznała się Amy Chua (2011), Amerykanka pochodzenia chińskiego, gdy jedna z jej córek zbuntowała się przeciwko tresowaniu jej na wirtuoza i wykrzychała jej w twarz, że jej nienawidzi.

byli zamknięci w swoim tybetańskim świecie, który uważali za najdoskonalszy, i do którego nie wpuszczali obcych<sup>9</sup>. Większość zachodnich tulku nie chce przekazywać nauk, inicjacji i błogosławieństw, siedząc na tronach. Wiedzą, że nie staną się Tybetańczykami, bo to niemożliwe. Często nie chcą być mnichami, a niektórzy nawet buddystami.

Kilku zachodnich tulku uważa, że lepiej przysłużyć się innym, jeśli będą po-dążać za własnymi pasjami, aniżeli kiedy będą spełniać oczekiwania innych, czyli, że będą lepszymi artystami niż tulku. Temu stanowisku nie można odmówić racji, ponieważ XIV Dalaj Lama i Tulku Thondup zaliczyli wybitnych artystów do jednej z kategorii tulku (Tenzin Gyatso, 2011; Thondup, 2011, s. 29).

Wychowanie dzieci „na siłę” według idealnego, dogmatycznego wzorca to droga donikąd. Choć system tulku działał w zamkniętym dla obcych Tybecie (mimo wypaczeń w postaci przemocy fizycznej i psychicznej), to w XX wieku zaznaczyły się w nim pęknięcia, a w globalnym świecie stracił on rację bytu. Dobitnie pokazała to w 2016 roku decyzja IV Działmgöna Kongtrula Rinpoce, jednego z najwyższych w hierarchii tulku w szkole karma kagju, o rezygnacji z życia mnisiego (Ravidas, Mangar, 2016).

## Bibliografia

- A new dawn of tulkus* (2012). <http://www.dorjeshugden.com/forum/index.php?topic=2389.5;wap2> [dostęp: 29.04.2016].
- A Day in the Life of a Monk* (b.d.). <http://tibetansponsorship.org/sera-jey-monastery/a-day-in-the-life-of-a-monk> [dostęp: 17.05.2017].
- Ary, E. (2013). *The Westernization of Tulkus*. W: V.R. Sasson (red.), *Little Buddhas: Children and Childhoods in Buddhist Texts and Traditions*. Oxford: Oxford University Press, 398–427.
- Barlocher, D. (1982). *Testimonies of Tibetan Tulkus: A Research among Reincarnate Buddhist Masters in Exile, I*, Rikon/Zurich.
- Bishop, P. (1989). *The Myth of Shangri-La: Tibet, Travel Writing and the Western Creation of Sacred Landscape*. London: Athlone Press.
- Bloch, N. (2011). *Urodzeni uchodźcy: Tożsamość pokolenia młodych Tybetańczyków w Indiach*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Butrymowicz, S. (b.d.). *A day in the life of Chinese students*. [http://hechingered.org/content/a-day-in-the-life-of-chinese-students\\_3826](http://hechingered.org/content/a-day-in-the-life-of-chinese-students_3826) [dostęp: 21.08.2017].
- Campbell, J. (1996). *Traveller in Space: In Search of Female Identity in Tibetan Buddhism*. New York: George Braziller.

<sup>9</sup> Szacuje się, że Tybet do 1979 roku odwiedziło nie więcej niż 1250 ludzi Zachodu, z czego niemal połowę (623 osoby) stanowili uczestnicy ekspedycji wojskowej pułkownika Youngsbanda w 1904 roku (Bishop, 1989, s. 245).

- Chögyam Trungpa (1983). *First Thought Best Thought: 108 Poems*. Boulder: Shambala.
- Chögyam Trungpa (2003). *Journey Without Goal*. W: tegoż, *Collected Works*. 4. Boston: Shambala, 1–135.
- Chögyam Trungpa Rinpoche (2016). *Urodzony w Tybecie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Choseng Trungpa* (b.d.). [https://en.wikipedia.org/wiki/Choseng\\_Trungpa](https://en.wikipedia.org/wiki/Choseng_Trungpa) [dostęp: 18.06.2016].
- Chua, A. (2011). *Bojowa pieśń tygryscy*. Prószyński i S-ka: Warszawa.
- Dalajlama (1993). *Wolność na wygnaniu: Autobiografia jego świątobliwości Dalajlamy Tybetu*. Warszawa: Wydawnictwo Atlantis.
- Datta, K. (2000). Reincarnation and Politics in Tibet. *Bulletin of Tibetology*, New Series. 1–3, 1–13.
- Dreyfus, G.B.J. (2003). *The Sound of Two Hands Clapping: The Education of a Tibetan Buddhist Monk*. Berkeley: University of California Press [epub].
- Dzongsar Jamyang Khyentse Rinpoche (2016). Time for Radical Change in How We Raise Our Tulkus. *Tricycle*. 22.08.2016, <https://tricycle.org/trikedaily/time-for-radical-change-in-how-we-raise-our-tulkus> [dostęp: 30.04.2017].
- Etesami, R. (b.d.). *Tulku System in Tibetan Buddhism: Its Reliability, Orthodoxy and Social Impacts*. M.A. Thesis, International Buddhist College, Thailand.
- Falk, G.D. (2009). *Stripping the Gurus: Sex, Violence, Abuse, and Enlightenment*. Toronto: Million Monkeys Press.
- Gyatso, J. (1998). *Apparitions of the Self: The Secret Autobiographies of a Tibetan Visionary*. Princeton: Princeton University Press.
- Hooper, J. (2012). Blowing the Whistle on Sexual Abuse at Buddhist Monasteries. *Des Tibetischen Buddhismus*. <http://www.lamatruth.com/ying/?type=detail&id=225> [dostęp: 20.02.2017].
- Kapstein, M.T. (2010). *Tybetańczycy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kawaguchi, E. (1909). *Three Years in Tibet*. Adyar: Vedanta Press.
- Laird, T. (2008). *Opowieść o Tybecie: Rozmowy z Dalajlamą*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Landon, P. (1905). *Lhasa: An account of the country and people of Central Tibet and of the Progress of the mission sent there by the English Government in the year 1903–4*. London: Hurst and Blackett.
- Mackenzie, V. (1989). *Reincarnation: The Boy Lama*. London: Bloomsbury Publications.
- Mackenzie, V. (1995). *Reborn in the West: The Reincarnation Masters*. London: Bloomsbury Publications.
- Maraini, F. (1993). *Secret Tibet*. Delhi: Book Faith India.



- Martin, M. (2003). *Music in the Sky: The Life, Art, and Teachings of the 17th Gyalwa Karmapa Ogyen Trinley Dorje*. Ithaca: Snow Lion Publications.
- Mukpo, D.J. (2008). *Dragon Thunder: My Life with Chögyam Trungpa*. Boston: Shambala.
- Mullin, G. (2008). *Czternastu Dalajlamów: Spadkobiercy oświeconej mądrości*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Namkhai Norbu (1991). Istota dzogchen. W: tegoż, *Rób to na co masz ochotę*. Kraków: Wydawnictwo Miniatura, 27–43.
- Namkhai Norbu (2001). *Kryształ i ścieżka światła: Sutra, tantra i dzogchen*. Kraków: Wydawnictwo „A”.
- Ngalang Zangpo (H.L. Thompson) (2002). Rozpoznawanie inkarnowanych mistrzów. W: Dziamgon Kongtrul Lodro Thaje. *Intronizacja: Odnajdywanie inkarnowanych mistrzów Tybetu i Himalajów*. Kraków: Wydawnictwo Mudra, 67–71.
- Osel Hita Torres – The Reluctant Lama (2012). *BBC News*, 28.09.2012. <http://www.bbc.com/news/magazine-19702122> [dostęp: 29.04.2016].
- Pallis, M. (1946). *Peaks and Lamas*. London: Cassell and Company.
- Ravidas, R., Mangar, N. (2016). Renunciation on FB – Not a monk any more, says post. *The Telegraph*. August 12. [https://www.telegraphindia.com/1160812/jsp/frontpage/story\\_102067.jsp](https://www.telegraphindia.com/1160812/jsp/frontpage/story_102067.jsp) [dostęp: 26.06.2017].
- Ray, R. (1986). Some Aspects of the Tulku Tradition in Tibet. *Tibet Journal*, 11:4, 35–69.
- Sieradzan, J. (2007). Koncepcja umysłu w buddyzmie. *Idea: Studia nad Strukturą i Rozwojem Pojęć Filozoficznych*, 19, 13–32.
- Sieradzan, J. (2005). *Szaleństwo w religiach świata: Szamanizm, religia starogrecka, judaizm, chrześcijaństwo, hinduizm, buddyzm, islam*. Kraków: Inter Esse, Wydawnictwo Wanda.
- Sieradzan, J. (2018). *Zmotoryzowani tulku: Zachodnie reinkarnacje tybetańskich buddystów*. Warszawa: Wydawnictwo Psychologii i Kultury Eneteia.
- Tenzin Gyatso, 14th Dalai Lama of Tibet (2011). *Reincarnation*. <http://www.dalailama.com/messages/statement-of-his-holiness-the-fourteenth-dalai-lama-tenzin-gyatso-on-the-issue-of-his-reincarnation> [dostęp: 22.05.2016].
- Thondup, T. (2011). *Incarnation: The History and Mysticism of the Tulku Tradition of Tibet*. Boston: Shambala [epub].
- Thondup Rinpoche, T. (1998). *Ukryte nauki Tybetu: Wyjaśnienie dotyczące tradycji term w buddyjskiej szkole Ningma*. Warszawa: Wydawnictwo Mandala.
- Tworkhov, H. (1996). The Emperor's Tantric Robes: An Interview with June Campbell on Codes of Secrecy and Silence. *Tricycle*. Winter. [http://www.anandainfo.com/tantric\\_robres.html](http://www.anandainfo.com/tantric_robres.html) [dostęp: 11.06.2016].
- Wilde-Blavatsky, A. (2013). What Lies Beneath the Robes: Are Buddhist Monasteries Suitable Places for Children? *Elephant Journal*, 7.06.2013, <http://www.elephantjournal.com/2013/06/what-lies-beneath-the-robres-are->

buddhist-monasteries-suitable-places-for-children-adele-wilde-blavatsky  
[dostęp: 11.06.2016].

### **Filmografia**

*My Reincarnation* (2011). Reżyseria Jennifer Fox.

*Tulku* (2009). Reżyseria Gesar Mukpo, Kanada.

## **Criticism of tulku education (reincarnation) in Tibetan Buddhism**

### **Summary**

The present article analyses issue of tulku or people regarded as reincarnations of Tibetan masters. It shows meaning of the tulkus in Tibetan Buddhism, and character of traditional education of monks (all tulkus have to be monks during their school years). The main concern of the author is criticism of tulku educational system, both in Tibet and outside it. What was already mentioned by other authors (corruption, violence against young tulkus) in feudal Tibet is reproduced in Tibetan monasteries outside Tibet. Some young tulkus, especially those who have been recognized in the West, do not accept tulku system. Few of them quitted monkhood, and some even rejected Buddhism.

**Keywords:** Tibetan Buddhism, reincarnation, tulku, monastic education.

Mirosław ŁAPOT

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** m.lapot@ajd.czest.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Łapot, M. (2017). Galicyjskie doświadczenie międzykulturowości (na przykładzie wspomnień szkolnych Żydów z przełomu XIX i XX w.). *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 67–79.

---

## **Galicyjskie doświadczenie międzykulturowości (na przykładzie wspomnień szkolnych Żydów z przełomu XIX i XX w.)**

### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy relacji między uczniami Żydami i nie-Żydami w szkolnictwie elementarnym w Galicji na przełomie XIX i XX wieku. Galicja była s miejscem styku różnych narodów, religii i kultur. Dominującą rolę odgrywali Polacy i Ukraińcy, byli tam obecni Ormianie, Cyganie, Niemcy, ważny element w mozaice narodowościowej tego kraju stanowili także Żydzi. Pod koniec XIX w. uzyskali dostęp do szkół elementarnych, w których zasiadali w jednej ławce z chrześcijańskimi rówieśnikami. Szkoła publiczna była płaszczyzną wymiany i konfrontacji różnych kultur i religii. Dla dzieci żydowskich uczęszczanie do niej prowadziło do akulturacji a także do asymilacji. Niniejszy tekst został oparty na wspomnieniach i relacjach Żydów, a także Polaków, uczęszczających do szkół elementarnych lub średnich w owym okresie

**Słowa kluczowe:** Galicja, Żydzi, szkoła elementarna, wielokulturowość.

### **Galicja – obszar pogranicza narodów, religii i kultur**

Nazwa Galicja odnosi się do ziem I Rzeczypospolitej położonych na wschód od Sanu, które Austriacy w roku 1772 wcielili do swego państwa, nazywając Królestwem Galicji i Lodomerii. Region ten miał charakter kresowy w znaczeniu etnicznym, religijnym, kulturowym i politycznym. Galicja była terenem pogranicza, miejscem styku ludności polskiej z rusińską, chrześcijaństwa zachodniego ze wschodnim, cywilizacji zachodniej ze wschodnią oraz orientálną.

Tu ścierały się też interesy polityczne Polaków i Austriaków, ale także Rosji i Turcji. W Galicji – jak twierdzi Jerzy Chłopecki – „w stopniu większym niż w jakiegokolwiek innej części Europy tego czasu [...] krzyżowały się drogi narodów, religii, kultur i cywilizacji” (Chłopecki, 1995, s. 28).

W interesującym nas czasie, czyli na przełomie XIX i XX wieku, w Galicji pierwszoplanową rolę odgrywały trzy grupy ludności: Polacy, Rusini (Ukraińcy) oraz Żydzi. Spisy ludności z tego okresu nie dają co prawda możliwości dokładnej identyfikacji narodowej, lecz na podstawie kryterium religijnego oraz językowego można oszacować liczebność każdej z nich. W 1900 r. w Galicji mieszkało 3 200 000 Polaków, 3 074 000 Ukraińców i 800 000 Żydów. We wschodniej części ziem galicyjskich dominowali Ukraińcy – w 1910 r. ich odsetek sięgał 62% ludności, Polaków było 25%, a Żydów prawie 13% (Pacholkiw, 2014, s. 13). Żydzi stali się przysłowiowym języczkiem u wagi w polsko-ukraińskich zmaganiach politycznych. Stawiało to ich w niewygodnej sytuacji – opowiedzenie się po jednej ze stron oznaczało wystąpienie przeciw drugiej.

Kresowość Galicji miała niepowtarzalny charakter także z tej racji, iż żadna z zamieszkujących tu w XIX w. nacji nie czuła się do końca u siebie. Polacy, mający za sobą kulturowe dziedzictwo związane z polityczną przynależnością ziem galicyjskich do I Rzeczypospolitej, w drugiej połowie XIX w. stopniowo uświadamiali sobie konieczność zmierzenia się z ukraińskimi aspiracjami narodowymi, wynikającymi z liczebności, religijnego i obyczajowego charakteru wsi galicyjskiej. Przeważający liczebnie w Galicji Wschodniej Rusini, od połowy XIX w. szukający swej tożsamości narodowej, musieli się zmierzyć z polską spuścizną kulturową tych ziem. Diaspora żydowska w Galicji, w niektórych miastach nawet dominująca liczebnie nad Polakami i Ukraińcami, np. w Brodach, Kołomyi czy Drohobyczu (nieprzypadkowo w literaturze dotyczącej historii Żydów Galicja jest określana mianem „żydowskiego matecznika”; (Hoff, 2005)), miała świadomość tułaczego losu narodu, narodu bez własnej ziemi i państwa. Specyfika świadomości Polaków galicyjskich, Ukraińców galicyjskich oraz Żydów galicyjskich polegała także na tym, że większość członków ich narodów żyła na innych ziemiach. Dla Polaków zabór austriacki był jednym z trzech obszarów zamieszkania, większość Ukraińców żyła po wschodniej stronie granicy Rosji z Austro-Węgrami, Żydzi zaś byli rozproszeni po całym świecie. Paradoksalnie rządzący monarchią w ramach państwowego dualizmu Niemcy i Węgrzy byli w Galicji niewielkimi mniejszościami. W efekcie – jak pisze cytowany uprzednio Zbigniew Pucek – „Galicja to jakaś powszechna diaspora. Wszyscy żyją tu w rozproszeniu wśród innowierców i nikt nie jest w większości” (Pucek, 1995, s. 12). Jacek Wódz i Kazimiera Wódz tę wielokulturową specyfikę Galicji ujęli następująco: „[Galicja była] Polaków, Ukraińców, Żydów i innych narodów i grup etnicznych. Każda z tych grup wytwarzała swoją, samodzielną i swoistą rzeczywistość społeczną, gospodarczą, kulturową, ale równocześnie wszystkie one układały sobie pewne zasady współżycia” (Wódz, Wódz, 1995, s. 51).

Zgodne współistnienie wielu narodów i religii w ramach wielokulturowej monarchii austro-węgierskiej było możliwe dzięki wypracowywaniu płaszczyzn współdziałania, wychodzeniu poza ramy własnego *habitusu* i tworzeniu doświadczenia międzykulturowego. W jego wyniku powstawały więzi lokalne rodzinnego miasta, miasteczka lub wsi, łączące różne grupy narodowościowe i religijne. Każda z nich pielęgnowała własną tradycję, współzależność na tym samym terenie wymuszała jednak formy kontaktu i zależności sprzyjające zbliżeniu. Ich rozmiary i intensywność były różne – od wspólnego miejsca pracy po mieszane małżeństwa. Ukraińcy, szczególnie inteligencja, się polonizowali, ale i Polacy, najczęściej na wsi wschodniogalicyjskiej, się rutenizowali. Wśród Żydów pojawiły się tendencje do asymilacji – w epoce przedautonomicznej do kultury niemieckiej, w okresie autonomii galicyjskiej zaś do kultury polskiej. W domach galicyjskich często funkcjonowały dwie lub więcej kultur. Na przykład w małżeństwach polsko-ukraińskich jedno dziecko wychowywano w wierze greko-, a drugie rzymskokatolickiej. W sypialniach domów żydowskich wieszano ikony cerkiewne i obrazy świętych katolickich (Pucek, 1995, s. 18).

Obok więzi lokalnych występowała także więź państwowa, oparta na kulcie cesarza Franciszka Józefa. Dorastający w wielokulturowym Drohobyczu Bruno Schulz tak ujął znaczenie cesarza dla przeciętnego mieszkańca Galicji: „Świat był wówczas ograniczony Franciszkiem Józefem I. Na każdej marce pocztowej, na każdej monecie i na każdym stemplu stwierdzał jego wizerunek niezmienności świata, niewzruszony dogmat jego jednoznaczności. Taki jest świat i nie masz innych światów prócz tego – głosiła pieczęć z cesarsko-królewskim starcem. Wszystko inne jest urojeniem, dziką pretensją i uzurpacją. Na wszystkim położył się Franciszek Józef I i zahamował świat w jego wzroście” (Schulz, 2007, s. 88–89). Inny znany pisarz galicyjski żydowskiego pochodzenia, Józef Wittlin, w swej powieści *Sól ziemi* tak oto scharakteryzował rolę cesarza w rejonie galicyjskim: „Wiara w cesarza Franciszka Józefa jednoczyła [...] rzymskich katolików i greckich katolików, Ormian i Żydów – w jeden wspólny i powszechny Kościół” (Wittlin, 1995, s. 43).

Wielokulturowy charakter tych ziem utrwalała polityka Wiednia. Monarchia Habsburgów stanowiła tygiel narodów, w którym ludność niemieckojęzyczna stanowiła zaledwie około 25% ogółu. By mogła ona utrzymać stabilność polityczną, potrzebne było zachowanie balansu pomiędzy działaniami centralistycznymi a dążeniami autonomicznymi poszczególnych krajów koronnych, w tym Galicji. Praktycznym przykładem owej polityki była autonomia, nadana Galicji w roku 1867. Miejscowa ludność mogła decydować o sprawach administracji i samorządu lokalnego, o życiu gospodarczym i kulturalnym oraz o szkolnictwie, aktywizując się w Sejmie Krajowym, w sprawach jednak państwowych ostateczny głos należał do Wiednia.

## Ścieżki edukacyjne Żydów galicyjskich

Jedną z płaszczyzn praktyk międzykulturowych przedstawicieli różnych nacji i religii było szkolnictwo publiczne. Żydzi przez długi czas opierali się szkole publicznej, upatrując w niej zagrożenia dla własnej tożsamości. Pierwsze próby narzucenia wyznawcom judaizmu edukacji świeckiej władze austriackie podjęły jeszcze w XVIII w. W roku 1789 do Galicji przybył Herz Homberg w celu stworzenia sieci szkół niemiecko-żydowskich. Homberg był zwolennikiem tzw. haskali, czyli oświecenia żydowskiego. Ruch ten głosił potrzebę modernizacji życia społeczności żydowskiej, wyjścia z kulturowego getta, z zachowaniem jednak tożsamości poprzez praktykowanie zreformowanego judaizmu. Przedstawiciele haskali zrzucali tradycyjny chałat i golili brody, kształcili się w szkołach świeckich, brali czynny udział w życiu społecznym, politycznym i kulturalnym nieżydowskiego otoczenia. Homberg utworzył w Galicji sieć szkół elementarnych dla Żydów, ci jednak stawili im gwałtowny opór. W 1806 r. szkoły hombergowskie upadły – Galicja była wówczas jeszcze ostoją ortodoksji.

Dla Żydów ortodoksyjnych jedynym godnym uwagi modelem edukacji był tradycyjny system kształcenia. Tworzyły go chedery i jesziwy, przeznaczone dla chłopców. Naukę rozpoczynano w 4,5 roku życia i trwała ona do 13 roku życia. Chedery były szkołami prywatnymi, prowadzonymi przez nauczycieli zwanych melamedami. Dla najbiedniejszych współwyznawców gminy utrzymywały bezpłatne talmud-tory. W chederach i talmud-torach uczono czytania i pisanie w języku hebrajskim, podstaw rachunków, *Tory* i wprowadzano w problematykę *Talmudu*. W 13 roku życia chłopcy mieli możliwość kontynuowania nauki w jesziwach, uczelniach talmudycznych. Kształciły one głównie przyszłych rabinów.

Tradycyjne szkolnictwo żydowskie nie sprzyjało kontaktom z przedstawicielami innych religii i narodów. Chłopcy spędzający kilkanaście lat życia na studiach religijnych, trwających od rana do wieczora, w kręgu współwyznawców mieli ograniczony kontakt z nie-Żydami. Cheder nie wyposażał ich w wiedzę o otaczającym świecie, a także w podstawową umiejętność umożliwiającą nawiązywanie relacji z chrześcijańskim otoczeniem, a mianowicie język. Cheder był symbolem getta obyczajowego Żydów i przedmiotem krytyki przedstawicieli haskali, a także Austriaków i Polaków opowiadających się za potrzebą asymilacji ludności żydowskiej (Łapot, 2014).

W pierwszej połowie XIX w. w Galicji funkcjonowały tylko trzy szkoły świeckie dla Żydów: w Tarnopolu (Józefa Perla od 1813 r.), Brodach (od 1818 r.) i we Lwowie (Abrahama Kohna od 1844 r.). Były to placówki prywatne, powołane i utrzymywane przez miejscowe gminy wyznaniowe z podatku od uboju rytualnego. Prowadzili je zwolennicy haskali. Szkoła Abrahama Kohna we Lwowie jako pierwsza wprowadziła do planu nauczania religię mojżeszową oraz język hebrajski, zachęcając w ten sposób kręgi ortodoksyjne do posłania dzieci do szkoły gminnej, nie zaś do tradycyjnego chederu. Środowisko Żydów oświe-

conych Galicji w połowie XIX wieku było liczniejsze i bardziej wpływowe niż pod koniec XVIII w., za czasów Homberga. Te czynniki zadecydowały, że szkoły odniosły umiarkowany sukces (Rędziński, 2000; Łapot, 2016).

W roku 1867 w Galicji powołano Radę Szkolną Krajową. Dzięki niej nastąpiła polonizacja szkolnictwa ludowego oraz średniego (prawa języka krajowego zyskał również język ruski – ukraiński). Obowiązkiem szkolnym objęto także dzieci żydowskie. Funkcjonujące w Galicji trzy placówki wyznaniowe nie były w stanie przyjąć wszystkich dzieci żydowskich w wieku szkolnym, realizacja zaś przymusu szkolnego w szkole publicznej – nieżydowskiej, była dla ludności ortodoksyjnej nie do zaakceptowania. Władze szkolne znalazły rozwiązanie, które godziło postanowienia ustawy szkolnej ze stanowiskiem Żydów. Utworzono szkoły publiczne uwzględniające odmienną religijno-obyczajową wyznawców judaizmu. Były to szkoły polskojęzyczne, lecz obchodzono w nich święta żydowskie, sobota była dniem wolnym od nauki. Nauczano religii mojżeszowej. Język hebrajski początkowo był wykładany zamiast ruskiego, później miał status przedmiotu nadobowiązkowego. Nauczycielami byli na ogół zasymilowani Żydzi.

Pierwsza tego typu szkoła powstała w roku 1879 we Lwowie; była to Szkoła Ludowa im. Tadeusza Czackiego. Spotkała się z dobrym przyjęciem ludności ortodoksyjnej. Z uwagi na duży napływ chętnych do podjęcia w niej nauki co roku uruchamiano kolejne klasy paralelne, z których powstawały filie szkoły. Szkoła spotkała się jednak także z krytyką, iż młodzież żydowska, pozbawiona towarzystwa dzieci chrześcijańskich, nie asymiluje się zgodnie z jej założeniami. Postulowano, aby ze szkoły żydowskiej stała się szkołą ogólnodostępną dla wszystkich uczniów bez różnicy wyznania. Dzięki temu asymilacja uczniów żydowskich miała stać się faktem (Łapot, 2016, s. 123–132).

RSK uwzględniła powyższe uwagi przy powoływaniu kolejnych szkół, aby pomieścić rosnącą liczbę dzieci żydowskich wypełniających obowiązek szkolny. Szkoły te miały już mieszany skład narodowościowo-religijny. Wśród uczennic i uczniów byli Polacy, Żydzi, Ukraińcy, sporadycznie także Niemcy. Dzieci żydowskie były zwalniane z czynności pisania (ze względów religijnych) podczas dopołudniowych zajęć w sobotę, miały też wolne w dni świąt żydowskich. Lekcje religii odbywały się osobno dla chrześcijan i żydów. Szkoły te sprzyjały akulturacji i asymilacji dzieci żydowskich (Kaprańska, 2000, s. 190–191). Właśnie w nich dziecko żydowskie miało możliwość nawiązania bliższego kontaktu z rówieśnikiem Polakiem, Ukraińcem lub Niemcem.

### **Szkolne doświadczenia międzykulturowe uczniów żydowskich**

Przyjrzyjmy się, jak układały się relacje uczniowskie w szkołach publicznych Galicji otwartych dla wszystkich wyznań i narodowości w świetle wspomnień żydowskich i polskich. W badaniach wykorzystano wybrane relacje Ży-

dów, udokumentowane i poddane analizie przez Annę Landau-Czajkę (Landau-Czajka, 2006), wywiady z Żydami lwowskimi, zamieszczone na stronie *Wirtualny Sztetl* (opracowanej przez Muzeum Historii Żydów Polskich Polin), wywiady i fragmenty pamiętników Żydów-lwowian opublikowane w numerze specjalnym, poświęconym Lwowowi, pisma „Midrasz” (z 2006 r.), a także autobiografie autorów żydowskich i polskich pochodzących z Galicji. Podstawowym kryterium doboru materiału badawczego była obecność odniesień do czasów szkolnych i relacji polsko-żydowskich. Analiza wspomnień Żydów i Polaków galicyjskich skłania do stwierdzenia, że relacje polsko-żydowskie cechowała bardzo duża różnorodność. Z reguły jeżeli w szkole nie spotykały ucznia żydowskiego akty antysemityzmu, nawiązywał on przyjaźń z nie-Żydami.

W wielu szkołach różnic pomiędzy uczniami nie dostrzegano. Pamiętnikarze z okresu autonomii galicyjskiej, a także z lat międzywojennych, szczególnie z pierwszego dziesięciolecia, wspominają o na ogół jednolitym charakterze klas, w których byli Żydzi, Polacy i Ukraińcy. Do jednej z takich szkół uczęszczała Aviva Ziv (Ziferman). Naukę podjęła w dwudziestoleciu międzywojennym w Szkole Powszechnej im. Świętej Anny we Lwowie. A. Ziv nie zapamiętała żadnych antysemitycznych wydarzeń w murach szkoły publicznej (jej rodzina była zeświecczona, w domu wszyscy mówili po polsku, nawet dziadkowie) (Ziv, 2016). Podobnie Truda Rosenberg (nazwisko panieńskie Osterman), uczęszczająca do Szkoły im. Marii Konopnickiej we Lwowie, nic nie wspomina o złym traktowaniu ze względu na pochodzenie, wspólną naukę dzieci żydowskich i nieżydowskich traktując jako coś normalnego we Lwowie w okresie międzywojennym (Fedorowicz, 2012, s. 32). W klasie szkolnej łączącym wszystkich doświadczeniem było uczestnictwo w procesie dydaktyczno-wychowawczym, sukcesy i niepowodzenia klasy oraz jej bieżące sprawy.

Dobre kontakty z Polakami nawiązywali uczniowie nie tylko z rodzin zasymilowanych. Anna Landau-Czajka, badająca materiał memuarystyczny Żydów z okresu międzywojennego, przywołała wspomnienie Reginy Glaser, pochodzącej z rodziny religijnej, która nawiązała bliższą znajomość z uczennicami katoliczkami niż dziewczęta z rodzin zasymilowanych. W tym przypadku pielęgnowanie żydowskich tradycji, w dużej mierze nieznanymi Polkom, wpływało na towarzyską atrakcyjność uczennicy Żydówki (Landau-Czajka, 2006, s. 320).

Widoczną w relacjach wspomnieniowych prawidłowością jest bardziej idylliczny obraz relacji polsko-żydowskich w szkole kreślony ręką polskich pamiętnikarzy niż żydowskich. Dla żyjących w realiach galicyjskich Polaków obecność uczniów bądź uczennic żydowskich w klasie szkolnej wydawała się czymś normalnym. Na ogół nie wspominają oni o segregacji, uprzedzeniach czy trudnościach w kontaktach między obiema stronami (Landau-Czajka, 2006, s. 322–323).

Szkoła elementarna w czasach austriackich i na początku dwudziestolecia międzywojennego była wolna od agitacji politycznej. Dzieci miały świadomość innego pochodzenia kolegów czy koleżanek wyznających judaizm – objawiał się



on chociażby w uczęszczaniu na osobne lekcje religii – wyznawana religia nie była jednak podstawowym kryterium w zawieraniu szkolnych przyjaźni. Uczęszczający w okresie międzywojennym do Szkoły Powszechnej im. Marii Magdaleny Leszek Sawicki podkreślił, że różnice narodowościowe i religijne nie stanowiły bariery w kontaktach. Żydzi milczeli w czasie modlitwy rozpoczynającej i kończącej naukę każdego dnia, lecz na stająco, a nie w ławkach, podczas gdy Ukraińcy wspólnie z Polakami śpiewali *Boże, coś Polskę*. „Kursujące między smarkatą młodzieżą prześmiewcze rymowanki na tematy narodowości – wyznaje Sawicki – nie wywoływały rozdrażnień, nawet gdy któremś Rusinowi mówiło się: «Rusin, kapusin, świnię uduśli, świnia uciekła, Rusin do piekła!» albo wobec żydowskiego kolegi: «Adam, Ewa, Abraham, wszystkie Żydki siedzą tam!» – ze wskazaniem miejsca” (Sawicki, 2008–2009, s. 220). Uczeń Niemiec mógł usłyszeć „Szwab, drab, kuternoga, co nie kocha Pana Boga, co nie kocha ojca, matki, ma na tyłku cztery łatki” (Sawicki, 2008–2009, s. 220). Podobne rymowanki układano także na temat Polaków, co nie było jednak powodem do wszczynania bójek czy donoszenia nauczycielom. „W szkole nie było ani cienia ksenofobii – zapewnia L. Sawicki – stanowiliśmy w klasie zgodne stado młodych źrebaków” (Sawicki, 2008–2009, s. 220).

Znany polityk galicyjski Kazimierz Chłędowski we wspomnieniach z czasów gimnazjalnych opisuje „niekoleżeńskie” obchodzenie się z grupą uczniów Żydów, liczącą 6–8 osób, w jego klasie. Warto zauważyć, że jej członkowie wywodzili się z różnych środowisk – zasymilowanego i ortodoksyjnego. Stosunek pamiętnikarza do Żydów zmienił się pod wpływem lektury *Historii Żydów* Heinricha Graetza. K. Chłędowski pisze: „wtajemniczyła mnie [ona] w te straszne prześladowania, którym Żydzi w średnich wiekach podlegali, i obudzała we mnie chęć wynagrodzenia im dziejowej niesprawiedliwości” (Chłędowski, 1957, s. 104). K. Chłędowski napisał odezwę do gimnazjalistów, w której wzywał do tolerancji i pokojowego współżycia obu narodów. „Odezwa trafiła na dobry grunt, na poczciwe serca młodzieży, odpisywano ją i rozdawano po innych klasach, [...] Żydzi pełni byli dla mnie wdzięczności” (Chłędowski, 1957, s. 104) – skomentował K. Chłędowski.

Pisarz i historyk, absolwent V Gimnazjum Państwowego we Lwowie, Stanisław Łempicki, tak oto zapamiętał atmosferę życia szkolnego z przełomu wieków: „Nie wżarły się między nas żadne różnice narodowościowe, wyznaniowe, społeczne, żadne niskie abominacje rasowe czy klasowe. Polak, Ukrainiec czy Żyd, baron, syn hofrata czy tzw. plebejusz – wszyscy byliśmy sobie braćmi [...]” (Łempicki, 1957, s. 4).

Narodowość, religia zaczynały mieć znaczenie, gdy chodziło o bliższe przyjaźnie. Wówczas Żydzi i Polacy tworzyli, często nieświadomie, własne, odrębne kręgi towarzyskie. W relacjach żydowskich obecne jest przecucie, iż mimo dobrych kontaktów z uczniami polskimi nie byli oni postrzegani jako pełnoprawni mieszkańcy. Szkoła publiczna nie była też wolna od jawnego antysemityzmu, widocznego niekiedy i u uczniów, i u nauczycieli.

Z nieprzychylnym przyjęciem spotykali się nawet uczniowie z rodzin zasymilowanych, co było dla nich szczególnie bolesne. Anonimowy autor z końca XIX w. na łamach pisma „Hamaor” pisze o swym wychowaniu od najmłodszych lat w kulturze polskiej. Ojciec posłał go do polskojęzycznego gimnazjum, w którym uczeń uświadomił sobie, że pochodzenie żydowskie może być odbierane pejoratywnie przez polskich kolegów z ławki szkolnej. Poczul się urażony, gdy jeden z kolegów nazwał go Żydem. Piętnowanie uczniów żydowskich mogło być udziałem zasymilowanych Żydów-nauczycieli. Gdy wspomniany uczeń podczas sprawdzania obecności w szkole odpowiedział głośno „jestem”, spotkał się z taką oto reakcją nauczyciela: „Pan S. popatrzył się na mnie, a poznawszy po fizjonomii, że jestem Żydem, uśmiechnął się ironicznie i zawołał do mnie prostym, ulicznym żargonem żydowskim: Du hajst niszt Michał, nur Mechel” (B.S., 1898, s. 13). Dalszą wypowiedź nauczyciela, również w języku jidysz, którego uczeń nie znał, odebrał on jako upokorzenie.

Podobne sytuacje miały miejsce w okresie międzywojennym, gdy proces asymilacji był jeszcze bardziej zaawansowany. Lwowianin Aleksander Sarel wspomina, że jego rodzice byli zasymilowanymi Polakami – odebrali staranne wykształcenie (ojciec w Uniwersytecie Jana Kazimierza we Lwowie, matka w Konserwatorium Muzycznym w Wiedniu). W jego domu obchodzono tylko najważniejsze święta żydowskie, nie obchodzono sabatu, dniem odpoczynku była niedziela, a mówiono tylko po polsku. Aleksander uczył się 5 lat w polskiej szkole publicznej, był jednym z pięciu uczniów żydowskich w klasie. Jak wspomina, dopiero w szkolnej ławie dowiedział się o swych żydowskich korzeniach z powodu napastliwego zachowania kolegów. Wówczas uświadomił sobie, że bycie Żydem jest czymś negatywnym. Relacje między Polakami i Żydami oceniał jako bardzo złe; co jednak ciekawe, gdy jego ojciec chciał go uczyć prywatnie języka hebrajskiego, by emigrować do Palestyny – odmówił. Czuł się Polakiem: „Widział siebie jako polskiego patriotę i wstydział się swego żydowskiego pochodzenia. W domu Aleksander przyswoił sobie postawę swych rodziców, którzy autentycznie chcieli zintegrować się z polskim świeckim społeczeństwem” (Sarel, 2016).

W latach 30. XX w. antysemityzm przeniknął także do szkoły powszechnej. Marta Morecki-Sharvas uczęszczała wówczas do jednej ze szkół publicznych we Lwowie; w jej klasie było 5 Żydówek, pozostałe zaś uczennice były Polkami. Wspomina ona o prześladowaniu przez Polki z powodu noszenia tradycyjnych żydowskich sukienek, a także o rzucaniu w nią i pozostałe Żydówki kamieniami na ulicy przez innych uczniów (Morecki-Sharvas, 2016).

Ewentualne trudne kontakty z nie-Żydami nie zawsze musiały wynikać ze złej woli tych ostatnich lub jawnego antysemityzmu. Niektórzy pamiętnikarze przyznają, iż sami wykazywali pewien dystans do swych polskich kolegów czy koleżanek. Niekiedy ów dystans był wynikiem jakiegoś incydentalnego zachowania o charakterze antysemickim, które nie mogło świadczyć o takim właśnie

nastawieniu całej klasy. Wrażliwość lub uprzedzenia tkwiące po stronie żydowskiej również mogły rzutować na wrażenia wyniesione ze środowiska szkolnego. Przykładem jest Kurt I. Lewin, który w swoich wspomnieniach z okresu nauki w Szkole Powszechnej im. A. Mickiewicza we Lwowie przyznaje, że od kolegów stronił, był mrukliwy, opryskliwy i przewrażliwiony na punkcie żydowskiego pochodzenia. Gdy w szkole po raz pierwszy zetknął się z antysemityzmem, organizował „samoobronę kolegów Żydów przeciw «wyższej rasie»” (Lewin, 2006, s. 13). Poinformował nauczyciela, że uczeń Polak skierował do niego obelżywe słowa; gdy nauczyciel nie zareagował, w obecności całej klasy stwierdził: „dla mnie sprawiedliwości nie ma, bo jestem Żydem” (Lewin, 2006, s. 14).

Asymilacja do kultury polskiej, mimo niekiedy przykrych doświadczeń wyniesionych z murów szkolnych, stawała się jednak faktem. Sprzyjał jej przede wszystkim polski język wykładowy i poznawanie historii i kultury polskiej. Jak pisze A. Landau-Czajka, na podstawie analizy materiałów pamiętnikarskich z okresu międzywojennego: „Uczęszczanie do placówki, w której językiem wykładowym był polski, głównym przedmiotem – język polski, gdzie uczono historii Polski – i to w duchu bardzo patriotycznym, gdzie często przede lekcjami odmawiano modlitwę, a na ścianach wisiał krzyż – musiało zaowocować pewnym zbliżeniem do kultury, obyczajów, nawet religii kraju zamieszkania” (Landau-Czajka, 2006, s. 345).

Obecność polszczyzny nawet w domach ortodoksyjnych oraz przywiązanie do kultury polskiej w domach syjonistycznych podkreślili autorzy wspomnień opublikowanych w lipcowo-sierpniowym numerze „Midrasza” z 2006 r., poświęconego stolicy Galicji. Jerzy Holzer stwierdził: „Dziadek był wprawdzie pobożnym, lecz zasymilowanym Żydem. Rozmawialiśmy oczywiście po polsku” (*Zmierzaliśmy...*, 2006, s. 9). Drugi z dziadków Holzera (ze strony matki), choć uczęszczał do niemieckojęzycznego II Gimnazjum Państwowego we Lwowie, „był gorącym polskim patriotą” (*Zmierzaliśmy...*, 2006, s. 9). Ojciec Holzera, wychowanek VIII Gimnazjum, także niemieckojęzycznego, „czuł się jednak Polakiem i należał do organizacji młodzieży narodowej” (*Zmierzaliśmy...*, 2006, s. 9). W domu Jehudy Nira rozmawiało się po polsku (*W drodze...*, 2006, s. 14). Podobnie było w domach jego kolegów szkolnych. Uczęszczał on do syjonistycznego Gimnazjum Żydowskiego Towarzystwa Szkoły Ludowej i Średniej we Lwowie (*Staram się...*, 2006, s. 50).

Z kolei pochodząca ze świeckiej rodziny Neomi Klaski przyznała, że w domu i między przyjaciółmi rozmawiano w języku jidysz, z pozostałymi ludźmi – po polsku (Klaski, 2016).

Znajomość i kult języka polskiego wyniosła z domu rodzinnego lwowianka Truda Rosenberg. Była wychowanką Szkoły Powszechnej im. Marii Konopnickiej i Gimnazjum Józefy Goldblatt-Kamerling we Lwowie (Fedorowicz, 2012, s. 33). Po 50 latach spędzonych w Kanadzie wyznała, że „czuje nie po angielsku, lecz po polsku”, ponieważ język polski był jej pierwszym językiem, językiem, w którym wzrastała (Fedorowicz, 2012, s. 14–15).

W okresie międzywojennym galicyjska inteligencja żydowska była w dużym stopniu zasymilowana lub przynajmniej zakulturowana, posługiwała się nienaganą polszczyzną. Wielu jej przedstawicieli uważało też Galicję za swoją małą ojczyznę, wykazując cechy patriotyzmu lokalnego. Tak było w przypadku Żydów lwowskich. Zdaniem Stanisława Vincenza: „[...] w żadnym mieście Żydzi nie przyczynili się w tym stopniu do wzmocnienia polskości, co we Lwowie. Wynikało to zarówno z ich szerokiej podstawy ekonomicznej, jak i z tego, że asymilowali się na szerokim froncie kulturalnym” (Vincenz, 1993, s. 33). Lwovianin Julian Bussgang w swych wspomnieniach podkreśla, że Żydzi byli nieodłączną częścią miejskiego krajobrazu. O ich zakorzenieniu w mieście i poziomie akceptacji przez nie-Żydów świadczył fakt, że zastępca burmistrza we Lwowie był Żydem (chodzi o Wiktora Chajesa) (Bussgang, 2016).

### Podsumowanie

Przełom XIX i XX. w. to okres głębokich przemian społecznych i obyczajowych zachodzących wśród Żydów galicyjskich. Widoczne były one w zakresie oświaty, wyrażając się w stopniowym odchodzeniu od modelu kształcenia religijnego w chederach i jesziwach na rzecz edukacji świeckiej. Ze szkolnictwem publicznym Żydzi oswajali się stopniowo – najpierw gwałtownie występując przeciw, później poddając się mu niechętnie, z jednoczesnym realizowaniem równoległe kształcenia religijnego, aż do uzyskania świadomości, iż nurt edukacji świeckiej jest obiektywną wartością, którą należy uwzględnić, by lepiej przygotować młode pokolenie do obiektywnych wyzwań współczesnego świata.

Szkoła publiczna dla wielu dzieci żydowskich była pierwszym doświadczeniem z kulturą inną od znanej z kręgów rodziny i najbliższego sąsiedztwa. W niej poznawały uczniowie, język i kulturę niedostępną w murach żydowskiego kwartału oraz nabywały kompetencje umożliwiające uczestnictwo w szerokim nurcie życia społecznego. Kontakt z nie-Żydami często pozwalał im w pełni uświadomić sobie swoje pochodzenie, dookreślić żydowską tożsamość. Edukacja w publicznej szkole budowała tożsamość zmodernizowaną, opartą na innych niż tradycyjne wartościach. Nie pozbawiała ona wyznawców judaizmu świadomości pochodzenia, korzeni żydowskich czy obyczajowości i wiary, codzienne życie odbywało się jednak często w kręgu kultury pozażydowskiej.

Tożsamość Żydów galicyjskich, kształtowaną w różnych kręgach kulturowych i światopoglądowych – tradycyjnym i nowoczesnym, religijnym i świeckim, asymilacyjnym (austriackim, polskim lub ukraińskim) i syjonistycznym – trudno opisać, stopniując zaawansowanie procesu asymilacji. Lwovianin Milo Anstadt tak oto scharakteryzował swą matkę: „Przywiązana do żydowskich tradycji zważała jednak, by nie stały one na przeszkodzie jej pełnej przynależności do współczesnego świata. Była Żydówką wśród Żydów, Austriaczką wśród Au-

striaków i Polką wśród Polaków; posiadała nie tylko zdolność, ale też głęboką potrzebę asymilacji; godziła w sobie sprzeczności: potrafiła w jednym momencie wypowiedzieć błogosławieństwo nad świecami szabasowymi, a za chwilę zjeść kilka plastrów boczku w przekonaniu, że służy to dobrze zdrowiu człowieka. Swoje dzieci pragnęła wychować na szanowanych obywateli. Ambicją mamy było przekazanie dzieciom tego, co sama zaliczała do wartości wyższych, jak na przykład miłość do ojczyzny. Dawała jej wyraz ofiarnie składając datki na zakup polskich samolotów bojowych; choć jednocześnie równie hojne datki przekazywała na ziemię w Izraelu” (Anstadt, 2000, s. 20).

Interesującą propozycją opisu tożsamości poddawanej oddziaływaniom kultury dominującej – wychodzącą poza rozróżnienie akulturacji i asymilacji – jest kategoria hybrydyzacji amerykańskiego socjologa Johna Milтона Yingera, którą Delphine Bechtel opisuje jako zazębianie się tożsamości i „umiejętność swobodnego poruszania się w wielu kulturach, zależnie od sytuacji” (Bechtel, 2009, s. 101). Edukacja w szkole publicznej mogła zatem wyposażać w nowy wzorzec zachowania, funkcjonujący niezależnie lub nakładający się częściowo na tradycyjny wzór wychowania. Taką właśnie tożsamość hybrydową można przypisać opisanej w cytacie matce Anstadta. Zakłada ona współwystępowanie kilku tożsamości obok siebie, niekiedy wydawałoby się sprzecznych, lecz możliwych do pogodzenia. Tego typu doświadczenie było udziałem Żydów galicyjskich.

Powstawaniu tego typu tożsamości sprzyjał wielokulturowy charakter Galicji. Jacek Wódz i Kazimiera Wódz stwierdzili, że Galicja ma swoją tożsamość, jej wskaźnikiem empirycznym czyniąc doświadczenie ludzi mieszkających na terenach kojarzonych z historyczną Galicją lub też wywodzących się z tych ziem. W ich wspomnieniach, wypowiedziach i twórczości jest obecne przeświadczenie o wyjątkowości pochodzenia, przynależności do pewnej wspólnoty, tradycji, historii innej od pozostałych regionów. Można zatem mówić o mozaice tożsamości galicyjskich, czyli o tożsamości Żydów, Polaków czy Ukraińców galicyjskich, która jest inna niż pozostałych członków owych narodów. Przywołani autorzy upatrują w obrazie Galicji wzorca, na którym można oprzeć współczesne modele współdziałania międzykulturowego. Galicja bowiem to region pogranicza, „a w tego typu regionach otwarcie na współdziałanie [...] płynie zwykle z dwu źródeł. Jest to, po pierwsze zasada współdziałania ze wszystkimi i między wszystkimi narodami i grupami zamieszkującymi region, i po drugie, otwarcie na tych «innych» spoza granic regionu” (Wódz, Wódz, 1995, s. 58).

## Bibliografia

- Anstadt, M. (2000). *Dziecko ze Lwowa*. Przeł. M. Zdziennicka. Wrocław: Wydawnictwo Dolnośląskie.
- Bechtel, D. (2009). Żydzi w miastach pogranicza: stereotypy określające ich złożoną tożsamość w latach 1897–1939. W: R. Traba (red.), *Akulturacja/*

- asymilacja na pograniczach kulturowych Europy Środkowo-Wschodniej w XIX i XX wieku. T. 1: *Stereotypy i pamięć*, Warszawa: Wydawnictwo ISP PAN.
- B.S. (1897). Obrazki ze szkół galicyjskich. *Hamaor*, nr 12.
- Bussgang, J. (2016). *Julian Bussgang opowiada o swojej młodości we Lwowie, pobycie w Palestynie i walce w szeregach Armii Andersa*, www.sztel.org.pl, lwow, relacje-wspomnienia [dostęp 21.09.2016].
- Chłędowski, K. (1957). *Pamiętniki*. T. 1: *Galicja (1843–1880)*, wyd. drugie i poszerzone, do druku przygotował, wstępem i przypisami opatrzył A. Knot. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Chłopecki, J. (1995). Galicja – skrzyżowanie dróg. *Galicja i Jej Dziedzictwo*. T. 2. J. Chłopecki, H. Madurowicz-Urbańska (red.), *Spoleczeństwo i gospodarka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Fedorowicz, H. (2012). *Doznać cudu? Opowieść Trudy Rosenberg*. Sopot: Wydawnictwo Smak Słowa.
- Hoff, J. (2005). *Mieszkańcy małych miast Galicji Wschodniej w okresie autonomicznym*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kapralska, Ł. (2000). *Pluralizm kulturowy i etniczny a odrębność regionalna Kresów południowo-wschodnich w latach 1918–1939*. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”.
- Klaski, N. (2016). *Neomi Klaski (Sonia Hebensztrit, ur. 1929) – o życiu we Lwowie przed i w czasie drugiej wojny światowej, o drodze do Izraela i mężu Abrahamie*, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje-wspomnienia [dostęp: 21.09.2016].
- Landau-Czajka, A. (2006). „Syn będzie Lech...”. *Asymilacja Żydów w Polsce międzywojennej*. Warszawa: Wydawnictwo Neriton.
- Lewin, K.I. (2006). *Przeżyłem, saga Świętego Jura spisana w 1946 roku przez syna rabina Lwowa*. Warszawa: Fundacja Zeszytów Literackich.
- Morecki-Sharvas, M. (2016). *Mrs. Marta Morecki-Sharvas about yourself and Her family, war and Her mater family during WW2*, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje i wspomnienia [dostęp: 21.09.2016].
- Łapot, M. (2014). Chedery lwowskie w okresie autonomii galicyjskiej (1867–1914), *Kwartalnik Historii Żydów*, 3, 496–513.
- Łapot, M. (2016). *Szkolnictwo żydowskie we Lwowie (1772–1939)*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie.
- Łempicki, S. (1957). *Złote paski. Wspomnienia ze szkoły galicyjskiej*. Warszawa: Wydawnictwo „Wspólna Sprawa”.
- Pacholkiw, S. (2014). *Ukrajńska intelihencija u Habsburskij Halycyni: oswiczena werstwa j emancypacija nacji*. Lwiw: Wydawca Wasyl Gutkowskyj.
- Pucek, Z. (1995). Galicyjskie doświadczenie wielokulturowości a problem więzi społecznej. *Galicja i Jej Dziedzictwo*. T. 2. J. Chłopecki, H. Madurowicz-Urbańska (red.). *Spoleczeństwo i gospodarka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

- Rędziński, K. (2000). *Żydowskie szkolnictwo świeckie w Galicji w latach 1813–1918*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP w Częstochowie.
- Sarel, A. (2016). *Alexander Sarel (born 24.03.1928) about himself and his family, Polish-Jewish relationship in Lvov before war, his fate during war and way to Palestina*, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje-wspomnienia [dostęp: 21.09.2016].
- Sawicki, L. (2008–2009). Moje lwowskie szkoły. *Rocznik Lwowski*, Warszawa: Instytut Lwowski, 219–230.
- Schulz, B. (2007). *Sanatorium pod klepsydrą*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Staram się nie żyć przeszłością. Z Kurtem I. Lewinem rozmawiają Ewa Koźmińska-Frejłak i Piotr Paziński (2006). *Midrasz*, 7–8, 51–52.
- Vincenz, S. (1993). *Tematy żydowskie*. Gdańsk: Wydawnictwo Atext.
- W drodze do Wiednia. O swojej lwowskiej rodzinie w rozmowie z Ewą Koźmińską-Frejłak opowiada Jehuda Nir (2006). *Midrasz*, 7–8, 15–16.
- Wittlin, J. (1995). *Sól ziemi*. Warszawa: PIW.
- Wódz, J., Wódz, K. Galicyjska tożsamość mozaikowa czy mozaika tożsamości galicyjskich?, *Galicja i Jej Dziedzictwo*. T. 2. J. Chłopecki, H. Madurowicz-Urbańska (red.). *Spoleczeństwo i gospodarka*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Ziv, A. (2016). *Aviva Mathilda Amalia „Madzia” ZIV (ZIFERMAN) nee POSAMENT, about her and family before and during WW2 in Lwów and Przemysł*, www.sztetl.org.pl, lwow, relacje-wspomnienia [dostęp: 21.09.2016].
- Zmierzałyśmy ku asymilacji. Z Jerzym Holzerem rozmawia Ewa Koźmińska-Frejłak (2006). *Midrasz*, 7–8, 9–12.

## Galician experience of interculturality (as exemplified by Jewish recollections of school years Jews from the turn of 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century)

### Summary

This paper deals with relationships between Jewish and non-Jewish students in primary school in Galicia at the turn of 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> century. Galicia was a frontier area on which various nations, religions and cultures were in touch. The dominating role was that of Poles and Ukrainians, but there were also Armenians, Roms and Germans, and Jews constituted an important element of the peculiar cultural mosaic on these lands. At the end of 19<sup>th</sup> century, young Jews entered primary schools, at which they shared classrooms with their Christian peers. Primary school became a platform of closer contacts, exchange and confrontation of diverse cultures and religions. For Jewish children, attending it resulted in the process of acculturation, and also that of assimilation. This paper is based upon the memoirs and recollections of Jews, and also Poles, attending primary schools or middle schools in Galicia.

**Keywords:** Galicia, Jews, primary school, interculturality.





Katarzyna SMOTER, Zuzanna SURY

Uniwersytet Jagielloński

---

**Kontakt:** katarzyna.smoter@uj.edu.pl; zuzanna.sury@doctoral.uj.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Smoter, K., Sury, Z. (2017). Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 81–98.

---

## Walka w ujęciu Karla Jaspersa jako sytuacja graniczna obecna w doświadczeniu nauczyciela. Refleksje na pograniczu filozofii i pedagogiki

### Streszczenie

W niniejszym artykule podjęto teoretyczną analizę prowadzącą do rozpoznania, w jaki sposób koncepcja sytuacji granicznych K. Jaspersa tłumaczy złożoność funkcjonowania społecznego nauczyciela. Celem artykułu jest wyjaśnienie znaczenia walki obecnej w doświadczeniu nauczyciela oraz uzasadnienie faktu, że jest ona elementem nieodzownym w pracy pedagogicznej, ponieważ (posługując się językiem K. Jaspersa) umożliwia urzeczywistnienie egzystencji. W wyniku analiz rozrózniono dwa aspekty walki: „walkę z”, dążącą do wyeliminowania przeciwnika, oraz „walkę o”, zabiegającą o udoskonalenie dotychczasowego stanu. Stwierdzono, że pełnienie roli zawodowej nauczyciela wymaga często konfrontacji z tym, co „inne”, „trudne”, a nawet „niemożliwe”, i doświadczania sytuacji, które przekraczają posiadane aktualnie możliwości i kompetencje. Sytuacje te mogą stanowić punkt wyjścia do rozwoju, ponieważ można rozumieć je jako sytuacje „walki o”, która może być odczytywana jako jaspersowskie dążenie egzystencji ku transcendencji.

**Słowa kluczowe:** walka, sytuacja graniczna, nauczyciel.

### Wstęp

Środowisko szkoły może być ujmowane jako „różnorodny i kompleksowy obszar doświadczeń, jako wzorzec działań, aktywności, ról oraz międzyludzkich stosunków” (Noelle, 1995, s. 27). Ogół tych kategorii jest współtworzony i reprodukowany przez podmioty życia szkolnego – uczniów, ich rodziców i nauczycieli. Ci ostatni, w ramach powierzonych im zadań, stają się „transmitera-

mi” (Ferenz, 2009) i promotorami społecznie pożądanymi wartościami, tłumaczami i przewodnikami „po rzeczywistości społecznej”, „stymulatorami” w dążeniu młodych ludzi do nabywania kompetencji uczestników kultury, edukatorami „do nowego obywatelstwa i pokojowego patriotyzmu”, a także ekspertami wspomagającymi proces wychowania rodzinnego (Ferenz, 2009). Każde z wymienionych tu zadań wymaga od nauczyciela konfrontacji z tym, co „inne”, „trudne”, a nawet „niemożliwe”, i wchodzenia w doświadczenia, które przekraczają posiadane aktualnie możliwości i kompetencje.

W odniesieniu do tej kwestii wartościowe wydaje się zastosowanie pojęcia „**sytuacja graniczna**”, zaproponowanego na gruncie filozofii egzystencjalnej przez Karla Jaspersa, a w szczególności odniesienie do kategorii „**walki**”, będącej jedną z odmian sytuacji granicznych. Ostatni z wymienianych terminów pojawia się także w publikacjach naukowych z zakresu pedeutologii i pedagogiki szkolnej, gdzie stosowany bywa w odniesieniu do metafory militarnej (Chętkowski, 2010). Za interesującą poznawczo można uznać swoistą konfrontację ujęć: pedagogicznego i filozoficznego, a w dalszej części – podjęcie próby rozpoznania, w jaki sposób koncepcja K. Jaspersa może wyjaśniać złożoność funkcjonowania społecznego nauczyciela w kontekście przekraczania przez niego jego egzystencji, co staje się możliwe w sytuacjach granicznych, takich jak walka. **Celem artykułu jest wyjaśnienie znaczenia walki w doświadczeniu nauczycieli oraz uzasadnienie, że jest ona elementem nieodzownym w pracy pedagogicznej, ponieważ (posługując się językiem K. Jaspersa) umożliwia urzeczywistnienie egzystencji.**

## 1. Pojęcie „walki” w publikacjach z zakresu pedagogiki szkolnej i pedeutologii

W *Słowniku języka polskiego* PWN zaprezentowano pięć znaczeń terminu „walka”. W tym miejscu przytoczymy trzy z nich, które wydają się być szczególnie znaczące dla zrozumienia zagadnień zawartych w tym opracowaniu. Można zauważyć, że walka bywa definiowana zarówno jako: „**działanie mające na celu usunięcie, zniszczenie, pozbycie się, przewycięzenie czegoś**”, jak również jako „**działanie mające na celu osiągnięcie, uzyskanie, zdobycie, odzyskanie, utrzymanie kogoś, czegoś, polepszenie czegoś**” (Szymczak, 1995, s. 608). W kolejnych, przytaczanych w słowniku interpretacjach walką określa się: „**ścieranie się sprzecznych interesów, poglądów, współzawodnictwo, rywalizację**” (Szymczak, 1995, s. 608). Te znaczenia oddają wielowymiarowy charakter tego pojęcia, które uznać można za użyteczne w opisie codziennych sytuacji egzystencjalnych.

Pojęcie walki od dawna wykorzystywane jest również na gruncie nauk pedagogicznych. W związku z tym, pojawia się zarówno w języku potocznym

stosowanym przez nauczycieli, jak i w naukowym opisie rzeczywistości wychowawczej. Poniżej odniesiemy się do kilku – znaczących, jak się tu wydaje – interpretacji. Na początku należy zaznaczyć, że do opisu „konfrontacji”, „ścierania się”, sporu występującego między różnymi podmiotami socjalizacji szkolnej używa się również określenia „konflikt”. Pojęcie „walka” wydaje się tu jednak bardziej adekwatne ze względu na brak obarczenia tego pojęcia skojarzeniami teoretycznymi. Jak zauważa Z. Barciński, w terminie „walka” akcent postawiony jest „na zdecydowaną wolę jednej strony, na szereg działań, a nie tylko jednorazowe zachowanie, na ciąg zachowań, na coś długotrwałego” (Barciński, 2013, s. 18). W związku z tym, jeśli akcentuje się – tak, jak w tym opracowaniu – typowy dla sytuacji szkolnej ciągły i długotrwały charakter owych konfrontacji, pojęcie walki wydaje się bardziej adekwatne.

Sposób postrzegania edukacji, w którym jest ona ujmowana jako pole gry/walki, jest – zdaniem R. Nawrockiego (Nawrocki, 2017, s. 141) – wynikiem demokratyzacji procesów edukacyjnych. Według tego autora, obecna na gruncie tych procesów władza ulega rozproszeniu i stwarza pole konfliktowe – miejsce ścierania się różnych sił reprezentowanych przez zróżnicowane podmioty. Ten sposób ujęcia bliski jest sposobowi myślenia, w którym zastosowano tzw. „metaforę militarną” myślenia o szkole i działaniach podejmowanych przez nauczycieli i uczniów. W znaczący sposób odniósł się do tego D. Chętkowski, który zwrócił uwagę na to, że:

Styl militarny coraz bardziej przenika do edukacji [...]. Rada pedagogiczna walczy z niską frekwencją na lekcjach, walczy z brakiem kultury pośród uczniów, walczy z coraz gorszymi wynikami na egzaminach. Także uczniowie mają za zadanie przede wszystkim walczyć, na przykład ze swoimi słabościami, z brakiem ambicji, z nietolerancją. Walka jest wpisana w kulturę szkoły (Chętkowski, 2010, s. 14).

W odniesieniu do interakcji między nauczycielem i uczniem walka wydaje się jedną z pochodnych przymusu i dyscypliny panującej w klasie szkolnej. W związku z tym, nauczyciel może zbudować z uczniami relację, której podstawą – według S. Mieszalskiego – staje się „postawa walki” (Mieszalski, 1997). Warto tutaj szerzej zacytować krótki jej opis:

Nauczyciel przekonany o słuszności [...] swoich planów usilnie dąży do ich pełnego zrealizowania za wszelką cenę. Jeżeli uczniowie utrudniają te zamierzenia, to trzeba z nimi bezwzględnie walczyć. Wchodząc do klasy na lekcję, nauczyciel jest skłonny zakładać, że walka z uczniami jest nieunikniona [...] (Mieszalski, 1997, s. 118).

Postawa walki jest postrzegana przez tego autora jako destrukcyjna. S. Mieszalski wskazuje, że odpowiedzialność za jej wytworzenie ponosi „pedagogika deklaratywna”, uznawana za normatywną i roszczeniową, manifestująca „dobre chęci”, koncentrująca się na pytaniach o idealne „powinno być”, a deprecjonująca to, co „jest”, upraszczająca obraz sytuacji między nauczycielem a uczniami (Mieszalski, 1997, s. 119). Przy przyjęciu takiej interpretacji szkoła może być rozumiana przez nauczycieli jako miejsce, do którego należy chodzić „pod bro-

nią” i stale być gotowym do odparcia potencjalnych uczniowskich ataków (Chętkowski, 2010, s. 14). Wychowankowie są prezentowani jako osoby nieustannie walczące – z przymusem, dyscypliną i formalnymi założeniami systemu szkolnego. Z. Barciński opisuje wynikającą z tego sytuację w następujący sposób: „Uczeń mówi wprost, że nie wykona polecenia. Wszystkie powyższe sytuacje to moment walki – z jednej strony nauczyciel czegoś chce, z drugiej uczeń (wychowanek), który chce czegoś innego” (Barciński, 2013, s. 46). K. Motyl łączy z kolei pojawiające się w klasie sytuacje walki z wszechobecną nudą obecną na lekcjach: „Nuda jest sytuacją trudną, przed którą człowiek stara się bronić. To, jaka będzie reakcja obronna, zależy w znacznej mierze od poznawczej oceny sytuacji przez człowieka” (2014, s. 156).

Walka ucznia z nauczycielem oraz nauczyciela z uczniem ma, jak przedstawiono, wiele odcieni. Nie wszystkie z nich kojarzą się bezpośrednio z konfliktem. Trudno byłoby bowiem przypuszczać, że zjawisko takie jak nuda może stać się jedyną przyczyną walki między wychowankiem a nauczycielem.

Walka wydaje się także wpisana w relacje tworzone między samymi nauczycielami oraz nauczycielami a ich przełożonym. Nie można również pominąć roli rodziców zaangażowanych w edukację dzieci. B. Śliwerski, opisując zawód nauczyciela, wskazuje na wpisane w jego pracę konkurowanie z innymi profesjonalistami. Akcentuje obecne w tej profesji tendencje do wchodzenia w zawody z innymi, porównywanie się z nimi, dorównywanie im lub oddawanie pola walki. Jak zauważa autor, „bycie nauczycielem to możliwość lub konieczność współzawodniczenia z innymi (nauczycielami, nadzorem, uczniami, ich rodzicami czy politykami oświatowymi), ale i z samym sobą” (Śliwerski, 2006, s. 1).

Jak można zauważyć, w pojawiających się na gruncie pedagogiki interpretacjach walka jest interpretowana przede wszystkim jako „walka z”. Ta wizja nie wyklucza istnienia innych ujęć, które jednak wydają się rzadziej obecne w dyskursie dotyczącym współczesnej pedeutologii. Interesujące staje się tutaj mniej rozpowszechnione ujęcie uwzględniające „walkę o”, rozumianą jako działanie, którego celem staje się osiągnięcie czy odzyskanie jakiegoś dobra, a także ulepszenie istniejącego stanu rzeczy (Szymczak, 1995, s. 608). Przez podejmowanie „walki o” dochodzi do poprawiania rzeczywistości, ulepszania, udoskonalania. Takie ujęcie pojawia się w interpretacji walki jako jednej z sytuacji granicznych obecnych w egzystencji jednostki, rozwijanej przez K. Jaspersa.

## 2. Walka jako przykład sytuacji granicznej w perspektywie Karla Jaspersa

Walka jest jedną z wymienianych przez K. Jaspersa sytuacji granicznych. Recepcja koncepcji tego autora na gruncie pedagogiki jest widoczna szczególnie w rozważaniach z zakresu relacji wychowawcy z wychowankiem (zob. Szto-

bryn-Bochomulska, 2016; Marek, Walulik, 2012). Niniejszy artykuł koncentruje się z kolei na specyfice pracy nauczyciela, dostrzegając również inne obszary jego działalności – nie tylko te bezpośrednio związane z osobą ucznia. W celu zrozumienia kategorii sytuacji granicznej wartym nakreślenia staje się kontekst, w którym występuje ona w twórczości K. Jaspersa.

Jaspersowska „postmetafizyczna metafizyka granicy” (Trydeński, 2015, s. 147), osadzona w nurcie filozofii egzystencjalizmu, zakłada istnienie człowieka jako bytu możliwego do opisanego w czterech aspektach. Człowiek jest przede wszystkim **bytem empirycznym**, który należy do świata. Nie jest jednak ograniczony do bycia jedynie jego częścią, ponieważ w każdym człowieku, w każdej indywidualnej osobie można dostrzec również wymiar możliwej **egzystencji**, która ma możliwość przekraczania świata. Kolejne dwa wymiary, w których K. Jaspers opisuje człowieka, to świadomość w ogóle, która jest utożsamiana z **intellektem** i rozumem, oraz **duch**, obejmujący idee świata, duszy i życia. Intelkt to siedziba wiedzy przedmiotowej, ogólnie ważnej, obiektywnej. Za pomocą intelektu człowiek poznaje świat i tylko świat jest dany jako przedmiot poznania rozumowi. Duch natomiast „jest obszarem obejmującym idee: świata, duszy, życia, które kierują ludzkim poznaniem, wprowadzają jedność w uzyskaną w obszarze świadomości w ogóle wiedzę przedmiotową, porządkują i ujmują ją w całość” (Piecuch, 2011).

K. Jaspers jest daleki od ujmowania człowieka w sposób statyczny jako tworzonego z elementów. Rozumie bowiem człowieka jako tego, który zawsze „kieruje się” w stronę tego, co go „przekracza”, czyli w kierunku transcendencji. Mówiąc o transcendencji, autor odwołuje się do wymiaru egzystencji. To **egzystencja poszukuje transcendencji**. Znaczenie poszukiwania transcendencji jest podkreślone przez autora następującym stwierdzeniem: „Egzystencja jest tylko w odniesieniu do transcendencji lub wcale nie” (Jaspers, 1955, za: Piecuch, 2011, s. 11). Oznacza to, że egzystencja rozpoczyna się dopiero wtedy, gdy człowiek zaczyna podążać w kierunku transcendencji, która jest czymś nieznanym, nieokreślonym. Egzystencja istnieje wówczas, gdy podąża w kierunku transcendencji, podejmując odwagę wkraczania w nieznaną, i dlatego K. Jaspers pojmuje egzystencję jako byt, który „nie jest, lecz może być i być powinien” (Jaspers, 1955, za: Piecuch, 2011, s. 16). Rozumie przez to, że egzystencja jest możliwością, która dąży do tego, aby się urzeczywistnić.

O byciu egzystencji można zatem mówić wyłącznie wtedy, gdy poszukuje ona transcendencji. Innymi słowy, urzeczywistnienie jest możliwe wyłącznie w kontakcie z transcendencją, która ostatecznie jest niepoznawalna. Jaspersowska transcendencja jest bowiem tym samym, co kantowski „byt sam-w-sobie”, „noumen” (Trydeński, 2015, s. 149). Trudno o definicję transcendencji, ponieważ nie jest ona możliwa do zbadania. Pewnym jest, że pojęcie to nie określa dosłownie ani bytu, ani Boga. Transcendencja to coś, co znajduje się poza sferą poznania człowieka. Jest poza dostępną, poza zasięgiem. Przekracza możliwo-

ści pojmowania i również dlatego jest niemożliwa do zdefiniowania. Jak wyjaśnia M. Trydeński,

Sfera tego co noumenalne jest dla nas niepoznawalna, pozostaje poza naszymi możliwościami poznawczymi. Jakkolwiek próbujemy ją ujmować, zawsze ponosimy klęskę. Właśnie w ramach tej powtarzającej się klęski doświadczamy właściwej granicy (2015, s. 149).

Chociaż podstawowym sposobem bycia człowieka w świecie jest doświadczenie codzienne, które jest poznawalne i możliwe do określenia, nie przestaje on poszukiwać tego, co niepoznawalne. Wciąż próbuje dotrzeć do transcendencji, ale za każdym razem droga kończy się na dotknięciu **granicy**, której nie jest w stanie przekroczyć. Pomimo porażek „funkcjonując w codzienności, człowiek prze jednak ku jej granicom, by stanąć, choćby nieświadomie, wobec niepoznawalnego bytu” (Trydeński, 2015, s. 153).

Egzystencja w codzienności składającej się z sytuacji konkretnych, dotyka transcendencji w sytuacjach granicznych, które skłaniają do stanięcia przed tajemnicą. Dotychczasowy sposób bycia w świecie zmienia się radykalnie wraz z chwilą dotknięcia takiej sytuacji. Wśród sytuacji granicznych K. Jaspers wymienia: **historyczną określoność egzystencji, śmierć, cierpienie, nieuchronność walki, winę oraz problematyczność świata**<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Do natury człowieka należy **ograniczeność czasu oraz możliwości**. Konkretnie sytuacje nie są zadowalające, a człowiek, który jest „w sytuacjach”, nie może zmienić wszystkiego, na czym mu zależy. Jedyne, co może zrobić, to zaakceptować ograniczeność, która została mu dana. Znalazłszy się w określonej sytuacji, nie zawsze sprzyjającej jego oczekiwaniom, jest w stanie funkcjonować jedynie wtedy, gdy uzna sytuację za własną i zaakceptuje ograniczenia, co nie oznacza pełnej zgody na zastane warunki życia. Człowiek, zdając sobie sprawę z nieusuwalności ograniczeń, jest w stanie przekraczać sytuację, w którą – mówiąc językiem M. Heideggera – został „rzucony”. Kolejną kwestią, której człowiek nie może zmienić, jest nieunikniona **śmierć**. Widząc proces odchodzenia innych, człowiek żyje w obawie również przed swoją własną śmiercią. Każde zetknięcie się ze śmiercią powoduje, że byt empiryczny staje przed koniecznością odejścia i pozostawienia tego, co do tej pory stanowiło o jego istnieniu. Dla egzystencji śmierć jest wprawdzie źródłem lęku, jednak oprócz tego doświadczenie jej daje szansę na intensywne doświadczenie życia. Świadomość śmierci może przyczynić się do pragnienia rozwoju przez pełne wykorzystanie dostępnych środków. Paradoksalnie śmierć, która kojarzy się ze zniszczeniem, może wywoływać pragnienie życia. W przypadku **cierpienia** sytuacja wygląda podobnie. Człowiek, który jest „skazany” na doświadczenie różnego rodzaju cierpień, często unika doświadczenia, koncentrując się na sprawach dnia codziennego. Cierpienie jest jednak nieuniknione i każdemu przypomina o relacji z transcendencją. Tajemnica cierpienia oraz jego nieuchronności stawia człowieka przed pytaniem o jego sens. Pytanie to wykracza poza możliwości poznawcze człowieka i dlatego dotyka egzystencji. W sytuacji cierpienia egzystencja wykracza poza granice, przybliżając się do transcendencji. Oprócz cierpienia istnieje wiele innych okoliczności, które są dla człowieka niezrozumiałe i w ten sposób zmuszają go do przekraczania własnych granic. Człowiek nie jest w stanie pojąć ani sprzeczności, które mają miejsce w świecie, ani samych przyczyn istnienia świata. Pojawiające się pytania o dramatyczność świata w kontekście nieskończonego dobrego stwórcy są tego najlepszym przykładem. Zadawanie sobie tych pytań jest jednak dla człowieka szansą na spotkanie transcendencji, ponieważ sprawia, że egzystencja jest zmuszona wyjść poza granice i dotknąć tego, co niepoznawalne.

**Walka**, potocznie kojarzona z negatywnym postępowaniem tak zwanych złych, agresywnych ludzi, w rzeczywistości w sposób niechybny dotyka każdego. Walka spowodowana jest nie tylko **dążeniem do zaspokojenia podstawowych potrzeb** wynikających z biologicznej natury człowieka. Objawia się również w **duchowym współzawodnictwie** polegającym na dążeniu do „zdobycia prestiżu i sławy, poprzez ukazywanie w twórczym działaniu osiągnięć własnej osobowości, a następnie udostępnianie ich innym we wzajemnym szacunku i poczuciu godności” (Piecuch, 2011, s. 86). Walka w ujęciu K. Jaspersa odbywa się w dwóch wariantach. Po pierwsze, istnieje „**walka z udziałem przemocy**”, działająca destrukcyjnie, oraz „**walka w miłości**”, której głównym celem nie jest podtrzymanie empirycznego istnienia, lecz urzeczywistnienie egzystencjalne. Ten rodzaj walki nie przewiduje zwycięzców i przegranych i nie korzysta ze środków przemocy. Ostatnim, szczególnie interesującym w kontekście omawianej problematyki, przypadkiem jest „**walka z samym sobą**”, stosowana z użyciem przemocy. Jaspers uważa, że „panowanie nad sobą w skrajnej postaci, jeśli cel widzi się w nim samym, zwraca się przeciwko samemu człowiekowi, gdyż prowadzi do brutalizacji własnej osobowości” (Piecuch, 2011, s. 90). K. Jaspers nie neguje wszelkiej dyscypliny, lecz zwraca uwagę na zagrożenia płynące z nadmiernej chęci panowania nad sobą.

Sytuacja graniczna walki może więc w życiu człowieka objawiać się na różne sposoby. W przypadku nauczyciela można mówić o doświadczaniu **walki z systemem, walki z innym** oraz o **walce z samym sobą**. Każda sytuacja walki, doprowadzając do granicy, obnaża niewystarczalność człowieka i staje się impulsem do skierowania się w stronę transcendencji. Każdy z jej rodzajów, obecnych w praktyce zawodowej nauczyciela, zostanie pokrótce omówiony z odwołaniem się do przykładów szkolnej codzienności.

### 3. Walka jako sytuacja graniczna w doświadczeniu nauczyciela

#### 3.1. Walka z systemem

Poszukiwanie przykładów walki w pracy pedagogicznej warto rozpocząć od spojrzenia na funkcjonowanie nauczyciela w systemie oświaty. Dla celów ni-

---

Pragnie bowiem uzyskać odpowiedź na pytania, które są „nieodpowiadalne”. Wykraczanie ku transcendencji odbywa się również w sytuacji **winy**, która jest obecna bez względu na to, czy wiąże się z podejmowaniem konkretnych, moralnie niegodziwych działań, czy też dotyczy zwyczajnego, prostego empirycznego istnienia. Wina może występować nie tylko w wyniku czynienia zła innym, ale już wskutek obserwowania cierpienia innych. Ponadto, działania człowieka prowadzące do poczucia winy często bywają niezamierzone, ponieważ człowiek nie zawsze jest w stanie przewidzieć konsekwencje podejmowanych czynności. Poczucie winy może wynikać również z zaniedbań i z niewykorzystania własnych możliwości. Wina może być więc skutkiem zaniechań oraz konkretnych działań, odbywających się między innymi w **sytuacji walki** (zob. Piecuch, 2011, s. 49–112).

niejszego artykułu pomocne będzie przyjrzenie się systemowi oświaty obowiązującemu w Polsce.

Jednym z działań, które można kojarzyć z walką z systemem, a mówiąc ściślej – z władzą organizującą system, jest uczestnictwo w protestach, które nie jest obce również nauczycielom. Przykładem walki z systemem jest ogólnopolski strajk, który miał miejsce 31 marca 2017 roku (Suchecka, 2017). Wówczas wielu nauczycieli z całej Polski solidaryzowało się, aby zmanifestować swój sprzeciw wobec planowanej reformy edukacji, polegającej między innymi na likwidacji gimnazjów, utworzeniu czteroletnich liceów ogólnokształcących oraz szkół branżowych. Pedagodzy, rezygnując z pełnienia opieki nad uczniami, walczyli o zachowanie dotychczasowej struktury systemu oświaty. Jednym z czynników mobilizujących do walki stał się lęk o utratę miejsc pracy spowodowaną ograniczeniem liczby szkół.

Strajk ten był pierwszym od dziesięciu lat, zorganizowanym na tak szeroką skalę działaniem. W 2007 roku protest zorganizowany przeciwko polityce ówczesnego Ministra Edukacji Narodowej, R. Giertycha, trwał przez dwie godziny. Nauczyciele walczyli o podwyżki oraz sprzeciwiali się polityce ministra, posądżając go o upolitycznianie szkoły, dzielenie nauczycieli i szykanowanie członków Związku Nauczycielstwa Polskiego. Jednak strajk ten nie wiązał się z rezygnacją z pełnienia obowiązków nauczycielskich. „Strajkujący najczęściej siedzieli w pokojach nauczycielskich, sprawdzali zeszyty i kartkówki, uzupełniali dzienniki” (Suchecka, 2017).

Przytoczone wyżej przykłady walki z władzą polityczną, która dąży do zorganizowania systemu oświaty w Polsce, nie zawsze zgodne są z oczekiwaniami grona pedagogicznego. Oczywiście nie wszyscy nauczyciele walczą czynnie – wielu nie bierze udziału w zorganizowanych działaniach opozycyjnych. Każdego z nich jednak, nawet tych, którzy zgadzają się ze sposobem organizowania systemu szkolnictwa przez władzę, dotyka walka wpisana w obecny system kształcenia, w którym dominującą, choć często ukrytą, ideą jest konkurencja o byt. Dotyka ona szkoły w obecnie obowiązującym rynkowym systemie organizacji szkolnictwa. Rozliczalność szkół, będąca aktualnie podstawą organizowania systemu edukacji, powoduje szereg niezamierzonych konsekwencji, takich jak rywalizacja o dobrą pozycję na rynku między szkołami oraz rywalizacja między nauczycielami. Jak pisze E. Potulicka:

Zasada rozliczalności jest związana z pojęciem odpowiedzialności. Kiedy ludzie czują się rozliczani, nieświadomie dążą do poprawy funkcjonowania. Kiedy jednak czują się rozliczani nie fair, starają się temu sprostać formalnie, bez rzeczywistej poprawy funkcjonowania (2003, s. 16).

Warto dodać, że poczucie bycia niesprawiedliwie ocenionym może powodować nie tylko próbę formalnego sprostania wymogom, będącą wyrazem biernego przeczekiwania obecnej sytuacji, lecz również opór prowadzący do walki. Walka ta może dotyczyć nieakceptowanych decyzji władzy oświatowej oraz



rywalizacji o uzyskanie jak najlepszej oceny w porównaniu z innymi nauczycielami – nawet jeśli ocena jest wystawiana w poczuciu niesprawiedliwości. W atmosferze rywalizacji o zatrudnienie, szczególnie w okresach reform, dopuszczających liczne zwolnienia, sytuacja nauczycieli bywa niestabilna – zrównoważyć może ją wyłącznie wygrana w walce o stałe stanowisko. Szczególne znaczenie w tej walce pełni system awansu zawodowego, który nierzadko ma na celu pozorne wyposażenie nauczycieli w kompetencje. Zdobywanie kolejnych stopni awansu może świadczyć nie o podniesieniu pedagogicznych kompetencji, lecz o zaradności, która przejawia się w gromadzeniu dokumentów uzasadniających nadanie stopnia. Wydaje się, że wciąż aktualne są słowa B. Śliwerskiego:

W końcu wkroczyła do szkół rywalizacja typu antagonistycznego, określana w teorii gier mianem „gry o sumie zerowej”. Oznacza ona, że czyjś zysk (uzyskanie wyższego stopnia awansu zawodowego) będzie musiał wynikać z czyjejs straty. Spośród kilku ubiegających się z danej szkoły nauczycieli dopuści się do awansu jednego, dwóch, a może żadnego, bo już zabrakło w gminie czy w powiecie środków na pokrycie jego skutków w odpowiedniej płacy (Śliwerski, 2006).

Przytoczone opisy są przykładami sytuacji, które mogą stać się sytuacjami granicznymi. Jeśli do zmagania z systemem edukacji i władzą dodać walkę o pozycję wśród uczniów i walkę o uznanie wśród rodziców, może okazać się, że prawdopodobieństwo wystąpienia sytuacji granicznej jest w zawodzie nauczyciela wysokie.

### 3.2. Walka z „Innym”

Podejmowanie przez nauczyciela interakcji z innymi nieuchronnie skutkuje sytuacjami „ścierania się” odmiennych poglądów, idei, przekonań, punktów widzenia. Ich skutkiem może stać się wystąpienie sytuacji granicznych, w których nieuniknione jest użycie przemocy. Twórczość K. Jaspersa nie pozostawia złudzeń:

W dziedzinie gospodarczej na drodze pokojowej, w czasie wojen z użyciem przemocy, za pomocą większych osiągnięć, podstępów i działań przynoszących krzywdy – w efekcie wszędzie w równie okrutny sposób się walczy (Jaspers, 1955, za: Piecuch, 2011, s. 86).

W odniesieniu do pracy nauczyciela znaczące wydają się „walki” z trzema podmiotami życia szkolnego: członkami zespołu nauczycielskiego, rodzicami, a także uczniami. D. Chętkowski, autor bloga poświęconego edukacji, nazywa te relacje żartobliwie wojną „belfersko-belferską”, „belfersko-uczniowską” i „belfersko-rodzicielską” (Chętkowski, 2010, s. 15; Dudzikowa, Jaskulska, 2016).

Pierwsza z tu wymienianych, **walka zachodząca w zespole nauczycielskim**, staje się jedną z konsekwencji podejmowanych w tej grupie interakcji. Konieczność współpracy nauczycieli wydaje się oczywistością życia szkolnego, jednak często staje się również zarzewiem walk, które dotyczą zróżnicowanych obszarów tej edukacyjnej instytucji i wynikają z funkcjonujących między na-

uczycielami odmienności – nie tylko zawodowych, lecz także prywatnych (Właźło, 2012). Wiele przykładów takich konfliktów przytacza D. Chętkowski. Warto przypomnieć przynajmniej jeden z nich:

Dwie nauczycielki tego samego przedmiotu nienawidzą się i wzajemnie sobie szkodzą. Sytuacja od lat jest napięta. Jedna drugą próbuje wygryźć z pracy, ale to nie takie proste [...]. W końcu jedna z nich, starsza, nie wytrzymuje i odchodzi [...]. Koleżanka naprawdę odczuwa wielką satysfakcję, że przyczyniła się do usunięcia z pracy swojej dawnej nauczycielki [...]. Nawet imprezę urządziła, aby uczcić swój sukces (Chętkowski, 2009, s. 220–221).

Tego rodzaju „sytuacje” mają miejsce w wielu szkołach. Rzecz jasna, nie zawsze przeradzają się w sytuację zacieklej walki toczonej niemal „na śmierć i życie”. Z drugiej jednak strony, pewna część takich zdarzeń, „belferskich walk” związanych np. z różnicą poglądów dotyczących postępowania wychowawczego wobec uczniów czy podziału obowiązków wynikających z pracy w szkole, faktycznie przeobraża się w poważne kryzysy, których konsekwencje znajdują swój wyraz w pozostałych sferach życia jednostki.

Kolejny z wymienionych rodzajów walk to **walki toczne między nauczycielami a rodzicami uczniów**, które wydają się powszechne w przestrzeni szkoły. Takiego przekonania można nabrać choćby po pobieżnym przeglądzie literatury pedagogicznej poświęconej tej tematyce, a także analizie wypowiedzi praktyków – nauczycieli i pedagogów, obecnych chociażby na forach internetowych (zob. Babiuch, 2002; Walczak, 2011, Chętkowski, 2010; Dąbrowska-Bąk, Pawełek, 2014; Poćwiardowska, 2010).

Ocena nauczycieli przez rodziców uczniów odnosi się między innymi do ich charakterystyk osobowościowych, stosunku do ich dziecka, umiejętności tworzenia zintegrowanej grupy klasowej i, ogółem, całego procesu dydaktycznego (Maksymowska, Werwicka, 2009, s. 13). Często również nauczyciele poddają ocenie rodziców i na tej podstawie kształtują relacje „belfersko-rodzicielskie”. W relacjach między nauczycielami i rodzicami dochodzić może zarówno do różnicy zdań, jak i do poważnych konfliktów, które nierzadko angażują inne podmioty życia szkolnego, a nawet wychodzą poza obszar szkoły. W nieco przerysowany sposób kategorię walki „belfersko-rodzicielskiej” ujmuje D. Chętkowski: „Szkoła jest zła, a nauczyciele chcą skrzywdzić dziecko, dlatego rodzina musi działać wspólnie przeciwko wstrętnym pedagogom” (2010, s. 126).

Obraz kontaktów nauczycieli i rodziców nie zawsze przybiera tak zerojedyndynkowy i bezwzględny charakter, jednak tego rodzaju stosunki mogą w swych konsekwencjach generować sytuacje graniczne i znacząco oddziaływać na życie nauczycieli.

Jak już wskazywano, codziennością życia szkolnego nauczycieli wydaje się **walka podejmowana z uczniami**. Jak zauważał w tym kontekście P. Woods: „Za nauczycielem stoi ciężar prawa, władzy i tradycji, za uczniami zaś przewaga w liczbie i strategiach obrony i ataku” (Woods, 1983, s. 31, za: Dudzikowa,

1996). Obrona i atak uczniów odnoszą się do czterech płaszczyzn, które są zawłaszczane przez nauczyciela. Są nimi: przestrzeń, czas, wiedza i procesy komunikacji generujące napięcia o charakterze ideowym i incydentalnym (Ball, 1994, za: Dudzikowa, 1996, s. 11). Sytuacje te, często obecne w praktyce wychowawczej, prezentowane w przekazie medialnym, bywają kojarzone z sytuacjami dramatu osobistego, kryzysu generującego poczucie poniżenia i bezradności nauczycieli. Taki rodzaj sytuacji granicznych w pracy nauczyciela stał się przedmiotem badań realizowanych przez M. Mikołajczak-Woźniak, wskazującą opresyjne zachowania uczniów wobec pedagogów. Autorka przytacza tu dramatyczne sytuacje agresji uczniów w postaci przemocy fizycznej, psychicznej, a nawet seksualnej. Wśród wielu, bardzo obrazowych, przykładów znaleźć można te związane z ciężkim uszkodzeniem ciała nauczyciela spowodowanym przez ucznia, znieważeniem, wulgarnym potraktowaniem, podejmowanymi przez wychowanków w kierunku nauczyciela obscenicznymi zachowaniami, itp. (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 269). Tego rodzaju egzemplifikacji dostarczają nam również artykuły i audycje medialne, w których przytaczane są sytuacje bezradności pedagogicznej nauczycieli (najczęściej nie ma w nich jednak miejsca na pogłębioną i wielowymiarową analizę tych przypadków). Tymczasem emocjonalny charakter tych sytuacji wydaje się często dla nauczycieli nie do zniesienia, stając się *de facto*, sytuacją graniczną. Rzadko są to zdarzenia jednorazowe. Zazwyczaj do ich wytworzenia się potrzebny jest splot pewnych działań uczniowskich, będących stopniowym przekraczaniem granic w stosunku do nauczyciela (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 276). Jak zauważa M. Mikołajczak-Woźniak: „nauczyciel doświadczający ze strony uczniów opresyjnego traktowania bardzo często ma poczucie, że postawiono go w sytuacji bez wyjścia, nie do rozwiązania [...], że jego wytrzymałość znajduje się «na granicy»” (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 275).

Tej silnej bezradności towarzyszy często wstyd przed przyznaniem się do „porażki wychowawczej”, słabości, której się nie pokonało, osamotnienia w przeżywanej sytuacji. Trudności pogłębia brak wsparcia ze strony zespołu nauczycielskiego. Sytuacja graniczna może, jak zauważa M. Mikołajczak-Woźniak, blokować, rodzić niemoc, bezwład, „zatrzasnąć” w schematycznym działaniu, którego celem jest przebrnięcie przez czas pracy w szkole bez zbytecznego angażowania się i narażania na konfrontację z uczniami (Mikołajczak-Woźniak, 2015, s. 275).

Sytuacja walki może również skutkować odwetem polegającym na użyciu przemocy ze strony nauczyciela. Warto zwrócić jednak uwagę, że, zgodnie z myślą K. Jaspersa, podejmowanie przemocy uniemożliwia wędrówkę w kierunku transcendencji. Dzieje się tak dlatego, że człowiek, który pozwalając sobie na doświadczanie bezradności otwiera się na tajemniczą, niezrozumiałą sytuację, jest w stanie wyjść poza dotychczasowe ramy egzystencji. Jak podsumowuje Cz. Piecuch, „[...] motywem poszukiwania transcendencji jest poczucie własnej

niedostateczności, odkrycie w sobie braku wyzwającego to szukanie” (2011, s. 11). Z kolei osoba, która w sytuacji walki do ostatnich chwil utrzymuje, że za pomocą własnych sił może pokonać wroga, nie zadaje pytań o to, co nieznane. Stara się nie dostrzegać w przeżywanym doświadczeniu niczego „dziwnego”, tajemniczego, niewytłumaczalnego. Podejmując decyzję o stosowaniu przemocy i ukrywaniu trudności, nauczyciel nie może doświadczyć poszukiwania transcendencji. Sytuacja graniczna, do której człowiek się przyznaje i z którą próbuje się zmierzyć bez używania przemocy może jednak stać się powodem poszukiwania transcendencji, które, mimo iż nigdy nie doprowadza do ostatecznego celu, za każdym razem jest przełomowym wydarzeniem, umożliwiającym urzeczywistnianie się egzystencji. Innymi słowy, dzięki przeżywaniu sytuacji granicznych możliwe jest „stawanie się bardziej” – „bardziej człowiekiem”, a więc i „bardziej nauczycielem”.

### 3.3. Walka z samym sobą

Przewycięzanie wyżej opisanych sytuacji angażuje wiele procesów poznawczych, psychologicznych i emocjonalnych. Może nawet wiązać się z osłabieniem fizycznym i psychicznym oraz prowadzić do wypalenia zawodowego. Pokonywanie tych trudności wymaga więc jednocześnie walki z przeciwnikami oraz walki z samym sobą, która umożliwia wytrwale znoszenie przeciwności w imię zwycięstwa.

Ten szczególny rodzaj walki polega na zakwestionowaniu części siebie – niektórych swoich popędów i cech charakteru (Piecuch, 2011, s. 86). Stosowanie walki z samym sobą jest konieczne, aby osiągnąć zamierzone cele. Walka ta może jednak przerodzić się w walkę „z użyciem przemocy”. Dzieje się tak wtedy, gdy człowiek stosuje samodyscyplinę, która polega na byciu posłusznym samemu sobie. „Jej efektem, podobnie jak i przemocy stosowanej na zewnątrz, jest panowanie, zniszczenie, kształtowanie” (Piecuch, 2011, s. 90). Samodyscyplina do pewnego stopnia jest, według K. Jaspersa, potrzebna, jednak kultura przemocy, szczególnie wobec samego siebie, przynosi negatywne konsekwencje. Stosowanie przemocy może przynieść wiele korzyści, jednak grozi samotnością i pustką w życiu człowieka, który zdobył już wszystkie możliwe trofea. K. Jaspers przestrzega zatem zarówno przed całkowitą rezygnacją z samodyscypliny, jak i przed używaniem przemocy, szczególnie wobec siebie. Obydwie postawy powodują, że niemożliwe staje się doświadczenie sytuacji granicznej i, co za tym idzie, egzystencjalne urzeczywistnienie.

Gdyby przeprowadzić analizę poszczególnych sytuacji granicznych, mogłoby się okazać, że każda z nich w pewnym stopniu jest ostatecznie związana z walką z samym sobą. Podobny stan rzeczy jest obecny w doświadczeniu nauczycieli. Okoliczności dnia codziennego, będącego podstawowym polem egzystencji, obfitują w wydarzenia, które mogą z czasem stać się sytuacjami granicznymi. Wśród nauczycielskich obowiązków znajduje się między innymi prze-

prowadzanie ewaluacji własnej pracy, które może stać się sytuacją graniczną z uwagi na to, że często dotyka sfery osobistych i znaczących dokonań nauczycieli. W związku z tym ewaluacja może powodować silny stres i lęk przed byciem ocenianym.

**Ewaluacja** to „proces zbierania informacji o przebiegu działania i uzyskiwanych efektach oraz ich analizowania w celu udoskonalenia przebiegu tego procesu i osiągnięcia zamierzonych efektów” (Brzezińska 2004, s. 164). Zasadniczo można mówić o trzech jej wariantach: ewaluacji zewnętrznej, wewnętrznej i autoewaluacji. **Ewaluacja zewnętrzna** to badanie przeprowadzane w szkole przez osoby niezwiązane z placówką. Najczęściej są to pracownicy kuratorium oświaty. **Ewaluacja wewnętrzna** jest organizowana przez placówkę, która prowadzi działalność. W praktyce za jej przeprowadzanie odpowiedzialny jest dyrektor szkoły. **Autoewaluacja** natomiast oznacza analizy wykonywane przez osobę, która jest jednocześnie i wykonawcą, i badającym. Innymi słowy, autoewaluacja w pracy nauczyciela oznacza przyglądanie się własnej pracy przy wykorzystaniu metodologii nauk społecznych. Celem wszystkich badań ewaluacyjnych jest gromadzenie informacji o efektach podejmowanych działań w celu udoskonalania praktyki. Cel ten brzmi być może niewinnie, jednak w rzeczywistości jest wyposażony w silny ładunek emocjonalny, który wynika między innymi z obawy przed oceną. Zdobywanie informacji wiąże się bowiem z odkrywaniem prawdy, która może okazać się niezadowolająca dla odkrywającego. W sytuacji ewaluacji zewnętrznej i wewnętrznej, informacje o nauczycielu są odkrywane przez innych, a więc w są w pewien sposób upubliczniane. Nie oznacza to jednak, że autoewaluacja, której wyniki nie muszą być upubliczniane, nie powoduje napięcia emocjonalnego. Często może bowiem powodować lęk przed ujawnieniem jej wyników przed samym sobą. Nauczycielami, którzy wydają się szczególnie narażeni na lęk, są osoby, których tożsamości w badaniach H. Kwiatkowskiej zostały określone jako nadana, rozproszona i moratoryjna (Kwiatkowska, 2005). Nie są nimi natomiast osoby o tożsamości osiągniętej, która „jest raczej niezależna od wpływów zewnętrznych. W działaniu jest autonomiczna, zachowuje integralność, wewnętrzną decyzyjność i odpowiedzialność. [...] Trudne zadania postrzega jako wyzwanie, a nie jako zawodową przeszkodę” (Kwiatkowska, 2008, s. 234). Osoby o tożsamości osiągniętej nie ulegają destrukcyjnemu wpływowi krytyki, ponieważ zdają sobie sprawę z wysokiej wartości podejmowanych przez siebie działań. W przypadku osób o tożsamości nadanej źródłem pewności podejmowanych decyzji może być inna osoba, autorytet lub wiedza, która wydaje się niepodważalna. Osoby te są mocno przywiązane do dotychczasowego sposobu postępowania, więc trudnością może być dla nich przyjmowanie krytycznych informacji lub podejmowanie działań mających na celu zmianę postępowania. Zmiana postępowania, wymagająca walki z samym sobą, może być również niezwykle silnym przeżyciem dla osób o tożsamości moratoryjnej oraz rozproszonej. Są to osoby o wysokim poziomie dezin-

tegracji, które mają trudność z podejmowaniem decyzji i systematycznym działaniem. Jednostki te działają często przypadkowo, chaotycznie i biernie, unikając głębokiej refleksji nad własnym życiem i aktywnością zawodową (Kwiatkowska, 2008, s. 237).

Można zakładać, że dla osób o tożsamości osiągniętej walka z samym sobą przez przyjmowanie, również negatywnych, informacji na swój temat jest traktowana jako kolejne zadanie w zawodowej karierze. W przypadku osób o trzech pozostałych tożsamościach, jednorazowo lub regularnie otrzymywane informacje mogą być traktowane jako bariery zawodowego rozwoju. Z uwagi na wewnętrzny opór towarzyszący ich przetwarzaniu mogą doprowadzić do przeżycia sytuacji granicznej, a konkretnie do walki z samym sobą. Interesującym zagadnieniem badawczym jest pytanie, w którym przypadku ewaluacja może zaowocować silniejszym pragnieniem poszukiwania transcendencji. Z jednej strony, osiągnięta, „pewna” tożsamość może być czynnikiem, który ułatwia podejmowanie uczciwej walki z samym sobą. Z drugiej, owa pewność siebie może blokować przyznanie się do własnej niewystarczalności, które jest warunkiem wejścia w sytuację graniczną. Warto bowiem mieć na uwadze, iż:

Człowiekowi zagraża jego pewność siebie, przekonanie, że jest już tym, czym mógłby być. Gdy wiara, w której człowiek odnajduje drogę swych możliwości, staje się czymś, co posiada, to zamyka tę drogę – przemienia się w pychę moralnego samozadowolenia lub dumę płynącą z wrodzonych cech (Jaspers, 1990, s. 42).

Dlatego brak stanowczości, wyłaniający się z opisów pozostałych trzech tożsamości, może stanowić szansę na wejście w sytuację graniczną, która zbliża do transcendencji, umożliwiając urzeczywistnienie się egzystencji. Być może więc cechy, które pozornie osłabiają profesjonalizm, w rzeczywistości mogą być początkiem procesu poszukiwania, który prowadzi do pełni życia. Wydaje się, że najistotniejszym czynnikiem, warunkującym możliwość „dotknięcia transcendencji”, jest odwaga do „wchodzenia” w sytuacje graniczne. Jak bowiem zauważa K. Jaspers, istnieją również inne reakcje na sytuacje graniczne, wśród których wymienia: ucieczkę w światopogląd, ucieleśnioną wiarę oraz mistycyzm.

„Dokonując jej [ucieczki w światopogląd], wierzymy, że żywione przez nas przekonania stanowią ostateczną odpowiedź na wszelkie możliwe dylematy, starając się wszystkie spotykające nas sytuacje umieścić w jakimś światopoglądowym horyzoncie” (Kolasa, 2010, s. 142). Ucieczce w światopogląd towarzyszy racjonalizowanie, między innymi przez interpretowanie spotykanych sytuacji granicznych jako naturalnych skutków innych wydarzeń. Innymi słowy, ucieczka w światopogląd pociąga za sobą utożsamianie sytuacji granicznych z sytuacjami możliwymi. Rozgraniczenie to ma dla myśli K. Jaspersa duże znaczenie, ponieważ sytuacje możliwe rozumie on jako takie, w których człowiek może znaleźć się wskutek swojego własnego postępowania, natomiast sytuacje graniczne to te, których nie może uniknąć. Sytuacje graniczne wymykają się interpretacji jako wydarzenia w świecie przedmiotowym.

Ucieleśniona wiara również zakłada racjonalizację, lecz tym razem racjonalizacja jest oparta o przekaz religijny. Rozumowanie, które mówi, że wskutek doświadczania sytuacji granicznych można „dostać się” do Nieba będącego synonimem wiecznego szczęścia, powoduje, że człowiek nie zajmuje się dotarciem do sedna sytuacji sprawiającej cierpienie i nie pozwala na aktywność egzystencji, ponieważ pozostaje na poziomie przedmiotowego, obiektywnego rozumowania dającego chwilową ulgę w cierpieniu. Podobnie funkcjonuje tłumaczenie sytuacji granicznych przez odwołanie się do cudów, takich jak chodzenie Jezusa po wodzie (Jaspers, 1995). Są one wprawdzie pomocne w porządkowaniu myślenia o świecie, jednak nie pozwalają na osobiste wejście w sytuację graniczną osobie.

W podobny sposób sytuacji granicznych unika ktoś, kto w obliczu sytuacji granicznej wybiera postawę mistycyzmu polegającą na „wycofaniu się ze świata i poszukiwaniu transcendentnego sensu w obrębie doświadczeń ściśle wewnętrznych” (Kolasa, 2010, s. 143). Ucieczka tego rodzaju zawsze jest jednak ograniczona czasowo, ponieważ, będąc bytem empirycznym, człowiek, aby przeżyć, potrzebuje wykonywać prozaiczne czynności dnia codziennego, które nie pozwalają na tkwienie we własnych wewnętrznych przeżyciach. Strategia ta nie daje więc zadowolenia w dłuższej perspektywie czasowej, podobnie jak dwie poprzednie.

Człowiek, który stosuje wymienione sposoby ucieczki od sytuacji granicznej pozbawia się szansy na urzeczywistnienie jego egzystencji przez zmierzanie ku temu, co niepoznawalne. Przyjmowanie tych strategii nie jest zapewne obce niektórym nauczycielom mierzącym się z sytuacjami granicznymi w życiu osobistym i pracy zawodowej. Należy więc zwrócić uwagę na fakt, że **samo występowanie sytuacji granicznych nie jest warunkiem wystarczającym do doświadczenia skoku w nieskończoność**, który jest tak ważny dla rozwoju człowieka.

Nie sposób zatem pominąć spostrzeżenia, że nie każda sytuacja walki jest sytuacją graniczną, a więc nie każda umożliwia „skok” w nieskończoność. Jak bowiem zaznaczono powyżej, sytuacja graniczna to taka, której człowiek nie może uniknąć. Wymykając się interpretacji jako wydarzenie w świecie przedmiotowym, odsłania egzystencję. Tymczasem istnieje wiele sytuacji trudnych, które przypominają sytuacje graniczne, jednak w istocie nimi nie są. K. Jaspers nazywa je sytuacjami możliwymi i opisuje jako takie, w których człowiek może znaleźć się wskutek swojego własnego postępowania. Warto więc zwrócić uwagę na fakt, iż w zależności od kontekstu, nie każda sytuacja walki będzie sytuacją graniczną, natomiast zdiagnozowanie, która z sytuacji jest nią rzeczywiście, jest niezwykle trudne i ostatecznie dostępne wyłącznie egzystencjalnemu doświadczeniu człowieka, który ją przeżywa.

## Podsumowanie

Opisane w niniejszym artykule sytuacje „walki z” tworzą szansę na podjęcie „walki o”, co w języku K. Jaspersa oznacza wyjście w kierunku transcendencji.

Aby to wyjście było możliwe, konieczne jest, aby człowiek uświadomił sobie własną niewystarczalność. Jak pisze bowiem K. Jaspers:

To z zagubienia człowieka wyrastają jego zadania i możliwości. Znajduje się on w najbardziej rozpaczliwym położeniu, ale przez to z jego wolności wypływa najsilniejsze wezwanie do wzlotu. Dlatego wizje człowieka cechowała zawsze zadziwiająca sprzeczność – przedstawiano go jako najędzniejszą i najwspanialszą istotę (Jaspers, 1990, s. 40).

Bezradność, opisywana przez pedeutologów jako obecna również w doświadczeniu nauczycieli, umożliwia zadawanie pytań, na które człowiek nie znalazł odpowiedzi za pomocą własnych sił, między innymi intelektualnych. W tym kontekście porażka może być zwycięstwem, ponieważ otwiera na transcendencję, prowadząc do urzeczywistnienia się egzystencji. Człowiek, który doświadcza sytuacji granicznych, może otworzyć się na tajemnicę. Przez przeżywanie unikatowych doświadczeń związanych z tymi sytuacjami, egzystencja może się urzeczywistniać. Człowiek może „być bardziej”. Jak zauważa A. Walczak, przeżycie sytuacji granicznych w ich ostatnim etapie – refleksji, otwiera człowieka na nowe możliwości (Walczak, 2012). W. Komar (1996, s. 140) określa to następująco: „«Wojna edukacyjna» to także paradoks... nadziei. Tkwi w niej bowiem trud istnienia, z którego można wyprowadzić twórcze inspiracje do wychowania [...], w którym nie ma zwyciężonych i zwycięzców”.

## Bibliografia

- Babiuch, M. (2002). *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?* Warszawa: WSiP.
- Ball, S.J. (1994). *Foucault i edukacja. Dyscypliny i wiedza*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Barciński, Z. (2013) (red.). *Zachowania przeciw nauczycielowi*. Lublin: Wydawnictwo NATAN.
- Brzezińska, A. (2004). Miejsce ewaluacji w procesie kształcenia. W: A. Brzezińska, J. Brzeziński (red.), *Ewaluacja procesu kształcenia w szkole wyższej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Chętkowski, B. (2010). *Nauczycielskie perypetie. O wojnie wszystkich ze wszystkimi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Dąbrowska-Bąk, M., Pawełek, K. (2014). *Opresja w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Dudzikowa, M. (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Dudzikowa, M., Jaskulska, S. (2016). *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?* Warszawa: Wolters Kluwer.
- Ferenz, K. (2009). Role nauczyciela we wprowadzaniu młodego pokolenia w życie społeczne i kulturalne. W: K. Ferenz, S. Walasek, *Role społeczne*



- snego nauczyciela w zmieniającej się rzeczywistości społecznej*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Jaspers, K. (1955). *Philosophie*. T. 1. Berlin – Heidelberg: Springer Verlag.
- Jaspers, K. (1990). *Filozofia egzystencji. Wybór pism*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Jaspers, K. (1995). *Szyfry transcendencji*. Toruń: Wydawnictwo Comer.
- Kolasa, D. (2010). Sytuacje możliwe a sytuacje graniczne w filozofii Jaspersa. *Studia z historii filozofii*, 1, 135–145.
- Komar, W. (1996). „Wojna” w edukacji: stosunku nauczyciel–uczeń. Pejzaże „walki” i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych niż odpowiedzi). W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel–uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięcia i typy interakcji*, Kraków: Impuls.
- Kwiatkowska, H. (2005). *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Maksymowska, E., Werwicka, M. (2009). *Konflikty w szkole. Niezbędnik aktywnego rodzica*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Marek, Z. Walulik, A. (2012). Sytuacje graniczne i wychowanie. *Paedagogia Christiana*, 2/30, 179–191.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Mikołajczyk – Woźniak, M. (2015). W opresji swoich uczniów: nauczyciel w sytuacji granicznej. W: J. Wiśniewska, *Sytuacje graniczne w biegu ludzkiego życia*. Łódź: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Motyl, K. (2014). O szkole jako fabryce nudy i śmiechu, *Podstawy Edukacji*, 7, 141–165.
- Noelle V., (1995). *Schuler sehen Schule Anders: eineempirische Untersuchungen Schulauffassungen von Schülern Und Ihren Konsens*. Frankfurt am Main – Berlin – Bern – New York – Paris – Wien: Peter Lang Verlag.
- Piecuch, C. (2011). *Metafizyka egzystencjalna Karla Jaspersa*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Poćwiardowska, B. (2010). Przejawy oporu w relacji wychowawca-rodzice. W: D. Zajac (red.), *O kompetencjach współczesnych wychowawców: perspektywa praktyki edukacyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Potulicka, E. (2003). Ewaluacja jakości pracy nauczyciela – ewolucja celów, funkcji i form. W: R. Cierzniewska (red.), *Ewaluacja jakości pracy nauczyciela*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Suchecka, J. (2017). *Strajk nauczycieli 31 marca. Pójdą do szkół, ale nie będą pracować*, <http://wyborcza.pl/7,75398,21465007,strijk-nauczycieli-31-marca-pojda-do-szkol-ale-nie-beda.html> [dostęp: 10.07.2017].

- Sztobryn-Bochomulska, J. (2016). Koncepcja egzystencji Karla Jaspersa jako przyczynek do refleksji nad codziennością wychowania. *Nauki o wychowaniu. Studia interdyscyplinarne*, 1(2), 147–155.
- Szymczak, M. (red.) (1995). *Słownik języka polskiego*. T. 3. (Hasło: walka). Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Śliwski, B. (n.d.). Nauczyciel jako zawód, <http://osk-ko.edu.pl/kongres1/materialy/BSliwski-Kongres.pdf> [dostęp: 18.07.17].
- Trydeński, M. (2015). Doświadczenie graniczne w perspektywie filozofii Karla Jaspersa. W: C. Piecuch (red.), *Karl Jaspers: w kręgu wielkich myślicieli współczesnych*. Kraków: Wydawnictwo Universitas.
- Walczak, A. (2012). Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych, *Kultura i Wychowanie*, 4, 19–34.
- Walczak, B. (2011). „Między nami dobrze jest”. O partnerstwie pomiędzy rodzicami a szkołą. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym – refleksje*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Wlazło, S. (2012). Działanie zespołowe nauczycieli i kształtowanie kompetencji uczniów w działaniu zespołowym. W: G. Mazurkiewicz (red.), *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Woods P. (1983). *Sociology and the school. An Interactionist Viewpoint*. London, Boston, Melbourne: Routledge and Kegan Paul.

## **The fight in the experience of Polish teachers according to the Karl Jaspers' conception of the fight as the limit situation**

### **Summary**

The article presents theoretical analysis undertaken to recognize how the K. Jaspers concept of limit situations explains the complexity of the teacher social functioning. The purpose of the article is to explain the meaning of fight in the experience of Polish teachers and the justification for the fact that fight is an indispensable component of pedagogical work. It is because (using the language of K. Jaspers), limit situations, including fight, enable the realization of the existence. As a result, two aspects of fight were distinguished: “fight with” aiming to eliminate the opponent and “fight for”, striving to improve the current state. It was stated that being a teacher requires confrontation with others and experiencing situations that exceed the current capabilities and competences. The situation of fight can be seen as a starting point in the process of development. Moreover, it can be interpreted as existences striving towards transcendence.

**Keywords:** teacher, fight, limit situation.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Sarnat-Ciastko, A. (2017). Tutor w cyberświecie – lampa i lustro. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja, 10*, 99–108.

---

## Tutor w cyberświecie – lampa i lustro

### Streszczenie

Celem prezentowanego artykułu jest określenie roli i znaczenia tutorów w nauczaniu na odległość, a przede wszystkim w e-learnigu. Analiza literatury przedmiotu pokazuje, że o efektywności tej formy nauczania decyduje nie tylko dostęp do odpowiedniego sprzętu i oprogramowania, ale także czynnik ludzki. Dotyczy to interakcji między uczestnikami zajęć, jak również rozpoznania ich potrzeb, motywacji i monitoringu, za co najefektywniej może odpowiadać człowiek (*human tutor*), a nie maszyna. Tutor, jako towarzysz, przewodnik, opiekun merytoryczny czy personalny – nawet jeśli jest cyfrowym imigrantem – tworząc dobrą relację z podopiecznymi, staje się dla nich lampą i lustrem, oświetlając bezpieczną drogę, pokazując przebyty dystans, łączy światy. Doświadczenie tego typu wsparcia, obecne choćby na Uniwersytecie Otwartym, może być dostępne w coraz większym stopniu dla polskich uczniów bądź studentów. Ma to związek z procesem wdrażania tutoringów w polskim systemie oświaty oraz szkolnictwa wyższego, który stał się przedmiotem obserwacji naukowych autorki.

**Słowa kluczowe:** tutor, e-learning, blended learning, tutoring szkolny.

Podróż po wyjątkowych drogach podejmuje się nieświadomie, nie wyczuwając cudu w chwili, gdy się go przeżywa, dociera się tak daleko poza wydeptane ścieżki, poza świat znany, że człowiek dumny ze swojego przywileju i odkrycia, czuje się zdolny do powtórzenia tego czynu ilekroć zechce, rozporządzając drogą niedostępną dla innych. Któregoś dnia popełnia błąd nie do naprawienia i usiłuje przebyć drogę na nowo, w przekonaniu, że historia wyjątkowa może się powtórzyć, wraca więc, ale znajduje zmienione pejzaże, zatarte punkty zwrotne, a ci, którzy mogą go poinformować, nie mają już tych samych twarzy...

(Carpentier 1988, s. 261–262)

W 2001 roku Paweł H. Dembiński definiując pojęcie globalizacji uznał, że jest to „proces stopniowego kurczenia się czasoprzestrzeni, w której się poru-

szamy, i w której działamy” (2001, s. 19). Warto zauważyć, że do owego stanu przyczynił się z pewnością rozwój nowych mediów, środków służących „komunikowaniu się (w najszerszym sensie), które wykorzystują elektronikę, a zwłaszcza układy scalone i cyfrowe, kodowanie sygnału do utrwalania i transmisji informacji” (Goban-Klas, 2002, s. 290). W tej perspektywie, swoistym paradoksem wynikającym z jakże pojemnej definicji Dembińskiego staje się to, że kurcząca się czasoprzestrzeń świata realnego otworzyła nieskończoność światów wirtualnych – cyberprzestrzeni. Przenosiny w nową rzeczywistość wymagają jednak nakreślenia nowych map, wykorzystania nowych kompasów, zbudowania latarni morskich, pozwalających na bezpieczne surfowanie na nieznanach wodach, umiejętności przekraczania granic, korzystanie z bogactwa nowych lądów. Lądów, które z chwili na chwilę zmieniają się, rozpływają, przemieszczają, które nie potrzebują już kredy i tablicy. Migracji do nowego świata nie mogą nie towarzyszyć jednak odniesienia do starych doświadczeń. Oczekiwania ze strony tych, którzy podróżują – imigrują, aby wypracowane na stałym, znanym lądzie procedury „jakoś” zadziałały. Te, oczywiście, zderzają się z warunkami zastanymi, tworzonymi przez tubylców – urodzonych na miejscu „ekranolatków” (Morbiter, 2014). W takich warunkach ma działać również szkoła. Celem niniejszej prezentacji będzie określenie – oparte o analizę literatury, a także własne obserwacje naukowe – co może sprawić, aby placówki na różnych etapach kształcenia, a wraz z nimi uczniowie, studenci i ich nauczyciele, mogły w nowych warunkach osiągać nie tylko „jakieś” efekty, ale takie, za którymi będzie przemawiała autentyczna jakość. Koncentrować się to będzie przede wszystkim na określeniu roli i znaczenia tutorów w nauczaniu na odległość w tym w e-learnigu.

## Nauczyciel a cyberświat

Narodziny pokolenia *homo mediens* (Morbiter, 2014) postawiły konkretne wymagania przed tradycyjnym systemem oświaty i szkolnictwa wyższego. Dzisiaj trudno jest znaleźć w Polsce podręcznik niewyposażony w dodatkowe treści obecne na płycie CD, bądź pod odpowiednim linkiem w sieci. Dostępne są różne e-podręczniki, które nie wymagają dodatkowych materiałów drukowanych. Pracujący rodzice uznają za wygodne dzienniki elektroniczne, które pozwalają im *on-line* sprawdzać obecność w szkole i postępy w nauce swoich dzieci. W salach lekcyjnych na ścianach wiszą tablice multimedialne. Komunikatory internetowe pozwalają na natychmiastowy kontakt placówek z całym światem. E-kursy, e-studia zapraszają zapracowanych, którzy mogą korzystać z e-dziekanatu. Nowe media są wykorzystywane tutaj na wiele sposobów. Za ich efektywność odpowiadają jednak odpowiednie kompetencje, szczególnie nauczycieli. W tej perspektywie cyberprzestrzeń okazuje się zarówno narzędziem, za pośrednic-

twem którego realizowane jest ich podstawowe zadanie – nauczanie, ale także okazuje się środowiskiem wychowawczym, środowiskiem wzrostu, społecznego rozwoju ich wychowanków. Biorąc to pod uwagę, nie zaskakuje choćby coraz częstsze posiadanie przez wychowawców klasowych kont na profilach społecznościowych, za pośrednictwem których mogą oni utrzymywać kontakt ze swoimi podopiecznymi.

Obecne warunki prowokują, aby nauczyciele stawali się uczestnikami, mieszkańcami cyberświata. Nauczanie za pośrednictwem nowych mediów, szczególnie nauczanie zdalne, m.in. w formie mieszanej (*blended learning*), bądź edukacji elektronicznej (*e-learning*), wymaga jednak zmiany podejścia do swojej roli przez nauczyciela. Nauczyciel – zdaniem Krzysztofa Kuźmicza – przestaje być pojmowany „[...] jako znawca, specjalista z konkretnej dziedziny wiedzy stanowiący źródło informacji i będący ich przekąźnikiem, najczęściej stosującym model nauczania podającego” (2015, s. 79), staje się przewodnikiem, który ma stwarzać warunki do poszukiwania i samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów. Pozostawienie herbartowskiego podejścia nie jest jednak dla współczesnych polskich nauczycieli oczywistością. Zgodnie z końcowym sprawozdaniem realizacji rządowego programu „Cyfrowa szkoła”, ci w dużej mierze przywiązani są do tradycyjnych metod nauczania, jak również wykazują słabą motywację do stosowania nowoczesnych urządzeń w pracy z uczniem” (2014, s. 43–44). W sytuacji jednak, w której obecnie uczniom mapy świata kojarzą się bardziej z grą *Pokémon Go*<sup>1</sup> niż z liniami równoleżników i południków, zmiana postrzegania własnej roli przez nauczycieli wydaje się koniecznością. W tej perspektywie warto odnieść się do doświadczeń osób pracujących w tym charakterze wyłącznie w cyberprzestrzeni.

### ***Human tutors***

Skuteczność w nauczaniu na odległość wykorzystującym rzeczywistość wirtualną wynika z szeregu czynników. Istotnymi okazują się: dostęp do Internetu, odpowiedniej jakości sprzęt, dobre oprogramowanie, odpowiednio przygotowana zawartość merytoryczna – tworzące się środowisko do nauki. Literatura przedmiotu zwraca jednak uwagę na fakt, że niezbędna okazuje się tutaj obecność realnego nauczyciela-tutora<sup>2</sup> (*human tutor*), który zapewnia pedagogiczne

<sup>1</sup> Gra *Pokémon Go* to wydana w lipcu 2016 r., ciesząca się bardzo dużą popularnością, mobilna gra miejska w technologii rzeczywistości rozszerzonej, wykorzystująca smartfony z kamerą oraz technologię GPS. Przede wszystkim polega ona na „chwytaniu” animowanych, wirtualnych stworów – pokémonów wygenerowanych za pomocą oprogramowania w fizycznej okolicy gracza. Por. <http://www.newsweek.pl/swiat/gra-pokemon-go-zmieniła-nasze-zycie,artykuly,391894,1.html> [dostęp: 30.07.2016].

<sup>2</sup> Mianem tutora określić można opiekuna lub nauczyciela, który najczęściej realizuje swoje zadania w indywidualnej relacji z podopiecznym, bądź też małą grupą podopiecznych. Przy czym tutorem – w zależności od przestrzeni realizacji tutoring – może zostać nauczyciel,

i społeczne (relacyjne) wsparcie pozwalające zmniejszyć negatywne dla uczestników efekty dystansu wynikającego z uczenia na odległość (Bertin, Narcy-Combes, 2012, s. 105). Tutor w tej przestrzeni staje się nie tylko kreatorem kursu, odpowiedzialnym za jego zawartość i/czy funkcjonalność. Jest swoistym e-moderatorem, którego rola może wzrastać wraz z zaawansowaniem wykorzystywanych technologii. Co ważne, staje się także „twarzą”, jedynym w swoim rodzaju łącznikiem (*human interface*) między światem uczniów/studentów a szkołą/uczelnią (Jelfs, Richardson, Price, 2009, s. 420).

Ważnym zadaniem tutora jest zatem przeniesienie w możliwie jak największym stopniu tych relacji i interakcji, które przypisane są realnej rzeczywistości ze szkolnej klasy (Bertin, Narcy-Combes, 2012, s. 106). To z pewnością wymaga elastycznego podejścia, które niełatwo jest znaleźć w sztywnych procedurach związanych z samą tylko obsługą kursu. Zwracają na to uwagę m.in. Nicole C. Krämer i Gary Bente, pokazując, jak trudno jest stworzyć system wirtualnych tutorów (*so-called pedagogical agents*), potrafiących przenieść zalety realnych, personalnych relacji tutor–podopieczny, wypełnionych werbalnymi i niewerbalnymi interakcjami, które ostatecznie znacząco podnosiłyby efektywność nauczania na odległość (2010, s. 72). W tej perspektywie za interesujący przykład dobrych praktyk może posłużyć doświadczenie londyńskiego Uniwersytetu Otwartego (*The Open University*<sup>3</sup>). Opisując tutorów pracujących w tej uczelni Anne Jelfs, John T.E. Richardson i Linda Price, zauważają, że ci łączą ze sobą dwie role (nie łączone zwykle na innych tradycyjnych, brytyjskich uniwersytetach) – tutora akademickiego, który dba o wzrost wiedzy studenta oraz tutora personalnego (*personal tutor*), który troszczy się o jego rozwój osobisty (2009, s. 420). W realizowanych przez wymienionych autorów badaniach poświęconych określeniu obrazu „dobrego tutora” jasno wynika, że ten ma pozostać ekspertem w swojej dziedzinie, ma uczyć krytycznego myślenia, wspierać sam proces uczenia się studentów (strategie nauki), ale także ma wchodzić w rolę doradcy zawodowego, troszczyć się o podtrzymanie relacji między uczestnikami kursu (integracja grupy), jak również zapewniać duchową, osobistą opiekę (*pastoral*

---

w tym nauczyciel akademicki (oksfordzki system tutorialny, tutoring akademicki), ale także nieprofesjonalny pedagog – rówieśnik, wolontariusz, starsze rodzeństwo, rodzic (tutoring rówieśniczy – *peer tutoring*) (Hejwosz, 2010, s. 198; Topping, 1994, s. 23). Ciekawym przykładem wykorzystania w cyberprzestrzeni nieprofesjonalnych nauczycieli-tutorów jest projekt Sugaty Mitry „Babcie w Chmurze” (*The Granny Cloud Project*), którego celem jest nauka języka angielskiego przez rodowite brytyjskie babcie – za pośrednictwem programu Skype – dzieci z całego świata, przede wszystkim z rejonów dotkniętych ubóstwem, m.in. w Indiach, Kambodży. Por. <http://thegrannycloud.org/> [dostęp: 14.11.2017].

<sup>3</sup> Uniwersytet Otwarty (*The Open University*) jest powstała w 1969 roku w Londynie państwową szkołą wyższą zapewniającą możliwość studiowania wszystkim chętnym osobom, bez względu na ich dotychczasowe wykształcenie. Pobieranie nauki w *The Open University* od samego początku w zdecydowanej mierze odbywało się zdalnie. Obecnie realizowane jest poprzez e-learning. Por. <http://www.openuniversity.edu/> [dostęp: 20.09.2017].

care), rozpoznawać potrzeby podopiecznych, wykazywać się względem nich zrozumieniem, współczuciem, wolą niesienia pomocy, chęcią udzielania informacji zwrotnej, również tej negatywnej (Jelfs, Richardson, Price, 2009). Ich praca opierać się ma na motywowaniu i poznawaniu podopiecznych, które realizowane mogą być w pięciu etapach opisanych przez Gill Salomon: (1) e-moderowanie, (2) udzielanie wsparcia technicznego, (3) monitorowanie aktywności uczestników kursu, (4) podtrzymywanie ich zaangażowania, (5) podsumowanie zdobytych podczas trwania kursu doświadczeń i wynikających z nich planów na przyszłość (Kuźmicz, 2015, s. 81). W takiej perspektywie można z łatwością dostrzec, że na przykładzie tutorów z *The Open University* – ci, będąc zwornikiem między studentami a uczelnią, nie są centralnymi postaciami procesu kształcenia, a jego moderatorami, przewodnikami, towarzyszami.

## Tutorzy w Polsce

Powyższe esencjonalne odniesienia do doświadczeń tutorów z Uniwersytetu Otwartego pokazują kierunek transformacji tradycyjnych nauczycieli, służącej ich coraz efektywniejszemu realizowaniu przypisanych im zadań w cyberprzestrzeni. Ten proces dostrzeżony został również w rodzimej literaturze przedmiotu. Na tę kwestię zwraca uwagę m.in. Józef Dobrowolski, pisząc:

Specyfika e-nauczania (niekiedy krótkotrwałość zajęć danego kursu, tryb nauczania, dostosowany do tempa, określanego przez ucznia), stawia przed nauczycielem szczególne wymagania, które istotnie różnią się od tych, stawianych nauczycielowi, stosującemu tradycyjny tryb nauczania. Dlatego też w e-nauczaniu nauczyciel zamienia się w tutora – nauczyciela-konsultanta (2006, s. 83).

Co ważne, zdaniem tegoż autora, tutor staje się swoistym „menadżerem procesu nauczania”, a także osobą posiadającą zdolności organizacyjne, umiejętność stymulowania aktywności twórczej ucznia oraz kształtowania w nim nawyków analizy własnej działalności i samooceny. Powinien on także cechować się wyjątkową osobowością, która ma przejawiać się tak, jak dzieło sztuki w osobowości artysty (Dobrowolski, 2006, s. 83). Dla innych autorów, w tym Ewy Lubiny, najistotniejszą rolą dla nauczyciela realizującego kształcenie na odległość pozostaje rola przewodnika, który nie tylko przekazuje informacje, ale uczy, „jak tworzyć z nich holistyczną i użyteczną całość, oraz w jaki sposób te informacje celowo i selektywnie pozyskiwać” (Lubina, 2004). W opinii tej autorki efektywność pracy takiego nauczyciela zależeć będzie nie tylko od jego osobowości, ale także konkretnych kompetencji psychospołecznych i organizacyjnych w zakresie m.in.: motywacji, kreowania i podtrzymywania więzi zespołu, komunikowania się, współodczuwania, jak również otwartości w wyrażaniu własnych emocji i w dzieleniu się osobistym doświadczeniem.

Warto dostrzec, że powyższe uwagi nie wskazują na to, aby centralnym waleorem tutorów realizujących e-learning była jedynie ich wiedza merytoryczna. Przyczyną tego stanu rzeczy, wg Lubiny, mogą być zmiany zachodzące w ostatnich latach w pojmowaniu tego, czym jest wiedza. Ta przestaje być zbiorem samych faktów, a staje się zbiorem faktów i umiejętności (Lubina, 2004) związanych m.in. z selekcją materiału, jego (re)konstruowaniem, snuciem krytycznych refleksji nad jego treścią, itp. To sprawia, że tutorem może stać się osoba niebędąca autorem danego kursu (osobą odpowiedzialną merytorycznie za treść), a taka, która będzie potrafiła m.in. uczyć, jak się uczyć. Da własny przykład. Przyjęcie tego stanu rzeczy może stać się istotnym punktem wyjścia do dostrzeżenia obecnego w polskim systemie oświaty i szkolnictwa wyższego potencjału tkwiącego w coraz liczniejszej rzeszy tutorów szkolnych bądź akademickich, których zadaniem jest przecież podjęcie indywidualnej pracy z podopiecznym i wsparcie jego rozwoju, poprzez kładzenie szczególnego nacisku na samodzielność i autonomię. Przy tego typu kompetencjach wydaje się, że zmiana środowiska z realnego na wirtualne nie powinna tutorom nastręczyć większych trudności, po opanowaniu technicznych aspektów danej formuły e-nauczania. Kluczem do tego może okazać się obecne w środowisku tutorów przekonanie, że stanowią oni dla swoich podopiecznych rodzaj metaforycznego lustro i lampy. Z jednej strony, zadaniem tutora staje się przecież udzielenie nieautorytarnej, nienarzucającej odpowiedzi-parafrazy (lustro) służącej prezentacji dotychczasowych doświadczeń ucznia, jego osiągnięć, wyborów, czy zajętych stanowisk itp., z drugiej – oświetlanie mu możliwych dróg, wraz z ich dalszymi, bądź bliższymi destynacjami (lampa)<sup>4</sup>.

Biorąc pod uwagę powyższe, warto zauważyć, że tutoring w Polsce trudno nazwać zjawiskiem nowym (Fijałkowski, 2009). W latach 90. ubiegłego wieku zaczął się jednak jego renesans. Dotyczyło to pojawienia się prób zastosowania systemu tutorialnego (bądź też jego interpretacji) w pojedynczych instytucjach uczelni wyższych, a także w stwarzanych instytucjach międzywydziałowych (Międzywydziałowe Indywidualne Studia Humanistyczne) czy międzyuczelnianych (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 34–38). Kluczową datą w procesie rozwoju tutoring na poziomie szkół (przede wszystkim gimnazjów i szkół średnich) okazał się rok szkolny 2008/2009, podczas którego pierwsze szkoły publiczne rozpoczęły procedurę wsparcia wychowawstwa klasowego tutoringiem rozwojowym. Do 2013 roku z taką formą pracy z uczniem zetknęło się już ponad 300 placówek (Sarnat-Ciastko, 2015, s. 316), co sugeruje, że przez ten okres wyszkolonych do pracy w charakterze tutora zostało setki nauczycieli. Obecna aktywność

<sup>4</sup> Z wykorzystaniem tej metafory można zetknąć się dokonując wglądu m.in. w prezentację Renaty Fluder – dyrektorki Gimnazjum nr 3 im. Mistrzów Olimpijskich we Wrocławiu, które wdraża metodę tutoring szkolnego już od 2009 roku i obecnie całkowicie zastąpiło nią wychowawstwo klasowe. Por. [http://www.kongres.ibe.edu.pl/images/materialy/3KPE-4-5-prezentacja-Renata\\_Fluder.pdf](http://www.kongres.ibe.edu.pl/images/materialy/3KPE-4-5-prezentacja-Renata_Fluder.pdf) [dostęp: 14.11.2017].



co najmniej trzech instytucji pozarządowych realizujących szkolenia tutorskie (Collegium Wratislaviense, Instytut Tutoringu Szkolnego, Fundacja Kolegium Tutorów) wskazuje, że tutorów może być znacznie więcej. Warto tutaj jednak dostrzec, że ta forma tutoring w odróżnieniu od tutoring akademickiego, koncentrującego się wyłącznie na podnoszeniu poziomu wiedzy i umiejętności z nią związanych (m.in. poprzez: dyskusję, pisanie esejów, obronę własnych racji), miała służyć rozwojowi osobistemu ucznia, dzięki towarzyszeniu mu w realizacji indywidualnego planu rozwoju. Propozycja indywidualnej pracy z podopiecznymi w poszanowaniu godności, w duchu dialogu personalnego, pozwala tutaj na budowanie szczególnej relacji tutorskiej, która staje się bramą do poznania świata wzrostu podopiecznego – częstokroć cyberświata. Dane tutorowi przez podopiecznych zaproszenie do uczestnictwa bądź przyjrzenia się tej rzeczywistości może pozwolić na udzielenie precyzyjnej, oczekiwanej pomocy w interpretowaniu napływu danych, wyborze odpowiednich treści, ochronie przed obecnymi w Internecie zagrożeniami. Ta sytuacja może budzić nadzieję na to, że uczeń, doświadczając „kurczącej się czasoprzestrzeni” i nieskończoności świata wirtualnego, przyjmie tutora za swojego współtowarzysza podróży. Dla wielu podopiecznych tutor to przecież: „Osoba miła, mądra, przyjazna. Zawsze wysłucha mnie i wskaże rozwiązanie lub doradzi, czy udzieli pomocy w potrzebie, dylemacie”; to człowiek „[...] pełen dobrej energii, [...], mogę mu powiedzieć wszystko!”; postać, która „[...] okazuje mi dużo wsparcia i pomaga w wielu sytuacjach”; który jest „wspaniały, dobry, wrażliwy i bardzo podobny do mnie”; jest „ciekawym człowiekiem, który pokazał mi wiele. Po części mój wzór/autorytet”; czy też jest „bardzo miły i zachowuje się jak moja druga mama”<sup>5</sup>. Powyższe określenia wydają się stanowić wystarczającą rekomendację uzasadniającą obecność tutorów nie tylko w szkole realnej, ale również wirtualnej.

## Podsumowanie

Alejo Carpentier, pisząc w 1953 roku *Podróż do źródeł czasu*, pokazywał, jak owa podróż staje się unikalnym doświadczeniem zetknięcia się ze światem, który ciągle ulega przekształceniom, pochłania wszystko, zamyka bądź otwiera nowe drogi. Puszcza, będąca miejscem rozgrywania się akcji w tej powieści, wydaje się dobrą metaforą dla cyberprzestrzeni, dla warunków, w których może rozgrywać się e-nauczanie. Podróżowanie w wirtualnej dżungli z uczniem, budowanie z nim trwałej relacji, przynoszącej zakładane efekty wymaga uważnego

<sup>5</sup> Powyższe określenia są wybranymi, oryginalnymi opiniami podopiecznych tutorów szkolnych zebranych przez autorkę podczas realizacji badań przeprowadzonych (na próbie 637 uczniów i nauczycieli w latach 2011–2013) na potrzeby rozprawy doktorskiej pt. *Tutoring w polskim systemie oświaty. Badania nad rozwojem metody tutoring ze szczególnym uwzględnieniem efektów jej stosowania dla nauczyciela i ucznia w ujęciu analizy transakcyjnej*.

i otwartego towarzyszenia opartego na wzajemnym szacunku i zaufaniu. W tej perspektywie twórcy platform edukacyjnych winni w jak największym stopniu stwarzać przestrzeń do zaistnienia realnych ludzkich interakcji, czynić to środowisko przyjaznym nie tylko dla uczniów, ale szczególnie dla nauczycieli-tutorów. Jak zauważa Ewa Lubina:

Pośrednictwo platformy pozbawia nauczyciela prawie wszystkich pozawerbalnych narzędzi stymulowania psychoemocjonalnego [...]. Nauczyciel osamotniony w psychoemocjonalnej sferze procesu kształcenia musi poradzić sobie sam, przystosowując cały swój aparat dydaktyczny i wychowawczy do zmieniających się warunków nauczania (Lubina, 2004).

Ten aspekt sprawia, że najbardziej optymalnym rozwiązaniem wydaje się przyjmowanie i stosowanie formuły *blended learning* – nauczania mieszanego, łączącego zalety zarówno nauczania tradycyjnego (poprzez organizację przestrzeni i czasu na osobiste spotkanie tutora z podopiecznymi w ramach kursu), jak i e-learningu (Díaz, Entonado, 2009, s. 332). Obok samej propozycji formuły *blended-learning* kluczowa może okazać się obecność nauczycieli-tutorów, którzy świadomie budując/troszcząc się o indywidualne relacje z podopiecznymi mogą rozwijać w kontakcie z nimi przede wszystkim swój metapoznawczy poziom funkcjonowania, zachęcając uczniów/studentów do „[...] refleksji i myślenia nad podejmowanymi przez siebie aktywnościami” (Silén, 2006, s. 380). Wydaje się, że ten rodzaj współpracy na dłuższą metę może przyczynić się do tego, że na rynek pracy trafią osoby poszukiwane przez pracodawców za posiadane przez siebie kompetencje miękkie, samoświadomość, czy liczne zainteresowania pozanaukowe, umiejętności zastosowania wiedzy, realizacji projektów typu *case study*, umiejętności zbliżania świata teorii i praktyki (Stecyk, 2013, s. 215–216). Osoby, które mogą stać się później lampą i lustrem dla nowych podróżujących.

## Bibliografia

- Bertin, J.-C., Narcy-Combes, J.-P. (2012). Tutoring at a distance. *Computer Assisted Language Learning*, 25:2, 111–127; <http://dx.doi.org/10.1080/09588221.2011.639785>.
- Carpentier, A. (1988). *Podróż do źródeł czasu*. Warszawa: Czytelnik.
- Dembiński, P.H. (2001), Globalizacja – wyzwanie i szansa. W: J. Klich (red.), *Globalizacja*. Kraków: Wydawnictwo PSB.
- Díaz, L.A., Entonado, F.B. (2009). Are the Functions of Teachers in e-Learning and Face-to-Face Learning Environments Really Different?. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 331–343.
- Fijałkowski, A. (2009). Z dziejów myślenia o tutoring – krótki zarys historii indywidualnego kształcenia i wychowania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 2(212), 5–34.

- Goban-Klas, T. (2002). *Media i komunikowanie masowe: teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa: PWN.
- Dobrowolski, J. (2006), Tutor i uczeń w e-nauczaniu. *Języki Obce w Szkole*, 2, 83–85.
- Hejwosz, D. (2010), *Edukacja uniwersytecka i kreowanie elit społecznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jelfs, A., Richardson, J.T.E., Price, L. (2009). Student and tutor perception of effective tutoring in distance education. *Distance Education*, 30:3, 419–441; <http://dx.doi.org/10.1080/01587910903236551>.
- Krämer, N.C., Bente, G. (2010). Personalizing e-Learning. The Social Effects of Pedagogical Agents. *Educational Psychology Review*, 22, 71–87; <https://dx.doi.org/10.1007/s10648-010-9123-x>.
- Kuźmich, K. (2015). *E-learning. Kultura studiowania w przestrzeni sieci*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lubina, E. (2004). Zmiany funkcji nauczyciela w nauczaniu na odległość. *E-mentor*, 4(6), <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/6/id/80> [dostęp: 25.10.2017].
- Morbiter, J. (2014). *Ekspertyza dotycząca zmian uczenia się osób urodzonych po 1990 r. (pokolenie C, pokolenie homo mediens), z uwzględnieniem rekomendacji dotyczących dostosowania metod i treści nauczania, w szczególności e-podręczników, do potrzeb i sposobu uczenia się współczesnych uczniów oraz wyzwań wynikających z rozwoju technologii informacyjnych*. Warszawa: ORE.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskim systemie oświaty*. Warszawa: Difin S.A.
- Silén, C. (2006). The tutor's approach in base groups (PBL). *Higher Education*, 51, 373–385; <https://dx.doi.org/10.1007/s10734-004-6390-9>.
- Sprawozdanie z realizacji rządowego programu rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa szkoła”*, [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/02/sprawozdaniecyfrowaszkola-przyjetepzezrm25\\_02\\_2014.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2014/02/sprawozdaniecyfrowaszkola-przyjetepzezrm25_02_2014.pdf) [dostęp: 26.07.2017].
- Stecyk, A. (2013), *Wartość systemów e-learningowych w podmiotach edukacyjnych*. Warszawa: Difin S.A.
- Topping, K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 2:1, 23–24; <http://dx.doi.org/10.1080/0968465940020104>.

#### **Źródła internetowe:**

- <http://theग्रannycloud.org/> [dostęp: 14.11.2017].
- [http://www.kongres.ibe.edu.pl/images/materialy/3KPE-4-5-prezentacja-Renata\\_Fluder.pdf](http://www.kongres.ibe.edu.pl/images/materialy/3KPE-4-5-prezentacja-Renata_Fluder.pdf) [dostęp: 14.11.2017].

<http://www.newsweek.pl/swiat/gra-pokemon-go-zmienila-nasze-zycie,artykuly,391894,1.html> [dostęp: 30.07.2016].  
<http://www.openuniversity.edu> [dostęp: 20.09.2017].

## **A tutor in the cyber world – a lamp and a mirror**

### **Summery**

The aim of this article is to specify the role and significance of tutors in distance learning especially in e-learning. Analysis of literature of the subject shows that effectiveness this form of education depends on access to the applicable computer equipment and software but also depends on a human factor. This applies to the interaction between participants, recognition of their needs, the motivation and monitoring etc. for which can respond most effectively a human tutor not a machine. A tutor as a companion, a guide, a substantive or a personal guardian – even if he is a digital immigrant – to create a good relationship with tutees, he become for them a lamp and a mirror, illuminating a safe route, showing distance traveled, connects worlds. The experience of this type of support, present, for example at the Open University, may be increasingly available for Polish pupils or students. This is connected with the process of implementation of the tutoring in the Polish schools and universities, which has become the subject of scientific observations of the author.

**Keywords:** tutor, e-learning, blended learning, school tutoring.

Katarzyna MALISZEWSKA

Uniwersytet Śląski w Katowicach

---

**Kontakt:** katarzyna.maliszewska.us@gmail.com

**Jak cytować [how to cite]:** Maliszewska, K. (2017). Intymność edukacyjnego spotkania w Teatrze Telewizji. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 109–118.

---

## Intymność edukacyjnego spotkania w Teatrze Telewizji

### Streszczenie

Ponowoczesne życie niesie konieczność funkcjonowania w sytuacji nieustannej zmiany, która pozostawia ślady w przestrzeni kultury, również w sferze społecznego komunikowania. Niezbędne wydaje się zatem wzbudzenie w sobie otwartości na odczytywanie kultury w nowy, głębszy sposób, z uwzględnieniem konfrontacji jednostki i wspólnoty z tym, co jest obce, nieoswojone, transgresyjne. To poszukiwanie źródeł głębszej refleksji na temat tożsamości człowieka dorosłego w ponowoczesnej kulturze oznacza także otwarcie myślenia andragogicznego. Warto w tym kontekście uruchomić edukacyjny wymiar Teatru Telewizji jako miejsca zabierania *głosu znaczącego*. W teatrze człowiek ma szansę przyjrzeć się sobie z dystansu, by na nowo odnaleźć własne korzenie, ujawnić ukryte pragnienia czy sprzeczne impulsy. Celem generowanej przez spektakl teatralny autorefleksji jest budzenie *rozwojowego niepokoju*.

**Słowa kluczowe:** kultura ponowoczesna, Teatr Telewizji, spotkanie edukacyjne, dialog z Innym.

Krzątam się wokół codziennych prac [...] i nagle słyszę **głos** i **widzę** człowieka, który uporczywie patrzy mi w **oczy**. To tylko ekran włączonego telewizora. Staram się zignorować człowieka z ekranu – to tylko postać z kolejnego świata fikcji. Ale dlaczego ten człowiek zwraca się do mnie? [...] Może czuje się obco w swoim świecie i dlatego szuka **moich oczu**. Mówi mi o rzeczach ważnych dla nas obojga: o samotności, nieszczęśliwej miłości, przeczuciu śmierci. [...] Wiele już razy dzieliliśmy się swoimi doświadczeniami, [...] ustalaliśmy wspólne wartości, odkrywaliśmy to, co **nieznane** w nas samych. **Niedawno otworzył mi oczy na...** (Sordyl, 1992, s. 34).

Artykuł podejmuje próbę przedstawienia walorów edukacyjnych Teatru Telewizji jako medium przenoszącego odbiorcę w przestrzeń polifonicznych opo-

wieści i spotkań z tzw. *głosem znaczącym*<sup>1</sup>. Rozwojowe konteksty odbioru sztuki teatralnej mogą stanowić źródło głębszej refleksji na temat tożsamości człowieka dorosłego w ponowoczesnej kulturze, a także projektować ważne impulsy edukacyjne. Tym samym niniejszy tekst stanowi także jedno z możliwych otwarć andragogiki na domenę sztuki oraz interdyscyplinarny dyskurs społecznej humanistyki.

### Mowa obrazu

Ponowoczesność niesie z sobą nieustanne zmiany, które pozostawiają ślady również w przestrzeni kultury. Rewolucja kulturalna nie dotyczy treści przekazu, ale wskazuje wyraźnie na gwałtowne zmiany w jej odbiorze. Społeczeństwo stymulowane przez ogromną liczbę bodźców reaguje szybciej. W dzisiejszym przekazie medialnym nie potrzeba wielu słów, aby zrozumieć obserwowane emocje czy bieg akcji (Szczepkowska, 1992). Pierre Michaud pisze w tym kontekście o *scanningu* (poślizgu wzrokowym), czyli nowym, dominującym reżymie uwagi, który rezygnuje z odczytywania sensu na rzecz bezkrytycznego *surfowania oczami*. Warunkiem powodzenia operacji jest jedynie obecność **płynnego i ruchomego obrazu** (Bauman, 2012). Lech Witkowski podąża w swoich rozważaniach w podobnym kierunku, przedstawiając radykalne wizje człowieka w dramacie współczesności: „Kolonizacja umysłów przez spektakularny charakter wyrafinowanych technik, wymieniających myślenie na konsumpcję wizualną, prowadzi [...] do nowego analfabetyzmu, mierzzonego tym razem elementarną niezdolnością do krytycznego odnoszenia się do obrazów, tekstów, jak i całości doświadczenia społecznego” (Witkowski, 1997, s. 99, 120). Coraz bardziej widoczne jest zatem zdominowanie społeczeństwa przez – jak to ujmuje Hans-Thies Lehmann – *dramaturgię wizualną* (Sordyl, 2010, s. 9). W tę metaforę wpisuje się doskonale stanowisko Stanleya Aronowitza, który pisze, że: „poddani oddziaływaniu kultury masowej egzystują **pochwyceni w spektakl**” (Witkowski, 1997, s. 118). W epoce tzw. *ekstazy komunikacyjnej* oddziaływanie środków kultury wizualnej na umysł człowieka pozbawia go zdolności do krytycznego myślenia.

W dobie mediów audiowizualnych ruchomy obraz zarysowuje zatem przestrzeń kultury, determinując jednocześnie jej styl. Określa nie tylko jej powłokę, ale wskazuje również na głębokie uwarunkowania tej przestrzeni. Powstaje **kultura „ruchomego obrazu”** (Gwóźdź, 2006), co podkreśla w swoich esejach o sztuce ponowoczesnej Zygmunt Bauman (Bauman, 2012). To nie musi jednakże mieć wyłącznie negatywnych konsekwencji. Parafraza Kartezjańskiej

<sup>1</sup> Tekst artykułu powstał w nawiązaniu do mojego magisterium *Głosy wewnętrzne. Odzwierciedlenia tożsamości kobiet w spektaklach współczesnego teatru telewizyjnego*, napisanego pod kierunkiem dr hab. Agnieszki Stopińskiej-Pająk.

sentencji – w formule: *widzę, więc myślę* – afirmuje **meta-obszawcję** jako nową formę refleksji. Nie można zapomnieć, że maszyny audiowizualne dają możliwość nowego spojrzenia na otaczający świat. Jak pisze Gilles Deleuze: „[...] obraz wizualny pokazuje strukturę społeczeństwa, jego sytuację, jego miejsca i funkcje, postawy i role, działania i reakcje jednostek”. Autor ten wprowadza ważne pojęcie **pedagogiki obrazu**, stawiając wyzwanie odczytania i zrozumienia na nowo jego *mowy* (Jaworska-Witkowska, 2010, s. 313, 315–316).

Jeżeli w warunkach ponowoczesnych kultura staje się przestrzenią nowego sposobu komunikacji, teatr jawi się jako miejsce wyróżnione. Zygmunt Bauman powierza mu szczególne zadanie, którym jest **zabranie głosu znaczącego**. „Rodzaj teatralnego istnienia nigdy nie przemawiał do codziennego, ludzkiego doświadczenia bardziej wprost niż teraz, w momencie, kiedy mieszkańcy ponowoczesnego miasta wypełniają widownię”. W swoich rozważaniach polski socjolog podąża jeszcze dalej, nazywając teatr naturalną i organiczną **sztuką ponowoczesną** (Bauman, 1998, s. 24–25). Płynnie nowoczesna wizualność ma podwójne oblicze – pułapki, ale też możliwości uchwycenia terażniejszości.

### Głos sumienia w codzienności

Dzisiejszy teatr rozpoznaje swoje społeczne zadanie w ukazaniu w jak najlepszy sposób różnorodności i zmienności psychiki ludzkiej. Konfrontując człowieka z sytuacjami granicznymi, stawia przed newralgicznymi wyborami. „Dramat jest **rzeczywistością**. Wszystko, co dzieje się w dramacie, jest prawdziwe i na serio”, pisze Tadeusz Kantor (Kantor, 2002, s. 66). To komentarz do pięknej kategorii, wprowadzonej przez Helmuta Kajzara, *rzeczywistej rzeczywistości* ukrytej za zasłoną teatru. To spojrzenie ogromnie mi bliskie. Dla mnie sztuka teatru jest nieustannym „**uchylaniem zasłony**”, zagładaniem za kurtynę, drapieżnym i wruszającym poszukiwaniem owej prawdziwej rzeczywistości, nieraz skrytej, przedświadomej lub nawet zupełnie nieświadomej.

Spektakl, odkrywając źródła i mechanizmy funkcjonowania człowieka w różnych dziedzinach życia, stawia przed widzem wyzwanie podjęcia **procesu samopoznania**. Rozwija też horyzont jego myślenia, wzbogaca o nowe, niedostrzegane wcześniej, odcienie. Można powiedzieć, że w delikatny, ale widoczny sposób materializuje się i wpływa na powierzchnię to, co tkwi niezbadane w naszej podświadomości (Hausbrandt, 1983). „Nieświadomość przemawia głośnie i komunikuje się z tym, kto potrafi zrozumieć jej język: metaforyczny, oniryczny, oksymoroniczny, nonsensowny” (Jaworska-Witkowska, 2011, s. 295). Teatr koncentruje się przede wszystkim na objaśnianiu świata, określaniu naszego w nim miejsca, na „**wielostronnym oświetlaniu życia**”. W tę przestrzeń doskonale wpisuje się wychowawczo-poznawcza funkcja teatru, stwarzająca możliwości holistycznego rozwoju człowieka (Wilk, 2010).

W rozważaniach dotyczących edukacyjnej roli teatru nietrudno dostrzec wyraźną granicę dzielącą *teatr wielkiej edukacji* – dotykający problemów egzystencjalnych, najszerzych spraw społecznych czy moralnych – od *teatru edukacji drobnej*, edukacji użytkowej i codziennej. **Teatr małych, konkretnych zadań** – mimo z pozoru skromnych ambicji – jest teatrem równie ważnym i społecznie potrzebnym. Z wychowawczego punktu widzenia wartość sztuki warunkowana jest przez to, w jakim stopniu konkretny spektakl otwiera przed widzem drogę samorozwoju. Helmut Kajzar w swojej idei *teatru meta-codziennego* łączy sztukę i życie, znosi granice między rzeczywistością i grą, sceną a widownią, między przestrzenią twórcy i odbiorcy. Teatr odzyskuje dzięki temu w swoim edukacyjnym wymiarze „zwykłość i prostotę – Gotowania mleka – Zamykania i Otwierania drzwi – Ubierania i Rozbierania – Patrzenia przez okno” (Kajzar, 2007, s. 76). Staje się jednocześnie miejscem powszechnym i jednostkowym. Przewodniczący Międzynarodowego Instytutu Teatralnego, Radu Beligana, w orędziu wydanym w 1977 roku powiedział: „Prawdą jest, że właśnie scena, jako pierwsza, pozwoliła ujrzeć, usłyszeć i zrozumieć **głos sumienia**. [...] w teatrze człowiek nauczył się patrzeć sobie w twarz otwarcie i szczerze” (Wilk, 2010, s. 100). W kontekście *teatru edukacji* słowa te nabierają szczególnego znaczenia. Amerykański reżyser Alan Schneider akcentuje właśnie edukacyjną rolę spektakli teatralnych: „Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć, tłumaczy życie, objaśnia i komentuje. Pokazując człowieka, przenika warstwy najtajniejszego życia [...]. Sztuka to **obraz życia zagęszczony**, wzbogacony o nowe i głębsze spostrzeżenia. Odkrywa w nas samych jakieś wartości, których być może nie przeczuwamy na co dzień” (Hausbrandt, 1983, s. 87).

### Zwierciadło egzystencji

Teatr Telewizji, obecny w polskich mediach od początku lat pięćdziesiątych XX wieku, budzi silne kontrowersje. Najbardziej interesującą refleksję stanowi jednak analiza stosunku tego medium do innych form kulturowego przekazu. Rozwój Teatru Telewizji powiązany jest ściśle z technologicznym postępem telewizji oraz mediów pokrewnych. Kształtując się na **pograniczu** teatru i filmu, scena telewizyjna wyrosła na fundamencie dorobku innych sztuk, stanowiąc ostatecznie efekt *mariażu dramatu, teatru, telewizji i środków filmowych* (Sordyl, 2010, s. 3–4). Jako *osobliwy twór medialny* dokonuje rzeczy niezwyklej – umiejętnie wprowadza stosunki teatralne do działania filmowego, natomiast przestrzeń sceniczną poszerza o nowe środki przekazu.

Bogata historia i tradycja kształtuje Teatr Telewizji jako dziedzinę artystycznej kreacji i medialną **przestrzeń hybrydowych widowisk**. Jego działalność jest skierowana na komponowanie *mozaiki* z elementów zaadaptowanych z różnych dziedzin sztuki (Sordyl, 2010). Scena Telewizji Polskiej bardzo szyb-



ko stała się prawdziwym zjawiskiem w skali światowej. Widowiska Teatru Telewizji charakteryzuje **rozbicie jedności czasowo-przestrzennej** aktu akcji i recepcji. Spektakl jest odtwarzany zazwyczaj w znacznej odległości od czasu jego rejestracji i montażu (Kosiński, 2006). To pierwsze świadome złamanie konwencji dotyczących przebiegu komunikacji teatralnej. Kolejne to rozproszenie widowni zasiadającej przed telewizorem oraz wpływ innych programów przestrzeni telewizyjnej na odbiór widowiska. Reprodukacja optyczna i audialna teatralnych konwencji przedstawieniowych stanowi jednak *podstawę mimetyczności* (Gwoździ, 2003), sprawiając, że obrazy telewizyjne mogą być doświadczane przez widza pomimo niespełnienia podstawowych umów komunikacyjnych. Teatr Telewizji funkcjonuje w Polsce jako **życiodajna przestrzeń** konfrontacji i transgresji różnorodnych dyskursów i konwencji. Zakorzenie w dyskursach filozoficznych, antropologicznych czy kulturoznawczych, w połączeniu z tekstem dramatycznym, tworzy **znaczący edukacyjnie nośnik**. Teatr Telewizji, funkcjonując w systemie mediów elektronicznych, umiejętnie dotyka ważnej i trudnej problematyki społecznej, obecnej również w teoretycznych i analitycznych dyskursach. Przekłada je na konkretne i wyraziste **obrazy ludzkiej egzystencji** (Sordyl, 2004).

W spektaklu telewizyjnym zamiast sceny i jej elementów mamy do czynienia z **ekranem** – grubą, szklaną płytą w telewizorze lub w innym urządzeniu, na którym rozbłyskują emitowane obrazy. Ekran stanowi zatem pewien rodzaj **zwierciadła**, w którym obiekty mogą istnieć w całkowitej niezależności czasowo-przestrzennej. Lustro, odbijając rzeczywistość tylko na krótką chwilę, nie utrwalają jej. Natomiast ekran daje widzowi możliwość wielokrotnego odtwarzania tego samego obrazu – jest to **odbicie zatrzymane w czasie**. Przestrzeń konstruowana za jego pomocą może prowadzić odbiorcę do *gry odbić* (Błaszczak, 2008, s. 343, 348). Metaforycznie można rozumieć ekran jako coś wewnętrznego, niematerialnego, co jednocześnie projektuje myśli i emocje postaci. Pusta, niewypełniona obrazami przestrzeń może również prowokować znaczenia i zachęcać do wypełnienia jej nimi (Błaszczak, 2008).

Teatr Telewizji jest szczególnie wrażliwy na zmiany społeczne. Reaguje na nie czasami wyraźniej i szybciej niż wiele innych rodzajów sztuki i dyscyplin. Spektakle telewizyjne przekształcają się w „**diabelskie fotografie**”, które w odważny sposób docierają do wewnętrznych powodów, dla których właśnie tak, a nie inaczej, wyglądamy i działamy. „Sztuka teatru ma być **zwierciadłem prawdy**, wszędzie, w każdych okolicznościach” (Holoubek, 2007, s. 427). Na przykład w spektaklu *Chciałam Ci tylko powiedzieć* (2006 r., tekst i reżyseria: Małgorzata Imielska) w znakomity sposób zostały przedstawione trudne i bolesne relacje rodzinne, a także rola nowoczesnych technologii w radzeniu sobie w dystansem międzyludzkim. Natomiast spektakl *Zazdrość* (2001 r., tekst: Esther Vilar, reżyseria: Krystyna Janda) to ironiczna refleksja na temat kobiecej psychiki, jej tęsknot, a także ograniczeń wynikających z płci i wieku. Z kolei

inspiracją do powstania niezwykle przejmującego spektaklu *Lucja i jej dzieci* (2003 r., tekst i reżyseria: Sławomir Fabicki) był reportaż Lidii Ostałowskiej i Wojciecha Cieśli opisujący makabryczną historię dzieciobójstwa w jednej z polskich wsi. Autor z przerażającej i melodramatycznej materii zbudował czarny moralitet. Teatr Telewizji nie waha się prezentować ludzkiej kondycji i wizerunku w sposób wielowymiarowy, bez retuszowania, i na tym polega jego znacząca funkcja edukacyjna. „Są okresy, kiedy czuję się wyjałowiona wewnętrznie i wydaje mi się, że dookoła nie istnieje nic poza koszmarną [...] rzeczywistością. Wtedy rzucam się na Teatr Telewizji, staje się on moim schronieniem. W chwilach duchowego głodu zawsze ma mi coś do zaproponowania. [...] jako widz doznaję satysfakcji, a niekiedy **ośnienia**”, pisze Maria Nurowska (1992, s. 31). To spojrzenie również jest mi szczególnie bliskie. Spektakl telewizyjny to nieustanna gra między iluzją a rzeczywistością. Zastanawiając się nad najbliższą mi definicją Teatru Telewizji, odnalazłam ją (zupełnie niepodziewanie) w wywiadzie z Józefem Henem: „[...] znaczenie kulturotwórcze telewizji – teatru – jest teraz chyba jeszcze donioślejsze. Mówiąc kulturotwórcze, mam na myśli przede wszystkim drugą wykładnię tego słowa: **kulturę bycia**, kulturę życia codziennego” (Hen, 1992, s. 30). A zatem Teatr Telewizji to codzienna kultura bycia...

W spektaklach Teatru Telewizji mamy do czynienia z oddziaływaniem obustronnym. Odbiorca nie jest w stanie osobiście wywrzeć wpływu na fikcyjną historię, ale dzięki aktywności wyobraźni, osobistym doświadczeniom i pamięci kulturowej animuje świat po drugiej stronie ekranu. Obraz telewizyjny – trzeci (po aktorze i widzu) *uczestnik* medialnego wydarzenia – uwidocznia **szczelinę**, pęknięcie otwierające dyskurs ponad światem przedstawionym, pomiędzy partnerami spotkania (Sordyl, 2006). A to uprzywilejowana przestrzeń edukacyjna: „[...] wszystko, co przytrafia się człowiekowi w jego życiu psychiczno-duchowym, co można wskazać jako szczególnie ważne, nawet najważniejsze, bo hierarchizujące wszelkie zdarzenia, dzieje się dzięki **spotkaniom** [...], z całą tajemnicą tego najbardziej indywidualnego doświadczenia, [...] tego, co dzieje się pomiędzy nami” (Ablewicz, 2003, s. 140).

Warto jednak postawić znaczące pytanie: Czy słusznie, analizując przestrzeń medialną, przywołuję za Krystyną Ablewicz kategorię *spotkania osób*? Wątpliwości budzi różnica czasowa, jaka oddziela proces kreacji od emisji spektaklu, oraz dialog za pośrednictwem urządzenia technicznego. Jerzy Ziomek, polski historyk literatury, mówi w kontekście Teatru Telewizji o powstawaniu **agory ośmiu milionów**, rozumianej jako *uniwersum wspólnych przeżyć, doświadczeń oraz wrażeń artystyczno-estetycznych*. Znaczące w rozważaniach Ziomek jest podkreślenie szczególnego rozumienia **czasu**, pozbawionego zgiełku i gwaru dyskusji, a wypełnionego *kameralnym spotkaniem odbywającym się na zasadzie równoczesnej, zwielokrotnionej obecności człowieka z ekranu w mieszkaniach poszczególnych ludzi* (Sordyl, 1992, s. 33–34). Intymny świat jednostki zostaje skonfrontowany nie tylko z obrazem, ale także historią bohatera.

Szczególnie ważną i nową jakością telewizyjnego obrazu jest **bliskość twarzy** mówiących postaci, nie patrzących w przestrzeń, lecz bezpośrednio i świadomie na konkretnego, jednostkowego widza. Ludzka twarz wypełnia cały ekran. Aktor, poprzez historię swojej postaci, zwraca do odbiorcy *własne, obnażone ludzkie odbicie*. Nie ulega zatem wątpliwości, że w Teatrze Telewizji to **dialog odgrywa główną rolę**. Skonstruowana z ruchomych fantomów postać mówiącego człowieka nie daje się zredukować, jest zawsze ludzka i konkretna. Spektakle telewizyjne wytwarzają specjalną relację między aktorem a widzem, która ma szansę oddać teatralną współobecność. Wszystkie warstwy tworzące spektakl teatralny, takie jak obraz czy dźwięk, są całkowicie zdominowane przez człowieka. To najbardziej **antropologiczna** ze wszystkich sztuk, w pełni przeniknięta ludzkim obrazem. Po przedstawieniu, w pamięci widza pozostaje wspomnienie twarzy oraz doświadczenie przekraczania przez aktorów ram ekranu (Sordyl, 1994).

### Spojrzenie w głąb...

Telewizja stanowi szczególny sposób *patrzenia*. Pozwala zbliżyć się do drugiego człowieka, nie zmniejszając jednocześnie dystansu fizycznego. Kamera jest analizatorem totalnym, rejestruje każdy ruch oka, każde najdelikatniejsze drgnięcie powieki. „Sięga tak głęboko, że prześwietla [...] skórę, wdziera się do wnętrza” (Gruza, 1992, s. 13). Spojrzenia aktorów krzyżują się nieustannie ze spojrzeniem widza – pełnym egzystencjalnych pytań, lęku i niepokoju. **Szczelina** przebiegająca wzdłuż szklanego ekranu staje się coraz ostrzejsza. „Początkiem miłosego wniknięcia jest spojrzenie”, pisze w *Szczelinach istnienia* Jolanta Brach-Czaina. „Spojrzenie przenika i odsłania od razu patrzące w siebie osoby. A patrząc, nie tylko wydobywamy obserwowaną rzeczywistość, ale również budzimy. Wydawałoby się, że wzrok jest zaledwie narzędziem obserwacji, a tymczasem on także stwarza” (Brach-Czaina, 2006, s. 128). Powstaje tu ogromnie trudna do uchwycenia w codzienności przestrzeń szczególnego porozumienia między postaciami. Doznają one dzięki patrzeniu w oczy partnera odmienności bytu drugiej osoby, rozpoznają siebie w obliczu **Innego**. Wartość i głębia spojrzenia partnera stawiają przed odbiorcą wyzwanie *współprzeżywania*, które Helmut Kajzar ujmuje tak: „Teatr jest jakby własnością mych oczu, **powieki są kurtynami**, za którymi z moim przyzwoleniem, [...], odgrywają się [...] wewnętrzne i zewnętrzne teatry” (Kajzar, 2007, s. 78).

W Teatrze Telewizji **twarz staje się głównym bohaterem**. Jej fizyczna bliskość, iluzja obrazu na żywo, wpływają na intymność wypowiedzi. Dzięki temu widz ma poczucie wejścia w kontakt psychiczny *bliskiego stopnia* (Limon, 2008). Dialogowa natura sytuacji i mediacyjna funkcja twarzy sprawiają, że aktor, wychylając się ze świata postaci, kreśli przed widzem **pole relacji etycz-**

**nej.** Stawia przed nim wyzwanie obcowania z twarzą Innego (Sordyl, 1994). Twarz oznacza fundamentalny dyskurs, w którym dochodzi do głosu zobowiązanie do ocalenia wewnętrzności. Maria Kalinowska, komentując koncepcję Emmanuela Levinasa, podkreśla wartość skierowania swojej uwagi ku *głębi nieznanego* (Sordyl, 1992), ku – dodajmy – *szczelinom istnienia* wg Brach-Czajny.

Dzięki nieustannemu otwieraniu świata widz nasłuchuje *głosów* opowiadających ludzkie historie. To właśnie one pomagają mu wspominać, wywołują też równoległe i osobiste opowieści. Dokonuje się tu jakiś rodzaj porozumienia, coś intymnego i niezwykłego, jak w tym wyznaniu: „Wymyśliłem sobie język, a może nie wymyśliłem go, tylko to był i jest po prostu mój język. [...] I nagle ktoś do mnie przemówił tym samym językiem, ktoś mówiący inaczej, ale na pewno tym samym językiem” (Osiecka, Przybora, 2010, s. 40). Joanna Szczepkowska podąża w swoich rozważaniach jeszcze głębiej, podkreślając znaczenie *podskórnej przestrzeni słuchania*, która tworzy się między dwojgiem rozmawiających ludzi. „Słuchanie jest drugim, równoległym tekstem” (Szczepkowska, 1992, s. 38). Bezślowny dialog z widzem – na przykład przy sekwencjach zbliżeń twarzy – odwołuje się do najbardziej indywidualnych doświadczeń widza. Hiszpańska dramaturgistka Yasmina Reza pisze, że *słowa są tylko nawiasami ciszy* (Wielechowska, 2009, s. 188). Dlatego Jerzy Limon podkreśla wartość obrazu postaci milczących (Limon, 2008). Nadaje im *głos znaczący*.

## Zakończenie

Ponowoczesne życie niesie konieczność funkcjonowania w sytuacji nieustannej zmiany, która pozostawia ślady w przestrzeni kultury, również w sferze społecznego komunikowania. Warto zatem uwypuklić edukacyjny wymiar Teatru Telewizji jako miejsca zabierania *głosu znaczącego* (Bauman, 1998). Możemy w tym kontekście zadać ważne edukacyjnie pytania: 1. Czy teatr to tylko opis rzeczywistości? 2. Czy teatr to tylko pouczenie?

Jako poszukiwanie źródeł głębszej refleksji na temat tożsamości człowieka dorosłego w ponowoczesnej kulturze zainteresowanie teatrem oznacza także otwarcie myślenia andragogicznego. W teatrze człowiek ma szansę przyjrzeć się sobie z dystansu, by na nowo odnaleźć własne korzenie, ujawnić ukryte pragnienia czy sprzeczne impulsy. Celem generowanej przez spektakl teatralny autorefleksji jest budzenie *rozwojowego niepokoju*. Niezbędne wydaje się zatem wzbudzenie w sobie otwartości na odczytywanie kultury w nowy, głębszy sposób, z uwzględnieniem konfrontacji jednostki i wspólnoty z tym, co jest obce, nieoswojone, transgresyjne. Analiza spektakli teatralnych może okazać się niezwykle przydatna w odkrywaniu i badaniu niemal każdego typu zjawisk społecznych. Teatr ma za zadanie odsłonić ukrytą rzeczywistość, odważnie i mądrze przedstawić **prawdę egzystencjalną** (Bauman, 1998). Teatr Telewizji może

mieć zatem wymiar edukacyjny, i to bardzo głęboki. Nie waha się bowiem prezentować wizerunku i kondycji człowieka w sposób wielowymiarowy. Wnika w codzienną intymność odbiorcy, *wychodzi mu na spotkanie* w przestrzeni jego domu. Akcentuje przy tym prawdę, dotyka istnienia i poszerza ludzką świadomość.

## Bibliografia

- Ablewicz, K. (2003). *Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki antropologicznej. Studium sytuacji wychowawczej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Osiecka, A., Przybora, J. (2010). *Listy na wyczerpanym papierze*. Warszawa: Wydawnictwo Agora.
- Bauman, Z. (2012). *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpedzonym świecie*. Łódź: Wydawnictwo Officyna.
- Bauman, Z. (1998). O miejscu teatru w ponowoczesnej sztuce. W: J. Tyszka (red.), *Teatr w miejscach nieteatralnych*, Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Błaszczak, M. (2008). Przestrzenie lustrano-ekranowe współczesnego dramatu i teatru. W: V. Sajkiewicz, E. Wąchocka (red.), *Przestrzenie we współczesnym teatrze i dramacie*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Brach-Czaina, J. (2006). *Szczeliny istnienia*. Kraków: Wydawnictwo eFKa.
- Gruza, J. (1992). Zbliżenie intymne. *Teatr, 11*.
- Gwóźdź, A. (2006). Kultura – media – kulturoznawstwo. W: D. Fox, E. Wąchocka (red.), *Teatr media – kultura*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Gwóźdź, A. (2003). *Obrazy i rzeczy. Film między mediami*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Naukowych Universitas.
- Hausbrandt, A. (1983). *Teatr w społeczeństwie*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Hen, J. (1992). Teatr dobry na wszystko. *Teatr, 11*.
- Holoubek, G. (2007). Wyspa nadziei. W: W. Dudzik (red.), *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaworska-Witkowska, M., Kwieciński, Z. (2011). *Nurty pedagogii. Naukowe, dyskretne, odlotowe*. Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kajzar, H. (2007). Manifest teatru meta-codziennego. W: W. Dudzik (red.), *Świadomość teatru. Polska myśl teatralna drugiej połowy XX wieku*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kantor, T. (2002). Teatr Niezależny. Eseje teoretyczne. W: K. Pleśniarowicz (red.), *Metamorfozy. Teksty o latach 1938–1974*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

- Kosiński, D. (2006). Teatr w XXI wieku – ku nowym definicjom. W: D. Fox, E. Wąchocka (red.), *Teatr – media – kultura*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Limon, J. (2008). *Obroty przestrzeni. Teatr telewizji. Próba ujęcia teoretycznego*. Gdańsk: Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.
- Nurowska, M. (1992). Teatr dobry na wszystko. *Teatr, 11*.
- Prorok, L. (1966). *Okno dziwów*. Warszawa: Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza.
- Sordyl, A. (1994). Aktor w teatrze telewizji. W: E. Udalska (red.), *Aktor w kulturze współczesnej*. Warszawa: Fundacja Astronomii Polskiej.
- Sordyl, A. (2006). Ludzkie – międzyludzkie. Człowiek w teatrze telewizji Kazimierza Kutza. W: D. Fox, E. Wąchocka (red.), *Teatr – media – kultura*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sordyl, A. (1992). Oblicze aktora. *Teatr, 11*.
- Sordyl, A. (2010). *Teatr telewizji – pomiędzy reprezentacją a symulacją teatru*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Sordyl, A. (2004). W poszukiwaniu kobiecej tożsamości. Modelowanie współczesnego wizerunku kobiety w polskim Teatrze Telewizji. *Opcje, 1/2*.
- Szczepkowska, J. (1992). Aktorzy o Teatrze Telewizji. *Teatr, 11*.
- Wielechowska, K. (2009). Słowa są tylko nawiasami ciszy. Sztuka hiszpańska Yasminy Rezy. W: V. Sajkiewicz, E. Wąchocka (red.), *Przestrzenie ze współczesnym teatrem i dramacie*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk, T. (2010). *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Witkowski, L. (1997). *Edukacja wobec sporów o (po)nowoczesność*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

## The intimacy of an educational encounter in Television Theatre

### Summary

Continuous change is an integral part of the postmodern life and it leaves its traces both in culture and the public communication. It therefore seems crucial to open oneself to a new, more profound way of understanding culture, while also taking into consideration the confrontation which takes place when an individual or a community face all that is unknown, untamed and transgressive. This search for the source of a more profound reflection on the identity of a grown human being in postmodern culture also means openness to andragogic thinking. In this context, it seems important to see Television Theatre as a space for *the meaningful voice*. Theatre offers the chance to see oneself from a distance, find one's roots, reveal secret desires or contradictory impulses. The aim of this self-reflection, sparked by a theatre play, is to produce *formative anxiousness*.

**Keywords:** postmodern culture, Television Theatre, educational encounter, dialogue with the Other.

Barbara JAMROZOWICZ

Uniwersytet Jagielloński

---

**Kontakt:** barbara.jamrozowicz@uj.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Jamrozowicz, B. (2017). O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 119–138.

---

## O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne

### Streszczenie

Dla współczesnych demokracji liberalnych charakterystyczne jest prowadzenie sporów dotyczących sposobów realizacji praktyk kształcenia, odnoszących się do seksualności. W kontekście tematyki tego artykułu za znaczące można uznać opatrzenie „stosowną” nazwą zajęć odnoszących się do płciowości oraz to, jakie znaczenia są nadawane terminologii przyjętej dla praktyki przekazu wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw wobec płciowości. Pretekstem do omówionych analiz stało się umieszczenie w nowej wersji podstawy programowej przedmiotu: „wychowanie do życia w rodzinie”, przeznaczonej dla uczniów i uczennic klas 4–8 szkoły podstawowej, zapisu: „[uczeń] potrafi wymienić różnice pomiędzy edukacją a wychowaniem seksualnym” oraz „[uczeń] potrafi scharakteryzować i ocenić różne odniesienia do seksualności: permissywne, relatywne i normatywne”. Przyjęłam, że obecna w tych zapisach potrzeba zapoznania uczniów oraz uczennic ze znaczeniami nadawanymi wychowaniu seksualnemu oraz edukacji seksualnej wynika z chęci ustanowienia wyraźnych granic pomiędzy w określony sposób wartościowanymi praktykami edukacyjnymi odnoszącymi się do seksualności. Takie ujęcie pozwala na wstępne wyróżnienie dwóch zróżnicowanych perspektyw. W niniejszym tekście zostaną one skonfrontowane z dyskursywnym ujęciem edukacji seksualnej, a wraz z nim – z wielością i różnorodnością podejść konstruowanych w odmiennych kontekstach kulturowych.

**Słowa kluczowe:** wychowanie seksualne, edukacja seksualna, granice.

Kiedy [...] nie mówiło się o problemach demograficznych, można było odnieść wrażenie, że nazwa „wychowanie do życia w rodzinie” jest konserwatywna i przestarzała, a nazwa „edukacja seksualna” jest nowoczesna i przyszłościowa. Dziś widzimy, że jest dokładnie odwrotnie, tzn., że właśnie wpisywanie erotyzmu w kontekst małżeństwa i rodziny jest przyszłościowe i [...] niezbędne, a odrywanie seksualności od kontekstu miło-

ści, stałego związku i rodziny, jest przestarzałe (fragm. wywiadu z dr. Szymonem Grzelakiem, <http://gosc.pl/doc/2584424.Co-z-ta-seksedukacja>).

## O granicach dyskursywnych pojęć: edukacja seksualna i wychowanie seksualne\*

We współczesnych demokracjach liberalnych znamienne staje się prowadzenie sporów dotyczących prawomocności wypowiedzi o płci i seksualności (zob. m.in.: Sikorska-Kulesza, 2004, s. 39–40; Izdebski, 2002; 2012; Chomczyńska-Miliszkiewicz, 1996; 2002). Spory te odnoszą się do granic różnego rodzaju dyskursów, a dalej i tego, jakie komunikaty, ze względu na ich formę, treść i źródło pochodzenia, powinny być uznane za uzasadnione, oraz do tego, jakim przekazom powinno się odmówić prawomocności. Konsekwentnie kwestionuje się tu normatywną słuszność funkcjonowania pewnych wątków w danym dyskursie. Częścią omawianych zjawisk są również spory o sposób realizacji praktyk kształcenia odnoszących się do seksualności. W pierwszej połowie XX wieku osiągnięto (nie zawsze konsekwentny) konsensus społeczny, z którego wynika, że poruszanie tej sfery zagadnień w szkole jest „usprawiedliwione” i są one „społecznie oraz indywidualnie użyteczne”. Nie oznacza to jednak, że wraz z nim ustały antagonizmy dotyczące celów „seksualnego kształcenia”, treści (także w kontekście uwzględniania kwestii tabuizowanych społecznie) czy stosowanych środków dydaktycznych. W kontekście tematyki tego artykułu za znaczące można uznać jednak przede wszystkim opatrzenie „stosowną” nazwą zajęć odnoszących się do płciowości oraz to, jakie znaczenia są nadawane terminologii przyjętej dla praktyki przekazu wiedzy, kształtowania umiejętności i postaw odnoszących się do płciowości. W artykule kwestie te zostaną poddane analizom.

Pretekstem do omówionych analiz stało się umieszczenie w nowej wersji podstawy programowej przedmiotu: „wychowanie do życia w rodzinie”, przeznaczonej dla uczniów i uczennic klas 4–8 szkoły podstawowej, zapisu: [uczeń] *potrafi wymienić różnice pomiędzy edukacją a wychowaniem seksualnym* oraz [uczeń] *potrafi scharakteryzować i ocenić różne odniesienia do seksualności: permissive, relatywne i normatywne* (zob. [http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo\\_oswiatowe&id=10](http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=10)). Przyjęłam, że obecna w tych zapisach potrzeba zapoznania uczniów oraz uczennic ze znaczeniami nadawanymi *wychowaniu seksualnemu* oraz *edukacji seksualnej* wynika z chęci ustanowienia wyraźnych granic pomiędzy w określony sposób wartościowanymi praktykami edukacyjnymi odnoszącymi się do seksualności. Takie ujęcie pozwala na wstępne wyróżnienie

\* Artykuł stanowi zmieniony fragment rozprawy doktorskiej zatytułowanej *Modele wychowania seksualnego w szkole gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej* przygotowanej pod kierunkiem dr hab. Z.J. Danilewskiej w Instytucie Pedagogiki UJ (2016).



dwóch zróżnicowanych perspektyw. W niniejszym tekście zostaną one skonfrontowane z dyskursywnym ujęciem edukacji seksualnej, a wraz z nim – z wielością i różnorodnością podejść konstruowanych w odmiennych kontekstach kulturowych.

### **Wychowanie seksualne a edukacja seksualna – zawiłości terminologiczne**

Za umowną datę zapoczątkowania działań edukacyjnych w szkole odnoszących się do płciowości można przyjąć czas wydania przepisu prawnego otwierającego drogę do obecności zagadnień seksualnych w oficjalnym nauczaniu szkolnym. Stało się to 10 grudnia 1920 roku (zob. Babik, 2010, s. 109–113). „Wcielanie” wychowania seksualnego w formę osobnego przedmiotu szkolnego i „nasywanie” go konkretnymi treściami mogło jednak nastąpić dopiero po zakończeniu II wojny światowej. Na przestrzeni lat mieliśmy do czynienia ze zmianami nazw tych zajęć, które można było uznać za ściśle powiązane z uzyskaniem dominacji w obszarze władzy politycznej danego okresu. Pierwsze z określeń przyjęte dla tych zajęć w latach 70. XX wieku: „przysposobienie do życia w rodzinie socjalistycznej” (red. Maciaszkowa, 1990) łączyło (jak się wydaje) potrzebę powiązania ideałów państwa socjalistycznego i rodziny jako stabilnego i wyposażonego w określone zadania konstruktów. Późniejsze włączanie tematyki obecnej na tym przedmiocie do treści innych zajęć łączyło się z faktem, iż przedmiot ten stracił status „samodzielności”. Sytuacja ta zwolniła decydentów z konieczności nadania nazwy omawianym tu działaniom edukacyjnym. Kwestia ta okazała się paląca dopiero po ponownym ukonstytuowaniu osobnego przedmiotu w latach 90. XX wieku. Wśród wprowadzanych nazw „firmujących” określone praktyki edukacyjne można było wówczas wyróżnić dwie: „wiedza o życiu seksualnym” oraz „wychowanie do życia w rodzinie” (a od 1999 roku już tylko ostatnią z nich) (zob. m.in.: Izdebski, 2012). Ujęcia te stanowiły o odmiennych rzeczywistości dyskursywnej pozwalając na opowiedzenie się po którejś ze stron: *edukacji seksualnej* lub *wychowania prorodzinnego*.

Należy mieć na uwadze, że zarówno wychowanie seksualne, jak i edukacja seksualna są – i jak dotąd były nieobecne – w oficjalnie przyjętym nazewnictwie dla zajęć edukacyjnych realizowanych na przestrzeni lat w polskiej szkole. O specyficznym wymiarze funkcjonowania terminu *wychowanie seksualne* można jednak mówić w przypadku jego obecności w tekstach dyskursu pedagogicznego, gdzie figuruje jako nazwa dla jednej z podstawowych dziedzin wychowania (zob. Łobocki, 2010). Tymczasem w literaturze przedmiotu dotyczącej interesującej mnie tu tematyki można się spotkać z podziałem na 3 rodzaje (kategorie) edukacji seksualnej, zaproponowane przez przedstawicieli Amerykańskiej Akademii Pediatrii. Wyróżnia się tu:

- A – wychowanie do abstynencji seksualnej (*abstinence-only education, chastity education*) – które jest wcielane w treści zajęć: „wychowanie do życia w rodzinie” (<http://www.wdz.edu.pl/pliki/444914278.pdf>);
- B – biologiczną edukację seksualną (*biological sex education*) – nastawioną na przekaz wiedzy i kształtowanie umiejętności – w kontekście fizjologii życia seksualnego;
- C – holistyczną edukację seksualną, która łączy tak pierwsze, jak i drugie z podejść (*comprehensive sex education*) (Urban, 2007a, b; *Standardy Edukacji seksualnej...*, s. 15; [stryszawa-swanna.pl/files/download/250/o\\_educacji\\_seksualnej\\_w\\_polsce.doc](http://stryszawa-swanna.pl/files/download/250/o_educacji_seksualnej_w_polsce.doc)).

W przypadku wyżej obecnej klasyfikacji wyraźnie zaznacza się podział między (abstynencyjnym) wychowaniem a (biologiczną, holistyczną) edukacją. Również na podstawie przeglądu polskiej literatury przedmiotu (zob. m.in.: Chomczyńska-Miliszkievicz, 1996; Izdebski, 2002; 2012) można zauważyć, że terminy *wychowanie seksualne* i *edukacja seksualna* rzadko traktuje się jako swoiste „zamienniki”. Najczęściej neguje się takie praktyki, odnosząc te nazwy do spolaryzowanych ujęć płciowości. W zależności od dysponentów określonego dyskursu *edukacja seksualna* bywa więc niekiedy traktowana bądź jako opcja laickopermisyjna i „technicznoinstruktazowa”, której przypisuje się ukierunkowanie na rozpatrywanie życia ludzkiego w kategoriach „tu i teraz”, w trosce o jego wygodę czy przyjemność oraz przyzwala się na swobodne zachowania seksualne, przy dążeniu do zniwelowania ich konsekwencji, bądź jako neutralna nazwa własna (zob. m.in.: Dudziak, 2002, Uścińowicz, 1998, Fijałkowski, 1999, Chomczyńska-Miliszkievicz, 1996; Izdebski, 2002; 2012). Nie dotyczy to już *wychowania seksualnego*, o którego specyficznym funkcjonowaniu można mówić w tekstach dyskursu pedagogicznego, gdzie figuruje ono jako nazwa dla jednej z podstawowych dziedzin wychowania (zob. Łobocki, 2010).

W analizach zachodnich badaczy rzecz ma się zgoła inaczej. W toku praktyk interpretacyjnych dotyczących dyskursywności edukacji seksualnej, niektórzy analitycy zwracają uwagę na dychotomię między konserwatywnymi wariantami edukacji seksualnej i jej mniej lub bardziej liberalnymi odpowiednikami (zob. np. Blair, Monk, 2009; Jones, 2011). Kolejni sprowadzają obszar *edukacji seksualnej* do dyskursów identyfikowanych jako „dobre” (niehomofobiczne) i „złe” (homofobiczne) (zob. Irvine, 2002; McLaren, 1992: IX–XIV). Jeszcze inni odkrywają liczne, różnorodne, choć raczej nieuszczegółowione, dyskursy – zob. Haffner (1992, VII–VIII). W tym artykule przyjmuję jednak, iż dopiero ukazanie większej ilości powiązań między seksualnością, edukacją i dyskursami (przy uwzględnieniu ich „lokalnych” kontekstów) może umożliwić utworzenie nowego pola interpretacji dla polskich dyskursów o praktykach edukacyjnych dotyczących seksualności. Za pomocne w tym kontekście uznaję ujęcie T. Jones (2011).

## Charakterystyka dyskursów i subdyskursów edukacji seksualnej

W interpretacjach T. Jones (2011) dyskursy edukacji seksualnej mogą być klasyfikowane jako konserwatywne, liberalne, krytyczne i postmodernistyczne<sup>1</sup>. Ich charakterystyki są ukazane przy udziale subdyskursów stanowiących integralną część wspomnianych dyskursów. Autorka podkreśla, że dyskursy stanowią „efekt” utrwalonych społecznie sposobów interpretacji seksualności i edukacji seksualnej przy zróżnicowanym postrzeganiu podmiotów (w tym dzieci i młodzieży, dorosłych, gejów, lesbijek czy osób transpłciowych).

### Dyskurs konserwatywny

1. Subdyskurs „*uniewidzialniania*” *seksualności* – uznaje się tu, iż dzieciom „należy się” prawo do ochrony przed seksualnością i w związku z tym w przekazywanych młodym ludziom opowieściach mityzuje się początek życia. Rolę „przekaziciela” „nowego życia” może pełnić symbolicznie bocian (oznaczający szczęście, płodność czy urodzaj – zob. Pemberton, 1948, s. 3; Jakubiec, Szymoński, 2000) albo jakaś postać mityczna. Posługiwanie się tą symboliką wychodzi naprzeciw typowej dla okresu dzieciństwa ciekawości. Płciowość jest tu „niewidoczna”, a czynności reprodukcyjne otaczane tajemnicą i ubezpieczone. Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie stawianie znaku równości między niewinnością a ignorancją (zob. Pemberton, 1948; Shryock, 1951a; Swain i in., 2004; por. Jones, 2011, s. 137).
2. Subdyskurs *uprywatniania seksualności* – kształtowanie w nim postaw wobec seksualności stanowi domenę grup pierwotnych. „Dodatkowa” ingerencja jest uznana za niewłaściwą, bo to, co prywatne, nie może być wniesione do publicznej wiadomości (zob. Arendt, 2000). Wyciszenie „seksualnych dyskusji” jest postrzegane jako najlepszy sposób na zachowanie moralności młodzieży. Może się to uobecniać w przepisach szkoły, w tym w regulowaniu dystansu między uczniami płci przeciwnej. Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie „seksualne rozgadanie” w nieoficjalnych rozmowach uczniów (zob. Haffner, 1992, s. VIII; Allen, 2007; Elia, Eliason, s. 2010; Shryock, s. 1951a; Swain i in., 2004).
3. Subdyskurs *higieny seksualnej* – zapoczątkowany w początkach XIX wieku, koncentrujący się na fizycznych aspektach seksualności i zainicjowany w części przez G.S. Halla (za: Elia, 2005, s. 786). Przyjmuje się tu, że praktyki wykraczające poza seksualność w małżeństwie świadczą o braku higieny. Odchylenia w tym względzie (masturbacja, prostytutka, homoseksualizm, seks przedmałżeński czy promiskuityzm – zob. Carlson, 1992) prowadzą bowiem do utraty mocy, do hysterii, chorób i degeneracji. Dzieci i na-

<sup>1</sup> Tłumaczenie wszystkich nazw stanowi wyraz autorskiego odniesienia się do klasyfikacji T. Jones (2011).

stolatki wraz ze swą nieprzewidywalnością wymagają więc kontroli i zarządzania przez matki, kościół czy nauczycieli, co bywa przedmiotem krytyki u oponentów wobec takiego podejścia.

4. Subdyskurs *seksualnego purytanizmu* – dominujący w pierwszych dekadach XX wieku (zob. Carlson, 1992, s. 36–40), łączony z foucaultiańską ideologią wiktoriańskiego purytanizmu (zob. Foucault, 1976, s. 22). Dysponentami tego dyskursu są wyznawcy wiary judeo-chrześcijańskiej, islamu czy niektórzy działacze konserwatywni (zob. Carlson, 1992). Struktury patriachalne są postrzegane jako zagrożone ekspansją nowoczesnych wpływów; zaleca się powrót do jasno określonych ról płciowych i ściśle łączenie małżeństwa, praktyk seksualnych oraz prokreacji. To, co wykracza poza akceptowany standard, stanowi w tym ujęciu efekt grzesznych wyborów. Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie „promowanie wstydu” (zob. Irvine, 2002) czy izolowanie dziecka od dostępu do seksualnej wiedzy i praktyk (zob. Vojak, 2006).
5. Subdyskurs „*pszczołek i motylków*” – seksualność jest tu uznawana za zjawisko „naturalne” i reproduktywne, a jej metaforyczne ujęcia mają chronić czystość dzieciństwa i umożliwić zaspokojenie ciekawości dziecka bez rozbudzania seksualności. W wychowaniu seksualnym preferuje się dyskusje, prywatną refleksję i sięganie po teksty bogate w metafory oraz analogie do natury. Warto zauważyć, że krytycy tego podejścia wskazują na ograniczony „wiekowo” charakter takiego wychowania seksualnego (zob. Pemberton, 1948; Jones 2011, s. 139–140).
6. Subdyskurs *esencjalistycznej seksualności* – opiera się na twierdzeniu, że dorastanie zostało „skonstruowane” jako okres życia wyposażony w „popęd seksualny” wraz z zobowiązaniem do „kontroli zmysłowości” tego okresu (zob. Moran, 2000, s. 22; 14). Okazuje się to powiązane z konserwatywnym rozumieniem biologicznej reprodukcji gatunku ludzkiego (zob. Elia, 2005, s. 786). Esencjalizm ujawnia się przy przyjęciu, iż ludzie są przeznaczeni do roli społecznej i reprodukcyjnej w oparciu o genitalia. Homoseksualizm bywa przedstawiany jako wyraz udaremnienia prawidłowości lub frustracji (zob. Pemberton, 1948; Shryock, 1951a, 1951b). Stanowi to główny obszar krytyki ze strony oponentów tego subdyskursu.
7. Subdyskurs *seksualnego samoopanowania* – zakłada się tu, iż samodyscyplina seksualna pomaga uniknąć depresji, poczucia wstydu i winy, chorób przenoszonych drogą płciową czy utraty relacji (zob. Elia, 2005, s. 787). Za uprawnioną wiedzę uznaje się tę o fizjologii stosunków płciowych w kontekście małżeństwa i prokreacji, za nieuprawnioną – tę dotyczącą antykoncepcji i aborcji. W „kontroli seksualnej” wiodące są rodzina, instytucje religijne i państwowe. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie nierealistyczny wymiar części założeń dla niektórych grup młodzieży (zob. Lichenstein, 2000).

8. Subdyskurs *chrześcijańsko-konwersyjny* – zaistnienie tej perspektywy wynikało z potrzeby ukazywania chrześcijaństwa jako bardziej atrakcyjnego dla gejów, lesbijek, osób biseksualnych i transseksualnych oraz dla młodzieży posiadającej tego typu „wątpliwości seksualne”. Istotne okazuje się to, by ich nie „stracić” oraz zachęcić do zrzeczenia się nieheteroseksualnego stylu życia (zob. APA, 2009; Beckstead, Morrow, s. 2004). Osoby homoseksualne są postrzegane w tym podejściu jako ofiary seksualnego „zamieszania” i wymagają „reorientacji”; preferencje homoseksualne są postrzegane jako podatne na zmianę przy zachowaniu silnej woli i kontroli wpływów środowiskowych. Bóg jest przedstawiany jako „nagradzający” praktyki heteroseksualne, małżeństwo i reprodukcję. Szczególną rolę odgrywa Kościół i działający z jego ramienia specjaliści stosujący terapie reparatywne<sup>2</sup>, których skuteczność jest niekiedy negowana (zob. też Molnar, s. 1997; Jones 2011, s. 143).

### Dyskurs liberalny

1. Subdyskurs *indywidualistyczno-emancypacyjny* – jest uznawany za stanowiący swoistą odpowiedź na nowe odkrycia w naukach społecznych i seksuologii (zob. Kinsey i in., 1948; 1953; Masters, Johnson, 1966; 1970). W podjętych na ich gruncie badaniach wykazano zróżnicowanie sposobów wyrażania seksualności (zob. Elia, 2005). Odrzuca się tu ujmowanie płciowości w opozycjach występku i cnoty, za kluczową uznając ideologię różnorodności seksualnej oraz indywidualnych praw (zob. Carlson, 1992, s. 50–55). Postuluje się „uwolnienie” płciowości od utylitaryzmu społecznego i politycznego. Zwraca się tu uwagę na etykę wzajemności i kompromisu, podkreśla przyjemności dający charakter seksu, rolę wyboru i negocjacji, zwiększenie zarówno poziomu satysfakcji i autorefleksji. Działania edukacyjne wiążą się ze wspieraniem uczniowskich wyborów. Jak się tutaj jednak zauważa, nacisk na indywidualne doświadczenia może odwracać uwagę od kontekstu społecznego (zob. Carlson, 1992).
2. Subdyskurs *holistycznej edukacji seksualnej* – obecne w tej perspektywie pojęcie „informacji odpowiedniej dla wieku” (zob. Irvine, 2002) wiąże się z traktowaniem pewnej wiedzy i umiejętności jako koniecznych dla prawidłowego rozwoju seksualnego. Wychowaniem seksualnym „zawiadują” w tej perspektywie zarówno medycy, jak i nauczyciele. Podejścia promowane w tym subdyskursie są oceniane jako skuteczne w zmniejszaniu liczby partnerów seksualnych i nastoletnich matek (zob. Jemmott i in., 2010; Kirby,

---

<sup>2</sup> Terapie konwersyjne (reparatywne, reorientacyjne) to ogół praktyk podejmowanych wobec osób homo- lub biseksualnych dla zmiany ich orientacji na heteroseksualną. Podstawą tych praktyk jest uznanie, że homoseksualność to konsekwencja nieprawidłowego rozwoju psychoseksualnego, grzech albo dewiacja (zob. m.in.: Hein, Matthews, 2010, s. 29–35, za: Dora i in., 2013).

- 2007, Kohler, 2008), marginalizują one jednak zdaniem krytyków inne seksualne kwestie (zob. Elia, 2005).
3. Subdyskurs *ryzyka seksualnego* – powstał w reakcji na potrzebę wprowadzenia regulacji „wyprzedzających” ryzyko seksualne oraz dla instytucjonalnego zarządzania problemami seksualnymi (zob. Jones, 2011, s. 146) tj.: choroby przenoszone drogą płciową, przedwczesne ciążę czy w mniejszym stopniu zagrożenia emocjonalne i psychospołeczne. „Bezpieczny seks” jest definiowany w kontekście różnorodności aktów płciowych i ryzyka choroby. W wychowaniu seksualnym, zarządzanym przez specjalistów w dziedzinie zdrowia i nauk społecznych, kładzie się nacisk na przekaz informacji i redukcję szkód. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie tryb normatywizacji seksualności (zob. Carlson, 1992) czy sposoby traktowania niektórych grup (np. młodzieży, homoseksualistów) jako grup ryzyka.
  4. Subdyskurs *gotowości seksualnej* – opiera się na twierdzeniu, że zadaniem nauczycieli jest przekaz wiedzy i kształtowanie umiejętności dających uczniom „narzędzia” do samodzielnego określenia swojej „gotowości seksualnej” (zob. Ashcraft, 2006, s. 334). Uważa się, iż błędy czy nadużycia seksualne to efekt braku „gotowości”, a nie skutek problemów w relacji czy różnic kulturowych. Krytyka tego dyskursu odnosi się do ignorancji warunków społeczno-kulturowych ograniczających wybory seksualne niezależnie od „gotowości” (zob. Lichenstein, 2000) czy do unieważniania „związków” między gotowością a umiejętnością przewidywania zachowań partnera (które mogą być subiektywne i niepoznawalne) (zob. Ashcraft, 2006).
  5. Subdyskurs *relacji seksualnych* – kładzie się tu nacisk na kształcenie umiejętności pomocnych w budowaniu stabilnych relacji (małżeńskich i/ lub partnerskich) (zob. Markman, Halford, 2005). W ramach tego podejścia seksualność służy zaspokajaniu potrzeb uznania i miłości (najlepiej w kontekście stabilnego i monogamicznego związku małżeńskiego). Alternatywne rozwiązania (monoparentalność, rozwód, poligamia) są niejawnie zdewaluowane. W ramach edukacji seksualnej sięga się po zdanie ekspertów (tj. psychologów, terapeutów) i samych odbiorców tego procesu.
  6. Subdyskurs *seksualnych kontrowersji* – w tej perspektywie szkoły są postrzegane jako miejsca, gdzie uczniowie (za zgodą rodziców) mogą się przygotowywać do świadomego uczestnictwa w życiu społeczno-politycznym przez omawianie (również drażliwych) kwestii odnoszących się do płciowości. Wychowawcy zajmują tu uprzywilejowaną pozycję i mają wykazywać obiektywizm wobec treści uznawanych za kontrowersyjne. Wymaga się tu odniesienia się do wartości poszczególnych wyjaśnień i zajmowania określonych stanowisk przez uczniów tak, by nie doprowadzać do przywilejowania poszczególnych punktów widzenia (zob. Kirschenbaum, 1992).
  7. Subdyskurs *feminizmu pierwszej fali* – kwestią kluczową jest tu walka o równouprawnienie kobiet w sferze publicznej (w tym uzyskanie równych

praw politycznych), pomijanie sfery prywatnej jako przestrzeni dążeń równościowych i zaniechanie dyskryminacji kobiet rozumianej jako wynik działania stereotypów płciowych. Dzięki promowaniu bardziej „neutralnych” ról płciowych kobieta może zostać wyzwolona z „wyłącznie reprodukcyjnego” przeznaczenia, a dalej – wtórności i podrzędności w stosunku do mężczyzny. Warto zauważyć, że lesbijki są w tym dyskursie tolerowane, ale na ogół niewidoczne (zob. Tuttle, 1986, s. 326). Postuluje się promowanie godziwego zatrudnienia, przyjemności i pragnień seksualnych (dla) kobiet (zob. Moran, 2000; Tuttle, 1986). Krytycy negują propagowane w tym subdyskursie neutralność i „bezcieleśność” kobiet, a także traktowanie ich jako kopii „męskiego oryginału” (zob. Hekman, 1999).

### Dyskurs krytyczny

1. Subdyskurs *socjalistycznej polityki seksualnej* – w ramach tej perspektywy twierdzi się, że zaburzenia seksualne oraz neurotyczne wynikają ze sztywnego przestrzegania zasad konwencjonalnej moralności. Stłumiona energia seksualna miałaby być kierowana do wspierania politycznego podporządkowania, generowałaby napięcia społeczne i przyczyniała się do represyjnej struktury klas (zob. Reich, 1931; 1945; 1971). Monogamia jest tu postrzegana jako „nienaturalna” i utrzymująca hierarchię klas (zob. Reich, 1971, s. 147). Dopiero edukacja seksualna promująca równość płci oraz otwartość w informowaniu o specyfice prokreacji, antykoncepcji i aborcji może prowadzić do promowania wartości wspólnotowych. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie uniwersalny charakter heteroseksualności i zwracają uwagę na marginalizowanie roli kobiet (zob. Macciocchi, 1979).
2. Subdyskurs *rewolucji seksualnej* – postuluje się tu wyzwolenie seksualne, propaguje różnorodność relacji, doświadczeń i pragnień seksualnych (zob. Fields, Tolman, 2006; Fine, McClelland, 2006), widząc w nich potencjał do uwolnienia zbiorowej świadomości i promowania światowego pokoju. W wychowaniu seksualnym przyzwala się na eksperymentowanie, refleksje wspólnotowe i wymianę doświadczeń. Krytycy negują propagowany w tym subdyskursie brak orientacji na praktycyzm czy deinstytucjonalizację seksualności (zob. Carlson, 1992).
3. Subdyskurs *feminizmu drugiej fali* – wyrósł z ruchu wyzwolenia kobiet w latach 60. i 70. XX wieku na Zachodzie jako ukierunkowany na „waloryzację kobiecości” (zob. Hekman, 1999, s. 17). Popularyzowane w tym subdyskursie hasło: *prywatne jest polityczne* – miało zwrócić uwagę na to, iż sposób rozmnażania człowieka jest kontrolowany i uspołeczniany przez małżeństwo (Tuttle, 1986, 267). Miało to stanowić reakcję na spostrzeżenie, iż pomimo formalnego równouprawnienia kobiet nadal rezerwuje się dla nich w społeczeństwie miejsca podrzędne (zob. Zamojska, 2010, s. 73). Kładzie się tu nacisk na zmianę struktury społecznej i stworzenie systemu

- uwzględniającego „perspektywę kobiecą” oraz kontekstualny charakter rozwiązań. Tradycyjne stereotypy dotyczące kobiet są kwestionowane, na ich miejsce pojawia się rzecznicтво co do praw reprodukcyjnych kobiet (zob. Elia, 2005, s. 788). W ramach edukacji seksualnej akcentuje się krytycyzm w pojmowaniu heteroseksualizmu i ról płciowych. Według krytyków esencjalistyczne rozumienie kobiecości może wykluczać osoby transpłciowe i utrwalać determinizm seksualny (zob. Baber, Murray, 2001; Hekman, 1999).
4. Subdyskurs *antydiskryminacyjny* – ma swoje korzenie w ruchach na rzecz praw obywatelskich czy praw osób niepełnosprawnych (zob. Goffman, 1963). Istotną okazuje się tu konwencja ONZ (1969) chroniąca jednostki przed dyskryminacją również w kontekście orientacji seksualnej i tożsamości płciowej (zob. *Office of the High Commissioner for Human Rights*, 2008). Zwraca się uwagę nie tyle na negatywne doświadczenia jednostkowe, ile na społeczne (np. seksizm, homofobię, transfobię). Płciowość staje się tu jednym z elementów kapitału społecznego: wszystkie osoby są posiadaczami charakterystyk seksualnych, a ich zmienność jest postrzegana jako niehierarchiczna. W ramach edukacji seksualnej propaguje się kształtowanie postaw otwartości i działanie przeciw stronniczości. Krytyka tego dyskursu wiąże się z nadmiernym skupieniem się na linii „góra-dół” (bo zapobieganie dyskryminacji nie zawsze oznacza „włączanie” mniejszości) (zob. D’Augelli, 1998; Lipkin, 1994; MacGillivray, Jennings, 2008).
  5. Subdyskurs *edukacji włączającej* – jego celem jest zwrócenie uwagi na sprawiedliwość w kontekście różnorodności. Dochodzi tu do przeciwstawienia się wykluczeniu oraz segregacji w szkołach, zwłaszcza że grupa seksualnie „innych” może być etykietowana zarówno jako „zagrożona”, jak i jako „zagrożająca” (por. Robinson, 2002, s. 428), a także jako „obiekt ryzyka” (zob. McWhirter i in., 1998). Działania są tu ukierunkowane na minimalizację homofobii, doradztwo czy integrację społeczną (zob. Elia, Eliason, 2010). Krytyka tego dyskursu wiąże się ze stwarzaniem dużych wymagań wobec nauczycieli (zob. Forlin, 2001; Forlin i in., 1996) czy z „niewidzialnością” seksualności niektórych uczniów.
  6. Subdyskurs *minimalizacji nadużyć seksualnych* – płciowość jest w tym ujęciu pojmowana jako aspekt tożsamości mogący zwiększyć ryzyko wystąpienia nadużyć z powodu różnic na tle seksualnym. Te ostatnie powinny być minimalizowane przez system szkolnych „zabezpieczeń”: ustalanie reguł, prelekcje na temat rozpoznawania i zgłaszania nadużyć seksualnych, interwencyjne odgrywanie ról w przypadku znęcania czy integrację rodziny i szkoły. Krytyka tego dyskursu wiąże się z traktowaniem szkoły jako potencjalnie niebezpiecznego środowiska dla dzieci i młodzieży (zob. Holley, Steiner, 2005).
  7. Subdyskurs *emancypacyjny względem homoseksualizmu* – marginalizacja gejów i lesbijek miałyby w nim wynikać z systemowej homofobii. Podkreśla



się tu prawo do swobody wypowiedzi i wnosi nadzieję, iż zorganizowane wysiłki wyzwolą „nieheteronormatywnych” od ucisku. Kładzie się więc nacisk na edukację przeciw homofobii i reprezentację marginalizowanych seksualności w programach nauczania (zob. Angelides, 2008).

8. Subdyskurs *postkolonialny* – jest on oparty na badaniach odnoszących się do kolonializmu od XV wieku do chwili obecnej (zob. Leitch i in., 2001, s. 25). Celem wychowania seksualnego jest destereotypizacja i odzyskanie „rodzimej” wiedzy seksualnej (zob. Bhabha, 1983; Duran, Walters, 2004; Spivak, 1990). Wspiera się tu zintegrowane podejście do tożsamości, moralności i seksualności przy uwzględnieniu ich kulturowych ram. Premiuje się przekazy ustne, nawiązywanie do historii czy promowanie określonych tradycji itd. Krytycy tego dyskursu zwracają uwagę na to, że „prawda” musi uwzględniać sprzeczności koncepcji rodzimych i nierodzimych.

### Dyskurs postmodernistyczny

1. Subdyskurs *poststrukturalistyczny* – zainicjowany został w latach 60. i 70. XX wieku przez intelektualistów krytycznych wobec strukturalizmu (p.w. M. Foucault, J. Derrida, R. Barthes, E. Laclau i S. Zizek) (zob. Carlson, 2005, s. 635; Leitch i in., 2001, s. 21). Odnoszą się oni do tego, jak język tworzy rzeczywistość „władzy” (zob. Giroux, 1993; McLaren, 1992). „Prawdziwy” (hegemoniczny w danym kontekście kulturowym) model seksualności stanowi jeden z możliwych sposobów doświadczania płciowości. Poza nim wyróżnia się mniej/bardziej atrakcyjne, produktywne lub użyteczne seksualności. Postuluje się tu dekonstrukcję binarnych opozycji wewnątrz zróżnicowanej, ale hegemonicznie rozumianej płciowości. Krytyka tego dyskursu wiąże się z uznaniem, że podejścia poststrukturalistyczne mogą nieść za sobą zbyt duży stopień trudności/niechęci dla niektórych grup (zob. McLaren, 1992) – w tym nauczycieli.
2. Subdyskurs *feminizmu trzeciej fali* – łączy dyskurs feministyczny, będący reakcją na feministyczne konstrukcje kobiet i polityki tożsamości, które przyniosła za sobą druga fala feminizmu, z tendencjami postmodernistycznymi oraz poststrukturalistycznymi (zob. Hekman, 1999, s. 18). Kwestionuje się tu esencjalistyczne rozumienie tożsamości i dychotomię rodzajową (zob. Ussher, 1994; Fonow, Marty, 1992; Laumann, Gagnon, 1995). Różnica seksualna to podstawa do dowartościowania kobiet, a uzyskane wcześniej prawa pozwalają na poszerzanie i umacnianie dlań odpowiednich struktur instytucjonalnych. Uczniowie są zachęceni do odkrywania konstruktów kobiecości i męskości, dekonstrukcji normalizacji heteroseksualizmu w kulturze popularnej oraz wykorzystywania doświadczeń lesbijek i osób heteroseksualnych (zob. Fonow, Marty, 1992). Stanowi to przedmiot krytyki dysponentów opozycyjnych dyskursów.
3. Subdyskurs *wielokulturowości* – „wyrósł” z amerykańskich ruchów praw obywatelskich z lat 50. i 60. XX wieku i jest ukierunkowany na kształcenie

zróżnicowanych populacji (zob. Mayo, 2005, s. 561). Zwrócenie się ku seksualności w tym dyskursie od lat 80. XX wieku stanowi odpowiedź na epidemię AIDS (por. Moran, 2000, s. 210). Uznaje się tu, że wiele kultur może współistnieć pokojowo z ludźmi doświadczającymi świata przez odmienne „okulary kulturowych ustaleń”. Kładzie się również nacisk na istotność tradycji, stylów życia, stereotypów płciowych. Przyjmuje się, że uczniowie działają w obszarze pewnych ram seksualno-kulturalnych, które przecinają się w różny sposób. Określone czynniki wpływają zaś na kształtowanie seksualnych „wyborów” lub zdolności do bycia „asertywnym” (zob. Lichenstein, 2000). Zwraca się uwagę na to, by kształcenie odbywało się w oparciu o zróżnicowanie seksualne. Krytyka tego dyskursu dotyczy upraszczania i zaniedbywania złożoności w odniesieniu do seksualności (zob. Mayo, 2005, s. 562).

4. Subdyskurs *seksualnej różnorodności* – kluczowe dla jego reprezentantów jest uznanie, że rasizm, seksizm i homofobia są postrzegane jako szkodliwe nie tylko dla społeczeństwa homoseksualnego (zob. *Gay and Lesbian Youth Project*, 2009). W ramach edukacji seksualnej premiuje się kontakt z różnorodnymi typami relacji, stylami życia i pojęciami przez przegląd tekstów i analizę rzeczywistych doświadczeń. Zachęca się uczniów do odkrywania sprzecznych i płynnych aspektów tożsamości. Krytycy negują propagowaną w tym subdyskursie tolerancję wobec tego, co uznane w niektórych kręgach za niemoralne (zob. Shornack, Shornack, 1982).
5. Subdyskurs *queer* – z perspektywy poststrukturalistycznej przyjmuje się pogląd, że tożsamości są sprzeczne, dynamiczne i konstruowane (zob. Robinson, 2005). Bada się tu historyczny rozwój takich kategorii, jak kobieta i mężczyzna w kontekście ich społecznych konstrukcji (zob. Leitch i in., 2001, s. 25). Twierdzi się, że wszystkie tożsamości są performatywne (zob. Butler, 1990), nie ucieka się jednak od „określonej” tożsamości i ram (dla) seksualności. Tożsamości obejmują wszystkie warianty nieheteronormatywne. Reinterpretacja definicji związanych z seksualnością czy płcią jest uznawana za przydatną dla tworzenia nowych perspektyw. Takie podejście można uznać za niewygodne w rzeczywistości edukacyjnej, a dalej „irytujące” dla nastolatków, choć z drugiej strony może stanowić pretekst dla odkrywania nieznanego wcześniej sposobu postrzegania seksualności (zob. Bacon, 2006).

W kontekście powyższego można przyjąć, że wyodrębnione przez T. Jones (2011) dyskursy i subdyskursy edukacji seksualnej łączą się z generowaniem specyficznego subuniwersum znaczeń dla seksualności. Na umiejscowienie subdyskursu w którejś z dyskursywnych „szufladek” pozwala wyłonienie dla nich pewnych wspólnych charakterystyk. Ich złożoność i zróżnicowanie wykraczają poza sztywny podział. Charakteryzuje je też w niektórych przypadkach przenikanie czy przechodność. Konsekwentnie odwołują się one do pewnej wizji

świata społecznego, norm czy reguł, wartości oraz ideałów o określonym rodowodzie ideologicznym. W każdym przypadku odzwierciedlają się w nich również pewne poglądy na temat tego, co jest w odniesieniu do płciowości społecznie akceptowane i pożądane. Nie odnosi się to jednak wyłącznie do seksualności, ale i do określonej konstrukcji podmiotów, którzy nią dysponują. Wydaje się, że w przypadku dyskursów konserwatywnych w pewien sposób „wycisza się” obiekty wiążących się z nimi „regulacji” popędów/potrzeb seksualnych. Jednocześnie obdarza się ich przywilejem poznania „tradycyjnych” interpretacji płciowości oraz zaszczenia im się „kodeksy” moralne ukonstytuowane na tradycyjnych wartościach. W odniesieniu do dyskursów liberalnych rzecz ma się zgoła inaczej. Przy przyjęciu prowolnościowej perspektywy zakłada się tu, że podmioty są zdolne do działań racjonalnych w sferze płciowości, stąd należy je uwolnić od arbitralnych ograniczeń i dostarczyć narzędzi wspierających ich funkcjonowanie seksualne. Z kolei dyskursy krytyczne zawierają w sobie głosy, zgodnie z którymi repertuary seksualności miałyby ulec poszerzeniu, a to, co osobiste i indywidualne, miałyby przenikać się z publicznym. W tym kontekście powinno się zrobić miejsce dla emancypacji podmiotów i odkrywania tego, w jaki sposób znaczenia odnoszące się do płciowości są społecznie „produkowane”, i co sprawia, że niektóre z nich uznaje się za istotne, a inne (dotyczące np.: ciała czy płci biologicznej i kulturowej) marginalizuje i/lub deprecjonuje. Jeszcze inaczej rzecz ma się w przypadku dyskursu postmodernistycznego, w ramach którego uwzględnia się zróżnicowane artykulacje dotyczące płciowości wraz z wielością podejść konstruowanych w odmiennych kontekstach kulturowych. Zakłada się tu nieredukowalność indywidualnych doświadczeń oraz punktów odniesienia, co łączy się z przyzwalaniem na indywidualizację interpretacji i negocjowanie znaczeń.

W przypadku polskiego polaryzującego podziału, wydaje się on zawierać elementy dyskursów konserwatywnego i liberalnego, przy odwołaniu do niektórych subdyskursów. Każda z tych interpretacji wydaje się jednocześnie redukcją oraz umniejszeniem alternatywnej w stosunku do niej wersji. W konsekwencji seksualność jest „uporządkowana” i jako taka dyscyplinuje podmioty oraz wzmacnia system władzy. „Porządki” te nie są wolne od moralizacji i/lub podziałów ideologicznych, a ich polaryzacja w pewien sposób „przeczy” innym możliwym interpretacjom seksualności, które pojawiają się w szerszym kontekście.

## **Podsumowanie**

Na podstawie powyższego można zauważyć, że wytworzone na poziomie „ponadlokalnym” ustalenia dotyczące edukacji seksualnej można w sposób specyficzny odnieść do procesów „lokalnej” specyfikacji. Ich aplikacja do utrwalo-nych systemów przekonań kulturowych i religijnych oraz kodów moralnych

wiąże się z szeregiem trudności, z uwagi na niezależność owych systemów od doniesień nauki czy efektów procesów demokratyzacji (por. Plummer, 2003). Działania te spotykają się zarówno ze społecznym przyzwoleniem, jak i z oporem czy negacją. Te ostatnie w polskim kontekście kulturowym stanowią reakcję m.in. na naruszenie niezbywalnych przekonań na temat natury ludzkiej seksualności, jak również charakteru grupy takiej jak rodzina. W tym przypadku prawa „zewnątrzne” mogłyby być uznawane za „uderzające” w „odwieczne zasady charakteryzujące ludzkość”. Świadomość tej sytuacji sprawia, iż nie ma możliwości konstrukcji uniwersalnego nazewnictwa dla omawianej tu działalności, pozbawionego lokalnych kontekstów, historii i opowieści (zob. Plummer, 2003). Okazuje się to szczególnie istotne w odniesieniu do polskiego wariantu tej praktyki. Zdecydowanie inaczej rzecz ma się w terminologii języka angielskiego, gdzie operowanie pojęciami *sex education* (zob.m.in.: Hernandez i in., 2011; *Sex Education Standards Recommendations*, 2007; Bale, 2011; Kozakiewicz, Rea, 1975; Santos i in., 2012; Irvine, 2002) czy *sexuality education* (zob. m.in.: Allen, 2006; Ollis i in., 2012; Friedman, 2004; Jones, 2011; Hirst, 2008; Farrelly i in., 2007) nie oznacza jednoczesnego opowiedzenia się za jakąś wersją wiążących się z nimi praktyk edukacyjnych. W konsekwencji tego stanu rzeczy treści pojęć wykraczają poza sfragmentaryzowany obraz praktyk edukacyjnych odnoszących się do płciowości czy propozycje jednoperspektywicznego spojrzenia.

## Bibliografia

- Allen, L. (2006). „Looking at the Real Thing”: Young men, pornography, and sexuality education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 27, 1, 69–83; <https://doi.org/10.1080/01596300500510302>.
- Allen, L. (2007). Examining dominant discourses of sexuality in sexuality education research. *International Studies in Sociology of Education*, 17(1/2), 163–180; <https://doi.org/10.1080/09620210701433910>.
- Angelides, S. (2008). „The continuing homosexual offensive”: Sex education, gay rights and homosexual recruitment. W: S. Robinson (Ed.), *Homophobia: An Australian history*. Sydney: The Federation Press.
- APA Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation. (2009). *Report of the Task Force on Appropriate Therapeutic Responses to Sexual Orientation*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Arendt, H. (2000). *Kondycja ludzka*. Warszawa: Wydawnictwo Alatheia.
- Ashcraft, C. (2006). Ready or not...? Teen sexuality and the troubling discourse of readiness. *Anthropology and Education Quarterly*, 37(4), 328–346; <https://doi.org/10.1525/aeq.2006.37.4.328>.
- Baber, K.M., Murray, C.I. (2001). A postmodern feminist approach to teaching human sexuality. *Family Relations*, 50(1), 23–33.

- Bacon, J. (2006). Teaching queer theory at a normal school, *Journal of Homosexuality*, 52(1–2), 257–283.
- Bale, C. (2011). Raunch or romance? Framing and interpreting the relationship between sexualized culture and young people’s sexual health. *School of Health and Related Research*, 11, 3, 303–313; <https://doi.org/10.1080/14681811.2011.590088>.
- Beckstead, A.L., Morrow, S.L. (2004). Mormon clients’ experiences of conversion therapy: The need for a new treatment approach. *The Counseling Psychologist*, 32, 651–690; <https://doi.org/10.1177/0011000004267555>.
- Bhabha, H. (1983). The other question – the stereotype and colonial discourse. *Screen*, 24(6), 308–327; <https://doi.org/10.1080/09523360903339726>.
- Blair, A., Monk, D. (2009). Sex education and the law in England and Wales: The importance of legal narratives. W: L.D.H. Sauerteig, R. Davidson (Eds.), *Shaping sexual knowledge: A cultural history of sex education in twentieth century Europe*. London – New York: Routledge.
- Carlson, D.L. (1992). Identity conflict and change. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- Carlson, D.L. (2005). Poststructuralism. W: J.T. Sears (Ed.), *Youth, education, and sexualities: An international encyclopedia*. London: Greenwood Press.
- Chomczyńska-Miliszkievicz, M. (1996). Modele szkolnej edukacji seksualnej. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3–4, 67–73.
- Chomczyńska-Miliszkievicz, M. (2002). *Edukacja seksualna w społeczeństwie współczesnym. Konteksty pedagogiczne i psychospołeczne*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Babik, M. (2010). *Polskie koncepcje wychowania seksualnego w latach 1900–1939*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- D’Augelli, A.R. (1998). Developmental implications of victimization of lesbian, gay, and bisexual youths. W: G.M. Harek (Ed.) *Stigma and sexual orientation: Understanding prejudice against lesbians, gay men, and bisexuals*. Thousand Oaks: Sage.
- Dudziak, U. (2002). *Seksualność a polityka – od socjalizmu do liberalizmu*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Duran, B., Walters, K.L. (2004). HIV/AIDS prevention in “Indian country”: Current practice, indigenist etiology models, and postcolonial approaches to change. *AIDS Education and Prevention*, 16(3), 187–201; <https://doi.org/10.1521/aeap.16.3.187.35441>.
- Elia, J.P. (2005). Sexuality education. W: J.T. Sears (Ed.), *Youth, education, sexualities: An international encyclopedia*. London: Greenwood Press.
- Elia, J.P., Eliason, M. (2010). Discourses of Exclusion: Sexuality Education’s Silencing of Sexual Others. *Journal of LGBT Youth*, 7, 29–48; <https://doi.org/10.1080/19361650903507791>.

- Farrelly, C., O'Brien, M., Prain, V. (2007). The discourses of sexuality in curriculum documents on sexuality education: an Australian case study. *Sex Education*, 7, 1, 63–80; <https://doi.org/10.1080/14681810601134801>.
- Fields, J., Tolman, D. (2006). Risky business: Sexuality education and research in U.S. Schools. *Sexuality Research and Social Policy: Journal of NSRC*, 3(4), 63–76; <https://doi.org/10.1525/srsp.2006.3.4.63>.
- Fijałkowski, W. (1999). *Rodzicielstwo w zgodzie z naturą. Ekologiczne spojrzenie na płciowość*. Poznań: Fundacja „Głos dla życia”.
- Fine, M., McClelland, S. (2006). Sexuality education and desire: Still missing after all these years. *Harvard Educational Review*, 76(3), 297–338; <https://doi.org/10.17763/haer.76.3.w5042g23122n6703>.
- Fonow, M.M., Marty, D. (1992). Teaching college students about sexuality from feminist perspectives. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Journal of Educational Research*, 43(3), 235–245; <https://doi.org/10.1080/00131880110081017>.
- Forlin, C., Hattie, J., Douglas, G. (1996). Inclusion: Is it stressful for teachers? *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 21(3), 199–217; <https://doi.org/10.1080/13668259600033141>.
- Foucault, M. (1976). *The history of sexuality: Volume one, the will to knowledge*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Friedman, J. (2004). The battle for effective sexual education. *Journal of Student Social Work*, 2.
- Gagnon, J. (2008). *Conceiving sexuality: Approaches to sex research in a post-modern world*. New York: Routledge.
- Gay and Lesbian Youth Project. (2009). *Celebrating diversity in schools* [CD]. Melbourne: Same Sex Attracted Eastern Action Group.
- Giroux, H. (1993). *Border crossings: Cultural works and the politics of education*. New York: Routledge.
- Goffmann, E. (1963). *Stigma: Some notes on the management of spoiled identity*. London: Penguin.
- Haffner, D.W. (1992). Sexuality education in policy and practice. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- Hekman, S. (1999). Identity crises: Identity, identity politics, and beyond. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 2(1), 3–26; <https://doi.org/10.1080/13698239908403266>.
- Hernandez, B.F., Peskin, M., Shegog, R., Markham, Ch., Johnson, K. (2011). Choosing and Maintaining Programs for Sex Education in Schools: The CHAMPSS Model. *Journal of Applied Research on Children: Informing Policy for Children at Risk*, 2, 2. Pozyskano z: <http://digitalcommons.library.tmc.edu/childrenatrisk/vol2/iss2/7> [dostęp: 10.06.2017].

- Hirst, J. (2008). Developing sexual competence? Exploring strategies for the provision of effective sexualities and relationships education. *Sex education*, 8(4), 399–413; <https://doi.org/10.1080/14681810802433929>.
- Holley, L.C., Steiner, S. (2005). Safe space: Student perspectives on classroom environment. *Journal of Social Work Education*, 41(1), 49–64.
- Irvine, J. (2002). *Talk about sex: The battles over sex education in the United States*. Berkeley: University of California Press.
- Izdebski, Z. (2003). Edukacja seksualna. W: Z. Izdebski, A. Ostrowska (red.), *Seks po polsku*. Warszawa: Muza SA.
- Izdebski, Z. (2012). *Seksualność Polaków na początku XXI wieku. Studium badawcze*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Jakubiec, Z., Szymoński, P. (2000). *Bociany i boćki*. Wrocław: Wyd. PTPP „pro Natura”.
- Jemmott, J.B., Jemmott, L.S., Fong, G.T. (2010). Efficacy of a theory-based abstinence-only intervention over 24 months: A randomized controlled trial with young adolescents. *ARCH Pediatrics Adolescent Medicine*, 164(2), 152–159; <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2009.267>.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.R., Martin, C.E. (1948). *Sexual behavior in the human male*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kinsey, A.C., Pomeroy, W.R., Martin, C.E., Gebhard, P.H. (1953). *Sexual behavior in the human female*. Philadelphia: W.B. Saunders.
- Kirby, D. (2007). *Emerging answers 2007: Research findings on programs to reduce teen pregnancy and sexually transmitted diseases. Paper presented at the The National Campaign to Prevent Teen and Unplanned Pregnancy*. November, Washington, DC.
- Kirschenbaum, H. (1992). A comprehensive model for values education and moral education. *The Phi Delta Kappan*, 73(10), 771–776.
- Kohler, P. (2008). Abstinence-only and comprehensive sex education and the initiation of sexual activity and teen pregnancy. *Journal of Adolescent Health*, 42(4), 344–351; <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.026>.
- Kozakiewicz, M., Rea, N. (1975). *A survey on the status of sex education in European member countries*. London: IPPF.
- Krafft-Ebing, R. von (1886). *Psychopathia sexualis*. Philadelphia – London: The P.A. Davis Co., Publishers.
- Laumann, E.O., Gagnon, J.H. (1995). A sociological perspective on sexual action. W: R.G. Parker, J.H. Gagnon (Eds.), *Conceiving Sexuality: Approaches to Sex Research in a Postmodern World*. New York: Routledge.
- Leitch, V., Cain, W., Finke, L., Johnson, B., McGowan, J., Williams, J. (2001). *The Norton anthology of theory and criticism*. New York: Norton.
- Lichtenstein, B. (2000). Virginity discourse in the AIDS era: A case analysis of sexual initiation aftershock. *NWSA Journal*, 12(2), 52–69.
- Lipkin, A. (1994). The case for a gay and lesbian curriculum. *High School Journal*, 77(1), 95–107.



- Łobocki, M. (2010). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Macgillivray, I., Jennings, T. (2008). A content analysis exploring lesbian, gay, bisexual, and transgender topics in foundations of education textbooks. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 170–188; <https://doi.org/10.1177/0022487107313160>.
- Markman, H.J., Halford, W.K. (2005). International perspectives on couple relationship education. *Family Process*, 44(2), 139–146; <http://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.2005.00049.x>.
- Masters, W.H., Johnson, V.E. (1966). *Human sexual response*. Boston: Lippincott Williams & Wilkins Publishers.
- Masters, W.H., Johnson, V.E. (1970). *Human sexual inadequacy*. Boston: Bantam Books.
- Mayo, C. (2005). Multicultural education. W: J.T. Sears (Ed.), *Youth, education and sexualities: An international encyclopedia*. London: Greenwood Press.
- McLaren, P. (1992). Border anxiety and sexuality politics. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- McLaren, P. (1992). Border anxiety and sexuality politics. W: J.T. Sears (Ed.), *Sexuality and the curriculum: The politics and practices of sexuality education*. New York: Teachers College Press.
- McWhirter, J.J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., McWhirter, E.H. (1998). *At-risk youth: A comprehensive response*. Pacific Grove: Brookes/Cole.
- Moccacchi, M.-A. (1979). Female sexuality in fascist ideology. *Feminist Review*, 1(1).
- Molnar, B.E. (1997). Juveniles and psychiatric institutionalization: Toward better due process and treatment review in the United States. *Health and Human Rights*, 2, 98–116.
- Moran, J.P. (2000). *Teaching sex: The shaping of adolescence in the 20th century*. London: Harvard University Press.
- Office of the High Commissioner for Human Rights. (2008). *Office of the high commissioner for human rights 2008 report activities and results*. Geneva: United Nations.
- Ollis, D., Harrison, L., Richardson, A. (2012). Building Capacity in Sexuality Education: The Northern Bay College Experience. W: *Report of the first phase of the Sexuality Education and Community Support (SECS) project*.
- Choi, P., Nicolson, P. (2004). *Female sexuality*. New York: Harvester/Wheatsheaf.
- Pemberton, L. (1948). *The stork didn't bring you. Sex education for teenagers*. New York: Thomas Nelson & Sons.
- Plummer, K. (2003). *Intimate Citizenship. Private Decisions and Public Dialogues*. Seattle: University of Washington Press.



- Reich, W. (1931). *Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse*. Wien: Internationaler Psychoanalytischer Verlag.
- Reich, W. (1945). *Character-analysis: Principles and technique for psychoanalysts in practice and in training*. New York: Orgone Institute Press.
- Reich, W. (1971). *The invasion of compulsory sex-morality*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Reinhard, W. (2009). *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*. Warszawa: PWN.
- Robinson, K.H. (2002). Making the invisible visible: Gay and lesbian issues in early childhood education. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 3(2), 415–434; <https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.3.8>.
- Robinson, K.H. (2005). “Queerying” Gender: Heteronormativity in early childhood education. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(2), 19–28.
- Santos, S.A., Fonseca, L., Araújo, H.C. (2012). Sex education and the views of young people on gender and sexuality in portuguese schools. *Educação, Sociedade & Culturas*, 35, 29–44.
- Shornack, L.L., Shornack, E.M. (1982). The new sex education and the sexual revolution: A critical view. *Family Relations*, 31(4), 531–544; <http://dx.doi.org/10.2307/583929>.
- Shryock, H. (1951a). *On becoming a man. A book for teenage boys*. Warburton: Signs Publishing Company.
- Shryock, H. (1951b). *On Becoming a Woman. A Book for Teen-age Girls*. Warburton: Signs Publishing Company.
- Sikorska-Kulesza, J. (2004). „Skąd się wziął twój braciszek?”. Początki dyskusji o wychowaniu seksualnym dzieci i młodzieży na ziemiach polskich. W: A. Żarnowska, A. Szwarc (red.), *Kobieta i małżeństwo. Społecznokulturowe aspekty seksualności. Wiek XIX i XX*. Warszawa: DiG.
- Spivak, G. (1990). *The postcolonial critic: Interviews, strategies, dialogue*. New York: Routledge.
- Swain, S., Warne, E., Hillel, M. (2004). Ignorance is not innocence: Sex education in Australia, 1890–1939. W: C. Nelson, M. Martin (Eds.), *Sexual pedagogies: Sex education in Britain, Australia, and America, 1879–2000*. New York: Palgrave Macmillan.
- Tuttle, L. (1986). *Encyclopedia of feminism*. London: Arrow Books.
- Urban, K. (2007a). Trzy rodzaje edukacji seksualnej. *Wychowawca*, 7–8, 24–29.
- Urban, K. (2007b). Przyczyny nieskuteczności permissywnej edukacji seksualnej. *Wychowawca*, 7–8, 28.
- Ussher, J.M. (1994). Theorizing female sexuality: Social constructionist and poststructuralist accounts. W: P.Y.L. Choi, P. Nicolson (Eds.), *Female Sexuality: Psychology, biology and social context*. New York: Harvester/Weatsheaf.

- Uścińowicz, J. (1998). *Planowane rodzicielstwo*. Gdańsk: Human Life International – Europa.
- Vojak, C. (2006). *Examining children's interests in light of parent-centered trends in education (Unpublished doctoral dissertation)*. University of Illinois at Urbana-Champaign.
- WHO. (2010). *Standardy edukacji seksualnej w Europie. Podstawowe zalecenia dla decydentów oraz specjalistów zajmujących się edukacją i zdrowiem*. (M. Sikorska-Jaroszyńska, B. Balińska, E. Pieszczyk, A. Wiewióra, tłum.). Lublin: Wydawnictwo Czelej.
- Zamojska, E. (2010). *Równość w kontekstach edukacyjnych. Wybrane aspekty równości w polskich i czeskich podręcznikach szkolnych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

#### Źródła internetowe

<http://gosc.pl/doc/2584424.Co-z-ta-seksedukacja>  
[http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo\\_oswiatowe&id=10](http://www.wdz.edu.pl/index.php?s=prawo_oswiatowe&id=10)  
<http://www.wdz.edu.pl/pliki/444914278.pdf>  
[stryszawa-swanna.pl/files/download/250/o\\_educacji\\_seksualnej\\_w\\_polsce.doc](http://stryszawa-swanna.pl/files/download/250/o_educacji_seksualnej_w_polsce.doc)

## On the boundaries of discursive concepts: sexuality upbringing and sexual education

### Summary

For modern liberal democracies, it is characterized by disputes about the ways in which educational practices relating to sexuality are implemented. In the context of the subject matter of this article, it is possible to consider the appropriateness of the term “sex” as a relevant term, and what are the meanings given to the terminology adopted for the practice of knowledge transfer, skills development and attitudes relating to sexuality. As an excuse for these analyzes, the new curriculum of the subject “Education for the Family” for students and pupils of grades 4–8 in the new textbook: [student] can exchange the differences between education and sexual education and [the student] Characterize and evaluate various references to sexuality: permissive, relative, and normative. I have accepted that the need to familiarize students and pupils with the meanings of sexual education and sexual education is a result of the desire to set clear boundaries between certain valued educational practices related to sexuality. Such an approach allows for the initial distinction of two different perspectives. In this text, they will be confronted with a discursive approach to sexual education, and with it the multiplicity and diversity of approaches constructed in different cultural contexts.

**Keywords:** sexuality upbringing, sex education, boundaries.

Katarzyna SŁABY, Katarzyna SMOTER

Uniwersytet Jagielloński

---

**Kontakt:** [katarzyna.slaby@uj.edu.pl](mailto:katarzyna.slaby@uj.edu.pl); [katarzyna.smoter@uj.edu.pl](mailto:katarzyna.smoter@uj.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Słaby, K., Smoter, K. (2017). Polskich trawelebrytów podróż w miejscu, czyli o przekraczaniu granic kulturowych i jego edukacyjnych konsekwencjach na przykładzie programu „Azja Express”. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 139–158.

---

## **Polskich trawelebrytów podróż w miejscu, czyli o przekraczaniu granic kulturowych i jego edukacyjnych konsekwencjach na przykładzie programu „Azja Express”**

### **Streszczenie**

Celem artykułu jest przedstawienie w ujęciu antropologicznym i pedagogicznym reality show „Azja Express” (TVN, 2016), jako przykładu mediów „naruszających” kulturową i fizyczną przestrzeń „innego” przez zachodnich nie-mieszkańców. Tekst opiera się na wstępnych ustaleniach z dokonanej analizy treści epizodów pierwszej polskiej wersji tego programu, ukazując sposoby, w jakich spotkania z „innością”, w tym przypadku z rdzennymi społecznościami, są konceptualizowane przez uczestników i ukazane przez producentów tego reality show. Na podstawie przeprowadzonych badań autorki stwierdziły, że sposoby prezentacji odmienności, które zostały ukazane w programie, wzmacniają „orientalizację” kontekstu lokalnego poprzez reprodukcję konkretnych wzorców *spotkań z innością* występujących u zawodników. Dlatego taka forma programu telewizyjnego jest sposobem autoprezentacji „trawelebrytów”, którzy przemierzają autostopem kraje Globalnego Południa. Ich kontakty z rdzenną kulturą traktowane są bardziej jako „plan filmowy” niż możliwość zaistnienia międzykulturowego dialogu i uczenia się. Wnioski te wskazują na potrzebę budowania kompetencji międzykulturowych i medialnych wśród telewidzów.

**Słowa kluczowe:** trawelebryci, granice kulturowe, „Azja Express”.

[...] Człowiek bezustannie pozostaje w kontaktach z obcymi. Ponieważ zasięg jego kontaktów znacznie się zwiększył, koniecznością stało się rozszerzenie własnej kultury, a można to uczynić jedynie przez ujawnienie reguł, według których ona funkcjonuje (Hall, 1984, s. 7).

Otoczająca nas przestrzeń kulturowa wypełniona jest przez reprezentacje, których nadawcą i adresatem stają się najczęściej członkowie społeczności do-

minującej. W związku z tym, zarówno w przestrzeni publicznej, jak i w środowiskach masowego komunikowania przeważają przekazy ukazujące kategorie kulturowe bliskie masowemu odbiorcy. Jak zamierzamy pokazać w niniejszym tekście, obecne w mediach prezentacje szeroko rozumianej inności nie zawsze posiadają zdolność do przerwania procesu homogenizacji i reprodukcji wzorców obecnych w danej kulturze. Co więcej, nierzadko przyczyniają się do ich utrwalenia i zasklepienia. Jest to proces interesujący poznawczo, zważywszy na fakt, iż w ostatnich latach mamy do czynienia z rosnącym „ujawnianiem się” różnic, a także dążeniem pewnych grup do podkreślania kulturowych odmienności. Tego rodzaju tematyka coraz częściej pojawia się w audycjach radiowych, programach telewizyjnych, uobecnia się również w przestrzeni wirtualnej.

Współcześnie nie sposób podejmować namysłu nad życiem i wyborami jednostek, w którym akcentuje się wyłącznie aspekty ich funkcjonowania w „sferze offline” (zob. Zdrodowska, 2013, s. 6). Znaczenie procesu socjalizacji dokonywanego się za pośrednictwem mediów opisywano w wielu publikacjach z dziedziny nauk społecznych (Ejsmont, Kosmalska, 2005; Gajda, 2010; Goban-Klas, Jeziński, 2009 i in.). Zwraca się w nich uwagę, iż towarzyszą im ważne „okoliczności”, które znacznie wykraczają poza ich instytucjonalny wymiar. W tym ujęciu rolą osób odpowiedzialnych za realizację procesów edukacyjnych powinno stawać się rozpoznawanie ujawniających się na ich gruncie, często bezpośrednio niedostępnych użytkownikom mediów, znaczeń popularnych (kon)tekstów kultury. Dotyczy to także zyskującej na znaczeniu kwestii reprezentacji obecnej w mediach różnorodności kulturowej (Adamowski, Jaskiernia, 2014). W związku z tym widoczny staje się wzrost roli refleksji dotyczącej treści programów ukazujących „inny”, „obcy” lub „egzotyczny” kontekst kulturowy. Na potrzeby tego tekstu za interesujące uznałyśmy ukazanie konsekwencji „wkroczenia” „niewymieszkańców” danego obszaru kulturowego w „obcą” przestrzeń, czego egzemplifikacją może być popularny program „Azja Express” (TVN, 2016)<sup>1</sup>. W artykule przedstawimy wnioski pochodzące ze wstępnej analizy treści odcinków pierwszej polskiej edycji tego reality show. Skoncentrujemy się szczególnie na wątkach ukazujących aspekt kontaktów uczestników programu podejmowanych z przedstawicielami odmiennej kultury i ich indywidualne oraz społeczne konsekwencje.

## **Od wielokulturowości do (post)turystyki**

W celu przybliżenia zagadnień obecnych w tym tekście, poniżej zaprezentujemy najistotniejsze pojęcia związane z subdyscypliną pedagogiki – pedagogiką

<sup>1</sup> Odcinki pierwszej edycji tego programu zostały wyemitowane jesienią 2016 r., druga seria została włączona w jesienną „ramówkę” TVN w 2017 r., zob. <http://azjaexpress.tvn.pl/aktualnosc,3301,n/uczestnicy-drugiej-edycji-azja-express,227195.html?contentstream> [dostęp: 1.06.2017].

międzykulturową. Należą do nich szczególnie: **wielokulturowość**, **międzykulturowość**, **edukacja międzykulturowa** oraz **międzykulturowe uczenie się**. W dalszej części zaprezentujemy również opis zjawiska **(post)turystyki** i towarzyszących jej współcześnie charakterystyk.

Pierwsze z wymienianych pojęć ujmuje się jako wieloczynnikowe zjawisko będące konsekwencją różnorodności społeczno-kulturowej. Opisywane może być jako:

[...] współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, zachowaniu, wyznaniu, pochodzeniu, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami (Golka, 1997, s. 54–55).

Wśród sposobów rozumienia **wielokulturowości** na wyróżnienie zasługuje ten, który ujmuje ją jako ideologię promującą różnicowanie i ochronę kultur mniejszości, oraz ten, który określa ją „projektem polityki społecznej zakładającym kształtowanie mozaikowego społeczeństwa opartego na zasadach poszanowania mniejszości kulturowych” (Nikitorowicz, 2009, s. 60, <http://rownosc.info/dictionary/wielokulturowosc/>). Takie ujęcie znajduje odzwierciedlenie w zadaniach edukacji wielokulturowej, w których zwraca się uwagę m.in. na istotność przybliżania wychowankom innych kultur oraz przełamywanie etnocentrycznego stylu myślenia, którego podstawą są stereotypy kulturowe.

Nieco inaczej definiowane jest pojęcie **międzykulturowości**, rozumianej jako nawiązanie trwałych, dynamicznych relacji między nosicielami cech odrębnych kultur, z których jedną określa się jako imigrancką (Śliz, Szczepański, 2011). W pojęciu „międzykulturowy” akcentowana jest możliwość „bycia razem pomimo różnic”. Znaczące stają się procesy umożliwiające odkrywanie wzajemnych związków i niwelowanie barier wiążących się z kontaktami z odmiennością (Kusio, 2005, s. 30, *Pakiet edukacyjny...* 2005, s. 30). Za podstawową kategorię operacyjną międzykulturowości uznaje się „nieredukowalną różnicę”, istniejącą pomiędzy członkami grup większościowych, mniejszościowych i między ludźmi „w ogóle” (Śliz, Szczepański, 2011). **Edukacja międzykulturowa**, odnosząca się do powyższego sposobu rozumienia międzykulturowości, zakłada oddziaływanie w kilku sferach: postaw (co wiąże się z kształtowaniem otwartości wobec świata, wyzbywaniem się uprzedzeń i stereotypów, zwalczaniem ksenofobii i dyskryminacji); umiejętności (związanych z rozwijaniem zdolności nawiązywania interakcji i negocjacji z „Innym” oraz kształtowaniem kompetencji do identyfikowania przejawów nierówności i niesprawiedliwości społecznej); potrzeb (gdzie kładzie się nacisk na rozwijanie poczucia akceptacji i empatii wobec „Innego”), a także świadomości (co łączy się z kształtowaniem indywidualnej tożsamości, niezależności i poszukiwaniem indywidualnych „korzeni kulturowych”) (Gajdzica, 2006, s. 75).

Z kolei **międzykulturowe uczenie się** dzielone jest na cztery, niżej wymienione, stadia:

1. Poszerzanie wiedzy o obcej kulturze.
2. Identyfikowanie struktur myślenia „Innych” – „nosicieli” znaczeń odmiennej kultury.
3. Nabywanie kompetencji do międzykulturowego działania.
4. Opanowanie reguł umożliwiających orientację w zróżnicowanych uwarunkowaniach kulturowych i przyjmowanie zachowań adekwatnych dla danej kultury (Szczurek-Boruta, 2013, s. 100).

Postulat uwrażliwiania na „Innego” uznaje się współcześnie za niezwykle znaczący ze względu na rosnącą liczbę kontaktów z przedstawicielami odmiennych kultur. Sytuacja ta, stając się często codziennością mieszkańców europejskich społeczeństw, znajduje swoje odzwierciedlenie także w kategoriach podróży i **(post)turystyki**, umożliwiających Europejczykom eksplorację „innych” światów. Szeroko pojmowana turystyka jest polem licznych kontaktów międzykulturowych (choć ich jakość wydaje się być odwrotnie proporcjonalna do częstości). Warto jednak zauważyć, że nawet jeśli przeciętny mieszkaniec lub mieszkanka Polski nie ma zbyt wielu okazji do podróżowania, to ich kontakt z „innością” kulturową realizowany może być w sposób zapośredniczony, a nawet całkowicie nieintencjonalny.

W dobie globalnego uchodźczego kryzysu, prezentacja inności przyjmuje czasem niepokojące i przygnębiające formy. Dzięki wszechobecnemu i czujnemu oku telewizyjnej kamery „jesteśmy na bieżąco” z kolejnymi informacjami na temat konfliktów kulturowych, a także sytuacji uchodźców i imigrantów. Jednak zarówno chętnie oglądane „wiadomości z kraju i ze świata”, jak i pojawiające się w dole ekranu paski informacyjne dostarczają wiedzę o „Innych” często w uproszczonej i nierzadko zniekształconej formie. Jakże ma to znaczenie dla rozumienia zjawiska współczesnej **turystyki**? Trzeba zaznaczyć, że ta kategoria, jakkolwiek asocjowana z czasem wolnym, „bezczasem”, rozrywką i nową „klasą próżniaczą”, jaką są turyści (MacCannell, 2002), nie jest niezależna od sytuacji politycznej, gospodarczej czy społecznej. Można raczej uznać, że jest w niej poważnym agensem odpowiedzialnym za reprodukcję konkretnych wzorców *spotkań z innością*. Warto zatem, w świetle tych rozważań, podjąć próbę identyfikacji możliwych dziś strategii uprawiania turystyki – kiedy przecinają się tak różne ludzkie trajektorie i tak odmienny staje się powód i cel przemieszczania się. Kraje, do których dotąd ochoczo lub choćby i sporadycznie (ale zawsze „bezpiecznie”) udawali się europejscy turyści, stają się dzisiaj przymusowymi „odbiorcami” przejmującej fali zbiegających przed wojną, przemocą i głodem uchodźców. Przyjemność i odpoczynek zderzają się z desperacką walką „Innego” o przetrwanie, co może budzić zdegustowanie i niechęć wypoczywających, rujnuje bowiem świętą zasadę turystycznego *decorum* (wszak w raju nie ma miejsce na śmierć i strach). Jak przekonuje w poruszającym eseju O. Tokarczuk, w takiej sytuacji czuje się swoisty etyczny imperatyw powstrzymania się od podróżowania, na skutek wstydu wynikającego ze swobody korzystania z wła-

snej wolności, podczas gdy inni są jej pozbawieni. Tokarczuk pyta retorycznie: „Czy można być nadal niewinnym podróżnikiem w świecie konfliktów [...] Czy można wygodnie rozsiadać się w samolocie, wiedząc, że w drugą stronę podróżują ludzie stłoczeni w kontenerach?” (Tokarczuk, 2017, s. 11). Warto jednak zauważyć, że percypowanie inności nie musi mieć referencji do epatujących cierpieniem obrazów<sup>2</sup>, ani wymuszać osobistego kontaktu z nią w trakcie „praktykowania turystyki”. Inną formą, wygodniejszą i bezpieczniejszą, bo wyreżyserowaną, chociaż nie mniej płodną empirycznie, staje się śledzenie popularnych telewizyjnych programów „podróżniczych”. Tym, który posłuży za „małe laboratorium” ukazujące kwestię wielorakiego przekraczania granic – w sensie fizycznym i symbolicznym – jest emitowany na antenie stacji TVN program „Azja Express”<sup>3</sup>.

### Celebryci „na granicy kulturowych światów”

Nawet pobieżny przegląd aktualnej oferty medialnej ukazuje częstość występowania w nich audycji o charakterze podróżniczym, a także tych, dla których przekraczanie granic geograficznych i granic tożsamości kulturowej jest ważnym „elementem składowym”. W tych programach, w zróżnicowany sposób ukazywane są zarówno „podmioty” dokonujące tego kulturowego i tożsamościowego „przekroczenia”, jak i przedstawiciele odmiennych kultur. W tym kontekście ciekawą egzemplifikację stanowi program „Azja Express”. Oparty jest on na holenderskim formacie („Peking Express” w tym kraju doczekał się pięciu sezonów), a także edycji amerykańskiej „The Amazing Race” (program miał 28 edycji, a jego format został przeniesiony do 13 innych krajów) (zob. The Amazing Race, [http://www.cbs.com/shows/amazing\\_race/](http://www.cbs.com/shows/amazing_race/)). Adaptując ten szablon, polscy producenci zaprosili do programu pary złożone z celebrytów oraz ich towarzyszy i towarzyszek.

Zasady panujące w programie ujęto w pakiet informacji, które przekazywano telewidzom każdorazowo na początku jego emisji. Ich treść brzmiała następująco:

Osiem znanych osób zaprosiło do programu bliskich sobie ludzi. W parach muszą pokonać prawie 50 000 kilometrów, ścigając się przez cztery kraje – Wietnam, Laos, Kambodżę i Tajlandię. Po drodze walczą o amulety warte w sumie ponad 100 tys. złotych. Do

<sup>2</sup> Należy pamiętać, że „zapośredniczenie” nie polega jedynie na tym, że obrazy są nam przedstawiane na różnych nośnikach – rzadko kiedy mamy bowiem możliwość obejrzenia zdjęć czy nagrań z miejsc ogarniętych konfliktem – nieopatrzonych komentarzem nadawcy; odbierane przez nas treści kształtowane są zatem przez format i opis oferowany jednocześnie i nieodłącznie wraz z nimi.

<sup>3</sup> Popularność tego programu wzrosła dzięki informacjom dostępnym na stronach www (m.in.: [azjaexpress.tvn.pl](http://azjaexpress.tvn.pl), [player.pl/programy-online/azja-express-odcinki,4714/](http://player.pl/programy-online/azja-express-odcinki,4714/)) oraz w mediach społecznościowych (<https://web.facebook.com/azjaexpressvtn/>, [https://web.facebook.com/Bekazazjaexpress/?\\_rdr](https://web.facebook.com/Bekazazjaexpress/?_rdr)) [dostęp: 12.12.2016].

Bangkoku dotrważą tylko trzy pary, ale tylko jedna, ta, która jako pierwsza dotrze do mety, będzie mogła zamienić swoje amulety na gotówkę. Przez cały czas trwania wyścigu będą zdani tylko na siebie i na obcych ludzi. Muszą prosić o nocleg i transport, a na jedzenie mają tylko dolara dziennie. Co drugi odcinek jedna para wraca do domu (Azja Express, TVN, 2016).

Przytoczone tu „zasady gry” wydają się być typowe dla reality show, którego wysunięciem na pierwszy plan celem staje się rywalizacja. Jej znaczącym tłem stał się jednak egzotyczny kontekst kulturowy, w którym uczestnicy programu zostali „umieszczeni”. Jak podkreślałyśmy, ich zadaniem stało się nie tylko przetrwanie w obcych kulturowo realiach za symboliczną kwotę, ale i – co okazało się niezbędne do ukończenia kolejnych konkurencji – znalezienie „porozumienia” z mieszkańcami obcego kraju. Dla empirycznego zilustrowania poddałyśmy analizie wybrane fragmenty programu, które – w naszym przekonaniu – stanowią materiał wskazujący na najważniejsze sposoby konceptualizowania spotkania z innością.

Na początku warto zauważyć, że każdy z uczestników świadomie wziął udział w emocjonującej grze „ze szczyptą egzotyki” w tle, jednak to tło nie stało przedstawione w reality show z jakąś szczególną pieczołowitością. Program „Azja Express” nie obfitował raczej (posługując się klasycznym terminem antropologicznym) w gęstość opisu, o czym można było się przekonać już w pierwszym jego odcinku. Informacje o kulturze, sytuacji społecznej i ekonomicznej państwa goszczącego uczestników, jakie przekazano odbiorcom, sprowadziły się do płaskich, „pocztówkowo” ujętych twierdzeń opisujących krajozraz Azji, np.: „Wietnam słynie z pięknych widoków i doskonałego jedzenia, [są tutaj] zapierające dech w piersiach widoki”. W ramach „uzupełnienia” danych, widz mógł się dowiedzieć, że „życie jest [tutaj] prostsze i płynie wolniej”. Kategoriami referencyjnymi w określaniu „powolności” upływu czasu czy stopnia skomplikowania życia były oczywiście normy świata zachodniego. Oczywistym dla widza musiało być zatem przyjęcie, że uczestnictwo w programie „[...] to będzie największa przygoda w ich [uczestników] życiu” (Azja Express, TVN, 2016). Po tej zapowiedzi pojawił się spodziewany w programach reality show „moment zawieszenia”: „Brzmi świetnie? Nie do końca...” – to stwierdzenie prowadzącej odwoływało się do warunków uczestnictwa i „jednodolarowej diety”<sup>4</sup> mającej zasadniczo różnić uczestników programu od „zwykłych turystów” (ci ostatni, podróżując, wydają zwykle dużo pieniędzy)<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> Kwestię tę w następujący sposób komentował producent programu, E. Miszczak: „Trzeba mieć odwagę, by przeżyć za dolara dziennie. I to bez make-up-u!”, zob. Miszczak o Azja Express: Trzeba mieć odwagę, by przeżyć za dolara dziennie I to bez make-upu, (<https://web.facebook.com/azjaexpressvnl/>, [https://web.facebook.com/Bekazazjaexpress/?\\_rdr](https://web.facebook.com/Bekazazjaexpress/?_rdr) [dostęp: 12.12.2016]).

<sup>5</sup> Warto w tym miejscu wspomnieć o zjawisku tzw. leakage’u, oznaczającym faktyczny przepływ środków „pozostawianych” przez masową turystykę – często na skutek popularnej strategii all inclusive obsługiwanej przez zachodnich operatorów pieniądze przemieszczają się w zamkniętym obiegu – wprost z ośrodków wpływają na nowo do zagranicznych biur podróży



Gatunek programu „Azja Express” nie pozwala rozpatrywać go w kategoriach czystego turystyki. Nie można przeoczyć faktu, iż rozwój nowoczesnych technologii i globalny rynek medialny, zonglujący podobnymi formatami, stworzył przestrzeń na wygenerowanie nowych kategorii programów okołopodróżniczych (np. blogi i wideoblogi, hi-tech travelling, czy gatunki charakterystyczne dla środowiska tzw. backpackersów). (Multi)medialne zaopatrzenie przestało być jedynie ilustracją – stało się ośrodkiem budowania całego komunikatu, zwiększającego poczucie uczestnictwa u ich odbiorców (zob. Koturbasz, 2009). Osobliwe połączenie „znanych osób i podróżowania” zaowocowało nowym osobo-gatunkiem tzw. **travelebrities** (zbitka wyrazów: „traveller” – podróżnik, „celebrities” – znane osoby). Pojęcie to oznacza ludzi, którzy z podróżowania uczynili swój zawód, a ich działalność podlega silnej mediatyzacji. W Polsce do takich postaci zaliczyć można M. Wojciechowską, B. Pawlikowską czy W. Cejrowskiego. Znane osoby przyciągają uwagę widzów nie tylko dlatego, że podróżują, ale też dlatego, że rozwijając karierę, uobecniają mit o przekroczeniu siebie i swoistym bohaterstwie (Koturbasz, 2009, s. 120). Jak pisze dalej Barbara Koturbasz: „*travelebrity* to bohater-podróznik, który ze względu na nową sytuację kulturową musiał przeistoczyć się w bohatera masowej wyobraźni i dostosować do panujących w magicznym świecie konsumpcji reguł gry. *Travelebrity* to ucieleśnienie wszystkich marzeń o podróżach, przygodach i egzotycznych krainach” (Koturbasz, 2009, s. 121). Jednak uczestnicy programu „Azja Express” spełniają wymienione warunki jedynie połowicznie. Pozostają znanymi osobami, owszem, przemierzają dalekie kraje, ale nie zgadza się ani ich liczba (jest ich wielu jednocześnie), ani cel podróży. Pojęcie trawelebryty pociąga za sobą ponadto swoistą ciągłość – jest on niejako gospodarzem swojego programu, a jego osoba staje się „marką” firmującą kolejne przedsięwzięcia. Tutaj wszystko podporządkowane jest regułom eliminacji i konkurencji, nikt niczego tu sobą nie firmuje, mimo straceńczego biegu z ciężkim plecakiem z logo stacji telewizyjnej. Jeden postulat może jednak połączyć oba zjawiska, albowiem, jak pisze Koturbasz: „Dzięki medialnemu podróżnikowi jednostka może przeżyć przygodę, przekroczyć własne ograniczenia, zaznać metafizycznej wędrówki w głąb siebie, a nawet doświadczyć wolności związanej z czarem początku. A co najważniejsze, nie musi w tym celu ruszyć się ani na krok” (Koturbasz, 2009, s. 121). Już w rozważaniach na temat gatunku omawianego programu wkłada się konstatacja o jego graniczności. Pojawiają się tu także pytania – czy w istocie możliwe jest „przekroczenie siebie” u jego uczestników? Jakie refleksje zostają po stronie odbiorców tego reality show?

Wracając do opisu programu, warto zauważyć, że cały jego koncept opierał się na rywalizacji „medialnych par”. Wyznaczona w danym odcinku trasa podzielona została na konkurencje, w których zawodnicy poddawani byli różnymi próbami. W ich trakcie możliwe było zdobycie nagród materialnych – pieniędzy, noclegu i posiłku w wybranym hotelu (w jaskrawym odróżnieniu od

„błąkających się” konkurentów), a także immunitetu, czyli gwarancji utrzymania się w programie w trakcie nadchodzącej eliminacji. Konkurencje te, rozgrywane oczywiście w myśl zasady „kto pierwszy, ten lepszy”, budowały dynamikę reality show. Zadania należało wykonać możliwie jak najszybciej, odsuwając od siebie wysiłek związany z głębszym poznaniem specyfiki miejsca czy ludzi. Liczyła się skuteczność i spektakularność w pokonywaniu „własnych granic”. O widowiskowość tego aspektu twórcy programu zadbali w sposób szczególny. Można zaryzykować stwierdzenie, że to właśnie chęć obejrzenia popularnego aktora czy dziennikarki, którzy „przechodzą samych siebie” w ramach udziwnionych konkurencji, ściągała widzów przed odbiorniki. W niemalże wzorcowo *quasi*-antropologicznym trybie uczestnicy poddawani byli różnego rodzaju próbom z użyciem określanego zestawu norm i tabu odnoszących się do smaku, kontaktu, interakcji międzyludzkich, jadalności/niejadalności, czystości/nieczystości (zob. Douglas, 2008). Myliłby się jednak ten, kto asocjowałby te czynności z osobliwymi rytuałami przejścia w konkretnych społecznościach, pozyskiwaniem lokalnej wiedzy czy sprawności. Celebryci raczej nie przyswajali tu żadnej nowej wiedzy. Karykaturalne w swej wyreżyserowanej egzotyczności konkurencje służyły jedynie formule programu, a nie przechodzeniu przez kolejne stadia internalizacji lokalności. Czas też nie grał na niczyją korzyść, albowiem – jak to w formule wyścigu bywa – im szybciej opuszczało się dane miejsce, tym lepiej – w tym kontekście tytułowe określenie „express” okazuje się nadzwyczaj właściwe.

Przyjrzyjmy się w tym miejscu jednej z sytuacji, (odc. 3) w której bohaterowie programu mieli rozegrać konkurencje przy współudziale grupy góralek z grupy etnicznej (w programie błędnie określanej „plemieniem”) Hmongowie Kwieiciści. Zadaniu towarzyszyła stosowna zapowiedź zza kadru:

[Nasi uczestnicy] będą musieli zaprzyjaźnić się z obcymi ludźmi, poznać ich zwyczaje [...] będą walczyć ze sobą i z innymi [...] Dla najlepszych czeka immunitet (Azja Express, TVN, 2016).

Konkurencja polegała na tym, aby każdy z uczestników podszedł do wybranej pary przedstawicielek grupy Hmongów i podjął próbę zainicjowania z nimi jakiejś formy kontaktu. W tym zadaniu, przy prezentacji siebie, można było nawiązać do własnych umiejętności czy pełnionej profesji. W związku z tym, jedna z góralek zachęcana była do interakcji przez uczestnika programu, projektanta mody Łukasza Jemioła, następującymi słowami: „Kochanie ubiorę Cię w Polsce w najlepszą sukienkę!” (Azja Express, odc. 3, TVN, 2016). Po początkowym „zapoznaniu się”, w dalszej kolejności zawodnicy musieli przemierzyć wyznaczoną trasę wraz ze swoimi „przewodniczkami”. Ciągnąc za ręce te kobiety, mieli za zadanie odnaleźć darmowy transport do miejsca, w którym rozegrany miał być kolejny etap konkurencji<sup>6</sup>. W trakcie tego zadania można było za-

<sup>6</sup> Co typowe dla tego programu, po bezceremonialnym zatrzymaniu na drodze wolnego auta, uczestnicy, widząc pozytywne wahanie kierowców, bez wielkiego zażenowania wsiadali do

uważyć, że polscy celebryci chwilami wyglądali na osoby, które pragną się czegoś dowiedzieć od towarzyszących im przedstawicielek grupy etnicznej. Jakość tych wymian określić można jednak jako mało wyszukaną, sprowadzała się ona np. do następujących stwierdzeń: „Lubisz biegać? No, ty masz dobrą formę” (Azja Express, odc. 3, TVN, 2016). W tym kontekście część celebrytów dość otwarcie okazywała niezadowolenie z poziomu rozmów prowadzonych z „przewodniczkami”. Jak komentowała ten problem jedna z uczestniczek: „Mój angielski nie jest rewelacyjny, ale ich angielski to już kompletnie nic!”, po czym wraz z towarzyszką, mimo bliskiej fizycznej obecności swojej przewodniczki, zdecydowała się na kontynuowanie rozmowy po polsku. Takie sytuacje, jak tu zaprezentowana, nie należały do rzadkości. Bywało, że zawodnicy burzyli także „czwartą ścianę” i ponad głowami lokalnej społeczności komunikowali się z widzami programu, za pomocą artystycznej niemal elipsy unieważniając lokalnych towarzyszy. Te paternalistycznie jednostronne komunikaty i komentarze okazały się na tyle skuteczne, że umożliwiły poszczególnym parom wykonanie zadania.

Na dalszym etapie omawianego zadania zawodnicy, nie wiedząc na czym będzie ono polegało, dzielili się między sobą różnymi przypuszczeniami:

Agnieszka [prowadząca program – przyp. aut.] powiedziała, żebyśmy zwracali uwagę na ich stroje. To wiesz, co będzie w tej wiosce? One się na golasa rozbiorą, będą stały, a my będziemy je ubierać (Azja Express, odc. 3, TVN, 2016) (komentarz jednego z uczestników – przyp. aut.).

Celebryci wiezieni za darmo mieli na szczęście czas na przemyślenie kolorystyki ubrań swoich towarzyszek. Jak się okazało, konkurencja polegała na tym, że kobiety wymieniały pięć elementów ze swojego stroju, uczestnicy mieli zaś odgadnąć, który z nich został wymieniony. Podczas realizacji tego zadania zawodnicy bez pardonowo dotykali i obracali swoje „przewodniczki”, a kobiety potakiwały, jeśli udało im się wskazać zamienione rzeczy. Po rozegraniu tej konkurencji nastąpiła faza euforii połączona ze spontanicznym uściskiem (znów – kontaktem fizycznym) „przewodniczki” i osobliwym docenieniem jej uczestnictwa: „Twarda ta nasza wyrocznia, nie pije wody, nie korzysta z toalety, a ubrana jest w wełnę!”.

Podczas wykonywania tego zadania zawodniczki nie przestawały mówić do swojej „przewodniczki” po polsku, a na koniec – żegnając się z nią – wydawały się być bardzo wzruszone. Ostatecznie kobiety „z plemienia” zniknęły za okiem kamery, a widzowie zostali z uczestnikami, którzy przystąpili do następnej konkurencji – poduszkowej wojny, określanej jako „ulubiona rozrywka okolicznych mieszkańców”. Stawką tego zadania stał się amulet warty 5 tysięcy złotych.

---

środka, nie czekając *de facto* na ich ostateczną zgodę. Temu powtarzającemu się w programie „rytuałowi” towarzyszyły ciche ustalenia prowadzone między uczestnikami, żeby sprawy braku pieniędzy na opłacenie podróży „zbytnio nie rozgłaszać”.

W kolejnych odsłonach programu celebryci musieli m.in. zapłować na węgorku (odc. 6), „rozśmieszyć” Laotańczyka” (odc. 7), uczyli się również znaczenia słów w języku khmerskim (odc. 8), aby móc rozpocząć wyścig w lokalnej szkole podstawowej. Szeroki diapazon konkurencji dostarczył widzom rozrywki, uczestnikom zaś pozwolił na „wykazanie się”, można zatem uznać, że warunki udanego show zostały tutaj spełnione.

### **Emocje trawelebryty, czyli gra z obcą kulturą w tle**

Ukazany „wycinek” przygód celebrytów w południowej Azji można analizować nie tylko w odniesieniu do reguł rządzących programami reality show. Warto przyjrzeć się prezentowanym treściom także w kontekście ofert biur podróży zachęcających do (kontrolowanego) eksplorowania „egzotyki”, „poznawania obcych kultur” i „dziewiczej przyrody”. Sama nazwa programu odnosi się do kultury znacząco odmiennej niż europejska – choćby i chwilowe „wniknięcie w nią” przez „przybysza z zewnątrz” może dawać szansę na zapoczątkowanie jakichś międzykulturowych relacji. Można jednak odnieść wrażenie, że uczestnicy tej osobliwej wycieczki nie podejmują jej po to, aby cokolwiek poznawać. Wygląda na to, że niewiele interesuje ich kraj, w którym, mając dolara kieszonek, podejmują się realizacji absurdalnych zadań, nieciągłych z kontekstem kulturowym, w którym są rozgrywane. Obserwując kolejne konkurencje, w których brali udział celebryci, można zauważyć, że często nie przyjmowali oni roli gości, nie zawsze też przestrzegali reguł gościnności kraju przyjmującego. Przyznawali sobie na przykład prawo do bezpardonowego komentowania (w języku polskim) posiłków, wystroju i czystości domu gospodarzy:

Co to w ogóle jest, przepraszam? Pies zmielony z budą? Chcesz to wrzucić pod stół?  
Wokół nas jest taki bajzel (Azja Express, odc. 4, TVN).

Tego typu wypowiedzi okraszane były uśmiechami uczestników, kierowanymi w stronę goszczących ich mieszkańców, którzy, jak się tutaj zakłada, nie byli przecież w stanie zrozumieć pełnej treści przekazu pochodzącego od uczestników reality show.

Inny znamieny przykład odnosił się do kwestii kulinarnych typowych dla kraju przyjmującego. W kontekście wykonywanego zadania (zjedzenie lokalnego przysmaku, jakim jest jajko z zarodkiem – balut) uczestnicy programu wydawali się pokazowo okazywać obrzydzenie i pogardę dla „niższości” tego posiłku, nazywając go bez ogródek „g\*wnem” (odc. 4). Wydaje się, że demonstrowanie tych zachowań miało na celu wywołanie współczucia widzów (uświadamianych przy okazji, że nasi zawodnicy codziennie „poświęcają się i ćwiczą egzotyczną głodówkę”). Przyjęty w programie sposób narracji czyni uprzywilejowanymi właśnie ich przeżycia i refleksje. Niestety, pominięciu wydaje się ulegać fakt uwzględnienia podmiotowego udziału lokalnej społeczności.

W programie „Azja Express” nikt bowiem nie ma wątpliwości, kto jest prawdziwym i właściwym bohaterem ukazanej narracji. Wszystko, co nie jest celebrytą – krajobraz, ludzie, ulice, posiłki, zapachy – stanowiło jedynie tło dla uprzywilejowanego spektaklu „bycia w grze”<sup>7</sup>. Pierwszoplanowość celebryty, zza którego pleców wyrasta kolorowe tło etnicznej różnorodności, zgodne jest z opisywanym wcześniej terminem „trawelebryta”. Do jego wcześniejszego opisu warto dodać jeszcze kilka charakterystyk, zaskakująco zgodnych z cechami uczestników tego reality show:

Trawelebryta to postać, która [...] pełni rolę dominującą w programie podróżniczym. To jego emocjom i przeżyciom podporządkowana jest cała narracja. Nie miejsce, które odwiedza, i nie ludzie, których on spotyka, są najważniejsi w tego typu przekazie. Liczy się, jakie emocje może trawelebryta przekazać i jakie swoje piętno odcisnąć na odwiedzanych krajach (Gawrycki, 2011, s. 27).

Trudność z klasyfikacją programu „Azja Express” polega na tym, że nie przedstawia on po prostu turystyki, nawet w wynaturzonej formie. Owszem, uczestnicy i uczestniczki programu fizycznie się przemieszczają, ale tak naprawdę wydają się być unieruchomieni w swoistym beczasie i antyprzestrzeni. Nota bene, tytuł „Azja Express” wydaje się nieco ironicznie nawiązywać do znanego z powieści A. Christie luksusowego pociągu kursującego między Paryżem i Stambułem, będącego symbolicznym pomostem między „cywilizowanym” Zachodem a nieznanym Wschodem, bezpiecznie oglądanym z okien pełnego udogodnień przedziału. Tytułowa Azja, jako element *orientalnego* pola leksykalnego, jest jedynie pretekstem do snucia opowieści o własnym społeczeństwie i stanowi sztuczny twór opierający się na określonych praktykach wyobraźniowych, o czym wiemy po lekturze *Orientalizmu* E. Saïda (2005). Przyjmuje on tezę, że *Orient* jako postulowany przedmiot dociekań językoznawców, archeologów, historyków czy pisarzy, zajmujących się od XVIII w. opisem Wschodu, jest *de facto* ich wynalazkiem, a nie obiektywnie istniejącą rzeczywistością. Orientalizm to zachodni dyskurs na temat Orientu, uprawomocniający szereg uprzedzeń, ustanawiający sztywną, wartościującą ramę interpretacyjną. Relacyjna kategoria *Wschodu* kusi nie tylko teoretyków, ale w ogóle stanowi po(d)ręczne narzędzie identyfikacji kulturowej, etnicznej czy geograficznej, jak widać – z powodzeniem stosowanym w przemyśle rozrywkowym. *Trawelebryctwo* zdaje się być zatem kolejną wariacją na temat orientalizmu, jego pozornie niegroźnym wydaniem.

Program promujący wewnątrzgrupową rywalizację, dla której poszczególne kraje i społeczności są jedynie tłem lub zaprojektowaną przestrzenią (nawet jeśli „zaskakującą” i „pełną niespodzianek”), jest w istocie formatem szkodliwym poznawczo. Rytm wyprawy „trawelebrytów” wyznacza nie tyle odwiedzany

<sup>7</sup> Tym samym, w ukazanej narracji walka o zabranie w podróż mgielki do włosów, jaka toczona była przez jedną z uczestniczek, urosła do rangi dramatu, który widz powinien śledzić z zapartym tchem (Azja Express, odc. 1, TVN, 2016).

przez nich kraj, czy zmiana krajobrazu, ile kolejny etap konkurencji. Można odnieść wrażenie, że równie dobrze takie szeroko zakrojone podchody mogłyby być realizowane w Warszawie lub na Podkarpaciu<sup>8</sup>. Uzasadnieniem dla mobilności celebrytów nie jest jednak pasywne *ogłądanie*, jak w przypadku zachodnich turystów uczestniczących w zorganizowanych „wyprawach”, ale realizacja zadania, którego „przedmiotowym tłem” są rdzenni mieszkańcy. Przy innym ukierunkowaniu celów programu, spotkanie z „Innym” mogłoby zaowocować realizacją postulatów międzykulturowego uczenia się. Tutaj nie ma jednak na to szansy – brak jest symetrycznego dialogu międzykulturowego, a właściwie to nie można mówić o dialogu w ogóle. Głównym powodem tej nieskutecznej sytuacji komunikacyjnej wydaje się nie bariera językowa, ale mentalna, wynikająca z wyrachowanej obecności celebrytów nastawionej na cel – wygranie kolejnej konkurencji. Responsywność czy sprawczość lokalnej społeczności jest tutaj niemal zerowa, są oni właściwie przeznaczeni do tego, aby pełnić rolę tła, rekwizytu. Można nawet odnieść wrażenie, że dla zawodników i zawodniczek „bycie w programie” jest rodzajem niedzielnej wizyty w ZOO, gdzie ludność lokalną traktuje się jak często „niewidzialnych” pracowników (Gawrycki, 2011, s. 11). Zasadzający się na nierównej reprezentacji neokolonialnego „ludzkiego zoo”, program „Azja Express” stanowi kombinację wystawy, performansu, edukacji i dominacji (Blanchard, Bancel, Boetsch, Derdo, & Lemaire, 2008, s. 1). Mimo iż epoka *wystaw*, jak zauważa A. Trupp (2011, s. 139), skończyć się winna wraz z upadkiem kolonializmu, to wciąż można odnaleźć jej ślady w różnego rodzaju przedsięwzięciach, np. etnoturystyce, zwłaszcza w postaci wybudowanych dla turystów „autentycznych” etnicznych wioskach, popularnych w Chinach czy Azji Południowo-Wschodniej. ZOO przywołuje skojarzenia nie tylko z wystawiennictwem, upublicznianiem, wskazywaniem, ale i osobliwym ustanawianiem granic, które wyznacza ich twórca. Jedne granice, fizyczne (ploty, ogrodzenia, klatki), powstają, inne są niwelowane, przesuwane (jak reguły odpowiedzialne za wchodzenie w kontakt fizyczny – granice dotykania, ingerowania w przestrzeń intymną). W formule, jaką jest „Azja Express”, obecne są właśnie rozmaite techniki **negocjowania granic** – kogo można dotknąć, kiedy wejść do czyjegoś domu, spać w czyimś łóżku czy spożywać jedzenie. Jednak „ludzkie zoo” w „Azja Express” nie jest ogrodzoną, zbudowaną czy zrekonstruowaną wioską, ale planem zdjęciowym, którego *limes* wyznacza oko kamery, z jednej strony nadążające za grą zawodnika, z drugiej – wyznaczające jej granice. Widz widzi tyle, ile mu podano – między nim a reprezentacją (a zatem uczestnikami i ich narracją) jest znacząca odległość fizyczna, przy jednoczesnej bliskości ide-

<sup>8</sup> Przed emisją programu na antenie TVN, w internetowych komentarzach pojawiły się klasistowskie w swym wydźwięku sugestie, że program mógłby być realizowany na Podkarpaciu (autorzy prawdopodobnie odwoływali się tu do domniemywanej ekonomicznej sytuacji regionu). Szybko jednak zauważono, że w tych warunkach celebrytom wcale nie byłoby łatwiej zdobyć przychyłość i pomoc lokalnej społeczności.

ologicznej („nasi” domowi celebryci w „ich” świecie, tamci „inni” muszą pomóc „naszym”). Odwrotnie jest w przypadku uczestników i społeczności lokalnej – mimo braku fizycznej bariery wydają się oni być oddzieleni niewidzialnym kordonem neokolonialnej wyższości i roszczeniowości. Jak przypomina K. Podemski (<http://post-turysta.pl/arttykul/Wyrezyserowana-przestrzen-turystyczna>), procesy nadawania znaczeń przestrzeniom i miejscom są nieuchronnie uwikłane w rozmaite stosunki władzy. *Spojrzenie* celebrytów zdaje się zupełnie omijać wszystko, co nie jest związane z daną konkurencją i ich własnym interesem w grze, a dzięki formatowi telewizyjnej zabawy zdjęty zostaje z nich obowiązek jakiegokolwiek, a zwłaszcza międzykulturowej, refleksyjności.

W programie mamy do czynienia z osobliwym czworokątem komunikacyjnym: społeczność lokalna – uczestnicy/czki – producenci – widzowie. Rzecz jasna, emitowany materiał jest organizowany i przyjmuje poetykę nadaną mu głównie przez realizatorów, oczywiście inspirowanych postawą zawodników/czek. Do widzów, tak naprawdę, trafia ten właśnie *produkt*, który z jednej strony do pewnego stopnia odnosi się do realnych zachowań uczestników, ale finalnie realizuje wizję producentów programu telewizyjnego.

Warto wspomnieć, że na facebookowej stronie bloga *post-turysta* ([https://www.facebook.com/post.turysta/?hc\\_ref=SEARCH&fref=nf](https://www.facebook.com/post.turysta/?hc_ref=SEARCH&fref=nf)), poświęconego świadomemu podróżowaniu, od początku emisji programu trwała ożywiona dyskusja. Poza kierowanymi wobec tego reality show etycznymi zarzutami, pojawił się w niej wątek osobliwego uniewidoczniania pewnych kwestii. Komentujący zastanawiali się, czy stacja TVN nie opłaca gospodarzy w zamian za pomoc „spontaniczne” udzielaną celebrytom. Niektórzy komentatorzy, powołując się na „swoje zaufane źródła”, twierdzili, że poza kamerą mieszkańcy miast i wiosek byli wynagradzani przez producentów. Bez względu jednak na to, czy faktycznie zakulisowo odbywała się tam jakaś forma rekompensaty, do widza w Polsce trafił następujący przekaz: obowiązkiem mieszkańców i mieszkanek danych miejsc jest pomóc celebrycie – muszą rzucić swoje obowiązki i z zapalem (i uśmiechem!) przewieźć ich czy przenocować. Nagrodą staje się możliwość występu w telewizji i satysfakcja płynąca z pomocy udzielonej „białemu człowiekowi” – czy może być coś lepszego? Cynizm tego przedsięwzięcia nie leży tylko w wykorzystaniu mieszkańców i mieszkanek odwiedzanych krajów (świadczących, jak się tu sugeruje, nieodpłatną pomoc w imię pomyślnego przebiegu gry, a nie prawdziwej ludzkiej chęci poznania), ale też w tym, że pozwala się widzom na przyjęcie prezentowanego obrazu jako *autentycznego*. Tym samym można odnieść wrażenie, że program „Azja Express” jest osobliwą grą z autentycznością – odtwórstwem odtwórstwa, niekończącym się pochodem Boudrillardowskich *symulaków* i bolesnych uproszczeń. D. Boorstin (1964), analizując degradację klasycznego podróżowania i poznawania, wskazuje na pozorność doświadczenia turysty – naiwnego, leniwego i skwapliwie zadowolającego się podróbkami egzotycznej rzeczywistości. Znaczące dla tego opisu staje

się pojęcie „pseudow wydarzeń”, dostarczających widzom iluzorycznych atrakcji. Dla turystów ludność lokalna stanowi często „kulturowy miraż”, a turystyka jest swoistym układem zamkniętym, samonakręcającą się machiną iluzji (samych zaś uczestników podróży nie bardzo interesuje wydostanie się poza jej obszar). Status uczestników programu jeszcze bardziej komplikuje sytuację. Tak samo bowiem jak lokalna społeczność podlegają swoistej „obróbce montażowej i koncepcyjnej” twórców opisywanego reality show. Każdy odcinek zawiera paletę emocji celebrytów: chwil słabości, radości, frustracji. Zgodnie z zasadą, że największą oglądalnością cieszą się konflikty, w taki scenariusz wpisywała się również akcja programu. Z doniesień medialnych dotyczących tego reality show wynika, że prezentowane tam zatargi przesłaniały jednak treść rozgrywanych konkurencji czy wyjątkowości miejsca, w które przenieśli się celebryci. Co ciekawe, media prezentujące informacje na temat tego show dbały również o to, byśmy postrzegli uczestników nie tylko jako osoby umiejące się kłócić, godzić czy wspólnie bawić, ale i potrafiące zdobyć się na pewne przemyślenia. Interesujące wydają się stwierdzenia uczestników, które padły już po zakończeniu programu, zwłaszcza te, mające charakter metarefleksji odnoszącej się do tego osobliwego doświadczenia. Jak po powrocie „z Azji” przyznała w wywiadzie jedna z uczestniczek – Hanna Lis:

Azja dała mi gigantyczny zastrzyk pozytywnej energii. Jedziesz do wioski pozbawionej prądu i kanalizacji, w której ludzie funkcjonują w skrajnie ciężkich warunkach, a mimo to są uśmiechnięci, szczęśliwi, życzliwi. Ich codzienność jest naprawdę niewyobrażalnie trudna, a mimo to są zadowoleni [...]. Dla wielu spotkanie z nami było pierwszym i być może ostatnim spotkaniem z ludźmi z Europy (<http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,20604702,hanna-lis-bylam-dla-widzow-pania-czytajaca-newsy-a-prawda.html>).

W tym krótkim passusie zawarty jest etno- i europocentryzm w pigułce. Odnajdujemy tutaj to, co A. Appadurai (1999) uznałby za skuteczne narzędzie etnocentryzmu: esencjalizację, egzotyzację i totalizację. Esencjalizacja wiąże się z przypisaniem mieszkańcom Azji zadowolenia („mimo ciężkich warunków”), a egzotyzacja polega na precyzyjnym wyznaczeniu spotkania z „ludźmi z Europy” jako zarazem „pierwszego i ostatniego” i tym samym wyraźnego odróżnienia od siebie osób pochodzących z tych dwóch grup (kontrastowanie jest tutaj głębsze – skrajnie biedni Polacy nie zwykli się uśmiechać, a większość „ubogich” gospodarstw jest u nas wyposażona w bieżącą wodę i prąd). W tej wypowiedzi „wszyscy mieszkańcy Azji” wydają się być niemal identyczni (warto przypomnieć, że uczestnicy gościli jedynie w trzech krajach). Dopełnieniem tej postawy jest swoista totalizacja. Tacy już oni wszyscy są – *inni* – biedni, ale radośni, nie mają prądu i kanalizacji, ale są życzliwi i szczęśliwi.

Kończąc tę część, warto odnieść się także do komentowanej w mediach „jednodolarowej diety”. Nie wiemy, czy celebryci faktycznie zdani byli tylko na takie skromne kieszonkowe, ale tu znów istotny jest komunikat, jaki trafia do widza: że życie za dolara dziennie to kolorowy wyścig z czasem. Ta symbolicz-



na suma wręczana uczestnikom stała się symbolem ich „udręki”, ale i codziennego wyzwania, pikantnym dodatkiem do gry. Idea tego programu została właściwie ufundowana na jednym dolarze – symbolu celebryckiego wyścigu po warty 100 tysięcy amulet, podczas gdy w wielu regionach świata ludzie rzeczywiście zmuszeni są przetrwać za mniej niż dolara dziennie. Nie otrzymują za to „amuletów” ani „immunitetów”, a ponad wszystko – nikt nie śledzi z taką drobiazgowością ich codziennej walki o przetrwanie. W programie ani z inspiracji twórców, ani uczestników nie podejmuje się refleksji na temat faktu, iż wielu ludzi na świecie cierpi niedostatek i głód. Przy tym wszystkim stawka jednego (gwarantowanego) dolara dziennie powinna brzmieć dla widzów jeszcze bardziej przejmująco. Można zatem odnieść wrażenie, że aby podnieść temperaturę show, wykorzystano realne i tragiczne położenie milionów ludzi, bez opatrzenia tego żadnym, choćby zdawkowym, komentarzem. Pewne jest, że tzw. kultura masowa nie tylko wychodzi naprzeciw potrzebom swoich odbiorców, ale jest również odpowiedzialna za ich produkcję. W zamkniętym niemalże obiegu zapotrzebowania i treści, nierzadko niemożliwe staje się włączenie „obcego”, nowego elementu, którego pojawienie się może rozsadzić dotychczasowe proporce oraz wywieść odbiorców i nadawców poza strefę komfortu. W myśl tej zasady, opisana podróż, mimo fizycznego przekroczenia wielu granic państw i kontynentów, wydaje się raczej „dreptaniem w miejscu” i, co najwyżej, okrzykiem totemu własnego zachodniego plemienia.

### **Program „Azja Express” a uczenie się (?) międzykulturowe**

W kontekście podjętych wyżej rozważań trudno uznać, że „Azja Express” jest programem podróżniczym. Nawet jeśli jednak na pierwszy plan wybija się w nim typowa dla reality show rywalizacja, nie sposób nie zauważyć, że program ten pozoruje prezentację kontaktu kulturowego i jego (niby)znaczące dla uczestników konsekwencje. Jak już wskazywano, nie wykorzystano tu szansy na międzykulturową komunikację, ani na podjęcie wysiłku międzykulturowego uczenia się „Innych” i „z Innymi”. W związku z tym, ani u uczestników programu, ani u jego widzów raczej nie nastąpiło znaczące poszerzenie wiedzy o obcej kulturze, nie doszło do istotnej identyfikacji struktur myślenia „Innych”, nie mówiąc o nabywaniu kompetencji do międzykulturowego działania, opanowaniu reguł umożliwiających orientację w zróżnicowanych warunkach kulturowych i przyjmowaniu adekwatnych kulturowo zachowań. To, co pozostało („emocje trawelebryty”), generuje smutną konstatację na temat kondycji kontaktów nie tylko międzykulturowych, ale i międzyludzkich. Tym samym, w świadomości odbiorców może powstać wrażenie uprawomocnionej w kontakcie kulturowym niewidzialności „egzotycznego Innego”. O *Habermasowskim* braniu odpowiedzialności za niego – wydaje się – nikt tutaj nawet nie zamierza pomy-

śleć. Jak już wskazywano, proces „uwzględniania Innego” był mocno zniekształcony – zauważano go właściwie tylko wtedy, jeśli mogło to pomóc osiągnąć cel. O próbach równoprawnego włączenia „Innych” w podejmowane działania nie mogło być w tym kontekście mowy.

Odnosząc się do kwestii przekazu treści w ramach tego programu, można przyjąć, że wielokrotne powtarzanie kontaktu z tak ukierunkowanymi komunikatami może generować wiele negatywnych skutków dla dzieci i młodzieży. Sposób odbioru obrazów medialnych przez tę grupę cechuje się często niedojrzałością intelektualną i emocjonalną, a posiadane przez nich doświadczenia kulturowe najczęściej są bardziej ograniczone niż u osób dorosłych (Oleszkowicz, Senejko, 2013, s. 164). Styczność z tego rodzaju komunikatami może budzić szczególne zaniepokojenie, gdy obserwacja tego typu obrazów nie jest konfrontowana z odmiennymi punktami widzenia. A często tak się właśnie dzieje. Znaczące wychowawczo staje się zatem podejmowanie przez wychowawców wraz z młodzieżą prób negocjowania zawartości tego rodzaju tekstów kultury. W tym kontekście istotne będzie, możliwe także w placówkach edukacyjnych, podjęcie zadania wzmacniania ich kompetencji międzykulturowych i medialnych, wiążących się z kształtowaniem krytycznego podejścia do różnego rodzaju popularnych (kon)tekstów kultury. Tak projektowana edukacja międzykulturowa jest nierozzerwalnie związana z troską o:

- podejmowanie działań służących **wzrostowi wiedzy** na temat różnorodności społeczno-kulturowej i prezentowanych w mediach praktyk kulturowych, realizowanych przez różne grupy (co może wiązać się z próbą odpowiedzi na pytania, np.: W jaki sposób poznawać obce kultury? Gdzie poszukiwać informacji na temat przedstawicieli grup „innych” i „obcych” kulturowo?);
- realizowanie działań służących rozwijaniu **świadomości** wychowanków na temat różnic i podobieństw funkcjonujących między kulturami, i procesów mających miejsce podczas podejmowanych z nimi interakcji społecznych (może to wiązać się z podjęciem próby odpowiedzi na pytania o dostrzegane rodzaje odmienności funkcjonujących między różnymi grupami i ich znaczenie, a także o sposoby prezentacji „opowieści” o kontaktach z przedstawicielami mniejszości kulturowych w różnego rodzaju mediach);
- **kształtowanie umiejętności** obserwacji rzeczywistości, rozwijania umiejętności komunikacyjnych, interpretacji i ustalania wzajemnych powiązań między kulturami, a także analizowania wytworów medialnych dotyczących innych kultur – w kontekście historycznym, geograficznym i społecznym (może się to wiązać z podjęciem próby odpowiedzi na pytania: Jakie narzędzia analizy informacji dotyczące różnorodnych kultur będą odpowiednie? W jaki sposób kształtować umiejętności komunikacyjne i interpretacyjne w wielokulturowym świecie?);
- podejmowanie działań służących **kształtowaniu postaw** niosących z sobą gotowość komunikacyjną, otwartość, a także gotowość do wyzbycia się

uprzedzeń wobec przedstawicieli grup mniejszościowych (może się to wiązać z podjęciem próby odpowiedzi na pytania, np.: Jakie nastawienia może wyzwalać kontakt z określonymi komunikatami medialnymi dotyczącymi odmienności kulturowej? Jakie oddziaływania mogą przyczyniać się do kształtowania pozytywnych postaw wobec „Innego”? (Por. Byram, 1997, Szczurek-Boruta, 2013).

Rolą osób pracujących z dziećmi i młodzieżą powinno stać się nie tyle dostarczanie gotowych „pakietów” wiedzy, ile tworzenie realnego obszaru wymiany myśli i poglądów na temat obecnych w codziennym doświadczeniu ich wychowanków tekstów kultury. W ten sposób zagadnienia podejmowane w programach, takich jak „Azja Express”, będą stawać się pretekstem do poprowadzenia szerszej dyskusji na temat roli i znaczenia dialogu międzykulturowego, pluralizmu czy problemów społeczeństw zróżnicowanych kulturowo. Zważywszy na popularność tego programu, lekceważenie obecnych w nim treści to *de facto* ignorowanie fragmentu istotnych doświadczeń młodzieży dotyczących styczności z „dalekimi Innymi”. Podejmowanie tych kwestii staje się istotne również w aspekcie realizacji celów długofalowych – to także od tego, jak będziemy sobie radzić z *innością* w różnych obszarach życia, zależy będzie nasze funkcjonowanie w gwałtownie zmieniającym się świecie późnej nowoczesności (Rzedzicka, 2005, s. 104).

## Bibliografia

- Adamowski, W., Jaskiernia, A. (2014). Wstęp. W: J.W. Adamowski, A. Jaskiernia (red.), *Międzykulturowe aspekty działalności mediów w epoce globalizacji*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA.
- Allport, G. (1954). *The nature of prejudice*, Cambridge: Addison Wesley Publishing Company.
- Appadurai, A. (1999). O właściwe miejsce w hierarchii. W: M. Buchowski (red.), *Amerykańska antropologia postmodernistyczna*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Kultury.
- Blanchard, P., Nicolas, B., Boetsch, G., Deroo, E., Lemaire, S. (2008). Human Zoos: The Greatest Exotic Shows in the West. Introduction. W: P. Blanchard, N. Bancel, G. Boetsch, E. Deroo, S. Lemaire, C. Forsdick (red.), *Human Zoos. Science and Spectacle in the Age of Colonial Empires*. Liverpool: Liverpool University Press.
- Boorstin, D. (1964). *The Image: a guide in pseudo-events in America*. New York: Harper & Row.
- Byram, M. (1997). Cultural studies and foreign language teaching. W: S. Bassnett (red.), *Studying British Cultures. An Introduction*. London: Routledge.
- Douglas, M. (2007). *Czystość i zmaza*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.

- Ejsmont, M., Kosmalska, B. (2005). *Media, wartości, wychowanie*. Kraków: Impuls.
- Gajda, J. (2010). *Media w edukacji*. Kraków: Impuls.
- Gajdzica, A. (2006). Szkoła wobec wielokulturowości – możliwości realizacji edukacji międzykulturowej w klasach I–III. W: T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, (red.), *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Cieszyn – Warszawa: UŚ Filia – WSP ZNP.
- Gawrycki, M.F. (2011). *Podglądając Innego. Polscy trawelebrycy w Ameryce Łacińskiej*. Warszawa: Znak.
- Goban-Klas, T. (1999). *Media i komunikowanie masowe*. Warszawa: PWN.
- Golka, M. (1997). *U progu wielokulturowości*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Hall, E. (1984). *Poza kulturą*. Warszawa: PWN.
- Swoboda, A. (2016). Hanna Lis: Byłam dla widzów „panią czytającą newsy”. A prawda była inna. Pozyskano z: <http://weekend.gazeta.pl/weekend/1,152121,20604702,hanna-lis-bylam-dla-widzow-pania-czytajaca-newsy-a-prawda.html> [dostęp: 24.09.2016].
- Cieślukowska, D. (2016). Hasło: wielokulturowość. Pozyskano z: <http://rownosc.info/dictionary/wielokulturowosc/> [dostęp: 14.03.2016].
- Jeziński, M. (2009). *Nowe media a media tradycyjne. Prasa, reklama, Internet*. Toruń: Wyd. Adam Marszałek.
- Kluszczyński, R. (2001). *Spółczesność informacyjna, cyberkultura, sztuka multimedialna*. Kraków: Rabid.
- Koturbasz, B. (2009). Multimedialne podrózpisarstwo, czyli narodziny trawelebryty. *Panoptikum*, 8 (15). 117–124. Pozyskano z: [http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Panoptikum/Panoptikum-r2009-t-n8\\_\(15\)/Panoptikum-r2009-t-n8\\_\(15\)-s117-124/Panoptikum-r2009-t-n8\\_\(15\)-s117-124.pdf](http://bazhum.muzhp.pl/media/files/Panoptikum/Panoptikum-r2009-t-n8_(15)/Panoptikum-r2009-t-n8_(15)-s117-124/Panoptikum-r2009-t-n8_(15)-s117-124.pdf) [dostęp: 14.08.2017].
- Kusio, U. (2007). Współczesne media wobec edukacji międzykulturowej. W: M. Sokołowski, (red.), *(Kon)teksty kultury medialnej. Analizy i interpretacje*. T. 2. Olsztyn: Algraf.
- Lepa, A. (1998). *Pedagogika massmediów*. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie.
- Miszczak o Azja Express: Trzeba mieć odwagę, by przeżyć za dolara dziennie. I to bez make-upu. Pozyskano z: <http://www.pudelek.tv/video/Miszczak-o-Azja-Express-Trzeba-miec-odwage-by-przezyc-za-dolara-dziennie-I-to-bez-make-up-u-13020/> [dostęp: 12.12.2016].
- Myrdzik, B. (2009). Dialog z Innym w przestrzeni kultury w wybranych koncepcjach. W: B. Myrdzik, M. Karwatowska (red.), *Dialog kultur w edukacji*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Nikitorowicz, J. (2009). *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: WAiP.
- Oleszkowicz, A., Senejko A. (2013). *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*. Warszawa: PWN.

- Barnder, P. et. al., (2005). *Kompas. Edukacja o prawach człowieka w pracy z młodzieżą*. Warszawa: Szansa CODN.
- Podemski, K. Wyreżyserowana przestrzeń turystyczna, Blog *Posturysta*. Pozyskano z: <http://post-turysta.pl/artukul/Wyrezyserowana-przestrzen-turystyczna> [dostęp: 14.08.2017].
- Said, E. (2005). *Orientalizm*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Stephan, W.G., Stephan, C.W. (1999). *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji*. Gdańsk: GWP.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). Nauczyciele i kształtowanie kompetencji międzykulturowej uczniów. *Pogranicze. Studia Społeczne*, 21, 155–168..
- Śliz, A., Szczepański, M.S. (2011). Wielokulturowość i jej socjologiczny sens. Festival caravan czy wielokulturowe street party? *Studia Socjologiczne*, 4(203). Pozyskano z: [http://cejsh.icm.edu.pl/03a5cc5a-0b99-35c1-b85a-060def2dc242/c/01\\_Wielokulturowosc\\_I\\_Jej\\_Socjologiczny\\_Sens\\_Festiv.pdf](http://cejsh.icm.edu.pl/03a5cc5a-0b99-35c1-b85a-060def2dc242/c/01_Wielokulturowosc_I_Jej_Socjologiczny_Sens_Festiv.pdf) [dostęp: 14.03.2016].
- The Amazing Race, [http://www.cbs.com/shows/amazing\\_race/](http://www.cbs.com/shows/amazing_race/) [dostęp: 1.03.2017].
- Tokarczuk, O. (2017). Ćwiczenia z obcości. *Miesięcznik ZNAK*, 7–8. Pozyskano z: <http://www miesiecznik.znak.com.pl/cwiczenia-z-obcosci/> [dostęp: 1.03.2017].
- Trupp, A. (2011). Exhibiting the ‘other’ then and now: ‘human zoos’ in Southern China and Thailand. *Austrian Journal of South-East Asian Studies*, 4, 139–149.
- Wieczorkiewicz, A. (2012). *Apetyt turysty*. Kraków: Universitas.
- Zdrodowska, M. (2009). Wielokulturowość w mediach – etniczne nisze w telewizji publicznej. Pozyskano z: [www.kfp.uj.edu.pl/konferencje/wp-content/.../05/mgr-magdalena-zdrodowska.pdf](http://www.kfp.uj.edu.pl/konferencje/wp-content/.../05/mgr-magdalena-zdrodowska.pdf) [dostęp: 12.12.2016].
- Zdrodowska, M. (2013). Strategie sieciowe grup wykluczonych. W: A.M. Kłonska, M. Szulc (red.), *Społecznie wykluczeni. Niewygodni, nienormalni, nieprzystosowani, nieadekwatni*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.

### Źródła internetowe

- <http://azjaexpress.tvn.pl/aktualnosc,3301,n/uczestnicy-drugiej-edycji-azja-express,227195.html?contentstream> [dostęp: 1.06.2017].
- <http://azjaexpress.tvn.pl/wideo,3303,v/kto-zdobyl-immunitet,1559604.html> [dostęp: 12.12.2016].
- [https://www.facebook.com/post.turysta/?hc\\_ref=SEARCH&fref=nf](https://www.facebook.com/post.turysta/?hc_ref=SEARCH&fref=nf) [dostęp: 24.09.2016].

## **Polish travelbrities' journey "at home" – on crossing cultural boundaries and its educative implications through example of "Azja Express" reality show**

### **Summary**

This article aims at presenting, through the anthropological and pedagogical lenses, the reality show: "Azja Express" (TVN 2016) as an example of media "invading" the cultural and physical space of an "other" by the western non-habitants. Article draws upon preliminary findings from content analyse of the episodes from the first polish version of the show, disclosing the ways in which the meeting with the "otherness", in that case, the indigenous societies, is being conceptualized by the contestants and shaped by the producers agenda. Upon this examination authors claimed that the ways of presenting the otherness which have been broadcasted contribute to reproducing the patterns familiar to the western contestant, thus reinforcing the "orientalization" of the local context. Therefore, this TV format is rather the way for self-presentation of the "travelbrities" hitchhiking through the Global South countries with the indigenous culture as "film set", than the opportunity for cross cultural dialogue and learning. Those conclusions raise the need for the building the intercultural and media competences among the viewers.

**Keywords:** travelbrities, cultural boundaries, "Azja Express".

Agnieszka NYMS-GÓRNA

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**Kontakt:** agnieszka.nyms@amu.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Nymś-Górna, A. (2017). Edukacyjne pogranicze izolacji penitencjarnej. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 159–167.

---

## Edukacyjne pogranicze izolacji penitencjarnej

### Streszczenie

Sytuacja przekroczenia pewnych ustalonych granic skutkować może izolacją w zakładzie karnym. To z kolei tworzyć może kolejne granice – tym razem w obrębie psychicznego funkcjonowania człowieka. Edukacja, jako jeden z ważniejszych elementów resocjalizacji, wspomagać może przewyższanie granic oraz radzenie sobie z codziennością w izolacji. W artykule zostają przedstawione statystyki Służby Więziennej odnoszące się do zainteresowania osadzonych proponowaną im ofertą edukacyjną. Edukacja stanowi bowiem szansę na poprawienie jakości życia po odbyciu kary.

**Słowa kluczowe:** zakład karny, edukacja, izolacja, wsparcie.

Prawo do nauki jest zagwarantowane każdemu człowiekowi. Istnieje wiele uregulowań prawnych odnoszących się do tej problematyki. Przede wszystkim nie jest ona pomijana w aktach o charakterze międzynarodowym (np. art. 26 *Powszechnej deklaracji praw człowieka*, czy też art. 14 *Międzynarodowego paktu praw gospodarczych, społecznych i kulturalnych*). Odpowiednie zapisy znajdują się także w ustawie zasadniczej Rzeczypospolitej Polskiej (art. 70 konstytucji). W zakładzie karnym z kolei organizację oświaty reguluje przede wszystkim *Kodeks karny wykonawczy* (z dnia 6 czerwca 1997 r.) oraz rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych.

Szkoły przywięzienne mają charakter publiczny, a więc podlegają takim samym metamorfozom, jakie przewidziane są w ramach reform oświaty, podobnie jak inne placówki oświatowe (funkcjonujące w warunkach wolnościowych) (Dubiel, 2009, s. 177). Podstawowym celem edukacji w zakładzie karnym (poza

kształtowaniem kompetencji społecznych oraz stymulacją do wyznaczenia nowych celów życiowych) jest uzupełnienie wykształcenia oraz przygotowanie do zawodu na różnych poziomach zaawansowania (Opora, 2015, s. 94–95).

W zakładach karnych oferuje się przede wszystkim kształcenie podstawowe, ponadpodstawowe oraz na kursach zawodowych. Pierwszeństwo w procedurze kwalifikacyjnej do edukacji ponadgimnazjalnej oraz uczestnictwa w kursach zawodowych mają osoby, które nie posiadają jeszcze wyuczonego zawodu, po odbyciu kary nie będą mogły wykonywać zawodu, którego dotychczas się nauczyły, lub nie mają ukończonego 21 roku życia. Jeśli osadzony nie dysponuje odpowiednimi środkami pieniężnymi, zakład karny udostępnia nieodpłatnie niezbędne podręczniki oraz pomoce naukowe (Ustawa, 1997, art. 130). Istnieje także możliwość (za zgodą dyrektora danej jednostki penitencjarnej), w uzasadnionych przypadkach, kształcenia się poza obrębem zakładu karnego (nie dotyczy osób odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego). Jednakże osadzony w takim przypadku musi wykazać się poprawnym zachowaniem oraz nie zagrażać w żadnym stopniu ustalonym porządkowi prawnemu (Ustawa, 1997, art. 131). Z możliwości kształcenia się poza zakładem karnym korzystają również osadzeni, którzy chcą kontynuować naukę w szkołach wyższych (Dubiel, 2009, s. 176).

Jeżeli program nauczania obejmuje pracę w warsztatach szkolnych i praktyczną naukę zawodu, wówczas staje się ona dla osadzonych uczniów obligatoryjna (Ustawa, 1997, art. 132). Dotyczy to osób, które kształcą się w zasadniczej szkole zawodowej (branżowej) oraz w ramach zawodowych kursów szkoleniowych. Praktyka ta może być realizowana zarówno w warsztatach szkolnych, jak i w formie zatrudnienia. Za pracę osadzonym uczniom także przysługuje wynagrodzenie (Lelental, 2001, s. 341). Ponadto jeśli osadzony właściwie wywiązuje się z obowiązków wynikających z roli ucznia, po roku nauki można mu udzielić czternastodniowego urlopu, jeśli nie przysługuje mu taki już z tytułu wykonywanej pracy. Podczas urlopu skazany może korzystać z takich samych uprawnień, jak osadzony pracujący, w trakcie przerwy urlopowej (Ustawa, 1997, art. 133). Do tych uprawnień należy przede wszystkim: dodatkowe lub dłuższe widzenie, dodatkowy zakup artykułów żywnościowych, wyrobów tytoniowych lub innych przedmiotów, które dopuszczone są do sprzedaży w obrębie jednostki penitencjarnej, dłuższe spacery, pierwszeństwo lub częstszy udział w zajęciach kulturalno-oświatowych oraz sportowych. Jednakże konkretne decyzje w tym zakresie podejmuje dyrektor zakładu karnego mając jednocześnie na uwadze indywidualną sytuację każdego skazanego (Ustawa, 1997, art. 124, par. 3).

Do zadań komisji penitencjarnej należy kwalifikowanie skazanych do nauczania. Uwzględnia ona w szczególności:

1. dokumentację dotyczącą dotychczasowej nauki (zwracając głównie uwagę na podbudowę programową niezbędną do dalszego kształcenia),
2. motywacje i predyspozycje osadzonego,



3. wytyczne z indywidualnego programu oddziaływania,
4. wskazówki wynikające z badań psychologicznych (jeśli takie zostały zrealizowane),
5. ogólny stan zdrowia skazanego,
6. termin warunkowego przedterminowego zwolnienia lub końca kary,
7. dotychczasowy staż pracy w wybranym zawodzie (jeśli w ogóle taki był),
8. zgodność wybranego przez osadzonego typu szkoły i kierunku kształcenia z wykazem szkół i aktualnym na dany semestr wykazem kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach (ze względów formalnych),
9. przeznaczenie jednostki penitencjarnej, przy której funkcjonuje szkoła wybrana przez osadzonego,
10. konieczność zapewnienia porządku i bezpieczeństwa w danej jednostce penitencjarnej (Rozporządzenie, 2016, par. 13).

Co ważne, skazanych kwalifikuje się do nauczania, jeśli czas, pozostały do zakończenia odbywania kary, nie jest krótszy niż okres trwania nauki. Dodatkowo można warunkowo kwalifikować skazanych, gdy do terminu zwolnienia z zakładu karnego (w związku z przedterminowym warunkowym zwolnieniem lub końcem kary) pozostało im nie mniej niż 6 miesięcy, a powinni oni ukończyć przerwana naukę lub mają odpowiednią motywację do nauki i możliwość jej kontynuowania po opuszczeniu zakładu karnego (Rozporządzenie, 2016, par. 14).

Niestety, istnieją także okoliczności, kiedy komisja penitencjarna pozbawia możliwości nauczania (jeśli osadzony nie jest objęty nauczaniem obowiązkowym). Dzieje się tak w następujących przypadkach:

1. zachowań zagrażających bezpieczeństwu zakładu,
2. odmowy uczęszczania do szkoły,
3. stwierdzonych w opinii psychologicznej przeciwwskazań uniemożliwiających dostosowanie się osadzonego do stawianych przed nim wymagań edukacyjnych,
4. przerwy w nauce dłuższej niż 50% czasu przewidzianego na realizację zajęć w semestrze, wynikającej z przewozu na polecenie sądu, prokuratury lub innych uprawnionych organów,
5. przerwy w nauce dłuższej niż 50% czasu przewidzianego na realizację zajęć w semestrze, wynikającej z niepowrotu z czasowego zezwolenia na opuszczenie zakładu,
6. pogorszenia stanu zdrowia osadzonego wykluczającego możliwość uczestniczenia w nauczaniu,
7. nieuzyskania promocji na kolejny semestr i braku możliwości powtarzania semestru (Ustawa, 1997, art. 131a).

Edukacja jest doceniana przez funkcjonariuszy Służby Więziennej w toku codziennej pracy z osadzonymi. Nauczanie w szkole lub na kursach zostało zakwalifikowane w poczet oddziaływań penitencjarnych (obok terapii i programów resocjalizacji) (Zarządzenie, 2016, par. 3). W procesie resocjalizacji, inter-

pretowanym nie tylko jako oduczanie postaw dewiacyjnych, ale również inspirowanie się nowymi bodźcami, których zadaniem jest ukierunkowanie, a następnie podtrzymanie prawidłowego rozwoju osobowości i likwidowanie czynników powstrzymujących ten rozwój (Machel, 1994, s. 69), rola edukacji może odgrywać niebagatelne znaczenie.

Poniżej zostanie przedstawionych kilka tabel ilustrujących aktualną sytuację osadzonych w zakładach karnych, z uwzględnieniem różnych etapów kształcenia. Są to też dane umożliwiające porównanie sytuacji osadzonych w poprzednich latach.

Tabela 1  
*Przywiezienne szkoły i oddziały szkolne*

Typ szkoły	Liczba szkół w roku szkolnym		Liczba oddziałów w roku szkolnym	
	2014/2015	2015/2016	2014/2015	2015/2016
<b>Szkoły podstawowe</b>	2	2	3	3
<b>Gimnazja</b>	8	8	13	13
<b>Zasadnicze szkoły zawodowe</b>	(brak danych)	(brak danych)	(brak danych)	(brak danych)
<b>Technika zawodowe</b>	6	(brak danych)	6	(brak danych)
<b>Szkoły policealne</b>	1	1	3	3
<b>Licea ogólnokształcące</b>	18	18	61	65
<b>Kwalifikacyjne kursy zawodowe</b>	(brak danych)	(brak danych)	68	52
<b>Ogółem</b>	35	29	154	136

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2016, Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej.

Tabela 2  
*Osadzeni objęci nauczaniem w szkołach przywieziennych i pozawieziennych*

Typ szkoły	Liczba w roku szkolnym	
	2014/2015	2015/2016
<b>Szkoły podstawowe</b>	20	9
<b>Gimnazja</b>	323	246
<b>Zasadnicze szkoły zawodowe</b>	(brak danych)	(brak danych)
<b>Technika zawodowe</b>	86	(brak danych)
<b>Szkoły policealne</b>	64	78
<b>Licea ogólnokształcące</b>	1568	1407
<b>Szkoły wyższe</b>	120	48
<b>Kwalifikacyjne kursy zawodowe</b>	2232	2399
<b>Ogółem</b>	4413	4187

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2016, Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej.

Tabela 1 przedstawia liczbę przywieziennych szkół i oddziałów szkolnych z rozróżnieniem na typy szkół. Oddziałów szkolnych jest zdecydowanie więcej. Na podstawie tabeli można przeanalizować możliwości edukacyjne oferowane skazanym, w zależności od ich indywidualnych potrzeb oraz predyspozycji.

W tabeli 2 znajdują się informacje dotyczące skazanych, którzy rzeczywiście korzystają z nauczania w trakcie odbywania kary pozbawienia wolności. Porównując rok szkolny 2014/2015 z rokiem 2015/2016, zauważyć można spadek liczby osadzonych objętych nauczaniem, więcej osób skorzystało jedynie z kwalifikacyjnych kursów zawodowych i oferty szkół policealnych.

Tabela 3  
*Absolwenci szkół przywieziennych i pozawieziennych*

Typ szkoły	Rok szkolny 2014/2015		Rok szkolny 2015/2016	
	liczba absolwentów	w tym maturzyści	liczba absolwentów	w tym maturzyści
<b>Szkoły podstawowe</b>	9	–	3	–
<b>Gimnazja</b>	85	–	71	–
<b>Zasadnicze szkoły zawodowe</b>	(brak danych)	–	(brak danych)	–
<b>Technika zawodowe</b>	76	25	(brak danych)	(brak danych)
<b>Szkoły policealne</b>	16	–	25	–
<b>Licea ogólnokształcące</b>	205	79	284	152
<b>Ogółem</b>	391	104	383	152

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2016, Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej.

Warto podkreślić, iż w roku szkolnym 2015/2016 w porównaniu z rokiem 2014/2015 do egzaminu maturalnego przystąpiło więcej skazanych (tabela 3), dzięki czemu uzyskują oni możliwość dalszego kształcenia się na studiach wyższych.

Ostatnia tabela (4) przedstawia zainteresowanie osadzonych kwalifikacyjnymi kursami zawodowymi. Także w tym przypadku istnieje możliwość porównania sytuacji osadzonych w roku 2015 oraz 2016.

Tabela 4  
*Nauczanie kursowe*

Typ szkoły	Liczba w roku	
	2015	2016
<b>Liczba kursów</b>	637	603
<b>Liczba skazanych objętych nauczaniem kursowym</b>	6597	6352
<b>Liczba absolwentów kursów</b>	6526	6195

Źródło: Roczna informacja statystyczna za rok 2016, Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej.

W tabeli 4 z kolei przedstawiono dane dotyczące nauczania kursowego. Spada liczba organizowanych kursów, liczba skazanych objętych nauczaniem kursowym oraz liczb absolwentów kursów. Co więcej, spada liczba skazanych, którzy na kurs się zapisują, ale nie są w stanie go ukończyć.

Warto zauważyć, że przedstawione dane zawierają jeszcze nomenklaturę sprzed ostatniej reformy edukacji. Aktualnie w zakładach karnych i aresztach śledczych w całej Polsce przebywa 73 717 osób, w tym 2836 kobiet (stan na 30 września 2017) (Wybrane informacje statystyczne, 2017). Z danych wynika, że zmiany nie mają istotnego charakteru z uwagi na bardzo niewielkie zmniejszenie się ilości samych szkół, jak i ich absolwentów. Niemniej jednak niezbędne jest ciągle monitorowanie tego typu danych statystycznych ze względu na to, jak bardzo istotna jest edukacja dla procesu resocjalizacji.

Kształcenie w szkołach przy zakładach karnych i aresztach śledczych oferuje się w różnych rejonach Polski. Z tych możliwości skorzystać mogą skazani odbywający swoje kary w jednostkach penitencjarnych w Grudziądzu, Koronowie, Potulicach, Włocławku, Sztumie, Wojkowicach, Czarnem, Nowym Wiśniczu, Włodawie, Opolu Lubelskim, Płocku, Iławie, Nysie, Rawiczu, Wronkach, Stargardzie, Warszawie-Białolece, Stawiszynie, Wrocławiu i Wołowie (Wykaz kierunków kształcenia, 2017).

Nauczanie na terenie jednostek penitencjarnych, niestety, napotyka na pewne problemy natury organizacyjnej. Przede wszystkim związane są one z ograniczonymi możliwościami zakładów, jeśli chodzi o samą ofertę dostępnych form kształcenia. Należy zwrócić uwagę na niewielki wpływ osadzonych na określenie kierunku kształcenia (zwłaszcza w przypadku odbywania kary w systemie programowanego oddziaływania), fakt dużej konkurencji na rynku pracy na wolności oraz stwarzanie możliwości kontynuowania rozpoczętej nauki po opuszczeniu zakładu karnego. Inną kwestią jest zainteresowanie samych skazanych dalszym kształceniem oraz samorozwojem (Stańdo-Kawecka, 2000, s. 151). Niechęć wynika przede wszystkim z niepowodzeń szkolnych, z którymi osadzony mógł borykać się, zanim wkroczył na drogę przestępczą, niską samooceną oraz brakiem wiary we własne siły, wstydem wynikającym z deficytów w zakresie podstawowych umiejętności szkolnych (niektórzy nadal nie potrafią czytać i pisać), czy też brakiem zainteresowań (Jaworska, 2012, s. 324). Być może, uświadomienie skazanym ważności tego elementu w procesie resocjalizacji oraz readaptacji, przy uwzględnieniu czynników, które z punktu widzenia osadzonego są dla niego istotne, mogłoby być pewnym bodźcem motywującym.

Edukacja to jednak nie tylko zdobywanie wiedzy, ale także kształtowanie całego szeregu kompetencji miękkich oraz własnej osobowości. W szkole człowiek uczy się odpowiedzialności oraz funkcjonowania w społecznie aprobowany sposób. Nauka staje się jego pracą, przez co zyskuje dodatkową wartość resocjalizującą. Zaznajamia się także z prawidłowym nawiązywaniem oraz podtrzymywaniem relacji międzyludzkich (Pindera, 2006, s. 162). W literaturze

pojawia się pojęcie immunologii społecznej czy wychowawczej. Poprzez zajęcia edukacyjne dostarczane są jednostce bodźce wartościowe, które skłaniają ją do głębszej autorefleksji. Człowiek stopniowo staje się bardziej odporny na negatywne wpływy środowiskowe (Marynowicz-Hetka, 2006, s. 115).

Ponadto skazani powinni być na bieżąco wdrażani do nowoczesnych technologii (zwłaszcza przy wyrokach długoterminowych). Deficyty umiejętności w tej sferze mogą rodzić kolejne sytuacje graniczne. Człowiek po wyjściu na wolność nie potrafi się odpowiednio zachować. Nie potrafi także wykorzystywać nowinek technologicznych w celu podtrzymywania relacji międzyludzkich. Jednostka opuszczająca zakład karny (zwłaszcza jeśli odbywała karę długoterminową) wyznacza pewne granice (nieintencjonalnie), które dla osoby postronnej mogą być zupełnie niezrozumiałe (Jaworska, 2012, s. 325).

Dzięki edukacji człowiek zyskuje większe poczucie samosterowności. To z kolei motywuje do podejmowania racjonalnych działań oraz daje poczucie sprawstwa w sytuacji potrzeby zmierzenia się z różnymi dylematami codziennej rzeczywistości. Będzie to ważne dla osób opuszczających zakłady karne w procesie readaptacji społecznej (potwierdziły to także badania przeprowadzone przez T. Szymanowskiego (zob. Szymanowski, 1989). Jest to tym bardziej istotne, że osoby, które nie potrafią sobie poradzić na rynku pracy (ponieważ nie posiadają odpowiednich kwalifikacji), bardziej narażone są na powrót na drogę przestępczą. Dlatego też, oprócz kształcenia tradycyjnego, postuluje się także rozszerzenie kształcenia dystansowego przy wykorzystaniu modelu sieci uczenia asynchronicznego ALN (*Asynchronous Learning Networks*). Zwiększając tym sposobem możliwości edukacyjne osób odbywających karę pozbawienia wolności, można pozytywnie wpłynąć na proces readaptacji społecznej oraz zapobiegać zjawisku recydywy (Szecówka, 2008, s. 251–253).

Idea szeroko pojętych granic jest niezwykle interesująca. Znalezienie się na różnego rodzaju pograniczu może stać się zarówno bodźcem dla rozwoju, jak i przyczyną stagnacji. Wszystko zależy od indywidualnych możliwości, aspiracji oraz planów samorozwoju. Problematyka edukacji w zakładzie karnym jest tym bardziej fascynująca, ponieważ odnosi się do osób pozbawionych wolności. Osadzeni jednak, mimo swojej stosunkowo trudnej sytuacji, zachowują prawo do podejmowania autonomicznych decyzji.

Graniczną sytuację dla skazanego można zauważyć w sytuacji uczestniczenia przez niego w strukturach pozawięziennego systemu edukacji. Dzięki edukacji osadzony zyskuje możliwość samorealizacji oraz oderwania się od rutyny związanej z życiem w izolacji. Namiastka wolności może jednak w pewnym sensie być złudna, ponieważ świadomość konieczności powrotu na teren jednostki penitencjarnej stanowić może swego rodzaju dysonans poznawczy. Ponadto, uczestnicząc w zajęciach edukacyjnych poza jednostką, przebywa w otoczeniu ludzi „z wolności”, przez to może też czuć się wyobcowany. Nie jest również pewne, w jaki sposób zostanie on przyjęty do społeczności szkolnej

oraz czy zostanie zaakceptowany jako równy członek grupy zajęciowej lub klasy. Niemniej jednak taka możliwość przynosi dla osoby korzystającej z oferty edukacyjnej nieporównywalnie więcej korzyści aniżeli trudności.

Jedną z najtrudniejszych sytuacji, w jakiej znaleźć może się człowiek, jest izolacja penitencjarna. W jej warunkach dochodzi do całkowitego przeorganizowania życia człowieka – jego priorytetów, przyzwyczajzeń, rytmu życia, otoczenia społecznego, a nawet hierarchii wyznawanych wartości. Wśród wielu możliwości, jakimi dysponuje personel więzienny w kwestii oddziaływań penitencjarnych, znajduje się edukacja – oferowana osadzonym na każdym etapie kształcenia. Na wolności człowiek najczęściej nie zdaje sobie sprawy z samego faktu istnienia granicy, poza którą jego autonomia zostaje w drastyczny sposób ograniczona. Pobyt w zakładzie karnym wiąże się bowiem z tym, że jednostka nie ma możliwości organizacji swoich aktywności w ciągu dnia w sposób dowolny, jak również organizacji relacji towarzyskich. W tym kontekście istotna jest możliwość partycypacji w systemie edukacyjnym. Staje się to przyczyną uwierzenia we własne możliwości oraz szansą opuszczenia zakładu karnego jako osoba zmotywowana do pracy nad sobą, a także wyposażona w kompetencje, dzięki którym lepiej będzie radziła sobie z samodzielnością. Wizja wolności poprzez edukację pomaga przekroczyć po raz kolejny swego rodzaju granicę, dzięki czemu człowiek po rzeczywistym odzyskaniu wolności będzie potrafił lepiej poradzić sobie w społeczeństwie. Edukacja pozwala także na zwiększenie kapitału społecznego i kulturowego, co niewątpliwie przeciwdziała powrotowi na dewiacyjną ścieżkę postępowania. Po zakończeniu pobytu w jednostce penitencjarnej osoba taka, partycypując wcześniej w systemie edukacji, zyskuje świadomość większego dostosowania się do standardów obowiązujących na wolności, co sprawia, że coraz chętniej postrzega siebie jako człowieka znajdującego się po drugiej stronie „granicy” (czyli jako przystosowanego do obowiązujących norm i otwartego na internalizację zasad aksjonormatywnych).

## Bibliografia

- Dubiel, K. (2009). Środki oddziaływań penitencjarnych. W: T. Szymanowski, J. Cegielska, J. Czołgoszewski, S. Lelental, J. Pomiankiewicz (red.), *Księga jubileuszowa więziennictwa polskiego 1989–2009*. Warszawa: Centralny Zarząd Służby Więziennej.
- Jaworska, A. (2012). *Leksykon resocjalizacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Lelental, S. (2001). *Kodeks karny wykonawczy. Komentarz*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Machel, H. (1994). *Wprowadzenie do pedagogiki penitencjarnej*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

- Marynowicz-Hetka, E. (2006). *Pedagogika społeczna*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Opora, R. (2015). *Efektywność oddziaływań resocjalizacyjnych*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Pindera, P. (2006). Wpływ rodziny i szkoły na postawy społeczno-moralne uczniów szkoły podstawowej. *Nauczyciel i Szkoła*, 3–4 (32–33), 158–170.
- Roczna informacja statystyczna za rok 2016. Warszawa: Ministerstwo Sprawiedliwości, Centralny Zarząd Służby Więziennej. Pozyskano z: <http://www.sw.gov.pl/strona/statystyka-roczna> [dostęp: 10.06.2017].
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 28 listopada 2016 r. w sprawie sposobu i trybu prowadzenia nauczania w zakładach karnych i aresztach śledczych (Dz.U. 2016 poz. 2004).
- Stańdo-Kawecka, B. (2000). *Prawne podstawy resocjalizacji*. Kraków: Kantor Wydawniczy Zakamycze.
- Szeczówka, A. (2008). Kształcenie resocjalizujące. W: B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – Kodeks karny wykonawczy (Dz.U. z 1997 r. Nr 90, poz. 557).
- Wybrane informacje statystyczne, wrzesień 2017. Pozyskano z: <http://www.sw.gov.pl/strona/statystyka--biezaca> [dostęp: 28.10.2017].
- Wykaz kierunków kształcenia i semestrów nauki w szkołach prowadzonych przy zakładach karnych i aresztach śledczych wg stanu na dzień 1 września 2017, Centralny Zarząd Służby Więziennej. Pozyskano z: <http://www.sw.gov.pl/strona/Rekrutacja-i-przyjmowanie-osadzonych-do-szkol> [dostęp: 28.10.2017].
- Zarządzenie Dyrektora Generalnego Służby Więziennej z dnia 14 kwietnia 2016 w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych oddziałów penitencjarnych.*

## Educational border of penitentiary isolation

### Summary

Situation of exceeding the established borders may result in penitentiary isolation. This can create new boundaries – in the area of mental functioning of human. Education, as one of the most important elements of social reintegration, can help overcome borders and cope with everyday life in isolation. The article presents the statistics of prison staff on the involvement of prisoners by educational offer. Education is an opportunity to improve the quality of life after the punishment.

**Keywords:** prison, education, isolation, support.





# Z BADAŃ



Katarzyna JAS

University of Silesia in Katowice

---

**Kontakt:** katarzyna.jas@us.edu.pl

**Jak cytować [how to cite]:** Jas, K. (2017). School environment and sense of identity of people in their late adulthood by the example of Cieszyn Silesia. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 171–181.

---

## School environment and sense of identity of people in their late adulthood by the example of Cieszyn Silesia

### Summary

The following study depicts a relation between school and identity of people in their late adulthood, who live in the Polish and Czech part of Cieszyn Silesia. The author shows education as the only way to personal development. The results presented point the fact that if positive educational habits are implemented when a person is young, they benefit in adulthood and elderly age.

The following study is to present research results conducted in Cieszyn and Czech Cieszyn in 2013. Quality and quantity strategy were used and they were complementary. A questionnaire, interview and quality data analysis were chosen as the research tools.

The results confirm that positive attitudes enhancing life-long learning are created in primary education and further. According to elderly, school and pedagogical staff were significant in creating their identity. For the elderly continuing education means gaining new skills, qualifications, deepening interests, what is even more important it is the way of self-expression and own identity creation.

**Keywords:** school, education, elderly, late adulthood, identity, Cieszyn Silesia.

School is an institution where people spend significant part of their lives. It is environment where teachers, students and pedagogical staff enable intergenerational cooperation. Considering school as environment, it is perceived as one of the elements of socio-pedagogical and socio-institutional environment.

Nowadays learning is not reserved for children or youth only. It is a process in which adults and elderly take part too. People in their late adulthood have

need of constant education, it enables them to gain skills of solving problems of quick changing world. Elderly want to learn in order to orient themselves better in the fast moving world.

Undertaking education by people in their late adulthood has become alternative to finished professional life. It is the evolution of humans' lives, currently socio-cultural context of gaining knowledge has change, experience gained by an adult in the process of learning has increased. Reflecting upon the role of school in creating one's identity is vital because "identity is a task of both the educator and the learner" (Szczurek-Boruta, 2014, p. 286).

While researching I tried to answer the question: 'How do people in their late adulthood perceive the role of school in their own identity creation?'

I assume that the correlation between school and identity of people in their late adulthood exists. The survey results presented were part of research conducted for the doctoral thesis<sup>1</sup>.

My theoretical consideration is in reference to education view by Erik H. Erikson, who emphasizes the significant role of education played in society from ages. Erikson pays attention to inclusion of education in the process of identity creation as well. He claims that „education for *ego* identity, which grows in strength because of varied historical circumstances, needs conscious emphasis done by adults [...] and deliberate effort in providing it to children (Erikson 1968, p. 83).

The research was conducted in Polish (Cieszyn) and Czech part (Czech Cieszyn) of Cieszyn Silesia. Cieszyn Silesia is located in the southern part of Polish-Czech border – the area is the point of contact and interfusion of traditions, customs, behaviours of different cultural groups. The term 'borderland' is associated with territorial, cultural, religious and emotional borders.

The survey was made in associations, institutions and organizations located in two socio-cultural centers in Cieszyn and Czech Cieszyn, such as:

- Cieszyn University of the Third Age,
- Intergenerational Regional University in Czech Cieszyn,
- Daily Care Center for Seniors Activity in Cieszyn,
- Seniors' Club in Cieszyn.

Cieszyn and Czech Cieszyn are two neighbouring cities which are located on the area of historical territory of Cieszyn Silesia.

The research involved people in their late adulthood. The definition of late adulthood is interpreted as "the period of getting older which is traditionally called elderly. The boundaries of this developmental period are from 55 to 60 years old and more" (Harwas-Napierała, Trempała, 2000, p. 15, 263). People in

---

<sup>1</sup> The topic was vastly described in the doctoral thesis by K. Jas. Sense of identity of people in their late adulthood – studies and experiences by the example of Cieszyn Silesia. Doctoral thesis written under the direction of dr hab. A. Szczurek-Boruta. University of Silesia Faculty of Ethnology and Educational Science in Cieszyn.

that age create a specific group with their background, emotions and professional experiences. Late adulthood period of life is correlated with the time of retirement, when a single person experiences hard times in life. At that stage people make summary of their existence. Such situation may enhance further creative development or generate negative tension caused by dealing with identity crisis. Therefore, recognizing ways of dealing with identity crisis in this age group seems to be interesting.

A questionnaire – as a method of quantity data gathering – was used in the research, according to K. Rubacha typology (Rubacha, 2008, p. 132). The questionnaire was prepared in Polish for people residing in Polish part of Cieszyn Silesia and in Czech for those who live in Czech part of the area. In order to gain an insight to the knowledge found in quantity research, a quality data gathering method was used – the interview. The following research step was analysis of quality data. Matthew B. Miles and A. Michael Huberman indicate three ways of such data interpretation: interpretivism, social anthropology, cooperative social research (Miles, Huberman, 2000, pp. 8–9). The first method mentioned – interpretivism – was used assuming that the interviewee gives meaning to facts because of their current or remembered experiences<sup>2</sup> (Szczyrek-Boruta, 2013).

Family socialization and local environment socialization are considered as one of the ways of physical, mental and social development, so is education. This is because it gives a person a kind of impulse to undertake different activities and involve in social roles. “Socialization on the borderland is created by multidimensional social bonds, which occurred due to different groups coexistence, mutual influence, relations and dependences“ (Grabowska, 2000, p. 71).

School is a crucial place in individual and social development of a person. It plays a significant role in assimilating learners to local environment conditions (Feinberg, Soltis 2000).

School has even more significance in societies which are culturally and socially varied. School is a place where one can gain knowledge about relationships with Others, learn about Others and this is because “it gives a student a kind of feeling of being a subject and existence in a certain culture” (Urlińska, 2007, p. 327).

Each society functions are: maintaining existence, developing identity and cooperation with various societies. “ Educational institutions were funded to prepare society members to both of the functions, however the first is emphasized. Nowadays, in times of pluralism globalization, multiculturalism there appear other social needs, and the basic tasks are fostering alterity, local, regional, national, European, civic and global identity development. Education’s most

---

<sup>2</sup> Selection and study according to perspective presented by A. Szczyrek-Boruta in *Social experiences in preparing teachers for working in multicultural environment*. Toruń 2013, Adam Marszałek Publishing Company.

important role is to create culture elements which are to decide on alterity (Szczurek-Boruta, 2014, p. 297).

Creating new culture elements is based on individual experiences gained in the past, finding values and experiencing them “for better life now, for accepting one’s self-transformation through becoming more and more mature for today, for tomorrow, by constant designing of one’s life, by noticing future perspectives, even though the perspectives are connected with next day, week or month” (Czerniawska, 2000, p. 198–190).

Education plays a significant role in creating human’s identity. It allows to find oneself in the world of values and new social roles.

According to Jerzy Nikitorowicz, education is to prepare aware and responsible generations to living in understanding and empathic dialog, generations who realize their own identity and support others in the same actions, but at the same time they would search for and realize humanistic, contributing and timeless values (Nikitorowicz, 2005). School is a place where students spend considerable amount of their day, so of their lives too. It is a place of undertaking and realizing different activities, a rich source of experiences gained during the activities done. School should enable dealing with everyday life by “paying attention to the necessity of looking at past life, taking experiences into consideration, passing those experiences along and enabling coping with dailiness” (Szatur – Jaworska, Błędowski, Dziegielewska, 2006, p. 168).

A teacher is a person who significantly influences a student at school. A teacher conditions interpersonal relationship, he or she is a person who creates mental, emotional, physical and social development of a student. Due to the actions undertaken, a teacher is also important in creating identity. Many times a teacher becomes an authority figure who influences one’s development throughout the whole life. The important role of a teacher in creating identity was also mentioned by people in their late adulthood [Table 1].

In their views school and pedagogical staff are significant in creating identity. Both Polish and Czech citizens of Cieszyn Silesia pointed teachers’ as factors crucial in creating their own identity. 41,33 % of people from the Polish part of Cieszyn Silesia claim that teachers and their actions influenced their identity creation. The same opinion was expressed by 45,71 % of people residing in Czech part of Cieszyn Silesia. Respondents views confirm Alina Szczurek-Boruta’s thesis that “teachers are significant people, they provide their students with knowledge, but also with pressure needed at the certain period, and thanks to them further educational career of youth is possible, at least at secondary level of the education” (Szczurek-Boruta, 2014, p. 297). Discerning and appreciating teachers as those who greatly influenced identity creation, which is claimed by people in their late adulthood, prove the fact that pedagogical staff activities were significant in creating attitudes which appear in adult lives of respondents.

Table 1  
Late adulthood people perception of school environment contribution to identity creation  
(percentage data presented)

categories	in total				PL				CZ		
	"0"	"1"	"2"	"3"	"0"	"1"	"2"	"3"	"1"	"2"	"3"
teachers	2,73	2,73	28,18	42,73	2,67	4,00	26,67	41,33	0,00	31,43	45,71
peers	1,82	0,00	30,00	12,73	1,33	0,00	22,67	14,67	5,71	45,71	8,57
Non-pedagogical staff	11,82	7,27	5,45	2,73	13,33	4,00	1,33	4,00	0,00	14,29	0,00
others	1,82	0,00	0,00	0,91	1,33	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	2,86

Legend:

"0" – none

"1" – poor

"2" – average

"3" – huge

PL – people in their late adulthood residing in Polish part of Cieszyn Silesia

CZ – people in their late adulthood residing in Czech part of Cieszyn Silesia

Caution: the results do not sum up to 100% due to the possibility of giving more than one answer.

Source: own research.

Quantity research results were confirmed by quality research results. Statements gathered in interviews with people in their late adulthood point the significant role of teachers in identity creation process. It can be illustrated by the following respondents' accounts:

Teachers are not thought well, it didn't use to be like that, we, as students had nothing to say, when I got into mischief I even got hit from the teacher. No teacher told us that they had been creating our identity one time, and hadn't been doing it other time. I think, teachers in secondary school created our identity by the way they were teaching us, by the way they were talking with us, the way they treated us. They formed us and prepared to adulthood (Interview no 5, a man residing in the Polish part of Cieszyn Silesia).

I didn't have the only one teacher at school who influenced my identity, but I think that teachers' contribution to my sense of identity creation was huge. We spent lots of time at school, we used to go there even on Saturdays, students respected all teachers a lot, they were strict, and when teaching they relayed not only knowledge to us but also moral fibre, they taught us life, what kind of people to become (Interview no 6, a woman residing in Czech part of Cieszyn Silesia).

Durability and continuity of teachers' influence were emphasized by residents in their interviews.

We still keep in touch with our form master, she taught us Russian in our Technical College, she didn't have an easy life with us, but she always pleaded us. Sometimes she shouted at us, but she guarded us against other teachers, even against our parents. She helped many of us, showed how to solve problems, how to live. For me she was an ex-

ample of a good human being, she was for sure a person who influenced my identity and me as a person now (Interview no 10, a woman residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

Elderly point out that teachers relayed both knowledge and moral fibre. Understanding way of upbringing, which was preferred by teachers, caused forming open attitudes towards others according to the surveyed elderly.

School environment is also created by peers and non-pedagogical staff. A group of peers gives natural opportunity to contact, meet, interact with other people, who are often different in terms of physical appearance, outlook or emotional aspects. Alterity of other people influences identity creation process.

Relationships with peers condition creating one's own I. In hindsight, peers seem not to be a significant factor in creating identity of people in their late adulthood. Only 8,57% of respondents living in Czech part of Cieszyn Silesia claim that peers influenced their identity creation notably. Similar percentage of respondents (14,67%) of people living in Polish part of Cieszyn Silesia claimed their peer influence on identity creation was important.

However, the fact is that they do notice some significance of peers. According to 22,67 Polish part of Cieszyn Silesia residents and 45,71% of those who live in the Czech part of the area, peers identity creation contribution is rather small.

Elderly statements bring memories about their friends and peer and their role which was played in creating their sense of identity.

My identity was also formed by a school sport club, the team to be precise – my teammates and I played football, thanks to that I know the feeling of success. The relationship with my friends was important, we were a team, we could rely on each other, sometimes we had arguments, but that hardened our friendship (Interview no 12, a man residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

I keep in touch with some of my school friends, some of them have already died, but we meet regularly with some. Peers had some influence on my identity for sure, at some age a friend is very important person to you. In my opinion those relationships created my personality because the contacts were important, I learnt how to function among others, what to choose in social situations, how to be different from others, how to be a member of a group not to follow them without thinking (Interview no 2, a woman residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

Therefore, it can be assumed that peer relationships are strongly anchored in humans' psyche, even when being in their late adulthood respondents consider these relations as important and claim they influenced the creation of sense of identity.

The type of school is also meaningful for the research seniors. People in their late adulthood credit certain types of school with different significance in creating their identity.

Kindergarten, vocational school and university were seldom mentioned by surveyed people. It is the result of the fact that low percentage of respondents attended kindergartens (data taken from interviews). Small group of respondents declared vocational (10%) and higher (27,27%) education.



Primary schools are the basis of the education ladder and their influence, as shown in own research, on creation of respondents' identity was significant (45,33% PL and 54,29% CZ). Primary school duty is to make students aware of the fact that "knowledge and skills gained while formal learning (in educational system) are only basis – foundation of further education" (Kwiatkowski 2006, p.27). This duty is realized during lessons and varied extra curriculum classes – activity school clubs. The respondents emphasize the importance of activity school clubs and choirs.

Primary school influenced my identity, especially school theatre club, where I performed and played different roles. The teacher, who led the club, was like a mother for all of us, rehearsals were simple opportunity to meet, to practice speaking skills but also to talk about our roles, both good and bad, and about the way we should behave. Being in higher grades I started attending a school choir. We sang at all school ceremonies. School is not only about learning and friends, it is also about developing interests. Thanks to that, I could attend a school theatre club and a choir in primary school and I have understood that art is important to me, it makes me more sensitive. I used everything I learnt after that and this is why I believe primary school is really important in creating one's identity. They didn't suppress things I liked, I could sing and play (Interview no 6, a woman residing in Czech part of Cieszyn Silesia).

Table 2

*Late adulthood people perception of certain educational institutions' contribution to identity creation (percentage data presented)*

categories	in total				PL				CZ			
	"0"	"1"	"2"	"3"	"0"	"1"	"2"	"3"	"0"	"1"	"2"	"3"
kindergarten	14,55	5,45	8,18	16,36	13,33	5,33	9,33	13,33	17,14	5,71	5,71	22,86
primary school	1,82	6,36	17,27	48,18	1,33	5,33	17,33	45,33	2,86	8,57	17,14	54,29
vocational school	3,64	2,73	8,18	4,55	1,33	1,33	9,33	5,33	8,57	5,71	5,71	2,86
grammar school	1,82	0,91	20,00	27,27	0,00	1,33	20,00	20,00	5,71	0,00	20,00	42,86
technical college	6,36	1,82	6,36	27,27	2,67	2,67	8,00	34,67	14,29	0,00	2,86	11,43
university	8,18	5,45	5,45	12,73	4,00	6,67	5,33	10,67	17,14	2,86	5,71	17,14

Legend:

"0" – none

"1" – poor

"2" – average

"3" – huge

PL – people in their late adulthood residing in Polish part of Cieszyn Silesia

CZ – people in their late adulthood residing in Czech part of Cieszyn Silesia

Caution: the results do not sum up to 100% due to the possibility of giving more than one answer.

Source: own research.

School institutions were the second, just after my family, to create my identity, (I didn't attend any kindergarten, my grandmother took care of me), they caused, from primary to

vocational school, I could live in a group, in society. This is why I have good relationships with my neighbours now (Interview no 1, a man residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

The statements about school teaching team work and existence in a group seem valuable.

Such school role perception, expressed by people in their late adulthood, may be inspiring for contemporary search for better schools which are to be related with developing team work, building communities, school society as the prototype of future society.

Vocational school functions are mainly realized in terms of professional education. Vocational education is directly related the labour market. Stefan M. Kwiatkowski enumerates main aims of this kind of education: preparing to life and creative work in a democratic country; teaching general vocational skills which are helpful when changing job characteristics, creating communicative skills, creating searching and processing information skills, creating positive attitude to further self-education (Kwiatkowski, 2006).

Vocational schools educated a big number of qualified workers and craftsmen. One of Cieszyn citizen's statement shows that this is her profession which kept her staying in Cieszyn Silesia, and as it can be assumed, it influenced her sense of identity.

I feel Polish, I feel Silesian, and the profession learned kept me here, at this area (Interview no 2, a woman residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

Czuję się Polką, czuję się Ślązaczka, zdobyty zawód związał mnie z tym terenem (Wywiad nr 2, kobieta mieszkająca w polskiej części Śląska Cieszyńskiego).

The biggest significance in creating one's identity is credited by people in their late adulthood to secondary school, no matter if it was grammar school or technical college. In total 58,67% of people residing in Polish and Czech part of Cieszyn Silesia perceive secondary school as the institution which had big impact on creating their sense of identity [Table 2].

In total 54,67% of people in their late adulthood residing in Polish and Czech part of Cieszyn Silesia claim that secondary school was significant for their development. Residents of Cieszyn part of Cieszyn Silesia depict stronger influence of technical college (34,67% PL) than of grammar school (20,00% PL) (Table 2). It is obvious because of the Polish educational system structure in the 50s and 60s of the 20<sup>th</sup> century. There were more technical colleges than grammar schools then.

Similarly 54,29% of residents of Czech part of Cieszyn Silesia claim secondary school was significant in their own identity creation process. Grammar schools influence was declared by 42,86% of respondents residing in Czech part of Cieszyn Silesia, whereas only 11,43% of testees chose technical colleges in that case.

The perception of secondary schools influence on identity creation is presented in the following statements.

Secondary school gave me the education, I learned there many positive features such as work, conscientiousness, order, intelligence. It strengthened the issues which were imposed on me by my family, the person I should be, the way I should live (Interview no 3, a man residing in Czech part of Cieszyn Silesia).

I started creating my identity in secondary school, when I entered it, I became self-reliant, I had to make choices which might have influenced my further life. It was the time when I made decisions about my adulthood, work which I wanted and was able to do (Interview no 10, a woman residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

Only family is responsible for my identity, for who I am, next the teachers just confirmed what was hardened by my parents (Interview no 6, a woman residing in Czech part of Cieszyn Silesia).

Those who have higher education emphasize the weight and the meaning of one's identity, its revealing and presenting in surrounding other than Cieszyn Silesia. Big impact of higher education was pointed by 12,73% in total (including 10,67% PL and 17,14% CZ) [Table no 2].

University studies caused that I started to familiarize with new environment, which didn't change me as a person. There were people from whole Poland at my university, different behaviours, different customs, I could learn that, experience the fact that despite the huge differences between us, we had lots of topics to discuss, we had interests in common, nobody imposed anything on anybody because it was important to be yourself. Identity is important when we have to live in another environment (Interview no 14, a woman residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

Time of my studies was the best period, I could develop, gain knowledge and learn, I could create and learn myself (Interview no 13, a man residing in Polish part of Cieszyn Silesia).

School has always been engaged in the process of children's and youth's socialization, especially the school from the borderland. It is confirmed by research results conducted in the borderlands by study centres in Białystok, Cieszyn, Opole (Nikitorowicz, Sobiecki, 2000; Lewowicki, Szczurek-Boruta, 2000; Jasiński, 2010).

Schools' tasks in the borderlands are relaying knowledge about different cultures, teaching tolerance, openness and respect to alterity and dissimilarity. Culturally differed area enables people to participate in various society lives, use their heritage, experience other cultures every day. "Education in the borderlands promotes intercultural education with inclusion of equal treating and respecting minority groups' needs" (Nikitorowicz, 1995, p. 51).

Alina Szczurek-Boruta notices that „school is a place where, apart from upbringing, intensive process of cultural anchoring takes place. Internalized symbols and ethnic culture paradigms are very important reference which should be used” (Szczurek-Boruta, 1999, p. 157).

## Conclusions

The Quantity and quality of own research results show that paradigms gained in childhood and teenage ages are copied in adulthood and late adulthood as well. Elderly constantly create their own identity. It is enabled by their educational activity.

Own research results depict that educational practices once introduced to a person when a child, will benefit in adulthood and late adulthood. Education becomes a pleasure, way to gain new skills and qualifications, alternative for spending pass time for people in their late adulthood. This is the way students' of the Third Age University, who cultivate life-long learning idea, perceive education. Active seniors' participation in Universities of the Third Age proves that education has become a lifestyle, following the rule that "learning not only participating in organized form of education means being aware of educational situations in life and throughout life, it means being open to yourself and to others, to the world" (Czerniawska, 1997, p. 19).

Elderly education takes into consideration knowledge, attitudes and skills which cause their lives better quality. We learn not only at school, we learn in life and throughout life, because education is a lifestyle. In the past few years continuing education was highly ranked. Life-long learning and building society based on knowledge influence individual development as well as whole society development. Positive attitudes enhancing life-long learning are present at the primary and further educational levels.

## Bibliography

- Czerniawska, O. (1997). *Uczenie się jako styl życia*. W: M. Dziegielewska (red.), *Przygotowanie do starości*. Łódź: Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego.
- Czerniawska, O. (2000). *Drogi i bezdroża andragogiki*. Łódź: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: W.W. Norton Company.
- Feinberg, W., Soltis, J.F. (2000). *Szkoła i społeczeństwo*. Warszawa: WSiP.
- Grabowska, B. (2000). *Szkoła w środowisku zróżnicowanym kulturowo*. W: T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta (red.), *Szkoła na pograniczach*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2000). *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa: PWN SA.
- Jasiński, Z. (red.), (2010). *Szkoła i nauczyciele wobec problemów edukacji międzykulturowej*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego.
- Kwiatkowski, S.M. (2006). *Kształcenie zawodowe – wyzwania, priorytety, standardy*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

- Lewowicki, T., Szczurek-Boruta, A. (2000). *Szkoła na pograniczach*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J. (2005). *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: GWP.
- Nikitorowicz, J., (1995). *Pogranicze. Tożsamość. Edukacja międzykulturowa*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Nikitorowicz, J., Sobecki M. (2000). *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: WAiP.
- Szatur-Jaworska, B., Błędowski, P., Dziegielewska, M. (2006). *Podstawy gerontologii społecznej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR.
- Szczurek-Boruta, A. (2013). *Doświadczenia społeczne w przygotowaniu przyszłych nauczycieli do pracy w warunkach wielokulturowości*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szczurek-Boruta, A. (1999). *Edukacja szkolna na pograniczu polsko-czeskim*. W: J. Nikitorowicz, M. Sobecki (red.), *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*. Białystok: Wydawnictwo „Trans Humana”.
- Szczurek-Boruta, A. (2014). *Szkoła i jej rola w kształtowaniu tożsamości młodzieży*. W: T. Lewowicki, W. Ogniewjuk, E. Ogrodzka-Mazur, S. Sysojewa (red.), *Wielokulturowość i edukacja*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP.
- Urlińska, M.M. (2007). *Szkoła polska na obczyźnie wobec dylematów tożsamościowych*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

## **Środowisko szkolne a poczucie tożsamości osób w wieku późnej dorosłości na przykładzie Śląska Cieszyńskiego**

### **Streszczenie**

W opracowaniu wskazuję na związek między szkołą a poczuciem tożsamości osób w wieku późnej dorosłości, mieszkających w polskiej i czeskiej części Śląska Cieszyńskiego. Ukazuję edukację szkolną jako jedną z dróg prowadzących do wszechstronnego rozwoju człowieka. Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że zaszczeplone w jednostce w okresie dzieciństwa dobre praktyki edukacyjne owocują w życiu dorosłym i w starości.

Niniejsze opracowanie jest komunikatem z badań przeprowadzonych w Cieszynie oraz Czeskim Cieszynie w 2013 roku. Strategia ilościowa i jakościowa zastosowane zostały jako komplementarne względem siebie. Posłużono się ankietą, wywiadem oraz analizą danych jakościowych.

Wyniki przeprowadzonych badań wskazują, że pozytywne postawy sprzyjające uczeniu się przez całe życie kształtowane są na poziomie szkoły podstawowej i kolejnych szczeblach edukacji. W opiniach osób w wieku późnej dorosłości szkoła oraz personel pedagogiczny zajmują znaczące miejsce w kształtowaniu tożsamości. Dla osób starszych edukacja ustawiczna to zdobywanie umiejętności, kwalifikacji, poszerzanie swoich zainteresowań, ale przede wszystkim droga do wyrażania samego siebie, kreowania poczucia własnej tożsamości.

**Słowa kluczowe:** szkoła, edukacja, osoby w wieku późnej dorosłości, tożsamość, Śląsk Cieszyński.



Michalina KASPRZAK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

---

**Kontakt:** [michalina.kasprzak@amu.edu.pl](mailto:michalina.kasprzak@amu.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Kasprzak, M. (2017). Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Implikacje pedagogiczne na podstawie badań własnych. *Podstawy edukacji: Graniczność, pogranicze, transgresja*, 10, 183–195.

---

## Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Implikacje pedagogiczne na podstawie badań własnych

### Streszczenie

W niniejszej publikacji celem głównym jest przedstawienie działań wychowawców pracujących w instytucjach lokalnych wsparcia dziennego (np. świetlice środowiskowe, centra środowiskowe) i znaczenia ich działań w kontekście rozwoju wychowanków. Dzieci i młodzież korzystający z zajęć w takich instytucjach zazwyczaj pochodzą ze środowisk defaworyzowanych społecznie (czyli z rodzin zagrożonych marginalizacją czy wykluczeniem społecznym, lub rodzin już społecznie wykluczonych ze względu na problemy społeczne, biedę czy skrajne ubóstwo, niewydolność wychowawczą, itp.). Tezy i wnioski w niniejszym artykule zostały zaprezentowane głównie na podstawie części obserwacyjnej badań prowadzonych przez autorkę w instytucjach w Poznaniu i Tarragonie.

**Słowa kluczowe:** edukacja pozaformalna, dziecko, implikacje pedagogiczne, środowiska defaworyzowane społecznie.

### Wprowadzenie

Od wielu lat w zakresie edukacji dziecka dyskutuje się na temat współpracy środowisk rodzinnego, szkolnego i lokalnego, w kierunku jego holistycznego rozwoju. Jednym z podmiotów współdziałających w tym zakresie mogą być instytucje wsparcia i opieki działające w środowisku lokalnym. Tego typu instytucje zorientowane są na pomoc dzieciom i młodzieży, zwłaszcza pochodzącym ze środowisk defaworyzowanych. Współcześnie defaworyzacja społeczna dzieci

jest zjawiskiem niedocenianym, stojącym na pograniczu zainteresowań w kwestiach edukacyjnych, głównie ze względu na pogląd o jej mniej szkodliwym charakterze oddziaływań niżeli np. działania dyskryminacyjne (Zbonikowski, 2010). Jednak jej negatywne konsekwencje mogą narastać głównie w edukacji szkolnej i kontaktach rówieśniczych. W tym kontekście „wyrównywanie szans edukacyjnych wymaga umiejętności nawiązania przez nauczycieli i pedagogów pozytywnych relacji nie tylko z uczniem, ale też z jego rodzicami” (Kuszek, 2010, s. 92). Instytucje wsparcia dziennego mogłyby w zakresie pracy w środowisku lokalnym przyczynić się do budowania „pomostu” pomiędzy rodziną a szkołą, dla dzieci pochodzących ze środowisk społecznie defaworyzowanych. Zatem celem głównym niniejszego artykułu jest przedstawienie działań wychowawców pracujących w instytucjach lokalnych wsparcia dziennego zakresienia i znaczenia tych działań w kontekście rozwoju wychowanków.

Instytucje wsparcia dziennego działające w środowisku lokalnym, w polskim systemie koncentrują swe działania na wypełnianiu zadań określonych w ustawie (mowa o Ustawie z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej z późniejszymi zmianami), i wspieraniu funkcji opiekuńczo-wychowawczej względem dzieci i młodzieży korzystających z zajęć oraz ich rodzin. Działalność tych instytucji odbywa się poza budynkiem i terenem szkoły, w czasie wolnym od zajęć objętych planem ucznia i polega na dobrowolnym udziale dzieci i/lub młodzieży oraz ich rodzin (chyba że do uczestnictwa w zajęciach danej placówki dziecko skieruje sąd). Do instytucji tego typu należą m.in. świetlice środowiskowe, specjalistyczne oraz praca podwórkowa realizowana przez wychowawcę, a także kluby, koła zainteresowań, ogniska wychowawcze oraz centra dla dzieci i młodzieży. Nazewnictwo instytucji zależy nie tylko od oferty zajęciowej, ale także od podmiotów je prowadzących. W ustawodawstwie prawnym instytucje wsparcia dziennego to placówki, które ofertę zajęciową kierują głównie do dzieci i młodzieży oraz ich rodzin, zazwyczaj pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Jest to jedna z propozycji działań edukacji pozaformalnej, a więc miejsca, gdzie dzieci i młodzież otrzymują wsparcie edukacyjne bezpłatnie, dobrowolnie angażują się w działania indywidualne i grupowe, ale również są odpowiedzialne za swój rozwój w tym miejscu. Ze wsparcia i edukacji w tych instytucjach, w szerokim spektrum mogą również korzystać osoby dorosłe, rodzice czy opiekunowie dzieci i młodzieży, pochodzący ze środowisk defaworyzowanych społecznie lub wykazujący problemy w zakresie wypełniania funkcji rodzicielskich. W danych instytucjach nie jest realizowany żaden program kształcenia czy szkolenia, który prowadzi do uzyskania konkretnych kwalifikacji, wydawanych i potwierdzanych na dokumentach urzędniczych, jednak wszyscy uczestnicy zajęć są zobowiązani przestrzegać ustalonych wcześniej regulaminów, kontraktów i angażować się w działalność instytucji.

Praca z osobami, które pochodzą ze środowisk defaworyzowanych społecznie, jest jednocześnie pożądana i niedoceniana w polskim społeczeństwie. Za-



wód wychowawcy w tych środowiskach wiąże się z posiadaniem kompetencji z różnych dziedzin, jednak przede wszystkim osoby, które pracują z dziećmi w środowisku lokalnym w instytucjach wsparcia dziennego, same nie mogą być pozbawione władzy rodzicielskiej, jak również nie mogą mieć jej ograniczonej ani zawieszanej. Ponadto ważne, by nie były skazane prawomocnym wyrokiem za umyślne przestępstwo lub przestępstwo skarbowe (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, art. 27). Poza skonkretyzowanym w ustawie wykształceniem, zadaniami koniecznymi do wykonania w ramach działalności danej instytucji, jak również posiadanymi kompetencjami zawodowymi (które zostały omówione w dalszej części artykułu) współcześni wychowawcy, zwłaszcza pracujący w środowiskach defaworyzowanych społecznie, powinni w związku z wieloma przemianami współczesnego świata zwracać szczególną uwagę na konteksty wynikające ze zmiany społeczno-kulturowych, które w dzisiejszych czasach znacznie różnią się od tego świata, w którym oni sami byli wychowywani i dorastali (Pyżalski, 2015). Zatem współcześni wychowawcy stają z jednej strony na polu refleksji, z drugiej na polu wyboru odnośnie do zróżnicowanych i skomplikowanych problemów współczesnego świata, które mają istotny wpływ na przebieg i efektywność ich działań.

### **Charakterystyka środowisk defaworyzowanych społecznie**

Nieustannie narastający problem społeczny, jakim jest zjawisko defaworyzacji wśród przedstawicieli różnych grup, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży, skutkuje poszukiwaniem przez wielu autorów rozwiązań teoretycznych i praktycznych w zakresie pedagogiki społecznej, pracy socjalnej i socjopedagogicznych kontekstów kulturowych. Zjawisko defaworyzacji społecznej może być rozumiane wieloaspektowo. Niekoniecznie jest ono tożsame z takimi pojęciami, jak: wykluczenie społeczne, marginalizacja społeczna czy dyskryminacja, defaworyzowane bowiem mogą być osoby z samego faktu, że z tych środowisk pochodzą.

W kontekście psychologiczno-pedagogicznym defaworyzacja społeczna odnosi się do osób, które znajdują się w niekorzystnej sytuacji, która może być rozumiana wieloaspektowo. Z jednej strony sytuacje, w których znajduje się dana osoba, mogą wynikać z funkcjonowania konkretnej rodziny i jej pochodzenia, z drugiej mogą mieć powiązania z szerszym zasięgiem zmian społeczno-kulturowych. W związku z czym bardzo często w rozumieniu środowisk defaworyzowanych społecznie znajdują się m.in. rodziny zagrożone marginalizacją czy wykluczeniem społecznym oraz rodziny wykluczone społecznie, do których można zaliczyć rodziny niewydolne wychowawczo, rodziny z problemami społecznymi, rodziny biedne, a ponadto mogą być to rodziny o innym lub różni-

cowanym pochodzeniu kulturowym, rodziny migracyjne, rodziny z osobą/osobami z niepełnosprawnością, itp.

Współczesne zagrożenia społeczno-kulturowe rodziny, jako jednej z podstawowych grup społecznych, niewątpliwie mają wpływ na prawidłowe jej funkcjonowanie. Związane są one m.in. z kontekstami ekonomicznymi, społecznymi i socjopsychologicznymi, obecnymi w wielu krajach, w tym w Polsce. Dawniej w grupie zagrożeń wynikających z kontekstów ekonomicznych na źródła defaworyzacji społecznej dziecka mogła mieć wpływ funkcja materialno-ekonomiczna oraz opiekuńczo-zabezpieczająca rodziny. Jednak w kontekście społecznym mogły być to funkcje klasowe i legalizacyjno-kontrolne, czy w kontekście socjopsychologicznym – funkcje socjalizacyjne, kulturalne, towarzyskie czy związane z ekspresją emocjonalną rodziny (Tyszka, 1976). Współcześnie w wyniku przemian ustrojowych zauważa się nowy model rodziny, w którym dokonał się szereg zmian, zwłaszcza dotyczący przesunięcia hierarchii wartości. Wzrastające bezrobocie i rywalizacja na rynku pracy (także zmiana pozycji kobiet na rynku pracy) powodują dysfunkcjonalność wielu rodzin, a także inicjują zjawiska niekorzystne, tj. patologie społeczne (Cęcelek, 2005). We współczesnym świecie zmieniła się również pozycja dziecka, które może nie doświadczać wystarczająco zainteresowania i uwagi ze strony rodziców, którzy zajęci będą wypełnianiem innych potrzeb rodzinnych. Z kolei „problemy dysfunkcyjne rodzin rodzą szereg pytań o elementy pomocy. W związku z tym istnieje ogromna potrzeba zakładania większej liczby ośrodków, funkcjonujących na zasadach świetlic środowiskowych, działających w pobliżu rodzin potrzebujących i ich dzieci” (Januajtys, 2011, s. 80).

W ostatnich latach obserwuje się liczne przemiany społeczno-gospodarcze w wielu krajach, które oddziałują bezpośrednio na system polityki i pomocy społecznej. W zależności od przyjętych w danych krajach modeli pracy odnajduje się zróżnicowane sposoby przeciwdziałania negatywnym zjawiskom społecznym, w tym m.in. społecznej defaworyzacji (Danecka, 2014). W Polsce system polityki i pomocy społecznej wciąż jest przedmiotem/obiektem zainteresowania przedstawicieli wielu dyscyplin naukowych, prezentowany jest w zróżnicowanych perspektywach i kontekstach, jednakże wszystkie z nich sprowadzają się do znalezienia odpowiedzi na pytania o to, jak zatrzymać proces (który niesie za sobą skutki negatywne w kontekście funkcjonowania państwa) i wypracować pewne rozwiązania, by nie uruchamiały one nowych problemów społecznych (Kuśpit, 2013). W polskim ustawodawstwie dotyczącym pracy socjalnej i społecznej nie ma jeszcze wielu rozwiązań, szczególnie względem pojawiających się nowych problemów społecznych, wśród osób, które korzystają z pomocy społecznej (Czechowska-Bieluga, 2013). Jednym z niedocenianych społecznie i jednostkowo zjawisk jest proces społecznej defaworyzacji, którego „negatywne konsekwencje zaznaczają się szczególnie mocno u dzieci i młodzieży, jako jednostek stosunkowo mało odpornych na niekorzystne wpływy społeczne” (Zbonikowski, 2010, s. 22).

W polskich instytucjach wsparcia dziennego, których praca skierowana jest do dzieci, młodzieży i rodzin pochodzących ze środowisk defaworyzowanych społecznie, jednym z priorytetów działań instytucjonalnych powinno być wdrażanie pedagogiki „równych szans”. Bezsprzecznie nie jest to jedyne miejsce, gdzie edukacja równościowa wdrażana być powinna. Jednak jest to jedno z miejsc, które ze względu na swoją działalność lokalną, zadania określone w ustawie, wspiera i wspomaga rozwój młodego pokolenia, które ze względu na środowisko, z którego pochodzi, ma znacząco obniżone szanse rozwoju.

Działania podejmowane w instytucjach wsparcia dziennego w środowisku lokalnym mogą przyjmować charakter cykliczny i ciągły (systematyczność pracy z naturalnymi kryzysami rozwojowymi przez pewien okres w kontekście „samorealizacji”) oraz incydentalny (np. wsparcie w rozwiązywaniu nagłych kryzysów rodzinnych). Aczkolwiek, by działania prowadzone przez wychowawców i pracowników instytucji wsparcia dziennego w środowiskach lokalnych, a także w szerszym kontekście – nauczycieli, edukatorów i innych osób pracujących z dziećmi i młodzieżą mogły być efektywne, warunkiem podstawowym jest ich profesjonalizm (Wysocka, 2012). Ponadto, zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych społecznie, praca wychowawcy i pomoc dla dzieci, młodzieży i ich rodzin powinna być wieloaspektowa. Ponadto, niezmiennie postuluje się, iż „konieczne jest stworzenie takiego systemu, który stworzyłby dla wszystkich młodych ludzi duże możliwości edukacyjne, aby żadna jednostka nie została pominięta i miała zapewniony dostęp do kształcenia na wszystkich etapach, zgodnie z jej zdolnościami i potrzebami” (Cęcelek, 2011, s. 102). Natomiast, by praca była owocna w tym zakresie, powinno się zakładać współpracę przede wszystkim środowiska rodzinnego, szkolnego i lokalnego, tak więc najbliższego otoczenia dzieci i młodzieży, które dbając o ich dobro i ukierunkowanie w stronę ich wieloaspektowego rozwoju, będą przybierać formę regularnej i pozytywnej relacji, oferować partnerską otwartość w komunikacji oraz wzajemne zaangażowanie i wspólną odpowiedzialność za podejmowane działania.

### **Praca wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie**

Na stanowisku wychowawcy w instytucjach wsparcia dziennego (poza wcześniej wspomnianymi wytycznymi) mogą pracować osoby z wyższym wykształceniem, które ukończyły studia mające w programie resocjalizację, pracę socjalną lub pedagogikę opiekuńczo-wychowawczą, jak również osoby, które ukończyły studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny z zakresu pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej. Poza tym na stanowisku wychowawcy mogą pracować również osoby, które posiadają co najmniej wykształcenie średnie i udokumentowany przynajmniej trzyletni staż pracy z dziećmi lub rodziną (Ustawa

z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887). Wobec tego wykształcenie wychowawców w instytucjach wsparcia dziennego jest zróżnicowane m.in. pod kątem wykształcenia, a w związku z tym także zdyNAMIZOWANE w zakresie kompetencji wychowawczych i pedagogicznych. Niektóre role wychowawcy, a zatem również kompetencje zawodowe, które powinien posiadać, są określone przez zadania, które powinny być realizowane w instytucjach wsparcia dziennego działających lokalnie. Podstawowy zakres zadań został przedstawiony w ustawie: „Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie opiekuńczej zapewnia dziecku: opiekę i wychowanie; pomoc w nauce; organizację czasu wolnego, zabawę i zajęcia sportowe oraz rozwój zainteresowań. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie specjalistycznej w szczególności: organizuje zajęcia socjoterapeutyczne, terapeutyczne, korekcyjne, kompensacyjne oraz logopedyczne; realizuje indywidualny program korekcyjny, program psychokorekcyjny lub psychoprofilaktyczny, w szczególności terapię pedagogiczną, psychologiczną i socjoterapię. Placówka wsparcia dziennego prowadzona w formie pracy podwórkowej realizuje działania animacyjne i socjoterapeutyczne” (Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887, art. 24).

Ponadto, w ramach działalności jednej instytucji wsparcia dziennego, w środowisku lokalnym mogą być łączone zadania z różnych form placówek. Zazwyczaj są one określone i opisane również w statutach i regulaminach danych instytucji. W związku z czym, to kierownik zarządza, które z rodzajów form wsparcia i opieki będą realizowane w danej instytucji. Decyduje on także o przyjęciu poszczególnych pracowników, którzy będą pracować bezpośrednio z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami. To właśnie na nim spoczywa m.in. początkowa odpowiedzialność doboru pracowników – nauczycieli-wychowawców, którzy będą podejmować szereg działań w pracy z dziećmi, młodzieżą i ich rodzinami ze środowisk defaworyzowanych społecznie. Wobec tego, to kierownik, jako inicjator oddziaływań wychowawczych i wspierających uczestników zajęć, buduje tzw. intencjonalne środowisko wychowawcze w kręgu lokalnym, „które zostało celowo wydzielone do oddziaływania wychowawczego na osobowość wychowanka w procesie wychowania i socjalizacji oraz do organizowania tegoż procesu” (Paszkiwicz, 2015, s. 35). Tego typu środowiska, do których zaliczyć można różne rodzaje i formy placówek wsparcia dziennego, charakteryzują się zarówno wpływem działań zamierzonych, intencjonalnych, jak i niezamierzonych, które poprzez integrację, powtarzalność i systematyczność pracy zachowują pozytywne wyniki oddziaływań.

Analizując pracę nauczyciela-wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie, poza udokumentowaniem profesjonalnego przygotowania kandydata do wykonywania zawodu, należy zwrócić uwagę również na jakość owego profesjonalnego przygotowania, na którą składają się poszczególne komponenty. Z jednej strony bezsprzecznie *przygotowanie merytoryczne*, z drugiej zaś

*kompetencje osobowo-relacyjne* (Wysocka, 2012, s. 343). W pierwszej z grup najważniejsze elementy to: posiadanie aktualnej wiedzy i warsztatu na temat rozwoju, potrzeb, problemów czy oczekiwań społecznych; podejmowanie świadomego, refleksyjnego i krytycznego myślenia w kontekście zmian społeczno-kulturowych, które mają bezpośredni wpływ na rozwój młodych ludzi. Ponadto weryfikacja potrzeb, oczekiwań i możliwości w zakresie wspierania i wspomaganie osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, także pod względem adekwatności działań na podstawie analizy czynników zewnętrznych i wewnętrznych. W drugiej grupie natomiast znajdują się przede wszystkim cechy osobowościowe i kompetencje miękkie nauczyciela-wychowawcy, dotyczące komunikacji interpersonalnej i intrapersonalnej (Wysocka, 2012).

Narastające i piętrzące się zmiany we współczesnym świecie mają wpływ na wymagania wobec osób pracujących z drugim człowiekiem w jakimkolwiek zakresie: edukacyjnym, pomocowym, zdrowotnym itp. Dyferencjacje społeczne, wynikające m.in. z szeregu światowych problemów ekonomicznych, cywilizacyjnych, kulturowych, politycznych czy społecznych, przynoszą pozytywne, ale również negatywne skutki w szerokim zakresie, szczególnie względem osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych. Świadomość i odpowiednia diagnoza oraz zidentyfikowanie potrzeb wynikających z dyferencjacji społecznych to również jeden z bazowych komponentów, który przyczynia się do jakości pracy nauczyciela-wychowawcy. W tym zakresie można by przyjąć różne modele zaproponowane przez socjologów, pedagogów, psychologów i przedstawicieli innych dyscyplin naukowych (Kotlarska-Michalska, 2005), którzy w swoich analizach teoretycznych i empirycznych poruszają kwestię oddziaływań, przyczyn i skutków globalnych kwestii związanych z wyżej przedstawionymi problemami w zakresie pracy z drugim człowiekiem.

Wychowawca w środowiskach defaworyzowanych przede wszystkim powinien posiadać wiedzę i kompetencje w zakresie diagnozy, analizy i budowania rozwiązań dotyczących potrzeb wynikających z nierówności społecznych; konfliktów lokalnych i sytuacji ekonomiczno-gospodarczej rodzin oraz dysproporcji w rozwoju ekonomicznym; ruchów migracyjnych; zagrożeń cywilizacyjnych; degradacji środowiska; jak również tkwiących w możliwościach wynikających z: rozwoju społecznego; postępu naukowo-technicznego; ruchów społecznych i kulturowych czy procesów integracji społecznej (Trempała, 2005; Kawula, 2005; Spętana, 2005). W niniejszej publikacji zostały wymienione tylko wybrane problemy współczesnego świata, które oddziałują na wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnego nauczyciela-wychowawcy w środowiskach defaworyzowanych społecznie, (ale również mające odzwierciedlenie w pracy w innych środowiskach, gdzie wychowawcy podejmują pracę z dziećmi, młodzieżą czy osobami dorosłymi).

Przed współczesnymi wychowawcami, jako profesjonalistami, którzy efektywnie wykonują swoją pracę, społeczeństwo stawia szeroki zakres wymagań,

które powinni wypełniać, by móc należycie wspierać i pomagać w wieloaspektowym rozwoju dzieci oraz rodziny w wypełnianiu funkcji rodzinnych w środowiskach defaworyzowanych społecznie. Jednakże w polskich instytucjach wsparcia dziennego w środowisku lokalnym wychowawcy spędzają tylko kilka godzin pracy (zazwyczaj w godzinach popołudniowych, mniej więcej 4–5 godzin dziennie, w dni robocze), co nie pozostawia wątpliwości, że nawet entuzjastyczne nastawienie do wykonywanego zawodu samego nauczyciela-wychowawcy nie będzie efektywne bez współpracy z rodzicami czy opiekunami dziecka, a także środowiskiem szkolnym i lokalnym. Ważnym elementem tej współpracy jest zaangażowanie się każdej ze stron, partnerstwo, odpowiedzialność i chęć świadomego działania w kierunku „nauczenia go [dziecka] obowiązujących zasad funkcjonowania w społeczeństwie oraz wykształcenie u niego hierarchii wartości zgodnej z oczekiwaniami społecznymi” (Opora, 2013, s. 10), które *de facto* nie zawsze są związane z historią jego rodziny i zgodne z normami w tej rodzinie realizowanymi.

### **Implikacje pedagogiczne w kontekście skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą oraz ich rodzinami ze środowisk defaworyzowanych społecznie**

Współcześnie czynniki warunkujące dyferencjacje społeczne w znaczącym stopniu dotyczą środowisk defaworyzowanych społecznie, a szczególnie dzieci i młodzieży, które z nich pochodzą. Wszelkie umiejętności nauczycieli-wychowawców, którzy pracują w tych środowiskach, koncentrują się na znaczeniu działań podejmowanych w środowisku lokalnym, ich ważności i efektywności.

Skuteczna praca wychowawcza z dziećmi, młodzieżą i rodzinami ze środowisk defaworyzowanych społecznie w podstawach powinna opierać się na rzetelnej diagnozie rodziny oraz jej najbliższego otoczenia. Następnie na budowaniu i kształtowaniu relacji z osobą/osobami, które są odbiorcami jego działań. W dalszej kolejności na motywowaniu i wspieraniu wychowanka w wieloaspektowym rozwoju, poprzez aktywne słuchanie, stosowanie komunikatów pozytywnych czy stosowanie porozumienia bez przemocy (w ramach którego dziecko samo nawiązuje kontakt ze sobą, z innymi, i przepracowuje potrzeby własne i innych), (Marshall, 2003) w codziennej pracy wychowawczej, co w konsekwencji pozwala na wydobywanie zasobów dziecka, daje możliwość partnerskiego zaangażowania się w przeanalizowanie danych problemów, podsumowanie ich i formułowanie rozwiązań.

Niniejsze opracowanie powstało na podstawie badań ilościowo-jakościowych, a zwłaszcza części obserwacyjnej badań, prowadzonych przez autorkę podczas zajęć realizowanych przez wychowawców dla dzieci pochodzących ze środowisk defaworyzowanych w instytucji hiszpańskiej i polskiej, których dzia-

łalność jest umiejscowiona w systemach społecznych danych krajów, a jej prowadzenie zostało zlecone poszczególnym podmiotom (instytucjom pozarządowym) przez urzędy miast. Jakościowa obserwacja uczestnicząca prowadzona była przez autorkę w instytucjach osobiście, w okresie od stycznia do grudnia 2017 roku. W każdej z instytucji podczas zajęć z jedną grupą uczestniczyło dwóch wychowawców – kobieta i mężczyzna. Należy jednak zaznaczyć, że wiele instytucji wsparcia dziennego działających lokalnie w środowiskach defaworyzowanych odmówiło możliwości przeprowadzenia badań w ich instytucji. Zatem można przyjąć, że opisywane w niniejszym artykule dane należą do tych instytucji, które mogą posłużyć za wzór w kontekście chęci ulepszenia zakresu ich działalności i otwartości w kontekście ewaluacyjnym.

Podczas badań zauważyłam pewne cechy i umiejętności, które charakteryzowały wychowawców, a jednocześnie które uważam za priorytetowe w zakresie skutecznej pracy wychowawczej. Należy zaznaczyć, że wychowawcy, z którymi współpracowałam w ramach badań, byli otwarci na obserwację i spotkania ewaluacyjne, które traktowali w swoim zakresie rozwojowo. Uważam, że obserwowani wychowawcy byli profesjonalistami w zakresie prowadzonych przez siebie zajęć. Wszyscy posiadali dodatkowe uprawnienia (np. terapeutyczne, socjoterapeutyczne, prawne), które pozwalały im na szerszy zakres działań w kierunku wieloaspektowego rozwoju dzieci i młodzieży korzystających z zajęć w systemie ciągłym. Ponadto odbywali również cykliczne spotkania o zróżnicowanej tematyce z rodzicami/opiekunami dzieci, które korzystały z oferty zajęciowej. Realizowali także działania społeczne z zaangażowaniem osób z lokalnej społeczności, w danej dzielnicy, ze środowisk defaworyzowanych społecznie.

Do najważniejszych cech i umiejętności wychowawców, jako prowadzących efektywne działania w zakresie wspierania, pomocy i rozwoju osób pochodzących ze środowisk defaworyzowanych, w mojej opinii należą:

- szczegółowa diagnoza i ciągła obserwacja zmian w związku z sytuacją wychowanka i jego otoczeniem rodzinnym, szkolnym i lokalnym;
- stała i aktywna współpraca z dzieckiem, jego rodzicami/opiekunami, jak również z nauczycielami i środowiskiem rówieśniczym;
- pewność siebie, wiarygodność, otwartość i prawdomówność wychowawcy;
- osobowość, poczucie humoru, brak sztywnych barier komunikacyjnych;
- indywidualizacja pracy i energii względem każdego wychowanka;
- wzmacnianie pedagogiczne wychowanka i jego rodziny/opiekunów;
- cierpliwość i konsekwencja w działaniu wychowawcy;
- zaufanie do siebie i innych;
- zaangażowanie i troska względem wychowanka;
- twórczy potencjał wychowawcy;
- dbanie o dalszy rozwój i komfort pracy – zarówno własny, jak i innych pracujących.

Odnajduję również obszary pracy wychowawców w instytucjach wsparcia dziennego w środowisku lokalnym, (a także osób pracujących z dziećmi i młodzieżą w ogóle), w zakresie których, moim zdaniem, powinni oni poszerzyć lub nabyć nowe umiejętności. Zwłaszcza w instytucjach polskich zauważam potrzebę wzmocnienia lub nabycia kompetencji w zakresie organizowania zajęć dotyczących inności i odmienności, m.in. etnicznej, narodowościowej i kulturowej. Odnoszę wrażenie, że w związku z aktualną sytuacją polityczną, m.in. przez wzrost migracji, nauczyciele-wychowawcy pozostają zagubieni w kontekście organizowania wsparcia i pomocy, a także integracji działań dla osób, które często ze względu na swoje pochodzenie należą do grupy osób defaworyzowanych społecznie. „W ciągu ostatnich trzech lat liczba cudzoziemców, którzy posiadają ważne dokumenty uprawniające do pobytu w Polsce (m.in. zezwolenie na pobyt czasowy lub stały), wzrosła o blisko 90 tys. osób (o 61 proc.) – ze 146 tys. do ponad 234 tys. Najliczniejszą grupę stanowią obywatele Ukrainy” (Urząd ds. cudzoziemców, 2016). Drugim zakresem kompetencji, którego braki widoczne były w Tarragonie i w Poznaniu, to wciąż kwestia organizowania zajęć z zakresu nowych technologii. W instytucjach wsparcia dziennego działających w środowisku lokalnym, skierowanych do osób defaworyzowanych społecznie, albo brak zajęć wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, albo są one bardzo ograniczone wyposażeniem. Jednak nie tylko brak sprzętu stanowi problem, również kompetencje nauczycieli-wychowawców w tym zakresie są wciąż bardzo niskie. Organizowane zajęcia technologiczne dotyczą zazwyczaj jedynie możliwości zrealizowania przez dzieci zadań domowych przy użyciu komputera lub służą celom rozrywkowym (gry online). Jedną z propozycji ulepszenia pracy w tym zakresie (i jednocześnie podniesienia atrakcyjności) jest rozwinięcie i pogłębienie wiedzy z zakresu nowych technologii, gdzie propozycją może być nowatorski model TPACK (technopedagogiczny model wiedzy i kompetencji nauczycieli), który zakłada nabywanie przez nauczycieli wiedzy i kompetencji z zakresu przygotowania pedagogicznego, przedmiotowego oraz technologicznego (Klichowski, 2015).

Skuteczna praca wychowawców w środowiskach defaworyzowanych jest pożądana przez społeczeństwo. Zależy ona od wielu czynników, m.in. zmian w ustawodawstwie, jednak dopiero jeżeli zmiana, chęć dalszego rozwoju, będzie motywacją do podejmowania i planowania innowacyjnych działań, będzie ona w pełni satysfakcjonująca dla adresatów i wychowawców. „Instrumenty państwa, ustawy czy rozporządzenia nie nauczą ludzi zmieniania nawyków i budowania nowych aspiracji. To zadanie dla organizacji pozarządowych, działających w środowiskach zamieszkania i wyprowadzających ludzi z biedy” (Segiet, 2005, s. 152). Przede wszystkim należy cały czas wzmocniać i rozwijać twórczą i refleksyjną aktywność nauczycieli-wychowawców, gdyż „twórczy nauczyciel, tworząc klimat sprzyjający innowacjom, wychowuje uczniów w duchu inicjatywy i nowatorstwa” (Magda-Adamowicz, 2016, s. 227), a jest to niezwykle istotne, zwłaszcza w środowiskach defaworyzowanych społecznie.



## Bibliografia

- Cęcelek, G. (2005). Rodzina – jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze. *Mazowieckie Studia Humanistyczne*, 1–2, 239–249.
- Cęcelek, G. (2011). *Sytuacja szkolna dziecka z rodziny ubogiej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Czechowska-Bieluga, M. (2013). Social distance between professional helpers/social workers and social assistance clients. In: S. Byra, E. Chodkowska (ed.), *Socio-pedagogical contexts of social marginalization*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Danecka, M. (2014). *Partycypacja wykluczonych. Wyzwanie dla polityki społecznej*, Warszawa: Wydawnictwo Oficyny Naukowej.
- Janułaajtys, D. (2011). Marginalizacja i wykluczenie jako implikacje defektu funkcji opiekuńczo-wychowawczej. *Pedagogika Rodziny*, 1(1), 69–81.
- Kawula, S. (2005). Drogi dystansujące biografie ludzkie: marginalizacja, wykluczenie i normalizacja. Przykład bezrobocia i biedy w małym mieście. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Klichowski, M. (2015). Model TPACK. O potrzebie technopedagogicznego podejścia do wiedzy i kompetencji nauczycieli. W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie. Od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji*. Łódź: Wydawnictwo theQ studio.
- Kotlarska-Michalska, A. (2005) Przyczyny i skutki marginalizacji w Polsce. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Kuszak, K. (2010) Poziom kompetencji komunikacyjnej a defaworyzacja dziecka w środowisku szkolnym. W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Kuśpit, M. (2013). Social exclusion of the unemployed and the homeless. Psychological analysis of personality and emotional factors. In: S. Byra, E. Chodkowska (ed.), *Socio-pedagogical contexts of social marginalization*. Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Magda-Adamowicz, M. (2016). Sytuacje twórcze jako trudne sytuacje szkolne. W: M. Cywińska (red.), *Oblicza trudnego dzieciństwa. Konteksty rodzinno-educacyjne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Marshall, B.R. (2003). *Porozumienie bez przemocy – o języku serca*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Opora, R. (2013). *Resocjalizacja: wychowanie i psychokreacja nieletnich niedostosowanych społecznie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Paszkievicz, A. (2015). *Warunki skutecznej pracy wychowawczej z dziećmi i młodzieżą niedostosowaną społecznie*. Warszawa: Wydawnictwo Difin SA.
- Pyżalski, J. (2015). Wstęp. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*. Łódź: Wydawnictwo theQ studio.
- Segiet, K. (2005). Skutki ubóstwa przyczyną zaburzonego dzieciństwa. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Spętana, J. (2005). Marginalizacja jako element współczesnego świata. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Trempała, E. (2005). Zagrożenia rozwoju człowieka marginalizacją i wykluczeniem w środowiskach lokalnych a pedagogika społeczna. W: K. Marzec-Holka (red.), *Marginalizacja w problematyce pedagogiki społecznej i praktyce pracy socjalnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Tyszką, Z. (1976). *Socjologia rodziny*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Urząd ds. cudzoziemców, (dane z 10.08.2016 r.). Pozyskano z: <https://udsc.gov.pl/ponad-234-tys-cudzoziemcow-z-prawem-pobytu-w-polsce/> [dostęp: 15.10.2017].
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. 2011 nr 149 poz. 887.
- Wysocka, E. (2012). Wspomaganie rozwoju młodego pokolenia – problemy i zasady pomagania. W: E. Wysocka (red.), *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Zbonikowski, A. (2010). Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży. W: K. Hirszel, R. Szczepanik, A. Zbonikowski, D. Modrzejewska (red.), *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.

## **Educator's work in socially disfavoured backgrounds. Pedagogical implications on the basis of own research**

### **Summary**

The main aim of this publication is to present the actions of educators who works in local-day support institutions (e.g. common centers, environmental centers) and the importance of their actions in the context of the development of pupils. Children and adolescents who benefit from these institutions usually come from socially disfavoured backgrounds (it means, from families at risk of marginalization or social exclusion, or families already socially excluded due to social problems, poverty and extreme poverty, educational failures etc.). Theses and conclusions in this article have been presented mainly on the basis of the observational part of the research conducted by the author in the institutions in Poznań and Tarragona.

**Keywords:** non-formal education, child, pedagogical implications, socially disfavoured backgrounds.



# Zasady przygotowywania publikacji

## I. Wymagania podstawowe

1. Dokument powinien zostać dostarczony w postaci elektronicznej (adres mailowy: pe@ajd.czyst.pl) w pliku typu „doc” lub „docx” (program Word).
2. Format: A4 standardowego maszynopisu (marginesy: 25 mm), czcionka Times New Roman, 12 punktów, odstęp 1,5 wiersza.
3. Stopień pisma w materiałach uzupełniających (tabele, przypisy, podpisy) powinien być o 2 punkty mniejszy od stopnia pisma tekstu głównego (10 pkt). Maksymalna szerokość tabel i rysunków to 12,5 cm przy układzie pionowym i 18 cm przy układzie poziomym.
4. Imię i nazwisko autora w lewym górnym rogu, poniżej afiliacja; tytuł tekstu wyśrodkowany i wytłuszczony.
5. Do artykułu należy dołączyć: jego streszczenie w języku polskim i angielskim oraz słowa kluczowe (maksymalnie 5 terminów) w języku polskim i angielskim.
6. Streszczenia w języku polskim i w języku angielskim autor przygotowuje we własnym zakresie. Powinny one stanowić skróconą wersję artykułu. Objętość tekstu każdego z załączonych streszczeń nie powinna przekraczać 200 wyrazów. Nad tekstem streszczeń należy umieścić tytuł artykułu (w przypadku streszczenia w języku angielskim tytuł powinien również być przetłumaczony na język angielski).
7. Przy wykorzystaniu jakichkolwiek materiałów pochodzących z innych publikacji należy stosować się do przepisów wynikających z prawa autorskiego.

## II. Tekst główny

1. Akapity należy rozpoczynać wcięciem ustawionym jednakowo dla całego dokumentu (za pomocą linijki górnej bądź w oknie formatowania akapitu).
2. Dokładne **cytaty** wprowadza się za pomocą cudzysłowów „drukerskich”. Cytat w cytacie oznacza się cudzysłowem «francuskim». Cudzysłów francuski należy wstawiać z tabeli znaków (polecenie: wstaw symbol). Można też stosować oddzielny akapit o mniejszym stopniu pisma.
3. Omawianą leksykę zapisuje się pochylą odmianą czcionki (*kursywą*).
4. Odmianą pochylą (*kursywą*) zapisuje się ponadto: tytuły dzieł drukowanych (*O dobrej i złej polszczyźnie, Kamienie na szaniec*), wtrącenia obcojęzyczne (*a propos, ex lege*), łacińskie nazwy systematyczne (*Corvus corvus*), włoskie terminy muzyczne (*legato*).
5. Partie tekstu można wyróżniać przez **pogrubienie** lub **r o z s t r z e l e n i e**. Nie stosuje się wyróżnienia poprzez podkreślenie. Należy również unikać łączenia **kilku rodzajów** wyróżnień. Wyróżnienia powinny być stosowane jednolicie i konsekwentnie w obrębie danej pracy.

## III. Zasady podawania informacji bibliograficznej

1. Obowiązuje styl APA. W tekście umieszcza się odsyłacze bibliograficzne, na końcu artykułu natomiast – bibliografię.
2. Odsyłacz bibliograficzny w tekście składa się z umieszczonego w nawiasie okrągłym nazwiska autora i daty wydania źródła, oddzielonych przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005).

W przypadku dokładnych cytatów podaje się też numer strony oddzielony od roku wydania przecinkiem, np. (Łukaszewicz, 2005, s. 74). Jeśli kilka prac tego samego autora opublikowano w tym samym roku, należy po dacie dodać litery „a”, „b”, „c” (bez spacji).

3. Nie stosuje się formy tamże/ibidem. Nazwisko autora podaje się za każdym razem. Prace dwóch autorów zapisuje się z przywołaniem obu nazwisk (Prigogine, Stenger, 1990). Prace 3–5 autorów: w pierwszym przywołaniu podaje się wszystkie nazwiska, w kolejnych tylko pierwsze i formułę „i in.” Prace sześciu i więcej autorów: zarówno w pierwszym, jak i kolejnych przywołaniach podaje się tylko nazwisko pierwszego autora i formułę „i in.”.

#### **IV. Przykłady opisu bibliograficznego**

##### **1. Monografia**

Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.

##### **2. Artykuł w pracy zbiorowej lub wydawnictwie nieperiodycznym**

Bakuła, K. (2006). Efekt motyla, swobodnie mówiąc. W: K. Bakuła, D. Heck (red.), *Efekt motyla: humaniści wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

##### **3. Praca pod redakcją**

Bakuła, K., Heck, D. (red.). (2006). *Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

##### **4. Artykuł w czasopiśmie**

Serafin, K. (2013). Aksjologiczny wymiar tożsamości podmiotu osobowego w ujęciu Marii Gołaszewskiej. *Świdnickie Studia Teologiczne*, 10, 319–331.

Jeśli artykuł posiada numer DOI, należy podać go na końcu opisu bibliograficznego (po kropce), w formie aktywnego hiperlinku.