



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



Śląskie.  
Pozytywna energia

Nr 1-2 (28-29) 2015  
ISSN 1899-7619

kwartalnik pedagogiczno-społeczny

# DIALOG EDUKACYJNY



**ROZWAŻANIA O ZNACZENIU FILOZOFII  
U ŹRÓDEŁ AWANGARDY ARTYSTYCZNEJ  
W SZTUCE NAJNOWSZEJ**

**JESTEM HARDA**

## DIALOG EDUKACYJNY RODNiIP "WOM" RYBNIK

### Kwartalnik pedagogiczno-społeczny

#### RODniIP "WOM" RYBNIK

##### Dyrektor

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

##### Pracownia doskonalenia i dydaktyki:

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

##### Pracownia wspierania kadry kierowniczej i doradztwa metodycznego:

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

##### Pracownia edukacji informatycznej i nauczania na odległość:

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

##### Pracownia informacji pedagogicznej i wydawnictw:

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

#### RODniIP "WOM" RYBNIK

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

##### PROMUJEMY INNOWACYJNOŚĆ ...

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

##### POMAGAMY NAUCZYCIELOM ...

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

##### ZAPEWNIAMY ORGANIZACJĘ ...

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

##### ZASPAKAJAMY I ROZWIJAMY ...

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

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

**Redaguje zespół konsultantów RODniIP "WOM"**  
korekta:  
Jolanta Malczewska  
okładka: Joanna Ratajczak-Kurowicka, Droga do idei.

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

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





**Drodzy Czytelnicy!**

*Żyjemy w świecie „w stanie przebudowy”, żeby nie powiedzieć – chaosu. Czujemy, że stary system się przeżył, a nowy jeszcze się nie ukształtował –* pisze prof. Maria Szyszkowska w artykule otwierającym najnowszy numer Dialogu Edukacyjnego. Ta diagnoza nie jest dla nikogo zaskoczeniem, ale napawa smutkiem. Co się stało z nami – ludźmi XXI wieku, że potrafimy stworzyć maszyny rywalizujące z człowiekiem, eksplorujemy kosmos i wytworzyliśmy na Ziemi globalną wioskę, a nie potrafimy poradzić sobie z własną egzystencją i relacjami z drugim człowiekiem? Dlaczego – mimo powszechnej dostępności do komputerów, smartfonów i Internetu – współczesne dzieci nie radzą sobie w szkole? Dlaczego człowiek uzbrojony jak nigdy dotąd nie potrafi zabezpieczyć się przed atakami samobójczymi, a medycyna wspierana biotechnologią i bioinżynierią nie jest w stanie zaradzić epidemii depresji? Podobnych pytań możemy mnożyć bez liku. Profesor Szyszkowska ubolewa nad upadkiem wartości i widzi szansę w odrodzeniu filozofii – trochę zapomnianej odwiecznej skarbnicy mądrości.

Pragnę też zwrócić uwagę na dwa artykuły dotyczące współczesnej kultury. Piszą o niej dr Bogusław Jasiński (*U źródeł awangardy artystycznej w sztuce najnowszej*), który przybliżył Czytelnikom wiele faktów związanych z kulturą awangardową, oraz - z punktu widzenia pragmatyka - Henryk Bielas (*Jestem harda*).

Polecam też interesujący artykuł dr Katarzyny Karasek, w którym autorka przypomina sylwetkę oświeceniowego filozofa francuskiego Étienne'a de Condillaca, który zajmował się związkami rozumu ze zmysłami. Aby wykazać, jak człowiek poznaje świat, posłużył się eksperymentem zwanym w literaturze przedmiotu „posągiem Condillaca”. Na czym ten eksperyment polegał i co udowodnił uczony przeczytacie Państwo w artykule „*Posąg*” Condillaca, czyli jak człowiek poznaje świat.

Współczesna dydaktyka wiele miejsca poświęca dzisiaj poznaniu, a zwłaszcza sposobom nauczania / uczenia się. W obecnym numerze naszego kwartalnika głos na ten temat zabiera kilku autorów: Karolina Grzywacz, Krzysztof Konsek i Marcin Strzępek.

Polecając uwadze także innych autorów życzę Państwu miłej lektury.

**Roman Miruk-Mirski**

## SPIS TREŚCI

ROZWAŻANIA O ZNACZENIU FILOZOFII Maria Szyszkowska	4
„POSĄG” CONDILLACA, CZYLI JAK CZŁOWIEK POZNAJE ŚWIAT Katarzyna Karaskiewicz	6
TECHNIKI UCZENIA SIĘ I ZAPAMIĘTYWANIA Karolina Grzywacz	10
MARZENIA O EDUKACJI XXI WIEKU Marian Dziwisz	14
O KONSEKWENCJACH BRAKU ZAUFANIA SPOŁECZNEGO W EDUKACJI WYŻSZEJ Elżbieta Inglot-Brzęk, Barbara Przywara, Mateusz Stopa	19
U ŹRÓDEŁ AWANGARDY ARTYSTYCZNEJ W SZTUCE NAJNOWSZEJ. ZARYS PROBLEMATYKI Bogusław Jasiński	22
JESTEM HARDA Henryk Bielas	30
70. ROCZNICA URATOWANIA NARODU POLSKIEGO PRZED ZAGŁADĄ Jacek Smolarek	33
ZWIJANIE IMPERIUM Wojciech Kondusza	36
WAŁBRZYCH, GÓRY SOWIE I ZAMEK KSIĄŻ Ryszard Machowczyk	40
GRY KOMPUTEROWE VERSUS HISTORIA Krzysztof Konsek	43
LITERACKI KONKURS HISTORYCZNY INSPIRACJĄ DLA UCZNIA Krzysztof Konsek	45
MÓWMY O NICH NA LEKCJACH Marcin Strzępek	47
REKLAMA TELEWIZYJNA – PREZENTACJA PROJEKTU EDUKACYJNEGO Edward Karolczuk, Robert Surma, Marcin Krawiec, Sebastian Oleksa, Mikołaj Zawada	49
CZY ISTNIEJE SALON JĘZYKOWY? Jan Kurowicki	52

# ROZWAŻANIA O ZNACZENIU FILOZOFII

Maria Szyszkowska

Żyjemy w epoce globalizacji, która w myśl założeń miała doprowadzić do zjednoczenia ludzkości, a więc nie tylko Europy. Ideę braterstwa głosili stoicy. Kant wiązał jednoczenie się świata z trwałym pokojem. Egzystencjaliści głosili, że moralny jest człowiek, który ma poczucie odpowiedzialności za każdego przedstawiciela ludzkości.

Niestety, jednoczącemu się ekonomicznie światu – nie towarzyszą procesy przewyższania niechęci narodowych, rasowych, religijnych. Niestety, nie ideały lecz interesy koncernów oraz kultura mediów jednoczą świat. Moc scalającą ma także tradycja, ale ona różnicuje mieszkańców rozmaitych kontynentów. W Europie pod wpływem liberalizmu ekonomicznego wytworzył się nadmierny kult wartości materialnych. Osoby bardziej wrażliwe i duchowo rozwinięte szukają więc inspiracji w kulturze Dalekiego Wschodu.

Niepokojącym zjawiskiem stała się amerykanizacja europejskiej kultury. Mam na myśli przede wszystkim pragmatyzm, który uprawomocnia dążenie do indywidualnego zysku i sukcesu. Głosi, że prawdziwe jest to, co przynosi korzyści danej jednostce. Dotychczas w Europie różnorodne prądy filozoficzne skłaniały, by dążyć do ideałów; wolność, dobro, sprawiedliwość, piękno, równość. Natomiast ewentualne korzyści miały być ubocznym rezultatem dążenia do ideałów.

Wartość kultury upada, o ile wyższe wartości, czyli ideały, przestają pełnić w niej istotną rolę. Kraje Europy środkowowschodniej nie dorównują rozwojowi cywilizacyjno - technicznemu Zachodowi, ale mocniej odczuwają znaczenie ideałów. One są zdolne odrodzić duchowo Zachód. Powinniśmy więc – ceniąc tradycję – wskazywać nowe ideały, co wymaga przewyższenia mikromanii narodowej.

Charakterystyczna dla filozofii jest tendencja do wpływania na rzeczywistość tworzoną przez człowieka oraz na jego istnienie poprzez formułowanie drogowskazów. Filozofia – niezależnie od tego czy jest to dział teorii poznania, etyki, metafizyki, filozofii przyrody, aksjologii, filozofii dziejów – z istoty swej ma charakter ogólny i powszechny. Sprawą zainteresowanych jest zastosowanie ogólnych stwierdzeń do tego, co jednostkowe i niepowtarzalne.

Utarło się rozumienie filozofii jako wiedzy odległej od rzeczywistości. Zachodzi jednak potrzeba praktycznego korzystania z niej w związku z niepokojami codzienności, wobec których bywamy bezradni. Zakres filozofii poszerza się. Wciąż nowe obszary stają się przedmiotem jej dociekań. Przykładem nowych działów filozofii może być filozofia uniwersytetu, czy filozofia farmacji. Cywilizacja dostatku dóbr materialnych błędnie jest wskazywana jako czas szczęśliwości. Ażeby osiągnąć szczęście, to – poza

warunkami zróżnicowanymi indywidualnie - niezbędny jest kontakt z drugim człowiekiem a nie z rzeczami. Przy czym do szczęścia prowadzi nas niezawodnie instynkt. Natomiast już Kant wskazał na to, iż z faktu wyposażenia człowieka w rozum płynie potrzeba odnajdywania sensu własnego istnienia. Innymi słowy, dla osiągnięcia poczucia sensownego życia niezbędne jest odnalezienie ideałów oraz wysiłek zmierzający w kierunku ich urzeczywistnienia.

Filozofia powinna pomóc w wyzwaniu się z opinii funkcjonujących w społeczeństwie i uczyć krytycznej oceny także poglądów utrwalonych mocą tradycji. Idzie o to, by nie ulegać temu, co jest powszechnie akceptowane. Dzieje kultury uczą nas tego, że racja z reguły należy do mniejszości. To van Gogh miał rację a nie odrzucające go społeczeństwo. Przykłady można by mnożyć.

Wartością fundamentalną jest człowiek. Filozofia uczy istnieć zgodnie z poczuciem powinności i przeżywać radość z tego powodu, że należy się jeszcze do świata ludzi żywych. Unikamy spojrzenia przez pryzmat czekającego kiedyś kresu, bowiem uwierzyć można w każdą śmierć z wyjątkiem własnej. Powodowałoby to destrukcję, bo wytwarzałoby poczucie bezsensu podejmowania wysiłków skoro człowieka ma spotkać kres istnienia. Należy więc czerpać szczęście z samego faktu istnienia i szukać w tym podpory w okresach osamotnienia i niekorzystnych zbiegów okoliczności.

Trwałym punktem i niezawodnym odniesienia jest odnalezienie oparcia we własnym ja. Nie przeszkadza temu uświadamianie sobie rozpiętości między ja urzeczywistnionym i ja pożądanym przez siebie. Ta samoświadomość sprzyja formowaniu w sobie właściwości, które pozytywnie ważą na stosunkach między człowiekiem a człowiekiem. Niezbędne jest wzmacnianie w sobie wiary w możliwość kształtowania siebie i świata na miarę własnej wyobraźni i oczekiwań. Nie znamy tkwiących w nas możliwości. Niewątpliwie jest jedynie to, że są one znacznie większe niż nam się wydaje. Ale z natury jesteśmy bierni i wygodni, czekając aż jakoś „się ułoży” nasze życie.

Brak wiary w siebie stanowi udrękę niejednego człowieka. Leży to u podstaw uzasadniania naszych zaniechań. Łatwiej niejednemu z nas zmarnować własne istnienie, na przykład poświęcając je komuś, niż kształtować siłę własnego charakteru i wyrabiać w sobie odwagę istnienia na miarę własnych możliwości.

Możliwości człowieka wyrażają się wtedy, gdy człowiek przewyższa w sobie lęk i niepewność oraz ma odwagę brać odpowiedzialność za własne czyny. Jest bowiem oczywiste, że jesteśmy tym, czym sami siebie uczynimy. Otóż człowiek może bardzo wiele zdziałać, o ile uzna siebie za centrum świata – co nie ma nic wspólnego z egoizmem i egocentryzmem – oraz uświadomi sobie własną wolność.

Ten natomiast, kto liczy się nadmiernie z innymi, kto poddaje się nakazom przystosowywania się do ogółu, zdziała niewiele i nie wyzwoli swoich możliwości.

Jakże często słyszymy utyskiwania samozniewolonych osób na to, że los jest dla nich niełaskawy. Jeszcze inni nie uruchamiają w sobie własnych możliwości, ponieważ wierzą w przeznaczenie. Bierne istnienie bywa także motywowane wiarą (przynajmniej w sferze deklaracji), iż Bóg przesądza o istnieniu człowieka, że są siły zniewalające, determinujące.

Możliwości człowieka nie ujawniając się, potęgują patologie w życiu społeczeństwa. Jednym z przejawów owej patologii w Polsce jest zgoda i jedynie po cichu wyrażane oburzenie na to, że rząd zwiększył wydatki na zbrojenia. Bieda w Polsce jest mało poważnie traktowana przez polityków. Stwierdzają oni, że biedni są w każdym kraju, a ponadto trudności materialne mają być ceną za osiągnięcie wartości wyższej, czyli rzekomej wolności w Polsce.

Żyjemy w czasach rozkwitu wynalazków mających na celu zabijanie człowieka. Są już skonstruowane roboty – zabójcy. Łatwość zabijania spotęgowana jest tym również, że nie walczy się twarzą w twarz. Łatwiej jest zabijać, nie widząc wroga. Konwencje międzynarodowe mają na celu wprowadzenie ograniczeń w używaniu broni, ale to ograniczanie sposobu dozwolonego zabijania człowieka przez człowieka nie prowadzi do zakazu prowadzenia wojen.

Celem biznesu, w tym zbrojeniowego, jest zysk. W zestawieniu z nim wartość życia człowieka ulega degradacji. Odeszliśmy więc jako ludzkość od wszelkich zasad etycznych, na które się powołujemy, by stwarzać pozory. Kupowana przez nas broń trafia także do państwa, w którym toczy się wojna domowa. A więc zysk usprawiedliwiać ma nawet potęgowanie krwawego konfliktu.

Znakomite, ale niestety krótkotrwałe, były lata bezpośrednio po II wojnie światowej. Głoszono wtedy idee pacyfistyczne i były organizowane międzynarodowe kongresy pokojowe, także i w Polsce. Wierzono w możliwości człowieka. Na jeden z nich przyjechał Pablo Picasso i wybitny filozof angielski Bernard Russell. I tu nasuwa się refleksja. Niechętnie widziani w Polsce ateści bywają – w przeciwieństwie do wyznawców dużych liczebnie religii chrześcijańskich – rzecznikami zaniechania wojen. Russell nie krył swojego ateizmu i zaniepokojenia taką moralnością, w której dominującym czynnikiem hamującym zło staje się lęk przed karą Boga.

**Prof. zw. dr hab. Maria Szyszkowska** – Uniwersytet Warszawski, członek Komitetu „Polska 2000 Plus” przy Prezydium Polskiej Akademii Nauk.

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

- **Andragogika.**
- **Projektowanie stron www.**
- **Edukacyjna Wartość Dodana – analiza, interpretacja i wykorzystanie w gimnazjum.**
- **Weekendowy kurs przygotowawczy dla kandydatów na wychowawców placówek wypoczynku dzieci i młodzieżywczesnego nauczania języka obcego.**

**Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)**

# „POSĄG” CONDILLACA, CZYLI JAK CZŁOWIEK POZNAJE ŚWIAT

Katarzyna Karaskiewicz

*„Bo od tego, co umiem, zaczyna się to wszystko, czego nie umiem, czego się nauczyć mogę; i jeśli jest sposób udzielenia mi nowych wiadomości, to zapewne nie inny, tylko ten, który mi już niektóre udzielił. W rzeczy samej wszystkie nasze wiadomości, tak te, które mamy, jak i te, których nie mamy, od zmysłów pochodzą”<sup>1</sup>.*

Cytat ten można potraktować jako motto nie tylko niniejszego artykułu, ale także jako motto rozmaitych zagadnień z zakresu teorii poznania. Francuski filozof i przyjaciel encyklopedystów Étienne de Condillac był tym myślicielem oświecenia, który przywiązywał wielką wagę do problematyki teoriopoznawczej. Wywarł wpływ na francuskich materialistów. W swojej filozofii nawiązywał do empiryzmu Johna Locke’a i metodologii Issaca Newtona. Występował przeciwko panującemu w filozofii w XVII wieku tzw. „duchowi systemów” (systemów metafizycznych). Dowodził, że Francuzi słusznie odrzucili metafizykę, gdyż jest to twór wyobraźni i przesądów teologicznych. Wskazywał między innymi na bezpodstawność i abstrakcyjność wiedzy opartej na spekulatywnych zasadach, aspirującej do wszechogarniającego obrazu świata. Tak uprawianej filozofii przeciwstawił wiedzę czerpaną z doświadczenia, wiedzę konkretną i użyteczną.

Był autorem wielu dzieł o charakterze teoriopoznawczym, ale najsłynniejszy jest *Traktat o wrażeniach* [*Traktat o wrażeniach zmysłowych*] (1754). Sformułował w nim najsłabszą w oświeceniu wersję sensualizmu. Twierdził, że wszelka wiedza wywodzi się z wrażeń i że z wrażeń można wyprowadzić całe życie człowieka. Sięgnął tym samym do pierwotnego źródła życia psychicznego i stamtąd wywiódł całą różnorodność zjawisk. Tym samym zainaugurował nową doktrynę, jakiej w nowożytnej filozofii jeszcze nie było.

Człowiek jest wytworem warunków i wychowania – twierdził filozof. Umysł ludzki jest całkowicie bierny, był to – jego zdaniem – jedynie zbiornik doznanych i zapamiętanych wrażeń (Condillac interesowała także kwestie zapamiętywania i zapomniania, które odgrywają ważną rolę w poznaniu). Co dzieje się z wyobrażeniami? Skąd się pojawiają? Gdzie są przechowywane? Filozof twierdził, że nie ma ich nigdzie i nigdzie nie są przechowywane, tak jak nie ma dźwięków instrumentu, gdy przestanie się na nim grać.

Za Lockiem przyjął dwa źródła poznania – wrażenia i refleksje (ale nadał im odmienną definicję)<sup>2</sup>. Condillac twierdził, że jedynym źródłem poznania jest wrażenie (pamięć, rozważanie, sądzenie – są to różne postacie wrażenia). Podstawowe założenie filozofii francuskiego myśliciela dowodzi, że cała intelektualna i moralna działalność człowieka jest wynikiem wrażeń zmysłowych.

Istotną kwestią jest terminologia, jaką Condillac stosował w *Traktacie*... Przyjrzyjmy się zatem kilku wybranym (najbardziej charakterystycznym), aby dzięki temu można lepiej zrozumieć intencje filozofa:

1. „Refleksja” (może być utożsamiona ze skupieniem) – to uwaga, która zestawia wrażenia, przenosi zainteresowanie z jednego przedmiotu na drugi, dokonuje porównań tych przedmiotów pod różnymi względami. Tak pojmowany termin odnosi się do zmysłu dotyku. Condillac używa termin „refleksja” zamiennie z terminem „rozważa”. Innymi słowy jest to pewien ciąg sądów dokonany przez pewien ciąg porównań. Termin „refleksja” w logice odpowiada rozbiorowi (rozkładowi) zbioru jakiegoś zjawiska, przedmiotu, emocji. Condillac twierdził, że rozbiór zbioru na elementy pierwsze nigdy nie będzie kompletny: *Choćbyśmy najwięcej rozbiorów czynili, zawsze jednak zostaną takie rzeczy, nad którymi rozbioru dopełnić nie można, a które z tej przyczyny ciemno i nieporządnie znać będziemy*<sup>3</sup>
2. „Wrażenie” – jest to pobudzenie, jakie dokonuje się przez zmysły, które pojawia się w obecności przedmiotów przy specjalnym sposobie zachowania się, które można określić jako wegetowanie.
3. „Wyobrażenie” – inaczej czucie, które wystawia obrazy przedmiotów zmysłowych.
4. „Percepcja” – w XVIII wieku filozofowie i psychologowie przeciwstawiali „percepcję” – (postrzeganie konkretnego przedmiotu) i „wrażenie” (przedmiot, którego nie da się określić). U Condillaca termin „percepcja” oznacza postrzeganie przedmiotu, a także zaspokojenie potrzeby.

2 W filozofii Condillaca charakterystyczną cechą jest to, że stosował on wiele terminów zapożyczonych od Locke’a, zmieniając zarazem sens pojęć (np. refleksja czy idea). Dodać wypada, że w dziele O pochodzeniu poznania ludzkiego Condillac odmiennie definiuje terminologię, którą stosował w *Traktacie o wrażeniach*. Czytelnik może być zdumiony taką niekonsekwencją francuskiego logika, jednak Condillac był przeciwnikiem tworzenia definicji, opowiadał się za ścisłością terminologiczną, aby znaczenia wyrazów nie były mylone.

3 É. de Condillac, *Logika*..., op.cit., s. 39.

1 É. de Condillac, *Logika czyli pierwsze zasady sztuki myślenia*, tłum. J. Znosko, Warszawa 2011, s. 31–32.

5. „Sądzenie” (sąd o czymś) – porównanie wspomnień między sobą; wnioskowanie na podstawie wrażeń i refleksji. Sądzić to inaczej dostrzegać podobieństwo lub różnicę. Sądzenie może być obarczone błędem źródła poznania.
6. „Idea” (obraz) – podstawowy a zarazem wieloznaczny termin w filozofii Condillaca. Jest to każde pośrednie przeżycie poznawcze, oznacza także każdy przedmiot, myśl, zjawisko, np. idea ciepła, idea zimna, idea przyjemności, idea bólu, idea wielkości, idea twardości, idea drzewa, idea koloru czarnego, idea ręki, idea róży, idea kwiatu, idea kolców, idea miejsca itd.
7. „Idee wrodzone” - wrodzone dyspozycje umysłu ludzkiego nazywane też pojęciami a priori (np. idea obowiązku moralnego, idea sprawiedliwości). Condillac odrzucał istnienie idei wrodzonych. Umysł ludzki postrzegał jako pusty zbiornik, który wypełnia się wrażeniami doznanyymi i zapamiętanymi.
8. „Pamięć” – rodzaj czucia, który składa się z szeregu idei.
9. „Smak” – Condillac wywodzi ze smaku fizjologicznego, który nie wymaga kształtowania (kształcenia), np. „A” zjada „B” bo „B” jest smaczne; natomiast „A” nie zjada „AB” bowiem „AB” jest niesmaczne (albo niejadalne). W następnej kolejności „smak” jest ideą szczęścia lub ideą nieszczęścia. Filozof ze smaku fizjologicznego wyprowadził smak estetyczny, czyli gust.
10. „Abstrakcja” – to oddzielenie (abstrahowanie) jednej idei od innych, które wraz z nią wchodzi w skład całości.
11. „Wyobraźnia” („imaginacja”) – nadaje ideom nowy porządek; z wyobraźnią łączy się refleksja, czyli zdolność do przedstawiania sobie nieobecnego przedmiotu. Rozróżnia się wyobraźnię odtwórczą (przedstawiającą wyobrażenie tego, co już znamy) i wyobraźnię twórczą, dzięki której człowiek jest zdolny do wytwarzania dzieł sztuki, do rozwijania wiedzy i techniki.
12. „Myśl” – ogół władz rozumu i woli.
13. „Wola” – jest to pewność co do finału postępowania. (Condillac inaczej pojmował niż inni myśliciele)

Dla zilustrowania swojej teorii poznania Condillac posłużył się eksperymentem, powołując do „życia” posąg, który obdarzył jedynie zdolnością odbierania wrażeń<sup>4</sup>. Pomysłodawcą miał być inny francuski filozof i lekarz Julien de La Mettrie. Jednakże doświadczenie z fikcyjnym

posągiem znane było już w czasach starożytnych, jego twórcą był Arnobiusz<sup>5</sup>. Condillac był jednak jedynym, który ten prastary pomysł przeprowadził i dokładnie przeanalizował.

Teoria poznania, jaką reprezentował francuski filozof ma kontemplacyjny charakter. Podmiotem poznającym stał się nie człowiek społeczny, tylko posąg. Condillac odrzucał praktykę jako podstawę i kryterium poznania. Odrzucił także poznanie historyczne i historyczne przejście w procesie poznania od zjawiska do istoty. Wybierając posąg za podmiot poznający, pokazał, że zainteresowany był samym procesem poznania, jaki zachodzi w posągu. Interesował go sam mechanizm poznania i to, na ile ten mechanizm jest prawdziwy (nie jest obarczony fałszem). Charakterystyczną cechą analizy prowadzonej przez Condillaca jest też i to, że nie brał on pod uwagę uwarunkowań przyrody, które także mają wpływ na ewolucję życia.

Twierdząc, że *Traktat o wrażeniach* należy czytać (i rozpatrywać) razem z *Logiką*. W *Traktacie* filozof przedstawił (przeanalizował) pięć zmysłów, dzięki którym fikcyjny posąg (w rzeczywistości człowiek) poznaje siebie i otoczenie. Natomiast w *Logice*, Condillac opisuje ostatni etap poznania, czyli nazywanie przedmiotów, ale też zawarł wiele przemyśleń, które stanowią uzupełnienie jego tez umieszczonych w *Traktacie*... Są to zagadnienia dotyczące formułowania sądów.

Przypuśćmy, że istnieje posąg obdarzony jedynie zmysłem węchu (powonienia)... Tymi słowami można by rozpocząć analizę doświadczenia, jakiego podjął się Condillac. Pokazuje, że już ten jeden zmysł wystarczy, aby rozwinęło się w pełni życie<sup>6</sup>. Wrażenia mogą być silne i słabe. Te silne przyciągają uwagę. Zatem jeśli istnieje choćby tylko jeden zmysł pojawi się uwaga, a wrażenia pozostawiają ślady nazywane wspomnieniami. Porównanie wspomnień między sobą implikuje sądzenie. W każdym wrażeniu zmysłowym są dwa składniki: samo przedstawienie i uczucie, z których powstają.

5 Arnobiusz z Sikka (Starszy) (ur. III. w.n.e) wczesnochrześcijański pisarz. Pochodził z Afryki, nauczał retoryki w Sikka. Napisał dzieło *Przeciw poganom*, które w Dekrecie Galezego zaliczone zostało do apokryfów. Arnobiusz Starszy uznawał Boga za najwyższy i niewzruszony byt, bliższy raczej bogowi filozofii niż Bogowi Abrahama. Nie przeczył istnienia bogów pogańskich, ale nie utożsamiał ich z demonami. Odrzucał natomiast biblijną naukę o stworzeniu, przychylając się do poglądów zawartych w Timajosie Platona.

6 Wprawdzie Condillac pomijał w swojej analizie zewnętrzne uwarunkowania na kształtowanie się życia ludzkiego (tu fikcyjnego posągu), a więc nie analizował jaki wpływ na rozwijające się życie mogą mieć rozmaite warunki przyrody. Pragnę zwrócić uwagę na rozmaite zwierzęta, które na przykład żyją w głębinach oceanów, tam gdzie nie dociera nigdy światło. Mają one z reguły rozwinięty jeden lub dwa tylko zmysły, dzięki którym w pełni funkcjonują (jest rozwinięte w pełni życie). Faktem jest, że wyglądają one czasem jak kosmiczne stwory. Chodzi mi tu jednak o pokazanie ponadczasowości tezy Condillaca, że właściwie dzięki jednemu zmysłowi (przy wpływie czynników przyrody) może rozwinąć się całkowicie życie. Będzie ono wyglądało może dziwnie (dla nas ludzi), ale będzie posiadało funkcje fizjologiczne potrzebne do pełnego życia i przeżycia.

4 Podobne eksperymenty przeprowadzali m.in.: *Georges Louis Leclerc de Buffon* i *Denis Diderot*.

**przedstawienie**

uwaga; pamięć; zdolność wyobrażenia;  
zdolność odróżniania; zdolność  
porównywania; sądzenie; wnioskowanie

**uczucie**

pożądanie; wola; miłość;  
nienawiść; obawa;  
nadzieja

Condillac wskazał, że z jednego wrażenia powstaje całe życie psychiczne, takie samo, jakie jest charakterystyczne dla człowieka. Najpierw pojawiają się wyobrażenia, potem postrzeganie rzeczy, a na końcu człowiek nadaje nazwy przedmiotom, potem systematyzuje przedmioty w rodzaje i gatunki. Zważywszy, że nazywanie jest ostatnim etapem poznania (także obarczone błędem), a analizowane przez Condillaca zmysły, także nie są doskonałe (na co sam filozof zwraca uwagę), to można wnioskować, że jednostka nigdy nie będzie pewna siebie i swojego otoczenia, gdyż na którymś etapie poznania jeden ze zmysłów (lub wszystkie) przedstawią błędne obrazy. Condillac napisał, że być może ludzie, gdy po raz pierwszy nazywali emocje, przedmioty, zjawiska itd. popełnili błąd (zawiodły ich zmysły) i ten błąd powielany jest przez kolejne pokolenia. *Nie czynimy postrzeżeń; nie wiemy, ile ich czynić trzeba: sądzimy z pośpiechem, nie zdając sobie sprawy z sądów naszych, i rozumiemy, że nabywamy, wiadomości, ucząc się słów, które nie są nic więcej jak tylko słowami*<sup>7</sup>. Mamy zatem do czynienia z podwójnym błędem. Pierwszy błąd popełnia jednostka, wnioskując na podstawie zmysłów, a drugi błąd – gdy nadaje nazwę poznanemu przedmiotowi lub emocji.

Filozof twierdził, że choć wszystko na świecie postrzega się poprzez zmysły, to nie wszystko jednostka jest w stanie dostrzec. Wprawdzie rozum zawiera w sobie uwagę, porównanie, sąd, rozagę, imaginację i rozumowanie, to jednak formułowane sądy mogą być obciążone błędem.

Condillac uważał, że elementarnym zmysłem jest węch. Jego zdaniem powonienie przyczynia się w minimalny sposób do wzrostu ludzkiego poznania. Jednak już dzięki temu zmysłowi możliwa jest uwaga, rozkosz, cierpienie, pamięć. Możliwość korzystania z następnych zmysłów umożliwia kolejne stopnie poznania siebie oraz otoczenia, co sprzyja rozwojowi duchowemu. Przede wszystkim posąg rozpoczyna weryfikację tego, co wcześniej uważał za podstawę swego poznania. A swoje pierwsze doznania określał jako zmiany stanu wewnętrznego i dopiero stopniowo utożsamiał je z zapachem, dźwiękiem, barwą, smakiem. Wyobrażenia świata zewnętrznego są dla niego jeszcze obce. To wyobrażenie powstaje dopiero dzięki

zmysłowi dotyku. Filozof uważał zmysł dotyku za jedyny umożliwiający sądy o przedmiotach świata zewnętrznego. Dlatego nazywa on dotyk nauczycielem wszystkich pozostałych zmysłów: *Szczegóło podane w poprzednich rozdziałach wykazują dostatecznie, że ręka jest głównym narządem dotyku. Istotnie, ona najlepiej przystosowuje się do wszelkiego rodzaju powierzchni. Dzięki łatwości rozciągania, kurczenia, zginania, oddzielania i łączenia palców ręka może przybierać wiele różnych kształtów. Gdyby ten narząd nie był tak ruchliwy i giętki, posąg nasz potrzebowałby wiele więcej czasu, ażeby nabyć idee kształtów; jakże zaś byłoby ograniczone jego poznanie, gdyby był ich pozbawiony? Gdyby ramiona jego były np. zakończone powyżej dłoni, mógłby odkryć, że posiada ciało oraz że na zewnątrz niego znajdują się inne ciała; mógłby obejmując je wytworzyć sobie jakąś ideę ich wielkości i kształtu. Lecz jego ocena prawidłowości lub nieprawidłowości ich kształtów nie mogłaby być dokładna. Byłby jeszcze bardziej ograniczony, jeślibyśmy w jego członkach nie pozostawili żadnych stawów. Ograniczony tylko do czucia podstawowego czuć się będzie, jeśli ono jest jednorodne, jak gdyby znajdował się w jednym punkcie, jeśli zaś jest ono różnorodne, czuć się będzie jedynie na wiele sposobów jednocześnie*<sup>8</sup>.

Condillac nie tylko wyprowadził całą wiedzę ludzką z wrażeń, ale twierdził, że ich źródłem są przedmioty świata zewnętrznego. Tym samym teoria Condillaca zbliżała się do teorii poznania materialistów francuskich XVIII wieku, choć sam materialistą nie był. Ponadto próbował połączyć poznanie człowieka z rozwojem potrzeb. Najbardziej natarczywe i najczęstsze z nich, jak na przykład potrzeba pożywienia, są bodźcami podstawowymi: *Taką jest potrzeba odżywiania się, jako że pokarm jest najbardziej niezbędny do zachowania życia. Zaspokajając głód posąg odnawia swoje siły i czuje, jak ważne jest to odnowienie dla należytego wykorzystania wszystkich jego władz. Przed tą potrzebą ustępują wszystkie inne*<sup>9</sup>. W innym miejscu pisał: *„Lecz podobnie jak bez doświadczenia nie byłoby poznania, tak bez potrzeb nie byłoby doświadczenia, a potrzeb nie byłoby bez występującej stale alternatywy przyjemności i przykrości*<sup>10</sup>.

Wróćmy raz jeszcze do posągu. Condillac bowiem bawi się nim, prowadząc doświadczenie niczym wytrawny badacz w laboratorium, gdy sprawdza, porównuje, analizuje. Najpierw eksperymentuje ze zmysłem węchu. Następnie odbiera posągowi zmysł węchu, a daje zmysł słuchu, potem znowu odbiera zmysł słuchu, a daje zmysł wzroku. Za każdym razem powtarza tę czynność, czyli jeden zmysł dodaje inny odbiera, po czym dokonuje wnikliwej analizy mechanizmu poznania, dzięki któremu posąg wnioskuje i doświadcza siebie oraz poznaje otoczenie. Po czym dodaje posągowi dwa zmysły na przykład: zmysł węchu i słuchu lub zmysł węchu i wzroku, albo trzy zmysły: węchu, słuchu i wzroku. I ponownie analizuje, w jaki sposób

8 É. de Condillac, Traktat o wrażeniach, tłum. W. Wojciechowska, Warszawa 1958, s. 150–151.

9 É. de Condillac, Traktat o wrażeniach, op.cit., s. 226.

10 É. de Condillac, Traktat o wrażeniach, op.cit., s. 235.

7 É. de Condillac, Logika..., op.cit., s. 88.



posag doświadcza siebie i otaczające go przedmioty. I tak aż do dodania głównego – zdaniem Condillaca zmysłu – zmysłu dotyku, który, jak się często okazuje, weryfikuje wcześniejsze sądy, które pojawiały się dzięki zmysłom słuchu, węchu, wzroku, smaku.

W dziełach Condillaca nieustannie pojawia się motyw błędu i niepewności poznania. Filozof wymienił trzy główne przywary ludzkie:

1. nie dostrzegamy cząstki tego, co się w nas dzieje,
2. roimy w sobie to, czego w nas nie ma,
3. to, co w nas jest, wystawiamy sobie inaczej niż jest<sup>11</sup>.

11 É. de Condillac, Logika..., op.cit., s. 180–182.

Zatem jednostka popełnia pomyłki, a pochodzą one stąd, że kreuje fałszywe wyobrażenia tego, co czuje, widzi, doznaje. Na koniec jednostka jeszcze błędnie nazywa to co czuje, widzi, doznaje. Tym samym jak klamrę możemy potraktować cytat, który rozpoczął niniejsze rozważania nad teorią poznania według Condillaca, że jednostka rozpoczyna poznanie od tego co umie, i że od tego, co umie, wszystko się zaczyna. Zadać jednak wypada pytanie, czy to, co jednostka umie, nie jest obarczone błędem poznania

**Katarzyna Karaskiewicz** – dr nauk humanistycznych, historyk idei i kultury, antropolog kultury. Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu Warszawskiego. Zajmuje się historią idei, historią i filozofią oświecenia (szczególnie estetyką) oraz filozofią języka.

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

- Kurs przygotowawczy dla kandydatów na kierowników placówek wypoczynku dzieci i młodzieży.
- Kurs dla kierowników wycieczek szkolnych.
- Kurs kierowników placówek wypoczynku dzieci i młodzieży.
- Odyseja Umysłu. Szkolenie Trenerów programu.
- Programy typu CAD w nauczaniu.
- Praca z uczniem zdolnym.
- Kurs animatorów origami.
- Muzyka w procesie uczenia się i terapii.
- Prawo autorskie w Polsce, Unii Europejskiej i w sieci.
- Sztuka kreatywnego pisania.

Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)

# TECHNIKI UCZENIA SIĘ I ZAPAMIĘTYWANIA

Karolina Grzywacz

Czy dawniej przyszło komuś do głowy, żeby stosować jakiś specjalne metody nauki? Raczej nie. Wcześniej uczniom wystarczała książka i zeszyt do prowadzenia notatek. Niestety, współczesna szkoła jest inna niż kilkanaście lat temu. Obecnie wymaga się od uczniów poradzenia sobie z ogromem informacji, a to byłoby niemożliwe bez dodatkowego wsparcia. Warto zauważyć, że wiele trudności w nauce może wiązać się z kłopotami w koncentracji spowodowanymi nadmiarem bodźców docierających do przyswajającej wiedzę osoby.

Niestety, nie ma jednej doskonałej dla wszystkich metody uczenia się, ale można te, które są, dowolnie ze sobą łączyć i dopasowywać do swoich potrzeb. Ale zanim powiem o technikach i sposobach na rozpraszenie się, chcę najpierw wspomnieć o podstawach uczenia się.

Uczenie się to aktywny proces ukierunkowany na cel. Wiedza jest nabywana z zewnątrz, ale to sam uczący się konstruuje ją lub reorganizuje we własnym umyśle. W szerokim rozumieniu to, co zapamiętamy (nasza pamięć), jest traktowane jako samo uczenie się. Warto jednak, byśmy rozdzielili te terminy. Pamięć to przechowywanie skutków uczenia się. Tak więc uczenie się to nabywanie wiedzy, a pamięć to przechowywanie wiedzy.

Rozróżniamy różne rodzaje pamięci, które dzielimy ze względu na:

- czas przechowywania (ultrakrótką, krótkotrwałą, długotrwałą),
- formę przechowywania i mechanizm wydobywania (deklaratywną i niedeklaratywną),
- udział świadomości (jawna, utajona).

Pamięć ultrakrótką (zwana rejestrem sensorycznym) jest to krótkie (do jednej sekundy) utrzymywanie się śladu pamięciowego po zadziałaniu bodźca wzrokowego lub słuchowego. Jej działanie jest przydatne np. przy czytaniu, kiedy zapamiętujemy litery, aby w efekcie móc złożyć cały wyraz. Część informacji z tej pamięci przedostaje się do pamięci krótkotrwałej, w której następuje analiza i interpretacja danych.

Pamięć krótkotrwałą utrzymuje się przez okres kilku minut, a jej pojemność wynosi wg Millera (1956)  $7 \pm 2$  elementy informacji. Typowym przykładem tej pamięci jest pamiętanie numeru telefonu po przeczytaniu go z kartki do wybrania go na klawiaturze telefonu. Informacja ta musi być podtrzymywana przez powtarzanie w myśli, inaczej zanika.

Pamięć długotrwałą (ma najprawdopodobniej nieograniczoną pojemność) utrzymuje się przez miesiące i lata, a niektóre jej ślady nawet całe życie. W pamięci trwałej przechowujemy informacje semantyczne oraz te, które pochodzą z różnych zmysłów.

Dwie główne składowe pamięci długotrwałej:

- Pamięć deklaratywna (świadoma) – wiedza typu „wiem, że”. Przechowuje znane nam fakty, doświadczenia, przedmioty, które potrafimy opisać i nazwać.
- Pamięć niedeklaratywna (utajona, zwana inaczej proceduralną) – wiedza typu „wiem, jak”. Rejestruje to, co potrafimy zrobić, czynności, automatyczne reakcje, ale również torowanie (ang. priming), które polega na tym, że bodźce wcześniejsze ułatwiają lub przyspieszają identyfikację bodźców pojawiających się później.
- Pamięć jawna wymaga całkowitego ujawnienia zawartości pamięci; „wiem, że wiem”.
- Pamięć ukryta - wymaga użycia przechowywanej informacji w nowym kontekście, bez świadomego jej wydobywania z pamięci; „nie wiem, że wiem”.

Niezależnie od rodzaju pamięci wyróżnia się jej trzy, występujące po sobie fazy: zapamiętywanie, przechowywanie, przypominanie. Pierwsza faza, zapamiętywanie (nabywanie) to proces, w którym osoba ucząca się zapamiętuje to, co na nią oddziałuje (zarówno czynniki zewnętrzne jak i wewnętrzne), a także proces zapamiętania, tego co robi i jak się zachowuje. Faza zapamiętania może składać się z jednego spostrzeżenia (np. kot ma wąsy), albo jest wynikiem opanowania jakiegoś złożonego zadania, wymagającego zdolności umysłowych (np. umycie okna).

Przechowywanie zapamiętanych informacji może trwać kilka sekund, dni lub wiele lat. Aby sprawdzić czy dana informacja została przechowana, musimy ją próbować odtworzyć. Jeżeli jesteśmy w stanie to zrobić, to znaczy, że została przechowana.

Przechowujemy mnóstwo informacji, które wydobywane są przez szereg czynników zewnętrznych i wewnętrznych. Np. w pozytywnym nastroju mamy łatwiejszy dostęp do informacji pozytywnych.

Odtworzenie polega na wydobywaniu przechowywanych informacji. Zmagazynowana wiedza w pamięci długotrwałej przywołana jest do pamięci krótkotrwałej, o ograniczonej pojemności. Odtwarzając możemy skontrolować stopień zapamiętania i przechowania informacji.

## Style poznawcze uczenia się

Niektórym wystarczy raz przeczytać tekst i już mogą go powtórzyć. Inni muszą go usłyszeć, a jeszcze inni wolą go zapisać. Pierwsza grupa to wzrokowcy, druga – słuchowcy, a trzecia – kinestetycy.

Ważne jest dopasowanie techniki uczenia się do stylu poznawczego, jaki się prezentuje. Wyróżniamy 3 główne style poznawcze.

- **Wzrokowcy** łatwiej uczą się, gdy widzą informację, korzystają z wykresów, tabel, schematów, robiąc listy i rysunki. Przy uczeniu się pomagają im wyróżnione w tekście wyrazy i zdania. Naukę utrudniają im ruch, nieporządek i długie monologi. Rozwiązując problemy, często zapisuje myśli, skojarzenia. Mają raczej schludne i czytelne pismo. Wzrokowcy mogą szczególnie dużo skorzystać z takich metod nauki jak np. mapy pamięci oraz obrazowanie informacji do zapamiętania.
- **Słuchowcy** łatwiej przyswajają wiedzę, słuchając dyskusji i wykładów. Czytając półgłosem lepiej rozumieją tekst. Rozwiązując problem, potrzebują powiedzieć głośno swoje myśli. W uczeniu się przeszkadza im hałas i długie opisy w tekście. Mają dość bogate słownictwo. Słuchowcy korzystają najczęściej z takich metod, jak układanie historyjek i nagrywanie swoich wypowiedzi.
- **Kinestetyk** (lubi ruch i dotyk) lubi pokazywać to czego się nauczył, uwielbia się ruszać, robić notatki. Ma trudności w skupieniu się na słuchaniu i czytaniu. Aktywnie poszukuje rozwiązań, np. metodą prób i błędów. Lubi gestykulować. Kinestetykom szczególnie w nauce pomaga korzystanie z pomocy naukowych w postaci modeli oraz przeprowadzanie eksperymentów.

Każdy człowiek jest inny i inaczej odbiera świat, dlatego najbardziej wymierne wyniki w zapamiętywaniu osiągniemy, wykorzystując te osobiste preferencje lub ich połączenie.

Co zrobić, aby odkryć, jaki jest czyjś styl poznawczy? Wystarczy go posłuchać. Wzrokowcy w swoich wypowiedziach używają częściej słów: „widzę”, „spojrzę”. Słuchowiec: „to brzmi”, „słyszę”. Kinestetyk: „pokaż”, „zrób”.

Najlepiej uczyć się w sposób polisensoryczny, czyli angażować w proces uczenia się wszystkie zmysły: wzrok, słuch, dotyk, smak, zapach i ruch. Wówczas tworzą się rozbudowane szlaki neuronalne i do jednego zagadnienia, zakodowanego w umyśle, można dojść za pomocą różnych dróg. Jeśli kanał wzrokowy zawiedzie, można odwołać się do analizatora słuchowego albo czuciowego i przywołać potrzebną informację z pamięci.

### Zapamiętywanie informacji

Nauka jest dużo bardziej efektywna, jeśli rozumiemy to, czego się uczymy, niż kiedy uczymy się mechanicznie. Jednak w niektórych przypadkach uczenie, polegające na powtarzaniu zdań aż do bezbłędnego powtórzenia, pozwala zapamiętać specyficzne informacje (przede wszystkim krótkie i niepowiązane ze sobą).

Niektóre osoby łatwiej, szybciej uczą się rano, inne wieczorem i w nocy. Przy planowaniu nauki oczywiście warto brać pod uwagę swoje indywidualne preferencje. Jest jednak kilka zasad, do których należy się zastosować niezależnie od nich.

- Poranek to najlepszy moment do nauki, wtedy nasze zdolności uczenia się są w szczytowej formie.
- Po obfitym posiłku koncentracja jest znacznie osłabiona, ponieważ organizm skupia się na trawieniu.
- W okolicach 15 koncentracja powraca.
- U osób preferujących nocne uczenie się, szczyt koncentracji obserwowany jest w okolicach północy.

### Techniki uczenia się

Skojarzenia to jedyny skuteczny sposób, w jaki mózg zapamiętuje trwale nowe informacje. Nawet gdy próbujemy powtarzać bezmyślnie jakąś informację, usiłując w ten sposób ją zapamiętać, to udaje się to w końcu dlatego, że tworzy się jakieś skojarzenie. Może to działać nawet poza naszą świadomością.

### Klasyczne metody

Powtarzanie to technika polegająca na wielokrotnym czytaniu, pisaniu i powtarzaniu na głos informacji. Stosujemy głównie wtedy, gdy chcemy zapamiętać kilka faktów - około 4-5. Jak używamy?

- Przeczytaj informacje.
- Zapisz je.
- Powtórz informacje na głos.
- Powtórz powyższe kroki kilka razy.

**Notatka** jest techniką wspomagającą uczenie się. Tekst notatki powinien być czytelny, przejrzysty i zwięzły, mieć wyraźne akapity, marginesy, wypunktowania i podkreślenia istotnych pojęć. Notując, posługujemy się krótkimi zdaniami, niezbędnymi wyrazami, równoważnikami zdań, symbolami, schematami oraz skrótami, a nawet rysunkami, kolorami. Istotne znaczenie ma przejrzysta forma i struktura notatki.

**Mnemotechniki** to rodzaj „trików”, które ułatwiają zapamiętywanie i przypominanie poprzez proces skojarzenia tego, co trudno przyswoić. z tym, czego uczyć się jest prościej. Odwołują się one między innymi do wyobraźni, skojarzeń i wizualizacji. Przykładami tej metody są np.:

**Obraz myślowy** – tworzenie w myślach obrazu lub historyjki ułatwiającej zapamiętanie. Jak używamy?

- powtórz informacje na głos,
- stwórz w głowie jeden lub więcej obrazów ukazujących wszystkie informacje,
- skup uwagę na obrazie i powtórz głośno informację,
- przywołaj z pamięci obraz, gdy musisz sobie przypomnieć dane informacje.

**Grupowanie** – układamy informacje wg określonych kategorii. Jak używamy?

- pomyśl w jaki sposób można pogrupować informacje, które mają być zapamiętane nazwij każdą grupę,
- dopisz do każdej grupy informacje, które do niej pasują.

**Rymowanie** – układamy wiersz zawierający informacje do zapamiętania. Jak używamy?

- napisz wers kończący się wyrazem, który ma być zapamiętany,
- napisz kolejny wers kończący się wyrazem rymującym się z tym, którym ma być zapamiętany
- powtórz poprzednie kroki dla kolejnych słów do zapamiętania.

**Akronimy i zdania akronimowe** – z pierwszych liter lub sylab wyrazów do zapamiętania tworzymy słowo (sensowne lub nie) lub zdanie. Jak używamy?

- wypisz wyrazy, które mają być zapamiętane,
- podkreśl pierwszą literę każdego wyrazu,
- utwórz z podkreślonych liter słowo istniejące lub bezsensowne, ale dające się wymówić/zapisać zdanie składające się z wyrazów rozpoczynających się podkreślonymi literami.

**Metoda haków** polega na „wieszaniu” nowych informacji za pomocą skojarzeń na znanych nam i widocznych elementach otoczenia. Haki ułatwiają nam później wydobycie informacji z pamięci. Hakami mogą być: elementy wyposażenia pokoju, mieszkania, które są nam dobrze znane i bez trudu potrafimy je sobie przypomnieć, charakterystyczne punkty dobrze znanej trasy, np. z domu do pracy, części ciała. Na pewno hakami nie mogą być: drobne przedmioty, rzeczy podobne do siebie, przedmioty poruszające się, zmieniające lokalizacje, rzeczy umieszczone zbyt blisko siebie. Technika haków służy do zapamiętywania długich ciągów informacji, które dodatkowo należy odtwarzać w określonej kolejności.

**Mapy myśli** jest specyficznym rodzajem notatki nielinearnej. Autorem koncepcji map myśli jest Tony Buzan. Tworzenie mapy myśli rozpoczynamy od wyszukania w tekście słów – kluczy i konstruujemy według następującego schematu:

- Główny temat należy umieścić na środku kartki, wyróżniając go graficznie, np. w chmurce.
- Od centralnego tematu promieniście powinny odchodzić główne linie – gałęzie, nad którymi wypisywane są pojedyncze słowa – klucze.
- Gałęzki najważniejsze pogrubiamy, napisy znajdujące się na nich piszemy większymi literami.
- Rysowanie gałęzek rozpoczynamy od strony prawej zgodnie z ruchem wskazówek zegara.
- Poprzez dodawanie powiązanych z nimi kolejnych aspektów mapa myśli rozbudowuje się i rozgałęzia.
- Należy zastosować kolory (minimum 3), symbole, figury geometryczne, rysunki, znaki graficzne, obrazki, obwódki.

Powtarzając wiadomości staramy się najpierw wykonać mapę z pamięci, a dopiero później porównujemy z matrycą. Początkowo należy przyzwyczaić mózg do nowego narzędzia i zmobilizować wyobraźnię. Wadą jednak poświęcić chwilę na dopracowanie wyobrażenia, ponieważ sprawia to, że zapamiętamy informacje dokładniej i dużo łatwiej będzie je sobie przypomnieć.

## System powtarzania

Wiemy już jak działa pamięć, jakich technik użyć, żeby szybciej opanować materiał, więc zostało nam jeszcze do omówienia, co zrobić, żeby informacje utrzymały się w pamięci na dłużej. Kluczem do utrzymywania wiedzy w pamięci jest, oczywiście, systematyczne powtarzanie. Żeby mieć stały dostęp do wiedzy, trzeba ją sobie odświeżać. Skojarzenia, których się nie używa, zanikają.

Hermann Ebbinghaus, niemiecki psycholog, zajmował się badaniami nad pamięcią, a rezultatem jego pracy jest tzw. krzywa zapomnienia. Pokazuje ona zależność między ilością przechowywanych informacji w pamięci a upływem czasu, jaki następuje od momentu ich zapamiętania. Po zakończeniu nauki notuje się szybki spadek ilości zapamiętanych wiadomości. W ciągu pierwszej doby tracimy najwięcej informacji, które przyswoiliśmy. Po drugim dniu proces zapomnienia ulega wyraźnemu spowolnieniu.

### Powtórki:

- Pierwszego dnia powtórz 3 razy (zaraz po nauce, godzinę po jej zakończeniu i ostatni raz tuż przed snem). Kolejną powtórkę zrób następnego dnia, potem za tydzień, za miesiąc.
- Za każdym razem powtarzanie będzie zajmowało coraz mniej czasu i krzywa zapomnienia będzie zaczynała się wyżej i opadała wolniej.
- Nawet jeśli całkowicie zapomnisz dane informacje, to proces ponownego uczenia się będzie trwał znacznie krócej.
- Dużo lepiej pamięta się własne propozycje rozwiązań niż cudze, gotowe odpowiedzi. Tempo zapomnienia przyswajanych treści zależy też w dużej mierze od czynników indywidualnych, np. sposobu uczenia się, stylu poznawczego, poziomu inteligencji, a także trudności materiału czy wcześniejszej znajomości zagadnienia.

## Higiena nauki

Na efektywność uczenia się wpływają również inne czynniki niż sama technika. Ogromne znaczenie mają np.:

- Zdrowe odżywianie, duża ilość wypijanej wody, ograniczenie cukrów prostych (cukierki, batoniki) i zastąpienie ich cukrami złożonymi (chleb pełnoziarnisty, warzywa).
- Wietrzenie pomieszczenia, w którym się uczymy.
- Porządek w miejscu nauki, ograniczenie rozpraszających rzeczy w okolicy (np. zasłonięcie okna).
- Cisza, ograniczenie korzystania z urządzeń elektronicznych.
- Dobre i właściwie ustawione światlenie.
- Robienie przerwy, zarówno wtedy, kiedy czujemy się zmęczeni jak i po upływie godziny nauki. Pamiętajmy, że przerwy powinny być zaplanowane. Warto wykorzystać je np. na zrobienie czegoś przyjemnego lub na niewielki wysiłek fizyczny.
- Dla wielu osób uczenie się po 21 jest mało efektywne.



Trzeba jednak pamiętać, że nie ma uniwersalnej metody uczenia się, np. danego przedmiotu w szkole. Każdy człowiek jest inny, ma inne zdolności, doświadczenia, poziom koncentracji uwagi, temperament i styl uczenia się.

Treningi pamięci pozwalają łatwiej zapamiętywać nowe informacje i efektywniej je wykorzystywać. Ćwiczenia w treningu powinny być jednak dopasowane do cech danej osoby. Wykonujemy je od najłatwiejszych

do najtrudniejszych i przede wszystkim ćwiczymy regularnie.

**Karolina Grzywacz** – psycholog o uprawnieniach pedagogicznych.. Posiada doświadczenie w pracy dziećmi i młodzieżą z różnymi trudnościami (ADHD, dysleksja, zaburzenia zachowania, zagrożenie niedostosowaniem społecznym. [www.pozaschematami.pl](http://www.pozaschematami.pl)

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

- **Ewaluacja i adaptacja podręcznika.**
- **Projektowanie lekcji języka polskiego przygotowujących do egzaminu maturalnego.**
- **Literatura młodzieżowa na lekcjach języka polskiego w gimnazjum.**
- **Jak skutecznie uczyć czytania i pisania – elementy glottodydaktyki w pracy polonisty.**
- **Prawo oświatowe.**
- **Doradztwo zawodowe a wyzwania międzykulturowe.**
- **Pomiar dydaktyczny podstawą diagnozy edukacyjnej.**
- **Współpraca i prowadzenie indywidualnych rozmów z rodzicami.**
- **Budowanie autorytetu wychowawcy i trening zachowań asertywnych.**
- **Klasa jako wspólnota osób – doskonalenie umiejętności psychospołecznych nauczyciela.**
- **Szkoła dla rodziców i wychowawców (wg programu Joanny Sakowskiej).**

**Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)**

# MARZENIA O EDUKACJI XXI WIEKU

Marian Dziwisz

W czasach biedy, bez względu na to jakich ona dziedzin dotyczy, powstają bajki i utopie, które łagodzą jej odczuwanie poprzez marzenia i wyobrażenia. Nic dziwnego, Artur Schopenhauer napisał, że jesteśmy wolą i wyobrażeniem. Woli do istotnych zmian często nam brakuje, ale mimo to wyobrażenia potrafimy rozwijać.

Na łamach Dialogu Edukacyjnego Nr 2 – 3 (25-26) 2014 zamieszczono dwa artykuły, których autorzy: Maria Szyszkowska i Adam Bartoszek<sup>1</sup> marząc o zmianie rzeczywistości, tworzą swego rodzaju utopię na temat społeczeństwa XXI wieku, w którym już dobrze jesteśmy zanurzeni.

## O potrzebie upowszechnienia prawa holistycznego

Potwierdzeniem skutecznego wcielania w życie praw człowieka, należytego szacunku dla ludzi oraz dla zwierząt, roślin i przyrody nieożywionej byłoby powszechne stosowanie prawa holistycznego, które określałoby wartości cementujące ludzkość, zespalając ją z innymi istotami żywymi i Kosmosem. Do takich wartości M. Szyszkowska zalicza:

- dążenie do doskonalenia własnego ja, czyli ewolucję duchową zespoloną z poczuciem obowiązku wobec nieznanego sobie ludzi;
- oczyszczenie świadomości jednostek z uprzedzeń i wrogości narosłej poprzez wieki;
- zanik uprzedzeń rasowych, narodowych, religijnych, a także seksualnych; w tym także odejście od pojmowania małżeństwa w sposób narzucony przed wiekami przez prawo kanoniczne;
- aprobata dla wolnego funkcjonowania różnych światopoglądów oraz różnorodnych kultur zespolona w sposób konieczny z szacunkiem dla prawa stanowionego;
- zakorzenienie prawa nie w sferze moralności, lecz w wolności i sprawiedliwości;
- uznanie prawa stanowionego jako gwaranta jednokowych i nienaruszalnych sfer wolności każdego człowieka – ma ono regulować relacje człowiek – człowiek (przy uznaniu, że moralność odnosi się do relacji ja – wobec siebie) i odwoływać się do wartości trwałego pokoju;
- postawienie na straży wolności przymusu prawnego.

O konieczności holistycznego ujmowania rzeczywistości apelował już Juliusz Słowacki, gdy w *Kordianie* napisał: *Biada im [ludziom]! Jeżeli marzeń ziemią nie określą, / Kołem widzenia – biada, jeśli je przekroczą...*<sup>2</sup>

Według poety przeszkodami na drodze do takiego myślenia i działania są dwie przeciwstawne siły: *Godzinnik z hostii, co dławi i żądło Lewiatana*, czyli Kościół katolicki hamujący wszelkiego rodzaju przemiany i broniący wszelkimi sposobami wyższości prawa kanonicznego nad prawem stanowionym<sup>3</sup> oraz ludzkie dążenia, pragnienia, zrywy niepodległościowe, bunty, rewolucje, wojny czy też pokojowo przeprowadzane reformy, które personifikuje Lewiatan. Przykładem rozwiązywania problemów jest Szwajcaria: *Pamiętacie?... A sprężyna// Z ojczyzny Tella, Kalwina, // Na ludzkim wsadzona oku, // Chodzi jak na dyjamencie*<sup>4</sup>. Istotnie, Szwajcaria do dziś może być przykładem obywatelskiej troski o dobro wspólne, stanowienia i poszanowania prawa, aprobaty dla funkcjonowania wielu światopoglądów i różnych kultur.

Wiele przepisów prawa międzynarodowego w tym unijnego, w szczególności konwencji dotyczących praw człowieka, ochrony przyrody, prawa i zasad jego stosowania starają się nas zbliżyć do modelu świata nakreślonego przez Marię Szyszkowską. Myślenie holistyczne w Polsce ma jednak niewielkie szanse przebicia się ze względu na oportunistyczny większość parlamentarną, stanowiącą prawo, która nie ma odwagi posługiwać się własnym rozumem oraz sumieniem i bardzo często odwołuje się do prawa kościelnego a sumienie własne zastępuje cytatami z Biblii bądź dokumentów kościelnych. A tak naprawdę, w swoim działaniu kieruje się głównie wolą utrzymania poparcia własnego elektoratu, utrzymaniem władzy i wynikających z niej profitów dla siebie swoich najbliższych i znajomych.

Przykładem tego jest niemożność przyjęcia konwencji przeciwko przemocy w rodzinie i wobec kobiet; ustawy o planowaniu rodziny; ustawy o związkach partnerskich i innych wynikających z zasad myślenia holistycznego i obowiązujących w wielu krajach Unii Europejskiej, ale także brak debaty nad uregulowaniem prawnym istotnych problemów dla społeczeństwa takich jak: bezrobocie, bezpieczeństwo socjalne, bezdomność, przeciwdziałanie przeciwko wykluczeniu społecznemu, przeciwdziałanie homofobii i dyskryminacji z wielu bardzo dobrze znanych

3 Dowodem na to jest sformułowanie w Encyklice Jana Pawła II *Fides et ratio*: 89. *Zródłem nie mniejszych zagrożeń [niż historyzm, modernizm, scjentyzm, pozytywizm i neopozytywizm] jest pragmatyzm – sposób myślenia tych, którzy dokonując wyborów, nie widzą potrzeby odwoływania się do refleksji etycznych. Ten nurt myślowy ma doniosłe konsekwencje praktyczne. W szczególności doprowadził do ukształtowania pewnej koncepcji demokracji, w której nie ma miejsca na jakiegokolwiek odniesienie do zasad o charakterze aksjologicznym, a więc niezmiennym: o dopuszczalności lub niedopuszczalności określonego postępowania decyduje tu głosowanie większości parlamentarnej. Biblos 1999, s. 132 – 135; a także Enc. *Evangelium vite* (25 marca 1995), 69: AAS 87 (1995), 481.*

4 Juliusz Słowacki, *Ibidem*, s. 436,437

1 <http://wom.edu.pl/dialog/WOM%202-3%202014.pdf>

2 Juliusz Słowacki, *Kordian* [w:] *Utworzy wybrane*. PIW, Warszawa 1964, Tom I, s. 437

powodów. Dotychczasowa praktyka parlamentarna i urzędnicza wskazuje na brak zrozumienia lub lekceważenie pojęcia dobra wspólnego.

### **Dobro wspólne – wartość zapomniana lub lekceważona**

Wprowadzanie i stosowanie prawa holistycznego należy rozpocząć od przypomnienia znaczenia dobra wspólnego i o takiej potrzebie pisze Adam Bartoszek<sup>5</sup>. Podzielając troskę Autora o kształtowanie społeczeństwa obywatelskiego, żyjącego w państwie prawna oraz o edukację młodzieży, która kiedyś przejmie odpowiedzialność za los wspólnoty, trudno się zgodzić z pomieszczoną we wstępie artykułu krytyką Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej a to z następujących powodów:

1. nie ma żadnych podstaw by autorem projektu Konstytucji, większości w Zgromadzeniu Narodowym i obywatelom uczestniczącym w referendum w sprawie jej przyjęcia, postawić zarzut że nieznanym im było pojęcie dobra wspólnego, jakim jest Rzeczypospolita;
2. należy uznać i przyjąć za pewnik, że wykładnią rozumienia dobra wspólnego jest Konstytucja jako całość, poczynając od Preambuły a kończąc na Przepisach przejściowych i końcowych.

Należy też uznać zdanie Autora: że konstytucyjnym sloganem jest jej zapis, że Polska jest dobrem wspólnym, biorąc pod uwagę jego uzasadnienie: Dobro wspólne łączy się etymologiczną frazą ze wspólnotą. Lecz kiedy wskazuje się na liczne grupy społeczne szczególnie chronione konstytucyjną zasadą równości praw, widzimy mnogość różnych wspólnot (rodziny, płci, wykształcenia, zawodu, wspólnot lokalnego środowiska, wspólnoty wiejskiego lub osiedlowego miejsca zamieszkania, wspólnot wyznaniowych, wspólnot politycznych a nawet wspólnot biznesowych), musimy przyjąć na wiarę, że dobro wspólne definiuje i gwarantuje nam państwo<sup>6</sup>. Nie ma bowiem, żadnej sprzeczności w tym, że dobro wspólne, jakim jest Rzeczypospolita, jest wspólnotą wspólnot i poszczególnych obywateli równocześnie, podobnie jak nie ma sprzeczności w tym, że Unia Europejska jest wspólnotą wspólnot krajów europejskich a więc Rzeczypospolitych.

Nie w Konstytucji leży przyczyna problemów opisanych w części merytorycznej artykułu, o których należy pilnie rozmawiać, lecz w woli jej zrozumienia i stosowania. Nie sposób się odnieść do wszystkich z poruszanych kwestii, gdyż każda z nich jest ważna dla kształtowania społeczeństwa obywatelskiego i troski zarówno o dobro wspólne, jak też los każdego obywatela. Chociaż od przyjęcia Konstytucji upłynęło 15 lat i wymaga ona wprowadzenia poprawek, między innymi z powodów opisanych przez Adama Bartoszkę, to prawdziwe przyczyny z powodu, których rozumienie pojęcia dobra wspólnego nie zostało przyswojone, lub też często jest lekceważone, leżą między

innymi w tym, że nie uczy nas tego szkoła (bo nie wie jak?) i nie uczy instytucjonalny Kościół (coraz silniej dzielony przez walczących o zwykłe dobra). Spośród pięciu podanych, wybrano te dwie, uznając je za bardzo istotne dla procesu edukacyjnego.

Stosunek Kościoła Katolickiego do Konstytucji i dobra wspólnego jest określony między innymi w Konkordacie między Stolicą Apostolską i Rzeczypospolitą Polską z 28 lipca 1993 r. Jest to dokument szczególny. W Preambule podkreślono zasługi Kościoła wobec Polski oraz to, że w tej wyjątkowej umowie międzynarodowej Rzeczypospolita Polska uwzględniła swe zasady konstytucyjne i ustawy, cokolwiek by to znaczyło. Nie zapisano bowiem, że Kościół Katolicki w Polsce, duchowieństwo i osoby związane z instytucją Kościoła są zobowiązane do przestrzegania Konstytucji i obowiązujących wszystkich obywateli ustaw, podkreślono natomiast niezależność i autonomiczność Państwa i Kościoła, wskazując, w wielu miejscach, że ten kieruje się w swoim działaniu zasadami prawa kanonicznego. Czy to oznacza, że na terenie naszego kraju funkcjonują dwa różne, niezależne od siebie i autonomiczne organizmy, do których przynależą ci sami obywatele? Czy dla obu tych organizmów jednakowo ważna jest Rzeczypospolita jej Konstytucja i prawa, a tym samym dobro wspólne?

Odpowiedzi na te pytania nie są i nie mogą być jednoznaczne, gdyż wczytując się w omawiany dokument, należy stwierdzić, że zabezpiecza on jedynie interesy Kościoła i duchowieństwa a w szczególności interesy materialne i partycypacyjne, bez określenia, w jakim stopniu i czy w ogóle Kościół uczestniczy w wytwarzaniu dochodu narodowego i jaki powinien być jego wkład do budżetu państwa. Wiadomym natomiast jest, że państwo ze swojego budżetu zobowiązane jest do zatrudnienia wskazanych przez Kościół osób, głównie duchownych, jako katechetów, kapelanów w wojsku, w tym do utrzymania ordynariatu polowego wraz z jego biskupem, kapelanów więziennych, w policji i służbie zdrowia. Wiadomo też, że wszyscy duchowni Kościoła Katolickiego mają zabezpieczone ubezpieczenie zdrowotne i emerytalne. Takich przywilejów i to zapisanych w umowie międzynarodowej nie posiada żadna z grup społecznych, żadna z profesji, ani uczeni, ani lekarze ani nauczyciele. Poza trzema końcowymi Artykułami Konkordatu (27., 28., 29.) wszystkie pozostałe traktują o zobowiązaniach finansowych państwa wobec Kościoła. I tak jest w sytuacji, gdy w Sejmie i w mediach dyskutuje się o likwidacji Karty Nauczyciela, z chwilą gdy pedagodzy wypełniają obowiązek konstytucyjny wynikający z Art. 70. Bywa, że zmusza się ich do zatrudnienia się na umowy na czas określony lub do samozatrudnienia. Rolnikom chce się odebrać możliwość ubezpieczenia zdrowotnego i emerytalnego w KRUZ, proponując jego likwidację.

Należy przeto postawić pytanie, czy duchowieństwo, które z własnego doświadczenia nie wie, co znaczy być bezrobotnym, pozbawionym ubezpieczenia zdrowotnego, niekiedy także dachu nad głową, które nie troszczy się

5 Adam Bartoszek, Kategoria dobra wspólnego w życiu publicznym. <http://wom.edu.pl/dialog/WOM%202-3%202014.pdf>, s. 8 -12

6 Ibidem

o bezpieczeństwo materialne i socjalne obywateli, posiada moralne prawo nauczania o dobru wspólnym?

Mateusz z Krakowa w *Rationale operu divinatorum* umieszczając człowieka w centrum wszechświata i dając tym samym w myśli polskiej początek dla filozofii holistycznej, napisał, że rzeczy zewnętrzne mają swa wartość ze względu na jego dobro. Godne pożądanie jest przy tym nie tylko piękno duchowe, ale i cielesne, bo człowiek nie jest tylko duchem. Bez troski o to, co cielesne, nie ma rzeczywistego duchowego i moralnego postępu, gdyż owe „corporalia” są niezbędnym środkiem do osiągnięcia ludzkiej szczęśliwości. [...] Człowiek jest częścią różnych społeczności, w tym i tej, która nosi miano „Kościoła”. Nie jest jednak biernie poddany władzy, lecz sam jest jej nosicielem. Kościół to nie papież i hierarchia, lecz społeczność wierzących, i ona przede wszystkim. Wszelka prawdziwa reforma Kościoła może się dokonać jedynie przez respektowanie praw przez tę społeczność przyjętych<sup>7</sup>.

Wiele miejsca w Konkordacie poświęcono szkolnictwu, poczynając od obowiązku zatrudnienia katechetów wskazanych przez biskupów diecezjalnych, poprzez prawo do zakładania placówek oświatowych i wychowawczych finansowanych z budżetu państwa lub samorządów, a także do przejmowania szkół publicznych. A przecież w XVI w. Andrzej Frycz Modrzewski, pisząc traktat *O naprawie Rzeczypospolitej*, wskazywał na realne możliwości rozwoju powszechnej oświaty i twierdził, że najpoważniejszym źródłem utrzymania szkolnictwa są kościoły i klasztory. W księdze *O szkole* proponował oszacować ich dochody i zobowiązać je do stałego opodatkowania pieniężnego na rzecz oświaty, bądź do zorganizowania, stojącego na odpowiednim poziomie nauczania przyklasztornego i przykościelnego<sup>8</sup>.

W Art. 14 pkt. 2 uznano wprawdzie, że w realizowaniu minimum programowego i wystawianiu druków urzędowych [obecnie podstawy programowej] szkoły prowadzone przez Kościół podlegają prawu polskiemu. Wynika z tego, że nie dano Kościołowi prawa ingerowania bezpośredniego lub pośredniego w treści nauczania przedmiotów obowiązkowych objętych podstawą programową. W praktyce jest jednak inaczej.

### **Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie...**

Przekonany jestem, że tylko edukacja publiczna zgodnych i dobrych robi obywateli - napisał Jan Zamojski<sup>9</sup>. Nie ulega wątpliwości, że zarówno upowszechnienie wiedzy z zakresu filozofii nie tylko holistycznej, jak też dotyczącej dobra wspólnego, a co za tym idzie przygotowanie młodego pokolenia do troski o Rzeczypospolitą zależne jest

od edukacji publicznej. O jej stanie świadczy już sama *Ustawa o systemie oświaty*, która przypomina stary poszarpany i połatany licznymi poprawkami płaszcz, które miały na celu nie tyle troskę o dobre przygotowanie dzieci i młodzieży do przejęcia obywatelskich powinności, co rozbudowę administracji oświatowej, wprowadzenie nauczania religii, ograniczenie praw wynikających z Karty Nauczyciela, prawa do likwidacji szkół i przekazywania ich przez samorządy stowarzyszeniom, Kościołowi i osobom prywatnym, likwidację gabinetów lekarskich i stołówek.

Psucie, nazywane naprawianiem systemu oświaty, rozpoczęło się od reformy ministra Mirosława Hadke, gdy nie potrafił sobie poradzić z narastaniem przemocy starszych uczniów wobec młodszych. Jediną radą, jaką znaleziono, było rozdzielenie ich przez utworzenie gimnazjów. Wykazano się więc dobrą wolą, tyle tylko, że nie była ona jak tego oczekuje A. Camus w *Dżumie oświecona*<sup>10</sup>. Nie zastanowiono się bowiem ani nad innymi rozwiązaniami, ani nad skutkami takiego zabiegu. Nie podjęto próby wzmocnienia procesu wychowawczego przez zatrudnienie psychologów i pedagogów, gdyż za stworzeniem gimnazjów przemawiała dwa istotne argumenty:

1. nawiązanie do tradycji z okresu międzywojennego, w którym gimnazja cieszyły się bardzo dobrą opinią i legenda o ich wysokim poziomie została przeniesiona do współczesności. Nie uwzględniono jednak faktu, że wtedy były to szkoły elitarne a nie powszechne, bo obowiązkowa edukacja publiczna kończyła się na szóstej a często jedynie czwartej klasie szkoły podstawowej. To zaś co powszechne i obowiązkowe nie musi być tak dobre jak elitarne i dobrowolne;
2. nie zastanowiono się nad tym, że młodzież będzie przechodzić z jednej szkoły do drugiej w bardzo trudnym okresie rozwojowym, co zresztą sygnalizowali pedagodzy i psychologowie. Uczniowie dobrze rozpoznawani w szkole podstawowej, w gimnazjach w klasie pierwszej są w swojej większości anonimowi, co utrudnia nie tylko nauczanie, ale przede wszystkim pracę wychowawczą. Najistotniejsze było to, że zostaną utworzone nowe stanowiska dyrektorów, sekretarek i księgowych, czyli dobre posady dla znajomych „królika” z polecenia partii sprawującej władzę, biskupa czy proboszcza. Wybrano przeto bardziej kosztowne rozwiązanie.

Podobnie uregulowano problem egzaminów szkolnych z maturą włącznie, powołując do życia bardzo kosztowne w utrzymaniu CKE i OKE. Powołana do życia w 1998 r. CKE na mocy ustawy o systemie oświaty i działająca w oparciu o statut stanowiący załącznik do zarządzenia

7 Ibidem, s. 20, 21t

8 Za: *Filozofia polska*. Pod red. Prof. Dr Bronisława Baczko. WP, Warszawa 1967, s. 51

9 z aktu fundacyjnego Akademii Zamojskiej, 1600; cytaty następnie sparafrazowane przez Stanisława Staszica w *Uwagach nad życiem Jana Zamojskiego*, 1787; mylnie przypisywany również Andrzejowi Fryczowi Modrzewskiemu [za:] *Sławomir Leśniewski*, Jan Zamojski. Hetman i polityk, Warszawa 2008.

10 Zło na świecie płynie niemal zawsze z niewiedzy, dobra zaś wola może wyrządzić tyleż szkód co niegodziwość, jeśli nie jest oświecona. (...); jeśli zaś mowa o tym, co nazywa się cnotą lub występkiem, najbardziej rozpaczliwym występkiem jest niewiedza, które mniema, że wie wszystko, i czuje się wówczas upoważniona do zabijania. Albert Camus, *Dżuma*. Przeł. Joanna Guze. PIW, Warszawa 1974, s. 110



MEN z dnia 3 listopada 2011 r., posiada 8 wydziałów merytorycznych, pracownię informatyczną i dwa wydziały organizacyjno-finansowe. Podlega jej osiem Okręgowych Komisji Egzaminacyjnych. Do zadań jej należą:

- opracowanie propozycji standardów egzaminacyjnych;
- przygotowanie zadań, pytań i testów oraz ich zestawów do przeprowadzenia egzaminów zewnętrznych a także kluczy niezbędnych dla oceny i pomiaru wyników;
- opracowanie i ogłoszenie informatorów właściwych dla przedmiotu podlegającego egzaminowi, które zawierają m.in. zakres materiału do opanowania, wymagane umiejętności, przykładowe zadania oraz kryteria oceniania;
- dokonywanie analizy wyników celem oceny szkół;
- składanie MEN corocznego sprawozdania o poziomie osiągnięć uczniów na poszczególnych etapach kształcenia;
- przygotowanie i ogłaszanie programów do szkolenia nauczycieli na egzaminatorów;
- inspirowanie badań naukowych i innowacyjnych w dziedzinie egzaminowania i oceniania;
- koordynowanie i nadzorowanie OKE, w tym ich prac związanych z przeprowadzaniem i ocenianiem egzaminów i poprzez weryfikatorów kalibrowanie ich wyników.

Już wkrótce po rozpoczęciu działalności CKE okazało się, że jest ona orwellowskim Ministerstwem Prawdy, któremu podporządkowany jest cały system oświaty. Odtąd przeprowadzane przez nią egzaminy zewnętrzne na wszystkich etapach nauczania, a szczególnie matura, stały się głównym i jedynym celem procesu dydaktycznego. Przedmioty nie objęte obowiązkiem egzaminacyjnym zostały zepchnięte na drugi plan.

Punktowa i procentowa ocena, wynikająca z klucza odpowiedzi, jest jedyną obiektywną prawdą, która nie podlega weryfikacji i od której nie ma odwołania, o czym pisze m.in. Małgorzata Żuber-Zielicz<sup>11</sup>. Spowodowało to, że ocenianie szkolne straciło wszelkie znaczenia i sens. Potwierdzeniem czego jest to, że przy przechodzeniu z jednego na drugi etap edukacyjny nie liczą się oceny na świadectwach, które stały się niepotrzebne, ale dokument wydany przez komisję egzaminacyjną. Jeżeli świadectwo dojrzałości było integralną częścią świadectwa ukończenia liceum lub technikum, to świadectwo maturalne wydawane przez komisję jest zupełnie oddzielnym dokumentem.

Relacje uczeń – nauczyciel zostały zatem wyraźnie osłabione. Niewielu chętnych miały inicjowanie przez nauczycieli zajęcia, które przekraczały wymagania programowe, a szczególnie te, które były określone w Informatorze maturalnym CKE.. Decydują się na nie głównie ci, którzy

chcą uczestniczyć w jakimś konkursie lub olimpiadzie przedmiotowej.

Większość uczennic i uczniów szkół ponadgimnazjalnych jest przekonana, że wystarczy chodzić do szkoły i być na lekcjach, by móc przechodzić z klasy do klasy i zdać pomyślnie maturę. Wystarczy parę kilobajtów pamięci i minimum słów by rozwiązać testy i zadania egzaminacyjne. Czyż to nie paradoks, że gdy dla potrzeb informatycznych, w maszynach, jakimi są komputery i inne urządzenia, zwiększa się pamięć bierną i operacyjną do terabajtów, to u uczniów się ją redukuje?!

Nauczyciele wszelkimi sposobami starają się przygotować uczniów do tego, by osiągnęli maksymalną ilość punktów. Gwarancją powodzenia jest konieczność poddania procesowi dehumanizacji nie tylko uczniów, ale także samego siebie, wyzbycie się tożsamości, samodzielności, spontaniczności myślenia i działania. Przekształcenie siebie w urzędnika Ministerstwa Prawdy przez docenienie nowomowy i wyrzeczenie się myślenia w staromowie. Odrzucenie lub ograniczenie do minimum realizacji zadań edukacyjnych i wychowawczych wynikających z ustawy o systemie oświaty i podstawy programowej przedmiotu, którego naucza na rzecz standardów egzaminacyjnych określonych przez CKE w informatorach. W konsekwencji MEN, tak jak nauczyciele w szkole, poddało się dyktatowi Centralnej Komisji Egzekucyjnej i tak zmieniło podstawę programową, by pozostawała w zgodzie ze standardami, co zaowocowało:

1. nadaniem treściom programowym w przedmiotach humanistycznych charakteru katolicko-narodowego;
2. sprowadzeniem metod nauczania do ćwiczeń w rozwiązywaniu testów i zadań quasi egzaminacyjnych i maturalnych.

Wprowadzona w życie przez minister Katarzynę Hall nową podstawę programową, której treści zostały w pełni skorelowane z IV rozdziałem Dyrektorium Kościoła Katolickiego w Polsce<sup>12</sup> spowodowała, że przedmioty obowiązkowe, głównie język polski i historia, biologia i wychowanie do życia w rodzinie stały się jedynie uzupełnieniem „dobrowolnej” dla rodziców i uczniów katechezy, o czym szeroko poinformowały raporty *Źle obecna, Pomiędzy tolerancją a dyskryminacją* oraz *Szkola milczenia*<sup>13</sup>.

Uczniowie, którzy na etapie wczesnoszkolnym zostali przeformowani na istoty rajskie bądź to kończą edukację na poziomie gimnazjalnym lub ponadgimnazjalnym bez matury. Ci, którzy opanowali wymogi stawiane przez CKE i zdali ją na poziomie 30%, nie podejmują studiów

12 Dyrektorium Katechetyczne Kościoła Katolickiego w Polsce. Warszawa 2001, Rozdz. 4, s. 71

13 [http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka\\_nieobecna\\_raport.pdf](http://www.tea.org.pl/userfiles/file/Wielka_nieobecna_raport.pdf) Polistrefa - Fundacja na rzecz różnorodności - Polistrefa www.polistrefa.pl  
<http://jacekkochanowski.wordpress.com/2013/02/15/szkola-milczenia-raport/>  
<http://jacekkochanowski.wordpress.com/2013/02/15/szkola-milczenia-raport/>

11 M. Żuber-Zielicz, Maturalne grupy interesów. Przegląd 30.09-6.10.2013, s. 38 - 40

lub dostaną się na studia płatne. Wszyscy oni czują się pokrzywdzeni i wykluczeni, tym bardziej, że najczęściej nie znajdują pracy i nie potrzebują ich armia. Dlatego nie darzą sympatią tych, którym się powiodło. Nienawidzą systemu, który wg nich ich skrzywdził. Sympatią darzą tych, którzy są z nimi. Nauczeni w szkole podziału na my – oni, eksponowani również w życiu politycznym i modnych ostatnich czasy rekonstrukcjach wydarzeń historycznych doskonale się w niego wpisują. Przekonani, że w historii liczą się ci, którzy mieli odwagę się buntować i wychowani na nadmiernej gloryfikacji tych, którzy kiedyś atakowali na ulicy lub skakali przez płot, czynią to samo. Czynią tak, gdyż uczący ich w szkole, często z trybuny sejmowej i w mediach zapomnieli, że wolę i bohaterstwo należy cenić w granicach rozsądku, gdyż przypisując zbyt wielkie znaczenie pięknym czynom, składa się pośrednio hołd złu<sup>14</sup>.

W takich warunkach szkoła nie tylko nie wie, jak uczyć rozumienia dobra wspólnego, ale stworzona przez MEN rzeczywistość oświatowa wręcz na to nie pozwala.

...

Argumenty przedstawione w artykule Adama Bartoszką, panujące stosunki pomiędzy państwem i Kościołem określone Konkordatem, zepsuta reformami polska szkoła nie tylko czynią prawie niemożliwymi dyskusję na temat kategorii dobra wspólnego w życiu publicznym, ale także przekształcają w utopijne marzenie próbę wcielenia w życie, proponowanego przez M. Szyszkowską prawa holistycznego.

**Marian Dziwisz** – dr nauk humanistycznych – filozof, publicysta  
– członek Stowarzyszenia „Kuznica”, współpracujący z Fundacją  
na Rzecz Różnorodności POLISTREFA

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

- **Linux – darmowy system oraz oprogramowanie do domu i szkoły (podstawy).**
- **Grafika prezentacyjna – podstawy grafiki wektorowej i bitmapowej w praktyce szkolnej (CorelDRAW i PHOTO-PAINT).**
- **Prezentacje multimedialne i strony internetowe jako pomoce dydaktyczne (podstawy).**
- **Tablica interaktywna w pracy nauczyciela.**
- **Web 2.0 jako narzędzie pracy z uczniami.**
- **Second Life w edukacji.**
- **Narzędzia Google w edukacji.**
- **Coaching w pracy nauczyciela.**

**Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)**

<sup>14</sup> A. Camus, Dżuma, op. cit., s. 110

# O KONSEKWENCJACH BRAKU ZAUFANIA SPOŁECZNEGO W EDUKACJI WYŻSZEJ

Elżbieta Ingot-Brzęk, Barbara Przywara, Mateusz Stopa

Jakiś czas temu mieliśmy okazję brać udział w badaniach, w których o opinię zapytano przedstawicieli pracodawców i ekspertów z branży IT, wykładowców i nauczycieli akademickich oraz studentów i absolwentów szkół wyższych. Te trzy kategorie respondentów miały się wypowiedzieć na temat ich wizji kształcenia na odległość, potencjalnych zagrożeń ale także mocnych stron. Pewne wnioski prezentowaliśmy już zresztą na łamach Dialogu Edukacyjnego, wypowiadając się na temat e-learningu w ogóle.

Tym razem chcielibyśmy jednak poświęcić nieco miejsca na zagadnienie o wiele szersze, niż sama forma kształcenia. Kiedy bowiem skonfrontowano wypowiedzi wspomnianych trzech kategorii respondentów, okazało się, że rozbieżności dotyczą kwestii właściwie zasadniczej, dotyczącej w ogóle problemu instytucjonalizacji i ładu społecznego.

Pomijając już sam e-learning, bowiem wypowiedzi te właściwie można odnieść do edukacji jako takiej, pracodawcy przede wszystkim oczekiwali efektywności, skuteczności i praktycznego wymiaru kształcenia. Trend ten nabiera coraz bardziej na sile właściwie od drugiej połowy XX wieku, kiedy to w krajach rozwiniętych liczba studentów zaczęła dość gwałtownie rosnąć, co w konsekwencji doprowadziło do zasilenia rynku pracy coraz lepiej wykształconymi specjalistami.

Swoją drogą, rosnąca liczba studentów i rosnące znaczenie absolwentów doprowadziły ostatecznie do demokratyzacji systemu uniwersyteckiego, w którym samorządy studenckie i zewnętrzne rady doradców miały coraz więcej do powiedzenia w zakresie jakości kształcenia i kierunków rozwoju. W powiązaniu z rozwijającym się rynkiem pracy dla specjalistów, siłą rzeczy musiało nastąpić swoiste uzawodowienie wykształcenia wyższego, w którym coraz większą wagę kładzie się na praktykę a nie akademickość.

Współcześnie praktycznie z tym trendem się nie dyskutuje, co zresztą doskonale widać w działaniach Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Wracając do badanych pracodawców i przedstawicieli branży IT, byli oni zainteresowani pracownikiem mobilnym i elastycznym, zaangażowanym i nastawionym na praktyczny wymiar edukacji. Proces uzyskiwania wiedzy i kwalifikacji a także jej certyfikacji właściwie ich nie interesowały, były traktowane właściwie na poziomie „papierka”. Dlatego też czy to w formie stacjonarnej, czy niestacjonarnej, czy wreszcie na odległość – dla tych pracodawców nie miało to znaczenia. Co ciekawe wszyscy zgodnie wyrażali pogląd, że dla nich – jako pracodawców – jakkolwiek

dypłom nie ma większego znaczenia, co zaprzeczałoby rozpowszechnionemu wśród maturzystów stereotypowi, że pracodawcy cenią sobie określone uczelnie. Nasi rozmówcy zwracali uwagę na praktyczny wymiar zdobytej wiedzy – jeśli kandydat do pracy posiada deklarowane umiejętności, to nie jest ważne, gdzie je zdobył, na jakiej uczelni czy kursie. Ważne jest natomiast, czy i jak w praktyce potrafi je wykorzystać. Jednocześnie pracodawcy wskazywali, że dyplomy mają duże znaczenie dla samych kursantów. Uzyskanie certyfikatu potwierdzającego ukończenie kursu jest przede wszystkim motywatorem dla uczestników, jest logicznym etapem kursu. Dla pracodawcy certyfikat stanowi jedynie wskaźnik zaangażowania i aktywności.

Z kolei wykładowcy i nauczyciele akademicy podchodzą do nowych form kształcenia w sposób ambiwalentny. Z praktycznego punktu widzenia, zdają sobie sprawę, że e-learning już teraz stanowi jeden z elementów kształcenia, coraz powszechniej stosowany przez uczelnie wyższe. Jednak pewne obawy budziły immanentne cechy społecznego e-learningu, przede wszystkim pytania o prawa własności intelektualnej czy jakość wiedzy tworzonej zbiorowo przez uczestników kursów. Warto zauważyć, że właściwie problem relacji z rynkiem pracy i praktyczny wymiar wiedzy w ogóle nie znalazły się w optyce wykładowców – bardziej zmartwionych wiedzą jako taką i jej jakością. Jednocześnie dydaktycy uznawali za ważną kwestię ścisłego określenia reguł weryfikacji wiedzy zdobytej „na odległość”. W ich opiniach jest to warunek konieczny, by uzyskany certyfikat był wiarygodny i poważany.

Wreszcie studenci i absolwenci, którzy z kolei – mając przed sobą rychłą perspektywę wejścia na rynek pracy - nie tyle przejmowali się praktycznością wiedzy czy jej jakością, co formalnymi certyfikatami uzyskania takich czy innych umiejętności. Dokładnie rzecz biorąc, martwili się przede wszystkim o to, czy potencjalni pracodawcy będą uznawali posiadane przez nich dyplomy i certyfikaty. Jakość i forma zdobywanej wiedzy właściwie nie miały znaczenia, co więcej – najlepsze materiały studenci raczej zostawiali tylko dla siebie, nie dzieląc się nimi z innymi współuczestnikami procesu dydaktycznego. Studentów charakteryzuje przede wszystkim przyzwyczajenie do tradycyjnych form kształcenia. Jednocześnie wyrażają brak zaufania do wiedzy niezinstytucjonalizowanej. Z ich perspektywy proces kształcenia jest więc właściwie grą o sumie zerowej – tylko nieliczni wygrają dzięki posiadanym „papierkom”, podczas gdy pozostali przegrają.

Omówione powyżej trzy perspektywy, które ujawniły się w toku badań, wskazują, że pracodawcy nie ufają zinstytucjonalizowanym formom kształcenia, cedując odpowiedzialność indywidualnie na konkretnego kandydata do pracy. To on czy ona mają się osobiście wykazać zaangażowaniem i aktywnością. Wykładowcy i nauczyciele akademicy nie ufają studentom, bojąc się, że ci ostatni będą plagiatować i prezentować wtórne materiały o coraz niższej jakości. Wreszcie studenci i absolwenci nie ufają sobie wzajemnie, postrzegając innych jako potencjalną konkurencję. Równocześnie boją się, że jedynie certyfikaty i dyplomy mogą ich odpowiednio „opisać” w relacjach z przyszłym pracodawcą. Oczekują także wysokiej interaktywności w tego typu kształceniu i niejako „nadzoru” autorytetów z danej dziedziny nad wymienianą i udostępnianą wiedzą. Wynika z tego, że mimo popularności serwisów typu [zadane.pl](http://zadane.pl) nadal studenci nie mają zaufania do swoich rówieśników i ich kompetencji.

Z perspektywy wykładowców i studentów jedynym pewnikiem staje się więc instytucja uniwersytetu: dla

jednych jako gwaranta jakości kształcenia, dla drugich jako instytucjonalnego gwaranta uzyskanego stopnia wykształcenia. Jednak z perspektywy pracodawców jest to instytucja wciąż zbyt skoncentrowana na samej sobie, nie potrafiąca otworzyć się na zewnątrz, aby uwzględnić oczekiwania rynku pracy.

Pewnym jest jednak tylko to, że właściwie wszystkie trzy strony sobie wzajemnie nie ufają, szukając równocześnie dobitnych dowodów na potencjalną dobrą wolę pozostałych uczestników relacji. Jeżeli ponownie odwołać się do zasygnalizowanych wcześniej przemian w samej instytucji uniwersytetu, to przy braku zaufania i redefiniowanej roli instytucji edukacji wyższej, pojawia się sytuacja permanentnego zawieszenia, w której nieufność stron potęgowana jest przez słabnącą rolę tradycyjnych instytucji i wciąż słabą rolę nowych.

**Elżbieta Ingot-Brzęk, Barbara Przywara, Mateusz Stopa** –  
pracownicy Wyższej Szkoły Informatyki  
i Zarządzania w Rzeszowie

## **RODNIIP „WOM” w Rybniku proponuje zajęcia na następujących kursach doskonalających dla nauczycieli języków obcych:**

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



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

- **Elementy arteterapii w edukacji szkolnej.**
- **Uczeń z ADHD – rozpoznanie, diagnoza, wskazówki do pracy dla nauczyciela i rodzica.**
- **Etykieta zawodowa.**
- **Sztuka autoprezentacji i wystąpień publicznych.**
- **Higiena i emisja głosu.**
- **Od oceniania do sprawdzania – ocenianie wewnątrzszkolne i zewnętrzne.**
- **Cele i motywacja, czyli sukces pedagogiczny.**
- **Jak doskonalić umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów nieliterackich, czyli jak pomóc uczniowi się uczyć różnych przedmiotów na każdym poziomie edukacyjnym.**
- **Jak pracować z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych na lekcjach przedmiotów humanistycznych.**
- **Uczeń elementem systemu rodzinnego, szkolnego i rówieśniczego – systemowe spojrzenie na pracę wychowawczą.**
- **Budowanie autorytetu nauczyciela poprzez świadome kreowanie własnego wizerunku.**
- **Absencja w szkole – jak sobie z nią radzić.**
- **Klasa to też grupa – warsztat umiejętności rozpoznawania i świadomego katalizowania procesu grupowego przez wychowawcę klasy.**

**Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)**

# U ŹRÓDEŁ AWANGARDY ARTYSTYCZNEJ W SZTUCE NAJNOWSZEJ

Bogusław Jasiński

## Zarys problematyki

Uderzającą cechą większości wypowiedzi estetyków współczesnych jest całkowite zamknięcie podejmowanej problematyki w szczelnej monadzie teoretycznej nie uwzględniającej najnowszej praktyki artystycznej. Zjawisko to wydaje się nie podlegać jakimkolwiek zmianom przynajmniej od lat sześćdziesiątych ubiegłego wieku. Tyle tylko, że o ile wtedy było rzeczywiście czymś nowym i zauważalnym, o tyle teraz stanowi jakby odkrycie czegoś już odkrytego – jednym słowem po okresie nawrotu konserwatyizmu w sztuce końca lat dziewięćdziesiątych (notabene równoległej do powrotu do konserwatyizmu w polityce) młodzi dziś zachowują się tak, jakby nie widzieli i nie słyszeli o swoich poprzednikach. Nic więc dziwnego, że znacząca literatura estetyczna dotycząca awangardy w sztuce i pochodząca z tamtego okresu, bywa stosowana do dzisiaj jako aparat teoretycznego opisu sztuki najnowszej. Znaczącym tego przykładem jest materiał z konferencji estetycznej „Wokół sporów o definicję przedmiotu sztuki”, którą poprowadził w roku 2009 piszący te słowa. Wydaje się, że przedmiot badań estetyki współczesnej jak gdyby nagle rozpułnął się i na dobrą sprawę nie bardzo wiadomo, o czym w gruncie rzeczy mówi się. Samowystarczalność owej monady, która do tej pory polegała na tym, że mogła niejako sama z siebie generować własne problemy i zagadnienia sporne, będące właściwym przedmiotem rozważań, ma pewne granice. Tymi punktami ekstremalnymi filozofowania o sztuce jest jawna nieprzystawalność myśli teoretycznej do faktów i zjawisk współczesnej praktyki artystycznej. Jakie są główne przyczyny tego, wydawać by się mogło, trwałego już procesu degeneracji estetyki? Czy tkwią one wyłącznie po stronie konserwatywnych estetyków, czy też szukać ich należy raczej po stronie nieodpowiedzialnych artystów, których beztróskkie wybryki nadszarpane solidny, szacowny gmach tradycyjnej nauki o sztuce? Jakie w ogóle ma szanse estetyka na zrationalizowanie tego wszystkiego, co dzieje się w sztuce współczesnej? A może – wraz z wielokrotnie ostatnimi czasy obwieszczanym końcem sztuki – należałoby także poważnie zastanowić się nad sensem dalszego uprawiania tej dyscypliny filozoficznej, powołanej wszak do refleksji nad pięknem? Pytania mnożą się i jeden problem lawinowo pociąga za sobą następne.

## Jak najbardziej współczesna historia

Jeśli nawet tylko pobieżnie przypatrzymy się manifestom i faktom artystycznym sztuki najnowszej, to z łatwością dojdziemy do – równie na razie pobieżnych – konstatacji. Otóż już na samym początku zauważyć należy dwa

oczywiste zjawiska.

Po pierwsze – owe współczesne „dzieła” sztuki, akcje artystyczne i zdarzenia w niewielkim stopniu przypominają przedmioty, które zwykliśmy obdarzać określeniem „artystyczne”. Dla przeciętnego odbiorcy wychowanego na sprawdzonych już i precyzyjnie skonceptualizowanych w teoriach estetycznych wzorach i kanonach piękna, dobrego smaku, ucieleśnionych w dziełach sztuki, które zgromadzone są w szacownych muzeach i galeriach, owe zdarzenia i akcje artystyczne serwowane przez młodych – jawnie graniczą z wygłupem i kpiną. I choć ci młodzi niekiedy już przez lat kilkanaście wygłupiają się, próbując poważnie o tym mówić i dyskutować, to jednak nie sposób przykładać do ich dokonań inne miary, aniżeli te już sprawdzone. W tym momencie dotykamy sprawy następnej.

Po drugie więc – rodzi się problem nieadekwatności tradycyjnych narzędzi badawczych stosowanych w teorii sztuki do poczynań współczesnych artystów. Trudno bowiem zakleszczać w wypracowanych w przeszłości kategoriach i pojęciach estetycznych te dokonania artystyczne, które negują sam przedmiot artystyczny. Wymykają się one skutecznie spod jakichkolwiek kwalifikacji teoretycznych, które jest w stanie zaproponować im współczesna estetyka. Dokonania te bowiem weryfikują same podstawy owej estetyki, kwestionując zasadność używania takich pojęć jak dzieło sztuki, piękno, przeżycie, forma, treść etc. Niekiedy nawet w skrajnych przypadkach sztuka najnowsza próbuje nie być „sztuką”, tworząc jak gdyby bezpośrednio w samej materii życia codziennego. Nie chce być ładna, nie chce by ją przeżywano i nie chce wzruszać. Czym więc jest i czym chce być?

Michel Kirby w znanej pracy „The Art of Time”, próbując stworzyć teoretyczną wykładnię awangardowych poczynań w sztuce lat sześćdziesiątych dwudziestego wieku, już na samym początku zastrzega, że nie można odrzucić nowej praktyki artystycznej tylko dlatego, że nie podpada ona pod tradycyjne kategorie estetyki. Czy jednak proponuje coś w zamian? Dyskusję z tym autorem odkładamy na razie na bok.

Źródła rewolty w sztuce lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych, a potem konsekwentnie kontynuowanej w pierwszej dekadzie wieku bieżącego szukać należy w awangardowych prądach i tendencjach początku ubiegłego wieku. Tkwią one niewątpliwie w ruchu dadaistycznym, w surrealizmie, a także w radzieckim konstruktywizmie. Rzecz jasna nie miejsce tu na to, aby dla poszukiwani sztuki najnowszej precyzyjnie i w sposób udokumentowany takie właśnie zaplecze historyczne rekonstruować.

Faktem jest natomiast, że „Suszarka do butelek” Marcela Duchampa wystawiona w roku 1914 w salonie wystawowym i nazwana demonstracyjnie dziełem sztuki jest przykładem, na który chętnie wskazują artyści współcześni. To co bulwersowało opinię społeczną tamtych czasów, a co dzisiaj jest uważane za żywe i nowatorskie, w gruncie rzeczy sprowadzało się do jednego podstawowego zabiegu, który polegał na swobodnym, niekiedy nie pozbawionym humoru i ironii mieszanu poziomu wypowiedzi artystycznej z porządkiem i logiką życia codziennego. Jakkolwiek zabieg ów miał z początku charakter wyłącznie destrukcyjny, pomyślany jako prowokacja i policzek mieszczańskiemu smakowi, z czasem stał się podstawą do budowy nowej formuły sztuki. Tak więc ewolucja tego typu wystąpień przebiegała od zasady negatywności, jako zasady konstytuującej niejako istnienie tych zjawisk, do formuły czysto pozytywnej, jako wytycznej konstrukcji wszystkiego co nowe.

W roku 1959 Allan Kaprow daje swoje „18 Happenings in 6 Parts” w Nowym Jorku. Współczesna plastyka tym samym definitywnie zrywa z jakąkolwiek płaszczyznowością anektując w krąg swojej kreacji przestrzeń. „Dzieło” staje się czymś ulotnym i niepowtarzalnym wymagającym od odbiorcy czynnego współuczestniczenia. Zakończony zostaje proces „ożywiania” obrazu, rozpoczęty między innymi kompozycjami ze zdartych afiszów Reymonda Hainsa, assemblagami Roberta Rauschenberga, action painting Jacksona Pollocka. Sztuka wkracza w zupełnie nowy wymiar, zupełnie obcy i dziwny dla tradycyjnej estetyki. Oto na przykład George Segal rozpoczyna swoje environmenty, odlewając naturalnej wielkości postacie ludzkie, np. „Stację benzynową” (1964) – świat zatrzymany w ruchu, obcy i dziwny, a Claes Oldenburg szokuje widzów swoimi happeningami na wielkich parkingach samochodowych. Ekscentryczny Bułgar Christo, osiedliwszy się pod koniec lat pięćdziesiątych w Paryżu, realizuje kompozycje przestrzenne: gigantyczne opakowania – np. całego budynku Kunsthalle w Bernie, albo też przykrywając folią fragment wybrzeża Little Bay w okolicach Sydney. Postacią wyjątkową w ruchu sztuki awangardowej lat sześćdziesiątych był Andy Warhol, który w ostatnich latach wycofał się działalności artystycznej. Właśnie na początek lat sześćdziesiątych przypada główny napór jego propozycji, które szturmem wdzierają się do uznanych galerii, dając początek pop-artowi. Warhol tworzy całe cykle serigrafii jak „Elvis”, „Mona Lisa”, „Flowers” powielanych w tysiącach egzemplarzy, wykorzystując poetykę i konwencję kultury masowej. Kicz zostaje nobilitowany – „all is pretty”! Sztuka konsekwentnie porzuca artystowski poziom wypowiedzi i coraz bardziej staje się bliższa życiu. W gruncie rzeczy sens owej ewolucji tak właśnie należałoby tłumaczyć: wyjście poza sztukę, a raczej poza jej określone rozumienie, ku codzienności. Równoległe z taką wykładnią zmian i tendencji w praktyce artystycznej owych lat należy jeszcze przyjąć obecność nurtu innego, który przez cały czas był podskórnie obecny. Można by go nazwać nurtem auto-destrukcyjnym, albo też szerzej – autotematycznym. Jego

cechą wyróżniającą jest nieustanna obecność refleksji o sztuce w samych jej dokonaniach praktycznych: innymi słowy na zjawisko polegające na tym, że sztuka zaczęła myśleć o samej sobie. Punktem kulminacyjnym tych tendencji w plastyce było niewątpliwie wystąpienie Josepha Kosutha. Dzieło artystyczne w jego pojęciu stawało się swoją własną definicją. Przestawał być ważny – jak byśmy powiedzieli – komunikat artystyczny, twór skończony i raz na zawsze zamknięty, lecz sam fakt przekazywania informacji. Przekornie z trójczłonowego modelu funkcjonowania sztuki zakładającego istnienie nadawcy, dzieła i odbiorcy, Kosuth wyeliminował jakby element środkowy: ważna stała się idea przedmiotu artystycznego, a nie sam przedmiot. Stąd też artysta ten, zaczynając początkowo wystawić tautologię obrazu i tekstu czy też tablice z wypisami sentencjami o sztuce, w końcu, mniej więcej od roku 1970 prezentował na wystawach wyłącznie zestawy wybranych przez siebie książek, traktując je jako propozycje lektur dla widza. Kosuth jest autorem klasycznego już dzisiaj tekstu „Art after Philosophy”, który stał się programem sztuki konceptualnej. Twórca ten brał także udział w pracach grupy Art and Language.

Konceptualizm – jak dowodzi tego w pracy „Conceptual art.” Ursula Meyer – znosi podział na twórcę i krytyka, a sztuka tłumaczy się przez samą siebie. Ta sama autorka wywodzi podstawowe idee sztuki konceptualnej od dadaistów i Duchampa, a zwłaszcza od ich idei odrzucenia mitu cennego i poprawnego dzieła sztuki. Wskazuje także na aktualność koncepcji Kazimierz Malewicz – „wyzwolenia od przedmiotu”, tworzenia sztuki bez- czy poza- przedmiotowej. Do tego wyjątkowo ciekawego szkicu U. Meyer wrócimy jeszcze. Skoro jednak już jesteśmy przy wydawnictwach dokumentujących sztukę tamtego okresu, wspomnijmy jeszcze o dwóch propozycjach, w których Czytelnik znaleźć może bogaty serwis fotograficzny i informacyjny dotyczący owej awangardy współczesnej. Autorem pierwszej jest Germano Celant: „Precronistoria 1966-1969. Minimal art., pittura sistemica, arte povera, land art, conceptual art, body art, arte ambientale e nuovi media.”. Daje ona przegląd typowych tendencji i zjawisk sztuki końca lat sześćdziesiątych. Propozycja druga zaś stanowi: próbę opisu owych faktów artystycznych. I choć można zgodzić się z wykładnią teoretyczną, którą mi daje autor, to jednak wartość tej książki głównie polega na umiejętności przekazania czytelnikowi solidnej porcji informacji o głównych prądach artystycznych naszych czasów: Achille Bonito Oliva „Autocritico Automobile Attraverso le Avanguardie”, Edizioni Formichiere, Milano 1977.

Wspomniana wyżej tendencja samoznoszenia sztuki i mieszania jej z faktami i zdarzeniami życia codziennego dała także o sobie znać w teatrze awangardowym. Porzucenie artystycznego poziomu wypowiedzi dokonywało się tu jakby na dwóch płaszczyznach. Z jednej strony przejawem tej tendencji była na początku reforma przestrzeni teatralnej, a w końcu dosłowne wyjście poza budynek teatralny i granie na ulicach, placach i w innych

„nieteatralnych” pomieszczeniach, takich jak cyrk, garaż samochodowy, hala fabryczna, z drugiej strony generalna zmiana roli i koncepcji gry samego aktora. Oto jak widzi tę ewolucję autor monografii o Living Theatre: „Aktor Living gra samego siebie. Zamiast powiedzieć jak aktor teatru tradycyjnego: <wcielam się w Ryszarda III>, zamiast jak aktor brechtowski: <Jestem Matką Courage, ale jestem także Heleną Weigel grającą Matkę Courage>, aktor mówi: <Jestem Julianem Beckiem i gram Juliana Becka>.” Tak więc negacja teatru tradycyjnego dokonywała się jakby z dwóch stron: z zewnątrz, poprzez reformę przestrzeni teatralnej, a właściwie poprzez jej stopniowe porzucanie, oraz od wewnątrz, poprzez przebudowę modelu ekspresji aktorskiej. Teatr przestaje być rozrywką dla niewielu, ale chce wtrącać się w bieg życia; nie chce być ładny, ale ważny. Tradycyjne względy estetyczne w tym układzie przestają się liczyć. Coraz rzadziej także mówi się o spektaklach jako o tworcach zamkniętych i skończonych przeznaczonych do kontemplacji przez widza. Awangardowe grupy teatralne lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych wolały raczej mówić o akcjach i działaniach mających charakter parateatralny, akcentując przy tym ich procesualny charakter, który wymaga czynnego udziału widza. Odślania się także cały proces twórczy aktora, czyniąc tę działalność właściwym bohaterem, przedmiotem pracy teatralnej. Znane są powszechnie ćwiczenia tzw. transformacji aktorskiej, które prowadził publicznie Joseph Chaikin wraz ze swym zespołem Open Theatre. Richard Schechner zaś w spektaklu „Dionizos w 69” zrealizowanym z The Performance Group wciąga w akcję widzów, burząc tym samym dawne przedziały pomiędzy aktorami i widzami, usankcjonowane mitem rampy. Niewątpliwie apostołem owej awangardy teatralnej był od samego początku Jerzy Grotowski. Porzucenie teatru przez jego zespół było chyba najbardziej konsekwentne i najpełniejsze (zwłaszcza po 1972 roku). Oto jak on widzi ten problem w rozmowie z dziennikarzem: „Przechodząc ku temu, co określam jako zostawienie teatru za sobą; wiedziałem wyjściowo bardzo mało: to znaczy żadnych historyjek, żadnej fabuły, żadnej opowieści o czymkolwiek lub o kimkolwiek – to raz; dwa – dobór tych, którzy w to wchodzi, musi być wzajemny. Dla prasy można by powiedzieć, że jest to staż, który wymaga odpowiednich predyspozycji a nie umiejętności. Dalej: wiedziałem, że powinno dziać się to, co najprostsze, najbardziej elementarne, ufne między istnieniami, że to opiera się o etapy, o szczeble, ale nie może być rytmem – w znaczeniu, że jest jak zakomponowany obrządek – bo to musi być od rytmu prostsze. Musi być oparte o takie rzeczy jak fakt rozpoznania kogoś, jak dzielenie substancji, dzielenie żywiołów – nawet w tym archaicznym znaczeniu, ale bez myślenia o tym archaicznym znaczeniu – jak się dzieli przestrzeń, wodę, dzieli ogień, dzieli bieg, dzieli ziemię, dzieli dotyk”.

Najradzykalniej angażował się w rzeczywistość społeczną Teatr Guerilla uprawiany głównie w Ameryce. Członkowie tych zespołów przenikali do małych społeczności poznając ich problemy i kłopoty. Następnie wraz

z przygodnymi ludźmi „odgrywali” historie dotyczące konkretnych spraw obchodzące widzów. Często takie „spektakle” kończyły się demonstracjami i starciami z policją. Obecnie teatr walczący praktycznie przestał istnieć.

Ostatnim dokonaniem owej nowej fali w teatrze tamtych lat, obok trwających staży i działań Grotowskiego, była praktyka tzw. teatru alternatywnego Eugenio Barby i jego „Odin Theater”. Opisana ona została w książce Barby „The Floating Islands”. Niestety wartość teoretyczna tej pracy jest nikła, ma ona znaczenie jedynie takie, iż opisuje pewne spostrzeżenia i refleksje z punktu widzenia praktyka. Teatr alternatywny był tworzony przez grupy ludzi, których łączyło coś więcej, aniżeli tylko granie na scenie – teatr alternatywny był także tworzony dla ludzi, których także łączyło coś więcej, aniżeli tylko fakt wspólnego zamieszkiwania jakiejś okolicy czy miejscowości. Mówiąc krótko: istota owego teatru polegała na tym, że był on adresowany do zamkniętych społeczności, sprawdzał się niejako tylko w tych społecznościach i ponadto – co bardzo ważne – nie miał ambicji tworzenia wartości uniwersalnych. Miał za założenia kształtować tzw. kultury lokalne, do nich tylko się odwoływać w swojej działalności, tworząc wartości niezrozumiałe dla innych systemów kulturowych. A więc – czy taki teatr alternatywny był jeszcze sztuką?

Te zmiany w sztuce nie ominęły również muzyki. „Teatralizacja muzyki” – takim terminem zwykło się określać dziwne ni to koncerty, ni to spektakle Johna Cage’a. Muzyka, której inspiracje znajdował Cage w filozofii zen, była ściśle powiązana z akcjami plastycznymi i parateatralnymi. Oryginalny spłot tego typu działań, przy wykorzystaniu najnowocześniejszej elektronicznej techniki oświetleniowej, sprzężonej mechanicznie z akcją, zaczęto nazywać ruchem „Fluxus”. Sam Cage w swych wystąpieniach teoretycznych podkreślał wtapianie się muzyki w codzienność, jej swoiście nieartystyczny charakter. Te tendencje były u niego podbudowane szeroko wykorzystywaną filozofią Wschodu, przesyconą medytacją i brakiem jakiegokolwiek zewnętrznej ekspresji. Słynny już utwór Cage’a „4.33” (tyle minut trwało milczenie i cisza, kiedy kompozytor zasiadł do fortepianu) takimi właśnie przemyśleniami filozoficznymi był inspirowany.

Jednak pierwsze zmiany w muzyce o charakterze rewolucyjnym wprowadził kto inny. Aby w pełni zrozumieć charakter nowych tendencji w muzyce współczesnej, należałoby wpięć gruntownie przestudiować przemyślenia Albana Berga, Antona Weberna i Arnolda Schönberga. Tu właśnie, od dezintegracji tonalności, poprzez ekspresjonizm i abstrakcjonizm Antona Weberna oraz dodekafonię A. Schönberga – wiedzie droga ku awangardzie muzycznej naszych czasów. I znowu: w samą materię utworu muzycznego wtargnęły nie tylko cytaty innych dzieł działające na zasadzie college’u, lecz także odgłosy ulicy, rytm rozmów, szeptów itp. Jeszcze raz sztuka wypiera się samej siebie. Nic więc dziwnego, iż Th. W. Adorno tak podsumowuje ten proces ewolucji muzyki: „Dziś liczą się tylko te utwory, które nie są już utworami.” I nieco dalej: „Technika nowej muzyki stawia pod znakiem



zapytania to, czego wielu postępowych melomanów po niej się spodziewa: zwarte utwory, raz na zawsze dostępne w operowych i koncertowych muzeach”.

Wydawać by się mogło, iż tak skonwencjonalizowana sztuka, jaką jest taniec, oprze się owym tendencjom demitologizującym artyzm. A jednak antyakademickość wielu współczesnych baletów, a zwłaszcza „Ballet du XXe siecle” Maurice’a Bejarta stała się faktem niezaprzeczalnym. Właśnie u Bejarta próżno by szukać, obserwując tancerzy, poruszania się na czubkach palców czy też wyrafinowanych estetycznie ewolucji powietrznych. Ruch na scenie, poszczególne jego figury nie tylko przypominają rytm i formę naszych codziennych zachowań, ale nawet przede wszystkim z nich to czerpią swe źródło „teatralizując” życie. John Cage bardzo chętnie współpracował podczas przygotowywania swoich pokazów z przedstawicielami nowego tańca znajdując natychmiast z nimi wspólną nić porozumienia.

Współczesne kino także przeszło przez ogień kontestacji tradycyjnych struktur narracyjnych. Właśnie od odrzucenia tradycyjnej przyczynowo-skutkowej narracji zaczęła swój byt nowa fala: Antonioni, Fellini, Romm, Chucijew, Konwicki, Skolimowski, Chytilova, Forman, Resnais i inni. Najbardziej radykalni poszli jeszcze dalej. Odwrócili kamery od grających aktorów i zwrócili się wprost do szarej rzeczywistości. Tu obficie korzystano z doświadczeń dokumentalistów takich jak Jean Rouch, Robert Flaherty i inni. Zjawisko nowego kina wielokrotnie było opisywane i analizowane. Zatrzymamy się więc tutaj jedynie na najnowszych konsekwencjach nowofalowych przeobrażeń filmu. Ich upostaciowieniem jest niewątpliwie Jean-Luc Godard. U żadnego innego współczesnego twórcy filmowego nie możemy tak jasno zaobserwować naczelných tendencji eksperymentatorskich. Podobnie jak w przypadku postkonceptualnych zjawisk w plastyce, sam przedmiot artystyczny, w tym wypadku film, przestaje jakby u Godarda liczyć się. Reżyser stawia raczej na problemy i idee, aniżeli na ich cyzelatorski przekaz. Z oczywistych błędów realizatorskich i jawnych grzechów wobec ustalonych reguł gry czyni cnotę. Oto podczas jednego z mityngów Francuskiej Partii Komunistycznej przemówienia mówców były przerywane pojawiającym się na ekranie filmie, który w swoisty sposób komentował przed chwilą wypowiedziane z trybuny słowa. W tym momencie – jak chce Godard – widz winien odbierać całą akcję polityczną, całą sytuację, w ramach której zdecydowano się wyświetlić film, a nie wyłącznie zatapiać się w kontemplacyjnej iluzji ekranu. Film przekracza samego siebie. Ostatnie prace Godarda niezrozumiane przez mieszczańskich krytyków, polegały na rejestracjach techniką video rozmów z przypadkowo spotkanymi ludźmi. Kino interweniuje w samą rzeczywistość.

Powyżej szkicowo zarysowane zjawiska sztuki najnowszej w szczególny sposób odbiły się także w dokonaniach literackich tamtych lat. W zasadzie jednak literatura znacznie wcześniej niż plastyka, kino czy teatr przeżyła

ów okres przełomu. W prozie wiązało się to nie tylko w pozbawieniem uprzywilejowanej pozycji wszechwiedzącego narratora, ale także z rozbiciem tradycyjnej, uporządkowanej narracji. Nie sposób jednak w tym miejscu oddać subtelność i specyfikę owych zmian, znowu więc będziemy zmuszeni rozmiarami tej pracy do hasłowego wyszczególnienia kilku najbardziej typowych zjawisk. Wspomniana wyżej autotematyczna tendencja obecna w sztuce współczesnej znalazła swój pełny wyraz w niektórych powieściach nouveau roman. Michał Głowiński tak nazwał owe dokonania: „powieść jako metodologia powieści”. W Polsce osamotnionym przedstawicielem tego typu myślenia o literaturze był Wilhelm Mach, autor powieści „Góry nad Czarnym Morzem”. Ewolucja prozy, o której tu wspominamy mówiąc o autotematyzmie, dokonywała się jednak wyłącznie w sferze formalnej i jako taka jest wyrazem głębszych tendencji w sztuce, o których pisaliśmy wyżej. Czy w takim razie dałoby się porównać strukturę prozy autotematycznej z dokonaniem konceptualizmu i Kosutha? Analogie takie na pewno istnieją, lecz wykazaniu ich należałoby poświęcić osobne, gruntowne studium. Problemu tego generalnie nie rozwiązuje również badacz włoski Mario Praz autor wydanej u nas książki „Mnemosyne. Rzecz o powinowactwie literatury i sztuk plastycznych”.

Istnieje jednak drugi nurt ewolucji prozy współczesnej, który równoległe z nowatorstwem formalnym (a może obie te rzeczy są w końcu czymś jednym?) dowartościowuje świat przedstawiony dzieła. Wydaje się, że typowym przedstawicielem tego typu literatury był Allan Robbe-Grillet, twórca swoście rozumianego realizmu. Jak referuje M. Głowiński „dla Robbe-Grilleta najważniejsze jest konstruowanie świata rzeczy, świata solidniejszego i bardziej stałego, czyli będącego tylko sobą, wolnego od wszelkich interpretacji alegorycznych”. Realizm jest tu rozumiany jako możliwość dotarcia do rzeczywistości jakby samej w sobie, nie skażonej jeszcze interpretującym spojrzeniem człowieka. Allan Robbe-Grillet, aby osiągnąć ten cel, konstruuje swoistą metodę percepcji świata, którą nazywa „zasadą punktu widzenia”. Byłby to oczywiście punkt widzenia beznamietnego i obiektywnego narratora, którego rolę w strukturze powieści można by przyrównać do oka kamery rejestrującej rzeczywistość. Czy jednak rzeczywistość wyprawa po nagie fakty rzeczywistości może zakończyć się sukcesem? Czy ucieczka od fikcji i kreacji literackiej jest w ogóle możliwa?

Przed podobnymi problemami stanął też zapewne Julio Cortazar, który próbował pisać powieść razem z czytelnikami wybierając najoptymalniejsze jego zdaniem warianty rozwiązań niektórych sytuacji, które proponowali czytelnicy.

Pomysły te nigdy jednak nie wykroczyły poza granice eksperymentu i jak na razie nic nie wskazuje na to, aby trwale odmieniły obraz literatury współczesnej. Inaczej natomiast stało się w przypadku plastyki, teatru i muzyki, co pokazaliśmy wyżej.

## Kontekst społeczny

Wszystkie te zmiany w sztuce współczesnej dokonywały się na konkretnym tle pewnych wydarzeń społecznych. Ruchem, który w sposób decydujący zaważył w tym względzie była niewątpliwie kontestacja w drugiej połowie lat sześćdziesiątych. Zjawisko to jednak do tej pory nie doczekało się solidnych opracowań zwłaszcza w aspekcie generowania zmian w sztuce współczesnej. A przecież nie da się wprost pomyśleć o teatrze Becka i Maliny, o sztuce guerillo, akcjach Dario Fo bez sięgnięcia do podłoża społecznego, na którym zjawiska te wyrosły. Wpływ kontestacji na praktykę artystyczną lat sześćdziesiątych i początku lat siedemdziesiątych był dwójakiego rodzaju. Z jednej strony idee, które poruszały młodzież do wystąpień na ulicach, znajdowały swe naturalne przedłużenie w manifestacjach artystycznych. Wymienić tu należy zarówno anarchizujący Living Theater, jak i komunistę Dario Fo we Włoszech oraz wielu innych. Ta inspiracja ideologiczna (w sferze treści) była jednak krótkotrwała i powierzchowna i wraz z globalnymi zmianami w strukturze politycznej społeczeństw zachodnich w naturalny sposób ginęła. Źródło zmian w sztuce, które tkwiło poza nią samą, po prostu wyszło.

Z drugiej jednak strony istniał jeszcze inny typ zależności, pomiędzy nowymi manifestami artystycznymi a ich burzliwym kontekstem politycznym końca lat sześćdziesiątych, który moglibyśmy nazwać formalnym, albowiem właśnie „formę” sztuki poddawał zdecydowanym przekształceniom. Ten typ wpływu zdarzeń społecznych na sferę świadomości okazał się o wiele trwalszy i głębszy, gdyż w łonie samej sztuki zmiany te dobrze i mocno ugruntowały się, zaczynając żyć własnym życiem niezależnie od tego, iż do życia powołał je czynnik z gruntu obcy, spoza niej samej. Cechą charakterystyczną tego nurtu ewolucji praktyki artystycznej było „otwarcie” dzieła sztuki, uczynienie go strukturą nie do końca określoną programowo. Ogólnie rzecz biorąc status ontologiczny dzieła od tej pory zaczął co innego znaczyć. Chętniej zaczęto mówić o procesualnym charakterze sztuki, o jej wewnętrznej dynamice przeciwstawiając te określenia przyzwyczajeniom mieszczańskiej publiczności nastawionej kontemplatywnie wobec propozycji artystów. I tu dopiero widać trwałe, jak się wydaje, zdobycze kontestacji. Dodajmy tylko: zdobycze mimo woli ...

Ta garść przykładów i faktów z dziejów sztuki tamtych lat, dość dowolnie wybrana i skrótowo opisana służyć może jako empiryczny punkt odniesienia rozważań o stanie estetyki współczesnej. Niewątpliwie wytrawny krytyk muzyczny, plastyczny, teatralny a zwłaszcza chyba literacki (literatura w powyższym przeglądzie zjawisk najnowszych w sztuce potraktowana została wyjątkowo pobieżnie) miałby jeszcze wiele do powiedzenia na temat konkretnych dokonań artystycznych z własnego podwórka. Nie chodzi tu jednak o to, aby przedstawiać zarys historii sztuki lat kontestacji i kontrkultury, ale o przykłady z jej zakresu, jakie pojawiły się i jeszcze się pojawiają w niniejszym tekście.

## Nowa estetyka

Przedmiot sztuki w tradycyjnej estetyce akademickiej zazwyczaj interpretowano w sposób bardzo statyczny jako produkt do obserwacji z z e w n ą t r z przez odbiorcę. Podawano więc w rozmaitych systemach myśli o sztuce pewne względnie sztywne i precyzyjne definicje określające przedmiot artystyczny. Estetyka tradycyjna umieszczała w rejestrze swoich typowych problemów i pojęć także inne kategorie, jak np. przeżycie estetyczne, piękno, forma, twórczość, odtwórczość itp. Wszystkie te zagadnienia okazałyby się pustymi abstraktami, gdyby nie zakładano wcześniej jakiegoś jasno określonego rozumienia samego przedmiotu sztuki – niejako ontologicznej przesłanki istnienia owych tradycyjnych pojęć i problemów estetycznych. Kategoria dzieła sztuki okazuje się więc być czymś podstawowym, fundamentem pracowicie i z niemałym nakładem inwencji wzniesionego gmachu spraw, problemów, pojęć i terminów owej nauki o sztuce. Przedmiot artystyczny pojmowano w nim jednak konsekwentnie w sposób statyczny i – jak przystało na przedmiot – b a r d z o p r z e d m i o t o w y. Z jednej więc strony twórca sens swojej pracy upatrywał w wyprodukowaniu gotowego i raz na zawsze ukończonego tworu, z drugiej zaś widz – odbiorca postawiony był w sytuacji osoby biernej, kontemplującej ów zamknięty i wyczerpany przedmiot. I choć pisało się niekiedy o aktywnej roli konsumenta sztuki, to jednak aktywność tę w gruncie rzeczy rozumiano przede wszystkim jako akt pewnych działań o charakterze wewnętrznym mieszczących się w sferze subiektywnej psychiki. Była to więc aktywność „na niby”, obwarowana sztywną konwencją przekazu artystycznego, aktywnością w bezpiecznych granicach, albowiem w każdej chwili można było ową konwencję zerwać, odchodząc od oglądanego właśnie obrazu, czy też opuszczając widownię teatralną. Zawsze więc de facto ów odbiorca sztuki był usytuowany n a z e w n ą t r z przedmiotu artystycznego. Sztuka mogła więc być – jak to nie omieszkało niekiedy podkreślać, lansując określony model życia i bycia – rozrywką, wypoczynkiem po pracy, mogła wreszcie dawać wytchnienie skołatanemu kłopotami codziennymi obywatelowi. Mogła łaskotać i głaskać smak pocziwego człowieka, ale tylko w z góry zakreślonych normach. Artysta produkujący przedmioty czynić to także musiał w jasno określony sposób: tak, aby przedmioty owe mogły być właśnie jako „artystyczne” zakwalifikowane. Urzeczywistniał więc w gruncie rzeczy – najczęściej nieświadomie – społeczne stereotypy o sztuce. Praca taka czyniła go wszak artystą – zdobywał przez nią tożsamość samego siebie.

## Znikający przedmiot sztuki

Nie dziwmy się przeto, iż estetyka tradycyjna zaczynała swój pozytywny wykład o sztuce właśnie od określenia przedmiotu artystycznego. Uwarunkowane to było względami społecznymi – chodziło przecież o to, kto jaką rolę odgrywa w skomplikowanym organizmie, jakim jest społeczeństwo, a ponadto c o się w tym społeczeństwie

wytwarza. Ten typ refleksji estetycznej był dziedzictwem specyficznej świadomości społecznej wieku dziewiętnastego. Był to czas panowania rozumu mieszczańskiego. Pomiędzy ludzi, którzy usiłowali się komunikować ze sobą w sposób bezpośredni, wdarła się wielkość trzecia – rzecz, towar. Taka sytuacja społeczna była wynikiem określonych układów historyczno-politycznych i zazwyczaj zdominowana była tendencjami alienacyjnymi i reifikacyjnymi. Można ją zanalizować w dwóch rodzajach relacji: człowiek – jego produkt pracy oraz człowiek – człowiek. O ile pierwsza jest niejako przejawem alienacji, o tyle druga – przejawem reifikacji. Najogólniejszy sens zagadnienia alienacji polega na tym, że jednostka wytwarzająca przedmioty eksterioryzuje w ten sposób swą duchową istotę, ucieleśnia ją w obiektywnie istniejących wytworach. Natomiast sens ogólnie rozumianej reifikacji polega przede wszystkim na sprowadzeniu czysto ludzkich wartości, z którymi zazwyczaj utożsamia się humanistyczny wymiar istnienia, do poziomu rzeczy, które można wymienić i kupować, i którymi – rzecz jasna – można manipulować. To, co człowiecze, żywe i zmienne, co nie jest, lecz stać się, pojmowane jest tu jako coś nieludzkiego, martwego i stałego. Zjawisko reifikacji stać się może w odpowiednim układzie społecznym powszechną formą bycia z rzadka tylko uświadamianą z całą wyrazistością; rozciąga też swe panowanie niemalże na wszystkie sfery aktywności człowieka. Niemniej jednak musimy sobie zdać jasno sprawę z tego, iż jest ono skutkiem procesów o wiele głębszych, drążących podstawowe zasady istnienia układu społecznego. To samo oczywiście odnosi się do zjawiska alienacji. Obie te kategorie należałoby analizować więc uwzględniając całokształt stosunków społecznych, w ramach których funkcjonują i których także są wytworem.

Tak jak zjawiska alienacji i reifikacji są skutkiem globalnych stosunków społecznych, tak też i – analogicznie – przedmiotowe traktowanie produkcji artystycznej jest przejawem funkcjonowania w społeczeństwie zjawisk alienacji i reifikacji. Tak więc w ostatecznej instancji cały problem zostaje umiejscowiony w podstawowych zasadach istnienia społeczeństwa. Sądzę, że ta sama świadomość społeczna, która stworzyła Comte’a i Spencera, scjentyistów i pozytywistów, równie sprawnie – na wzór pewnych dobrze jej znanych, choć w pełni nie uświadamianych matryc myślowych – stwarzała określone pojęcia dzieła sztuki i estetyki. Te estetyczne i niedialektyczne kategorie, którymi posługiwała się estetyka tradycyjna, odbijająca w teorii przedmiotowy i kontemplacyjny charakter praktyki artystycznej, z czasem zaczęły tworzyć pewien dość określony system rozumowań o sztuce. Oznaczał się on przede wszystkim swoistą definicją dzieła sztuki (kontemplacyjną) oraz szczególnie preferowanymi metodami badania przedmiotów artystycznych. Były to w przeważającej mierze badania prowadzone poprzez klasyfikację, hierarchizację, rejestrację etc. Dawały one opis stanu badanych zjawisk, a nie opis ich przebiegu. Jeszcze raz rozum mieszczański zatriumfował.

Ale oto w dokonaniach awangardy dwudziestowiecznej, a zwłaszcza w ostatnim dwudziestolecu ubiegłego wieku, ów system estetyki zaczął się chwiać. Nie sposób już było dalej utrzymać tradycyjnego rozumienia dzieła sztuki. Skoncentrujemy się właśnie na tym zagadnieniu, jako że – jak to już zaznaczono wyżej – problem przedmiotu artystycznego jest ośrodkową kategorią, wokół której krąży zazwyczaj myśl tradycyjnego filozofa sztuki.

Pojawiać się zaczęły wówczas wystąpienia i manifestacje artystyczne, które w demonstracyjny sposób zrywały z tradycyjną sztuką bulwersując publiczność. Wspomnieliśmy już o tym w poprzedniej części niniejszej rozprawki, kiedy to owe tendencje w plastyce wprowadzaliśmy między innymi od Duchampa poprzez wystąpienia *happenerów* i przedstawicieli *performances* aż do Kosutha i postkonceptualistów, w filmie zaś najbardziej ciekawe tendencje sztuki jutra upatrywaliśmy między innymi w praktyce kina interwencyjnego Godarda, natomiast mówiąc o teatrze szczególną uwagę zwracaliśmy na działania *po* – czy też *para* – teatralne (*Living Theater*, *Laboratorium Grotowskiego*, *Open Theater Chaikina*, akcje *Dario Fo* i inni). Ogólnie rzecz biorąc ta nowatorska praktyka przejawiająca się spontanicznie na terenie prawie wszystkich rodzajów sztuk, wyrosła z tradycji antyszuki, jako negacja tradycyjnego rozumienia działalności artystycznej, a więc ukonstytuowała się na zasadzie negacji wobec tego, co zastane. Ta zasada negatywności była jej formą konstytutywną i jako taka w gruncie rzeczy sankcjonowała istnienie tego, z czym walczone. Z czasem dopiero sztuka ta ewoluowała do rozwiązań konstruktywnych, ale wówczas przestawało się już w ogóle mówić o sztuce. Artyści zaczęli więc stwarzać pewne wartości, które z samego założenia nie tkwiły w obrębie tradycyjnie rozumianej sztuki. Na przykład Grotowski wolał raczej mówić o kulturze czynnej, aniżeli o teatrze, mówił także o przechodzeniu z jednej klasy do innej jako metaforycznie ujętej ewolucji, która prowadzi poza teatr. W gruncie rzeczy nie jest ważne, czy coś się nazywa tak albo inaczej. Jednak dla społecznego odbicia zjawisk twórczych jest ważne, czy chodzi o działalność, która – choćby nowatorska – mieści się w tradycyjnej domenie, czy też mamy do czynienia z narodzinami innego gatunku aktywności twórczej. A w wypadku działalności *Laboratorium* chodzi właśnie, jak sądzę, o to drugie”.

Te tendencje w praktyce artystycznej sprawiły, że zaczęto na nowo zastanawiać się nad sensem kategorii dzieła sztuki jako empirycznej osnowy istnienia estetyki. Rozterki te jasno widać na przykładzie niezwykle erudycyjnych i dociekliwych analiz Władysława Tatarkiewicza, który jeszcze w 1972 roku w swej „Drodze przez estetykę” formułował bez dodatkowych komentarzy taką oto – jak pisał „alternatywną” -definicję dzieła sztuki: „[...] dzieło sztuki jest odtworzeniem rzeczy, bądź konstrukcją form, bądź wyrażeniem przeżyć, jednakże tylko takim odtworzeniem, taką konstrukcją, takim wyrazem, jakie są zdolne zachwycać, bądź wzruszać, bądź wstrząsać”. Tatarkiewicz podpisywał się więc bez zastrzeżeń pod takim fragmentem

„*Ars poetica*” Staffa, który zresztą przytaczał:

„*Nie abym świat dziwnością zdumiał,*

*Lecz by się kształtem stała chwila*

*abyś bracie, mnie zrozumiał”.*

Takie właśnie cechy sztuki wymienione w formie poetyckiej przez Staffa, jak utrwalenie rzeczywistości (przedmiotowość) oraz umożliwienie porozumienia między ludźmi (za pośrednictwem przedmiotu), wydały się wówczas Tatarkiewiczowi na tyle bliskie, że umieścił je w bezpośrednim sąsiedztwie swojej alternatywnej definicji sztuki. Definicja ta w gruncie rzeczy zbiera i sumuje stan badań nad problematyką działania artystycznego, które Tatarkiewiczowi – niezrównanemu erudycie i klasyfikatorowi pojęć – były wówczas dostępne. Nie na darmo wszak definicję tę nazywa się alternatywną ... Tak więc stanowi ona typowy przejaw myślenia o sprawach sztuki mieszczący się w pełni w określonym rozumieniu estetyki. Wyraźnie operuje się w niej pojęciem dzieła sztuki jako obiektywnie istniejącego przedmiotu, niezależnego w tym sensie zarówno od artysty, jak i od odbiorcy.

W cztery lata później W. Tatarkiewicz w „Dziejach sześciu pojęć” ten sam szkic o pojęciu sztuki uzupełnia jednak dodatkowym komentarzem: „Przemiany, jakie dokonały się w formach sztuki, nie należą w zasadzie do niniejszych rozważań, zostały jednakże zaznaczone, bo wpłynęły na teorię sztuki, a nawet na samo jej pojęcie. Pojęcie to, które ustaliło się po dwóch tysiącach lat rozwoju, miało między innymi takie właściwości. Po pierwsze implikowało, że sztuka jest częścią kultury. Po drugie, że sztuka powstaje dzięki umiejętności. Po trzecie, że dzięki swoim własnościom stanowi jakby oddzielną prowincję w świecie. Po czwarte, że zmierza ku temu, by dać życie dziełom sztuki; w dziełach leży jej sens, dla nich jest cenna; nazwę sztuka daje się dziełom artysty, a nie tylko jego umiejętności”. Cóż więc się stało? Co kwestionuje sztuka współczesna w owej definicji? Okazuje się, że wszystko: „1. Pojawiła się koncepcja, że kultura szkodzi sztuce. [...] 2. Hasło końca sztuki (*l'art est mort*) znaczy przede wszystkim: koniec sztuki umiętej, zawodowej. Może ją uprawiać ktokolwiek i jak chce. [...] 3. Przekonanie, że sztuka stanowi oddzielną prowincję w naszym świecie, doprowadziło nawet do teorii, że należy ją izolować, że wtedy dopiero jej dzieła działają właściwie; temu służą ramy obrazów, cokoły rzeźb, kurtyny w teatrze. Teraz zaś powstała teoria przeciwna: sztuka działa właściwie, gdy jest wtopiona w rzeczywistość. [...] 4. Sztuką w tradycyjnym rozumieniu jest nie tylko tworzenie, ale także jego wytwór: książka, rzeźba, obraz, gmach czy utwór muzyczny. Tymczasem surrealiści twierdzą, że chodzi im wyłącznie o twórczość, ona jedna jest ważna, nie zaś wyprodukowany przez nią przedmiot. [...] Sztuka bez dzieła sztuki – to zmiana nie tylko teorii, ale samej definicji,

największa nowość w okresie żądnym nowości”.

W. Tatarkiewicz kończy swój szkic rozważaniami o czasie żądnym nowości. Chodzi teraz o to, aby pisać dalej – dalsze bowiem operowanie przedmiotowo-kontemplacyjnym rozumieniem dzieła sztuki jest aktem samobójczym dla estetyki. Narasta świadomość zmian o charakterze globalnym w teorii sztuki. Wszystko wskazuje na to, że na naszych oczach dokonuje się kto wie czy nie wręcz kopernikański przewrót w tradycyjnym pojmowaniu działalności artystycznej. System tradycyjnej estetyki nie ewoluje albowiem stracił kontakt z empirią, on zanika po prostu, a na jego miejsce wolno i nie bez wewnętrznych i zewnętrznych oporów pojawia się nowy system pojęć i kategorii. Za wcześniej chyba jednak na to, aby te pojęcie i kategorie w sposób jasny i precyzyjny poddawać analizom i szczegółowym systematyzacjom. Proces ten w gruncie rzeczy ciągle trwa i wymaga starannych i wyważonych studiów, które powinny iść nie w kierunku prostej negacji tradycji, lecz w kierunku jej przewyższenia, a to z kolei oznacza - ni mniej ni więcej - jak tylko drobiazgowo prace nad estetyką tradycyjną. Powinny one bowiem wydobywać z niej te elementy, które mogą okazać się twórcze i płodne poznawczo w nowym kontekście teoretycznym.

Spróbujemy na sam koniec postawić przed sobą zadanie nieco skromniejsze: prześledźmy możliwie sam m e c h a n i z m zmiany owego systemu estetyki. Wydaje się, iż taka właśnie refleksja nad strukturą tej rewolucji może okazać się progimem ku nowemu. Być może kiedyś uda się go przekroczyć.

### **Nowy paradygmat sztuki i estetyki**

Zmiany w sztuce i estetyce można pojmować w dwojaki sposób: bądź jako zmiany o charakterze ilościowym, kiedy to dołącza się nowe elementy do uznanego już paradygmatu rozumienia sztuki, bądź też jako zmiany o charakterze jakościowym, wręcz rewolucyjnym, kiedy to nagle pojawiają się takie dokonania artystyczne, które nie tylko nie są wytłumaczalne na gruncie danego paradygmatu sztuki, lecz stają nawet w jawnej opozycji względem niego i wówczas trzeba poddać weryfikacji albo owe dokonania (uznając je za – przykładowo – nie podpadające w ogóle pod ustalone rozumienie artyzmu), albo też sam paradygmat wiedzy o sztuce. Taka właśnie sytuacja jest – potencjalnie rzecz biorąc – przesłanką zaistnienia radykalnego przełomu w estetyce noszącego znamiona rewolucji teoretycznej. To jest właśnie sprężyna działania awangardy artystycznej sztuki najnowszej. Właściwe jej rozpoznanie ciągle czeka na odważnego badacza estetyki i sztuki współczesnej.

**Bogusław Jasiński** – doktor filozofii, autor kilkunastu książek, w tym podręcznika do kursu historii filozofii współczesnej pt. „Leksykon filozofów współczesnych”. Uprawia także literaturę. Wykładowca na uczelniach w kraju i za granicą.

**Literatura wykorzystana w tekście:**

1. 1. Crisis of Aesthetics?, Uniwersytet Jagielloński. Instytut Filozofii, Kraków 1979.
2. 2. M. Kirby, The Art of Time. Essays on the Avant. Grade, New York 1969.
3. 3. Urszula Czartoryska Od pop-artu do sztuki konceptualnej, WAiF, Warszawa 1976.
4. 4. J. Kosuth, Art after Philosophy, [w:] Art and Language. Texte zum Phänomen Kunst und Sprache, Herausgegeben von Paul Maenz und Gerd de Vries, German-Englisch. Edition, Verlag M. Dumont Schauberg, Koeln 1972.
5. 5. U. Meyer, Conceptual Art, New York 1972.
7. 6. P. Biner, Le Living Theater, Le Cite, Lausanne 1968.
8. 7. J. Grotowski [w:] A. Bonarski, Ziarno, Czytelnik, Warszawa 1979.
9. 8. J. Cage, Silence, Middletown, Connecticut 1961; idem, A Year from Monday, Middletown, Connecticut 1967; por. także: F. Jotterand, Nowy teatr. Amerykański, WAiF, Warszawa 1976.
11. 9. L. Rognoni, Wiedeńska szkoła muzyczna. Ekspresjonizm i dodekafonia, PWM, Kraków 1978.
13. 10. Th.W. Adorno, Filozofia nowej muzyki, PIW, Warszawa 1974.
14. 11. „Art after Conceptual Art“, The MIT Press, Cambridge Mass. 2006.
15. 12. P.W. Jensen, W. Schuette, Jean-Luc Godard, Carl Hanser Verlag, Monachium 1979.
17. 13. M. Głowiński, Porządek, chaos, znaczenie. Szkice o powieści współczesnej, PIW Warszawa 1968.
19. 14. J. Grotowski, Przekroczenie teatru, [w:] Na drodze do kultury czynnej, Instytut Aktora-Teatr Laboratorium, Wrocław 1978.
21. 15. W. Tatarkiewicz, Droga przez estetykę, Warszawa 1972, PWN.
22. 16. W. Tatarkiewicz, Dzieje sześciu pojęć, Warszawa 1976, PWN.
23. 17. „Wokół sporów o definicję przedmiotu sztuki”, pod redakcją Bogusława Jasińskiego, Gorzów Wlkp. 2009.
24. 18. G. Dziemidok „Główne kontrowersje estetyki współczesnej”, Warszawa 2002.
25. 19. Bogusław Jasiński „Estetyka po estetyce” ,Warszawa 2009.

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

- **Przygotowania pedagogicznego dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu.**
- **Pedagogiki specjalnej dla nauczycieli praktycznej nauki zawodu.**
- **Przygotowania pedagogicznego do nauczania języka obcego.**
- **Zarządzania oświatą.**
- **Wczesnego nauczania języka obcego.**

**Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)**



# JESTEM HARDA

Henryk Bielas

*„Pragnie być samotny i niezależny. Uważa, że świat dzieci jest dużo lepszy, niż ten, w którym żyją dorośli. Dlatego za wszelką cenę chce chronić dzieci przed nieuniknioną dorosłością” (Michał);*

*„Żeby wyrazić siebie uciekł ze szkoły, jednak nie mógł tego dłużej kontynuować. Z jednej strony był wolny a z drugiej zamknięty, jak w klatce. Bunt jest ważny, aby wyrazić siebie, ale do niektórych to nie dociera, że ktoś może być nieszczęśliwy” (Dominik)*

Rozważania o problemie buntu w roku 2014 otwierają dwie charakterystyczne wypowiedzi uczniów gimnazjum, rówieśników Holdena Coulfelda, głównego bohatera powieści Jarome Dawida Salingera pt. *Buszujący w zbożu* - książki, którą właśnie przeczytali.

Powieść ta od wielu lat trafia na ławki szkoły polskiej, choć nie należy do katalogu lektur podstawowych; jest chętnie czytana jest przez młodzież i stanowi wdzięczny materiał polonistycznych interpretacji, może ze względu na wieloznaczną fabułę, spontaniczną krytykę kultury masowej, przekorny dydaktyzm, modelowy przykład powieści drogi czy ciekawą wersję bildungsroman, czyli gatunku epiki o formowaniu osobowości młodego bohatera.

Dwustustronicowe dzieło wyszło spod ręki amerykańskiego trzydziestolatka z Nowego Jorku. Zostało wydane w 1951 roku i osiągnęło wielki, zaskakujący sukces – tak duży, że onieśmielony autor, z natury introwertyk, czmychnął do Anglii, a następnie zaszył się w domu w Cornish New Hampshire, odciął od świata i zamilkł na długie lata. Dziennikarze, którzy próbowali do niego dotrzeć, wracali spod granicy kanadyjskiej z niczym.

To pierwsza część legendy literackiej; druga dotyczy recepcji sławnego dzieła. 8. grudnia 1980 roku dwudziesto-pięcioletni fan *The Beatles*, niezrównoważony psychicznie Mark Chapman z Teksasu zastrzelił przed rezydencją The Dakota Johna Lennona. Pięć strzałów z rewolweru miało być zdaniem desperata wyrazem buntu, sprzeciwu – na wzór Holdena – wobec porzucenia przez lidera supergrupy ideałów hipisowskich i zбочenia na drogę kariery i luksusu, czego dobitnym znakiem była używana przez muzyka limuzyna. W kieszeni zabójcy znaleziono egzemplarz *Buszującego w zbożu*. W śledztwie przyznał, że powieść Salingera wywarła na niego ogromny wpływ.

Dwadzieścia sześć rozdziałów sugestywnej prozy rysuje sylwetkę szesnastolatka, ucznia prywatnej szkoły w Pensylwanii, który zdecydował się na młodzieńczą odyseję, zawieszając powrót do rodzinnego domu na czas nieokreślony. Dzisiejsi młodzi czytelnicy z łatwością określają cechy charakteru Holdena oraz jego postawę wobec nowojorskiej rzeczywistości.

W rówieśniku dostrzegają szczerłość, wyrozumiałość, bogatą wyobraźnię, asertywność, inteligencję, czarny humor, kulturę osobistą, krytycyzm wobec siebie, a także niezgodę na obłudę, egoizm, zarozumiałość, snobizm, skąpstwo, bubkowatość. Przekleństwa i alkohol to raczej dekoracje wielkomiejskiego otoczenia i niewinne grzeszki młodości; dużą część wyliczonych dyspozycji psychicznych uznaliby za swoje.

Natomiast z trudnością przychodzi im dostrzeżenie negatywnych aspektów „wariackiej przygody około Bożego Narodzenia”; ciemnej strony eskapady (trzech dni męczarni, samotności, płaczu i nienawiści do świata, trzech dni wysiłku ponad miarę młodego organizmu). Zazwyczaj jest ona nierozpoznana, nieprzywołana w refleksji interpretacyjnej. Nauczyciel, starając się uświadomić uczniom te przykre strony młodzieńczej kontestacji, często sam ulega nostalgii pierwszego czytania i przychyła się do ogólnej konstatacji dorosłych, którzy po lata powracają do lektury: „Jak to miło odnaleźć znów J.D. Salingera. Zazdrościmy młodym ludziom, którzy dopiero go odkrywają, by się nim zachwycić. A czytać go należy tak, jak się zakochujemy, wiedząc, że po tym doświadczeniu życie nie będzie już takie samo!” (*Samotnik z New Hampshire, Forum 12/1997*).

Jednocześnie w duszy belfra budzi się niepokój, rodzi pytanie, czy dotychczas eksploatowane kierunki interpretacyjne powieści, na przykład: prawo do zachowania własnej twarzy, bunt wobec świata ludzi dorosłych, wyizolowanie jednostki ze społeczeństwa, apoteoza dzieciństwa itp. etykiety w świetle komputerowego monitora nie są już anachroniczne, wyświechtane w szkolnych opracowaniach, nieprzystające do Holdena XXI wieku i wreszcie czy ten bunt w ogóle jest zrozumiały dla młodego mieszkańca cyberprzestrzeni?

Aby uspokoić polonistyczne sumienie, nauczyciel postawił słuchaczom konkretne pytanie: Jak rozumiesz postępowanie Holdena Coulfelda, czy jego opinie o świecie są ci bliskie? Pytanie to stało się pretekstem do napisania przez uczniów dłuższej wypowiedzi, która stała się załącznikiem eseju sumującego lekcyjne roztrząsania fenomenu buntu; oto dwa charakterystyczne wyimki z uczniowskich brudnopisów:

*„Czytając tę książkę poruszyła mnie postać Holdena, która wydała mi się bliska, sam wielokrotnie myślałem o buncie, myślałem, żeby uciec. Bohater żyje zupełnie tak, jak ja – żyje chwilą, nie myśląc o konsekwencjach. Holden jest bardzo szczery, po prostu mówi to, co myśli o człowieku” (Cezary)*

„Holden to zbuntowany szesnastoletni chłopiec, nie pasujący do otoczenia, to dość specyficzny nastolatek. Nie buntuje się przeciwko światu dorosłych, ale przeciwko osobom niekompetentnym, z którymi miał styczność. Zgadza się z jego poglądami, wydaje mi się w 100% szczerzy i autentyczny. Czytając powieść widziałem w pewnym stopniu odzwierciedlenie mojego prywatnego życia. Również postrzegam ludzi tak jak Holden: na początku widzę w człowieku same minusy, lecz potem tęsknię nawet za tymi minusami” (Jakub)

W cytowanych wypowiedziach łatwo zauważyć dużą identyfikację z postacią bohatera Salinger’a, analogiczny pogląd artykułowali młodzi europejscy czytelnicy od momentu ukazania się powieści. W filmie dokumentalnym Benoita Jacquota z roku 1996 para francuskich nastolatków mówi o „młodzieńczej ostrości widzenia, traconej przez dorosłych, a pozwalającej na rozumienie różnych spraw, deklaruje pełne zrozumienie Holdena Coulfelda. Młodzi ludzie są przekonani o szczerości uczuć, bo sami czują się podobnie” (*Samotnik z New Hampshire, Forum 12/1997*). Cleire i Elie wyrazili tym samym stanowisko wszystkich nastolatków niezależnie pod jaką szerokością geograficzną żyją, albowiem książka o chłopcu w czerwonej bejsbolówce została przetłumaczona niemalże na wszystkie ważniejsze języki świata.

W tym miejscu należy zwrócić uwagę na istotną kwestię: w rozmowach, dyskusjach prowadzonych w okolicznościach pozalekcyjnych, młodzież gimnazjalna i licealna generalnie deklaruje rezygnację z radykalnych przejawów protestu, a tym samym odmawia udziału w zbiorowych formach buntu wobec społecznego status quo. Co prawda formułuje zastrzeżenia, wypowiada krytyczne sądy o szkole, rodzicach, politykach, księżach itd., jednak podjęcie eskalacji i przystąpienie do otwartego buntowniczego działania jest odrzucane; „dzisiejsze ruchy młodzieżowe nie mają w sobie niczego z buntu, rebelii; nie buntują się przeciwko pokoleniu rodziców, nie kontestują systemu, w którym żyją; kierują się logiką już niepolityczną, ale czysto estetyczną” (*Doppio latte frappucciano na brodzie hipstera, Gazeta Wyborcza 18/19.IX.2014*).

Cykl lekcji omawiający tekst literacki w dalszym ciągu inspirujący do pokoleniowych refleksji zamykała projekcja dzieła Milosza Formana pt. *Hair* to musikalowa i filmowa historia Clauda Bukowskiego, chłopaka z Oklahoma, który śladami Holdena wędrował ulicami Nowego Jorku, alejami Central Parku, co prawda nie w samotności, ale w towarzystwie hipisów, ratujących go od koszmaru Wietnamu. Gimnazjaliści nie zachwycili się filmowym obrazem, irytowały ich piosenki, spowalniające bieg akcji, jedynie portrety kolorowych i ekscentrycznych buntowników wzbudzały sympatię. Jeden z uczniów krótką recenzję zakończył żartobliwym pytaniem skierowanym do nauczyciela: Czy pan również był hipisem?

Zaskoczony polonista nie odpowiedział wprost, przywołał kontekst historyczny drugiej połowy XX wieku i zanegował autentyczność i oryginalność ruchu hipisowskiego w rzeczywistości politycznej PRL-u, twierdząc, że koncesjonowana kontestacja to absurd, a polskie dzieci kwiaty to prowincjonalny folklor bez jakiegokolwiek zaplecza ideowego.

Nie był to jednak koniec spotkań młodzieży z problematyką buntu – świeży czytelnik *Buszującego w zbożu* znalazł się w sali Pałacu pod Baranami i przysłuchiwał się dyskusji na temat kontrkultury. Wydarzenie to stanowiło jeden z punktów bogatego programu szóstej edycji Festiwalu Conradowskiego, przedsięwzięcia literackiego organizowanego przez miasto Kraków i „Tygodnik Powszechny” (w roku 2014 pod hasłem „Wspólne światy”). Przed liczną zgromadzoną publicznością, którą tworzyli głównie studenci krakowskich uczelni, organizatorzy umieścili na scenie teoretyków i praktyków problematyki kultur alternatywnych i sprowokowali do rozmowy o nakreślonym na wstępie problemie: Kontrkultura dziś – wciąż bunt przeciw społeczeństwu czy tylko wyjście poza jego nawias?

Ton dyskusji nadawał Kamil Sipowicz, sześćdziesięcioletni filozof, dziennikarz, autor książki „Hipisi w PRL-u”, znawca problematyki kontestacji, wyznawca kontrowersyjnej tezy, że ruch hipisowski w Polsce był zjawiskiem samorodnym, oryginalnym i nie snobował się amerykańskimi wzorami. Sumował on niejako głosy chaotycznej wymiany zdań weteranów ruchu hipisowskiego i punkowego, które można streścić w wykrzyknikowym wyliczeniu: *Nie znosimy korporacji! Stało się coś złego w stosunku do istnienia – bezistnienie! Jeżeli nie odrzucimy komórki, nie będzie buntu! Każde pokolenie musi kopnąć w tekturowe drzwi, aby zaistnieć! Jesteśmy zakleszczeni! Czy poezja może uratować świat! To nie jest nasz problem, to jest wasz problem! Buntujcie się, dlaczego się nie buntujecie!*

W tym momencie temperatura festiwalowego zgromadzenia opadła, nie znalazł się nikt wśród słuchaczy skory do rewolucji (sic!), natomiast wiekowi kontestatorzy wyrazili bolesną refleksję: bunt stał się chodliwym towarem – i zadali retoryczne pytanie – jak się buntować, żeby tego rynek nie kupił?

W atmosferze szacownej sali można było odczuć, że takie postawienie sprawy znajduje w krakowskiej studenterii zrozumienie, a jednocześnie zmusza do wstydlivego zwierzenia. Jeden ze studentów chwycił za mikrofon i wyzalił się, że już od trzech lat, od czasu rozpoczęcia studiów zgłasza chęć do rebelii, jest przekonany o jej konieczności, ale w swoich zamiarach jest osamotniony, bo kiedy zwraca się do kolegów z akademika z propozycją wspólnego działania, to spotyka się z uśmiechem politowania – współlokatorzy nie widzą sensu odrywania się od monitora komputera i zaprzestania rozwalania Niemców i smoków. Sipowicz skwitował wypowiedź odważnego żaka sarkastycznym wnioskiem: No cóż, macie przywilej rozwalania Niemców i smoków bez LSD...

Impreza kontrkulturowa dobiegła końca, nikt więcej nie wrywał się do mikrofonu, postawione na wstępie publicznej dyskusji pytanie nie doczekało się rzetelnej odpowiedzi, tłum potencjalnych nonkonformistów zbiegł po zabytkowych schodach pałacu i wysypał się na rynek Starego Miasta. Nie zanotowano ekscesów i wybuchów niezadowolenia z powodu tego, że bunt nie może być skuteczniony, może jedynie w sąsiedniej restauracji ktoś z lękiem – naśladować bohatera Mrożka – nagryzmołił na drzwiach toalety: Buntuję się, że nie ma buntu!

Wokół takich żartów kręciła się rozmowa gimnazjalistów, uważnych obserwatorów niespuentowanej wymiany zdań o współczesnej kontrkulturze, którzy po opuszczeniu spektakularnego wydarzenia stanęli na krakowskim trotuarze i podjęli zasadniczą decyzję o pójściu do McDonald's, aby zapewne zaspokoić młodzieńczy głód, który wzmógł się w czasie męczącego konwentu. Widocznie nie chcieli mieć nic wspólnego z hipsterami – jak się określa przedstawiciele subkultury drugiej dekady XXI wieku, deklarujących niezależność wobec mainstreamu, akcentujących swoją oryginalność i indywidualność - którzy z zasady nie przekroczyliby progu sieciowego baru i którzy „kontestują, ale indywidualnie. Przestali się ubierać w sieciówkach, a zaczęli w second-handach. Przeczesałi babcine szafy i wyciągnęli z nich spodnie na szelkach czy spódniczki cięte wysoko w pasie na znak ubraniowego recyklingu. Nie jedzą w fast foodach, wolą organiczne bistra, a supermarketów przenieśli się na lokalne targi” (*Dopio latte frappucciano na brodzie hipstera, Gazeta Wyborcza 18/19.IX.2014*).

Być może w pójściu do sieciowego baru nie kryje się żadna nastoletnia idea, ale jak napisali później w esejach dostrzegają fałsz w tego rodzaju manifestowaniu protestu, bo przecież świadome kreowanie siebie, robienie wszystkiego tylko po to, aby się wyróżnić tworzy kolejny masowy trend a jako że masowy, sam zaprzeczający sobie.

Holdena trzydniowa epopeja „wykończyła”, nabawił się gruźlicy, wylądował w szpitalu, trafił przed oblicze psychoanalityka, jednak ciężkie doświadczenia nie uczyniły z niego pełnego pragmatyka: „Myślę, że będę się poważnie uczył, ale na pewno tego przecież nie wiem. Jak Boga kocham, głupie pytanie”. Współczesny polski gimnazjalista szanuje gest niezgody „buszującego w zbożu”, ceni jego odwagę, zgadza się z wieloma poglądami na świat ludzi dorosłych, ale nie pójdzie jego śladem, ponieważ powstrzymuje go od tego właśnie życiowa pragmatyka, która podpowiada, że nie opłaca się występować przeciwko czemuś, czego nie ma czym zastąpić.

Pojęcie buntu w oczach dzisiejszej młodzieży straciło na znaczeniowej ostrości, stało się niejednoznaczne i chyba nieatrakcyjne; Mickiewiczowskie radykalne zawołanie „gwałt niech się gwałtem odciska” zastąpić można raczej hipisowskim enigmatycznym refrenem „*Let the sunshine in*”, śpiewanym przez przyjaciół Clauda Bukowskiego przed Białym Domem.

Jednak ogień młodzieńczej rebelii ciągle tli się w umysłach niezbyt buntowanego pokolenia, czego dowodem jest fragment eseju gimnazjalistki, która w imieniu całej klasy, zmuszonej do „przerobienia” tematu buntu, nie składa broni i rozpoczyna swoją interesującą pracę esejistyczną następująco:

*„Jestem harda, uparta, wszystko wiem, robię, co chcę i nie słucham innych – tak właśnie buntuje się młody człowiek XXI wieku, również ja. Bunt według Wikipedii, jednego z najważniejszych źródeł informacji w naszych czasach, oznacza odrzucenie celów społecznych grupy i zastąpienie ich własnymi celami i środkami ich osiągnięcia, natomiast według „Słownika języka polskiego”, coraz rzadziej używanego, wystąpienie przeciwko władzy, bądź stawianie oporu. Bunt często występuje u młodzieży, jest to proces, który każdy z nas powinien przejść w swoim życiu, inaczej w późniejszym stadium dojrzewania będzie osobą nieszczęśliwą...”*

Dalej, po zaprezentowaniu postaci literackich burzycieli: Adama i Ewę, Holdena Coulfelda, Clauda Bukowskiego, Margo Roth Spiegelman, dociera do mocnej konkluzji, która niech zwieńczy te niejednoznaczne rozważania na temat fenomenu buntu młodego Polaka:

*„Człowiek jest stworzony do buntu, który jest częścią jego jestestwa, jeśli nie przeżyjemy buntu w młodości może to dla nas źle się skończyć w przyszłości. Świetnie ujął to Józef Piłsudski: „Kto nie buntownikiem za młodu, ten będzie świnią na starość”. Powinniśmy się sprzeciwiać innym, łamać nakazy oraz zakazy, i co najważniejsze, cały czas wyrażać swoją osobowość, nie udawać kogoś innego, nie chować się za maską, jaką chcą widzieć ludzie otaczający nas. Rebelia jest naprawdę pożytecznym zjawiskiem, pomagającym nam odnaleźć siebie w społeczeństwie pełnym kontrastów i różnic” (Paulina)*

**Henryk Bielas** – polonista, animator kultury, mieszkający i pracujący w Tychach.

# 70. ROCZNICA URATOWANIA NARODU POLSKIEGO PRZED ZAGŁADĄ

Jacek Smolarek

W 2014 obchodzono dwie rocznice -70-lecie powstania warszawskiego oraz 25-lecie przemian w Polsce-uhonorowanych uroczystościami. W obecnym roku 2015 mamy o wiele ważniejsze rocznice związane z uratowaniem narodu polskiego przed nadciągającą zagładą oraz powrotem Polski po latach na swoje stare ziemie piastowskie.

Największym zagrożeniem dla egzystencji narodu polskiego w minionych 1000-letnich czasach była niedawna ekspansja niemiecka w 1939 r. na wschód Europy na Polskę, a później na inne kraje, mimo że nieco wcześniej planowana była na zachód. Do ekspansji na wschód doprowadziła Wieka Brytania. Mając informację wywiadowcze o planach uderzenia Niemiec m.in. na Belgię, celowo przekierowała atak, wciągając do konfliktu poprzez gwarancję z 31 marca 1939 r. nierozsądny rząd sanacyjny. Po klęsce wrześniowej członkowie emigracyjnego rządu proponowali w styczniu 1940 r. postawić go przed sądem wojskowym za poniesioną klęskę.

Niemcy, zajmując tereny państwa polskiego we wrześniu 1939r., a później w czerwca 1941 r., planowali całkowite zniszczenie narodu polskiego. Już po klęsce wrześniowej do Rzeszy włączono olbrzymie obszary ziem polskich - byłego zaboru pruskiego (Poznańskie, Pomorze, Górny Śląsk), Zagłębie Dąbrowskie, region łódzki, zachodnią część woj. krakowskiego, Kujawy, północne Mazowsze (okręg ciechanowski), nieco później woj. białostockie - w sumie 123 tys. km ziem polskich i 10 milionów ludzi. Z ziem centralnej Polski utworzono Generalne Gubernatorstwo składające się z czterech, a od 1941 roku pięciu dystryktów o łącznej powierzchni 145 tys. km, którego wielkorządca w październiku oświadczył: „Polska ma być traktowana jako kolonia, Polacy będą niewolnikami wielkoniemieckiej światowej Rzeszy”. Administracja niemiecka utrzymywała niską stopę życiową ludności, co ułatwiało nieograniczoną eksploatację polskiej siły roboczej, w tym wywożenie do Niemiec milionów osób na przymusowe roboty. Również obecnie na skutek celowo zaniżanej stopy życiowej oraz dużego bezrobocia polska siła robocza jest wykorzystywana w zachodnich państwach UE, natomiast do Polski napływają inne społeczeństwa, zwłaszcza z południowego-wschodu, którym się załatwia pracę, co doprowadza do stopniowego upadku demograficznego polskiego społeczeństwa. Natomiast likwidację inteligencji polskiej, jako warstwy kierowniczej narodu podjęto już po niemieckiej agresji wrześniowej oraz przeprowadzano masową eksterminację ludności, zwłaszcza na Pomorzu. Już według planu E. Wetzela i G. Hechta wykonanego w listopadzie 1939

roku na polecenie Himmlera przewidywano częściową przymusową germanizację (podpisywanie volkslisty), co wymusiło wcielenie do Wehrmachtu 300 tys. osób oraz brutalne wydalenie (zgodnie z dyrektywą tego dokumentu) ludności polskiej nienadającej się do germanizacji na teren Generalnej Guberni. Umożliwiło to osiedlenie na ich miejsce Niemców ze wschodu - Estonii, Łotwy, Wołynia i Besarabii. W nieco późniejszym czasie, pod koniec marca 1941 roku na zwołanej w Wawelsburgu naradzie aktywu SS Himmler stwierdził, że jednym z celów jest eliminacja 30 milionów Słowian i założenie „rycerskiego państwa” SS na podobieństwo średniowiecznych germańskich zakonów rycerskich. Ta dyrektywa Himmlera legła u podstaw opracowania w Głównym Urzędzie Bezpieczeństwa Rzeszy (RSHA) ściśle tajnego dokumentu przeznaczonego dla wąskiej elity politycznej ówczesnych Niemiec. Dokument sporządzony na powielaczu w niewielkiej ilości odbitek, z których żaden nie zachował się do naszych czasów, a którego treść odtworzono na podstawie źródłowych przekazów - ekspertyzy E. Wetzla i memoriału prof. Meyera- Hetlinga - składał się on z „małego planu”, zawierającego wytyczne na najbliższą przyszłość, oraz dużego planu, który do realizacji w ciągu 25 - 30 lat. Plan, nazywany Generalnym Planem Wschodnim (General Ost-GPO), przewidywał wysiedlenie 80-85 % Polaków. Pozostały zaś niewielki procent autochtonów zamierzano przekształcić w niewolników niemieckich „panów”. Niezależnie od tych planów w ciągu tylko pięciu lat polityce niemieckiej (masowe rozstrzeliwania, obozy koncentracyjne, więzienia, palenie i niszczenie wsi, miast w tym Warszawy) zlikwidowano około 6 milionów obywateli polskich, w tym ponad 3 miliony Polaków oraz 2,7 miliona ludności żydowskiej. Gdyby ta polityka realizowana była dłużej, w połowie lat 60-tych nastąpiłaby całkowita zagłada narodu polskiego.

Wyzwolenie ziem polskich spod okupacji niemieckiej, czym nie interesowali się zachodni alianci, uratowało naród polski. Ale i w dzisiejszych czasach za pomocą innych metod - medialno-ekonomiczno- finansowo- -kulturowych - też w szybkim tempie zaczął zanikać polski naród. Wyzwalanie ziem polskich spod okupacji niemieckiej nie znajdowało się w planach USA i Wielkiej Brytanii, ale na skutek przesuwania się wojsk radzieckich. Tereny polskie na wschód od Wisły zostały wyzwolone do sierpnia 1944 r. w ramach operacji „Bagration”. Ale do jednej z najbardziej ważnych ofensyw, solidnie przygotowanej i przeprowadzonej, należała ofensywa styczniowa z 1945 r. wyzwalamyca 70-lat temu całe tereny Polski, w tym zachodnie ziemie zajmowane przed

wiekami przez Niemców. Ofensywa ta została opracowana już w listopadzie 1944 roku. Składały się na nią operacje wiślańsko-odrzańska oraz wschodniopruska zwana mazowiecko-mazurską. Miały na celu rozbicie niemieckiej Grupy Armii „A” (od 26.01.1945 r. Grupy Armii „Mitte” - „Środek”), Grupy Armii „Północ”, dojście do Odry i Bałtyku, zabezpieczenie następnego, ostatecznego uderzenia na Berlin przed kontrofensywą niemiecką z północy. Niemieckie linie obrony w Prusach Wschodnich (między Wisłą a Odrą) oraz na Pomorzu były mocno rozbudowane. Istniało tam wiele fortyfikacji i umocnień z okresu wcześniejszego, a od września 1944 roku prowadzono intensywne prace inżyniersko-fortyfikacyjne wzdłuż całej linii frontu, na przewidywanych kierunkach natarcia wojsk radzieckich. Wiele miast zamieniono na twierdze (Wrocław, Królewiec, Grudziądz, Kołobrzeg itd.), a z wielu miejscowości utworzono punkty i rejon obrony zdolne do długotrwałych walk mimo ich okrzęzenia. Głównymi rejonami oporu były linie niemieckiej obrony nad Wielkimi Jeziorami Mazurskim, w pobliżu Lidzbarka Warmińskiego, Gdańska, Wał Pomorski, rejon Międzyrzecki i inne, tworzące tzw. Linie Nibelungów ciągnącą się od Szczecina przez Kostrzyń, Frankfurt nad Odrą, Kłodzko, Brno do Preszowa. Rozpoczęcie ofensywy na linii frontu ciągnącego się od wybrzeży Bałtyku, częściowo wzdłuż Niemna, Kanału Augustowskiego, Biebrzy, Narwi i środkowej Wisły planowane przez Dowództwo Armii Czerwonej na 20 stycznia 1945 roku zostało przyspieszone na prośbę Churchilla skierowaną do Stalina 6 stycznia 1945 r.. Chodziło o pomoc dla aliantów na zachodzie, gdzie trwająca od połowy grudnia 1944 roku ofensywa armii niemieckiej w Ardenach miała na celu przecięcie frontu na dwie części i rozbicie wojsk alianckich na terenie Belgii oraz Holandii. Następnego dnia 7 stycznia Stalin odpowiedział na prośbę Churchilla: „przygotowujemy się do natarcia, ale warunki atmosferyczne nie sprzyjają teraz naszej ofensywie. Jednakże uwzględniając sytuację naszych aliantów na froncie zachodnim, Kwatery Główna Naczelnego Dowództwa postanowiła w przyspieszonym tempie zakończyć przygotowania i nie zważając na warunki atmosferyczne, rozpocząć szerokie działania zaczepne przeciwko Niemcom na całym froncie centralnym nie później niż w drugiej połowie stycznia”. Ofensywę styczniową na ziemiach polskich, do której Naczelne Dowództwo Armii Czerwonej przygotowało potężne środki, prowadziły I, II i III Front Białoruski oraz I Front Ukraiński. W operacji wiślańsko-odrzańskiej i wschodniopruskiej uczestniczyło po stronie radzieckiej w sumie około 3,9 mln. żołnierzy, 66 tys. dział i moździerzy, ok. 10 tys. czołgów i dział pancernych oraz 7,8 tys. samolotów: armie ogólnowojskowe, lotnicze, korpusy pancerne, zmechanizowane, kawaleryjskie. Rozmiar tej ofensywy wywołał przerażenie i podziw wielu generałów niemieckich. Gen. Mellenthin w okresie późniejszym tak napisał: „rosyjskie natarcie rozwijało się z niebywałą siłą i gwałtownością... Niepodobno opisać wszystkiego,

co zaszło między Wisłą i Odrą w pierwszych miesiącach 1945 roku. Niczego podobnego nie znała Europa od czasów upadku Imperium Rzymskiego. Najwcześniej rozpoczęła się w dniu 12 stycznia 1945 roku ofensywa z przyczółka sandomierskiego uderzeniem w kierunku na Częstochowę i Kraków wojsk I Frontu Ukraińskiego pod dowództwem marszałka Iwana Koniewa, w skład którego wchodziło pięć armii ogólnowojskowych (3,5,13,52,60), dwie armie pancerne (3,4), trzy korpusy pancerne (4,25,31) oraz siedem korpusów zmechanizowanych. Już w pierwszym dniu ofensywy, przy temperaturze minus 25 °C rozbita została całkowicie niemiecka IV Armia Pancerna dowodzona przez gen. Fritza Gräsera. W ciągu 6 dni wojska I Frontu Ukraińskiego przełamały obronę niemiecką, robiąc wyłom o szerokości 250 km i głębokości 120-150 km, wyzwalając Kielce, Częstochowę, Kraków, a pod koniec stycznia dotarły w okolice Wrocławia oraz rozpoczęły forsowanie Odry. Następnego dnia 13 stycznia 1945 r. w rejonie na północny-wschód od Gąbina zostało spowolnione przez kontratak wojsk niemieckich, które rozpoczął III Front Białoruski oraz II Front Białoruski z okolic Różana w kierunku na Pułtusk, Nasielsk, Maków Mazowiecki, wprowadzając 17 stycznia do walki V Armię Pancerną, co umożliwiło dokonanie wyłomu na kierunku mławskim o szerokości 110 km i głębokości 60 km. Wojska II Frontu Białoruskiego zajmują 21 stycznia Niedzicę, 22 stycznia Iławę oraz Olsztyn, 25 stycznia Ostródę, 26 stycznia docierają do Zalewu Wiślanego w rejonie Tolkmicka, a 1 lutego wyzwalają Toruń i kierują główne swoje siły na Pomorze Gdańskie. W tym czasie III Front Białoruski rozbija siły niemieckie w Prusach Wschodnich na dwie części, okrąża w kotle Braniewo – Orneta – Dobrze Miasto – Bisztynek – Sępólno – Pokarmin 20 dywizji niemieckiej IV Armii, dociera do Zalewu Wiślanego na południe od Królewca i po zaciętych walkach 9 lutego zajmuje Frombork, a 10 lutego Elbląg. Najsilniejszego natarcia I Frontu Białoruskiego dowodzonego przez marszałka Gieorgija Żukowa nastąpiło 14 stycznia (1.200.000 żołnierzy, 2192 czołgów, 1280 dział pancernych, 2500 dział polowych, kalibrów 45 i 57 mm, 7015 dział polowych powyżej 76 mm, 7595 moździerzy 82 i 120 mm, 1114 katiuszy, 1676 dział przeciwlotniczych), z przyczółka magnuszewskiego i ruszyło na Białobrzegi-Skierniewice-Kutno, z przyczółka puławskiego na Radom i Łódź oraz z rejonu Legionów-Jabłonna i spod Warszawy w celu oskrzydlenia od północnego-zachodu Warszawy, Celem operacji I Frontu Białoruskiego było rozbicie warszawsko-radomskiego zgrupowania niemieckiej 9 Armii Polowej, uderzenie również na Poznań i Kostrzyń nad Odrą oraz na Bydgoszcz i Piłę. Armia Czerwona okrążyła Poznań 22 stycznia, Międzyrzecki Rejon Umocniony sforsowała 30 stycznia i do 2 lutego utworzyła przyczółek szerokości 12 km i głębokości 3 km w rejonie Kostrzynia. W okresie do 7 lutego wojska I Frontu Białoruskiego oraz I Frontu Ukraińskiego wyzwoliły terytorium Polski między Wisłą, a Odrą oraz górnośląski obszar przemysłowy,



uchwyciły przyczółki na Odrze od Cedyni do Raciborza, co było również wstępem do powrotu prastarych polskich ziem piastowskich do Macierzy. W okresie od 13 stycznia do 25 kwietnia rozbite zostały wojska niemieckie w Prusach Wschodnich. W ramach ofensywy styczniowej w składzie I Frontu Białoruskiego udział brała 1 Armia Wojska Polskiego, uderzając 17 stycznia jednostkami 6 i 2 Dywizji Piechoty z rejonu Łomianek, Pragi i Wilanowa na zniszczoną w 80% przez okupanta niemieckiego podczas powstania warszawskiego lewobrzeżną Warszawę. Następnie po zajęciu Warszawy dla zabezpieczenia styków I i II Frontu Białoruskiego przed kontratakami wojsk niemieckich Grupy Armii „Wisła” z Pomorza wytworzyła się 50 kilometrowa luka operacyjna. Oddziały I Armii WP wykonały w dniach 19-29 stycznia marsz w rejon Bydgoszczy, pokonując - mimo fatalnych warunków atmosferycznych, śnieżyc, trzaskającego mrozu - 260 km.

Wojska niemieckie stawiały szczególnie zażarty opór Armii Czerwonej, gdyż ofensywa styczniowa wkraczała swoim zasięgiem już na terytorium Niemiec. Posuwające się do przodu wojska radzieckie, zdobywając przyczółki, fortyfikacje, umocnienia, ponosiły często bardzo wysokie straty. Tylko samych żołnierzy III Frontu Białoruskiego, uczestniczących w operacji wschodniopruskiej (mazowiecko-mazurskiej) poległo 125 tys., a 450 tys. zostało rannych. Podczas wyzwolenia ziem polskich spod okupacji niemieckiej poległo ponad 600 tys. żołnierzy armii radzieckiej, czyli 10 razy więcej niż żołnierzy polskich w walce z Niemcami w kampanii wrześniowej w 1939 r. O wiele więcej było rannych żołnierzy Armii Czerwonej - przyszłych inwalidów wojennych. Za wyzwolenie Polski żołnierze Armii Czerwonej składającej się z Rosjan, Białorusinów, Ukraińców, Gruzinów, Azerów, Kazachów itd. zapłacili ogromną daninę krwi. Wcześniej na terenie Polski - głównie w województwie lubelskim i białostockim - od połowy 1941 r. do pierwszych miesięcy 1942 r. Niemcy wymordowali od 680 do 880 tys. jeńców radzieckich. W dowód wdzięczności za wyzwolenie spod tyranii niemieckiego faszyzmu w powojennej Polsce dla upamiętnienia żołnierzy Armii Czerwonej powstało w wiele pomników. Po 1989 roku, pod hasłem nowej polityki historycznej często zaszczepia się społeczeństwu postawy rusofobii, utożsamia żołnierzy Armii Czerwonej z aparatem NKWD-owskim, który wysiedlał ludność polską z kresów na daleki wschód, likwidował oficerów w Katyniu, Ostaszkowie, Starobielsku, Kuropatwach, Miednoje i prześladował polski ruch oporu. Tablice i pomniki poświęcone polsko-radzieckiemu braterstwu broni i żołnierzom Armii Czerwonej są często zaniebane, niszczone oraz usuwane. Nie przeprowadza się

renowacji cmentarzy i pomników, mimo że w myśl przepisów o ochronie zabytków ten obowiązek ten spoczywa na władzach lokalnych.

Ostateczne uratowanie 70 lat temu w styczniu 1945 r. narodu polskiego należy obchodzić uroczystie. Niestety, tak się nie dzieje. Ten szkodliwy kierunek polityki - antyrosyjskiej, a zarazem i antypolskiej - nie jest akceptowany przez zdrowo myślącą część społeczeństwa. Miejmy nadzieję, że w niedługim okresie to się zmieni.

Z rocznicą wyzwolenia związane jest również ustalenie granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej, odzyskanie przez naród polski Ziemi Zachodnich, piastowskich, słowiańskich zajmowanych przez Niemców w ramach polityki Drang nach Osten. Przyłączenia prastarych ziem piastowskich do Polski nie akceptowały władze USA i Wielkiej Brytanii na konferencjach w Poczdamie (1945), Moskwie (1947), Paryżu (1953) itd., wysuwając tezę, że o granicy rozstrzygnie traktat pokojowy. Nie miało to większego znaczenia, gdyż do tego traktatu w ogóle nie doszło. Walczącej z wielkim wysiłkiem od 1945 r. do 1989 r. polskiej emigracji politycznej (wszystkich partii, rządu emigracyjnego, Polskiego Związku Ziemi Zachodnich oraz środowisk polonijnych - Kongresu Polonii Amerykańskiej i Kanadyjskiej) nie udało się wymusić akceptacji granicy na Odrze i Nysie Łużyckiej przez państwa zachodnie. Wielka Brytania i USA, nie uznając tej granicy, akceptowały przyłączenia wschodnich terenów państwa polskiego do republik białoruskiej, litewskiej, ukraińskiej, a więc przesunięcie granicy na rzekę Bug. Z tą koncepcją granicy wystąpił już wcześniej 10 lipca 1920 r. minister spraw zagranicznych Wielkiej Brytanii Curzon inspirowany przez pracownika ministerstwa pochodzącego z Królestwa Polskiego Lewisa Namiera (Bernsteina-Niemirowskiego 1888-1960). Gdyby zatem Polska nie odzyskała w styczniu 1945 r. ziem zachodnich, a utraciła tereny wschodnie należące do narodu białoruskiego, litewskiego, ukraińskiego, to byłaby państwem mocno terytorialnie okrojonym, podobnym obszarowo do Księstwa Warszawskiego, znajdując się między Bugiem, a terenami Górnego Śląska, Poznańskiego i Pomorza Gdańskiego. W 1945 Polska uzyskała najbardziej korzystne granice w swoich ponad 1000-letnich dziejach. Warto więc uczcić tę bardzo ważną siedemdziesiątą rocznicę przyłączenia do Polski jej rdzennych ziem i to w całym kraju, a zwłaszcza na Ziemiach Odzyskanych.

**Jacek Smolarek** – doktor nauk politycznych, zajmuje się archiwistyką sądową.

# ZWIJANIE IMPERIUM

Wojciech Kondusza

Po zakończeniu II wojny światowej i nowym podziałem politycznym Europy, obecność żołnierzy radzieckich stała się elementem rzeczywistości wielu państw, które znalazły się w strefie wpływów Kremla. Na Węgrzech, w Czechosłowacji, Polsce i Niemczech przez dziesięciolecia stacjonowały potężne zgrupowania wojsk ZSRR. Ten okres przeszedł do historii. W końcu sierpnia 2014 roku upłynęło 20 lat od czasu wyprowadzenia wojsk radzieckich ze zjednoczonych Niemiec. Wcześniej tę okragłą rocznicę świętowano na Węgrzech, w Czechosłowacji i Polsce.

Proces wycofywania jednostek Sił Zbrojnych Związku Radzieckiego, a następnie Federacji Rosyjskiej z państw Europy Środkowo-Wschodniej rozpoczął się w 1989 roku i zbiegł się nieprzypadkowo z „Jesienią Narodów”. Najwcześniej – 19 czerwca 1991 r. powróciły do Rosji wojska Południowej Grupy Wojsk (PdGW) stacjonujące na Węgrzech, kilka dni później – 27 czerwca 1991 r. – ostatni żołnierz Centralnej Grupy Wojsk (CGW) opuścił Czechosłowację, dwa lata później – 17 września 1993 roku – wojska Północnej Grupy (PGW) pożegnała Polska. Natomiast rozlokowana w Niemczech Zachodnia Grupa Wojsk (ZGW) zakończyła swój pobyt w tej części Europy – 29 sierpnia 1994 roku. Stacjonowały one w tych państwach od 1945 roku, chociaż na Węgrzech w skali znaczącej dopiero od 1956 roku (po stłumieniu powstania w tym kraju), a w Czechosłowacji od 1968 r. (po stłumieniu Praskiej Wiosny).

## Obchody rocznicy – formą pamięci

Formą pamięci o tych wydarzeniach stały się obchody dwudziestolecia wielkiego wychoda wojsk radzieckich/rosyjskich z państw Europy Środkowo-Wschodniej. W czeskiej Pradze w czerwcu 2011 r. w czasie „Tygodnia Wolności” odbyły się konferencje, dyskusje, wystawy i happeningi. Świętowano nie tylko rocznicę wyprowadzenia obcych wojsk, ale także rozwiązania Układu Warszawskiego (1 lipca 1991 r.), głównego narzędzia dyscyplinowania i kontroli państw bloku radzieckiego, którego inicjatorem był rząd praski. W odmiennej tonacji obchodzono tę rocznicę na Węgrzech. W mieście Veszprém zorganizowano uroczystości ku pamięci jego mieszkańca, który zginął 16 czerwca 1986 roku pod kołami radzieckiego pojazdu opancerzonego, prowadzonego przez pijanego oficera. Zabity oficjalnie został uznany za „ostatnią węgierską ofiarę radzieckiej okupacji”. Media rosyjskie wybór takiego sposobu upamiętnienia 20. rocznicy wyprowadzenia wojsk radzieckich z tego kraju określiły jako „nieprzyjazny gest”<sup>1</sup>. W Polsce największy zakres miały obchody tej rocznicy organizowane

we wrześniu 2013 r. w Legnicy, w której stacjonował sztab i dowództwo PGW, a w latach 1984-1990 także Naczelne Dowództwo Kierunku Zachodniego. W tygodniowym cyklu imprez przebiegających pod wspólnym tytułem „Dwadzieścia lat po...” odbyły się premiery sztuk teatralnych, pokazy filmów dokumentalnych, konferencje naukowe i międzynarodowe dyskusje historyków. Odślonięto także tablicę poświęconą Lechowi Wałęsie, który podpisał w Moskwie umowę o wycofaniu wojsk. Największym jednak wydarzeniem, obok historycznej rekonstrukcji zdobycia Legnicy przez Armię Czerwoną, była „biesiada wspomnieniowa” z udziałem kilkuset byłych radzieckich mieszkańców Legnicy, którzy przyjechali na zaproszenie jej organizatorów.

Wspólnym akcentem wspomnianych imprez było ożywienie pamięci o wydarzeniach, które przez wiele dziesięcioleci determinowały rozwój państw i społeczeństw znajdujących się w radzieckiej strefie wpływów; chodziło też o przywołanie i przypomnienie historii indywidualnej, ludzkiej, niejednokrotnie tragicznej, która zwykle pozostaje w cieniu wielkich dziejowych wydarzeń. Nie mniej ważne było pokazanie przełomowego sensu tych wydarzeń dla dalszego rozwoju „wyzwolonych” państw i zwrócenie uwagi na potrzebę ich wszechstronnych badań, aby zapobiec powstawaniu nowych białych plam w ich historii.

Tym celom poświęcona była również międzynarodowa konferencja naukowa, którą zorganizował w połowie października bieżącego roku Uniwersytet Europejski Viadrina we Frankfurcie nad Odrą. Tematem wiodącym było porównaniu procesu wycofania wojsk radzieckich z Niemiec i Polski w aspekcie zamykającym się w trzech słowach – kluczach: „pożegnanie – pozostałości – pamięć”. Konferencja wpisywała się, oczywiście, w 20. rocznicę wyprowadzenia wojsk Zachodniej Grupy i była jeśli nie jedyną, to jedną z nielicznych imprez tego typu organizowanych w Niemczech. Ten fakt może dziwić, gdyż Niemcy mają najwięcej powodów, aby w szerszym wymiarze świętować tę rocznicę. Ze względu na specyficzny stosunek Niemców do obecności wojsk radzieckich w ich kraju, formę pożegnania wycofujących się jednostek w 1994 r. oraz kultywowaną pamięć o tych czasach, warto więcej uwagi poświęcić tym kwestiom.

## Największa formacja zbrojna poza granicami ZSRR

Obecność Grupy Wojsk Radzieckich w Niemczech była totalna. Byli wszędzie, w każdej większej miejscowości. Nazwą zgrupowania wojskowego chcieli podkreślić, że stacjonują i panują w całych Niemczech, chociaż formalnie ich obszar wpływów zamknięty był najpierw w granicach wschodnich landów Niemiec - radzieckiej strefy okupacyjnej, następnie Niemieckiej Republiki Demokratycznej

1 <http://www.regnum.ru/news/polit/1417261.html> (dostęp: 24.10.2014)

(NRD). Mieli jednak faktyczny wpływ na to, co się działo na całym obszarze Niemiec, chociaż nie tak wielki, jakby te pragnęli. Ich siły zbrojne skoncentrowane w tym rejonie Europy stanowiły przeciwagę dla sił NATO. Były największą formacją poza granicami Sojuza, ale także najsilniejszą w Europie. W jego skład wchodziły najlepsze, elitarne jednostki, dobrze wyszkolone i wyposażone w najnowocześniejszą broń i technikę wojskową, w tym w taktyczną broń jądrową. Przez cały czas obowiązywał je wysoki stopień gotowości bojowej. W 1990 r. liczyły łącznie 337 800 żołnierzy, sierżantów i oficerów (w połowie lat 80. było ich o ponad 200 tysięcy więcej!), a wraz z rodzinami i pracownikami cywilnymi ok. 546 200 tysięcy. Rozmieszczone były w 1026 miejscach dyslokacji o łącznej powierzchni 3100 km<sup>2</sup> (310 tys. ha), co stanowiło 3 proc. powierzchni NRD. Znajdowało się w nich 777 miasteczek wojskowych z ponad 36 tysiącami różnych obiektów, w tym 34500 mieszkań, 3422 centra szkoleniowe, 187 szkół, 5269 baz paliwowych i magazynowych, setki parków techniki wojskowej. Posiadały 47 lotnisk; 4,1 tysiąca czołgów (w tym 3 tysiące nowych T-80B); ponad 7,5 tysiąca transporterów opancerzonych (BMP i BTR), 940 samolotów lotnictwa frontowego; 785 śmigłowców bojowych; ok. 3,6 tysiące systemów artyleryjskich, dział, moździerzy i wyrzutni rakiet operacyjno-taktycznych i taktycznych.

Dla porównania zauważmy, że PGW w końcu 1990 r. liczyła ok. 45 tysięcy żołnierzy i rozmieszczona była w 180 miasteczkach wojskowych; na uzbrojeniu miała 598 czołgów; 820 wozów bojowych; 354 dział, moździerzy i wyrzutni rakiet; 300 samolotów i 134 śmigłowców. CGW w tym czasie liczyła 73 tysiące żołnierzy rozmieszczonych w 83 miasteczkach wojskowych; na uzbrojeniu posiadała 1412 czołgów, 2563 transporterów opancerzonych, 1246 dział, moździerzy i wyrzutni rakiet; 127 samolotów i 189 śmigłowców. PdGW liczyła ok. 70 tysięcy żołnierzy dyslokowanych w 39 garnizonach; miała 950 czołgów, 600 wozów bojowych, 141 dział, moździerzy i wyrzutni rakiet; 120 samolotów i 123 śmigłowce bojowe<sup>2</sup>.

Wszystko to tworzyło na terenie wschodnich Niemiec silne małe państwo wyposażone we własną infrastrukturę łącznościową, ćwiczebną, zaopatrzeniową, oświatową, kulturalną, wypoczynkową, leczniczą itd. Jego relacje zewnętrzne określał oficjalny kurs władz radzieckich, głoszący „braterską przyjaźń i współpracę” między Komunistyczną Partią Związku Radzieckiego (KPZR) i Socjalistyczną Partią Jedności Niemiec (SED) oraz narodami Związku Radzieckiego i NRD. Sprowadzały się one do rytualnych spotkań z okazji świąt państwowych i rocznic, (nielicznych) wycieczek grup żołnierzy do fabryk, spółdzielni produkcyjnych, wojennych miejsc pamięci organizowanych przez Towarzystwo Przyjaźni Radziecko-Niemieckiej oraz udzielaniu pomocy w sytuacji zdarzeń nadzwyczajnych (jeśli „niemieccy przyjaciele” o nią

poprosili). Poza tymi wyjątkowymi sytuacjami radzieckie garnizony tworzyły świat izolowany. Wojskowe miasteczka były otoczone ogrodzeniami w kolorze ciemnozielonym, który Niemcy nazywali russischgrün. Dowództwo nie tolerowało prywatnych znajomości oficerów z Niemcami. Było to wyrazem, z jednej strony, świadomej polityki władz radzieckich do ograniczenia wszelkich kontaktów obywateli własnego państwa z cudzoziemcami, z drugiej zaś strony - postawy dowództwa, które mogło łatwiej kontrolować skład osobowy i przeciwdziałać naruszeniu regulaminu służby. Ważnym „wewnętrznym” argumentem za izolacją był lęk przed zarażeniem się żołnierzy i oficerów „burżuazyjnym” sposobem życia i jego wysoką jakością oraz konieczność zachowania tajemnicy wojskowej (a tajemnicą było wszystko, co wiązało się z życiem garnizonów, łącznie z nazwiskami oficerów)<sup>3</sup>. Warto nadmienić, że sami Niemcy nie byli zainteresowani przerwaniem tej izolacji. Radziecka kultura była dla nich obca, nie było dla niej zrozumienia i nie powstała płaszczyzna współżycia społecznego. Związków osobistych było bardzo mało. Wojskowi przez lata wywoływali strach. Dlatego, gdy energowscy o Rosjanach mówili „nasi przyjaciele”, miało to najczęściej zabarwienie ironiczne. Stacjonujący radzieccy żołnierze byli „współmieszkańcami”, „partnerami”, ale rzadko kimś bliskim.

### Zmiana nastawienia Niemców

Ta sytuacja zmieniła się wraz z rozpoczęciem procesu wyprowadzania wojsk grupy, przemianowanej w 1989 roku na Zachodnią Grupę Wojsk. W miastach „goszczących” jednostki radzieckie zaczęto organizować po raz pierwszy wspólne festyny, zwiedzanie miast, wycieczki dla oficerów i ich rodzin, międzynarodowe mecze piłkarskie. Oficerom zezwolono na przyjmowanie zaproszeń na święta do mieszkań niemieckich rodzin, aby mogli poznać narodowe tradycje. Żołnierzy zapraszano na mecze Bundesligi. Wśród licznych inicjatyw na zbliżenie pojawiały się także formy oryginalne. Na przykład we Frankfurcie nad Odrą w ramach organizowanego poradnictwa wydrukowano ulotki w języku niemieckim i rosyjskim z instrukcją prawidłowego korzystania z prezerwatyw. Polityka „odwilży” objęła także byłych przeciwników w zimnej wojnie. Oficerowie ZGW mieli okazję zwiedzenia amerykańskiego poligonu, brytyjskiego centrum szkoleniowego i bazy lotniczej, natomiast przedstawiciele wojsk natowskich byli goszczeni w radzieckich miasteczkach wojskowych. Postawa otwartości i zbliżenia prezentowana przez dowództwo ZGW spowodowała zmianę nastawienia Niemców do wycofujących się żołnierzy. Widzieli potężną armię bez boju schodzącą z pola walki, ewakuującą się w pośpiechu. Strach ustąpił, pojawiła się ulga, że to już koniec. Spojrzeli na wojsko z gwiazdami na czapkach inaczej, przez pryzmat indywidualnych losów żołnierzy, oficerów i ich rodzin wywożonych często

2 W. I. Fieskow, K. A. Kałasznikow, W. I. Golikow, *Sowietskaja Armija w gody chołodnoj wojny*, Tomsk 2004, [http://militera.lib.ru/h/o/pdf/feskov\\_vi02.pdf](http://militera.lib.ru/h/o/pdf/feskov_vi02.pdf) (dostęp: 4.11.2014), s. 6-7.

3 J. W. Basistow, G. W. Jeżowa, *Pod znakiem krasnoj zwiezdy. Grupa sowietskich wojsk w Giermanii 1945-1991*, Sankt-Peterburg 2005, s. 183.

donikąd do lasów Białorusi czy na stepy Stawropola i tam pozostawianych na pastwę losu bez mieszkań, pracy, szkół, perspektyw. W poradzieckiej Rosji wojskowych miasteczek praktycznie nie było, wszystkie zostały wzdłuż zachodnich granic byłego Związku Radzieckiego: na Ukrainie, Białorusi, w Pribałtyce, Mołdawii. Słyszeli o tragediach rodzin, dramatycznych protestach kobiet przeciwko nowym miejscom dyslokacji, wyznaczonych np. na skażonych terenach byłych poligonów, z którymi rozprawiono się brutalnie, a ich mężów wyrzucono z wojska.

Pod wpływem tych faktów pojawiło się wśród Niemców uczucie żalu i ludzkiego współczucia dla wyjeżdżających. Wtedy też zaczęły zawiązywać się bliższe kontakty i pojawiać różne inicjatywy pomocowe, m.in. sprzedaż świec bożonarodzeniowych na rzecz wycofujących się Rosjan. Programy charytatywne uruchomiła też Bundeswehra, co było dla Rosjan poniżające

Trzeba w tym miejscu wspomnieć jeszcze o innym rodzaju żalu, a nawet gniewie i poczuciu porzucenia, które ogarnęło tysiące Niemców obawiających się o swą przyszłość z powodu wyjazdu Rosjan. Byli to pracownicy aparatu partyjnego, działacze państwowi, aktywiści młodzieżowi, generałowie i oficerowie, funkcjonariusze organów bezpieczeństwa, wywiadu i kontrwywiadu. Zjednoczenie Niemiec na warunkach dyktowanych przez rząd Kohla oznaczało dla nich koniec kariery, utratę stanowisk, niepewną przyszłość, a dla wielu restrykcje i represje. Armia NRD została rozformowana, instytucje polityczne, bezpieczeństwa i policja rozwiązane. Mieli zatem czego żałować i mogli poczuć się zdradzeni przez system, któremu wiernie służyli. Ten świat przeszedł do historii.

Problemy związane z wyprowadzaniem wojsk nie były obojętne dla niemieckich władz lokalnych i rządu. Wszyscy byli świadomi, że wyprowadzenie w tak krótkim czasie - czterech lat - ponad półmilionowego zgrupowania ze sprzętem w nowe i najczęściej nieprzygotowane miejsca stacjonowania, jest przedsięwzięciem bezprecedensowym w warunkach pokojowych. W ciągu czterech lat przetrzucano w nowe oddalone tysiące kilometrów od miejsca stacjonowania, 22 dywizje, 49 brygad, 42 pułki. Wywieziono ponad sto trzydzieści tysięcy sztuk ciężkiej broni, 2,7 mln ton środków uzbrojenia (amunicji i materiałów wybuchowych) i materialno-technicznego zabezpieczenia; odprawiono setki tysięcy wagonów, tysiące transportów morskich i powietrznych<sup>4</sup>. Wymagało to nie tylko sprawności organizacyjnej, ale i pieniędzy.

Niemcy przeznaczyli na ten cel 12 miliardów marek (gotowi byli zapłacić o wiele więcej!), w tym 8 mld na budowę domów dla 56 900 rodzin oficerów i ich przekwalifikowanie, 3 miliardy na wyżywienie i miliard na pokrycie części wydatków transportowych. Z tych środków na terenie Ukrainy, Białorusi i Rosji wybudowano 45 tysięcy mieszkań. Sfinansowano też zdobycie cywilnych zawodów dla ponad 13 tysięcy oficerów na kursach z zakresu

biznesu, bankowości, marketingu, gospodarki rynkowej, funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw itp. W zamian za tę pomoc finansową Rosjanie pozostawili nieruchomości, w tym ponad 21 tysięcy obiektów wybudowanych przez nich. Kreml ich wartość wycenił na ok. 30 mld zachodnich DM. Dowództwo ZGW niejednokrotnie zwracało uwagę Moskwie na niekorzystne warunki określone w umowie o wyprowadzeniu wojsk dotyczące przede wszystkim tempa wyjścia przypominającego „ucieczkę” (które później określono wprost jako „nierozsądne”, „katastrofalne”, „nieprzemysłane”, „pośpieszne”). Dla porównania wskazywano, że USA na wyprowadzenie tylko jednej dywizji z Europy (60 tys. żołnierzy) planowały 7 lat, Francja mająca w Niemczech 50 tys. żołnierzy, planowała ich wyprowadzenie w ciągu 4 lat<sup>5</sup>.

Nie mniej emocji w dowództwie wywoływał sposób rozwiązania problemu pozostawianych nieruchomości. Umowa między ZSRR i RFN stanowiła, że sprzedażą majątku miało zająć się niemieckie ministerstwo finansów. Był to zapis osobliwy zakładający, że Niemcom będzie zależało na korzystnej dla Rosjan wycenie i sprzedaży nieruchomości znajdujących się na terenie wojskowych miasteczek: mieszkań, koszar, magazynów, baz remontowych, paliwowych, lotnisk itp. Żadnej sprzedaży nie było. W efekcie na podstawie umowy z 16 grudnia 1992 r. nieruchomości te stały się własnością Niemiec. Tę decyzję generałowie oceniali jako zdradę interesów własnego narodu, dziesiątków tysięcy rodzin oficerów i chorążych, pozostających bez mieszkania. Pieniądze, mające charakter „odstępnego”, jakie przekazała strona niemiecka, tylko częściowo pokrywały potrzeby jednostek wycofujących i osiedlających się w nowych miejscach na terenie byłego Związku Radzieckiego.

Inaczej na tę kwestię patrzyli Niemcy. Zdawali sobie sprawę z ogromu szkód poczynionych w środowisku przez wojska ZGW w czasie prawie 50-letniego okresu ich stacjonowania i kosztów, które ponosił niemiecki podatnik na utrzymanie garnizonów. Przejęcie nieruchomości, praktycznie nieodpłatnie, i ich późniejsze spieniężenie, miało w jakimś stopniu rekompensować wydatki, jakie trzeba było ponieść na usuwanie zanieczyszczeń i zagospodarowanie terenów powojskowych. Jeszcze w czasie wycofywania wojsk wiedzieli, że będą one kolosalne, mimo zaangażowania się Rosjan w usuwanie zanieczyszczeń w ostatnich latach ich pobytu. W 1992 r. gen. Burlakow, głównodowodzący ZGW, wydzielił 200 samochodów i 20 tysięcy żołnierzy, którzy przez dwa lata zajmowali się porządkowaniem zajmowanych terenów, składów paliw, poligonów (pod Magdeburgiem posiadali największy poligon na świecie!) itd. Niemcy nieufnie patrzyli na to porządkowanie. Później miało się okazać, że na terenach „oczyszczonych” zakopano setki ton chemikaliów, środków bojowych (w tym bomby i gaz działający na układ nerwowy jeszcze z czasów hitlerowskich),

4 Matwiej Burlakow, Czto że wy molczitie, gospoda Filatow i Stiepaszyn? <http://www.newlookmedia.ru/?p=10071> (dostęp: 21.05.2014)

5 [http://www.nnre.ru/istorija/\\_zgv\\_gorkaja\\_doroga\\_domoi/p2.php](http://www.nnre.ru/istorija/_zgv_gorkaja_doroga_domoi/p2.php) (dostęp: 12.08.2014)

a w podziemnych zbiornikach pozostawiono 1, 5 miliona materiałów pędnych. Usuwanie niewybuchów z poligonów trwa po dziś i objęło mniej niż połowę zajmowanych przez nie terenów.

### Kwestia „godnego” pożegnania

Niezależnie od problemów towarzyszących wyprowadzaniu wojsk i historii ich pobytu (udział w stłumieniu powstania czerwowego w 1953 r., przestępczość, zniszczenia w środowisku naturalnym), Niemcom zależało na zorganizowaniu „godnego” pożegnania zwycięzców w II wojnie światowej. W miastach garnizonowych wyznaczono odpowiedzialne za to osoby. We Frankfurcie żegnano Rosjan z udziałem reprezentacji Bundeswehry podczas wielkiego mitingu. Program przewidywał spotkanie z władzami miasta, wręczenie prezentów, złożenie wieńców pod pomnikiem żołnierzy Armii Czerwonej i uroczyste przekazanie pomnika w opiekę Niemcom, przemówienia na Placu Ratuszowym, pokaz musztry paradnej żołnierzy ZGW, wieczorne spotkanie w Domu Oficera z tańcami i śpiewami oraz pożegnanie na peronie. Nie wszędzie tak było. Zależało to od charakteru i nastawienia konkretnych ludzi. W wielu miejscowościach pożegnania organizowały stowarzyszenia, bez udziału oficjalnych przedstawicieli władz lokalnych.

Zakończenie wyprowadzania wojsk zwińczyła centralna parada radzieckich jednostek w berlińskim Treptow-Parku. W ceremonii odbywającej się 29 sierpnia 1994 roku uczestniczył prezydent Jelcyń i kanclerz Kohl, który wtedy wypowiedział znamienne słowa: „Wychodzicie nie jako okupanci, a jako partnerzy i przyjaciele”. Być może nawiązywał tą wypowiedzią do wspomnieniowej książeczki ostatniego głównodowodzącego ZGW generała Matwieja Burłakowa zatytułowanej „Żegnamy się. Jako przyjaciele”.

W kontekście tych wypowiedzi i przyjętej formy pożegnania wydawać by się mogło, że obie strony powinny być usatysfakcjonowane. Tak jednak nie było. Niemiecka prasa w 1994 roku zwracała uwagę, że nie doszło do wspólnej parady w Berlinie wojsk czterech mocarstw, o co zabiegali Rosjanie; że zrobiono Rosjanom afront nie żegnając ich z honorami wojskowym z udziałem Bundeswehry; że było to „pożegnanie drugiej kategorii”. Gen. Burłakow nie krył, że dla niego było to „pożegnanie bez honoru”. Afrontem dla Rosjan były także przyjęte sposoby pożegnania w innych państwach, ale tym razem czynione świadomie. Państwa te miały ku temu zrozumiałe powody, w tym Polska ustalając termin oficjalnego i chłodnego pożegnania na dzień 17 września.

We wschodnich landach Niemiec cieszą się z odzyskanej wolności i demokracji, nie zapominając jednocześnie, że stacjonujące u nich siły radzieckie gwarantowały przez pół wieku stabilność, odzyskany po 1945 r. pokój. Niemcy wiedzieli, komu zawdzięczają „cud” zjednoczenia. Doceniali szybkie i bezbolesne wyprowadzenie wojsk. Docenienia tego wszystkiego oczekiwali również Rosjanie. Gorycz zwycięzców w II wojnie światowej wzmocniła świadomość, że oni wychodzą, a garnizony

wojsk alianckich, jedynie zredukowane, pozostają; również NATO i jego broń atomowa w Europie.

W Niemczech kultywuje się pamięć o tych czasach, chociaż zachowało się mało autentycznych miejsc związanych z pobytami wojsk radzieckich. Te, które przetrwały, w tym pomniki, objęte są opieką konserwatorską. Ponadto jest Muzeum Niemiecko-Rosyjskie w Berlinie-Karlshorst, w którym można zobaczyć setki eksponatów opowiadających o życiu radzieckich żołnierzy w Niemczech. Wśród nich mundur generała Burłakowa, będący znanym odzwierciedleniem czasów wyprowadzania wojsk radzieckich/rosyjskich z Niemiec: na pagonach lśnią złote guziki z herbem Rosji, a na samej kurtce mundurowej – radzieckie gwiazdami. Muzeum jest finansowo wspomagane przez Ambasadę Federacji Rosyjskiej.

•••

Rosjanie odjeżdżając uroczystie przekazali władzom niemieckim pod opiekę pomniki poświęcone Armii Radzieckiej. Jeden z nich stoi we Frankfurcie nad Odrą.



**Zdjęcie 5369.** Napis na pomniku głosi: „Wieczna pamięć żołnierzom Armii Radzieckiej, którzy oddali życie za wolność i niepodległość Związku Radzieckiego”.



**Zdjęcie 5371:** Niemcy niekiedy pozostawione pomniki opatrzyli dodatkowymi napisami, jak ten we Frankfurcie nad Odrą: „Wasze dziedzictwo – Nasze zaangażowanie”.

**Wojciech Kondusza** – dr nauk humanistycznych autor wielu artykułów naukowych i książek; specjalizujący się w badaniach historii Północnej Grupy Wojsk Radzieckich. Napisał m.in. monografię: „Mała Moskwa. Rzecz o radzieckiej Legnicy”, oraz „Śladami Małej Moskwy”; redaktor naczelny „Szkieł Legnickich”; prezes Stowarzyszenia „Pamięć i Dialog”.



# WAŁBRZYCH, GÓRY SOWIE I ZAMEK KSIĄŻ

Ryszard Machowczyk

Teren Dolnego Śląska zawsze pasjonował historyków ze względu na bogatą przeszłość historyczną budowaną przez wiele pokoleń. Obszar ten był w czasie II wojny światowej pod panowaniem niemieckim. Trzeba jednak zaznaczyć, że ponad pięćset lat tereny te należały do Niemiec. Zakończenie II wojny światowej oraz późniejsze ustalenia polityczne spowodowały powrót tych ziem do Polski.

W drugiej połowie XIX wieku, zwłaszcza po zwycięstwie Prus nad Francją, mocno się ożywiła niemiecka gospodarka. Wzrost gospodarczy nie ominął także okręgu wałbrzyskiego, zwłaszcza, że pracował on w dużym stopniu na rzecz potencjału militarnego.

Wałbrzych należał do najszybciej rozwijających się miast na Śląsku. W jej skład wchodziły okoliczne wsie, liczące nieraz po kilkanaście tysięcy ludzi i posiadające znaczne zakłady przetwórstwa węgla. Sam Wałbrzych skorzystał na swoistym boomie budowlanym po wygranej wojnie prusko – francuskiej. W tym czasie wzniesiono na terenie Wałbrzycha szereg budynków użyteczności publicznej.

Druga połowa XIX wieku przyniosła również znaczny rozwój międzynarodowego kapitału akcyjnego, który zaczął sprzyjać rozbudowie infrastruktury komunikacyjnej. Po wybudowaniu linii kolejowej tzw. Wrocławsko-Świdnicko-Świebodzickiej rozpoczęto realizację dalszych połączeń między głównymi liniami rozchodzącymi się z Wrocławia w różnych kierunkach. Podobnie postąpiono w rejonie wałbrzyskim, tym bardziej, że zaczęły rozwijać się małe miejscowości, takie jak Boguszów, Jedlina-Zdrój, Walim czy Nowa Ruda. Rozważano też planowe połączenie Berlina z przygranicznymi terenami wzdłuż Sudetów. Kolej miała dotrzeć do Wałbrzycha i łączyć się z istniejącym od 1853 roku odcinkiem prowadzącym do Świebodzic i dalej do Wrocławia. Powstał plan przedłużenia odcinka z Wałbrzycha przez Kłodzko w kierunku Wiednia i dzięki temu - stworzenia najkrótszego połączenia tranzytowego Berlina z Wiedniem.

W tym samym czasie rozwijał się przemysł w pobliskiej Nowej Rudy. Już w 1862 roku znajdowały się tu 32 pola górnicze, w tym 9 czynnych. Wydobycie węgla kamiennego w tym okresie wynosiło 25 tys. ton, natomiast w roku 1905 tylko z istniejącej już stacji Ruben Grube, wywieziono ponad 200 tys. ton urobku. Daje to obraz, jak szybko postępowało uprzemysłowienie i rozwój regionu. W latach 1811-1899 liczba kopalń zagłębia Wałbrzysko- Noworudzkiego wahała się w granicach 29-48. Wałbrzych z przyległymi skupiskami zdecydowanie przewyższał wydobycie okręgu noworudzkiego. O ile w 1807 roku wydobycie węgla sięgało tu około 111 tys. ton. To w latach 1831 – 1840 liczba ta osiągnęła wielkość 204 tys. ton, w kolejnej dekadzie wydobywano już 337 tys. ton, a w 1855- 574 tys. ton.

Wraz z doprowadzeniem kolei Wrocław – Wałbrzych w roku 1867 wielkość wydobycia węgla rosła. W roku 1865 wydobyto 1208 tys. ton, natomiast w 1871 już 1968 tys. ton. Obok kopalni węgla powstały wspomniane już wcześniej zakłady przetwórstwa węgla – przykopalniane zakłady produkcji koksu. W latach sześćdziesiątych XIX w. liczba osób zatrudnionych w górnictwie wałbrzyskich aglomeracji przekraczała 11,1 tys. osób. Pamiętać należy także o istniejącej od 1837 roku odlewni żelaza Georga Treuttlera, która z biegiem lat przekształciła się w hutę „Karol” zatrudniającą kilkuset pracowników. Ważne dla Wałbrzycha były również istniejące od lat dwudziestych XIX w. manufaktury porcelany, które z czasem rozwinęły się w największe zakłady na terenie Dolnego Śląska.

Tereny wzdłuż linii kolejowej Wałbrzych – Kłodzko (oficjalne otwarcie 15.10.1880 r.) stanowiły atrakcyjne miejsce dla ruchu turystycznego oraz uzdrowiskowego. Nastąpił wzmożony ruch turystów w Góry Sowie, Góry Kamienne oraz Wzgórza Włodzickie. Dzięki kolei zaczęli także przybywać kuracjusze do Jedliny Zdroju, Zdrojowiska, czy pośrednio do kurortów Ziemi Kłodzkiej w Łądku Zdroju, Polanicy, Dusznikach i Kudowie- Zdroju.

W sąsiedztwie wałbrzyskich pokładów węgla znajdowały się również pokłady uranu. W Polsce uran kojarzy się przede wszystkim z Kowarami, gdzie już w okresie międzywojennym wydobywano niewielkie jego ilości. Blenda uranowa towarzyszyła tu rudom żelaza i stanowiła surowiec używany w przemyśle ceramicznym. Wykorzystywana była także w jednym z zakładów ceramicznych na terenie Wałbrzycha, który w tamtym okresie zajmował się również produkcją ceramiki sanitarnej.

Z uranem wiąże się znane nazwisko wybitnej uczoney, Marii Skłodowskiej-Curie, która wraz z mężem wydzieliła z dziesiątków ton rudy uranu pierwsze gramy radu. Sprawa uranu została objęta tajemnicą, kiedy fizycy na zlecenie wielkich mocarstw w największej tajemnicy zaczęli pracować nad bombą atomową (w Stanach Zjednoczonych, Wielkiej Brytanii, Związku Radzieckim). Dziś wiemy, że do stworzenia pierwszej amerykańskiej bomby atomowej zużyto 1250 ton koncentratu rudy uranowej. Ten niepozorny surowiec stał się najbardziej strategicznym surowcem okresu powojennego. Mało kto zdawał sobie sprawę z tego, że występuje on nie tylko w Kowarach, ale w całych właściwie Sudetach. Wybitny geolog prof. Zwierzycki, w książce wydanej w 1946 roku „Złoza surowców mineralnych na Dolnym Śląsku w oświetleniu gospodarczym” pisze o blendzie uranowej i niezwykłym ubóstwie tego minerału, którego przed wojną uzyskiwano zaledwie 9 ton. „Możemy entuzjastów dziennikarskich zapewnić - ironizował profesor – iż na zbudowanie bomby atomowej tego kruszywa nie wystarczy”.

Nie wszyscy jednak byli tak sceptyczni. Okazało się, że Niemcy i potem Rosjanie, być może właśnie z uranem wiązali wielkie nadzieje na nową broń. Niemcy w Górach Sowich budowali ogromne podziemne instalacje i zgromadzili na tym terenie ogromne siły bezpieczeństwa. Po zakończeniu wojny Rosjanie też utrzymywali tu ogromne garnizony (np. w Wałbrzychu przebywało 15 tys. wojska z dowódcą spod Stalingradu gen. Batowem na czele). Dziś z różnych materiałów wynika, że uran był eksploatowany w Wałbrzychu i najbliższych mu okolicach w znacznych ilościach. Na podstawie polsko-radzieckiego porozumienia cały teren Sudetów był przeczesywany w poszukiwaniu tego surowca. Na terenie Wałbrzycha i okolic surowiec ten już występował na okolicznych hałdach wcześniej, a wydobyty leżał wśród skalnego gruzu jako bezużyteczny materiał. Okazało się, że uran towarzyszy wałbrzyskim złożom węgla. Poszukiwacze trafili do starych wyrobisk kopalnianych, szybów i sztolni. Uran był właściwie wszędzie. Przy jego poszukiwaniu pracowali górnicy ochotnicy. Wybierano najlepszych fachowców. Poszukiwania i eksploatacja objęte były tajemnicą. Z poszczególnych złóż uzyskiwano różne ilości rud i trzeba powiedzieć, że z pewnością wystarczyłoby go na zbudowanie bomby atomowej. Złoża były tu na tyle obiecujące, że planowano budowę dużej kopalni uranu i zakładu przerobczego. Skończyło się jednak na planach. W pewnym okresie tematem tym zajmował się Marek Malinowski – wałbrzyski tropiciel faktów historycznych – i dzięki jego zaangażowaniu udało się ustalić wiele faktów. Obecnie na ten temat nic się nie mówi, a inne fakty związane z tą tematyką objęte są dalej tajemnicą.

W sąsiedztwie Wałbrzycha i Jedliny-Zdroju znajdują się malownicze Góry Sowie. To w tych górach Niemcy w czasie II wojny światowej w roku 1943 rozpoczęli budowę największego w tym czasie na świecie podziemnego kompleksu o kryptonimie „Riese”. Budowę objęto najwyższym stopniem tajności. Rozpoczęto drążenie tuneli metodą górniczą. Prace rozpoczęto w kilku miejscach, wykorzystując do realizacji projektu pracowników przymusowych, jeńców wojennych i więźniów pobliskiego obozu koncentracyjnego Gross-Rosen. Jesienią tego samego roku powstały cztery podobozy w miejscowościach: Walim, Kolce, Głuszycza i Głuszycza Górna. Wiosną 1944 roku powstały kolejne obozy w pobliżu prowadzonych prac budowlanych, by więźniowie po skończonej pracy nie schodzili już do obozów macierzystych, lecz by przebywali w nowo powstałych filiach. Teren Gór Sowich wybrany zastał na teren budowy celowo. Decydujący wpływ miała lokalizacja gór (znaczna odległość od linii frontu), bogactwo złóż, uprzemysłowienie, komunikacja oraz istniejące już podziemne obiekty na terenie zamku Książ.

Góry Sowie to masyw górski wchodzący w skład Sudetów Środkowych. Od południowego zachodu Góry Sowie graniczą z Doliną Świdnicy. Oddziela je rzeka Bystrzyca wpadająca do Jeziora Bystrzyckiego w Zagórzu Śląskim, następnie pasmo to ciągnie się w kierunku południowo – wschodnim i dochodzi do Przełęczy

Srebrnej w rejonie Srebrnej Góry, która oddziela je od Gór Bardzkich. Od południa Góry Sowie od Sudetów oddzielają Góry Wałbrzyskie, natomiast od północy sąsiadują z Pogórzem Sudeckim.

Góry Sowie leżą na płycie tektonicznej zbudowanej ze skały gnejsowej. Gnejsy zaliczane są do skał metamorficznych (przeobrażeniowych), które utworzyły się w erze prekambryjskiej (około 2 mld lat temu) i w swojej budowie zawierają głównie kwarc, skałen biotyt oraz minerały barwne najczęściej miki. Na terenie Gór Sowich występują głównie paragnejsy i migmatyty, a w południowo – wschodniej części tych gór znajdują się ortognejsy. Spotkać tu można również skały metamorficzne, takie jak wapienie krystaliczne i skały wapienne – kwarcowe oraz serpentynity, amfibolity i granulity. Natknąć się można na granity, apality, żyły kwarcowe, kwarcowo – skaleniowe i barytowe. Tektonika gnejsowa bloku Gór Sowich jest urozmaicona. Góry Sowie są fragmentem głębokiego podłoża Sudetów, w którym rozróżnić można pozostałości prekambryjskich struktur fałdowych.

Góry Sowie są najstarszymi górami na terenie Polski. Charakteryzują się płaskimi szczytami i dość ostrymi zboczami. Porośnięte są drzewostanem iglastym i liściastym, a w niektórych dolnych partiach napotkać można kwaśną buczynę sudecką. Najwyższym szczytem jest Wielka Sowa (wys. 1015m. n. p. m.). Wśród zwierzyny leśnej spotkać tu można kozła górskiego (muflona), który jest pod ochroną prawną. Zwierzęta te zostały przywiezione na ten teren około 120 lat temu z Sycylii.

W tym terenie górskim nazisci planowali wybudować podziemne obiekty przeznaczone prawdopodobnie dla potrzeb przemysłu zbrojeniowego. Prace rozpoczęły się w roku 1943 i trwały do samego końca trwania działań wojennych. Budowę obiektów w Górach Sowich prowadzono w miejscach, które dzisiaj nazywamy kompleksami: Rzeczką, Jugowice Górne, Włodarz, Soboń, Sokolec, Osówka, Książ. Przy pracach budowlanych tych obiektów pracowało około 28 tys. więźniów, a niektóre źródła podają, że około 40 tys., z czego szacuje się, że życie przy tej budowie straciło około 35 tys. osób. Do dnia dzisiejszego dane na temat tej budowy są tajne i strona niemiecka odmawia udzielania informacji.

Obecnie Góry Sowie to teren bardzo atrakcyjny turystycznie. Obecnie udostępnia się do zwiedzania Rzeczkę, Osówkę, Włodarz i zamek Książ. Należał on od wieków do starego rodu magnackiej rodziny niemieckiej Hochbergów, która miała powiązania majątkowe w księstwie pszczyńskim na terenie Górnego Śląska.

Historia zamku Książ sięga roku 1288, kiedy to książę świdnicko-jaworski wzniósł murowaną siedzibę na miejscu wcześniej stojącego grodu obronnego. W roku 1263 gród ten został zniszczony przez króla czeskiego Przemysława Otokara II. Po wybudowaniu zamek stał się ważnym ogniwem w systemie warowni strzegących granicy księstwa świdnicko-jaworskiego od strony Czech. W skład systemu zabezpieczenia granicy tego księstwa wchodziły też inne zamki: Cisy, Rogowiec, Nowy Dwór,

Radosno i położony najbliżej, a stojący po przeciwnej stronie rzeki Pełcznicy zamek Świebodzice, który później zastał nazwany Starym Książem. Po wygaśnięciu linii Piastów świdnicko-jaworskich w 1392 roku zamek przeszedł w ręce królów czeskich, a jego administratorami zostają królewscy starostowie. W roku 1401 zamek nabywa jeden z nich – Janko z Chocimia. W latach siedemdziesiątych XV wieku podczas trwania wojny o Śląsk prowadzonej przez króla węgierskiego Macieja Korwina z królem czeskim Jerzym z Podiebradu, zamek został zniszczony przez rozgniewanych mieszczan świdnickich i wrocławskich, popierających Korwina i zwalczających rycerzy rozbójników, którzy w tym czasie władali zamkiem Książ. Potem zamek wielokrotnie zmieniał swoich właścicieli, aż w 1509 r. przejął go śląski ród magnacki Hobergów (później piszący się Hochberg) i miał tam swoją rezydencję do 1941 roku, kiedy to Hitler polecił konfiskatę dóbr i zamek przejęto dla celów wojskowych.

Zamek przez stulecia był rozbudowywany i przebudowywany. Najstarsze fragmenty warowni pochodzą z okresu średniowiecza, najmłodsze zaś z początku XX wieku. Został on wybudowany na litej skale. Ciekawostką budowlaną jest to, że nie posiada w swojej konstrukcji architektonicznej fundamentów. Był jedną z kluczowych twierdz pogranicza księstwa świdnicko-jaworskiego, później zwaną „bramą śląską” (należącą do Bolka I Surowego). W drugiej połowie XIV wieku, pod koniec panowania Piastów, zamek składał się z dwóch części: dolnej i górnej połączonych zwodzonym mostem. W części górnej znajdowała się wieża – stolb o wysokości 20-30 metrów. W latach 1483-1499 Jerzy von Stein odbudował twierdzę po zniszczeniach wojennych. Wzniósł wtedy skrzydło południowe nazwane skrzydłem Macieja. Prace remontowe na zamku oraz kolejną jego rozbudowę przeprowadził w latach 1548-1555 Konrad II von Hochberg. Otoczył podwójnym murem zamek górny, który obejmował budynek mieszkalny, z przylegającą do niego ośmioboczną wieżę, oraz dwuskrzydłowy pałac przykryty gontem.

Po wojnie trzydziestoletniej (1618-1648), w czasie której zamek został zrujnowany, rozebrano nieskuteczne już fortyfikacje i w ich miejsce założono ogrody. Prace remontowe oraz odbudowa i rozbudowa zamku trwały do końca XVII wieku. W latach 1718-1734 dobudowano do zamku reprezentacyjne skrzydło barokowe, dziedzińiec honorowy i zabudowano teren przyzamcza (m.in.

budynkiem bramnym, w którym znajdowała się biblioteka), od strony południowej barokowego skrzydła powstało pięć kondygnacji, a od strony wschodniej cztery. Całość nakryto dachem mansardowym. Budowniczy Feliks A. Hammerschmidt przekształcił zamek w rezydencję barokową, która do dnia dzisiejszego świadczy o swojej świetności architektonicznej. Za czasów Jana Henryka XV Hochberga (1907-1938), męża księżnej Daisy, wzniesiono dwa monumentalne, neorenesansowe skrzydła zamku – zachodnie i północne z dwoma basztami: Białą i Jerzego.

Na szczycie elewacji skrzydła zachodniego znajduje się kartusz herbowy, podtrzymywany przez dwa lwy, symbolizujący potęgę i znaczenie rodu Hochbergów, w tym okresie potentatów w przemyśle wydobywczym, właścicieli wielu kopalń na Górnym i Dolnym Śląsku. Podniesiono również wieże do wysokości 47 m, nakrywając je neobarokowym hełmem. Zamek zamieszkiwała niewielka rodzina, obsługiwana przez kilkaset osób służby. Koszty utrzymania tej rezydencji były tak wielkie, że już w latach dwudziestych XX wieku rozpoczął się upadek świetności zamku i rodu.

W roku 1941 zamek konfiskują hitlerowcy. Hochbergowie po 432 latach panowania, zmuszeni są opuścić swoją siedzibę. Wtedy rozpoczyna się przebudowa zamku. Usunięto portale, zdobienia i wyposażenie, przemalowano pomieszczenia, wywieziono najcenniejsze dzieła sztuki. Drażono tunele pod zamkiem (labirynt podziemnych tuneli, krzyżujących się pod kątem prostym), których przeznaczenie do dziś nie zostało wyjaśnione. Prawdopodobnie miała znajdować się tutaj kwatera armii niemieckiej przeniesiona z Berlina lub tajna fabryka zbrojeniowa. Do prac zmuszani są więźniowie z pobliskiego obozu Gross-Rosen.

Po wojnie zamek przez dłuższy czas był opuszczony. Pierwsze prace zabezpieczające podjęto w 1956 roku, a w 1960 roku po przebadaniu podziemi, rozpoczęto renowację na szerszą skalę. Zamek znajduje się na trzecim miejscu krajowej listy zabytków tej klasy (po Wawelu i Malborku). Hitlerowcy zdewastowali zamek Książ, niszcząc jego zewnętrzną i wewnętrzną konstrukcję architektoniczną. Dopiero po latach prowadzonych prac rekonstrukcyjnych i renowacji odzyskał on swoją dawną świetność, prezentując się okazale turystom.

**Ryszard Machowczyk** – przewodnik związany z tematyką Gór Sowich.

# GRY KOMPUTEROWE VERSUS HISTORIA

Krzysztof Konsek

## Projekt edukacyjny

„Największe bogactwo, to robienie czegoś, co kochasz”  
Colin P. Sisson

Projekt edukacyjny jest jedną z metod, która pozwala na wszechstronne zaangażowanie ucznia oraz zrobienie pożytku z jego aktywności, uzdolnień, zainteresowań i samodzielności. Pomaga rozwijać umiejętności z różnych dziedzin. Uczeń ma możliwość poszerzenia swojej sprawności w takich obszarach, jak: poszukiwanie, porządkowanie, ocenianie, analiza źródeł, czy organizacja pracy. Realizując projekt edukacyjny uczeń rozwija także umiejętność pracy w grupie oraz odpowiedzialność za grupowe podejmowanie decyzji i ich konsekwencje. Uczy się dochodzenia do kompromisów i rozwija się twórczo. Szuka rozwiązań, wykorzystując różne metody i techniki uczenia się, łączy też wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów (zarówno ogólnokształcących, jak i zawodowych).

Obserwując wśród uczniów coraz mniejsze zaangażowanie w proces samodzielnego uczenia się, malejącą motywację do nauki, wydaje się, że metoda projektu edukacyjnego jest „złotym środkiem” do rozwiązania tych problemów. Dzięki projektowi uczeń może uczyć się poprzez zabawę w grupie. Ta metoda pokazuje uczniowi korelację między wiedzą a jej praktycznym zastosowaniem w codziennej rzeczywistości (mówiąc wprost – uczeń sam dowiaduje się, po co się czegoś uczy).

Realizując projekt edukacyjny mamy do wyboru dwa jego rodzaje:

- **PROJEKT BADAWCZY** – zebranie informacji o danym zagadnieniu i opracowanie tychże informacji w formie eseju, prezentacji, czy albumu;
- **PROJEKT DZIAŁANIA LOKALNEGO** – podjęcie działania na rzecz społeczności lokalnej, które można zaprezentować w formie wystawy czy nagrania.

Po dokonaniu wyboru rodzaju projektu należy określić jego temat, cele, metody pracy, ustalić kalendarium spotkań i wybrać osoby odpowiedzialne za realizację poszczególnych etapów. Kolejnym krokiem jest skonkretyzowanie formy prezentacji projektu. Może to zrobić sam nauczyciel, albo ogół założeń projektu opracować wspólnie z uczniami. W tej drugiej opcji nauczyciel staje równorzędnym partnerem, a nie „dowódcą”, który „wydaje rozkazy”.

Przykładem udanego projektu, który zrealizowałem z uczniami z Zespołu Szkół Nr 2 im. ks. prof. Józefa Tischnera w Żorach, jest „KONFRONTACJA: Gry komputerowe vs Historia”. Na początku roku szkolnego

uczniowie zgłosili chęć „zrobienia czegoś z historii”. Zdecydowaliśmy się wspólnie na badawczy projekt edukacyjny. Wykorzystując metodę „burzy mózgow”, ustalono temat projektu oraz jego cele:

- pokazanie korelacji między grą komputerową a historią;
- rozwijanie wiedzy i umiejętności historycznych;
- kształcenie umiejętności pisania różnych form literackich;
- rozwijanie umiejętności poszukiwania i analizowania różnych źródeł wiedzy;
- wykorzystanie kompetencji informatycznych;
- dokonywanie samodzielnej oceny.

Kolejnym krokiem było dokonanie wyboru gier komputerowych, które będą podlegały analizie. Każdy z uczniów określił, którą grę wybiera. Ze strony nauczyciela zadanie polegało na wskazaniu źródeł, z których uczniowie powinni skorzystać w czasie swojej samodzielnej pracy. Po ustaleniu terminów konsultacji i daty prezentacji rozpoczęto prace nad projektem. Uczniowie drogą e-mailową przesyłali swoje prace (ich fragmenty i pod koniec pracy całość) do sprawdzenia na poszczególnych etapach. Natomiast podczas konsultacji indywidualnych i grupowych poruszano następujące kwestie:

- określenie zakresu badań (czy, wykorzystując daną grę, brać pod uwagę całą serię, czy tylko konkretną część - do projektu wybrano gry Assassin's Creed, Call of Duty i Total War: Rome II);
- dobór źródeł;
- zastosowanie formy języka literackiego (bezpośredni zwrot do czytelnika, porównanie assassyna do parkurawca [osobę pokonującą przeszkody w najprostszy i najszybszy możliwy sposób], itp.);
- podział zgromadzonych informacji na właściwą treść projektu i ciekawostki z gier;
- weryfikacja historii (tej właściwej, „podręcznikowej”) i historii z gier komputerowych;
- sposób wykorzystania gry do nauki historii;
- pomysły na rozwój projektu (na przykład gra „Return to castle Wolfenstein” a okultyzm Hitlera).

Po dodaniu do tekstu screenów (zdjęć z fragmentów gier) połączono wszystkie elementy w jedną całość i ujednolicono ją pod względem stylistycznym. Następnie nauczyciel sprawdził poprawność merytoryczną pracy. Ostatnim etapem projektu była publikacja pracy „KONFRONTACJA: Gry komputerowe vs Historia” na stronie internetowej szkoły ([www.zs2zory.pl](http://www.zs2zory.pl)). Tutaj również, wraz z uczniami dokonano oceny projektu.

Uczniowie, między sobą, oceniali to, co napisali i w jaki sposób. Zwrócono uwagę na to, że jednak można uczyć się historii nie tylko na lekcji - nauka poprzez zabawę to jak

wiadomo, najlepsza nauka. Uczniom podobało się również to, że mieli duży wpływ na to, jak realizują projekt – rola nauczyciela ograniczyła się praktycznie do dopingowania, mobilizowania i wskazywania dalszego kierunku pracy, bez narzucania czegokolwiek.

Dokonując oceny z perspektywy nauczyciela – można stwierdzić, że uczniowie wykonali „kawał dobrej roboty”. Faktycznie byli odpowiedzialni, od początku do końca, za końcowy efekt projektu. Można odnieść wrażenie, że dla tych uczniów historia nie będzie nudna.

Pozostaje żywić nadzieję, że będą oni wzorem dla innych uczniów. Ich zaangażowanie tylko potwierdza tezę

postawioną na wstępie, że projekt edukacyjny może być lekarstwem na słabnącą motywację do nauki i sposobem do samodoskonalenia.

Zainteresowanych efektem projektu edukacyjnego „KONFORNATCJA: Gry komputerowe vs Historia” odsyłamy na stronę internetową:

<http://www.zs2zory.pl/wp-content/uploads/2015/02/Konfrontacja-Gry-vs-Historia.pdf>

**Krzysztof Konek** – nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Szkół Nr 2 im. ks. prof. Józefa Tischnera w Żorach.

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

- Sprawdzian po klasie szóstej.
- Wychowanie komunikacyjne w szkole podstawowej i gimnazjum.
- Edukacja wielokulturowa – jedność w różnorodności.
- Uczenie się międzykulturowe.
- Umiejętności nauczyciela – wychowawcy.
- Edukacja regionalna – atrakcyjne metody i formy pracy.
- Wspieranie rozwoju ucznia na II etapie edukacyjnym w związku z obniżeniem wieku realizacji obowiązku szkolnego.
- Praca z uczniem niezdyscyplinowanym na lekcji.
- Projektowanie lekcji z języka polskiego przygotowujących do sprawdzianu.
- Projektowanie lekcji z języka polskiego przygotowujących do egzaminu gimnazjalnego.

Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)

# LITERACKI KONKURS HISTORYCZNY INSPIRACJĄ DLA UCZNIĄ

Krzysztof Konsek

*Quidquid agis, prudenter agas et respice finem*

Owidiusz

Konkursy historyczne mogą przyjąć różną formę – indywidualnych i zespołowych, sprawdzających wiedzę czy literackich. Każda forma ma swoje zalety i wady. Skupmy się nad nietypowym dla historyków konkursem literackim.

Taki kształt współzawodnictwa ma sporo zalet. Przede wszystkim mogą w nim wziąć udział zarówno uczniowie zdolni, jak i ci nieco słabsi. Literacka forma konkursu daje uczniom spory komfort. Nie muszą zapamiętywać ogromnej liczby dat, wydarzeń, postaci historycznych, pojęć, czy definicji. Nie narzuca się też uczestnikom z góry ustalonej literatury, z którą muszą się zapoznać. Kolejnym atutem może być to, że uczniowie, którzy zainteresują się takim konkursem, będą robili coś, co sprawia im przyjemność, czym się interesują. Niektórym uczestnikom taki konkurs pozwala na połączenie pasji humanistycznych – wiedzy historycznej z umiejętnością pisania różnych form literackich. Uczeń ma możliwość wykazania się swoimi talentami i zainteresowaniami, które nie zawsze można dostrzec na zajęciach lekcyjnych. Jest to również alternatywa dla uczniów nieśmiałych, którzy nie chcą lub boją się występować publicznie, a mają zacięcie historyczne. Literacka formuła konkursu pokazuje również uczniom, że historię piszą nie tylko naukowcy, ale i oni sami mają możliwość napisania dziejów po swojemu – nie językiem naukowym, lecz ich językiem, który oni i ich koledzy rozumieją. Walorem tej formy rywalizacji jest także fakt, że uczestnicy pogłębiają swoją wiedzę historyczną poprzez zabawę. Ale w tym konkursie pojawiają się pewne cele ukryte, których uczeń niekoniecznie musi się spodziewać.

Do tych celów należą:

- ćwiczenie umiejętności pisania wypracowania historycznego (szczególnie przydatne dla maturzysty, który chce zdawać egzamin maturalny z historii lub wiedzy o społeczeństwie);
- ćwiczenie umiejętności wnioskowania (wybierając historię alternatywną uczeń musi odpowiednio analizować fakty, łączyć je i wskazywać, „co by było, gdyby”).

Z takiego konkursu spore korzyści wynikają także dla nauczyciela. Jeśli jest organizatorem takich „zapasów naukowych”, to rozwija się twórczo i intelektualnie. Musi

wymyślić, czego konkurs będzie dotyczył, przygotować regulamin, określić cele, ustalić terminarz i formę pracy. Ustala również adresatów konkursu. Jeżeli nauczyciel ma takie rozeznanie wśród uczniów, to będzie to dla niego czysta przyjemność.

Po ogłoszeniu konkursu i zapoznaniu uczniów z regulaminem czuwa nad poprawnością merytoryczną, formą literacką prac swoich uczniów i udziela wskazówek. Zaletą konkursu literackiego jest również to, że nie wymaga ona większych nakładów finansowych - wystarczy dostęp po Internetu i cały konkurs możemy przeprowadzić drogą e-mailową.

Te obopólne profity dla ucznia i nauczyciela stały się dla mnie inspiracją do zorganizowania rywalizacji na słowo pisane między uczniami mojej szkoły oraz uczniami Rodziny Szkół Tischnerowskich. Analizując wypracowania historyczne uczestników konkursu (pisali jako prace domowe), zauważyłem, że niektórzy uczniowie prezentują całkiem wysoki poziom i kunszt literacki. Dość często po uzyskaniu zgody nauczyciela, uczniowie nieco „odmładzali” język historii, na przykład:

- zamiast Józefa Stalina pojawiał się „wąsiasty Józek”;
- Adolf Hitler stawał się po prostu „Adim”;
- Aleksander Wielki był określany mianem „seksowny Olek” (po filmie z Collinem Farrellem);
- bitwy czy wojny porównywano do gier komputerowych czy wręcz do kibolskich „ustawek”.

Literacki konkurs historyczny otrzymał tytuł: Unowocześniejmą historię – „co by było, gdyby...”. Zadaniem uczniów było napisanie wypracowania lub opowiadania (formę wybierał sam uczeń), w którym „odmłodzi” język historii, albo stworzy historię alternatywną.

Do wyboru uczestnicy otrzymali następujący wykaz tematów:

1. Podboje Aleksandra Wielkiego i ich wpływ na losy starożytności.
2. Fall Weis, Barbarossa, Overlord i inne operacje militarne – w jaki sposób zmieniły oblicze II wojny światowej.
3. Rola i znaczenie zakonów chrześcijańskich (w tym zakonów rycerskich) na przestrzeni wieków.
4. Odkrycia geograficzne – sukces czy porażka nowożytnej Europy.
5. Od demokracji do totalitaryzmu – przeobrażenia ustrojowe w Europie w dwudziestolecie międzywojennym na przykładzie Niemiec, Włoch, Polski i Hiszpanii.



6. Moja mała ojczyzna na tle losów Polski i Europy.
7. „Mniejsze zło”, czyli stan wojenny w PRL-u.
8. „Żołnierze wyklęci”.
9. Zimna wojna.
10. Temat dowolny (według zainteresowań uczestnika, do ustalenia).

Niektóre tematy celowo są dość lakoniczne, żeby nie sugerować z góry rozwiązania uczniom. Wśród uczestników konkursu największym powodzeniem cieszyły się tematy numer 10., 1., i 6.

Jakie korzyści dydaktyczne, doświadczenia, płyną z tego konkursu dla nauczyciela? Organizator może poprzez konkurs promować swoją szkołę w środowisku lokalnym. Korzyścią jest również zdobywanie doświadczenia związanego z przygotowaniem literackiego konkursu. Co poprawić w regulaminie? Jakie tematy dodać lub odjąć? A może zmienić formę pisemną? Może dodać komiks? ... i tak dalej. Są to korzyści wymierne. Ale warto mieć na uwadze i to, czego nie widać. Mam na myśli zaangażowanie uczniów, niekoniecznie tych najlepszych, którzy biorą udział w większości konkursów.

Czytanie prac konkursowych daje poczucie satysfakcji i dużą frajdę. Budzi także podziw dla uczniów. Kiedy czytałem pracę o zimnej wojnie, zwróciłem uwagę na takie sformułowanie: „Kiedy zastanawiano się, co z Niemcami zrobić, a USA, Anglia i Francja swoje zony połączyły, wujek Józek zrobił swoim sojusznikom mały Thrill Kill” [gra na konsolę PS] i O!O!O! buuum – zrobiło się RFN i NRD, zamiast jednych Niemiec”. W pracy poświęconej losom Europy i świata po II wojnie światowej czytamy, że to „Szkopy” wojnę wygrały i mamy wizję świata poddanego systemowi totalitarnemu, gdzie nawet Japonia stała się celem nazistów. Kolejne wypracowanie pokazuje świat starożytny bez Rzymu – zdaniem autora pracy to Kartagina zajęła miejsce Imperium, którym rządili Hannibal wraz z bratem Hazdrubalem, tworząc swoje własne Imperium. Uczniowie rozwijają także swoje talenty literackie, pisząc teksty o tym, co wydarzyło się w ich małej ojczyźnie. Przykładem takiej pracy jest opowiadanie,

kiedy to, w wyniku wypadku, autor pracy konkursowej trafia do rzeczywistości II wojny światowej. Tam staje się ofiarą pogromu Żydów. Po wybudzeniu się w szpitalu i rehabilitacji udaje się, już współcześnie, na miejsce kaźni i zapala znicz. To tylko kilka przykładów, ale wydaje mi się, że to wystarczy, aby zrozumieć, jaki podziw i dumę budzą te prace u nauczyciela.

Czy coś jeszcze możemy dodać? Wydaje mi się, że poprzez taką formułę konkursu nauczyciel może lepiej poznać potrzeby swoich uczniów. Łatwiej będzie mu dostosować język, którym posługuje się na lekcji, do tego, jaki zrozumieją uczniowie. Ponadto pozwala nauczycielowi spojrzeć na historię oczyma ucznia. W ten sposób nauczyciel, zaszczepia w nim i rozwija pasję historyczną. Ale nie tylko. Uczeń samodzielnie dostrzega, że to on zaczął sam się uczyć. Poza tym uczestnik literackiego konkursu daje znać nauczycielowi, że nie znudził się przedmiotem, a wręcz przeciwnie – może pozytywnie wpłynąć na innych uczniów swoim przykładem.

Organizując konkurs, nauczyciel lepiej poznaje swoich uczniów, ich talenty, które będzie mógł wykorzystać przy innych okazjach, np. przy imprezach szkolnych i pozaszkolnych. Będzie miał też możliwość skorzystać z pomocy takiego ucznia na lekcji, która będzie dotyczyła problematyki regionalnej (na przykład praca poświęcona zamordowaniu Żydów, o której wyżej wspominałem), albo znając pasje uczniów przy innych okazjach (uzbrojenie, taktyka, ciekawe fragmenty zyciorysów, kultura).

Nawiązując do przywołanego motta Owidiusza, uważam, że warto poświęcić czas na zorganizowanie literackiego konkursu historycznego, albo ułatwić uczniom udział w nim. Jeśli chcemy zachęcać młodzież do nauki, to róbmy poprzez to, co oni mogą i potrafią. Dajmy im taką szansę. A ja planuję kolejną edycję konkursu w przyszłym roku szkolnym.

**Krzysztof Konsek** – nauczyciel historii i wiedzy o społeczeństwie w Zespole Szkół Nr 2 im. ks. prof. Józefa Tischnera w Żorach.

# MÓWMY O NICH NA LEKCJACH

Marcin Strzępek

Podczas omawiania zagadnień lekcyjnych, ale nie tylko wtedy, zauważam, że nasi uczniowie posiadają coraz mniejszą wiedzę na temat osiągnięć polskiej nauki. Problem ten dotyka nie tylko młodych ludzi. W luźnych rozmowach z dorosłymi wszyscy niemalże jednym tchem wymieniają postaci Mikołaja Kopernika i Marii Skłodowskiej-Curie, ale niestety często na tym kończy się wiedza. Można by, więc pomyśleć, że żyjemy na intelektualnej pustyni i naprawdę nie mamy się, czym chwalić. Młodzież może utwierdzać się w przekonaniu, że „tutaj” nigdy nie dało się i nie da się osiągnąć. Gdy przypominam sobie czasy mojej szkoły podstawowej widzę przed oczami podręczniki chociażby przyrody, w których nigdy nie pomijano postaci Wróblewskiego, Olszewskiego i wielu innych. Dzisiaj wzmianek na temat wybitnych osobistości światowej nauki jest niewiele, a już w szczególności na temat naszych rodzimych naukowców. A przecież moglibyśmy znaleźć szereg osób, które wypełniłyby niemal każdy punkt podstawy programowej. Myślę, że powinniśmy to robić, chociażby po to, aby wzbudzić zainteresowanie uczniów. Kilka lat temu Ted Turner, amerykański biznesmen, twórca koncernu Turner Broadcasting System nadający min. telewizję CNN zaprezentował polski sposób wykrywania min. Oprócz opisu słownego wykonał jeszcze znaczące gesty. Zakrył on dłońmi uszy a prawą nogą dokładnie i delikatnie macał ziemię przed sobą. Myślę, że ta sytuacja dokładnie obrazuje jak szeroko znane są światu polskie osiągnięcia, a nie jesteśmy w stanie dać wystarczającego oporu takim opiniom, gdyż sami nie posiadamy na ten temat należytej wiedzy. Każdy z nas powinien przynajmniej słyszeć o Józefie Kosackim – absolwencie wydziału elektrycznego Politechniki Warszawskiej. W 1941 roku, wiedząc jak duże spustoszenie wśród jego przyjaciół żołnierzy siły miny postanowił wykorzystać fale elektromagnetyczne do znajdowania w ziemi przedmiotów metalowych. Stworzył normatywnie lekkie i bardzo skuteczne urządzenie znane po dziś dzień pod nazwą PDM, czyli Polish Mine Detector. Jak udana była to konstrukcja świadczy fakt, że została użyta w 1991 roku podczas wojny w Zatoce Perskiej.

W sześćdziesiątą rocznicę śmierci Sejm Rzeczypospolitej Polskiej ustanowił patronem roku 2013 profesora Jana Czochralskiego (1885-1953). Dzięki temu ta wybitna postać światowej nauki została przybliżona szerszemu gremium. A przecież twórcę metody otrzymywania monokryształu krzemu, niezbędnego w elektronice (min. przy produkcji mikroprocesorów) powinien obowiązkowo znać każdy absolwent gimnazjum.

Bardzo ciekawą osobą jest Józef Hofman (1876-1957) – wynalazca o duszy artysty. Temu muzykowi i kompozytorowi zawdzięczamy tak powszechnie stosowane

urządzenia jak wycieraczki samochodowe, resory czy też spinacz biurowy. Opatentował ponad siedemdziesiąt wynalazków, a wśród nich nawet zegar elektryczny. Warto przytoczyć wspomnianych wcześniej pracowników Uniwersytetu Jagiellońskiego profesorów Karola Olszewskiego (1845-1915) i Zygmunta Wróblewskiego (1845-1888), którzy 5 kwietnia 1883 roku, jako pierwsi na świecie dokonali skroplenia tlenu i azotu. Zestalili również dwutlenek węgla i metanol. Dzięki nim Kraków był jednym z nielicznych na świecie ośrodków, w którym uzyskiwano temperatury poniżej – 100 C (do -160 C).

Kolejną bardzo ważną postacią był Mieczysław Wolfke (1883-1947), który w 1920 roku opracował teoretyczne podstawy i dokonał rozbicia procesu wytwarzania obrazów na dwie oddzielne fazy. Był prekursorem prac w dziedzinie holografii, która dzisiaj znalazła zastosowanie w medycynie, biologii, informatyce, defektoskopii. Zwierciadła holograficzne zostały wykorzystane przy przesuwaniu promienia laserowego po kodzie kreskowym w kasach sklepowych.

Powoli uciekającym w zapomnienie jest Jan Józef Ignacy Łukasiewicz (1822-1882) – wynalazca lampy naftowej. A przecież to właśnie on, jako pierwszy na świecie wykorzystał na skalę przemysłową korzyści płynące z ropy naftowej. Jego imiennik Jan Łukasiewicz (1878-1956) również bardzo mocno zapisał się w nauce. Ten filozof, logik i matematyk zapoczątkował rozwój logiki matematycznej. Jest autorem logiki trójwartościowej, twórcą notacji polskiej- podstawy odwrotnej notacji polskiej (RPN). Jest to sposób zapisu wyrażeń arytmetycznych stosowany do dnia dzisiejszego w informatyce m.in. w niektórych językach programowania, arkuszach kalkulacyjnych, a także kalkulatorach firmy Hewlett-Packard.

W dziedzinie wojskowości rodzimi naukowcy implementowali w praktyce szereg ciekawych pomysłów. Wystarczy przypomnieć Rudolfa Gundlaha (1894-1957) twórcy czołgowego peryskopu.

Trudno wyobrazić sobie dzisiejszą stocznnię budującą bądź remontującą ogromne statki bez pływającego doku. Ta jednostka pływająca o konstrukcji pontonowej pozwala przy pomocy siły wyporu unosić ponad poziom wody jednostki pływające bardzo dużych rozmiarów. Wynalazcą tego urządzenia był urodzony w 1836 roku w Warszawie inżynier Stanisław Janicki (1836-1888).

Powszechnie znane są zdjęcia z misji Apollo 11, kiedy to po raz pierwszy człowiek postawił swoją stopę na księżycu. Co prawda nie w roli głównej, ale na dużej części z nich widoczny jest pojazd księżycowy LVR. Pracami nad nimi kierował absolwent Politechniki Warszawskiej Mieczysław Grzegorz Bekker (1905-1989). Wiele rozwiązań zastosowanych w pojeździe jest jego pomysłu, a do najciekawszych

należą opony. Zostały wykonane ze stalowej siatki z nakładkami z tytanowych blaszek.

Wspomnijmy Jacka Rafała Karpińskiego (1927-2010), przez wielu nazywanego polskim Bilem Gatesem. Ten elektronik i informatyk był uczestnikiem Powstania Warszawskiego trzykrotnie odznaczonym Krzyżem Walecznych. Projektował komputery o epokę wyprzedzające świat. Jego K-202 określa się mianem ojca komputerów klasy PC, jako pierwszy zastosował mechanizm stronicowania pamięci. Dawał on możliwość adresowania pamięci RAM do 8 MB. Wszystkie inne współczesne mu komputery stosowały adresowanie zaledwie do 64 KB.

Przykłady można by mnożyć, w naszej historii znalazło się wielu ludzi godnych podziwu. Można by dalej wymieniać chociażby Stefana Banacha, który ugruntował podstawy analizy funkcjonalnej, Kazimierza Pruszyńskiego

– twórcy ręcznej kamery filmowej i wielu innych. Jasnym jest, że młodzi poszukują wzorców, ludzi godnych naśladowania – może powinniśmy im pomóc je znaleźć.

#### Źródła

[http://pl.wikipedia.org/wiki/Kategoria:Polscy\\_fizycy](http://pl.wikipedia.org/wiki/Kategoria:Polscy_fizycy)

<http://encyklopedia.pwn.pl>

<http://pl.wikipedia.org/wiki/>

Kategoria:Naukowcy\_polskiego\_pochodzenia

**Marcin Strzępek** – nauczyciel matematyki i fizyki w Zespole Szkół Sportowych w Tychach oraz Gimnazjum im. Josepha Conrada-Korzeniowskiego Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Tychachh

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

- **Projektowanie lekcji z języka polskiego przygotowujących do egzaminu maturalnego.**
- **Jak pracować z uczniem zdolnym.**
- **Jak wspierać uczniów zdolnych i zapobiegać syndromowi nieadekwatnych osiągnięć szkolnych.**
- **Elementy Oceniania Kształtującego podnoszące efektywność nauczania i samodoskonalenia ucznia.**
- **Edukacja wzbogacająca życie – tworzenie klimatu wychowawczego w oparciu o metodę M. B. Rosenberga Porozumienie bez przemocy.**
- **Metoda projektów jako metoda pracy z uczniem zdolnym.**
- **Jak rozwijać kreatywność u dzieci i młodzieży w szkole.**
- **Nauczyciel jako menedżer – zarządzanie klasą.**

**Szczegółowa oferta edukacyjna  
dostępna na naszej stronie  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)**

# REKLAMA TELEWIZYJNA PREZENTACJA PROJEKTU EDUKACYJNEGO

GIMNAZJUM STO W TYCHACH

## Celem projektu było:

1. Ukazanie zalet i wyrobienie kolektywnej współpracy przy badaniu rzeczywistości społecznej
2. Poznanie czasu trwania reklam telewizyjnych i sprawdzenie czy przestrzegane są przepisy prawne w tym względzie
3. Poznanie kosztów ponoszonych przez reklamodawców
4. Poznanie kosztów ekonomicznych ponoszonych przez indywidualnego widza.

Obserwację przeprowadzono w sobotę 13 grudnia 2014 roku.

## I. DOPUSZCZALNY CZAS TRWANIA REKLAM W CIĄGU GODZINY WEDŁUG PRAWA UNII EUROPEJSKIEJ

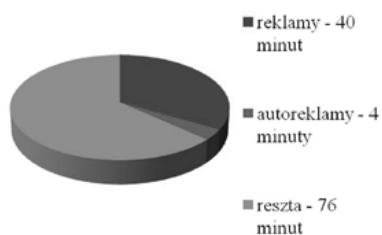
Nadawcy programów telewizyjnych i radiowych, według prawa mogą nadawać 12 minut reklam zewnętrznych w ciągu jednej godziny i przez 2 minuty emitować reklamy własnych programów.

Wynika z tego że w ciągu dwóch godzin nadawcy mogą nadawać reklamy przez 24 minuty oraz przez 4 minuty reklamy własnych programów.

## II. ZESTAWIENIE CZASU TRWANIA REKLAM W CIĄGU DWÓCH GODZIN

### I program TVP

GODZINY OBSERWACJI 19.00 - 21.00



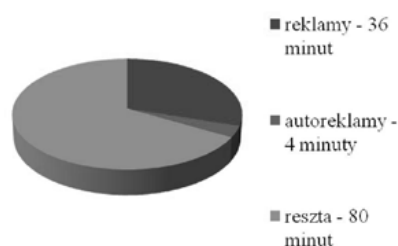
### National Geographic Chanel

GODZINY OBSERWACJI 19.00 - 21.00



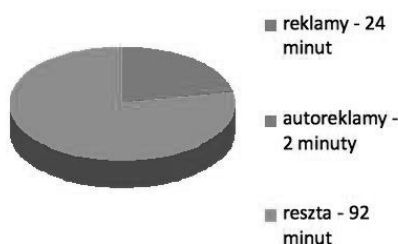
### TVP Sport

GODZINY OBSERWACJI 19.00 - 21.00



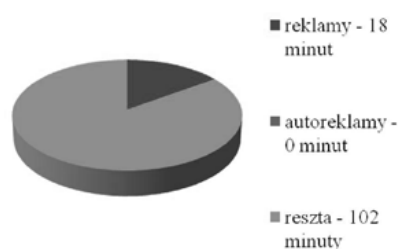
### MTV Polska

GODZINY OBSERWACJI 19.00 - 21.00



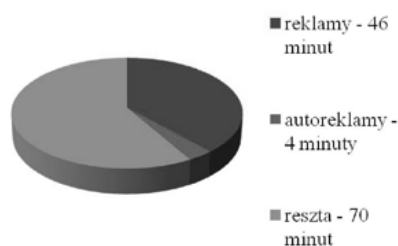
### Polsat Sport

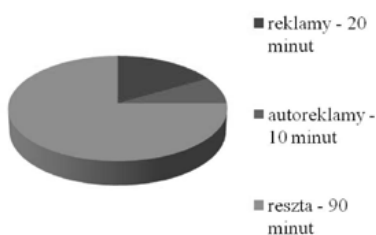
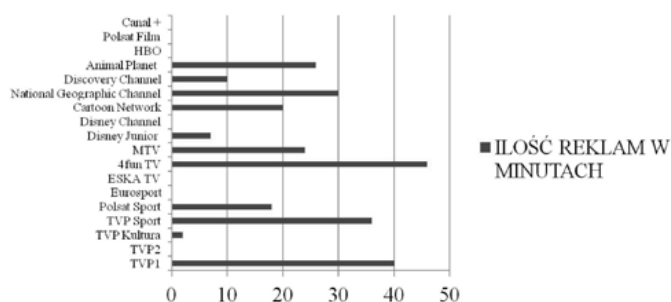
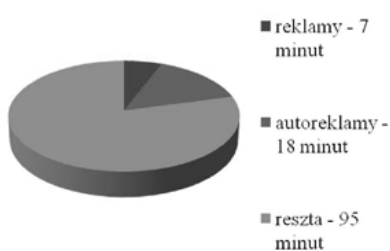
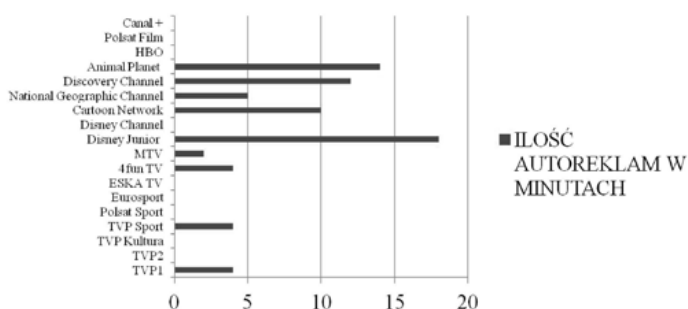
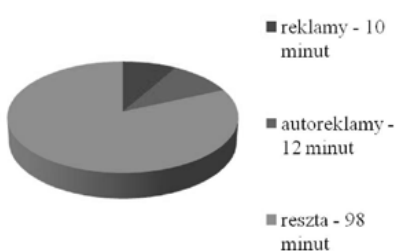
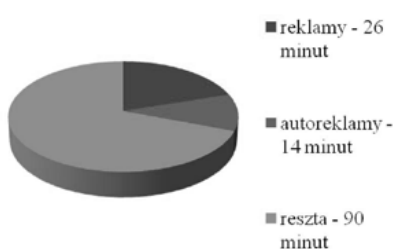
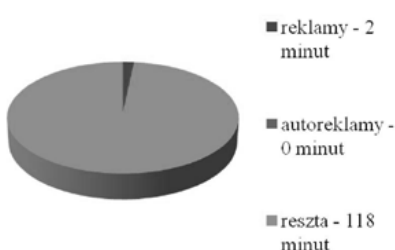
GODZINY OBSERWACJI 19.00 - 21.00



### 4fun TV

GODZINY OBSERWACJI 19.00 - 21.00



**Cartoon Network**GODZINY OBSERWACJI 19.00 -  
21.00**ILOŚĆ REKLAM W MINUTACH****Disney Junior**GODZINY OBSERWACJI 19.00 -  
21.00**ILOŚĆ AUTOREKLAM W MINUTACH****Discovery Channel**GODZINY OBSERWACJI 19.00 -  
21.00**Animal Planet**GODZINY OBSERWACJI 19.00 -  
21.00**TVP Kultura**GODZINY OBSERWACJI 19.00 -  
21.00**KOSZTY WYPRODUKOWANIA SPOTU REKLAMOWEGO**  
(Telewizja Kablowa Koszalin)

- Spot reklamowy - prosty
  - czas od 15 do 30 sek., cena od 1500 zł,
  - do 10 ruchomych ujęć, nałożenie płaskich napisów, standardowa oprawa muzyczna, lektor.
- Spot reklamowy - pełna forma reklamy
  - czas od 15 do 45 sek., cena od 3700 zł,
  - scenariusz reklamowy do wcześniejszego zatwierdzenia, dowolna ilość ruchomych zdjęć, montaż tradycyjny lub komputerowy, oprawa muzyczna, lektor.
- Film promocyjny
  - czas do 5 min., cena od 3500 zł,
  - scenariusz filmu do wcześniejszego zatwierdzenia, dowolna ilość ruchomych zdjęć, montaż cyfrowy, lektor, oprawa muzyczna.
- Koszty te w ostateczności ponosi nabywca reklamowanych towarów

**KOSZTY EMISJI REKLAMY**

(www.cennik-uslug.pl - ceny na podstawie: Wejherowo, Koszalin, Poznań, Warszawa)

- Stacje lokalne
  - emisja spotu 30 sek. pn.- pt., 100 zł - 1050 zł,
  - emisja spotu 30 sek. weekend/święta, 150 zł - 1050 zł.
- Stacje ogólnopolskie
  - emisja spotu 30 sek. pn.- pt.:
    - 00:00 - 12:00, 500 zł - 7900 zł,
    - 12:00 - 00:00, 3000 zł - 78000 zł.

b) emisja spotu 30 sek. weekend/święta:

- 00:00 - 12:00, 800 zł - 14000 zł,

- 12:00 - 00:00, 2300 zł - 40 000 zł.

3. Koszty te w ostateczności ponosi nabywca reklamowanych towarów.

## WNIOSKI

Z różnych względów nie udało się w pełni zrealizować celów projektu i przebadać wszystkich wyznaczonych stacji telewizyjnych.

### Stacje, które nie łamią przepisów dotyczących czasu reklamy to:

- TVP Kultura
- Polsat Sport
- MTV Polska
- Disney Junior
- Cartoon Network
- Discovery Channel

### Stacje, które łamią przepisy dotyczących czasu reklamy to:

- TVP1
- TVP Sport
- 4fun TV
- National Geographic Channel
- Animal Planet

### Stacje, które nie łamią przepisów dotyczące czasu autoreklamy to:

- TVP1
- TVP Kultura
- TVP Sport
- Polsat Sport
- 4fun TV
- MTV Polska

### Stacje, które łamią przepisy dotyczące czasu autoreklamy to:

- Disney Junior
- Cartoon Network
- National Geographic Channel
- Animal Planet
- Discovery Channel

Badania należy kontynuować i rozszerzyć na reklamowane towary w poszczególnych kanałach i firmy, które się reklamują.

Nawet jeśli widz ogląda program telewizyjny tylko przez 2 godziny dziennie i jeśli stacja telewizyjna przestrzega przepisów dotyczących czasu reklamowego, to widz traci rocznie 28 minut X 365 dni, co daje 10 220 minut, czyli ponad 170 godzin.

Jeśli przyjmiemy, że człowiek pracuje 8 godzin dziennie, to jest to ponad 21 dni roboczych lub 21 dni z jego odpoczynku. Przez tyle czasu mózg widza poddany jest manipulacji i indoktrynacji oraz utrwalaniu stereotypu o wyłącznych korzyściach zglobalizowanej neoliberalnej gospodarki.

Jeśli przyjmiemy, że widz nie wyłącza telewizora w czasie reklam (bo i po co?), i przeciętny pobór mocy telewizora wynosi 200 watów, to w tym czasie domownicy zużyją 3,4 kilowata prądu elektrycznego, za który do rachunku będą musieli doliczyć sobie od 50 do 62 groszy za kWh, czyli od 1,7 do 2,18 zł. Nie jest to wiele, ale jeśli uwzględnimy, że w Polsce jest ok. 13 mln gospodarstw domowych, w których jest często więcej niż 1 telewizor, to daje to od 22,1 mln do 28,4 mln zł.

Przy kosztach emisji spotów reklamowych należy uwzględnić to, że emitowane są nie przez 2, a często przez 24 godziny na dobę, więc łączny czas emisji, jeśli jest zgodny z przepisami, wynosi 288 minut, czyli prawie 5 godzin na dobę, co jest ukryte w cenach reklamowanych towarów. Można sobie wyobrazić, że rzecz idzie o wielomilionowe zawyżenie cen towarów w skali całego kraju. Nic więc dziwnego, że koszty produkcji towarów szacuje się często jedynie na 30 do 40 procent ich ceny.

W kolejnych badaniach należy rozstrzygnąć problem, na ile reklama jest informacją o nowym rzeczywiście lepszym produkcie, a na ile tylko żądaniem od widza kupienia go bez względu na swoje rzeczywiste potrzeby i próbą wymuszenia poprzez manipulację zamiany dotychczas używanego produktu na inny.

W projekcie edukacyjnym udział wzięli następujący uczniowie Gimnazjum Społecznego Towarzystwa Oświatowego w Tychach im. Josepha Conrada-Korzeniowskiego: Bizoń Cezary, Bizoń Weronika, Chrapan Jakub, Cichoń Martyna, Drąg Marcin, Jędrzejewicz Dominik, Kaczmarczyk Matylda, Kazimierek Wiktoria, Kłębowski Maksymilian, Krawiec Marcin, Kozak Kacper, Kacper Kubica, Okrajek Paulina, Sicignano Maurizio, Sobota Katarzyna, Szałucka Wiktoria, Tokarski Kacper, Ucka Tadeusz, Wawrzonkowski Szymon, Zawada Mikołaj, Oleksa Sebastian, Andrzej Staniszewski.

**Opiekunami projektu byli:**

Edward Karolczuk, Robert Surma.

**Prezentację przygotowali:**

Marcin Krawiec, Sebastian Oleksa, Mikołaj Zawada.



# CZY ISTNIEJE SALON JĘZYKOWY?

Jan Kurowicki

## Parszywienie polszczyzny

Podobno piękna nasza i szacowna polszczyzna parszywieje. Larum tedy podnoszą strażnicy rodzimej kultury. Ale oni od wiek wieków to czynili, więc mogliśmy się przyzwyczaić. Jednakże parszywienie polszczyzny dzisiaj miałyby być nie tylko groźne, lecz i wyjątkowo niemądre i śmieszne. Trzeba temu położyć tamę - wołają - bo wobec siebie wyjdziemy na głupie gęsi, od których już Rej Polaków odróżnił.

A chodzi im m.in. o to, że język roi się od zwrotów i słów angielskich, wypierających rodzime; że dla straganiarzy naszych, hurtowników, sklepikarzy, właścicieli knajp, garkuchni czy kawiarni - szyld brzmiący z angielska zdaje się bardziej atrakcyjny od polskiego. Nie mówi się więc, że ktoś utracił twarz, lecz „image”; że sklep jest własnością Heńka, lecz że to „Henjek shoop”, że - dalej - nie ktoś prowadzi interes, ale „robi w biznesie” itp. itd.

Na pierwszy rzut oka sprawa jest prosta. Zmiany w języku są ewidentne. I zdaje się kryć za nimi nieuctwo, hucba i snobizm. Sądzi się więc, że gdyby tych, co im ulegają, zawstydzić i pouczyć, to cudowna nasza polszczyzna rozkwitnie jak rzeża na starym, zamulonym stawie.

## Z tęsknoty za tym, co wyżej

Kiedy jednak w sprawę wchodzimy głębiej, prostota zjawiska i recept zaradczych zdaje się pozorem. Rzecz nie dotyczy bowiem tylko zjawisk językowych, lecz czegoś, co zdaje się wobec nich zewnętrzne.

Aby pokazać, o co mi chodzi, zacznę od pewnego faktu niejęzykowego, który przez analogię pozwala zrozumieć to, co dzieje się w dzisiejszej polszczyźnie. Oto w latach sześćdziesiątych wyświetlano głośny w świecie film pt. „Pieski świat”. Mówił on o dziwnościach kultur różnych regionów naszego globu.

Między innymi zaś pokazał jakieś w puszczy żyjące „dzikie” plemię, które nie tylko zachwytiło się latającymi po niebie srebrzystymi samolotami, lecz uznało je za bogów. Wyrazem tego zachwytu było zbudowanie z gałęzi, gałązek i liści palmowych ich modelu, któremu jak bogu oddawano hołdy, składano ofiary, i przed którym modlono się. O ile dobrze pamiętam - powołali też współplemieńcy spośród siebie kapłana, obsługującego owego boga.

Jaki był tego sens? To proste. Przynajmniej dla każdego, kto otarł się o teorię kultury. Otóż: członkowie owego plemienia, nie mogąc się znaleźć na niebie, w obliczu boskiego oryginału - stworzyli jego substytut, który dla nich miał takie jak oryginał znaczenie. Ten twór z gałęzi, gałązek i liści prznosił ich poza doraźne życie, dawał obecność boskiej wzniosłości, jego mocy i aury. I o to właśnie chodziło.

Wróćmy teraz do pożałowania ponoć godnego faktu parszywienia polszczyzny. Zapytajmy: czy przypadkiem nie mamy tutaj do czynienia z podobnym mechanizmem kulturowym?

Oto byłoby tak, że Polacy bardzo by chcieli żyć, jak ludzie żyją na Zachodzie. A jeszcze lepiej - jak we wciąż wyidealizowanej Ameryce. Tyle, że w ich rzeczywistości tak to jest im dostępne, jak dla tych „dzikusów” z buszu samoloty na niebie. Oni - zbudowali jego model z tego, co mieli pod ręką; Polacy - pod ręką (a raczej w rozdziawionych gębach) mają język. Tamci zbudowali obraz boga. My budujemy z angielska brzmiące szyldy i pokraczne wyrażenia. Ale tak, jak i oni, mamy tanim kosztem możliwość wzniesienia się nad naszą siermiężną wciąż codzienność, oddychania aurą lepszego świata, luksusu; mamy poczucie znaczenia. I roi się wśród nas od kapłanów tego wspaniałego świata, którego wyrazem jest parszywienie języka.

Nie mówię jednak tego wszystkiego, aby dołączyć do obśmiewaczy. Ani mi to w głowie. Chcę tylko zwrócić uwagę, że fakty językowe są niesuwerenne, że zależą od czegoś, co jest ukryte pod powierzchnią.

To więc, co przedstawiam, pozwala mi tylko na gorzką świadomość, że wraz z mymi rodakami żyję w regionie świata, który - jako prowincja - wzdycha tylko do doskonałości centrów. Że nie my jesteśmy wzorotwórczy, lecz ktoś inny wobec nas. A jednym (choć nie jedynym) z wyrazów tego stanu rzeczy jest właśnie język, choć to powierzchnia góry lodowej. A góra ta wyrasta z nas i oszołamia tak, że często nic z tego wszystkiego nie rozumiemy.

Czy istnieje jednak jakiś osobliwy, polski salon językowy?

## Kłopoty ze słowami

Absolutnie nie! Oto za górami, za rzekami, za lasami, bo we Francji; dawno, dawno temu, bo za czasów Ludwika XIV, postanowiono ułożyć słownik języka francuskiego. Zdawało się, że nic w tym nie ma niezwykłego. Wystarczyło, na zdrowy rozum, zatrudnić na jakiś czas iluś tam książkowych moli i nudziarzy o tyłkach z ołowiu. Aliści zdrowy rozum głupkowaty jest, gdy idzie nawet o pojmowanie tak podstawowego faktu kultury. Pojawiły się bowiem zdarzenia śmieszne, jak - za przeproszeniem - obrady polskiego parlamentu.

Oto członkowie Akademii Francuskiej nie mogli dojść do porozumienia ze sprawą podstawową: jakie słowa uznać za godne znalezienia się w słowniku, a jakie nie. Nie było kłopotu z „wytwornymi”, lecz sumienie nie pozwalało im do nich tylko się ograniczać. Postanowiono więc zamieścić też pospolite.

Tu wszakże uczeni właściciele ołowianych siedzeń napotkali kłopoty nie do pokonania. Wypadały im pewnie od tego zęby i siwiały włosy. Tak się bowiem fatalnie złożyło, że - jak pisał zięć K. Marksa - P. Lafargue: „Szlachta z czasów Richelieu i Mazariniego, jeszcze niedostatecznie przygotowana do zawodu światowców, poszukiwała hałaśliwego towarzystwa pisarzy-libertynów, poetów o zapijaczonych gębach. Zmęczona trudami zachowania pozorów i nudą etykiety, szukała w knajpach wytchnienia po oficjalnym dostojeniu. Ale podczas gdy „słownik” przygarniał śmiało wyrażenia panów szlachty, La Fontaine, pilnie uczestniczący w posiedzeniach Akademii, nie mógł wyjednać dopuszczenia słów, „które znał”, a które znalazł u Marota i Rabelaisego”.

Jaka była tego przyczyna? Otóż: to, co swym słownictwem wносиła szlachta, było wyrazem kontrolowanego marginesu jej zachowań. To zaś, co zawierało słownictwo literatury, nawet oficjalnie uznawanej za wielką, zagrażało „wytwności”, gdyż język każdego dzieła miał własne, nie koniecznie dworskie, zasady organizowania słownictwa i kryteria doboru słów. Postulat La Fontainea był więc kłopotliwy. Ujawniał sprzeczność między dawaniem świadectwa językowej prawdzie, a koniecznością podporządkowania się konwencji elegancji i dobrego smaku.

Zdawało by się, że ta historyjka należy już do zabytków kultury, mimo, że sytuacja powtórzyła się po Rewolucji Francuskiej. Wtedy to przegrana arystokracja śmiało sięgała po wyrażenia potoczne i wulgarne, aby znaleźć w plebsie sojuszników. Mieszczaństwo natomiast chciało mieć język czysty i elegancki, jak świeżo wyprana i naperfumowana koszula. Ale - było minęło.

I być może minęło rzeczywiście, lecz jedynie w Salonach Kultury, w których współcześnie nikt nikogo nie jest niczym w stanie zgorszyć. A nieprzyzwoite wulgaryzmy? A brzydkie słowa? A cóż to takiego - odpowie bywalec tych Salonów? To tylko materiał językowy, równie użyteczny lub zbędny jak każdy inny!

### Poza Salonami

Niestety w Salonach tych jeno się bywa. Poza nimi zaś niewiele się od czasów Ludwika XIV zmieniło. Sam zresztą tego doświadczam na własnej skórze, bo gdy chcę coś powiedzieć dobitnie i soczyście, by zechciał na moje słowa zwrócić uwagę także żujący gumę i pijący piwo małolat, cenzura gryzie mnie w język.

Doświadczyl też tego niegdyś, i gorzko pożałował, językoznawca E. Polański, pod którego kierunkiem opracowano kilkanaście lat temu „Nowy słownik ortograficzny”. Znalazły się tam, znane już towarzyskiemu

sześcioletkowi, tzw. brzydkie słowa, które pewna nauczycielka z Katowic odnalazła w nim wtedy „przez przypadek” i, wraz z podobnymi sobie obrończyniami czystości języka, larum podniosła.

Po tym jednak, co się w historii zdarzyło, mógłby się rozlec jeno chichot. Ale nie w dzisiejszej Polsce. Znowu godziwi i uczeni właściciele ołowianych tyłków drapać zaczęli głowy. Niejeden posypał ją popiołem. A kto pytał: jak to jest, że skoro nie ma w literaturze czy w filmie zbyt wielu znaczących zjawisk, które nie przekraczałyby konwencjonalnej elegancji i nie igrały wulgaryzmami, to czy gorszy od nich ma być słownik?

Nasuwa się też drugie pytanie: komu, na Boga, potrzebna jest ta jałowa elegancja? Pisarzom i artystom w ogóle - nie. Bywalcom Salonów Kultury - jak rasowemu psu buda. Zbędna jest też politykom (co widać choćby w ich rozmowach upublicznionych latem 2014 r. we „Wprost”), jak i małolatom.

Kogo więc reprezentują obrońcy czystości języka? Sądzę, że nie spadkobierców arystokracji, czy wielkiego mieszczaństwa. Poza niedobitkami klasycznej humanistycznej inteligencji, reprezentują dzisiejszych nowobogackich i tych, co pretendują do znalezienia się w ich gronie.

Muszą oni bowiem pokazać, że są ludźmi „kulturalnymi”, ale oglądy duchowej nie da się kupić. Zdobywać zaś jej - nie chcą, bo nie mają na to czasu. Cóż więc łatwiejszego niż mówienie w ichniejszych Salonach językiem zaprzeczającym temu, jakim szepcą lub posługują się w pracy czy domu?

Duża ich część gorliwie wskakuje we frak snoba i ci z neoficką nadgorliwością udają orędowników wysokiej kultury, a wyszukane słownictwo i „nienaganne manieiry” pomagają im przykrywać prymitywizm myślenia, poglądów i gustów. A za ich pustką zwykła czaić się roz - pustka. Inni zaś spośród nich mają format co najwyżej bazarowego cwaniaczka czy „króla kiełbasy”. I wcale nie silą się na „awans kulturalny”.

Dla jednych natomiast i drugich reszta to hołota. Nawet, gdy czyta ze zrozumieniem F. Kafkę, czy W. Gombrowicza. Boć nie śmierdzi prawdziwymi pieniędzmi, za to często mówi wulgarnie. Na swój wzór i podobieństwo chcą urobić wszystkich, zwłaszcza młodzież. I mogą spać spokojnie, aż ciocie i językoznawcy zrobią to, na co czekają. Uczynią to zaś z większym rygoryzmem, niż akademicy Ludwika XIV.

(Artykuł pochodzi z książki profesora dr hab. Jana Kurowickiego, O pożytku ze zła wspólnego. Okrucy niepoprawności, Agencja Wydawnicza CB, Warszawa 2015)

Jan Kurowicki

# O POŻYTKU ZE ZŁA WSPÓLNEGO

Okruchy niepoprawności CB

Jan  
Kurowicki

## O POŻYTKU ZE ZŁA WSPÓLNEGO

CB

Zamieszczone w tym zbiorze eseje Jana Kurowickiego to poglądowy przykład prowokacji intelektualnej (nie mylić z tanią tabloidną skandalistyką, z manierycznym obrazoburstwem). Autor rzuca wyzwanie utrwalonym – i mocno zakłamanym – standardom poprawności. Takiej poprawności, która wyrasta z umysłowego konformizmu lub oportunistycznego, niedoświadczonego filisterstwa, a której wyrazem są nabożnie, rytualnie powtarzane banały, truizmy i w szczególności stereotypy podejrzanie zgodne z ideologiczną koniunkturą oraz propagandowe i indoktrynacyjne mistyfikacje.

Tym samym autor urzeczywistnia wzorzec „umysłowego nieposłuszeństwa”, o którym pisał swego czasu Stanisław Ossowski.

Są bowiem dwa rodzaje użytku z wykształcenia i intelektu.

Jeden – typowo filisterski – to nadęta lub nudna „uczoność”, która niczego nie odkrywa, lecz potwierdza co trzeba, asekurowana hermetycznym słownictwem i stosownymi zakłębieniami czy refrenami. „Mądrość” będąca racjonalizacją poglądów wygodnych dla hegemonów i chlebobdawcy, nieraz też karkołomnie połączona – wbrew akademickiej formie – z potwierdzaniem potocznej wiedzy koftuna.

Drugi, przeciwny mu – to wzorzec sceptycyzmu, poznawczego dystansu, związany z imperatywem szukania dziury w całym, co więcej, z ironią (która przekłupa jak balon wszelki banal, pozorne oczywistości i fałszywy patos) tudzież z przewrotnością, z operowaniem paradoksami.

I właśnie takie są eseje Kurowickiego – jak przeniechanie wyblakłych frazesów i szkolnych schematów nagradzanych piątkami. Gdy ukazywały się drukiem z osobna, sygnowane były nagłówkiem *Okruchy niepoprawności*. Ładne mi okrucy! To raczej brykiety albo meteoryty, których impet rozbija na kawałki dryfujące w medialnej przestrzeni wielkie bryły obowiązujących i powszechnie uznawanych pólprawd i mitów.

ISBN 83-7389-144-4



9 788373 391444

[www.cbwydawnictwo.home.pl](http://www.cbwydawnictwo.home.pl)

## PEDAGOGICZNA BIBLIOTEKA WOJEWÓDZKA W RYBNIKU

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

### GROMADZIMY LITERATURĘ Z ZAKRESU:

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

### CZYTELNIA

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

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

### INTERNETOWE CENTRUM INFORMACJI W RYBNIKU

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

### CZYTELNICZY

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

### DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNO-METODYCZNA:

- promowanie edukacji czytelniczej, medialnej,

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

### DZIAŁALNOŚĆ INFORMACYJNO-BIBLIOGRAFICZNA:

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

### ADRESY BIBLIOTEK

#### Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rybniku

44-200 Rybnik, ul. Chrobrego 27

tel./ fax: 032 422 20 59

e-mail: pbwrybnik@wom.edu.pl

www.wom.edu.pl/biblioteka/rybnik

#### godziny otwarcia:

pn - cz od 08:30 do 18:00

pt od 08:30 do 15:00

s od 09:00 do 13:00

#### Filia w Raciborzu

47-400 Racibórz, il. Słowackiego 55

tel./ fax: 032 419 00 02

e-mail: pbwraciborz@wom.edu.pl

www.wom.edu.pl/biblioteka/raciborz

#### godziny otwarcia:

pn - cz od 08:30 do 18:00

pt od 08:30 do 15:00

s od 09:00 do 13:00



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

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

e-mail: [info@wom.edu.pl](mailto:info@wom.edu.pl)  
[www.wom.edu.pl](http://www.wom.edu.pl)