

przegląd powszechny

6/850/92

miesięcznik
poświęcony sprawom religijnym,
kulturalnym i społecznym

założony w roku 1884



JEZUICI • Warszawa

WYDAWCA

Prowincja Wielkopolsko-Mazowiecka Towarzystwa Jezusowego

RADA REDAKCJI
Henryk Bogacki SJ
Kazimierz Dziewanowski
Ryszard Otowicz SJ
Wacław Osajca SJ
Krzysztof Renik
Wojciech Roszkowski
Adriana Szymańska

ZESPÓŁ REDAKCYJNY
Michał Jagiełło
Maria M. Matusiak
Grzegorz Schmidt SJ (red. naczelny)

ADMINISTRACJA
Andrzej Kielbowski SJ

OPRACOWANIE GRAFICZNE
Teresa Wierusz

„PRZEGLĄD POWSZECHNY“
Redakcja i Administracja
ul. Rakowiecka 61
02-532 Warszawa
tel. redakcji 48-91-31 w. 211
49-02-39
tel. administracji 48-91-31 w. 214
48-09-78

PRENUMERATA
za II półrocze 40000 zł
cena egzemplarza 8000 zł

Wpłaty
Bank PKO VI Oddział w Warszawie
nr konta 1560-51624-136
ul. Bagatela 15
00-585 Warszawa

Prenumerata wyłącznie za pośrednictwem
administracji „Przeglądu Powszechnego”.

Skład i druk: Drukarnia Przeglądu Powszechnego
Warszawa, ul. Rakowiecka 61
Numer zamknięto 22 V 1992 r.

Redakcja zastrzega sobie prawo skracania tekstów nie zamówionych
i zmiany tytułów.

Spis treści

Gabriel M. Nissim OP

Rozwój i kultura a Kościół w Europie

367

Następujące obecnie zmiany w dziedzinie ekonomii nie są zwykłą ewolucją. Chodzi w nich o zmianę systemu, która modyfikuje cały nasz sposób bycia: nasze odniesienie do wszechświata, do innych, do samych siebie. Mamy więc do czynienia ze zmianą kulturową w znaczeniu, w jakim kultura określa całościowy sposób bycia człowieka. Najbardziej znaczącym wkładem Kościoła w aktualnej sytuacji może być tworzenie więzi międzyludzkich umożliwiających wzajemne poznanie, zrozumienie, a nawet pojednanie oparte na przebaczeniu.

Flavio Pajer

Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych

382

Nauczanie religii znajduje się w programach szkolnych prawie wszystkich krajów Europy. Dyskusje dotyczące starych i nowych koncepcji tego nauczania ujawniają postępujący rozłam między edukacyjnymi zadaniami szkoły publicznej a realizowanym przez Kościół modelem socjalizacji religijnej. Wydaje się, że świecki charakter szkoły eliminuje przedmiot o charakterze duszpasterskim, postulując jednocześnie znajomość „kultury religijnej” jako klucza do zrozumienia duchowej tożsamości Zachodu. Autor analizuje podstawy prawne nauczania religii w systemach oświatowych poszczególnych krajów oraz różne jego rodzaje i zakresy.

Jan Charytański SJ

Lekcje religii w szkole a parafia

403

Jakie powinny być formy pracy duszpasterskiej, by zakładając wartość i celowość szkolnych lekcji religii stawały się komplementarne do nich i wprowadzały dzieci, młodzież oraz ich rodziny w życie parafii? Katecheza przyparafialna była w przeszłości zwornikiem i inspiratorką życia parafialnego. Obecnie życie to zamiera pozbawione młodzieży. Natomiast nawet najlepiej prowadzona katecheza szkolna nie może urzeczywistnić socjalizacji ekklezjalnej bez żywego kontaktu młodych z parafią.

Szkoła nieekumeniczna?

416

Rozmowa Dariusza Kowalczyka SJ i Mieczysława Łusiaka SJ z Aleksiejem Morozowem, dyrektorem pierwszego w Rosji chrześcijańskiego liceum humanistycznego, otwartego w Moskwie w 1991 r. Obecnie uczy się w tej szkole ponad 200 uczniów przynależących do prawosławia, Kościoła ormiańsko-gregoriańskiego, a także do Kościołów protestanckich i katolickiego. Każde z wyznań ma swego duchownego, który prowadzi zajęcia z religii. Liceum kształci uczniów na czterech kierunkach (ekonomiczny, prawny, filologiczny, historyczno-filozoficzny) i ma zezwolenie na wydawanie państwowych matur.

Janusz Gęsiński

Wymiana programów kształcenia ogólnego = reforma oświaty?

426

Reforma proponowana przez MEN w nowej „Koncepcji programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach” rozpatrywana jako fakt społeczny i z punktu widzenia jej zawartości merytorycznej zasługuje na uwagę, ale też budzi liczne zastrzeżenia. Odpowiada ona na powszechny postulat wprowadzenia do polskich szkół nowej doktryny kształcenia: odejścia od strategii wymuszania ku strategii pobudzania (od kształcenia encyklopedycznego do bardziej użytkowego). Zarazem jednak stanowi wyraz swoistego leseferyzmu pedagogicznego. Jest także niejasna w koncepcji minimum programowego, zaś organizując zasadniczo kształcenie wokół poszczególnych przedmiotów wykładowych dopiero na poziomie szkoły średniej próbuje, nie do końca konsekwentnie, tworzyć programy zintegrowane.

Elżbieta Drogosz

Kształcenie zawodowe a potrzeby gospodarki rynkowej

440

Jedną z cech polskiego szkolnictwa zawodowego jest kształcenie wąkospecjalistyczne, podczas gdy dokonujące się w kraju przemiany stwarzają zupełnie nową sytuację w dziedzinie oświaty i na rynku pracy. Konieczna jest zatem zmiana postaw i zachowań wobec samego siebie i miejsca pracy. MEN przedstawiło projekt zmian w szkolnictwie zawodowym wprowadzający kształcenie ogólnozawodowe w miejsce specjalistycznego, odpowiadające nowym zapotrzebowaniom gospodarki, umożliwiające zmianę typu szkoły i przechodzenie na wyższe stopnie kształcenia. Zagrożeniem dla reformy jest brak zainteresowania ze strony resortów gospodarczych, zaś jej przeprowadzenie utrudniają złe warunki finansowe, organizacyjne i kadrowe.

Wacław Urban

Alfabetyzacja w dawnej Polsce

453

Staropolska umiejętność pisania brana procentowo osiągnęła swój szczyt w połowie XVII w., zaś potem spadała, odwrotnie niż to miało miejsce w Europie. Ten rozróż między Polską a Europą stanowił nie mniejszą tragedię niż zniszczenia z okresu wojen szwedzkich XVII w. czy kolejne rozbiory państwa (1772–95, 1815, 1939). Jeszcze w okresie międzywojennym Polska znajdowała się wśród trzech ostatnich pod względem alfabetyzacji państw europejskich.

Życie w muzułmańskim kraju

462

Rozmowa Krzysztofa Renika z wyższym duchownym muzułmańskim z Tadżykistanu, Azamem Hana'em. Opowiada on o historii narodowej i religijnej Tadżyków oraz o dziejach swego narodu w okresie władzy sowieckiej, a następnie próbuje określić najbardziej pożądaną przyszłość swego kraju. Jego zdaniem powinna ona pójść w kierunku modelu irańskiego, czemu obecnie stoją jeszcze na przeszkodzie zarówno nie do końca rozbite struktury sowieckiego centrum, które wciąż znajdują popleczników wśród samych Tadżyków (w kraju działa legalnie partia komunistyczna) jak i niechęć Zachodu obawiającego się silnego bloku muzułmańskiego w Azji Środkowej.

Czy Polska może wybić się na nowoczesność?

Kazimierz Krzysztofek, Marek S. Szczepański, Adam Sarapata

472

Pod koniec 1991 r. odbyła się w Warszawie konferencja nt. „Nowoczesność Polaków”. Uczestniczyli w niej socjologowie, psychologowie, antropolodzy, politolodzy. Jej przedmiotem były: kryteria nowoczesności, rola czynników kulturowych i osobowościowych, ocena procesu modernizacji politycznej, wpływ czynnika międzynarodowego.

Filozofia zdrowego rozsądku

Michał Jagiello

483

„Przegląd Polityczny” ukazujący się (początkowo w podziemiu) od 1983 r. w Gdańsku jest wdzięcznym obiektem analizy nie tylko jako zapis myślenia grupy ludzi, która dziś ma coś do powiedzenia w kraju, ale także jako świadectwo dojrzewania do liberalizmu w polskiej wersji.

Zawierzyć Bogu i człowiekowi

ks. Jan Sochoń

498

Kultura ogarnięta kryzysem nadziei kieruje się w stronę religijnego etosu przywołując wczesnochrześcijańską formułę: Trzeba rozumieć, aby wierzyć, ale też trzeba wierzyć, aby rozumieć. Kryzys racjonalizmu pociąga za sobą kryzys wiary. Powyższa tematyka stanowi podstawę prac filozoficznych ks. Józefa Tischnera.

Człowiek dużej miary

Marcin Kula

503

Wspomnienie o prof. Stefanie Kieniewicz (20 IX 1907 – 2 V 1992), wybitnym historyku okresu XIX w.

Książki

M. Orski: Mitologie czasów stalinowskich 504

(Stefan Chwin, „Krótka historia pewnego żartu”)

J. Jastrzębski: Tajemnica Kuronia 507

(Jacek Kuroń, „Gwiezdny czas”)

K. Kustra: Ostatnie lata Rzeczypospolitej Obojga Narodów 509

(Tadeusz Cegielski, Łukasz Kądziała, „Rozbiory Polski 1772 – 1793 – 1795”)

W. Roszkowski: Nacjonalizm gospodarczy 513

(Jan Kofman, „Nacjonalizm gospodarczy – szansa czy bariera rozwoju. Przypadek Europy Środkowo-Wschodniej w okresie międzywojennym”)

C. Żechowski: Psychologia i polityka 517

(Kazimierz Dąbrowski, „Moralność w polityce. Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz instytucjach”)

E. Kośmicki: Pelzające zatrucie środowiska 519

(Otmar Wassermann, Carsten Alsen-Hinrichs, Udo E. Simonis, „Die schleichende Vergiftung. Die Grenzen der Belastbarkeit sind erreicht. Die Notwendigkeit einer unabhängigen Umwelttoxikologie”)

Teatr**K. Zalewska: Sardyńki, torby i kartony 522**

(Teatr Współczesny w Warszawie, Scena 19.15, „Czego nie widać“ Michaela Frayna, reżyseria – Maciej Englert)

A. Szymańska: Andrzeja Dziuka pasje i obsesje 524

(7 lat Teatru im. St. I. Witkiewicza w Zakopanem)

Film**A. Pietrzak: Świat bez właściwości 528**

(O filmach Jima Jarmuscha)

Książki nadesłane 532

Sommaire

*Gabriel M. Nissim OP***Developpement, culture et Eglise en Europe**

367

Les changements en cours dans le domaine économique ne sont pas une simple évolution. Il s'agit d'un changement de système, qui modifie toutes nos façons d'être: nos rapports à l'univers, aux autres, à nous mêmes. Il s'agit par conséquent bien d'un changement d'ordre culturel, au sens où culture désigne justement cette façon globale d'être homme. La contribution la plus significative que peut apporter l'Eglise dans la situation actuelle est de tisser des liens en vue d'une connaissance mutuelle, d'une compréhension réciproque, d'une réconciliation fondée sur le pardon.

*Flavio Pajer***La catéchisation dans les systèmes scolaires en Europe**

382

La catéchisation fait partie des programmes scolaires dans presque tous les pays d'Europe. Les débats qui portent sur les conceptions anciennes et nouvelles de cet enseignement sont révélateur d'un divorce de plus en plus marqué entre les tâches éducatives de l'école publique et le modèle d'insertion sociale (socialisation) du fait religieux, modèle mis en œuvre par l'Eglise. Il semble que le caractère laïc de l'école tend à éliminer une matière d'enseignement à caractère pastoral, en lui substituant la découverte de la „culture religieuse“ comme une clef pour comprendre l'identité spirituelle de l'Occident. L'auteur analyse les fondements juridiques de la catéchisation dans les systèmes scolaires de différents pays, de même que sa nature et son étendue et sa portée qui varient selon les pays.

Jan Charytański SJ

Catéchisation scolaire et paroisse

403

Quelles doivent être les formes d'activité pastorale au niveau paroissial pour qu'elles se fassent complémentaires des catéchèses faites à l'école (à en admettre l'opportunité) et pour qu'elles introduisent les enfants, les jeunes et leurs familles dans la vie paroissiale. A l'heure présente, celle-ci périclité, à défaut des jeunes. Or, quelque bien animée qu'elle fût, la catéchisation à l'école n'est pas à même de promouvoir une insertion sociale ecclésiale sans un contact vivant des jeunes avec la paroisse.

Une école non oecuménique?

416

Entretien de Dariusz Kowalczyk SJ et Mieczysław Łusiak SJ avec M. Alexiï Morozov, directeur d'un premier lycée chrétien (option d'ensemble: humanités), inauguré à Moscou en 1991. A l'heure présente, ce lycée est fréquenté par plus de 200 jeunes appartenant à l'orthodoxie, à l'Eglise arménienne grégorienne et aussi aux Eglises protestantes et catholique. Chacune des confessions y a son ecclésiastique pour catéchiser. Le lycée offre à ses élèves quatre options: économie, droit, lettres, histoire et philosophie. Il a le droit de délivrer des baccalauréats d'Etat.

Janusz Gęsicki

Un changement des programmes d'enseignement général équivaut-il à une réforme scolaire?

426

Considérée comme un fait social et du point de vue de son contenu de fond, la réforme proposée par le Ministère de l'Education nationale dans la „Conception d'un programme d'enseignement général en Pologne“, mérite l'attention mais appelle aussi des réserves. Elle répond à la sollicitation générale de doter l'école polonaise d'une doctrine nouvelle de formation: l'abandon de la stratégie d'extorsion et de contrainte, l'adoption d'une stratégie de stimulation (passage de la formation encyclopédique à une formation plus utilitaire). En même temps, elle traduit une sorte de laisser-fairisme pédagogique. Elles est aussi bien floue sur ce qui constitue le minimum de programme, et en structurant l'ensemble de l'enseignement autour de matières d'enseignement précises à partir seulement de l'école secondaire, elle cherche, sans une conséquence qui aille jusqu'au bout mettre au point des programmes intégrés.

Elżbieta Drogosz

Formation professionnelle et besoins de l'économie de marché 440

L'une des caractéristiques de l'enseignement professionnel en Pologne est une formation par trop spécialisée, alors que les changements en cours dans le pays entraînent une situation entièrement nouvelle dans le domaine de la formation et sur le marché de l'emploi. Le Ministère de l'Education nationale a mis au point un projet de changements dans l'enseignement professionnel qui remplace une formation par trop spécialisée par une formation professionnelle ouverte sur une multitude de créneaux, correspond aux besoins nouveaux de l'économie ambiante et qui permet à l'élève de changer d'école en cours d'études et de passer d'un degré à un autre, supérieur, de formation. Ce par quoi la réforme est menacée, c'est le désintéressement des secteurs économiques et les manques financiers, structurels et humains qui risquent d'en compromettre la mise en oeuvre.

Wacław Urban

L'alphabétisation dans la Pologne ancienne

453

L'indice des lettrés en Pologne a culminé au milieu du XVII^e siècle; puis il amorça une courbe descendante, inversement qu'en Europe. Cette disparité entre la Pologne et l'Europe constituait un désastre non moindre que les ravages entraînés par les guerres suédoises (XVII^e s.) ou les partages consécutifs du pays (1772-1795, 1815, 1939). Dans l'entre-deux-guerres encore (1918-1939), la Pologne était l'un des trois derniers pays quant à l'indice des lettrés.

Vivre en pays musulman

462

Entretien de Krzysztof Renik avec Azam Hanal, ecclésiastique majeur au Tadjikistan. Après avoir retracé l'histoire nationale et religieuse des Tadjiks à l'époque du pouvoir soviétique, il cherche à définir ce que serait l'avenir le plus souhaitable de son pays. Il estime que l'évolution doit tendre vers le modèle iranien, ce qu'entravent pour l'instant des structures encore partiellement en place du centre soviétique qui trouve toujours des complices parmi les Tadjiks eux-mêmes (le parti communiste est toujours légal dans le pays), de même que les réticences de l'Ouest qui redoute un bloc musulman puissant en Asie centrale.

La Pologne peut-elle faire sienne la modernité?

par Kazimierz Krzysztofek, Marek S. Szczepański, Adam Sarapata

472

Une conférence sur le thème „Le modernité des Polonais” s'est tenue fin 1991 à Varsovie. Elle a réuni sociologues, psychologues, anthropologues et politologues, et a pris pour objet les critères de la modernité, le rôle des facteurs culturels et individuels, l'évaluation du processus de modernisation politique, l'influence du facteur international.

Une philosophie du bon sens

par Michał Jagiello

483

Le revue „Przegląd Polityczny” paraissant à Gdańsk depuis 1983 (clandestinement pendant les premières années), se prête à une analyse féconde non seulement comme expression et comme témoignage du mode de penser d'un groupe qui a de nos jours son mot à dire en Pologne, mais également comme témoignage d'un cheminement vers le libéralisme dans sa version polonaise.

Se fier à Dieu et à l'homme

par l'abbé Jan Sochoń

498

En proie à une crise de l'espérance, la culture s'oriente vers l'ethos religieux, en invoquant une formule des premiers temps du christianisme: il faut comprendre pour croire, mais il faut aussi croire pour comprendre. La crise du rationalisme en entraîne une autre: celle de la foi. Voilà le fondement et le point de départ de la réflexion philosophique de l'abbé Józef Tischner.

Un homme de grand format

par Marcin Kula

503

Stefan Kieniewicz éminent historien du XIX^e siècle n'est plus (20 septembre 1907 - 2 mai 1992).

Comptes rendus

504

Gabriel M. Nissim OP

Rozwój i kultura a Kościół w Europie*

Europa jest „kontynentem pytań o życie” (S. Hoffmann). Od starożytności greko-lacińskiej Europa otrzymała pytanie o człowieka. Od judaizmu otrzymała pytanie o Boga. (...) Nigdy nie przestała się pytać o człowieka i o Boga, i łączyć tych pytań¹.

Ani kultura azjatycka, tak pełna równowagi i tak bardzo uduchowiona, ani też kultura afrykańska, tak bogata w mądrość przysłów i biegła w sztuce kontaktów międzyludzkich, nie ukazują – trzeba to przyznać – z tą samą siłą nieustannego pytania właściwego naszej cywilizacji europejskiej, tego pełnego pasji dążenia do poznania człowieka i wszechświata, aby odkryć – lub też aby zaprzeczyć – istnieniu śladów transcendencji, gdzie człowiek przekracza swoje człowieczeństwo. Od architektury romańskiej do Le Corbusiera, od Bergmana do Kieślowskiego, od Rembrandta do Giacometiego, od Bacha do Chopina, od Szekspira do Dostojewskiego artyści europejscy nieprzerwanie dotykają i ukazują odblask tej wewnętrznej tajemnicy, tego sekretnego obszaru bliższego człowiekowi niż on sam, tej przestrzeni światła, znajdującej się poza tajemnicą życia

* Tekst wygłoszony podczas sympozjum nt. „Kościół wobec przemian społeczno-politycznych i ekonomiczno-kulturowych w Europie Środkowo-Wschodniej” zorganizowanego przez Katolicki Ośrodek Informacji i Inicjatyw Europejskich i Wspólnoty Życia Chrześcijańskiego, Warszawa, 23-25 I 1992.

¹ J.M. Domenach, w: „Documentation Catholique” (DC), nr 1690, 18 I 1976, s. 80.

*ludzkiego*². Ich dzieła powodują w nas drżenie, głęboką wibrację pobudzającą do odkrycia tajemnicy własnego istnienia. Dzięki temu możemy pogłębić świadomość swojego człowieczeństwa.

Czy PRAWDZIWY ROZWÓJ CZŁOWIEKA nie następuje właśnie wówczas, gdy ubogacam się w świadomość własnego człowieczeństwa? Jako chrześcijanie nie możemy rozumieć rozwoju inaczej niż jako humanizacji. Nasz postęp powinien dotyczyć właśnie naszego człowieczeństwa. Wobec takiego zadania rozwoju każdy może tyle samo otrzymać, ile dać; w tej perspektywie nie ma krajów mniej i bardziej rozwiniętych; sam mogę zaświadczyć, jak bardzo moi afrykańscy bracia ubogacili moje człowieczeństwo. Albowiem, obok sztuki, istnieje inna droga humanizacji, bardziej zasadnicza; jest nią jakość spojrzenia, jakim darzymy jedni drugich. Kto nie doznał tego szczęśliwego przeżycia? Ilekroć spocznie na nas braterskie spojrzenie, żywiej odczuwamy wezwanie, by stać się bardziej sobą, by pełniej podjąć naszą ludzką odpowiedzialność w społeczeństwie, by żyć tym uniwersalnym braterstwem, które jest Bożym wezwaniem. To właśnie objawia nam chrześcijańska Eucharystia: kiedy uczestniczymy w dzieleniu chleba i wina, w dzieleniu się i darze z naszych sił witalnych w duchu AUTENTYCZNEJ, BRATERSKIEJ SOLIDARNOŚCI, osiągamy prawdziwe człowieczeństwo i możemy w tym samym momencie rozpoznać obecność Chrystusa *przy łamaniu chleba* – w tym dzieleniu się chlebem i spojrzeniem. Tutaj znajduje się dla chrześcijanina ostateczny kres każdego prawdziwie ludzkiego rozwoju.

Ekonomia a człowieczeństwo

Jest to nazwa instytutu założonego pół wieku temu przez o. Lebreta, jednego z głównych inspiratorów obecności chrześcijan w społeczeństwie naszych czasów, a w szczególności obecności w nim chrześcijań-

skiej koncepcji rozwoju, ukazanej w encyklice Pawła VI „*Populorum progressio*”. Pod jakimi warunkami to, co rozumiemy zazwyczaj przez rozwój (ujmowany wówczas przede wszystkim na płaszczyźnie ekonomicznej) może się stać ROZWOJEM WSZYSTKICH LUDZI ORAZ CAŁEGO CZŁOWIEKA?

PRZEDSIĘBIORSTWO O LUDZKIEJ TWARZY? Następujące obecnie zmiany w dziedzinie ekonomii nie są zwykłą ewolucją. Chodzi w nich o zmianę SYSTEMU, który modyfikuje cały nasz sposób bycia: nasze odniesienie do wszechświata, do innych, do samych siebie. Tak więc mamy do czynienia ze zmianą natury KULTUROWEJ w znaczeniu, w jakim kultura określa właśnie całościowy sposób bycia człowieka.

W zachodnim systemie kapitalistycznym przedsiębiorstwo stało się nie tylko głównym ośrodkiem życia społecznego, lecz zrodziło prawdziwą kulturę, a raczej kultury (gdyż nie wszystkie przedsiębiorstwa funkcjonują w ten sam sposób – szczególnie daje się zauważyć znaczną różnicę między modelem anglo-amerykańskim a europejskim). Można zanalizować parę charakterystycznych cech tej kultury. Ponieważ system ekonomiczny domaga się nieustannej i szybkiej ewolucji technik, wyżej ceni się ludzi młodych niż starych, gdyż ci ostatni mają więcej trudności w przystosowaniu się do nowej sytuacji ze względu na przestarzałą formację. Zjawisko to sprawia, że w całym społeczeństwie wzmacnia się pozycja ludzi młodych, w wyniku czego zaostrza się i tak już istniejący konflikt pokoleń. Pojawia się poważny kryzys autorytetu rodzicielskiego – rodzice nie mają już wiary w swoją zdolność proponowania dzieciom życiowych wytycznych i odpowiednich zachowań. Równocześnie jednak rodzina staje się miejscem schronienia przed agresją, przed walką świata pracy. Ponieważ konkurencja jest nieubłagana, ponieważ trzeba się

² Paweł VI, *Przemówienie z 6 V 1967*, w: DC, nr 1495, kol. 1002.

bić, aby utrzymać posadę, komórka rodzinna jawi się jako przystań pokoju, gdzie człowiek jest akceptowany dla siebie samego. Natomiast jeśli środowisko rodzinne nie daje szczęścia płynącego ze wspólnego przebywania, człowiek szuka go gdzie indziej, z tego wynika zwiększona liczba rozwodów.

Przedsiębiorstwo to także miejsce nieustannych wymagań zawodowych narzucanych za wszelką cenę jednostce; „profil zawodowy” bierze górę nad upodobaniami i uzdolnieniami osoby. Wymagana jest „wydajność”. Ceni się tego, kto jest zdobywczy, pewny siebie, nieustraszony, kto potrafi „sprzedać” i „się sprzedać”; ideałem nie jest już osobowość pełna zrównoważenia i mądrości, lecz młody, dynamiczny szef rozpychający się łokciami, walczący do upadłego o swoje. Lecz również w takiej sytuacji, wobec podobnych wymagań pojawiają się reakcje mogące przybrać mniej lub bardziej zdrowe formy: poszukiwanie tego co wewnętrzne, wzrost znaczenia czasu przeznaczonego na rozrywkę, techniki relaksacji...

Poważnym skutkiem jest fakt, iż konkurencja i walka związane z gospodarką rynkową narzucają się jako prawo wszystkich naszych społecznych relacji: żądania związkowe, gwałtowne konflikty społeczne itp. Siła chce zastąpić prawo, jesteśmy świadkami wzrostu przemocy, trudnej do opanowania zwłaszcza u tych, którzy czują się odsunięci, i którzy silnie odczuwają coraz większy rozdział między uprzywilejowanymi a odepchniętymi na margines. Istotnie bowiem jedną z konsekwencji tego systemu jest to, że bogaci nieustannie się bogacą, zaś ubodzy ubożeją.

W tej sytuacji wydaje się, że pilnym zadaniem jest oddziaływanie na przedsiębiorstwo w taki sposób, aby tworzyło ono kulturę. Jak już wspominałem, istnieją różne modele kulturowe przedsiębiorstwa. Przez dogłębne poznanie mechanizmów działania tych przedsiębiorstw, na podstawie konkretnych doświadczeń, dzięki siłom twórczym i wyobraźni będziemy mogli stworzyć

i rozwinąć modele równie wydajne pod względem ekonomicznym, jednak uwzględniające jakość życia pracujących w nich osób. Mając to na uwadze trzeba usilnie formować ugrupowania zawodowe zdolne do stworzenia takiego modelu. Chrześcijanie nie mogą poprzestać w tym względzie na wytykaniu błędów i krytykowaniu. W imię swej szczególnej wrażliwości na najbiedniejszych, w imię ludzkiej godności, za którą czują się odpowiedzialni, powinni aktywnie podjąć tę działalność natury kulturalnej, pamiętając jednak, że może się ona powieść tylko wtedy, gdy jej podstawą będzie prawdziwa kompetencja ekonomiczna.

Myślę też, że jakkolwiek wielkie byłyby trudności w otwarciu się na gospodarkę rynkową stojące przed krajami Europy Środkowej i Wschodniej, należy wykorzystać okazję, którą stwarza nowa sytuacja, by zastanowić się wspólnie – biorąc za punkt wyjścia wspólne nam wszystkim wymagania chrześcijańskie – nad modelami kulturowymi przedsiębiorstwa i gospodarki, w większym stopniu uwzględniającymi uznawane przez nas wartości.

DZIAŁALNOŚĆ EDUKACYJNA. W każdym razie działalnością, którą możemy prowadzić w sposób bezpośredni, jest pomoc ludziom przez odpowiednią formację w rozwijaniu ZDOLNOŚCI INICJATYWY I POCZUCIA ODPOWIEDZIALNOŚCI za najbliższe otoczenie, w ich konkretnych sytuacjach. Dobrym przykładem są tutaj kraje Trzeciego Świata. Rzeczywisty rozwój następuje tam jedynie wówczas, gdy ludzie, w miejscu, na którym się znajdują, zaczynają lepiej sobie radzić ze swoimi problemami i wypełniać swoje obowiązki najlepiej, jak tylko potrafią. Wszystko to, co przyczyni się do zwiększenia kompetencji i zaufania ludzi do samych siebie, wszystko, co pomoże im się wydobyć z bierności, stanie się najlepszym czynnikiem rozwoju. Działalność edukacyjna przyjęta jako podstawowa, połączona ze skromną pomocą finansową, okazała się nieporównanie skute-

czniejsza od nader ambitnych programów rozwoju, często destrukcyjnych i ostatecznie prowadzących do alienacji. Nie wystarcza inwestowanie kapitałów, tak jakby same pieniądze mogły rozwiązać wszystkie problemy. Niestety, na tej właśnie podstawie oparto pomoc dla Trzeciego Świata i spodziewano się, że spowoduje ona rozwój. Dziś widać zasadniczy błąd tej koncepcji, gdy skumulowane skutki długów oraz pogorszenie warunków wymiany wpędzają kraje Południa w ruinę. Stają się one jeszcze uboższe niż przed trzydziestu laty, a w tych, które się mieni *nowymi krajami uprzemysłowionymi*, jedynie wąska grupa ludności czerpie z przemian korzyści. Ogromna większość nadal żyje w skrajnej nędzy. Nie, inwestowanie pieniędzy nie może spowodować rozwoju, gdyż zasadniczym brakiem systemu kapitalistycznego jest fakt, iż prowadzi on do społeczeństwa o dwóch tempach rozwoju, gdzie przepaść między bogatymi a ubogimi nieustannie się pogłębia, gdzie nieuniknione jest bezrobocie. Poprzez fiasko obecnie przyjętego modelu rozwoju widać konieczność połączenia dwóch płaszczyzn rozwoju: rozwoju CAŁEGO CZŁOWIEKA z rozwojem WSZYSTKICH LUDZI. Jedno nie może nastąpić bez drugiego.

TROSKA O ETYKĘ. *Przezwyciężenie poważniejszych przeszkód może się dokonać mocą decyzji istotowo moralnych*³. To stwierdzenie Jana Pawła II odnosi się do dwóch podstawowych sprężyn gospodarki kapitalistycznej, którymi są pragnienie korzyści i władzy. Twierdzenie, że społeczeństwo mogłoby istnieć bez osiągania korzyści i sprawowania władzy, jest iluzją. Są one motorami wzrostu i wolności ludzkiej, a więc są nieodzowne. Leżą one jednak również u podstaw wielu niedorozwojów i przerostów w rozwoju (P. de Charentenay).

W obliczu tych rzeczywistości potrzebna jest większa praca nad naszą ODPOWIEDZIALNOŚCIĄ ETYCZNĄ. Im bardziej zwiększają się możliwości technologiczne i naukowe, im bardziej wzrasta nasza potęga, tym konie-

czniejszy staje się rozwój ŚWIADOMOŚCI ETYCZNEJ, na miarę tych nowych możliwości, które muszą się prze-rodzić w nową odpowiedzialność. Wielu zresztą – i są oni coraz liczniejsi – do tego dąży i o to zabiega. Jednym z wielu tego przejawów jest niedawne powstanie we Francji czasopisma, którego cel to, zgodnie ze sformułowaniem Malraux, *przemiana własnego doświadczenia w świadomość. Praca, rozrywki, miłość, nie są towarem. Jaki jest ich sens? Tym, czego najbardziej brakuje naszym społeczeństwom, jest poczucie sensu. Nasz miesięcznik chce właśnie pomóc sprostać temu etycznemu wymogowi*³. Nieprzypadkowo serial Kieślowskiego poświęcony Dekalogowi odniósł tak wielki sukces we Francji, zwłaszcza wśród młodego pokolenia dorosłych. Stało się tak dlatego, że reżyser ten potrafił we własnym języku odbiorców nadać kształt i piękno PYTANIOM (bardziej jeszcze niż odpowiedziom), w których ci młodzi (i mniej młodzi) się odnaleźli. Jest to przykład płodnego dialogu między Wschodem a Zachodem naszej Europy.

W tym miejscu zarysowuje się droga, którą owocnie przeszło już wielu chrześcijan. Weszli oni w DIALOG DOTYCZĄCY ETYKI z tymi wszystkimi, którzy się troszczą o tę dziedzinę ludzkiej odpowiedzialności. Nie chodzi o to, byśmy czynili z siebie mistrzów, lecz o to, by dać świadectwo bogactwom, jakie może wnieść do rozważań etycznych punkt widzenia natchniony przez Ewangelię i Ducha.

Dodajmy jeszcze, że w obliczu potrzeby odkrycia sensu i znaczenia zjawisk, o której przed chwilą była mowa, trzeba, byśmy zaświadczyli o naszej nadziei i powiedzieli, że mimo trudności i niepewności obecnej chwili ufamy, iż *ostatnie słowo w Europie będą miały nie siły śmierci, lecz siły Życia*⁵.

³ *Sollicitudo rei socialis*, 35.

⁴ „Sens Magazine”, Paryż.

⁵ P. Valadier, *Société moderne et religion chrétienne*, w: *Les évêques d'Europe et la nouvelle évangélisation*, Paris 1991, s. 229.

Szczególna rola telewizji

W naszej cywilizacji, w cywilizacji środków masowego przekazu, telewizja stała się ośrodkiem kulturalnym nie do pominięcia. Nie tylko dlatego, że wymaga się od niej, by wychowywała równocześnie informując lub bawiąc, lecz nade wszystko dlatego, że poprzez nią zostaje ukazany nowy obraz człowieka.

TELEWIZJA A PIENIĄDZ. Jednym z klasycznych zadań telewizji jest kształcenie, ucierpiało ono jednak wiele od społeczeństwa liberalnego, któremu wydawało się, że znajdzie drogę do lepszej telewizji w konkurencji między sektorem publicznym a prywatnym. Tak niewątpliwie stało się w Wielkiej Brytanii, gdzie katastrofalna polityka zniesienia ograniczeń stała się znacznym zagrożeniem dla BBC i wielu audycji kulturalnych angielskich programów. We Francji, by posłużyć się najlepiej mi znanym przykładem, telewizja dotychczas nie doszła do siebie po prywatyzacji pierwszego programu. Chciano ją uwolnić od wpływu władzy politycznej, a udało się jedynie uczynić z niej stawkę w rozgrywce między zyskiem a władzą pieniądza. Oczywiście nie należy ukazywać wszystkiego w ciemnych barwach. Pojawiają się w telewizji programy wartościowe, umożliwiające odbiorcom dostęp do dzieł, do wiedzy, słowem do kultury, której inaczej nigdy by nie odkryli. I tak np. gdyby nie telewizja „Atlasowy trzewiczek” Paula Claudela nigdy by nie miał w swej wersji integralnej 200 czy 300 tys. widzów. „Apostrophes”, słynny program literacki, spełnił rolę „zielonego światła” w dziedzinie literatury i w ogromnej mierze przyczynił się do utrzymania upodobania do książek.

Jednakże wprowadzanie bez należytych środków ostrożności kanałów komercyjnych jest największym niebezpieczeństwem dla kulturowej funkcji telewizji. Faktycznie bowiem kanały telewizyjne utrzymują się z reklam. Tak więc nie chodzi o to, ABY DOSTARCZYĆ

PUBLICZNOŚCI ODPOWIEDNICH PROGRAMÓW, ALE O TO, BY DOSTARCZYĆ PUBLICZNOŚĆ REKLAMUJĄCYM SIĘ PRODUCENTOM. Zazwyczaj kierujący kanałami telewizyjnymi nie przejawiają żadnego starania o sprawy kultury. Troszczą się – rozumiemy ich – jedynie o to, by nie stracić pieniędzy, (co nie jest takie łatwe, jak to pokazuje niedawny przykład piątego programu telewizji francuskiej), a jeśli się uda, by ich trochę zarobić. Jak widać układanie programów jest podporządkowane tylko zasadom marketingu. Jedynym kryterium jest zdobycie publiczności, a to rzutuje również na całą telewizję, również na sektor publiczny.

Oczywiście nie można oskarżać wyłącznie układających programy; publiczność także ponosi część odpowiedzialności. Gdyby pewne programy nie były masowo oglądane, ze szkodą dla innych, nie byłyby proponowane. W istocie problem leży w warunkach życia wielu ludzi – zachodzi tu to samo prawo maksymalnego zysku. Z jednej strony prawo to pociąga za sobą wyczerpujące warunki pracy (stresy, częste zmiany miejsca itp.), tak że wieczorem, wracając do domu, człowiek sięga po to co najłatwiejsze, zaś z drugiej strony to samo prawo zysku podsuwa programy łatwe bądź też propagandowe, przedstawienia bez wartości, gdzie główną rolę odgrywa pieniądź lub pornografia.

W grę wchodzi wreszcie odpowiedzialność autorów i producentów: trzeba wiele wyobraźni, talentu, poszukiwań – ale również pracy, a więc i pieniędzy – by przygotować popularną audycję wysokiej jakości. Nie wystarczy tylko chcieć, aby zostać Wiktorem Hugo czy Andrzejem Wajdą!

TELEWIZJA A OBRAZ CZŁOWIEKA. Telewizja ma umiejętność przedstawiania obrazu człowieka, który jest przyjmowany jako normatywny. Nie jest ona wyłącznie zwierciadłem społeczeństwa. Zwierciadło to bowiem również powiększa lub zniekształca. Najczęściej w sposób nieświadomy, jednak nader skuteczny, tele-

wizja uwypukla pewne ludzkie zachowania, usprawiedliwia je i podnosi do rangi zasady postępowania. W ten sposób wyciska w mentalności odbiorców pewien obraz człowieka. Tym samym zaś kształtuje kulturę.

Telewizja była dawniej narzędziem władzy totalitarnej. Czy teraz stanie się narzędziem pieniądza? Jakie są, jakie będą wartości ludzkie, które będziemy w niej przedstawiać: czy te proponowane przez kupowane po niskiej cenie amerykańskie seriale, czy może te ukazywane w japońskich kreskówkach, gdzie prymitywność konkuruje z przemocą (są to najgorsze wytwory telewizji amerykańskiej i japońskiej, odznaczającej się skądinąd wybitnymi dziełami sztuki)? A może będziemy umieli zjednoczyć się w Europie, by stworzyć dzieła wyrażające wartości naszej własnej tradycji kulturowej? Zadanie bardzo trudne, gdy się do niego przymierzyć...

Tutaj znów sporą rolę mogą odegrać chrześcijanie: zamiast się domagać wyłącznie (lub przede wszystkim), by telewizja była narzędziem zwiastującym nasze przesłanie, powinniśmy być obecni przy tych wszystkich, którzy się angażują w tym trudnym świecie środków masowego przekazu. Wraz z nimi trzeba się zastanowić nad tym najistotniejszym czynnikiem kulturowym kształtującym oblicze człowieka, które jawi się na naszych ekranach. Kościół w „*Communio et progressio*” wyraźnie podkreślił znaczenie, jakie dla chrześcijan ma telewizja: może się ona stać, o ile profesjonaliści dobrej woli oraz odbiorcy dołożą do tego starań, zasadniczą płaszczyzną rozwoju wzajemnego zrozumienia i braterstwa.

EDUKACJA TELEWIZYJNA. W każdym razie możliwość edukacji poprzez telewizję leży w naszym zasięgu.

Czy nam to odpowiada, czy nie, ludzie w różnym wieku, a w szczególności DZIECI, będą coraz więcej czasu spędzać przed telewizorem. Wielu krytykuje ten stan rzeczy, jednak trzeba przyznać, że telewizja często jest dla dziecka ważnym źródłem przebudzenia i ubogacenia, oczywiście o ile mały człowiek potrafi z niej

korzystać. *Nie chodzi o to, co telewizja czyni z dzieckiem, ale raczej o to, co dziecko czyni z telewizją* (P. Corset). Należy więc nauczyć je, tak samo jak i dorosłych, z niej korzystać. Korzystanie z telewizji w sposób inteligentny i wolny jest sprawą wychowania: trzeba się uczyć patrzeć, nie dać się pochwylić obrazom, odkryć mechanizmy działania emocji, nabierać dystansu. Trzeba się nauczyć wybierać, a następnie zastanawiać. W większości jesteśmy „telewizyjnymi analfabetami”. Znosimy biernie jej obecność, lub ją odrzucamy. Istnieje pilna potrzeba, byśmy my sami oraz nasze dzieci opanowali język audiowizualny, tak samo jak uczymy się pisać czy mówić. Byśmy opanowali ten nowy język, tak jak opanowaliśmy naszą rodzimą mowę, z jej gramatyką, składnią, poetyką. Czy Kościół, tak bardzo zatroskany o edukację, nie mógłby tutaj pełnić szczególnie użytecznej usługi?

Kościół a kultura europejska

Wobec społecznych i kulturowych przemian tak na wschodzie jak i na zachodzie Europy, wobec problemów wynikających z rozwoju podejmowanego na sposób zachodni, wobec płynących z tego faktu dobrodziejstw lecz i realnych zagrożeń, *sytuacja, w jakiej się znalazła kultura europejska, nie powinna być interpretowana jedynie jako wynik sekularyzacji. Należałoby raczej postrzegać ją jako przejaw zmian społecznych i kulturalnych, W KTÓRYCH KOŚCIÓŁ JEST AKTYWNYM PARTNEREM*⁶. W jakiej dziedzinie wobec dokonujących się przemian Kościół jest lub też może się stać aktywnym partnerem?

INKULTURACJA. Już sposób, w jaki zostało postawione to pytanie, ukazuje, że dialog Kościoła z kultu-

⁶ H. Legrand, *Wprowadzenie do: Les évêques d'Europe et la nouvelle évangélisation*, dz. cyt., s. 23.

rami Europy, który był udziałem Cyryla i Metodego, jest wciąż aktualny. Przykład tych dwóch wielkich świętych, patronów Europy, prześwieca przez myśl Papieża dotyczącą nowej ewangelizacji Europy. Proponuje on ewangelizację, która byłaby jednocześnie inkulturacją: *wniknięcie Ewangelii w różne kultury i równoczesne wprowadzenie tych kultur w życie Kościoła*⁷. Podkreślając, że Cyryl i Metody wnieśli *podstawowy wkład w kulturę wszystkich narodów słowiańskich*⁸, zaprasza nas dzisiaj do tego samego zadania zauważając, że *dynamizm wiary chrześcijańskiej wzbudził w kulturze europejskiej niezwykłą inwencję twórczą*⁹.

POMIĘDZY PAMIĘCIĄ A PRZYSZŁOŚCIĄ. Istnieje jeden bezwzględny warunek, by zadanie inkulturacji mogło się powieść. Jest nim umiejętność analizowania toczących się przemian społecznych, tak aby móc należycie ocenić ich *nieunikniony wpływ na nasz język, na naszą duchowość, na nasze praktyki kościelne, które naturalną kolejną rzeczą zostały uprzednio naznaczone przez wcześniejszy etap kultury*¹⁰. W chwili gdy kultura podlega przemianom, wymienione wyżej elementy muszą być odnotowane w stopniu, w jakim były związane z owym minionym etapem kultury. W rzeczywistości bowiem kurczowe czepianie się minionych form tworzących tożsamość kulturową danego narodu byłoby najpewniejszym sposobem, aby tożsamość tę jak również miejsce zajmowane przez religię w łonie tej kultury utracić. Tożsamość kulturowa, a jeszcze bardziej wiara chrześcijańska są rzeczywistościami ŻYWYMI. Nie można ich nikomu przekazać, tak jak się przekazuje przedmioty, np. meble rodzinne. Raczej powinny być one przeżywane na nowo przez każde pokolenie, w witalnym procesie, w którym zasiew musi umrzeć, by odrodzić się w formach dostosowanych do nowej rzeczywistości wymyślonej przez nowe pokolenia. To właśnie im przypada w udziale przywracanie do życia tysiącletniej tradycji. Posiadanie zmysłu żywej tradycji to zupełnie

coś innego niż podejmowanie wysiłków, by po prostu przeszłość powróciła w swej nietkniętej formie. Konieczne są tutaj, jak to podkreśla Hervé Legrand, trzy ściśle ze sobą związane działania: odniesienie do przeszłości, czyli pamięć, krytyka, twórczość. *Krytyka bez odnoszenia się do przeszłości i bez twórczości byłaby zwykłą destrukcją. Przeszłość bez krytyki i twórczości stałaby się martwą literą, być może literą, która zabija. Twórczość bez przeszłości i bez krytyki byłaby zamkiem na piasku*¹¹.

Jan Paweł II zwrócił się do ludzi kultury uczestniczących w ostatnim sympozjum przedsynodalnym tymi słowami: *Będziecie umieli wskazać nam nowe drogi w wierności dziedzictwu przeszłości, nie ulegając nostalgii minionego czasu*¹². Ta koncepcja żywej tradycji spotka się zapewne ze sprzeciwem, gdyż w obliczu przemian kulturowych często oczekujemy od religii, aby się stała zabezpieczeniem przed zjawiskami odbierającymi poczucie pewności. Dlatego trzeba być szczególnie wyczulonym na reakcje fundamentalistyczne i integrystyczne; nie po to, by je krytkować (są one zrozumiałe), ale po to, by je zanalizować i przyjść z pomocą tym, którzy się czują odrzuceni przez zbyt gwałtowne zmiany. Przede wszystkim jednak trzeba będzie dokonać zasiewu tych prawd wśród młodego pokolenia, lub – jeśli kto woli – pomóc mu w nich się ZAKORZENIĆ. Z tego punktu widzenia najważniejsze zadanie, które leży przed nami, jest natury historycznej: poznać przeszłość, pozwolić, by zamieszkała w naszej pamięci – to najlepszy sposób, żeby rzucić światło na aktualne pytania. Dzisiejsze młode pokolenie ma dobre rozeznanie w tym względzie

⁷ *Slavorum Apostoli*, 21.

⁸ Tamże.

⁹ *Przemówienie podczas sympozjum przedsynodalnego nt. Europy*, 3, w: DC, nr 2040, 15 XII 1991, s. 25.

¹⁰ H. Legrand, dz. cyt., s. 25

¹¹ Tegoż, *Sécularisation: imprécision et polysémie d'un terme: nécessité d'analyses*, w: dz. cyt., s. 175.

¹² *Przemówienie podczas sympozjum przedsynodalnego*, 4, dz. cyt.

– znajduje ono głębszy sens i więcej upodobania w swoich tradycjach historycznych, niż znajdowało nasze. W miarę jak wzrasta niepewność jutra, młodzi bardziej pragną zakorzenić się w przeszłości. Kościół, poprzez różne epoki i kultury, potrafił zawsze żyć tradycją.

PARTNERSTWO DIALOGU. Wśród inicjatyw podjętych przez Kościół należy wymienić przede wszystkim sympozjum przedsynodalne, które odbyło się w Rzymie: *50 uczestników, przybyłych z całej Europy, w szczególności zaś z Europy Środkowej i Wschodniej, dało świadectwo wspólnej przeszłości, aby przedstawić wspólny projekt, na miarę wyzwań nowej Europy* – powiedział kard. Poupard do ojców synodalnych. Wypowiedzi kardynała oraz Papieża ukazują istnienie jednej kultury europejskiej, składającej się w sposób organiczny z różnorodnych i wzajemnie uzupełniających się kultur, cywilizacji i tradycji¹³.

Dialog ten został rozpoczęty, choć z niemałymi trudnościami, już wiele lat temu: biskupi wypowiadali się na ten temat podczas Rady Konferencji Episkopatów Europy, zabierano także głos w tej kwestii na forum międzynarodowych organizacji katolickich, takich jak UNDA, OCIC, UCIP, czy podczas Konferencji Komisji Europejskich ds. Sprawiedliwości i Pokoju. W innych Kościołach chrześcijańskich inicjatywy tego samego rodzaju podejmowano w perspektywie ekumenicznej. Mamy nadzieję, że pojawią się jeszcze nowe inicjatywy, dzięki którym zwiększy się liczba różnego rodzaju spotkań. Oto jeden przykład spośród wielu: dwa czasopisma teologiczne, jedno węgierskie, „Vigilia“, drugie francuskie, „Lumière et Vie“, zjednoczyły ostatnio swoje wysiłki, by wspólnie pracować nad zagadnieniem „Europa a dar chrześcijaństwa“¹⁴.

Najbardziej znaczącym wkładem Kościoła może być z pewnością tworzenie więzi międzyludzkich umożliwiających wzajemne poznanie, zrozumienie, a nawet – gdy zajdzie taka konieczność – pojednanie oparte na

przebaczeniu. Wielu odpowiedzialnych chrześcijan przeczuwa dzisiaj, że uzupełniający się charakter doświadczeń, przeżytych prób, podniesionych wyzwań, a w szczególności nasza wspólna wiara mogą nam pomóc w odnalezieniu wspólnego słowa do świata, o głębszym wyrazie, w tej nowej sytuacji odznaczającej się tym, co można nazwać post-nowoczesnością. *W kulturze już post-nowoczesnej jesteśmy świadkami powrotu do pytań najbardziej fundamentalnych, dotyczących sprawiedliwości, miłości, wolności, śmierci, i odkrywamy z większą wyrazistością, że technika nie może nam pomóc ich rozwiązać*¹⁵. Jakby w odpowiedzi na tę diagnozę László Lucas zaprasza nas do tego, byśmy połączyli kulturę wolności z kulturą miłości. Jestem szczęśliwy, że mogę mu zostawić ostatnie słowo: *Krajom zachodnim, wolnym i demokratycznym, udało się w mniejszym lub większym stopniu wprowadzić kulturę wolności, ale ledwie spróbowaty pójść dalej i ukierunkować tę kulturę ku kulturze miłości. (...) Kraje, które obecnie wyzwalają się spod dyktatury marksistowskiej, muszą się jeszcze nauczyć kultury wolności, by się stać naprawdę europejskimi. Jednak kiełkuje u nas coś z kultury miłości. L. Lukacs proponuje, byśmy tworzyli syntezę wolności i miłości: kulturę miłości zbudowaną na fundamencie wolności, kulturę wolności, która rozwija się jedynie w miłości*¹⁶.

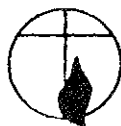
tłum. Anna Łęczycka

¹³ Por. Jan Paweł II, *Przemówienie podczas sympozjum...*, 2, dz. cyt.

¹⁴ „Lumière et Vie” nr 201, maj 1991.

¹⁵ C. Geffre, *La théologie européenne et la fin de l'eurocentrisme*, w: „Lumière et Vie”, nr 201, s. 104.

¹⁶ L. Lukacs, *Liberté et amour dans la nouvelle Europe*, w: „Lumière et Vie” nr 201, s. 68–69.



Flavio Pajer

Nauczanie religii w europejskich systemach oświatowych*

Nauczanie religii w szkole – problem europejski

Nauczanie religii w szkole do niedawna było w Europie wewnętrznym problemem narodowych systemów edukacyjnych, uwarunkowanym różnymi tradycjami kulturowymi i językowymi, budzącym szczególne zainteresowanie konkretnych instytucji religijnych. Z początku lat dziewięćdziesiątych wspomniane zagadnienie zyskuje znaczenie ponadnarodowe, widoczne na trzech obszarach nowej europejskiej geografii politycznej. Nauczanie religii znajduje się bowiem w programach szkolnych prawie wszystkich systemów oświatowych. Proces europeizacji polityki oświatowej inspirowany przez EWG dotyka zatem, przynajmniej pośrednio, także nauczania religii. Okresowe konferencje ministrów oświaty państw należących do Rady Europy akcentują konieczność zakorzenienia formacji „Europejczyka” we wspólnej tradycji wartości związanych m.in. z dziedzictwem żydowsko-chrześcijańskim i postuluja znajomość chrześcijaństwa jako klucza do rozumienia europejskiego patrimonium kulturowego¹. Problem nauczania religii jest szczególnie aktualny w krajach byłego bloku komunistycznego, w których szkoły publiczne – w następstwie przyjętych praw wolności religijnej oraz na żądanie osób wierzących i instytucji kościelnych – wprowadziły, choć jeszcze nie wszędzie, fakultatywne zajęcia z religii².

* *Gli insegnamenti di religione nei sistemi scolastici europei*, „Aggiornamenti Sociali” 4/1992, ss. 253–271. Skróków dokonano w treści przypisów.

Także Kościoły, tradycyjnie zainteresowane współodpowiedzialnością za nauczanie religii w ramach narodowych systemów oświaty, próbują rozważać zagadnienie w skali całego kontynentu lub przynajmniej w ramach ponadnarodowych regionów o wspólnej tradycji kulturowej. Strategia takich przedsięwzięć zależy oczywiście od kompetencji instytucji, które je podejmują. I tak dzięki oddolnej inicjatywie powołano do życia w Kościele katolickim nieformalne organizacje mające służyć okresowej wymianie informacji, porównywaniu realizowanych modeli pedagogicznych oraz wymianie doświadczeń między pokrewnymi jednostkami kościelnymi³. Rada Konferencji Episkopatów Europy zorga-

¹ Dokument powołanej przez Radę Europy Komisji ds. Wychowania, Kultury i Sportu podkreśla, że fundament integracji europejskiej powinny stanowić „wspólne wartości wynikające z dziedzictwa hebrajskiego, greckiego, rzymskiego i chrześcijańskiego”, a jako przykład takich wartości podaje „uznanie praw człowieka, demokrację parlamentarną, tolerancję, szacunek dla odmiennych opinii, solidarność i miłość bliźniego jako przeciwności egoizmu i konsumizmu, poczucie odpowiedzialności, wiarygodność, otwartość na inne kultury, rasy i kontynenty. Ludzie w Europie nie mogą żyć w pokoju bez wartości moralnych” (dokument z 30 VIII 1989). Również Dokument końcowy KBWE zobowiązuje państwa sygnatariuszy do zagwarantowania m.in. „praw każdego człowieka do prowadzenia nauki religii i korzystania z niej w wybranym przez siebie języku” oraz „swobody rodziców w zakresie religijnego i moralnego wychowania dzieci zgodnego z ich przekonaniami”.

² Sytuacja w tym zakresie jest płynna i nadal podlega zmianom. W pięciu nowych landach byłej NRD nauczanie religii jest przedmiotem umieszczonym w programie od początku roku szkolnego 1991/92 i ma ten sam status co w landach zachodnich łącznie z obowiązkiem uczęszczania na lekcje przedmiotu alternatywnego (etyki), jeśli ktoś rezygnuje z religii. W tym samym czasie państwowy uniwersytet w Jenie otworzył kierunek pedagogiki religijnej, by przygotowywać nauczycieli religii. Również do szkół publicznych na Węgrzech i w Czechosłowacji wprowadzono naukę religii, zachowując zasadę wolności wyboru. W Polsce postanowiono natomiast praktycznie przenieść katechezę z parafii katolickich do sal szkolnych. Rumunia, Bułgaria i byłe republiki ZSRR przeżywają proces nowego określania własnej tożsamości ekklezjalnej przez Kościół prawosławny. Pojawiają się lokalne inicjatywy (w Rumunii instytucjonalne) dotyczące wprowadzenia lekcji prawosławnej kultury etyczno-religijnej. (Por. Jan Charytański, *Lekcje religii w Europie*, „Ateneum Kapłańskie” nt 498 przyp. tłum.).

³ Dotyczy to szczególnie dwóch inicjatyw. Europejskie Forum ds. Nauczania Religii w Szkole gromadzi przedstawicieli kilkunastu krajów zainteresowanych wartościami pedagogicznymi kultury religijnej. W ramach Między-

nizowała natomiast pierwsze europejskie sympozjum na temat nauczania religii katolickiej⁴, z zamiarem przygotowania w przyszłości Europejskiej Karty Nauczania Religii, o której również mówił papież na zakończenie wspomnianego spotkania⁵. W środowiskach ewangelicko-luterańskich oraz anglikańskich działa z kolei Intereuropean Commission on Church and School, która jest otwarta na współpracę międzywyznaniową i międzyreligijną. *Poznanie dziedzictwa religijnego powinno pozostać lub stać się w Europie – zdaniem tej komisji – integralnym elementem edukacji szkolnej na każdym poziomie*⁶. Najmniej usystematyzowane jest ze zrozumiałych względów stanowisko Kościołów prawosławnych, naznaczonych często podziałami narodowościowymi. Bieżące wydarzenia pobudzają je jednak do nowej aktywności edukacyjnej i kulturalnej w dziedzinie publicznej, nie wyłączając szkoły i uniwersytetu.

Reformy oświatowe i rewizje konkordatów

Przyczyną podjęcia – czasem nawet w przesadny sposób – w wielu krajach Europy zagadnienia nauczania religii w szkole były reformy szkolnictwa lub rewizje dotychczasowych konkordatów albo też obydwie te racje występujące równocześnie.

Łatwo zrozumieć, że głębokie reformy systemów szkolnictwa przeprowadzone w ostatnim czasie w prawie wszystkich krajach dotyczyły lub dotyczą także nauczania religii. Nie ma racji, by pozostało ono nie zmienione, gdy zmienia się całe systemy, restrukturyzuje przedmioty nauczania, wprowadza nowe metodologie dydaktyczne. W zakresie nauczania religii zmiany dotyczą jednak nie tyle dydaktyki, ile raczej nowego usytuowania tego przedmiotu zgodnie z przyjętą logiką reformy szkolnictwa, a zatem także hierarchią zajęć przewidzianych w programie. Skutki tych zmian dają się uporządkować w trzech grupach.

MARGINALIZACJA nauczania religii w programie szkolnym. Może się ona dokonywać w efekcie powoli postępującego procesu zaniku społecznego zainteresowania celami wyznaniowymi i zawartością przedmiotu uznawanymi za niemożliwe do pogodzenia ze świeckim charakterem kultury szkolnej. Częstszym sposobem marginalizacji jest faktyczne usunięcie przedmiotu z programu szkolnego dokonane przez ideologicznie wrogie siły polityczne⁷.

DOSTOSOWANIE prawnego profilu przedmiotu do zmienionych uwarunkowań kulturowych dzieci i młodzieży (pluralizm etniczno-religijny) lub do nowego określenia przedmiotu kultury religijnej⁸.

diecezjalnego Seminarium Nauczania Religii w Szkole spotykają się natomiast okresowo przedstawiciele niektórych wielkich diecezji (Bruksela, Lizbona, Madryt, Monachium, Rzym) borykających z podobnymi problemami kulturowymi i duszpasterskimi.

⁴ Dokumenty tego sympozjum zostały opublikowane w tomie: CCEE, *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei Paesi europei*, red. C. Bissoli, LDC, Torino-Leumann 1991.

⁵ Analogicznie do takich inicjatyw, jak Europejska Karta Nauczania opracowana już w 1968 r., Wielka Karta Uniwersytetów Europy, podpisana w 1988 r. przez rektorów najważniejszych uczelni, czy wreszcie postulowana przez kard. C.M. Martiniego Karta Ewangelizacji Europy w Trzecim Milenium.

⁶ Por. *L'insegnamento scolastico della religione nella nuova Europa*, red. F. Pajer, LDC, Torino-Leumann 1991.

⁷ Dotyczy to szczególnie Luksemburga i Hiszpanii. Reforma szkolna podjęta w Luksemburgu w 1968 r. wprowadziła „moralność świecką” jako przedmiot alternatywny do „religii katolickiej”, pozostawiając możliwość nieuczęszczenia na żaden z tych przedmiotów. Zmniejszono również liczbę godzin lekcyjnych (z 2 do 1 tygodniowo), zrezygnowano z ocen (mimo iż przedmiot nazywano teraz „instruction religieuse”), wykluczono ze szkoły publicznej (faktycznie katolickiej do tego momentu w 98%) jakąkolwiek działalność kultową i duszpasterską. W Hiszpanii ustawodawstwo przyjęte w latach 1990/91 uznało etykę (do tej pory obowiązkowy przedmiot alternatywny w stosunku do nauczania religii) za fakultatywny „przedmiot studyjny”, przesądzając tym samym miejsce nauczania religii w programie szkolnym gwarantowane przez zrewidowany w 1979 r. konkordat.

⁸ W Belgii zmieniona konstytucja (1988) przekazuje samorządom prawne kompetencje w zakresie nauczania (także religii). W Grecji reforma programów nauczania religii prawosławnej zerwała z dotychczasową tradycją doktrynalną, podkreślając historyczny i antropologiczny wymiar wiary chrześcijańskiej. W Holandii zmiany dokonywane w latach 80. przyznawały szczególne miejsce obiektywnemu wprowadzeniu do różnych religii i systemów

WZMOCNIENIE kulturowej roli nauczania religii, zwłaszcza tam, gdzie zostało ono wyzwolone od konfesyjnych uwarunkowań typowych dla tradycyjnych „społeczeństw chrześcijańskich”; lub tam, gdzie – nicobecnego jako autonomiczny przedmiot nauczania – jest ono uważane za jeden z nienaruszalnych aspektów przedmiotów historycznych i humanistycznych⁹.

Abstrahując w tym momencie od racji i sposobów obecności nauczania religii w różnych systemach oświatowych można ogólnie powiedzieć, że nie pozostaje ono bez związku z wielkimi procesami reform, które zmieniły oblicze europejskiej szkoły w ostatnim dwudziestolecu. Wspomniane procesy to: przejście od kształcenia elit do powszechnego nauczania, stały wzrost ilościowy – i konsekwentna selekcja jakościowa – zasobu wiedzy zakładanego przez programy szkoły podstawowej i średniej, proces dostosowywania szkolnictwa średniego do potrzeb przemysłu oraz wcale nie mniej ważny – imponujący, ale i dwuznaczny rozwój nowych technologii informacyjnych. Łatwo dostrzec, że „religia” była i często pozostaje nie przewidzianym elementem „zakłócającym” wymienione procesy, który z kolei zostaje w nie wciągnięty na dobre i na złe.

Drugim elementem warunkującym współczesne zmiany w zakresie nauczania religii w szkole była odnowa konkordatów. Dwanaście europejskich państw jest nadal związanych z Kościołem katolickim na mocy konkordatów lub różnego rodzaju układów o różnym zakresie. Niektóre państwa konkordatowe, gdzie większość stanowią katolicy, jak np. Włochy, uznały w ostatnim okresie prawną równorzędność wyznań mniejszościowych. W niektórych państwach (Wielka Brytania, kraje skandynawskie, Grecja) nadal istnieją elementy „Kościoła państwowego”. W zakresie nauczania religii należy odnotować generalnie pozytywny kierunek zmian wprowadzanych do porozumień między państwami a wspólnotami wyznaniowymi. Można wyróżnić trzy elementy sygnalizowanych zmian:

- większe GWARANCJE OSOBISTEJ WOLNOŚCI RELIGIJNEJ (zakaz dyskryminacji uczniów i nauczycieli wyznających odmienne religie lub bezwyznaniowych, a także uczniów uczęszczających lub nie na zajęcia z religii, prawo do nieuczęszczania na lekcje religii lub fakultatywny charakter tych lekcji itp.);

- bardziej zdecydowana OCHRONA SPOŁECZNEJ WOLNOŚCI Kościołów, mniejszości wyznaniowych i grup bezwyznaniowych (wolność i równość szkół wyznaniowych i szkół „neutralnych”, programy nauczania religii otwarte na pluralistyczne poznanie);

- KULTURA RÓWNOŚCI RELIGIJNEJ zarówno wspólnot jak i poszczególnych wiernych oraz osób bezwyznaniowych względem aktualnej lub potencjalnej roli, jaką szkoła publiczna spełnia w procesie wykształcenia i wychowania religijnego.

Zmiany w profilu prawnym i edukacyjnym nauczania religii dokonane dzięki niedawnym rewizjom konkordatów (Hiszpania w 1979 r., Włochy 1984-85, Malta 1989-91) wynikają z nowego określenia i uzasadnienia „szkolnej religii”. Zrezygnowano z odwoływania się do inicjacji katechetycznej czy socjalizacji religijnej. Rację stanowi natomiast uznanie przez państwo fundamentalnego prawa osoby do wychowania religijnego (Hiszpania), uznanie wartości kultury religijnej w zakresie wychowawczych kompetencji szkoły (Włochy), uznanie zasady całościowości i jedności pro-

filozoficznych. Obecnie wprowadza się przedmiot „wychowanie do umiejętności oceny życia”, proponowany zarówno wierzącym jak i niewierzącym (Holandia ma najwyższą w Europie liczbę niewierzących - 44%). W Portugalii zreformowane prawo, które zacznie w pełni obowiązywać od 1995 r., przewiduje „katolickie wychowanie moralne i religijne” w szkole podstawowej i średniej jako przedmiot fakultatywny w stosunku do lekcji „rozwoju osobistego i społecznego”.

⁹ Np. w Austrii od 1989/90 wprowadzono - oprócz dwóch godzin religii - fakultatywny przedmiot o specyficznym profilu dydaktycznym dla uczniów szczególnie uzdolnionych i interesujących się zagadnieniami religijnymi. W Norwegii nauczanie religii należy do przedmiotów obowiązkowych w ramach bloku formacyjnego. W Grecji program I cyklu szkoły podstawowej ujmuje religię w „studium środowiska”.

cesu wychowawczego (Malta) oraz uznanie faktu, że principia chrześcijaństwa (katolicyzmu) stanowią we wszystkich tych krajach część historycznego, kulturowego i społecznego dziedzictwa poszczególnych narodów.

Dyskusje dotyczące zasadności starych i nowych modeli nauczania religii w szkole, jakie – z większą czy mniejszą żywiołowością – wybuchły w prawie całej Europie, ujawniły dużo poważniejszy kryzys charakteryzujący już od dawna europejskie społeczności. Dotyczy on rozłamu między edukacyjnymi zadaniami szkoły publicznej a realizowanym przez Kościoły modelem socjalizacji religijnej. Kiedyś religia cieszyła się swoim honorowym miejscem wśród innych dyscyplin szkolnych. Współczesne społeczeństwa zsekularyzowane charakteryzuje natomiast odmienny stosunek do religijności i do instytucji będących jej nośnikami. Z jednej strony Kościoły nie mogą już zatem – ze względu na zasadę świeckiego charakteru szkoły – domagać się dzisiaj, by w programach szkoły publicznej znajdował się przedmiot o charakterze duszpasterskim. Z drugiej strony szkoła publiczna zauważa – często na skutek żądań społecznych formułowanych właśnie w imię tej samej zasady świeckości – że nie może wykluczać „kultury religijnej” ze swoich programów, skoro stanowi ona historycznie uznany zasadniczy element – a nawet jeden z kluczy do zrozumienia – kulturowego dziedzictwa większości europejskich narodów i całej kultury zachodniej.

Nauczanie religii w programach szkolnych

W Europie jedynie Albania, niektóre republiki b. Jugosławii i b. ZSRR wykluczają wszelkie formy nauczania religii w szkole. W innych krajach Europy Wschodniej lekcje religii są prowadzone jedynie w niektórych regionach (tak jest w Czechosłowacji, Bułgarii, Gruzji, republikach bałtyckich). W pozostałej części Europy,

z wyjątkiem Francji, nauczanie religii jest obecne we wszystkich krajowych systemach szkolnych. Różne są natomiast formy obowiązywalności i zabezpieczenia prawne oraz zakresy nauczania. Miejsce religii w programach szkolnych zależy generalnie od rodzaju warunkującej je podstawy prawnej.

Podstawa prawna nauczania religii w szkole

Konstytucje państw europejskich zawierają zwykle deklarację praw i obowiązków rodziny w zakresie moralnego i religijnego wychowania dzieci zgodnego z własnymi przekonaniami. Wiele konstytucji gwarantuje także pozytywne współdziałanie państw w realizacji tych zadań bądź przyznając różnym związkom wyznaniowym rzeczywistą swobodę nauczania i prowadzenia szkół, bądź też gwarantując określone nauczanie religii w szkołach państwowych (regionalnych, kantonalnych itd.).

W Niemczech nauczanie religii cieszy się – jako jeden z przedmiotów w obowiązkowej szkole publicznej i w szkołach zawodowych – wyraźną gwarancją konstytucyjną (art. 7.3), potwierdzoną również w konstytucjach poszczególnych landów. Państwo konsekwentnie zapewnia warunki nauczania religii (umieszczenie przedmiotów w siatce godzinowej, programy, ocenę, akademickie i zawodowe przygotowanie nauczycieli na uniwersytetach państwowych, pełne uznanie ich praw od zarobków po ubezpieczenie), trzymając się jednocześnie uzgodnień konkordatowych dotyczących wymagań kościelnych stawianych nauczycielom (*missio canonica* dla katolików i *vocatio* dla ewangelików) oraz wyznaniowej poprawności programów.

Nauczanie religii w szkołach od dawna cieszy się gwarancjami konstytucyjnymi także w Austrii, Belgii, Grecji, Irlandii, Liechtensteinie, Malcie, Wielkiej Brytanii i Szwajcarii, gdzie stanowi ono przedmiot zwyczajny (zwykle obowiązkowy, z wyjątkiem uzasadnionego zwol-

nienia) lub fakultatywny (z obowiązkiem wyboru jednego z dwóch lub więcej programów religijnych czy etycznych gwarantowanych przez szkołę). Jednak w tych krajach konstytucja – gwarantując zasadniczą nie-naruszalność wolności wyznania i wychowania – nie angażuje się w określanie natury i warunków nauczania religii, przekazując to zadanie parlamentowi lub rządowi. Prawny fundament nauczania religii w szkole nie ma więc wartości konstytucyjnej. Wystarczy zatem nowa ustawa oświatowa, by – bez łamania konstytucji i bez potrzeby jej modyfikowania – zmienić prawny i dydaktyczny profil przedmiotu lub nawet usunąć go z programu.

Nauczanie religii ma prawną gwarancję *sui generis* w krajach, w których istnieje w jakiejś mierze strukturalny związek państwa z „Kościołem państwowym”, co nie oznacza koniecznie uprzywilejowania danej religii. W krajach skandynawskich związanie państwa z Kościołem ewangelicko-luterańskim nie powoduje zakazu ponadkonfesyjnego nauczania religii. Prawo zezwala na istnienie: obowiązkowego nauczania ponadkonfesyjnego obok fakultatywnego nauczania konfesyjnego (Dania, Norwegia); nauczania „obiektywnego” i niekonfesyjnego (Szwecja, Islandia); nauczania fakultatywnego (Finlandia). Nawet w Wielkiej Brytanii instytucjonalna więź z Kościołem anglikańskim nie powoduje uprzywilejowania tej konfesji. Wręcz przeciwnie, Religious Education, przedmiot należący do obowiązkowego programu podstawowego, powinien – na mocy prawa – zachować charakter ponadkonfesyjny, a przynajmniej interkonfesyjny. Nie odbiera się również wyznaniom mniejszościowym (np. katolickiemu) swobody prowadzenia własnych Voluntary Schools (szkół wyznaniowych subwencjonowanych przez państwo). Rośnie również liczba zwolenników otwierania szkół koranicznych, które mogłyby korzystać z podobnych subwencji. Natomiast w Grecji symbioza państwa i Kościoła prawosławnego nadal prowadzi do polityki oświatowej tendencyjnie

„teokratycznej“, choć zauważa się z rosnącym niezadowoleniem jej oczywisty anachronizm. Programy, podręczniki, nauczyciele i kształcące ich instytuty pozostają bowiem pod wyłączną kontrolą administracyjną i pedagogiczną państwa-Kościoła.

Ustawodawstwo oświatowe wspomnianych krajów uzasadnia istnienie nauczania religii jako zwyczajnego i obowiązkowego przedmiotu szczególnymi więzami historycznymi łączącymi dany naród z konkretnym wyznaniem chrześcijańskim. Religio societatis pełni tu funkcję zasady spójności etnicznej, a czasem nawet tożsamości społeczno-politycznej. W Europie Północnej – w mniejszym stopniu w Grecji i w krajach prawosławnego Wschodu – słusznie przypisuje się tradycji etyczno-religijnej, z jakiej niektóre ludy czerpią własną tożsamość narodową, obiektywną i kulturową wartość. Budzi szacunek fakt, że szkoła publiczna chce być pierwszym przekazicielem tego dziedzictwa, promując kulturowe kontakty i poznanie, a nie prozelityzm.

Istnieją także systemy oświatowe, w których nauczanie religii w szkole jest regulowane zasadniczo przez ustawodawstwo będące rezultatem negocjacji między Kościołem a państwem (państwa konkordatowe). Taki fundament prawny jest jednak w praktyce bardzo kruchy, mimo szlachetnych deklaracji (zwykle obiecujących bardzo wiele) zawartych w układach i mimo ich okresowych rewizji. Konieczność odwoływania się do dwóch wzajemnie niezależnych stron, które dążą do zachowania równowagi na drodze kompromisów, wystawia bowiem w praktyce nauczanie religii na nieuniknione „sprzeczności interpretacyjne“, a w związku z tym powoduje konieczność nieustannych dostosowań wynikających z sytuacji ciągle otwartego sporu. Największą trudność sprawia – potwierdziły to także niedawne rewizje konkordatów Stolicy Świętej z Hiszpanią, Włochami i Malcią – niemożność pogodzenia obowiązkowego charakteru nauczania religii, traktowanego jako konieczne dla wszystkich uczniów ze względu na

jego znaczenie wychowawcze, a fakultatywnym charakterem przedmiotu, który – zachowując swój konfesyjny profil w zakresie treści i ze względu na instytucję sprawującą nad nim pieczę – może być przeznaczony jedynie dla uczniów nim zainteresowanych.

Wysiłki zmierzające do ponownego wprowadzenia nauczania religii do szkół w krajach byłego bloku komunistycznego nie zostały dotąd uwieńczone regulacjami prawnymi ani układami konkordatowymi, lecz osiągnęły podstawę prawną w postaci rozporządzeń rządowych. Religię przywrócono do szkół w trybie wyjątkowym i w atmosferze niecierpliwości. Zasadniczą rację stanowiły raczej względy kościelne i duszpasterskie niż cywilne i kulturowe. Nie rozpoczęto tu jeszcze procesu właściwego „uszkolnienia” religii, m.in. dlatego, że – niezależnie od skomplikowanego rozwoju sytuacji politycznej i pojawiających się poważnych problemów etnicznych – całkowicie brakuje modelu nauczania religii w szkole wynikającego z założeń teologicznych i pedagogiczno-szkolnych. Potrzeba czasu i cierpliwego dialogu, by Kościoły w tych krajach – katolickie i prawosławne – doszły do głębszego przekonania o wartości świeckiego charakteru szkoły publicznej i o jej specyficznej roli w zakresie kultury religijnej.

Rodzaje i zakresy nauczania religii w szkole

Zróznicowany charakter podstaw prawnych nauczania religii w szkole powoduje, że przybiera ono różne formy w programach szkolnych. Praktycznym rezultatem takiej sytuacji jest większe lub mniejsze zintegrowanie lekcji religii z innymi przedmiotami szkolnymi. Zróznicowanie waha się od pełnej akceptacji prawnej i całkowitej integracji (sytuacja Niemiec, gdzie religia jest pod każdym względem zwykłym przedmiotem) do prawie kompletnej obcości (przykład Francji, z wyjątkiem Alzacji i Lotaryngii), przybierając różnorodne formy pośrednie, często niesprowadzalne do jednego typowego

schematu. Można jednak wyróżnić cztery zasadnicze rodzaje.

Nauczanie religii jako ZWYKŁY PRZEDMIOT OBOWIĄZKOWY. Gdy państwo uznaje wartość kultury religijnej (konfesyjnej albo akonfesyjnej) w takim stopniu, że wprowadza ją konsekwentnie jako odrębny przedmiot nauczania, wówczas mamy do czynienia z całkowicie szkolnym i programowym modelem nauczania religii. Przykładem takiego rozwiązania są wspomniane już Niemcy mające w programach szkolnych konfesyjne nauczanie katolickie lub ewangelickie, któremu w wielu landach towarzyszy odpowiedni przedmiot alternatywny. Inne przykłady to: Wielka Brytania mająca nauczanie ponadkonfesyjne lub *ogólnie chrześcijańskie*; kraje skandynawskie w różny sposób nawiązujące do kulturowego dziedzictwa tradycji ewangelicko-luterańskiej; Alzacja i Lotaryngia, gdzie ustawa konkordatowa, analogiczna do niemieckiej, przewiduje *oficjalne i obowiązkowe lekcje* kultury religijnej; kantony Szwajcarii niemieckiej mające przedmiot nauczania o treści przede wszystkim biblijno-etycznej (obok fakultatywnych, paralelnych lekcji konfesyjnych); Austria zachowująca obowiązkowe nauczanie religii katolickiej; Grecja przewidująca elementarny kurs *teologii prawosławnej* dla wszystkich uczniów (zwolnieni z niego są jedynie nieliczni uczniowie innych wyznań niż prawosławne).

Nauczanie religii jako ZWYKŁY PRZEDMIOT FAKULTATYWNY (z obowiązkiem wyboru). Religia jest przedmiotem ujętym w programie, ale istnieje alternatywny przedmiot o tej samej randze programowej, by pełniej zagwarantować wolność religijną uczniów i ich rodziców. Taki model – w różnych wariantach organizacyjnych i treściowych – realizują następujące kraje: Belgia, gdzie istnieje możliwość wybrania jednego z czterech przedmiotów konfesyjnych (katolickiego, protestanckiego, hebrajskiego lub muzułmańskiego) lub niekonfesyjnej lekcji etyki; Luksemburg dający możliwość wyboru między lekcją *nauczania religijnego* a *etyką laicką*;

Portugalia, gdzie *katolickie wychowanie etyczne i religijne* ma charakter fakultatywny w ramach zespołu przedmiotów zaliczanych do *formacji indywidualnej i społecznej*; Chorwacja gwarantująca możliwość wyboru między nauczaniem konfesyjnym (katolickim) a innymi zajęciami dydaktycznymi umieszczonymi w programie szkolnym; system edukacyjny Szkół Europejskich, który proponuje – analogicznie do modelu belgijskiego – wybór jednego z pięciu przedmiotów wyznaniowych (katolickiego, protestanckiego, prawosławnego, hebrajskiego i muzułmańskiego) lub lekcji etyki niekonfesyjnej.

Nauczanie religii jako PRZEDMIOT PODMIOTOWO FAKULTATYWNY. Traktuje się je jako możliwość realizacji podmiotowego prawa, nie proponując jednak alternatywnego przedmiotu obowiązującego tych, którzy nie wybiorą religii. Dla ucznia jest to zatem przedmiot pozaprogramowy, choć państwo ma obowiązek jego zagwarantowania (przedmiot instytucjonalnie gwarantowany). W tym modelu mieści się nauczanie religii uzasadnione zwykłym prawem konkordatowym, jakie obowiązuje w Hiszpanii („Acuerdos“ z 1979 r.), we Włoszech („Accordo di revisione“ z 1984 r. oraz „Intese“ z 1985 i 1990 r.) i na Malcie („Agreement“ z 1989 r.). Jedną z cech charakteryzujących to nauczanie jest *zgodność z doktryną Kościoła* i dlatego prowadzą je nauczyciele upoważnieni przez władze kościelne. Nie wymaga się jednak od nich kwalifikacji zawodowych odpowiadających wymaganiom określonym przez państwo.

Nauczanie religii jako ZAJĘCIA PARASZKOLNE I POZAPROGRAMOWE. Nauczanie religii ma charakter „katechezy kościelnej“ przeniesionej z pomieszczeń parafialnych do szkolnych sal (Polska, Litwa), lub jest organizowane jako duszpasterstwo uczniów podjęte z inicjatywy osób spoza szkoły, które są za nie odpowiedzialne (Francja, kantony Genewy, Bazylei-miasta i Neuchâtel). W takich sytuacjach nauczanie religii nie

może mieć oczywiście charakteru właściwego zwykłym przedmiotom szkolnym. Szkoła publiczna ogranicza się w tym przypadku do umożliwienia prowadzenia działalności edukacyjnej realizującej cele wspólnoty religijnej. Rola i cele tych działań są określone na mocy misyjnego posłannictwa Kościoła lub prośby kierowanej przez uczniów i ich rodziców, nie wynikają natomiast z instytucjonalnych zadań szkoły.

Elementy określające nauczanie religii w szkole

Schematyczne zestawienie rodzajów uzasadnień prawnych i różnych zakresów nauczania religii w europejskich szkołach pozwala na syntetyczne przedstawienie następujących wniosków:

- jedynie gwarancje konstytucyjne lub ustawowe zapewniają nauczaniu religii charakter pełnoprawnego przedmiotu umieszczonego w programie szkoły publicznej;

- faktyczna wolność i równość pozwalające każdej wspólnotie wyznaniowej na prowadzenie nauczania inspirowanego własnym credo wydaje się generalnie najlepszym środkiem zapobiegającym nadużyciom ze strony państwa i dyskryminacji związanej z nauczaniem religii;

- gwarancje ze strony państwa niekoniecznie muszą prowadzić do utraty konfesyjnego charakteru nauczania religii, a nadanie mu profilu międzykonfesyjnego może je ubogacić;

- zasada konfesyjności, która charakteryzuje znaczną część nauczania religii w Europie, nie oznacza jednak wyznaniowej ani katechetycznej redukcji przedmiotu. Nawet w szkołach wyznaniowych wspomniana zasada jest zwykle pojmowana bardzo szeroko i nie wyklucza ekumenicznego otwarcia;

- model nauczania religii związany z odnowionymi konkordatami wymaga nowego ujęcia społeczno-kulturowego, którym można by zastąpić dotychczasową kon-

cepcję eklezjalną. Niemożliwe jest jednak przekroczenie granicy określającej fakultatwny charakter przedmiotu;

– w każdej z tak różnorodnych sytuacji współistnieją w sposób mniej czy bardziej zrównoważony trzy oddziałujące na siebie siły: państwo lub region administracyjny (i jego szkoła), Kościoły (łącznie z mniejszościami religijnymi) oraz społeczeństwo (charakteryzujące się nieraz określonymi napięciami językowymi, etnicznymi i stanowiące coraz większy tygiel rasowy). Uchybienie jednej z tych sił względem pozostałych (lub jej nieobecność) na płaszczyźnie lokalnej albo narodowej może prowadzić do instrumentalnego traktowania lub dyskryminacji;

– wydaje się, że w państwach, gdzie wiedza religijna znajduje się również w normalnych programach akademickich, nauczanie religii w szkole podstawowej i średniej cieszy się większym uznaniem społecznym i spotyka się z mniejszymi uprzedzeniami ideologicznymi, niż dzieje się to tam, gdzie „religii” naucza się jedynie najmłodszych uczniów;

– wydaje się – generalnie mówiąc – że katolickie Południe Europy, protestancka Północ i prawosławny Wschód faworyzują względnie różne modele wprowadzenia dziedzictwa religijnego do systemu nauczania. Każdy z regionów ma swoje mocne i słabe punkty. Sytuacja każdego kraju jest w znacznej mierze uwarunkowana jego historią. Wydaje się, że niektóre koncepcje kulturowe są nie do pogodzenia z innymi, ale ujednolicenie systemów nauczania religii byłoby działaniem zabójczym. Należy raczej życzyć sobie, by Europa zmierzała w przyszłości ku pełniejszemu zharmonizowaniu systemów szkolnych i kierunków narodowej polityki oświatowej.

Współczesne problemy i zadania na przyszłość

Zdając sobie sprawę z wielości czynników określających profil nauczania religii w poszczególnych krajach

czy ich grupach można oczekiwać, że niektóre problemy nie dotyczą całego kontynentu, lecz są związane z konkretnym środowiskiem kulturowym, wyznaniem religijnym lub rodzajem ustawodawstwa regulującego sprawę nauczania. Problemy, które w pewnych krajach dają się mocno we znaki, nie pojawiają się gdzie indziej, lub występują w zupełnie innej formie. I tak, niektóre problemy typowe dla sytuacji we Włoszech (wynikające z tradycyjnej jednowyznaniowości, scentralizowanego i zbiurokratyzowanego systemu szkolnictwa, regulacji konkordatowej itd.) mają odmienny charakter w innych krajach Europy: społeczeństwa przyzwyczajone od wieków do wielowyznaniowego współistnienia, społeczności nordyckie przeżywające prawdopodobnie głębiej proces sekularyzacji, ale za to w mniejszym stopniu dotknięte antyreligijnym laicyzmem wyrosłym w krajach łacińskich, rzeczywista wolność w zakresie szkolnictwa, w tym także wyznaniowego, która umożliwia uczniom z rodzin wierzących religijne wychowanie zgodne z własnymi zasadami, modele autonomii szkolnej bardziej funkcjonalnej i wrażliwej na potrzeby zainteresowanych itp. Jest oczywiste, że nauczanie religii w tych okolicznościach również napotyka trudności, być może nie mniejsze, ale z pewnością odmienne od tych, które charakteryzują sytuację Włoch. Warto zatem pokusić się o przynajmniej pobieżne zestawienie tych problemów i perspektyw rozwoju.

Z politycznego punktu widzenia dwa rodzaje faktów budzą refleksję i nasuwają pytania istotne dla wielu krajów. Po pierwsze zaledwie dokonały się, czy jeszcze trwają, takie wydarzenia historyczne, jak zjednoczenie Niemiec, nowy porządek polityczny w Europie Wschodniej, rozpad bloku sowieckiego i jugosłowiańskiego z przyczyn etnicznych i etniczno-religijnych, zjawisko narastającej migracji do Europy z innych kontynentów. Te i inne fakty zmuszają szkołę i prowadzone przez nią nauczanie religii do podjęcia następującego pytania: W jaki sposób powinno się służyć uczniom i społeczeń-

stwom postideologicznej Europy, nie zapominając jednocześnie o obowiązku krytycznej funkcji, jaką Kościoły odpowiedzialne za nauczanie religii winny spełniać względem nowych zasad polityczno-ekonomicznych i nowych mitów zagrażających zarówno Wschodowi jak i Zachodowi?

Po drugie, w kontekście pozornej normalności krajów „starej Europy” problemem staje się wrogi względem nauczania religii w szkole stosunek założeń ustrojowych i rządów, które – korzystając ze stanowionych reform prawnych czy na drodze postępowania administracyjnego – usiłują usunąć je z normalnych programów szkolnych. Trudno zliczyć, ograniczając się zaledwie do ostatniego dziesięciolecia, spory prawne między władzami kościelnymi a rządowymi czy partiami a Kościołami. Ataki partii politycznych na Kościół, spory ideologiczne, zamierzona niejednoznaczność prawna niektórych ustaw dopuszczająca sprzeczne interpretacje, czasem także niezręczne zabiegi taktyczne Kościoła usiłującego zachować w szkole pewne formy obecności kulturowej – oto przejawy zadawnionych wzajemnych nieporozumień między polityką a religią, które można dostrzec w obrębie stosunkowo nowego zjawiska świeckości szkoły.

Ze strony kościelnej – czy to katolickiej, czy to ewangelickiej, a ostatnio również prawosławnej – zwraca się szczególną uwagę na trzy problemy: niewystarczającą koordynację nauczania religii w szkole z katechezą parafialną i domową, zwłaszcza w krajach, w których nauka religii w szkole jest traktowana jako jedna z dróg realizacji ewangelizacyjnej misji wspólnoty chrześcijańskiej; trudność osiągnięcia zgody odnośnie do istoty i nowych celów nauczania religii we współczesnej szkole; zniechęcający brak zainteresowania problemem wolnej szkoły i nauki religii ze strony rodziców uważających się za wierzących oraz ze strony proboszczów. Brak współdziałania różnych podmiotów społecznych odpowiedzialnych za nauczanie religii zaczyna się

niekorzystnie odbijać na nauczycielu religii – zazwyczaj osobie świeckiej – i podważa jego ludzką i zawodową wiarygodność w dziedzinie, która często przypomina opuszczone pole.

Z punktu widzenia społeczno-religijnego truizmem wydaje się przypominanie wpływu, jaki na nauczanie religii w szkole wywierają tak złożone i narastające w europejskich społeczeństwach zjawiska, jak pluralizm kulturowo-etyczno-religijny, sekularyzacja, nowe formy religijności, demokratyzacja. Zanika wycucie różnicy między poszczególnymi przynależnościami, wzrasta natomiast liczba czynników religijnych oddziałujących na człowieka. Wzmacnia to postawy wybiórcze względem religii: każdy przyjmuje te elementy religijności, które są mu bliższe i bardziej dla niego znaczące. Rozmywanie wspólnego dziedzictwa wartości i kryzys instytucji edukacyjnych odpowiedzialnych za ich przekazywanie powoduje również zakwestionowanie socjalizacji religijnej, w obrębie rodziny, parafii, geistige Heimat (ojczyzny duchowej). Jeśli więc szkoła chce wnieść swój wkład do kształcenia i wychowania religijnego, w najlepszym wypadku musi zacząć od ponownego określenia swoich zamierzeń w zakresie celów i treści ewentualnego nauczania religii. Stanowi to fundamentalne wyzwanie, ponieważ nauczanie religii było do niedawna pojmowane prawie wszędzie jako posługa Kościołów niesiona chrześcijańskim (lub uważanym za takich) uczniom. Dziś trzeba rozstrzygnąć: czy nauczanie religii w szkole winno zachować charakter konfesyjny „złagodzony” być może perspektywą ekumeniczną, ryzykując jednak utratę powiększających się grup uczniowskich nie zainteresowanych ujęciem wyznaniowym; czy też należy na nowo określić racje obecności religii w szkole otwartej dla wszystkich, jako że jej zadaniem jest m.in. właśnie wychowywanie do zrozumienia i tolerancji innego w społeczeństwie, które stało się wielokulturowe także z religijnego punktu widzenia. Wiele nowatorskich projektów opowiada się bez wątpienia za tą

drugą możliwością zwaną *pédagogie interculturelle*, *interreligious education*, *Ausländerpädagogik*. Ta nowa – przynajmniej dla krajów tradycyjnie chrześcijańskich – perspektywa wymaga ponownego określenia całego profilu nauczania religii w szkole: jego fundamentu teoriopoznawczego, zasadności prawnej i koncepcji pedagogiczno-dydaktycznej.

Dyskusja dotycząca teoriopoznawczego fundamentu przedmiotu, czy szerzej na temat jego kształtu kulturowego i edukacyjnego, nie zaowocowała jeszcze w Europie jednoznacznymi wnioskami. W Niemczech i Austrii istnieją uniwersyteckie katedry „*Religionspädagogik*“, zaś w Wielkiej Brytanii akademickie studia „*religious education*“ w *Colleges of higher education*. W pozostałych krajach Europy teorię nauczania religii w szkole wyklada się w klasycznych instytutach katechetycznych o ukierunkowaniu teologicznym (Belgia, Holandia, Luksemburg) lub – od kilku lat – w wyższych instytutach nauk religijnych (Włochy, Hiszpania), które są jednak zbyt uzależnione od programów seminaryjnych, by móc zagwarantować „pedagogice nauczania religii” oryginalność i naukową autonomię.

Prawno-instytucjonalny profil nauczania religii w szkole przybiera w Europie formy względnie jednolite, porównywalne jedynie w obrębie wymienionych wyżej poszczególnych modeli. Znaczną aprobatą społeczną cieszą się formy nauczania religii budowane na fundamencie konstytucyjnym lub przynajmniej ustawowym. Teoretyczno-praktyczny model nauczania wynikający z przepisów (neo)konkordatowych stwarza natomiast wiele problemów. Niezależnie od licznych deklaracji w sprawie zasad i od formalnego podziału kompetencji między państwem a Kościołem, nie brak zagadnień, w których możliwa jest obustronna dowolność w zakresie interpretacji i wykonania. Zdarzają się, rzeczywiście, nie usprawiedliwione braki czy zaniedbania ze strony administracji państwowej (np. w przygotowaniu zawodowym i statusie prawnym nauczycieli),

którym Kościół usiłuje w sposób zastępczy zapobiegać, narażając się w związku z tym na podejrzenia o chęć zawłaszczenia całego sektora dla własnych interesów.

Z pedagogiczno-edukacyjnego punktu widzenia wątpliwości budzą warunki nauczania religii (czego i jak się naucza), a przede wszystkim funkcjonowanie przedmiotu w nowych kontekstach kulturowych określających europejską społeczność. Problemem jest „ubóstwo” metody szkolnej sprowadzającej „religię” do wymiaru poznawczo-refleksyjnego. Być może dotyka ona również problematyki etyczno-wartościującej, ale okazuje się niezdolna do właściwego rozwinięcia zawartości symboliczno-wyrażeniowo-doświadczałnej. Trudność stanowi także brak spójności między powinnością wychowywania do wolności a zbiurokratyzowaniem sytuacji szkolnej, którą określają państwowe normy i programy. Kłopotów nastęrcza dobór zasadniczych treści nauczania (i do nauczania), uzależniony w bezpośredni sposób od celów, którymi kieruje się dane społeczeństwo przyjmując program kształcenia zawierający nadal przedmiot zwany religią¹⁰. Materiały programowe nauczania religii w różnych krajach świadczą o głębokiej niepewności odnośnie do natury i sensu tego przedmiotu, którego opis oscyluje między funkcją historycznej pamięci chrześcijańskiego dziedzictwa a zadaniem poszukiwania sensu życia, między obiektywną informacją a odpowiedzią na problemy osobiste, między misją parakatechetyczną a świecką rolą etyczno-społeczną, podstawową alfabetyzacją religijną a funk-

¹⁰ Nie dopracowano się jeszcze jednobrzmiącej terminologii określającej nauczanie religii. Nazywa się je: nauczaniem religii (kraje języka niemieckiego), nauczaniem religijnym (Fracja, Belgia, kraje Europy Wschodniej), wychowaniem religijnym (W. Brytania, Irlandia), kształceniem i wychowaniem religijnym (Malta), nauczaniem religii katolickiej (Włochy), katolickim wychowaniem moralnym i religijnym (Portugalia), szkolnym nauczaniem religijnym (Hiszpania), wychowaniem do umiejętności oceny życia (Holandia) lub religią (kraje skandynawskie). Podobnie przedmiot alternatywny określa się jako: moralność świecką (Luksemburg), moralność niekonfesyjną (Belgia i Szkoły Europejskie), etykę oraz wartości i normy (Niemcy).

cją krytyczną, charakterystyką monokonfesyjną a wielo- czy ponadwyznaniową itd.

Bogactwo sposobów „religijnej alfabetyzacji” młodych pokoleń wynikające z pedagogicznej śmiałości chrześcijan Europy może z jednej strony cieszyć. Z drugiej jednak właśnie wspomniana wielość form edukacyjnych, które zdają się niemożliwe do opanowania, może budzić uzasadniony niepokój tych, którzy opowiadają się za koniecznością zintegrowanej pracy nad formowaniem Europejczyka przyszłości.

thum. Grzegorz Schmidt SJ



Jan Charytański SJ

Lekcje religii w szkole a parafia

Prawie dwuletnia praktyka nauczania religii w szkole (lub katechezy w szkole), mimo swych światła i cieni, stawia nas wobec niepokojącego pytania: A parafia? Katecheza przyparafialna bardzo często była zwornikiem i inspiratorką życia parafialnego. Dziś wydaje się nieco zaniedbana. Problem dotyczy przede wszystkim parafii w większych miastach. Często szkoły znajdujące się na terenie konkretnej parafii obejmują w większości dzieci z innych parafii. W jaką parafię katecheta powinien wprowadzać uczniów: miejsca szkoły czy miejsca zamieszkania i jednocześnie uczestnictwa w niedzielnej Eucharystii? Jak i gdzie organizować rekolekcje adwentowe, a zwłaszcza wielkopostne? Nawet najlepiej prowadzona katecheza szkolna nie może urzeczywistnić socjalizacji eklezjalnej bez żywego kontaktu młodzieży z parafią. Czy troska tylko o lekcje religii w szkole, dziś absolutnie konieczna, nie zuboży życia naszych parafii? Czy nasze przygotowanie przyszłych katechetów ma się ograniczyć do pełnienia funkcji nauczyciela w szkole, czy winno objąć również uformowanie pracowników duszpasterstwa katechetycznego w parafii? Powstaje wiele podobnych pytań.

W moim artykule nie zamierzam i nie mogę dać konkretnych odpowiedzi ani podsunąć gotowych rozwiązań. Pragnę raczej poruszyć bardziej konkretne problemy wymagające szczegółowych opracowań. Przed przystąpieniem do meritum sprawy chciałbym jednak ukazać pewien rozwój w spojrzeniu na wzajemne odniesienie: lekcje religii – parafia.

Katecheza i jej środowisko

Omawiając katechezę w misji duszpasterskiej Kościoła „Ogólna instrukcja katechetyczna”¹ wyznacza jej specyficzne zadania. Zmierza do tego, by wiara oświecona nauką stawała się żywą, wyraźną i czynną (DCG 17). Według dokumentu w krajach od dawna chrześcijańskich katecheza odbywa się w szkole lub poza nią (DCG 19). Nie napotykamy więc przeciwstawienia lekcji religii i katechezy. Obie formy są nazwane katechezą. Dla obu istotne jest świadectwo wiary, tak ze strony katechizującego jak i całej wspólnoty kościelnej. *Brak takiego świadectwa staje się przeszkodą w przyjęciu słowa Bożego przez słuchaczy* (DCG 35). *Toteż osoby katechizujące obowiązane są nie tylko do przekazywania katechezy, lecz równocześnie mają świadczyć swą pomoc potrzebną do ożywienia społeczności kościelnej, by mogła dawać świadectwo prawdzie chrześcijańskiej* (DCG 35). Dokument wspomina ponadto o odpowiedzialności całej wspólnoty. Ma ona stawać się w *coraz większym stopniu świadoma swego zadania, które polega na tym, że ma być znakiem mądrości i umiłowania Bożego, ujawnionego nam w Chrystusie* (DCG 107). Wreszcie dokument domaga się koordynacji: *Jest przede wszystkim konieczne, aby katecheza pozostawała w łączności z innymi poczynaniami duszpasterskimi (...) a więc z działalnością biblijną, liturgiczną, ekumeniczną, z apostołstwem świeckich, z akcją społeczną, itd.* (DCG 129). Jakkolwiek instrukcja zakłada tożsamość katechezy szkolnej i parafialnej, od tak pojętej katechezy domaga się głębokiego zakorzenienia w parafii.

Wymiar wspólnotowy katechezy jest szczególnie mocno podkreślany w następnym dokumencie Kościoła, mianowicie w adhortacji „Catechesi tradendae”². Jan Paweł II wskazuje konkretne zadania: *Wspólnota więc kościelna, jakiegokolwiek stopnia, ma podwójne zadanie do spełnienia w dziedzinie katechezy: zadbać o nauczanie swych członków i przyjąć ich zapewniając im takie wa-*

runki, by mogli żyć jak najpełniej tym, czego się nauczyli (CT 14). Omawiając odpowiedzialność wspólną i zróżnicowaną Jan Paweł II wymienia wszystkich odpowiedzialnych poczynając od papieża. W tym właśnie kontekście pojawia się zróżnicowanie na nauczycieli i katechetów. Trudno rozstrzygnąć, czy chodzi o nauczycieli innych przedmiotów, czy nauczycieli religii w szkole w odróżnieniu od katechetów parafialnych, ponieważ pojęcie odpowiedzialnych jest ujmowane bardzo szeroko (CT 16). Szkolnymi lekcjami religii papież specjalnie się nie zajmuje. Omawia szczególnie zadania szkół katolickich, a z drugiej strony zgłasza postulaty umożliwienia lekcji religii w szkołach publicznych. Lekcje te jednak ujmuję jako katechezę ze wszystkimi jej cechami i zadaniami (CT 89). Szczególny nacisk kładzie na parafię. Przyjmując wiele miejsc sprawowania katechezy uznaje, że wspólnota parafialna, jako miejsce szczególne, powinna pozostać krzewicielką i inspiratorką katechezy (CT 67). Papież czyni to tym wyraźniej, im bardziej dyskutuje się osłabienie roli parafii i zgłasza tendencje do przejmowania jej funkcji duszpasterskich przez inne ugrupowania. Oczywiście licząc się z realnymi zjawiskami i brakami życia parafii papież postuluje jej ożywienie i dowartościowanie. *Podsumowując – bez monopolizowania i uniformizowania – parafia, jak powiedziałem wyżej, powinna pozostać pierwszoplanowym miejscem katechizacji. Musi ona odnaleźć na nowo swoje powołanie, które każe jej być domem rodzinnym, braterskim i gościnnym, w którym ochrzczeni i bierzmowani uświadamiają sobie, że są ludem Bożym. Tam w jednej czynności liturgicznej łamie się dla nich obficie chleb zdrowej nauki i chleb eucharystyczny, stam-*

¹ *Directorium Catechisticum Generale*, Libreria Editrice Vaticana 1971; odtąd będę używał skrótu DCG.

² *Joannis Pauli II, Summi Pontificis Adhortatio Apostolica ad Episcopos, Sacerdotes et Christifideles Totius Catholicae Ecclesiae de Catechesi nostro tempore tradenda*, Typis Polyglottis Vaticanis 1979; odtąd będę używał skrótu CT.

tąd są codziennie posyłani, by pełnili swe apostołskie działania wszędzie, gdzie kipi życie świata (CT 67).

Można więc powiedzieć, że Jan Paweł II, ujmując katechezę jako jednolite zadanie, rozróżnia jedynie miejsca jej sprawowania, tj. szkołę i parafię. Jednakże właściwym środowiskiem odpowiedzialności i kontynuacji w życiu jest dla niego parafia.

Zupełnie nowy wymiar relacji: lekcje religii – parafia pojawił się w czasie międzynarodowego sympozjum zorganizowanego przez Konferencję Episkopatu Włoch pod auspicjami Rady Konferencji Episkopatów Europy w dniach 13–15 IV 1991 r. w Rzymie. Było ono całkowicie poświęcone problemowi lekcji religii w szkołach jednoczącej się Europy. W sprawozdaniach z poszczególnych krajów Europy nawiązywano jednak ustawicznie do zagadnienia parafii. Francja z konieczności, Jugosławia z ostrożności poprzestają na katechezie parafialnej. Zupełnie świadomie Finlandia, mimo braku przeszkód ze strony państwa, wołała na poziomie szkoły podstawowej utrzymać wyłącznie katechezę parafialną. W krajach skandynawskich, ze względu na obowiązujące akonfesyjne lekcje religii w szkołach, katechezę prowadzi się w parafiach. Ciekawsze jest, że wiele krajów mających ustawowo zapewnione lekcje religii odwołuje się do katechezy parafialnej czy duszpasterstwa parafialnego. Belgia podkreśla istnienie katechezy przed chrztem, bierzmowaniem i małżeństwem. Do dzieł parafii zalicza również organizacje oraz ruchy dziecięce i młodzieżowe. W Niemczech, zgodnie z postanowieniami Synodu Ogólnoniemieckiego z 1974 r., organizuje się przy parafiach katechezę przede wszystkim przed pierwszą spowiedzią i pierwszą komunią, jak również przed bierzmowaniem, przeprowadzaną w małych grupach, często z udziałem katechetów-woluntariuszy. Planuje się katechezę parafialną prawdziwie permanentną, która różni się od lekcji religii miejscem, personelem i koncepcją. Uznaje się konieczność współdziałania tych form. Również Hiszpania zgłasza wyraźne rozróżnienie

między lekcjami religii a zadaniami duszpasterskimi parafii. Różne są bowiem źródła inicjatywy, różna docelowość działania wobec uczestniczących. W raporcie włoskim wyraźnie rozróżnia się szkolne lekcje religii od katechezy parafialnej, jakkolwiek tej drugiej formy nie omawia się dokładnie. W raporcie angielskim zwraca się uwagę na zadania parafii, przede wszystkim w przygotowaniu do życia sakramentalnego³.

Powyższe zjawisko staje się zrozumiałe na tle omówienia w poszczególnych raportach treści i zadań szkolnych lekcji religii. Związek ze szkołą pluralistyczną uniemożliwia osiągnięcie wielu zadań katechezy według zasad „Catechesi tradendae”. Wobec powyższego problemu Jan Paweł II zajmuje stanowisko w swoim przemówieniu skierowanym do uczestników sympozjum. Przyjmuje różnorodność rozwiązań, również gdy chodzi o komplementarność lekcji religii i katechezy parafialnej. Jednak przypomina konieczność dążenia do tego, by lekcje religii możliwie najdoskonalej wypełniały zadania katechizacyjne⁴.

Nie tylko więc Polska, ale i cała Europa staje dziś wobec problemu konieczności szkolnych lekcji religii, a zarazem wobec niezbędności komplementarnego duszpasterstwa czy katechezy parafialnej. Spróbujmy zatem przeanalizować nasze zadania i możliwości.

Duszpasterstwo parafialne na poziomie przedszkola i szkoły podstawowej

PRZEDSZKOLE. Według „Instrukcji” Ministerstwa Edukacji Narodowej mamy zapewnione 2 godziny lekcji

³ Na podstawie raportów w: Consiglio Conferenze Episcopali Europee *L'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica dei Paesi europei*, red. C. Bissoli, LDC, Torino-Leumann 1991.

⁴ *Audienzansprache Johannes Paul II*, w: *Religionsunterricht an den öffentlichen Schulen in Europa. Dokumentation des Symposiums von 13. bis 15. April 1991 in Rom*, Arbeitshilfen 91, Bonn, 10. Juli 1991, nr 5, s. 85.

religii w przedszkolach państwowych. Powstają jednak dwa zasadnicze problemy. Przede wszystkim wychowanie religijne dziecka przedszkolnego ma być według „Instrukcji ogólnej” przede wszystkim troską rodziców wspomaganych przez kompetentnych wychowawców (DCG 78). Katechetka w przedszkolu być może w pewnej mierze dopomaga dzieciom. Jednak nie ma ona kontaktu z rodzicami. Najważniejsi wychowawcy tego wieku pozostają poza troską Kościoła, oczywiście ze szkodą dla życia religijnego rodziny. Stajemy więc przed pytaniem: Co parafia winna czynić dla rodziców przedszkolaków? Jakie motywy i jakie racje mogą umożliwić współdziałanie? Czy okresowe gromadzenie rodziców wystarcza? Jaki procent rodziców uczestniczy w tych spotkaniach?

Jednocześnie stwierdzamy zmniejszanie się liczby przedszkoli państwowych czy gminnych, nie mówiąc już o prowadzonych przy przedsiębiorstwach. Zmniejsza się również liczba rodziców mogących ponosić dość wysokie koszty. Warto by się zorientować, jaka jest liczba dzieci nie korzystających z przedszkoli. Grozi nam utrata kontaktu z większością dzieci wieku przedszkolnego, a zwłaszcza z młodymi rodzinami.

Jedną z możliwości to zakładanie prywatnych przedszkoli przyparafialnych, tam gdzie warunki lokalowe i jednocześnie personalne na to pozwalają. Czy w ramach przygotowania katechetycznego nie należałoby pomyśleć o fachowym kształceniu „przedszkolank” dyplomowanych? Tam gdzie powyższa inicjatywa jest niemożliwa, jedynym wyjściem jest prowadzenie dawnej parafialnej katechezy przedszkolnej po uzyskaniu informacji o liczbie dzieci pozbawionych wychowania przedszkolnego.

PRZYGOTOWANIE DO SAKRAMENTÓW. Doprowadzenie do pierwszego pełnego uczestnictwa w Eucharystii stanowi jeden z podstawowych elementów inicjacji chrześcijańskiej tak od strony wiary jak i wejścia

w życie Kościoła powszechnego i miejscowego, co mocno podkreśla DCG i CT. Możemy ten moment łączyć z zadaniami nauczycieli religii. Pierwsza komunія jawi się wówczas jako pewien element lekcyjny pozbawiony – przynajmniej w pewnej mierze – wymiaru eklezjalnego. Powstaje oczywiście problem administracyjny miejsca samej uroczystości: kościół miejsca szkoły czy kościół parafii zamieszkania?! Konieczność inicjacji eklezjalnej i zarazem socjalizacji przemawia za kościołem parafii zamieszkania. Trzeba jednak unikać napięć między szkołą a parafią, nauczycielem religii a proboszczem. Pozostawienie całego zadania szkole grozi spłyceniem inicjacji, sprowadzeniem jej do rzędu konkretnego zadania szkolnego, do którego dziecko jest dopuszczane niejako taśmowo wśród innych zajęć szkolnych.

Bezpośrednie przygotowanie i dopuszczenie do sakramentu pozostawiłbym parafii. Na początku I klasy można by prosić o zgłoszenia indywidualne ze strony rodziców, zobowiązujących się do przestrzegania wymagań parafii. Decyzja indywidualna odgrywałaby tu gromną rolę. W pierwszym roku przygotowania (kl. I) trzeba by organizować nabożeństwa słowa Bożego, a wśród nich nabożeństwa pokutne, wspólne dla rodziców i dzieci. Następnie osobno odbywałyby się zajęcia dla dzieci, a osobno odpowiednia konferencja dialogowa z rodzicami. Aby nie dublować szkolnych lekcji religii, wystarczą spotkania raz na miesiąc w oznaczonym terminie i w niezbyt wielkich grupach. W drugim roku przygotowania (kl. II) należałoby się skupić na tzw. mszach inicjacyjnych, wprowadzających rodziców i dzieci w poszczególne części i obrzędy mszy św., łączone częściowo z przygotowaniem uroczystości. W tym przypadku również powinny wystąpić następujące po mszy św. osobne zadania dla dzieci i dialogowa konferencja dla rodziców. Odpowiednie materiały powinny być przygotowane przynajmniej na poziomie diecezji. Zarówno w pierwszym jak i w drugim roku przygotowania zajęcia dla dzieci mogłyby prowadzić

katecheci dobrowolni, przygotowani jednak przez katechetów zawodowych. Również do prowadzenia konferencji dla rodziców można by zapraszać osoby świeckie. Musimy się przecież liczyć z przeciążeniem naszego personelu. Warunkiem dopuszczenia do pierwszej komunii jak i pierwszej spowiedzi powinny być wyniki szkolne i opinia prowadzących grupy przygotowawcze. Obecność nauczycieli religii czy personelu szkolnego, oczywiście zaangażowanego religijnie, podczas uroczystości byłaby w miarę możliwości wskazana.

DWA OSTATNIE LATA CYKLU EUCHARYSTYCZNEGO. Mimo różnic w stosowanych programach nie można dzieci pozostawić samym sobie w ich życiu sakramentalnym. Należy im pomóc we właściwym uczestnictwie w Eucharystii oraz sakramencie pokuty i pojednania. Jako motywację w klasie III można by wysunąć udział w uroczystości rocznicowej. Jeżeli nie da się utrzymać grup z lat poprzednich, trzeba by znów odwołać się do wolnej decyzji rodziców przyjmujących warunki uczestnictwa w rocznicy. Spotkania z rodzicami i dziećmi skupiałyby się na okresach, uroczystościach roku liturgicznego. Celem pogłębienia udziału w sakramencie pokuty i pojednania można by wrócić do nabożeństw pokutnych i liturgii słowa przygotowujących do okresów czy uroczystości. Zajęcia dla dzieci mogłyby polegać na wprowadzaniu w liturgię, ćwiczeniu pieśni, zajęciach praktycznych związanych z przygotowaniem do wystroju kościoła i liturgii domowej danego okresu czy święta lub uroczystości. Konferencje dla rodziców winny się skupiać na teologii roku liturgicznego i znaczeniu tych spotkań dla religijnego dojrzewania dzieci.

Jako zewnętrzny motyw uczestnictwa w zajęciach parafialnych rodzin klasy IV proponowałbym wprowadzenie uroczystego „dyplomu” ukończenia cyklu eucharystycznego podczas przygotowanej liturgii.

W czwartym roku cyklu eucharystycznego dobrze by było przeprowadzić zachętę do komunii pierwszopiąt-

kowych. Po przyzwyczajeniu do komunii w uroczystości i w niedziele można zwrócić uwagę na szczególną rolę komunii pierwszopiątkowych, obecnie częściowo w zaniku. Spotkania z rodzicami dotyczyłyby zagadnienia postaw eucharystycznych charakterystycznych dla poszczególnych części mszy św. oraz ich znaczenia dla chrześcijańskiego życia. Mielibyśmy więc pomoc w wychowaniu moralnym wypływającym z życia sakramentalnego, ze zjednoczenia z Chrystusem. Nie można zaprzepaścić nabożeństw pokutnych, zwłaszcza w Adwencie i Wielkim Poście, w przygotowaniu do Paschy. W zajęciach z dziećmi akcent mógłby spoczywać na przygotowaniu do pełnienia funkcji liturgicznych. Chodzi o zorganizowanie nie jednej, ale kilku scholi, występujących na przemian w mszach niedzielnych, pierwszopiątkowych. Rok ten uznałbym za najkorzystniejszy w przygotowaniu większych grup ministrantów pełniących kolejno swe funkcje.

BIERZMOWANIE. Cykl II, tj. klasy V–VIII, zgodnie z programem jest nastawiony na przygotowanie do sakramentu bierzmowania, którego udzielenie Konferencja Episkopatu Polski przewiduje na zakończenie tego cyklu. Całe więc nauczanie szkolne religii jest dalszym przygotowaniem do bierzmowania. Niebezpieczne byłoby jednak zostawienie dopuszczenia do tego sakramentu mechanizmom szkolnym, ujmowanie go niejako automatycznie jako jednego z elementów szkolnych lekcji religii. Wobec trwającego zwyczaju chrztu małych dzieci bierzmowanie jest pierwszym aktem świadomego potwierdzenia uczynionego czy dokonanego dawniej „wyboru“ w wierze Kościoła. Bierzmowanie stanowi ponadto jeszcze jeden element inicjacji w życie wiary, szczególnie zaś w życie Kościoła. Teraz więc winna dojść do głosu jak najwyraźniej wolna decyzja bierzmowanych i rodziców.

Mniej więcej na rok przed planowanym w parafii bierzmowaniem należałoby ogłosić konieczność indy-

widualnych zgłoszeń kandydatów i ich rodziców. Przygotowanie parafialne obejmowałoby comiesięczne spotkania kandydatów i rodziców w grupach łączonych lub rozdzielanych w zależności od możliwości danej parafii. Spotkania łączone mają większy walor inicjacji wspólnotowej. Przedmiotem spotkań winny być teologia i liturgia bierzmowania. Aby wytworzyć właściwą atmosferę, wskazane byłoby liturgie słowa związane z tematem spotkania. Bierzmowanie kieruje przyjmującego sakrament do czynnego udziału w życiu Kościoła. Dlatego tak ważne byłoby zetknięcie się kandydatów z życiem parafii, jej działaniami, troskami, radościami. Dlatego w spotkaniu należałoby często oddawać głos chrześcijanom zaangażowanym w życie parafii, którzy by ukazywali poszczególne dziedziny i możliwości zaangażowania. Punktem szczytowym mogłyby być wspólne rekolekcje dla kandydatów i ich rodziców. Jako warunek dopuszczenia należałoby uwzględnić wyniki szkolnych lekcji religii (dowartościowanie świadectw) jak i ocenę zaangażowania w spotkania przygotowujące. Materiał spotkań winien być również opracowany na poziomie diecezji lub ogólnopolskim.

Dostrzegamy jednak pewną lukę. Bezpośrednie przygotowanie obejmuje jeden rok, powiedzmy klasę VII lub VIII. Co z pozostałymi etapami? Oczywiście mogą i winny trwać grupy służby ołtarza. Wydaje się to jednak nieco za mało. Młody człowiek otwiera się na życie w grupie rówieśniczej, a przez nią na otaczający go świat tajemnic i pragnień. Katecheza parafialna do pewnego stopnia odpowiadała na te nowe potrzeby. Lekcje religii w szkole wydają się niewystarczające. Zagubiliśmy gdzieś po drodze organizacje młodzieżowe tworzące atmosferę przyjaźni i zarazem umożliwiające rozwijanie się inicjatyw. Nie możemy przeszczepić po prostu przedwojennych organizacji dziecięcych, należą już bowiem do innych czasów i funkcjonowały w innym środowisku. Natomiast konieczne zdaje się tworzenie nowych

form organizacyjnych, mniej może „pobożnych“, ale szerzej otwierających młodych na świat wartości, na kulturę, na prawdziwą radość. Parafia bowiem ma się stać „domem“ braterskim i przyjmującym. Kto wie, czy nie należałoby stworzyć funduszu nagród na najlepsze książki dla młodzieży, ewentualnie sztuki amatorskie, zespoły śpiewacze i muzyczne.

W przygotowaniu przyszłych katechetów winno się znaleźć miejsce na zaznajomienie ich z prawami życia grup rówieśniczych, dynamiką grupy, a także z różnymi formami pracy w grupach.

Duszpasterstwo parafialne na poziomie szkół ponadpodstawowych

W dzisiejszym światopoglądowo zróżnicowanym społeczeństwie młodzież wchodząca w życie potrzebuje dobrej orientacji światopoglądowej, ale potrzebuje również grupy odniesienia, w której dochodziłyby do głosu powstające trudności jak i radosne osiągnięcia. Dobry nauczyciel religii jako przewodnik może się przyczynić do zaspokojenia tych potrzeb. Pozostaje jednak otwarty problem związku z parafią jako środowiskiem istotnym dla wiary i zaangażowania.

Na tym poziomie katechezy pozaszkolnej wysuwają się na pierwsze miejsce organizacje i ruchy młodzieżowe, jak Oazy, Wspólnoty Życia Chrześcijańskiego (dawne Sodalicje) czy inne nurty. Zaspokajają one potrzebę akceptacji i jednocześnie umożliwiają wspólne poszukiwania, nie stwarzając nawet pozoru dublowania lekcji religii. Znajomość istniejących nurtów młodzieżowych w Polsce winna wejść w zakres przygotowania katechetycznego i duszpasterskiego czy apostołskiego, aby z przybyciem do parafii nowego pracownika nie kończyło się dotychczasowe życie, a zaczynało zupełnie nowe. Życie w grupach młodzieżowych potrzebuje pewnej stabilności i ciągłości.

W ramach tych organizacji czy ruchów albo obok nich mogą działać koła zainteresowań, mniej stabilne, ale być może bardziej pociągające dla zaczynających życie w grupach religijnych. Mogą to być koła zainteresowań o charakterze bardzo „religijnym”, np. liturgiczne, biblijne, ale również koła obejmujące zagadnienia bardziej bezpośrednio dotyczące życia, np. koła nauki społecznej Kościoła czy koła kultury o charakterze chrześcijańskim. Dla młodzieży już bierzmowanej ważne by było, by praca nie ograniczała się do dyskusji, ewentualnych prelekcji czy spotkań z zaangażowanym laikatem, ale również by pomagała w podejmowaniu pewnych zadań w życiu konkretnej parafii: wewnętrznym (np. liturgia) jak również w działaniu na zewnątrz (np. niesienie pomocy potrzebującym czy uczestnictwo w różnych akcjach społeczno-charytatywnych, jakie Kościół podejmuje). Można uwzględnić udział w redagowaniu biuletynu parafialnego czy tablicy ogłoszeń, a także organizowanie wieczorów poezji czy muzyki, jeśli się znajdą właściwe talenty.

* * *

Celem naszych rozważań było poszukiwanie form pracy duszpasterskiej, które zakładając wartość i celowość lekcji religii stawałyby się komplementarne do nich wprowadzając dzieci, młodzież oraz ich rodziny w życie parafii. Pouczeni przez dokumenty kościelne i zarazem bogatsi o doświadczenie dwu prawie lat nowej praktyki pragniemy ochronić nasze parafie przed wygaśnięciem, „zestarzeniem się” na skutek braku dzieci i młodzieży w parafii przy znacznej ich liczbie w środowisku.

Powstaje jednak bardzo ważny problem personelu! Kapłani są najczęściej przeciążeni. Katecheci zakonnicy i świeccy również, ponadto powstaje problem wyrównania finansowego za dodatkową pracę. Czy nie należałoby zwrócić się w stronę laikatu, dla młodszych dzieci przede wszystkim do ojców i matek, a dla starszej mło-

dzieży do laikatu zaangażowanego w ruchy i organizacje katolickie, proponując stałe lub dorywcze podjęcie się pracy z młodzieżą? Oczywiście zakładamy ścisłą współpracę z duchowieństwem danej parafii czy dekanatu. Sprawa nie jest łatwa, bo zaczynamy prawie od zera, ale wydaje się konieczna dla życia i misji Kościoła w Polsce.



Szkoła nieekumeniczna?

Z Aleksiejem Morozowem,
dyrektorem pierwszego w Rosji
chrześcijańskiego liceum humanistycznego,
rozmawiają Dariusz Kowalczyk SJ i Mieczysław Łusiak SJ

– Jest Pan dyrektorem pierwszego w Rosji chrześcijańskiego liceum. Jak się zrodziła idea utworzenia właśnie takiej szkoły?

– Ta idea „wisiała w powietrzu“, ponieważ chrześcijanie są podzieleni, co w sposób szczególny przejawia się na terytorium Rosji. Dlatego pomyśleliśmy, że chrześcijaństwo powinno jakoś się połączyć, ale nie w znaczeniu ekumenicznym. Nie chodzi nam o ideę zlania wszystkich religii w jedną. Myślimy o stworzeniu atmosfery przyjaźni, dzięki której dzieci wszystkich wyznań będą mogły uczyć się razem.

Po przeprowadzeniu konsultacji ze zwierzchnikami wszystkich wyznań i po otrzymaniu błogosławieństwa od zwierzchników Kościołów narodowych, w tym od głowy Kościoła ormiańskiego, Wazgiena I, oraz patriarchy Moskwy i całej Rosji, Aleksego II, przekonaliśmy się, że idziemy w dobrym kierunku i otworzyliśmy to liceum.

– Jaka była Pana rola w utworzeniu tej szkoły? Kiedy Pan zaczął o tym myśleć?

– Myśl o tym pojawiła się rok temu i zacząłem organizować tę szkołę. Jeden ze zwierzchników baptystów wyraził pogląd, że jest to idea XXI w. Byłem tym trochę wstrząśnięty, ale przeczuwając bardzo szybki rozwój wydarzeń postanowiłem, że liceum winno być otwarte w 1991 r. Zasadniczo moja rola sprowadzała się do koordynowania udziału poszczególnych wyznań.

– W nazwie liceum znajduje się przymiotnik „chrześcijańskie“. Co to oznacza? Jaką rzeczywistość odzwierciedla to słowo?

– Trzeba zaznaczyć, nie urażając innych, że na ziemi rosyjskiej, w ogóle na terytorium całego naszego kraju faktycznie ścierają się dwie bardzo silne religie: chrześcijaństwo i islam. Gdyby istniał tu tylko jeden odłam chrześcijański, np. prawosławny, chyba nie zdołałby się oprzeć tak ogromnemu przeciwnikowi. Pojedyncze próby zielonoświątkowców, baptystów i niektórych, nazwijmy je, młodych religii prowadzenia ewangelizacji oraz innych form działalności były tylko sporadycznymi wysiłkami, które miały małe szanse powodzenia. Dlatego właśnie chrześcijańska idea może zyskać tylko wtedy, kiedy dzieci wszystkich wyznań będą się uczyć razem, kiedy będą rozumiały swoją odmienność i jednocześnie będą potrafiły występować w jedności jako chrześcijanie.

– *W tym roku naukę w liceum chrześcijańskim rozpoczęło 207 uczniów. Jakie kryteria stosowaliście przy przyjmowaniu dzieci?*

– Niestety, byliśmy ograniczeni liczbą pomieszczeń. Mamy ich mało, chociaż w tej chwili remontujemy jedną ze starych szkół. Dano nam pozwolenie na jej odbudowę. Ale obecnie, w związku z niewystarczającą liczbą sal lekcyjnych, musieliśmy wprowadzić egzaminy wstępne. Początkowo chcieliśmy, żeby poszczególne wspólnoty religijne, zgodnie z ich własnymi kryteriami doboru, przysłały nam dzieci do szkoły, ale później, właśnie ze względu na brak pomieszczeń zdecydowaliśmy się na egzaminy.

Przeprowadziliśmy egzaminy z czterech przedmiotów: z języka rosyjskiego (dyktando), z historii, z języka obcego i rozmowę z duchownym tego wyznania, do którego należy dane dziecko.

– *Wasi uczniowie należą do różnych Kościołów chrześcijańskich, różnych wspólnot, ale są również wśród nich osoby bezwyznaniowe. Czy mógłby Pan podać kilka danych obrazujących tę różnorodność?*

– W naszym liceum głównie są reprezentowane następujące wyznania: prawosławie, prawosławie starego obrządku, Kościół ormiańsko-gregoriański, baptysci, zielonoświątkowcy, adwentyści dnia siódmego. Katolików jest niewiele. Problem

polega na tym, że w czasie naszych konsultacji rozmawialiśmy również z Kościołem katolickim, ale jako że wszystko odbywało się dość pośpiesznie, to w rezultacie katolicy przystali nam nieliczną grupkę uczniów. I tak około 30% przypada na prawosławie, również 30% na Kościół ormiańsko-gregoriański. Pozostałe 40% przypada, mniej więcej równomiernie, na resztę wyznań, natomiast z katolików jest tylko 5 uczniów.

Jeśli chodzi o ateistów, to uważam, że dzieci nie można nazwać ani ateistami, ani wierzącymi, takiego rozgraniczenia nie wolno, według mnie, stosować w odniesieniu do dzieci. Jedno jest wiadome, że większość dzieci jest przynajmniej ochrzczona.

W naszym liceum otwieramy 4 podstawowe kierunki nauki religii, tzn. mamy wykładowców czterech głównych wyznań chrześcijańskich, a mianowicie: duchowny prawosławny, ormiańsko-gregoriański, protestant i ksiądz katolicki. Muszę powiedzieć, że wszystkie cztery sale w czasie zajęć z religii są pełne. Wiara jest tak delikatnym instrumentem, że uważamy, iż nie mamy prawa ingerować w postawy religijne uczniów. Dzieci interesują się i same będą dokonywały wyboru. Widzimy np. na zajęciach u duchownego prawosławnego wielu Ormian, a na zajęciach u księdza katolickiego bardzo wielu zielonoświątkowców.

– Na początku zastrzegł się Pan, że nie jest to liceum ekumeniczne. Słuchając o nim chętnie nazwałbym je ekumenicznym. Dlaczego, jak zrozumiałem, uważa Pan to określenie za niewłaściwe?

– Dla mnie ekumenizm to zjednoczenie przez zlanie w jedną religię poszczególnych religii chrześcijańskich. Natomiast tutaj chodzi o to, że dzieci uczą się razem, ale każdy może uczęszczać na lekcje religii własnego wyznania. Oni modlą się zgodnie ze swoimi zwyczajami, każdy po swojemu, ale modlą się do jednego Boga.

– Czy można powiedzieć, że tutaj, w Rosji, istnieje obawa, że ruch ekumeniczny, o którym mówi Kościół katolicki, w gruncie rzeczy ma na celu zwerbowanie wszystkich do tego właśnie Kościoła?

– Tak, taka obawa istnieje, zwłaszcza boi się tego rosyjski Kościół prawosławny. Oczywiście nie mam prawa wypowiadać się w imieniu całego Kościoła, ale wiem, że niektóre osobistości spośród moskiewskiego patriarchatu, które znam osobiście, żywią taką obawę. Chociaż uważam, że każdy człowiek ma prawo wyboru i to jest najważniejsze.

– *Program nauczania waszej szkoły zapewne się różni od programów nauczania szkół państwowych. Na czym polegają zasadnicze różnice?*

– Nasz statut został zatwierdzony przez najwyższy moskiewski urząd ustawodawczy, którym jest Mossowiet. Departament Szkolnictwa miasta Moskwy dał nam zezwolenie na wydawanie państwowych matur, ponieważ do programu nauczania włączyliśmy ogólnokształcący komponent, tj. takie przedmioty, jak matematyka, fizyka, chemia itd. Różnica programowa polega po pierwsze na tym, że w naszym liceum są 4 wydziały: ekonomiczny, prawny, historyczno-filozoficzny i filologiczny. Programy nauczania opracowują sami wykładowcy i przedstawiają do zatwierdzenia administracji liceum. Posiadamy prawa autorskie na te programy. Staramy się zawrzeć w nich całościową wiedzę, tak żeby dziecko miało szerokie spojrzenie na problemy współczesnego świata.

Niektóre dziedziny wiedzy będziemy wyklądać w ogóle przez pryzmat Biblii, przez pryzmat duchowości, np. taki temat: motywy biblijne w rosyjskiej poezji. Obecnie wyjątkowym powodzeniem cieszą się wśród licealistów dwa przedmioty, a mianowicie teologia porównawcza i biblistyka.

Można powiedzieć, że od szkół państwowych różnimy się głównie tym, iż wydajemy dwie matury: państwową i z religii. Tym samym zapewniamy naszym absolwentom możliwość wyboru drogi życiowej: świeckiej lub duchownej. W tym celu nasze liceum zawarło umowę z kilkoma szkołami wyższymi o tym samym profilu nauczania. A więc, jeśli uczeń wybierze karierę świecką, matura uzyskana w naszym liceum jest zaliczona jako zdany egzamin wstępny do szkoły wyższej. Jeśli chodzi o seminaria duchowne, praktycznie wszystkie znajdujące się na terytorium kraju wyraziły gotowość zarezerwowania

określonej liczby miejsc dla naszych absolwentów i przyjęcia ich bez egzaminu. Przykładowo, w ostatnich dniach nadeszło zawiadomienie z Odessy, gdzie działa seminarium baptystów, informujące nas, że rezerwują oni co roku 50 miejsc dla naszych maturzystów.

- Powróćmy jeszcze do kontaktów z poszczególnymi Kościołami chrześcijańskimi. Czy mógłby Pan powiedzieć coś jeszcze na temat tej współpracy?

- Muszę powiedzieć, że największą, ogromną pomoc okazała nam pewna firma handlowa nie mająca żadnego związku z Kościołem. Jest to nasz sponsor – radziecko-amerykańsko-duńskie przedsiębiorstwo „Most”. Oni pomogli nam przede wszystkim finansowo, ale nie tylko. Szczególnie istotne jest to, że było to wtedy, kiedy Kościół jeszcze nie wierzył, że naszą ideę można zrealizować. A oni nam zawierzyli.

Teraz oczywiście już jest łatwiej. Niedawno nadszedł autokar z żywnością – dar zielonoświątkowców. Sam autokar też został nam ofiarowany. Z różnych Kościołów jest nadsyłana różnego rodzaju pomoc, i finansowa (np. od Kościoła ormiańskiego), i w postaci literatury: Biblia, Nowy Testament, katechizmy. W ogóle całą literaturę otrzymujemy od Kościołów.

- A w jakim wymiarze godzinowym są lekcje religii? Jakie są proporcje między liczbą zajęć z religii a liczbą zajęć z innych przedmiotów?

- Na zajęcia z religii przeznaczamy 12 godzin tygodniowo. 14 godzin zajmują przedmioty ogólnokształcące. Pozostałe godziny wypełniają takie przedmioty, jak sztuka i inne dyscypliny uzupełniające. Trzeba podkreślić, że staramy się każdy problem ukazać uczniom w jak najszerszym kontekście.

- A jak wygląda nauczanie od strony pedagogiki, metod nauczania? Czy wprowadziliście jakieś innowacje w porównaniu ze szkołami państwowymi?

- Po pierwsze w naszej szkole liczba uczniów w klasie nie przekracza 15 osób. Są też grupy 7-, 10-osobowe. Prac domowych w zasadzie nie zadajemy. Na lekcjach nie stawiamy ocen.

Zamiast odpytywania na oceny na zajęciach przeprowadza się testy, które posiadamy dzięki ogromnej, niezwykle wręcz ofiarności Słowiańskiego Towarzystwa Ewangelicznego z USA. Towarzystwo przysłało nam pomoce metodyczne z zakresu nauczania większości przedmiotów wykładanych w naszej szkole. Są to podręczniki, testy. Część tych materiałów znajduje się jeszcze w drodze i spodziewamy się ich lada dzień. Dla przykładu – mamy tu pomoce do nauczania astronomii, podręcznik w języku angielskim z zakresu religii „Studium chrześcijańskie”, „Historię Kościoła” i in.

– Niewątpliwie szkolnictwo na terenie byłego ZSRR przez wiele lat było poddane komunistycznej indoktrynacji, co oczywiście spowodowało określone skutki w mentalności uczniów i nauczycieli. Jak by Pan scharakteryzował tę sytuację, wobec jakich problemów staje dziś rosyjskie szkolnictwo?

– Muszę powiedzieć, że w okresie panowania ideologii komunistycznej wytworzył się wyjątkowo okrutny system propagandy ateistycznej. Nawet nauczyciele matematyki mieli wytyczne do nauczania swego przedmiotu z pozycji ateizmu, a naczelnicy Departamentu Oświaty, dyrektorzy i zastępcy dyrektorów szkół nie mogli nie być komunistami, inaczej po prostu nie zajmowaliby tych stanowisk. Trzeba tu wspomnieć, że w Moskwie naczelnikiem Departamentu Oświaty jest osoba, która przez 15 lat była I sekretarzem dzielnicowego komitetu partii. Potem przerzucono ją do oświaty. Przy czym trzeba podkreślić, że dla komunistów było wszystko jedno, dokąd ją posłać, po prostu właśnie w oświacie zwolniło się miejsce; z równym powodzeniem mogliby tę osobę skierować do kultury, wychowania fizycznego czy zarządu miejskimi łaźniami. Najważniejsze było to, żeby każda dziedzina życia społecznego opierała się na ideologii komunistycznej.

Uważam jednak, że właśnie działanie tej obłędnej propagandy ateistycznej stanowi jeszcze jeden dowód na istnienie we wszechświecie Stwórcy jako początku. Gdyby Go nie było, po cóż uprawiać taką szaloną propagandę? To byłoby niezrozumiałe. Właśnie ten rezultat ateistycznej propagandy odegrał swoistą, oczywiście dla komunistów negatywną rolę, ponieważ

ludzie wewnętrznie sprzeciwiali się temu ateizmowi. Potajemnie chrzcili dzieci, potajemnie kupowali Biblię, potajemnie wieczorami w kuchniach czytali ją dorośli, czytali też dzieciom. Odważniejsi robili to otwarcie i dostawali się do więzienia. Kiedy ten system się rozpadł, ludzie odkrywali dla siebie nowy, inny świat, nowe możliwości. Uświadomili sobie, że wszystko to można robić jawnie, że można oficjalnie uczyć tego w szkołach, że można wszystko czytać, nie bać się mówić o tym na ulicy. Rzeczywiście, jak wcześniej, w 1968 r., po tzw. odwilży, mieliśmy odrobinę wolności, tak teraz mamy istny huragan wolności, morze wolności.

Właśnie w związku z tym pojawiają się różnego rodzaju dewiacje i trudności w systemie nauczania. Dzieci bowiem chaotycznie czytają wszelką literaturę, jaka wpadnie im w ręce, a przecież teraz w Moskwie można kupić praktycznie wszystko, czego się zapragnie, na czarnym rynku, w przejściach podziemnych można zdobyć wszystko od teorii seksu do, przykładowo, Thomasa Hainsa „Stworzenia lub ewolucji“, tj. literaturę najróżniejszego gatunku. Oczywiście taka chaotyczność doboru lektur może rodzić zamęt w umysłach.

Obecnie problem polega już nie na tym, że jakieś trudności pojawiają się jako efekt tylu lat istnienia komunistycznej propagandy, ponieważ ona w zasadzie działała poza ludźmi. Z pozoru uczestniczyli oni w jakiś obrzędach, nosili w kieszeni legitymacje partyjne, chodzili na pochody, ale wszystko to odbywało się jak gdyby poza nimi, to nie poruszało ich duszy – tak było z większością. Przecież system ten utrzymywał się tylko dzięki sile bagnetów i dlatego ludzie spełniali jego wytyczne. Ideę bogactwa tego systemu, jego osiągnięć świadomie podtrzymywali jedynie działacze aparatu partyjnego. Wszyscy inni właściwie rozumieli całą zgniliznę systemu, ale bali się i tylko dlatego zewnętrznie się podporządkowali.

Dlatego też obecnie jest ważne nie tyle to, żeby się uwolnić od wpływu ideologicznych i partyjnych dogmatów, ale to, żeby ten zamęt, chaos panujący w umysłach ludzi, zwłaszcza dzieci, jakoś uporządkować i „wprowadzić na drogę, która prowadzi do świątyni“ (cytat z filmu „Pokuta“ – przyp. tłum.).

Oczywiście, prawo do wyboru kariery świeckiej lub duchownej pozostaje w gestii samych dzieci. Ale jeśli wybiorą drogę

świeckiej kariery, to i tak chrześcijańskie wartości, wiara w Boga powinna trwać w nich przez cały czas, całe życie. To jest nasze zadanie.

– Ale są całe rzesze nauczycieli, którzy włączali dzieciom tę ideologię ateistyczną, komunistyczną i ci ludzie pozostali w szkołach; trudno przyjąć, że nagle zupełnie zmieniają sposób myślenia i będą mogli pokazać dzieciom różne możliwości.

– Ksiądz sformułował problem szerzej, nie tylko w odniesieniu do naszego liceum.

Tak, muszę powiedzieć, że zagadnienie to niewątpliwie istnieje, a dowodem jest fakt, że pani naczelnik Departamentu Oświaty miasta Moskwa, o której już wspomniałem, do tej pory, za rządów demokratów, stale piastuje swoje stanowisko. Ona zorganizowała zespół zarządzający obecnie oświatą, tj. dyrektorów szkół, dyrektorów dzielnicowych inspektoratów oświaty. Podobnie i oni utworzyli odpowiednio dobrane grona nauczycielskie w poszczególnych podległych im szkołach. I oto obecnie w Moskwie mamy paradoksalną sytuację – z socjologicznego punktu widzenia najbardziej konserwatywna i reakcyjna część ludności to właśnie nauczyciele. Dlatego ze szkół państwowych nie wzięliśmy prawie nikogo, jedynie kilka osób. Uważamy, że po pięciu latach pracy w takiej szkole nauczyciel nie jest już zdolny się przestawić, gdyż cała jego osobowość została podporządkowana tej jednej idei. Co więcej, prawie ze wszystkich szkół, nawet tzw. elitarnych, dzieci uciekają. Większość dzieci ma objawy choroby, która w podręcznikach psychologii otrzymała nazwę fobii szkolnej. Według mnie nasz kraj jest jedynym, gdzie ta choroba występuje. Dlatego też szczególne zadanie mają wyższe uczelnie pedagogiczne. W krótkim czasie trzeba bowiem przygotować nauczycieli o szerokiej wiedzy, ludzi wolnych, niezależnych od dogmatów. Trzeba przyznać, że i tutaj bez pomocy Zachodu nie damy sobie rady. Ale już obecnie w Moskwie odbyły się dwa seminaria dla nauczycieli, które prowadziły: amerykańskie Słowiańskie Towarzystwo Ewangeliczne oraz Niemiecki Związek Wolnych Kościołów. W Rumunii była także zorganizowana konferencja nt. chrześcijańskiego wychowania dzieci w szkołach; byli tam zaproszeni i nasi nauczyciele. A więc proces zmian już się roz-

począł. Najbardziej interesujące i charakterystyczne jest to, że te konferencje były nastawione na problemy zwykłych nauczycieli, tj. takich, którzy mają bezpośredni kontakt z dziećmi. Ale w rzeczywistości uczestniczyli w nich pracownicy Ministerstwa Oświaty i pracownicy Akademii Nauk Pedagogicznych, którzy żywe dzieci oglądają jedynie przez okna swoich samochodów. Na konferencję do Rumunii pojechali również, zamiast nauczycieli, pracownicy Ministerstwa Oświaty. My wskazaliśmy organizatorom, że ich wysiłki nie mogły być nawet zauważone przez nauczycieli, dla których były przeznaczone, bo po prostu ich tam nie było, nie było rosyjskich nauczycieli, a byli jedynie kierownicy – pozostałość poprzedniego okresu. Dopiero po naszym oświadczeniu zwłaszcza Amerykanie postanowili skierować całą swoją pomoc metodyczną do szkół prywatnych i zrezygnować, jak początkowo zamierzano, z niesienia pomocy nauczycielom szkół państwowych. Te wszystkie pomoce, które już mamy w liceum, pochodzą właśnie od nich. Co więcej, naszemu liceum zaproponowano przeprowadzenie w Moskwie konferencji nt. chrześcijańskiego wychowania analogicznej do tej, która miała miejsce w Rumunii. Tutaj miałyby to się odbyć w styczniu lub lutym 1992 r. Propozycja ta została przedłożona nam, a nie Ministerstwu, nie jakiemuś tam departamentowi, lecz chrześcijańskiemu liceum. To my otrzymaliśmy prawo zapraszania nauczycieli samodzielnie, bez uzgadniania z jakimikolwiek instytucjami.

Uważam, że rozwój szkolnictwa w Rosji pójdzie drogą tworzenia szkół prywatnych.

– Jaką rolę w tworzeniu opartego na nowych zasadach szkolnictwa rosyjskiego mogą odegrać Kościoły chrześcijańskie? Czy widzi Pan jakąś możliwość włączenia się w ten proces zakonów, które mają np. wielowiekowe tradycje prowadzenia szkół?

– Żeby moja odpowiedź była dobrze zrozumiana, muszę zaznaczyć, że nie wiadomo w jakim kraju żyjemy. Upraszczając problem: według statystycznych danych w naszym kraju jest około 1/3 chrześcijan, 1/3 muzułmanów i 1/3 po prostu ateistów. Dlatego nie byłoby zgodne z prawdą twierdzenie, że

my żyjemy w prawosławnym państwie. Nie możemy też powiedzieć, że żyjemy w kraju chrześcijańskim.

Wobec takiej sytuacji muszę stwierdzić, że Kościoły, Kościoły narodowe, wspólnoty chrześcijańskie i zakony powinny wziąć na siebie wiodącą rolę przy organizowaniu takich szkół. Przy tym nie powinny one się kierować swoimi partykularnymi interesami, jak w przypadku prawosławnego gimnazjum, ale powinna im przyświecać bardziej uniwersalna idea, właśnie idea łączenia Kościołów. Kościół dzięki takiej działalności powinien odebrać Departamentowi Oświaty jego kierowniczą rolę, jego monopol na sprawy wychowania. Musi to zrobić, bo takich entuzjastów jak my jest niewiele i dlatego musiałem dosłownie przebijać się przez betonowe ściany, podczas gdy przedstawiciele Kościołów nie wierzyli jeszcze w to, o co ja walczyłem. Dlatego uważam, że Kościoły powinny i wezmą w końcu w swoje ręce problem wychowania zarówno o profilu świeckim jak i duchownym. One muszą to zrobić, ponieważ każdy Kościół musi się poczuwać do odpowiedzialności za to, co się tu działo przez ostatnie 74 lata, za to, że one na to pozwoliły.

Wiem, że w Niemczech Kościół ukorzył się za faszyzm, za to, że pozwolił na istnienie takiego ustroju. Wiem jednocześnie, że moskiewscy patriarchowie nie wszyscy tak samo ustosunkowali się do sierpniowego puczu. Niektórzy popierali go. Dlatego sam Kościół w naszym kraju jest także chory i on jest winien wielu prześladowań, które tu miały miejsce.

Nie wolno, oczywiście, całej winy zwać na Kościół. Wielu duchownych walczyło i zostali fizycznie unicestwieni, ale mimo to część winy jest. Dlatego ja uważam, to jest moje osobiste przekonanie, że Kościół nasz powinien się ukorzyć, dlatego że dopuszczono do istnienia takiego strasznego ustroju, ustroju opartego na przemocy przez tak długi czas, a następnie powinien wziąć na siebie wiodącą rolę w wychowaniu. To jest podstawa, podstawa nowego społeczeństwa, nowych ludzi i nowych stosunków międzyludzkich.

Janusz Gęsicki

Wymiana programów kształcenia ogólnego = reforma oświaty?

Nowy paradygmat reformy szkolnej

Zmiany systemu edukacyjnego mogą mieć dwojaki charakter. Po pierwsze – może to być stałe doskonalenie treści, form i metod nauczania oraz wychowania, po drugie zaś – od czasu do czasu pojawia się konieczność daleko idących zmian systemowych i strukturalnych. W naukach o edukacji przyjęło się w pierwszym przypadku używać określenia „innowacja pedagogiczna”, w drugim zaś „reforma oświatowa”¹. Ten tradycyjny podział rodzajów zmian oświatowych uległ zatarciu w latach siedemdziesiątych. Nieefektywność i rosnące koszty wielkich reform szkolnych kazały szukać innych rozwiązań. Zaowocowało to upowszechnieniem się paradygmatu reformy „kroczącej”, polegającej na *zachowaniu zasadniczej konstrukcji strukturalno-organizacyjnej szkoły istniejącej, konwencjonalnej, przy równoczesnym ustawicznym doskonaleniu realizowanych przez nią celów i treści, a także stosowanych metod, form organizacyjnych oraz środków pracy dydaktyczno-wychowawczej*².

Przykładem takiej właśnie reformy jest proponowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) nowa „Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach”. Można ją rozpatrywać na dwóch płaszczyznach. Po pierwsze jako pewien fakt społeczny i – po drugie – z punktu widzenia jej zawartości merytorycznej.

Reforma programowa jako fakt społeczny

W okresie PRL, w warunkach scentralizowanego zarządzania szkolnictwem, gdy wszelkie innowacje musiały mieć glejt wyższej instancji lub wręcz polityczne przyzwolenie z najwyższego szczebla, realizowanie paradygmatu szkoły ustawicznie doskonalonej było utrudnione. W rezultacie istotne zmiany musiały przyjmować postać reform, które mają skokowy charakter. Przy czym były one najczęściej swego rodzaju eksperymentem dokonywanym od razu na całym organizmie oświatowym. Ponadto wdrażanie zmian odbywało się z pominięciem elementarnych zasad socjotechniki i prakseologii. Było dyrektywnym narzucaniem nowych rozwiązań zgodnie z *dekretacyjną koncepcją zarządzania oświatą*³.

Nowe władze oświatowe odżegnują się wyraźnie od tego typu praktyki. Starają się maksymalnie decentralizować zarządzanie szkolnictwem. Znajdują się jednak nadal w gorsecie dotychczasowych zasad funkcjonowania systemu edukacji. Nowa ustawa oświatowa stwarza pewne możliwości. Brakuje jednak zarządzeń wykonawczych, jeszcze nie uruchomiła ona praktycznie mechanizmów ustawicznego doskonalenia szkół.

Taki mechanizm proponuje wspomniana „Koncepcja”. Zwrócił na to uwagę jej autor mówiąc: *Wprowadzenie stale otwartego na nowe uzupełnienia katalogu programów jest właśnie takim mechanizmem otwierającym pewną „ścieżkę” rozwojową, „zasysającym”, dającym możliwość pojawienia się różnych, nowych możliwości. I sedno tego rozwiązania nie polega na tym, że my będziemy teraz nagle mieli lepsze programy, ale na tym, że odblokujemy pewną dziedzinę życia umysłowego i waż-*

¹ Patrz: W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1987, s. 105 i 256.

² Cz. Kupisiewicz, *Paradygmaty i wizje reform oświatowych*, PWN, Warszawa 1985, s. 26.

³ Patrz: J. Gęsicki, *Dekretacyjna koncepcja kierowania makrosystemem wychowania*, w: „Edukacja”, nr 2/1989.

na dziedzinę oświaty. To znaczy „programotwórstwo” jako naturalny etap dyskutowania i na innym jeszcze poziomie reorganizowania najlepszych doświadczeń edukacyjnych, zarówno w środowiskach akademickich jak i w szkole⁴. Niezależnie więc od tego, jakie kontrowersje budzą inne elementy tej koncepcji (o czym będzie dalej mowa), to w warstwie socjotechnicznej czy też prakseologicznej – jako metoda reformowania programów kształcenia – zasługuje ona na uwagę.

W kontekście prakseologicznych walorów samej koncepcji zdziwienie budzi lekceważenie socjotechnicznych reguł w jej opracowywaniu, upowszechnianiu i wdrażaniu. Reguły te zaś polegają głównie na gromadzeniu różnorodnych ekspertyz, szukaniu sojuszników i przekonywaniu przeciwników. Praktyka autorów natomiast jest taka, że nauczyciele na ogół nie wiedzą o szykowanej reformie, nie wspominając już o osobach bardziej postronnych. Natomiast ludzie zainteresowani odnoszą uzasadnione wrażenie, że wszelkie prace koncepcyjne odbywają się w zaciszu ministerialnych gabinetów i w wąskim gronie wtajemniczonych.

Z analizy doświadczeń reformatorskich w różnych krajach wynika, że *ewolucja systemu oświatowego w przyszłych dziesięcioleciach nie będzie wynikać z woli jednego człowieka lub małej grupy ludzi, ale z gry wielkiej liczby aktorów – nauczycieli, uczniów, rodziców, przedsiębiorstw, mass mediów, administracji, związków zawodowych, partii politycznych⁵. Jako memento autor artykułu, z którego pochodzi cytat, przytacza dane z analizy 153 reform oświatowych, z których 74% nie udało się, zaś częściowo lub całkowicie zrealizowanych zostało zaledwie 8% (18% to przypadki niepewne)⁶. Główną przyczyną niepowodzeń był opór społeczny wyrażający się biernym sabotowaniem innowacji lub wręcz czynnym protestem zainteresowanych grup (nauczycieli, uczniów, rodziców i in.).*

Przykładem odnawiania socjotechnicznych reguł wdrażania reformy oświatowej jest popularyzacja nowej usta-

wy edukacyjnej (z 1988 r.) w Wielkiej Brytanii. Niezależnie od licznych publikacji British Education Management and Administration Society (BEMAS) corocznie organizuje międzynarodową konferencję oceniającą proces zmian w oświacie⁷. Taka weryfikacja przebiegu reformy pozwala na uniknięcie błędów i jest jednocześnie popularyzacją jej założeń.

Założenia nowego programu kształcenia ogólnego

Zwróciłem uwagę na potrzebę szerszej, publicznej dyskusji nad „Koncepcją”, gdyż – jak już sygnalizowałem – wiele zawartych w niej propozycji budzi sprzeciw lub kontrowersje. Wskazywane są jej liczne niekonsekwencje, błędy i braki. Reprezentatywna lista tych zarzutów została sformułowana na wspomnianym posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Ponieważ stenogram z tej dyskusji jest opublikowany⁸, nie będę tutaj omawiał wszystkich jej wątków. Skoncentruję się na tych, które w moim przekonaniu są najważniejsze, wzbogacając je o własne uwagi.

Autorzy „Koncepcji” z pewną nonszalancją potraktowali cele kształcenia ogólnego. Nie tylko ja⁹ odnio-

⁴ Wypowiedź wicedyrektora Departamentu Kształcenia Ogólnego MEN, dra Stanisława Stawińskiego, na posiedzeniu Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 7 XI 1991 r. (stenogram z posiedzenia w: „Edukacja”, nr 1/1992).

⁵ Raport Lescourne'a, *Education et société – Le défis de l'an 2000*, Paryż 1988, s. 357 (cyt. za: M. Debeauvais, *Zmiany bez reform. Nowa tendencja międzynarodowa w dziedzinie oświaty?* w: „Forum Oświatowe”, nr 4/1990, s. 35).

⁶ Tamże, s. 39.

⁷ Patrz sprawozdanie: D. Elsner, *Wdrażanie reformy w systemie edukacji – ocena pierwszych doświadczeń*, Uniwersytet w Leeds, 13–15 IX 1991, w: „Edukacja”, nr 1/1992.

⁸ „Edukacja”, nr 1/1992.

⁹ W artykule *Otwarte drzwi* („Polityka” nr 10/1992) M. Środa pisze m.in.: „Na szczęście nikt nie traktuje dosłownie tych założonych celów wychowania. Ma to być, jak rozumiem, tylko propozycja, a do jej literalnego sformułowania czy przekładalności na język szkoły, ministerstwo nie przykłada wagi”.

słłem wrażenie, że nie przywiązują oni specjalnej wagi do sformułowań „ideologicznych“, czyli aksjologii edukacyjnej. W rezultacie w dokumencie znalazły się dobrane na chybił trafił określenia z szeroko rozumianego nurtu pedagogiki humanistycznej.

W „Koncepcji“ czytamy, że w kształceniu ogólnym ma chodzić o *rozwój człowieczeństwa, niezbędny do adekwatnego funkcjonowania w życiu, to znaczy do takiego postępowania, które odpowiada naturze i godności ludzkiej*. Cz. Kupisiewicz zwrócił uwagę na logiczną konstrukcję tych sformułowań wskazując na błędne koło w definiowaniu (*circulus in definiendo*) oraz niewyjaśnienie w rezultacie używanych pojęć (*ignotum per ignotum*)¹⁰. Tak ogólnie sformułowane cele znajdują swoje rozwinięcie w koncepcji w formie czterech punktów określających, co uczniowie kształceni po nowemu będą potrafili:

a) *odnajdywać harmonię i równowagę wewnętrzną (żyć w zgodzie z samym sobą),*

b) *współistnieć z przyrodniczym środowiskiem naszej planety (zamiast obecnie panującej postawy rabunkowej eksploatacji zasobów naturalnych),*

c) *efektywnie współdziałać w ramach różnego rodzaju grup i wspólnot w skali mikro i makrospołecznej (w rodzinie, miejscu pracy, społeczeństwie...),*

d) *korzystać z zasobów informacyjnych naszej cywilizacji (docierać bez zbędnych przeszkód do potrzebnych informacji).*

Warto zwrócić uwagę, że w świetle tych wszystkich sformułowań uczeń staje się wartością samą w sobie. To on ma się *odnajdywać, współistnieć, współdziałać i korzystać*. Brzmi to bardzo szlachetnie, ale niepokoić może stwierdzenie, że wszystko to robić będzie w ramach wybranego przez siebie systemu wartości. Oznaczałoby to, że szkoła umywa ręce od jakichkolwiek oddziaływań wychowawczych. W tym miejscu pragnę jedynie zwrócić uwagę, że taki leseferyzm pedagogiczny

jest sprzeczny chociażby z ustawą o systemie oświaty gdzie, w preambule, czytamy: *Nauczanie i wychowanie – respektując chrześcijański system wartości – za podstawę przyjmuje uniwersalne zasady etyki*. Tam również znajdują się odwołania do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowego Paktu Praw Obywatelskich i Politycznych oraz Międzynarodowej Konwencji Praw Dziecka.

„Koncepcja” odpowiada na powszechny postulat wprowadzenia do polskich szkół nowej doktryny kształcenia: odejście od strategii wymuszania do strategii pobudzania; odejście od *propedeutyczno-encyklopedycznego* charakteru kształcenia ogólnego na rzecz ujęcia bardziej *użytkowego*.

W zakresie obu tych dychotomii niezbędne jest wnikliwe wyważenie odpowiednich proporcji. Sprawa nie jest wcale tak prosta, jak by to wynikało z lektury ministerialnego dokumentu. Przekonują o tym doświadczenia dwóch najbardziej rozwiniętych gospodarczo krajów świata. Mam na myśli USA i Japonię, których systemy oświatowe są reprezentatywne akurat dla dwóch przeciwstawnych rozwiązań wspomnianych dylematów. W obu tych krajach postulaty reform oświatowych zmierzają w przeciwstawnych kierunkach.

Japońska szkoła jest zaprzeczeniem postulatów pedagogiki humanistycznej. Jest zuniformizowana, nastawiona na uczenie się pamięciowe, czemu sprzyjają podające metody dydaktyczne, nieobce są jej również kary cielesne. Dobrą ilustracją wskazującą na opresyjny charakter edukacji w Japonii jest przebieg egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie. Przy czym na egzaminy te należy patrzeć mając w pamięci, że *pracodawcy japońscy są „tradycyjnie” przekonani, iż osoba, która została przyjęta do dobrego uniwersytetu, ma wysoki poziom inteligencji oraz wysoko cenione w państwowym i prywatnym sektorze cechy, jak zdolność do wy-*

¹⁰ „Edukacja”, nr 1/1992.

*siłku i wytrwałość*¹¹. Wróćmy jednak do egzaminów, które nie są sprawdzianem zdolności ogólnych, inteligencji i umiejętności samodzielnego myślenia, lecz wyłącznie znajomości obiektywnych faktów. Takim wymaganiom jest podporządkowane kształcenie w szkołach średnich, w których *niezadko spotyka się nastoletnich Japończyków, uczących się encyklopedii strona po stronie*¹². W tej sytuacji trudno się dziwić, że projekty reformy zakładają *tworzenie każdej jednostce optymalnych warunków rozwoju, przy czym szczególnie silny nacisk kładzie się na rozwój samodzielnego myślenia i działania oraz na kształtowanie umiejętności przystosowywania się do zmieniających się warunków życia*¹³.

Na drugim biegunie znajdują się problemy szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych. Postulaty reform pojawiły się w Ameryce po raz pierwszy w 1957 r. pod wpływem tzw. szoku sputnikowego. Od tego czasu po dzisiaj zwraca się uwagę na potrzebę większego zdyscyplinowania uczniów w szkole, zwiększenia ich obciążeń dydaktycznych, pewnej uniformizacji programów szkolnych¹⁴.

Przytoczyłem oba te przykłady, aby pokazać, jak niebezpieczne jest popadanie w skrajności między strategią wymuszania i wyzwiania. Doświadczenia amerykańskie ujawniają też, jak trudne i długotrwałe jest dokonywanie zmian oświatowych. Postulaty pedagogiczne niewiele się zmieniły od czasów szoku sputnikowego. Mimo to pozostają nadal aktualne. Przyjmują jednak postać dramatycznego ostrzeżenia, o czym świadczy tytuł raportu oświatowego z 1983 r. – „A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform” (Naród w obliczu zagrożenia: imperatyw reformy edukacji).

Wiele nieporozumień i wątpliwości jest związanych z pojęciem minimum programowego. Znalazło się ono zarówno w ustawie jak i w „Koncepcji”. Co prawda w tym ostatnim dokumencie wyraźnie się mówi, że minimum to nie cały program. Skojarzenia językowe są jednak niedobre i może warto sięgnąć do doświadczeń

anglosaskich, gdzie tego typu rozwiązania nazywa się core curriculum, co można tłumaczyć jako rdzeń programowy. Chociaż w polskiej tradycji pedagogicznej przyjęło się mówić o kanonie wykształcenia ogólnego. Być może wątpliwości byłyby mniejsze i uwolniły się od sporów o charakterze semantycznym, gdyby w koncepcji przedstawiono bliżej, czego owo minimum miałoby dotyczyć i jak byłoby ustalone. Samo określenie, że będzie ono ustalone urzędowo przez ministra, niczego nie wyjaśnia.

Również w tym miejscu autorzy „Koncepcji” ominęli ważny problem prakseologiczny i metodologiczny. Zwrócił na to uwagę Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej pisząc o trzech tradycyjnych podejściach do prac programowych, które można podzielić na:

1. *tradycyjne, nazywane też przedmiotowo-komisyjnymi, gdyż treść nauczania dobierają komisje składające się z teoretyków i praktyków reprezentujących poszczególne przedmioty nauki szkolnej;*

2. *modelowe, których reprezentanci tworzą jako punkt wyjścia doboru treści nauczania określony model (stąd nazwa), np. wykształconego Polaka, „obszarów aktywności” czy „potrzeb współczesnego człowieka”;*

3. *przedmiotowo-integrujące, zgodnie z którymi „pole treściowe” każdego przedmiotu nauki szkolnej powinno być na tyle szerokie, aby integrowało (stąd nazwa!) zbliżone do siebie zagadnienia, nie naruszając jednak zasady przedmiotowości przy podziale tych zagadnień¹⁵.*

Nowe poszukiwania w tym zakresie zmierzają do rozwiązań ponadprzedmiotowych. W propozycjach

¹¹ Z. Melosik, *Společno-kulturowe funkce egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie japońskie*, w: „Edukacja”, nr 3/1991, s. 73.

¹² Tamże, s. 74.

¹³ Cz. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, PWN, Warszawa 1991, s. 49.

¹⁴ Tamże, s. 19–38.

¹⁵ *Edukacja narodowym priorytetem. Raport o stanie i kierunkach rozwoju edukacji narodowej w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej*, PWN, Warszawa–Kraków 1989, s. 185–186.

tych chodzi o stymulowanie rozwoju osobowości uczniów z punktu widzenia *obszarów aktywności człowieka*, w tym również aktywności zawodowej oraz z punktu widzenia *zakresów życia*, czyli potencjalnych ról społecznych każdej jednostki¹⁶.

Niezależnie jednak od metody dochodzenia do minimum programowego sama koncepcja powinna jasno określać jego warunki brzegowe. Mam tu na myśli chociażby takie sprawy jak kategorie, w których byłoby ono sformułowane. Czyli jak, od strony formalnej, owo minimum miałoby wyglądać. Może to być zestaw celów i zadań do zrealizowania, które muszą być respektowane przez autorów programów i realizujących je nauczycieli. Może to być jednak ściślejsze określenie: Jakie wiadomości i umiejętności związane z wcześniej sformułowanymi celami kształcenia powinien mieć uczeń? Wówczas programujący i realizatorzy muszą uwzględniać wskazane treści. Może to być wreszcie sformułowanie konkretnych tematów lekcji, obejmujących część czasu nauczania przeznaczonego na dany przedmiot. Przedstawione tu trzy możliwe podejścia różnią się stopniem uszczegółowienia minimum programowego. Dopiero decydując się na jedno z tych rozwiązań można określić jego merytoryczną zawartość.

W tym zaś zakresie „Koncepcja” również jest niejasna. Ogranicza się do wymienienia, jakie przedmioty w szkole podstawowej będą realizowane w systemie klasowo-lekcyjnym (język polski, historia, wiedza o życiu społecznym, biologia z higieną, geografia, fizyka, matematyka, chemia i jedna godzina tygodniowo klasycznych zajęć z wychowania fizycznego). Ponadto przewidziane obowiązkowo: lektoraty z języków obcych (do wyboru przez ucznia i jego rodziców), *zajęcia ruchowe* (bez określenia ich wymiaru godzinowego) oraz *co najmniej jedna z trzech dziedzin aktywności, którym w dotychczasowym planie nauczania odpowiadały przedmioty: plastyka, muzyka i technika*. Ten ostatni typ zajęć nie musi mieć charakteru kształcenia systematycznego,

będzie to bardziej zbliżone w formie do dotychczasowych kół zainteresowań. W szkole średniej na powszechny program kształcenia ogólnego będą się składać następujące elementy: kształcenie w zakresie języka ojczystego, nauka historii, skrócony kurs matematyki, kształcenie w zakresie wiedzy o człowieku i jego środowisku naturalnym (tutaj mieszczą się biologia, fizyka, chemia i geografia), nauka języka obcego, kształcenie w zakresie wiedzy o życiu w społeczeństwie.

Do niejasności i wątpliwości związanych z przytoczonymi sformułowaniami powrócę po przedstawieniu propozycji innych rozwiązań w tym zakresie.

Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej proponował, aby kształcenie ogólne przygotowywało uczniów do życia w społeczeństwie, pracy zawodowej, uczestnictwa w kulturze, ochrony środowiska naturalnego oraz autoedukacji. Uwzględniając te cele na kanon wykształcenia ogólnego powinny się składać:

- *kształcenie językowe w zakresie języka ojczystego oraz co najmniej jednego języka obcego. Kształcenie to stanowi niezbędną podstawę dla wszelkich innych kierunków kształcenia, ponieważ rozwija osobistą i społeczną, uczuciową i logiczną ekspresję człowieka;*

- *kształcenie historyczne i społeczne (obejmujące obok historii także geografię, ekonomię, dzieje nauki, kultury i oświaty), które wprowadzić ma w prawidłowości kierujące rozwojem społecznym oraz wyrabiać umiejętność społecznego działania;*

- *kształcenie kulturalne, które winno pomagać w samodzielnym poszukiwaniu odpowiedzi na pytania: jak żyć? kim jest człowiek? jaki jest ludzki świat wartości? (filozofia, literatura, sztuka);*

- *kształcenie matematyczne (z podstawami informatyki) spełniające w wykształceniu współczesnego człowieka rolę podstawową. Język liczb jest przede wszystkim metodą porozumiewania się ludzi z przyrodą, ale*

¹⁶ Patrz: tamże, s. 186.

owoce tego porozumiewania – dzieła techniki – stanowią zasadniczy wyznacznik sytuacji społecznej człowieka; wzrasta równocześnie rola matematyki w planowaniu gospodarczym, a w związku z rozwojem cybernetyki – w kierowaniu procesami społecznymi;

– kształcenie przyrodnicze (fizyka, chemia, biologia), które wprowadzać ma na drogę poznawania praw nauki, stwarzać realne przesłanki dla rozumienia tego, co dzieje się w otaczającej rzeczywistości, wyrabiać przekonanie o poznawalności świata, możliwości człowieka panowania nad przyrodą, a równocześnie uwrażliwiać na konieczność utrzymania w świecie równowagi ekologicznej;

– kształcenie techniczne, które ma umożliwiać zrozumienie wyrastających z praw przyrodniczych zasad funkcjonowania urządzeń technicznych;

– kształcenie fizyczne, które powinno obejmować zarówno wiadomości o biospołecznej naturze człowieka, jak też zapewniać mu ogólną sprawność fizyczną, wraz z kształtowaniem potrzeby ochrony zdrowia i aktywności sportowej¹⁷.

W amerykańskich raportach edukacyjnych zwraca się uwagę na to, że *pełny kurs nauki szkolnej powinien obejmować: wiadomości (wiedzieć, że), umiejętności (wiedzieć, jak) oraz rozumienie (wiedzieć, dlaczego). Do tych trzech „kolumn” czy „filarów” kształcenia, realizowanych podczas 12 lat nauki szkolnej, dochodzą: wychowanie fizyczne oraz „praca i technika”¹⁸. Realizacji tych celów mają służyć przedmioty nauczania zintegrowane w bloki tematyczne tworzące core curriculum, takie jak: matematyczno-przyrodniczy, społeczno-humanistyczny, techniczny, artystyczny i rekreacyjno-sportowy¹⁹.*

Gdy się patrzy na „Koncepcję” przez pryzmat tych dwóch propozycji, zwraca uwagę przedmiotowa organizacja procesu kształcenia. Widoczna zwłaszcza w propozycjach dla szkoły podstawowej. Dopiero na poziomie szkoły średniej pojawiają się próby tworzenia programów zintegrowanych. Chociaż i tutaj zabrakło kon-

sekwencji – wydzielono bowiem edukację historyczną nie wskazując na jej związki z nauką o literaturze lub o życiu społecznym.

W szkole podstawowej edukacja kulturalna (plastyka i muzyka) oraz techniczna zostały zepchnięte na margines. Można ukończyć ten szczebel kształcenia nie stykając się w ogóle z problemami technicznymi lub z plastyką i muzyką. Kontakt ten, nawet jeżeli nastąpi, nie będzie miał charakteru nauczania systematycznego (np. proponowany przez autorów chór nie zastąpi poznawania kultury muzycznej). W szkole średniej nawet ten ograniczony zakres kształcenia w tej dziedzinie nie został w „Koncepcji” przewidziany. Ponadto nie uwzględniono na tym poziomie kultury fizycznej, która powinna być integralną częścią powszechnego programu kształcenia ogólnego.

Wiele spraw zostało w dokumencie ministerialnym jedynie zasygnalizowanych. Np. na poziomie ponadpodstawowym w programie powszechnym przewidziany jest *skrócony kurs matematyki*. Zapewne uściślenie tego określenia znajdziemy w urzędowym minimum programowym. Omawiany tutaj dokument powinien jednak kierunkować prace nad tym minimum. Choćby w taki sposób, jak to uczynił wspomniany już raport ameykański „Naród w obliczu zagrożenia”. Czytamy w nim: *Nauka matematyki w szkole średniej powinna wyposażyć absolwentów w: a) umiejętność rozumienia pojęć geometrycznych i algebraicznych, b) rozumienia podstaw rachunku prawdopodobieństwa, c) stosowania matematyki w sytuacjach codziennych, d) umiejętność przewidywania, oceniania i sprawdzania dokładności obliczeń*²⁰.

¹⁷ Tamże, s. 190–191.

¹⁸ Cz. Kupisiewicz, *Koncepcje reform szkolnych w latach osiemdziesiątych*, dz. cyt., s. 25.

¹⁹ Patrz: tamże, s. 29–33.

²⁰ *Naród w obliczu zagrożenia*, w: „Forum Oświatowe”, nr 3/1990, s. 249.

Takich i innych wątpliwości, niedopowiedzeń czy wręcz błędów znajdujemy więcej w omawianej „Koncepcji”. Wymagałyby one obszernego opracowania, najlepiej zaś systematycznego i gruntownego przedyskutowania. Tutaj jedynie zasygnalizowałem wybrane problemy.

Kierunki i uwarunkowania reformy oświatowej

Jak już pisałem, „Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach” jest w istocie koncepcją reformy oświaty. Nie będzie to tradycyjna reforma strukturalno-programowa, lecz próba uruchomienia mechanizmów innowacyjnych w szkolnictwie. Przy czym kształcenie ogólne nie jest jedynym obszarem podlegającym zmianom. MEN przygotowuje również reformę kształcenia zawodowego. Jest niepokojące, że dwa dokumenty ministerialne dotyczące obu tych spraw powstały, jak wynika z ich treści, niezależnie od siebie.

Problem relacji między kształceniem ogólnym a kształceniem zawodowym jest we wszystkich raportach oświatowych i reformach szkolnych jednym z kluczowych. Należałoby się zastanowić, czy pewne treści związane z orientacją zawodową, z wychowaniem do pracy, nie powinny się znaleźć w kanonie wykształcenia ogólnego. Zwłaszcza że – jak deklarują autorzy koncepcji – ma ono być bardziej *użytkowe*. Poza tym odbiorcami „produktów” systemu szkolnego są pracodawcy. Symptomatyczna jest w tym zakresie wypowiedź Andrzeja Machalskiego, senatora, prezydenta Konfederacji Pracodawców Polskich, który opowiedział się za amerykańskim modelem polegającym na łączeniu kształcenia ogólnego i zawodowego w szkole. (W odróżnieniu od modelu polegającego na równoczesnym kształceniu teoretycznym w szkole i praktycznym w zakładzie pracy.) *Szkola w takiej gospodarce jak nasza, która się dopiero kształtuje, musi dać wykształcenie ogólne, bazę ogólną-*

techniczną, aby absolwent mógł szukać i zachowywać się płynnie, gdy wszystko dookoła będzie się zmieniało. Będą pojawiały się nowe zadania zawodowe, których dziś jeszcze nie znamy, ale możemy się do wykonywania tych zadań potencjalnie przygotowywać²¹.

Na zakończenie jeszcze jedna sprawa z zakresu prakseologii, czyli strategii i taktyki reformowania. W ślad za „Koncepcją” musi iść analiza uwarunkowań jej realizacji. MEN deklaruje chęć wprowadzenia jej w życie od 1994 r. Warto więc może upowszechnić harmonogram przedsięwzięć z tym związanych obejmujący prace koncepcyjne, procesy decyzyjne, popularyzację, kształcenie nauczycieli oraz określający niezbędne środki na każdym etapie. Z założenia – chyba że źle odczytałem intencje autorów – nie będzie to reforma skokowa, wkraczająca w tym samym czasie do wszystkich szkół. Realizowana będzie raczej zgodnie z postulowaną przez Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej strategią klinowo-wyspową. Dlatego też zawczasu należy przewidzieć mechanizmy weryfikacji jej przebiegu pozwalające na korekty błędów i upowszechnianie pozytywnych doświadczeń.

²¹ *Partnerzy kształcenia zawodowego – pracodawcy*. Rozmowa E. Drogosz z A. Machalskim, w: „Rynek Pracy” nr 2/1992, s. 15.



Elżbieta Drogosz

Kształcenie zawodowe a potrzeby gospodarki rynkowej

Wprowadzenie

Dokonujące się przemiany stwarzają zupełnie nową, nie znaną w naszym kraju sytuację w dziedzinie oświaty i na rynku pracy. Po wieloletnim okresie niedoboru rąk do pracy (niezależnie od ukrytego bezrobocia), od stycznia 1990 r. mamy do czynienia z powstawaniem i narastaniem bezrobocia. Zwiększające się bezrobocie, utrata poczucia stabilności i bezpieczeństwa wymuszają zmiany dotychczasowych postaw i zachowań wobec samego siebie, swojego miejsca pracy, środowiska i państwa. W istotny sposób zmieniają się zadania i treści systemu edukacyjnego, a w szczególności systemu kształcenia zawodowego. Interdyscyplinarny charakter oświaty zawodowej sprawia, iż niezbędna jest harmonijna współpraca wielu resortów, a także partnerów społecznych, tj. związków pracodawców i związków zawodowych. Kompleksowy charakter czynników decydujących o strukturze i treściach kształcenia zawodowego powoduje, iż do konstruowania i wdrażania systemu kształcenia zawodowego jest potrzebna znajomość różnych aspektów rzeczywistości oświatowej i gospodarczej, analiza edukacji zawodowej w każdym z tych wymiarów oraz wnikliwa ocena wagi i znaczenia każdego z nich. Tę skomplikowaną sytuację dodatkowo pogłębia brak środków finansowych na przeprowadzenie kompleksowej reformy obejmującej strukturę, formy, metody i treści nauczania, która powinna być poprzedzona badaniami edukacyjnymi o interdyscyplinarnym charakterze.

Modele kształcenia zawodowego w krajach europejskich

W przyjętej przez Konferencję Ogólną UNESCO w 1989 r. Konwencji Kształcenia Zawodowego i Technicznego pojęcie to oznacza wszystkie formy i poziomy kształcenia umożliwiające zdobycie wiedzy technicznej i wspomagających ją nauk, umiejętności zawodowych i postaw oraz innych elementów wiedzy i umiejętności związanych z wykonywaniem zawodu w różnych dziedzinach życia gospodarczego i społecznego. Kraje podpisujące Konwencję zobowiązują się do systematycznej weryfikacji struktury kształcenia zawodowego i technicznego, planów i programów nauczania oraz metod i form współpracy między systemem szkolnym a światem pracy (art. 4). Celem tej weryfikacji jest ciągła adaptacja systemu kształcenia do zachodzących zmian techniki i technologii, osiągnięć naukowych, zmian kulturowych oraz zmieniających się potrzeb zatrudnienia w różnych działach gospodarki. Kraje podpisujące Konwencję mają także określić politykę kształcenia zawodowego w odniesieniu do swoich potrzeb, środków, programów i planów nauczania, zdefiniować strategię postępowania i realizować ją (art. 2).

Analiza postanowień Konwencji prowadzi do stwierdzenia, iż cechami dobrego systemu kształcenia zawodowego powinny być: wszechstronność, tj. uznanie kształcenia zawodowego za jeden z elementów edukacji ogólnej, która ma umożliwić rozwój osobowy i kulturowy każdego podejmującego naukę zapewniając mu jednocześnie przygotowanie do pracy zawodowej; dostępność, tj. możliwość korzystania z tej formy edukacji przez każdego pragnącego się uczyć; drożność umożliwiającą przechodzenie z niższego do wyższego stopnia kształcenia; zgodność z rzeczywistymi potrzebami gospodarczymi kraju.

Opisanie różnych modeli kształcenia zawodowego w europejskich krajach wysoko rozwiniętych napotyka liczne trudności wynikające z ogromnego zróżnicowa-

nia rozwiązań systemowych, organizacyjnych, sposobów finansowania, różnych związków kształcenia zawodowego z gospodarką, jak również innej niż w Polsce klasyfikacji szkół ponadpodstawowych. W funkcjonujących w Europie modelach kształcenia zawodowego można jednak wyróżnić dwa dominujące: dual-system charakterystyczny dla Niemiec (ale także dla Szwajcarii i Austrii), oraz kształcenie zawodowe w systemie szkolnym występujące we Francji i we Włoszech. Poza tymi dwoma modelami na uwagę zasługuje system holenderski (charakterystyczny także dla Irlandii i Luksemburga), którego specyficzną cechą jest powiązanie nauczania praktycznego z zakładem pracy, podczas gdy całe kształcenie odbywa się w systemie szkolnym, a także system występujący w Wielkiej Brytanii, w którym dominuje kształcenie kursowe i przemienne (blok kształcenia w systemie szkolnym, blok w zakładzie pracy).

NIEMIECKI DUAL-SYSTEM. Charakterystyczną cechą systemu dualnego jest połączenie nauczania praktycznego odbywającego się w zakładzie pracy na podstawie umowy zawieranej między uczniem a pracodawcą i kształcenia teoretycznego odbywającego się w szkole. O miejsce nauki zawodu młodzież musi się starać indywidualnie, zaś zakład pracy po zakończeniu nauki nie ma obowiązku zatrudniania swoich uczniów. W czasie trwania nauki zawodu uczniowie otrzymują wynagrodzenie, którego wysokość jest ustalona ustawą lub umowami zbiorowymi i uzależniona od branży, w której odbywa się nauka zawodu. Zakład pracy jest zobowiązany do zorganizowania stanowiska pracy dla ucznia, musi też mieć zezwolenie odpowiedniej izby rzemieślniczej na prowadzenie działalności edukacyjnej, niezbędne zaplecze techniczne, a także musi zatrudniać wykwalifikowane osoby do prowadzenia i nadzorowania nauczania. Drugim elementem systemu dualnego jest kształcenie w szkole odbywające się na ogół jeden lub

dwa dni w tygodniu. Nauka zawodu trwa zwykle od 2 do 3 lat i kończy się złożeniem egzaminu teoretycznego i praktycznego przed komisją egzaminacyjną właściwej izby. W systemie dualnym zajęcia praktyczne odbywające się w zakładzie pracy stanowią około 80% czasu nauczania, natomiast kształcenie szkolne – 20%. W 1989 r. około 80% absolwentów szkół podstawowych kontynuowało naukę w systemie dualnym.

Finansowanie nauki zawodu w tym systemie należy przede wszystkim do pracodawców. Koszty nauki w szkole są pokrywane ze środków społecznych. Uczniowie ponoszą tylko koszty przejazdów, pomocy szkolnych oraz odzieży roboczej.

Mocną stroną systemu dualnego jest jego ścisły związek z gospodarką i konkretną pracą zawodową. Pozwala to szybko reagować na zmieniające się zapotrzebowania rynku i dostosowywać kształcenie do aktualnych potrzeb gospodarki. Słabą stroną tego systemu jest jednak marginesowo potraktowane kształcenie ogólne.

KSZTAŁCENIE ZAWODOWE W SYSTEMIE SZKOLNYM - FRANCJA. Kształcenie zawodowe na poziomie średnim odbywa się w systemie francuskim w liceach zawodowych i liceach technicznych. Naukę w liceach zawodowych można kontynuować po ukończeniu dwóch lub czterech klas kolegium, w zależności od zawodu. Najniższe kwalifikacje zawodowe (odpowiednik polskiej zasadniczej szkoły zawodowej) uzyskuje się po trzech latach nauki w liceum zawodowym na podbudowie dwóch klas kolegium. Uzyskanie tych kwalifikacji jest potwierdzone otrzymaniem świadectwa CAP (Certificat d'Aptitude Professionnelle). Po ukończeniu III lub IV (ostatniej) klasy kolegium i po dwóch latach nauki w liceum zawodowym można otrzymać świadectwo robotnika wykwalifikowanego – BEP (Brevet d'Etudes Professionnelle), które jest w zasadzie ekwiwalentem świadectwa CAP, ale do jego uzyskania wymaga się gruntowniejszego przygotowania teoretycznego. Po ukoń-

czeniu liceum zawodowego można zdawać maturę zawodową. Ukończenie liceum technicznego pozwala natomiast uzyskać maturę techniczną lub tytuł technika.

Słabą stroną kształcenia zawodowego odbywającego się całkowicie w systemie szkolnym jest oderwanie od przedsiębiorstwa, nowoczesnych technologii i problemów związanych z organizacją i realizacją produkcji i usług. Model ten zapewnia jednak zachowanie odpowiednich proporcji między kształceniem ogólnym a zawodowym.

Warto dodać, iż w przeciwieństwie do systemu niemieckiego, w którym uzyskanie tytułu robotnika wykwalifikowanego jest oceniane wysoko, w systemie francuskim, mimo wielu wysiłków władz oświatowych (wprowadzenie w 1987 r. matury zawodowej), kształcenie zawodowe ciągle ma bardzo niski prestiż społeczny.

ROZWIĄZANIE HOLENDERSKIE. W odniesieniu do niemieckiego systemu dualnego i francuskiego kształcenia zawodowego model holenderski stanowi rozwiązanie pośrednie. Kształcenie zawodowe w Holandii jest realizowane w 4-letnich szkołach zawodowych I stopnia, przeznaczonych dla uczniów w wieku 12–16 lat, w systemie praktyk zawodowych po ukończeniu kształcenia ogólnego lub szkoły zawodowej I stopnia oraz w szkołach zawodowych II stopnia. Nauka w szkole zawodowej I stopnia kończy się egzaminem zawodowym obejmującym 6 lub 7 przedmiotów nauczania, w tym co najmniej 2 przedmioty zawodowe. Zdanie tego egzaminu, składającego się z egzaminu wewnątrzszkolnego i państwowego, umożliwia podjęcie nauki w szkole zawodowej II stopnia lub rozpoczęcie praktyki zawodowej. Rozwiązania systemowe związane z realizacją praktyk zawodowych są oparte na zasadach niemieckiego dual-systemu. Podstawą podjęcia praktyki zawodowej jest zawarcie umowy między praktykantem (ewentualnie opiekunem) a pracodawcą i szkołą, w umowie określa się warunki nauki i pracy. W większości przy-

padków praktykant jest traktowany jako pełnoprawny pracownik danej firmy. Nadzór nad realizacją i rozwojem systemu praktyk zawodowych sprawują narodowe i regionalne komisje złożone z przedstawicieli przemysłu (pracodawców i pracowników) oraz szkolnictwa.

Szkoły zawodowe II stopnia, o maksymalnie 4-letnim cyklu kształcenia, są przeznaczone dla uczniów w wieku 16–20 lat, kończących szkoły ogólnokształcące lub zawodowe I stopnia. Nauka w szkole tego typu kończy się egzaminem zawodowym II stopnia z przedmiotów ogólnych i zawodowych. Dyplom ten umożliwia kontynuowanie nauki w szkołach wyższych.

Okolo 51% absolwentów szkół podstawowych kontynuuje naukę w pełnych szkołach średnich umożliwiającą podjęcie studiów wyższych, 37% kontynuuje naukę w szkołach zawodowych II stopnia, okolo 4% podejmuje praktyki zawodowe, a blisko 8% wchodzi na rynek pracy bez żadnych kwalifikacji.

Istotną cechą systemu holenderskiego jest centralizacja finansowania szkół i decentralizacja zarządzania. Środki finansowe przyznawane przez Ministerstwo Edukacji są uzależnione od rodzaju szkoły, liczby uczniów, średniego czasu trwania nauki, wynagrodzenia nauczycieli. Władze lokalne decydują natomiast o przyznawaniu dodatkowych środków finansowych dla szkół, pełniąc także rolę organu nadrzędnego w stosunku do szkół państwowych. Uczniowie do 16. roku życia są objęci nauką bezpłatną. Od uczniów powyżej 16. roku życia lub od ich rodziców pobiera się w dziennych szkołach średnich ujednoliconą roczną opłatę wynoszącą okolo 650 dol. amerykańskich.

Kształcenie zawodowe w Polsce – stan i perspektywy zmian

SYSTEM POLSKI. Funkcjonujący w Polsce system kształcenia zawodowego zapewnia przyuczenie do zawodu, przygotowanie i kształcenie zawodowe oraz doskonalenie zawodowe. Przyuczenie do zawodu od-

bywa się w szkołach przysposabiających do zawodu lub w wyniku indywidualnej nauki pod opieką mistrza w zakładach rzemieślniczych. Podstawową cechą przyuczenia do zawodu jest przewaga zajęć praktycznych w procesie nauczania. Często przyuczenie do zawodu nazywa się także szkoleniem. Przygotowanie i kształcenie zawodowe jest realizowane w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i liceach zawodowych, na średnich studiach zawodowych, studiach nauczycielskich organizowanych na podbudowie szkoły podstawowej oraz w policealnych szkołach zawodowych. Doskonalenie zawodowe to głównie kursy zawodowe różnych stopni, kursy kwalifikacyjne, kursy doskonalenia zawodowego. Gwałtownie zmniejszające się zainteresowanie zakładów pracy procesem kształcenia pracowników na własne potrzeby, likwidacja szkół przyzakładowych, zrywanie więzi ze szkołami i drastyczne redukcje wydatków na cele kształceniowe pozbawiają szkolnictwo zawodowe kontaktu z naturalnymi warunkami pracy, dostępu do nowoczesnej technologii i rzeczywistych warunków produkcji. Czy polski system kształcenia zawodowego odpowiada aktualnym i przewidywanym potrzebom edukacyjnym społeczeństwa oraz potrzebom gospodarki rynkowej?

System ten był dostosowany do warunków, w których państwo wytyczało kierunki kształcenia i zapewniało każdemu absolwentowi miejsce pracy. W większości szkół zawodowych istnieją nadal te same kierunki kształcenia, podczas gdy państwo przestało gwarantować otrzymanie pracy. Pojawiło się bezrobocie i zapotrzebowanie na inne niż dotychczas kwalifikacje. Kształcenie zawodowe – w porównaniu z ogólnym – jest nadmierne rozbudowane i przy tym nastawione na zaspokajanie potrzeb niekonkurencyjnego przemysłu, głównie ciężkiego. Wśród uczniów i absolwentów szkół zawodowych najliczniej reprezentowani są specjaliści kierunków technicznych, którzy przez ostatnich kilkanaście lat stanowili około 60% absolwentów szkół zawo-

dowych. W roku szkolnym 1990/91 uczniowie kształcący się w kierunkach technicznych stanowili 59% wszystkich uczniów szkół zawodowych. Ta struktura kształcenia znajduje odbicie w populacji bezrobotnych absolwentów szkół zawodowych. Z badań przeprowadzonych w listopadzie 1991 r. przez Departament Zatrudnienia MPiPS wynika, że absolwenci zawodowych szkół technicznych (średnich i zasadniczych) stanowią największy procent populacji bezrobotnych, drugie miejsce zajmują absolwenci kierunków rolniczych, trzecie – ekonomicznych.

Sieć szkolnictwa zawodowego jest nierównomierna i najbardziej rozbudowana w województwach zurbanizowanych. Rozmieszczenie szkół zawodowych ma zasadnicze znaczenie dla dostępności szkolnictwa, szczególnie przy słabej i nie doinwestowanej infrastrukturze edukacyjnej oraz problemach komunikacyjnych. W roku szkolnym 1990/91 funkcjonowały 9673 szkoły zawodowe różnych typów dla niepracujących i pracujących, w tym najwięcej w województwach: katowickim – 1013, warszawskim – 519, gdańskim – 325. Naukę w szkołach zawodowych kontynuowało 72% absolwentów szkół podstawowych, w tym 46% w zasadniczych szkołach zawodowych i 26% w pełnych szkołach średnich. Dla porównania w liceach ogólnokształcących uczyło się 23% absolwentów szkół podstawowych. Z przedstawionych danych wynika, iż dominującym typem szkoły ponadpodstawowej jest zasadnicza szkoła zawodowa. Warto zaznaczyć, iż liczba uczniów szkół zawodowych wzrasta od roku szkolnego 1985/86 i w związku z wyżem demograficznym, jak wykazują prognozy GUS-u, będzie jeszcze wzrastać przez najbliższe 9 lat.

PROJEKTOWANE ZMIANY SYSTEMU. Celem kształcenia zawodowego funkcjonującego w zmiennej i konkurencyjnej rzeczywistości powinno być przygotowanie człowieka aktywnego i mobilnego zawodowo. Instytu-

cje edukacyjne nie mogą się ograniczać do przekazywania wiedzy i umiejętności, ale powinny stać się miejscem krytycznej refleksji nad działalnością prowadzoną w świecie, iść za postępem techniki i technologii oraz przygotowywać do wielokrotnej zmiany rodzaju wykonywanej pracy. Zdaniem Ministerstwa Edukacji Narodowej cele te może spełniać średnia szkoła zawodowa dająca dobre przygotowanie ogólnokształcące, ogólnozawodowe i stanowiąca bazę mobilności.

Proponowany projekt koncepcji kształcenia zawodowego został opracowany na podstawie modelu systemu przygotowanego przez Komisję ds. Reformy Kształcenia Zawodowego (pracującą pod przewodnictwem dra Ferdynanda Froissarta), opinii i wniosków środowiska edukacyjnego o tym projekcie, potrzeb płynących z prowadzenia gospodarki rynkowej, sytuacji na rynku pracy oraz doświadczeń i rozwiązań systemowych w innych krajach. MEN proponuje następujący system kształcenia zawodowego.

Szkoła zasadnicza – z 3-letnim cyklem nauczania, w którym pierwsze 2 lata nauki będą poświęcone kształceniu ogólnemu i ogólnozawodowemu. Po zakończeniu nauki w szkole zawodowej będzie istniała możliwość zdawania egzaminu na tytuł robotnika wykwalifikowanego lub czeladnika.

Liceum techniczne – z 4-letnim cyklem nauczania, z możliwością zdawania matury oraz dalszego kształcenia w szkołach pomaturalnych i wyższych lub dalszego kształcenia w formach pozaszkolnych (np. kształcenie kursowe). Liceum techniczne będzie realizowało program kształcenia ogólnego i ogólnotechnicznego m.in. w następujących kierunkach: elektrycznym, elektronicznym, handlowym, turystyczno-hotelarskim, administracyjno-biurowym, medycznym, kultury i sztuki.

Szkoła pomaturalna – z cyklem kształcenia od pół roku do trzech lat, z możliwością zdawania egzaminu na tytuł technika po zakończeniu kształcenia. W przy-

padku kontynuowania tego samego kierunku kształcenia na studiach wyższych istniałaby możliwość zaliczenia niektórych przedmiotów nauczania.

Przedstawiony projekt systemu ma zapewnić możliwość przechodzenia z niższego stopnia kształcenia na wyższy oraz zmianę typu szkoły, np. z liceum ogólnokształcącego na liceum techniczne. Nie określa on jednak warunków i możliwości dokonywania takich zmian. Departament Kształcenia Zawodowego, który jest autorem proponowanej koncepcji, uważa, iż system ten może być wprowadzony od zaraz, pod warunkiem opracowania nowych programów nauczania i przygotowania kadry pedagogicznej.

REFORMA KIERUNKÓW I TREŚCI KSZTAŁCENIA. Określenie kierunków i treści kształcenia zawodowego ma wypływać z przyjętej koncepcji programu kształcenia ogólnego oraz celu kształcenia zawodowego, którym ma być przygotowanie aktywnego, mobilnego i skutecznego pracownika gospodarki rynkowej. W stosunku do istniejących założeń programowych w nowej koncepcji kształcenia ogólnego najbardziej istotna ma być zmiana akcentów polegająca na tym, że już nie wiedza naukowa, ale uczeń jako człowiek ma być zasadniczym punktem odniesienia. Kształcenie ogólne jest rozumiane jako możliwość przyswojenia sobie zasobu wiedzy i umiejętności potrzebnych do takiego postępowania, które odpowiada *naturze i godności ludzkiej, a tym samym wzbogaca zarówno samego człowieka jak i inne osoby, wśród których on żyje i działa*. W nowej koncepcji odchodzi się od jednego, powszechnie obowiązującego programu nauczania na rzecz co najmniej dwóch różnych programów. We wszystkich szkołach ponadpodstawowych będzie obowiązywał powszechny program kształcenia ogólnego, jednak w zależności od typu szkoły będzie on odpowiednio uzupełniany. W szkołach zawodowych uzupełnieniem będzie kształcenie zawodowe według założonego profilu szkoły, we wszy-

stkich pełnych szkołach średnich (z maturą) – będzie on poszerzony. W liceach technicznych poszerzony program będzie odpowiadał danemu profilowi szkoły, zaś w liceach ogólnokształcących będzie to program erudytyjny.

Przygotowanie zawodowe wysuwa na pierwszy plan kształtowanie określonych postaw, następnie umiejętności, a na końcu dopiero – wiadomości. Obserwujemy tu odwrócenie klasycznych celów edukacji zorientowanej dotąd przede wszystkim na wiedzę, umiejętności i wartości jako zasadniczy składnik postaw. Ta nowa hierarchia celów ma odpowiadać nowemu wyzwaniu edukacyjnemu, tj. kształtowaniu człowieka charakteryzującego się otwartością, wyobraźnią, zdolnością do ciągłej samoedukacji, umiającego ocenić samego siebie i swoje możliwości. Szczególnie ta ostatnia cecha ma fundamentalne znaczenie dla mobilności zawodowej. Przy takim założeniu kryterium doboru treści powinno być zogniskowane nie na przedmiotach nauczania, ale na sylwetce zawodowej absolwenta danego typu szkoły, co w praktyce oznacza charakterystykę zawodu i kwalifikacji. Charakterystyka zawodowa jest wynikiem analizy zawodu i zgodnie z przyjętą hierarchią celów edukacyjnych powinna zawierać m.in. wykaz cech psychofizycznych pracownika ułatwiających kształtowanie postaw pożądaných dla danego zawodu, wykaz umiejętności i wiadomości podstawowych i specjalistycznych, przeciwwskazania, głównie zdrowotne, oraz możliwości rozwoju zawodowego i zatrudnienia. Charakterystyka stanowi nie tylko podstawę opracowywania planów i programów nauczania, ale również poradnictwa zawodowego oraz krajowych i międzynarodowych porównań w zakresie organizacji, profilu i treści kształcenia zawodowego.

Jedną z cech polskiego kształcenia zawodowego jest kształcenie wąskospecjalistyczne. Funkcjonujące szkoły zawodowe przygotowują kandydatów do pracy w ponad pięciuset zawodach i specjalnościach. Jeżeli przy-

gotowywana reforma ma zmienić dotychczasowy model edukacji nastawiony na opanowywanie materiału na taki, jaki kształtowałyby postawy, radykalnie muszą być zmienione kierunki kształcenia zawodowego. W projekcie przedstawionym przez MEN wąskospecjalistyczne kształcenie ma być zastąpione przez kształcenie ogólnozawodowe, odchodzi się od zawodów i specjalności, które na skutek zmian społeczno-gospodarczych i politycznych zdezaktualizowały się. Do klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego wprowadzono nowe zawody.

Prace nad klasyfikacją zawodów mają charakter ciągły, wymagają jednak dobrej znajomości rynku pracy i programu gospodarczego państwa (co przy braku precyzyjnych planów restrukturyzacji gospodarki jest bardzo trudne do określenia), a przede wszystkim badań zawodoznawczych, których w Polsce nikt nie prowadzi.

* * *

Podjęte przez MEN działania zmierzające do poprawy stanu kształcenia zawodowego są tylko minimalną częścią koniecznych zmian. System kształcenia zawodowego wymaga kompleksowej i gruntownej przebudowy ukierunkowanej na zaspokajanie potrzeb nowego systemu gospodarczego. Przeprowadzenie reformy szkolnictwa zawodowego utrudniają warunki finansowe, organizacyjne, programowe i kadrowe. Zagrożeniem dla reformy jest także brak zainteresowania ze strony resortów gospodarczych. Pracodawcy zbyt słabo akcentują swój udział w kształceniu i doskonaleniu zawodowym. Jak wykazują doświadczenia wielu krajów, reforma kształcenia i doskonalenia zawodowego bez wsparcia resortów gospodarczych nie może liczyć na powodzenie.

Bibliografia

A. Błaszkieicz, B. Kuta, A. Wiśłocka, *Bezrobocie absolwentów szkół ponadpodstawowych i wyższych wg dużych grup zawodowych*, „Rynek Pracy”, nr 2, Warszawa 1992, s. 31-37

W. Hörner, *Ecole et culture technique. Expériences Européennes*, INRP, Paris 1987

U. Klein, *Formation dual et programme éducatif européen*, „Education et Pédagogies”, nr 12, Décembre 1991, s. 36-44

Ministerstwo Edukacji Narodowej, *Koncepcja programu kształcenia ogólnego w polskich szkołach*, Warszawa, lipiec 1991

Ministerstwo Edukacji Narodowej, Departament Kształcenia Zawodowego, *Reforma kształcenia zawodowego*, Warszawa, marzec 1992

Rocznik statystyczny szkolnictwa 1990/91, GUS, Warszawa 1991



Wacław Urban

Alfabetyzacja w dawnej Polsce

Dla życia narodu prawie równą wartość mają gospodarka, polityka, ustrój społeczeństwa i kultura, dwóch zaś ostatnich stron życia dotyka kwestia tzw. alfabetyzacji, czyli umiejętności czytania i pisania. Zajmowanie się dziejami alfabetyzacji jest od kilkudziesięciu lat modne w świecie, zaś w Polsce zajmowali się tymi kwestiami od 1936 r. zwłaszcza Stanisław Siegel, Andrzej Wyczański i tutaj podpisany. Opulikowałem 9 pozycji na temat umiejętności pisania w Małopolsce od XVI do XIX w. (zwłaszcza w „Przeglądzie Historycznym“, t. 68, 74 i 75), teraz zaś warto podsumować wyniki.

Umiejętność pisania zdobywano w nauczaniu szkolnym lub domowym, ale ponieważ o tym drugim mało wiemy, skupimy się na pierwszym. Największą rolę w tej mierze odegrały w Polsce katolickie szkoły parafialne, które w pierwszej połowie XVI w. istniały w co trzeciej wsi małopolskiej (są to wyniki moich ostatnich badań) i oczywiście w prawie każdym mieście. Jak pisze wybitny znawca przedmiotu Stanisław Litak: *Na przełomie XVI i XVII w. szkolnictwo w Polsce prawdopodobnie dorównuje ilościowo analogicznemu szkolnictwu w krajach Europy Zachodniej. W tym czasie w Małopolsce ok. 96% parafii było wyposażonych w szkoły*¹. Oczywiście nie oznaczało to pełnej piśmienności, gdyż ówczesna szkoła elementarna przeciętnie miała tylko 10 uczniów, i to wyłącznie chłopców. Od wielkich wojen z lat 1648–60 wszystko w Polsce podupadło, oświata też. W połowie XVIII w. szkół w Małopolsce było prawie 2,5 raza mniej niż półtora wieku wcześniej (w Wielkopol-

¹ S. Litak, *Struktura i funkcje parafii w Polsce*, w: *Kościół w Polsce*, t. II, Kraków 1969, s. 416.

sce i na Pomorzu było pewno lepiej). Sławna w historii naszej kultury Komisja Edukacji Narodowej przyniosła jakościowe podniesienie się oświaty, ale nie ilościowe, co stwierdzała już w okresie międzywojennym Hanna Pohoska. W diecezji wileńskiej liczba szkół parafialnych spadła w latach 1777–83 z 330 do 190, zaś w diecezji krakowskiej (obejmującej prawie całą Małopolskę) dopiero od 1790 r. ich liczba zaczęła rosnać. Po rozbiorach żadna instytucja nie dbała o oświatę na ziemiach polskich. Galicji Zachodniej, między Pilicą a Wisłą – jak wynika z naszych materiałów – lata okupacji austriackiej 1795–1809 przyniosły ograniczenie powszechności oświaty mimo utworzenia pewnej liczby nowych szkół średnich. Lata Królestwa Kongresowego przyniosły pewne polepszenie, ale oczywiście głoszona powszechność oświaty była tylko fikcją. Okres represji carskich po powstaniu listopadowym przyniósł prześladowanie nauczania prywatnego i faktyczne wyniszczenie szkolnictwa. Jeszcze mój dziad Jan (1855–1947) nauczył się pisać dopiero jako żołnierz i to tylko po rosyjsku.

Zajmujemy się tutaj głównie Małopolską, ale pewne konstatacje dotyczą całej Polski. Wprawdzie oświata na Pomorzu czy w Wielkopolsce stała zapewne wyżej, lecz ciemnoty chłopu białoruskiego nic nie mogło przewyższyć. Okolice Radomia były w dawnej Małopolsce strefą ciemnoty, ale znów Kraków przez cały czas stanowił bastion oświecenia.

W latach 1575–90 umiało pisać 96–98% bogatej szlachty krakowskiej (mężczyzn) oraz 29% ich żon i córek. Wśród szlachty drobnej pisało około 80% mężczyzn i 20% kobiet. Magnaci–mężczyźni pisali wszyscy, a magnatki w 85%. Podobnie wyglądała sytuacja wśród szlachty z powiatu grabowieckiego (na południowej Lubelszczyźnie) w latach 1600–03. Umiało też wówczas pisać 71–84% zamożnych mieszczan zachodniej Małopolski i 36% mieszczanek. Żydzi–mężczyźni pisali w 80%. Chłopów piśmiennych było najwyżej 2%, ale z połowy XVI w.

zachowały się ich najstarsze korespondencje. Ogólnie piśmienni stanowili 17,5% mężczyzn i 4% kobiet (łącznie 11%).

W latach 1600–20 piszących zamożnych szlachciców krakowskich i sandomierskich było nadal 98–99% (95–99% około 1700 r.), zamożnych szlachcianek aż 59–69% (30–78% około 1700 r.). Daniel Dudycz, syn słynnego humanisty węgierskiego, Andrzeja, i Polki, złożył nawet podpis po grecku, natomiast jedna z córek Mikołaja Reja pozostała analfaberką. Jeśli chodzi o szlachtę drobną w XVII w. sytuacja wyglądała następująco: początek wieku 72–82% piszących (około 1700 r. aż 73–97%), wśród kobiet zaś na początku 28–37%, potem aż 83%, ale to liczba niezbyt pewna. Wśród XVII-wiecznych zamożnych mieszczan pisało początkowo około 75%, potem aż 85–96%; mieszcanki – około 30%. Tylko kilka procent Żydów było niepiśmiennych, a od 1620 r. zaczęli się oni podpisywać także po polsku, o czym dotychczas badacze nie wiedzieli. Jednak na przełomie XVII i XVIII w. Żydzi (może pod wpływem rosnącego chasydyzmu) zaprzestali się podpisywać po polsku i wrócili do tego zwyczaju dopiero pod koniec epoki Oświecenia. Wśród chłopów (oczywiście mężczyzn) pisało w ciągu XVII w. około 10%. Wzrastała piśmienność zwłaszcza wśród górali. W XVII w. pisali już wszyscy magnaci (także kobiety), ogólnie zaś w Krakowskim umiejętność pisania posiadało około 25% mężczyzn i 10% kobiet, łącznie więc 17,5% ludności. W województwie lubelskim pisało 16% mężczyzn i 7% kobiet, tj. ogólnie 12% mieszkańców. Chłopi lubelscy byli zupełnymi analfabetami. Średnio pisało więc 15% ogółu ludności Małopolski, umiało zaś czytać zapewne dwukrotnie więcej, tj. co trzeci dorosły Małopolańin.

W XVIII w. wśród magnatów nie nastąpiły znaczące zmiany, natomiast pochodzący z protestanckiej rodziny podstoli lubelski Paweł Orzechowski (zm. 1754) pozostawił cały stos kwitów z krzyżkowymi podpisami anal-

fabety. W latach 1710–91 pisało 83–97% zamożnej szlachty krakowskiej oraz około 72–85% kobiet z tej warstwy. W końcu wieku Oświecenia zwiększył się odsetek analfabetów wśród drobnych szlachciców, osiągając 30% mężczyzn i 64% kobiet. Jeszcze gorzej było wśród szaraczków szlacheckich na Rusi Czerwonej (okolice Lwowa), gdzie analfabetyzm dochodził w XVIII w. do 100%! XVIII-wieczni zamożni mieszczaństwo krakowscy pisali w 82–87%, mieszczeni w 59%, majętnei Żydzi zaś w 100%. Nie odpowiadało to jednak poziomowi i ogółu mieszczan, gdyż np. w latach 1775–77 dwaj „pisarze” cechu rzeźników w miasteczku Kleparz koło Krakowa byli analfabetami. Na przełomie XVIII i XIX w. w cechu piekarzy w Nowym Targu na Podhalu jedynie 23% rzemieślników umiało pisać, a m.in. *erster Zechmeister Bernard Kreittner*². W XVIII w. widoczny był zanik umiejętności pisania wśród chłopów (poza góralami). W latach 1665–96 umiało pisać co najmniej 20% chłopów z podkrakowskiej wsi Łobzów, gdzie duszpasterstwem kierowali jezuici z parafii Św. Szczepana. W Nowej Wsi w latach 1715–35 podpisywało się 11% chłopów, w latach 1765–90 natomiast zaledwie 1%. Łącznie piśmiennych było około 0,5% chłopów, którzy przecie stanowili przynajmniej 2/3 ludności kraju.

Na przełomie XVIII i XIX w. w samym Krakowie umiało pisać 57% mężczyzn i 21% kobiet (w Lyonie odpowiednio 64% i 39%), w osiedlach średniej wielkości 25% mężczyzn, a w małych miasteczkach 3–8%. Łączny odsetek piśmienności spadł wtedy do 14% wśród mężczyzn i 8,5% kobiet. Inny był jedynie stosunek piśmiennych kobiet do mężczyzn i od XVI w. poprawił się z 1:4 na 1:2. Rekonstrukcja piśmienności na przełomie XVIII i XIX w. wskazuje na upadek kultury masowej. Szlachta (8% ludności) stanowiła teraz ponad połowę wśród piśmiennych, odsetek mieszczan piszących spadł z 45% do 16%, jako nowa potęga pojawili się natomiast Żydzi (10% ludności), którzy stanowili ponad 20% piśmiennych.

W XVIII w. zrodził się w Polsce podział na stany niepiśmienne (chłopi i mieszczenie polscy) oraz piśmienne (szlachta, Żydzi, Niemcy i księża). To wszystko miało podstawy społeczne, gdyż w ciągu XVII w. chłop i miejscowi mieszczenie zostali całkowicie upodleni i pozbawieni praw, triumfowała zaś kontrreformacja (zachowująca się wobec oświaty ambiwalentnie) oraz współpraca szlachecko-żydowska aktywna zwłaszcza w rozpijaniu społeczeństwa. Niemcy natomiast opierali się na kulturze protestanckiej, która zakładała, że każdy ojciec rodziny winien umieć czytać Biblię we własnym języku. W dodatku Żydzi – lud Księgi – od wieków cenili umiejętność posługiwania się pismem i uważali mężczyznę-analfabetę za coś w rodzaju kaleki. Duchowieństwo świeckie w zasadzie umiało pisać, analfabekami była natomiast spora część zakonnic oraz nieco zakonników. Nawet 30% braci z zakonu jezuitów krakowskich z końca XVII w. umiało chyba tylko czytać, choć czasem nawet w kilku językach.

Z takim balastem ciemnoty weszli Polacy w epokę zaborów. Nastąpiło nowe cofnięcie się, gdyż ludzie kształceni w drugiej połowie XVIII w. lepiej opanowali sztukę pisania niż ich potomkowie. Szkoły XIX-wieczne (oczywiście elementarne) reprezentowały tak niski poziom, że połowa ich byłych uczniów nie umiała się podpisać.

Co do XVI-XVIII w. zajmowaliśmy się mniej więcej połową Małopolski na podstawie brudnopisów ksiąg sądowych grodzkich, gdzie podpisywały się strony, zaś jeśli chodzi o XIX w. zajęliśmy się głównie podpisami w metrykach stanu cywilnego miasteczek i wsi w Radomsku, ale także Kielcami, Pińczowem, kilkoma miejscowościami Mazowsza oraz na wschodzie Szczecynem, Tyszowcami i kresowym Czarnobylem. Wszędzie tam wyniki są dość podobne.

² Wojewódzkie Archiwum Państwowe Nowy Sącz z siedzibą w Nowym Targu, *Akta cechowe nowotarskie*, sygn. 6 i 7.

Alfabetyzacja mieszczan chrześcijańskich (mężczyzn) wynosiła w latach 1810–15 około 20% piśmiennych (od 7% w Tyszowcach do 29% w Radomiu i Kozienicach), a w latach 1850–55 spadła do około 15% (od 1% w Szydłowcu do 34% w rosnącym Radomiu). Piśmienność mieszczanek wynosiła poniżej 10% i utrzymywała się na mniej więcej stałym poziomie (od 1% w Kozienicach do 27% w Radomiu). Piśmienność Żydów w tym okresie wynosiła od 39% (Mogielnica) do 100% (Tyszowce) – przeciętnie 73%, by w latach 1850–55 spaść do 32% (Wierzbica) utrzymując się gdzieś na poziomie 100% (Tyszowce) – przeciętnie 62%. Ciekawostką jest, że w latach 1810–15 ponad połowa Żydów w Radomiu podpisywała się po polsku. Podstawą tej wyższości Żydów było ich szkolnictwo, które wyglądało lepiej od chrześcijańskiego. Np. w miasteczku Zwoleń, gdzie był jeden nauczyciel katolicki, działało w latach 1826–30 aż 10 nauczycieli żydowskich. Podobnie w Pińczowie istniało około 10 szkół żydowskich (chederów). Wśród wyrobników i rzemieślników żydowskich było też jednak wielu analfabetów (pisali zwykle wszyscy handlarze). O Żydówkach staropolskich mało wiemy, w latach 1808–65 było wśród nich około 18% piśmiennych (od 0% w Ciepeliowie do 100% w Tyszowcach), przy czym ich piśmienność również spadła (np. w Tyszowcach do 48% w połowie XIX w.). Na wyższość oświatową Żydów wskazuje też przeciwstawienie miasta wojewódzkiego Kielc, gdzie ich prawie nie było, miasteczku Pińczów, w którym stanowili 69% ludności. W 1825 r. mieszczenie kieleccy z żarliwością godną lepszej sprawy usiłowali zlikwidować swą jedyną szkołę elementarną, toteż tylko 17% tamtejszych mieszkańców w pierwszej połowie XIX w. umiało pisać (wśród rzemieślników kieleckich nawet jedynie 1,3%). Spośród pińczowian umiało pisać 37%, przy czym Żydzi-mężczyźni w 88%. Oba miasta były jednak prawdziwymi „twierdzami uczoności” w porównaniu z okolicznymi wsiami, których mieszkańcy byli w 99% analfabetami.

Pod Kielcami tylko Niemiec z pochodzenia, górnik Franciszek Frydych z Miedzianej Góry, pisał dobrze. Wśród miasteczek Gór Świętokrzyskich zwłaszcza wolny od Żydów Bodzentyn był już niewiarygodnym wprost ośrodkiem ciemnoty. Odsetki piśmiennych wśród ludności wiejskiej były znacznie niższe niż wśród miejskiej. Wśród mężczyzn było tam 5% piszących, tj. od 0% wśród chłopów parafii Ciepiałów i Skrzyńsko do 11% wśród ludności wiejskiej parafii Grójec, w której było sporo drobnej szlachty. Kobiet wiejskich pisało średnio 1,5%, przy czym w parafiach Ciepiałów, Hża, Kozienice, Przysucha, Przytyk, Sieciechów, Wierzbica, Zwolen, Brzeźnica, Wrzos, Sucha, Michałowice, Grójec i Wórow piśmiennność była po części lub całkowicie zerowa. Najwyższa była piśmiennność (4–5%) w parafiach Mogielnica i Wielgia. Umiejętność pisania katolików raczej rosła. Na wsi umieli pisać głównie szlachcice, administratorzy dworscy, służba kościelna, żołnierze, ubodzy ze szpitala, szynkarze (przeważnie Żydzi), lokaje, kucharze, młynarze, stelmachowie. Szlachta była prawie w 100% piśmienna, kilku piśmiennych chłopów spotykamy zaś tylko w parafiach Sieciechów i Kozienice (miejsce działalności uczonego księdza Franciszka Siarczyńskiego). Również w słynnym miasteczku Czarnobyl nad Dnieprem fakt, iż większość mężczyzn umiała pisać, był wynikiem tego, że około 2/3 tamtejszej ludności stanowili Żydzi i mający też zrozumienie dla oświaty sekciarze rusczy filiponi³. Wróćmy jednak do Radomskiego, gdzie w latach 1826–30 pisało „aż” 10,6% ludności, a w latach 1850–55 jedynie 8,7% (10% mężczyzn i 3% kobiet), czyli w stosunku do danych małopolskich z połowy XVII w. nastąpił tu dwukrotny spadek. Zaszły prócz tego niekorzystne zmiany narodowościowe i dlatego wśród XIX-wiecznych piśmiennych w Radomskim około 60% stanowili Żydzi. Trzeba jednak zauważyć, iż Radomskie było jednym z bar-

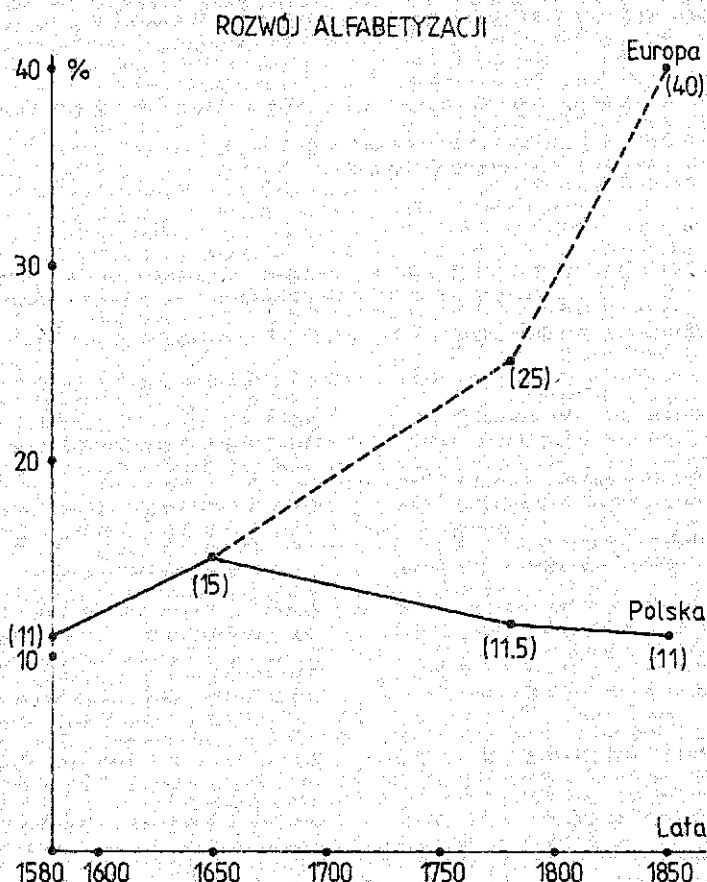
³ W. Urban, *Czarnobyl za Chodkiewiczów (połowa XVIII – schyłek XIX w.)*, „Przegląd Historyczny”, t. 81, 1990, z. 1/2, s. 241–265.

dziej zacofanych obszarów Królestwa Polskiego, gdzie według różnych obliczeń było w 1860 r. 11–16% piśmiennych. Dopiero w okresie Pozytywizmu nastąpił znaczny postęp i w 1897 r. liczono w Radomskim ponad 30% piśmiennych. Dopiero w drugiej połowie XIX w. pojawiły się znów listy pisane przez chłopów.

Kultura polski szlacheckiej osiągała w pierwszej połowie XIX w. swe szczyty, ale jednocześnie nie miała masowego zaplecza. Umiało pisać wtedy około 10% mieszkańców kraju, a w dodatku z tych piśmiennych około połowę stanowili Niemcy i Żydzi. A znów około połowy z pozostałej połowy stanowili szlachcice.

Wróćmy jednak do dawniejszych czasów. W Berlinie w 1615 r. podobno około połowy mieszczan było alfabetami, ale już w połowie XVIII w. w Państwie Pruskim wprowadzono obowiązek szkolny. W Szkocji piśmienność w 1600 r. ocenia się zaledwie na 15%, a więc na poziomie polskim, natomiast w 1800 r. wzrosła ona do 82%, wysuwając się nawet przed Anglię (50–65% wg różnych obliczeń). We Francji w ciągu stulecia 1686–1790 odsetek piśmiennych wzrósł z 21 do 37%. Takie dane o alfabetyzacji w różnych krajach można by mnożyć. Ogólnie biorąc najniższy jej poziom był w Europie w krajach prawosławnych, średni w katolickich, a najwyższy w protestanckich. Szczególnie wysoka była wszędzie alfabetyzacja wśród Żydów, Szwedów i w niektórych sektach chrześcijańskich. Ogólnie ocenia się piśmienność europejską w drugiej połowie XVII w. na 15%, w drugiej połowie XVIII w. na 25%, a w połowie XIX w. na 40%. Zestawienie alfabetyzacji w Polsce i Europie obrazuje wykres.

Staropolska umiejętność pisania osiągnęła swój szczyt w połowie XVII w., czyli w okresie wczesnej kontrreformacji i potem spadała, z europejską zaś było odwrotnie. Ten rozziw między Polską a Europą był nie mniejszą tragedią niż spadek wydajności zbóż od XVI w., zniszczenia wojen szwedzkich lub rozbiory państwa z lat 1772–95, 1815 i 1939. Jeszcze w okresie



międzywojennym Polska była wśród trzech państw Europy o najniższej alfabetyzacji. Mówi się, że nauczyciel niemiecki wygrał wojnę francusko-pruską z lat 1870–71. Nasz nauczyciel kampanię wrześniową 1939 r. przegrał, mimo iż osiągnięcia oświatowe Dwudziestolecia można uważać za najważniejszy dorobek ówczesnej Polski⁴.

⁴ N. Davies, *Boże igrzysko. Historia Polski*, t. II, Kraków 1991, s. 524, 534.

Życ w muzułmańskim kraju

Z wyższym duchownym muzułmańskim z Tadżykistanu,
chatibem Azamem Hanalem,
rozmawia Krzysztof Renik

– Czy islam miał rzeczywiście w przeszłości Tadżyków, w historii Tadżykistanu duże znaczenie? Czy rzeczywiście kształtował model kulturowy i cywilizacyjny waszego narodu?

– Nasz stary naród tadżycki wyznawał islam już od XIV w. Była to nasza narodowa religia, nasze narodowe wyznanie wiary. Byliśmy i jesteśmy sunnitami. Można powiedzieć, że w Tadżykistanie na 100 osób 95 wyznaje islam. Do czasów rewolucji wszystkie nasze konstytucje respektowały Koran, uznawały Szariat. Po rewolucji, jak sam Pan dobrze wie, religia została na ziemiach sowieckich oddzielona od państwa. Oznaczało to odsunięcie na margines życia religii, Kościołów, związków wyznaniowych. Oznaczało wyrzucenie religii ze szkół. W sumie te wszystkie sowieckie prawa doprowadziły do tego, że nie mogliśmy swobodnie głosić naszej islamskiej wiary.

Nie tylko zabroniono kształcenia religijnego dzieci w szkołach, młodzieży na uczelniach, ale także zabroniono religijnego wychowywania dzieci w domach... Nawet ojciec nie miał prawa wychowywać swych dzieci w duchu religijnym. Dzieciom czy młodzieży do 18 roku życia nie wolno było nawet mówić o religii, o islamie. Teoretycznie chodziło o to, żeby człowiek sam, będąc już pełnoletni, mógł wybrać swą przynależność konfesyjną. Tylko że przez cały czas wkładano tym młodym ludziom do głowy marksistowsko-leninowskie teorie, aby odciągnąć ich od wiary w Boga jedyne.

– W jaki sposób władze wpływały na to, by nie prowadzono religijnego wychowania w prywatnych domach?

– No jak to w jaki? Tym wszystkim zajmowało się u nas KGB, które prowadziło na tym polu intensywną działalność,

nadzorowało wszystkich obywateli. Jeśli np. do jakiegoś domu zbyt często przychodziło po kilka osób, to ludzie z KGB od razu wzywali na przesłuchania. Dlaczego tam tak często chodzicie? Co tam robicie? Jeżeli gdziekolwiek znaleźli jakieś religijne książki, publikacje – natychmiast je zabierali i palili. Wszystkich działaczy religijnych, islamskich działaczy religijnych, wysyłali na Sybir... Mój dziad nigdy z Sybiru nie powrócił...

– Dużo duchownych muzułmańskich zostało uwięzionych i zesłanych?

– Ogromnie dużo... Przecież w Tadżykistanie praktycznie w każdym mieście, w każdym kischaku były do rewolucji meczety. A przy każdym meczecie było 3-4 duchownych... Wielu z nich umarło w więzieniach, inni dopiero na zesłaniach. Część duchowieństwa rozstrzelano... Meczety albo popalono, albo zrobiono z nich szkoły, sklepy. Tu, w Duszanbe, meczety po prostu zrujnowano... Sowieckiej władzy chodziło o zupełne wyniszczenie islamu na naszych ziemiach. W jego miejsce chciano zaszczerpić nam tę wiarę, tę religię marksistowsko-leninowską. Tak, sowiecka władza chciała to zrobić... Zapomniała tylko, że za naszą wiarą, za narodem tadżyckim jest tak długa i wielka historia.

I dlatego w Tadżykistanie działało przez cały okres sowieckiej władzy islamskie podziemie. Byli duchowni, byli wierni, którzy działali w podziemiu.

– Szczerze mówiąc niewiele wiemy o tym podziemnym islamie w Tadżykistanie. Raczej przeciwnie – islam był w popularnym przekonaniu starannie wkomponowany przez sowiecką władzę w strukturę społeczną republiki i był taką samą fasadą dla komunistów, jak – powiedzmy – hierarchia Cerkwi prawosławnej w Rosji.

– Ta podziemna działalność skupiała się przede wszystkim na nauczaniu dzieci i młodzieży prawd naszej wiary. Zgodnie z naszymi przekonaniem rodzice mają obowiązek przekazywania prawd wiary swym dzieciom. Jeżeli tego nie czynią, będą za to odpowiadali przed Allahem. Dlatego ludzie nie bardzo się bali odpowiedzialności za potajemne nauczanie religii. Woleli

odpowiadać przed komunistyczną partokracją aniżeli przed Bogiem...

Poza tym udawało się czasami nielegalnie wydrukować jakieś religijne książki, częściej jednak nasza religijna literatura była przepisywana ręcznie. Wszystko oczywiście w najgłębszej tajemnicy, pod osłoną nocy...

Jako duchowny, po ukończeniu medresy w Bucharze, jedynej medresy, jaka wówczas działała w Środkowej Azji, pragnąłem jeszcze pogłębiać swą wiedzę religijną. Ale u nas nie było możliwości, by wyjechać na dalszą naukę za granicę. Władza sowiecka nie zezwalała... Dlatego skupialiśmy się w kilku wokół starego duchownego, wielce uczonego, wykształconego jeszcze przed rewolucją. Zbieraliśmy się razem, nocą, kiedy ludzie już spali. Słuchaliśmy go zwykle między dwunastą w nocy a trzecią nad ranem. Tak, by około czwartej, już po wykładzie, być w swych domach. Nagrywaliśmy te wykłady na magnetofon, by potem udostępniać je innym... Oczywiście nie nosiliśmy ze sobą żadnych książek, żadnych notatek. Jeżeli KGB znalazłoby coś takiego, natychmiast rozpoczęłyby się przesłuchania, śledztwo, represje... I oczywiście kłopoty miałby ten uczony starzec, który przekazywał nam wówczas swą wiedzę.

Tak to wyglądało... Ale dzięki Allahowi naród muzułmański przetrwał i umiał wychować młode pokolenia w tradycji islamu.

– *Czy muzułmanie w Tadżykistanie mieli w okresie sowieckiej władzy świątynie, swoje meczety?*

– Jeszcze 3 lata temu na terenie naszego kraju było 17 dużych meczetów. Oprócz tego były także maleńkie meczety w kiszłakach, tylko że oficjalnie nikt tych miejsc nie nazywał meczetami. To były czajchany albo kluby. Ludzie zbierali się, rozmawiali, ale także modlili się. Można powiedzieć, że tych małych meczetów było niegdyś około 5000. Potem ich liczba wynosiła około 2800. Z początkiem Gorbaczowowskiej pierestrojki pojawiła się możliwość, by z tych budynków pozdejnować szyldy z napisami „czajchana” lub „klub” i już oficjalnie mówić, że to są nasze wiejskie meczety. Teraz jeździmy tam swobodnie, modlimy się wspólnie, niczego nie ukrywając.

Właśnie w tych miejscach nauczamy nasze dzieci, nasze młode tadżyckie pokolenie, religii.

A dużych meczetów jest w tej chwili w Tadżykistanie 100. Poza tym mamy 3 uczelnie islamskie, 3 islamskie instytuty. W oblasti leninobadzkiej mamy islamską szkołę średnią, 4-letnią. Uczy się tam 110 osób. Ponadto w rejonie lenińskim działa uczelnia duchowna, w której uczy się 130 studentów. W naszym instytucie w Duszanbe przy khazijacie uczy się 140 studentów.

– *Jak wyglądała sytuacja tadżyckich muzułmanów w okresie II wojny światowej? Wiadomo, że w tym czasie sowiecka władza nieco zliberalizowała swój stosunek do spraw wiary, głównie do prawosławnych.*

– Na początku wojny obowiązywały wszystkie stare prawa i trwał zakaz prowadzenia działalności religijnej. W latach 1942-43 na mocy decyzji Stalina, zezwolono na częściowe remontowanie starych meczetów i otwarcie niewielkiej liczby nowych. Części duchowieństwa zezwolono wówczas na wypełnianie podstawowych obrzędów religijnych. Działo wtedy około 140 dużych meczetów. Ta religijna odwilż nie trwała jednak długo. Wszystko skończyło się już w czasach Chruszczowa. Do połowy jego rządów liczba meczetów zmniejszyła się do wspomnianych już przeze mnie 17 świątyń. Nie zezwalano na budowę żadnych nowych meczetów, nie pozwalano na remonty, nie dopuszczano do tego, aby nasze miejsca kultu były zadbane i piękne. Za czasów Breżniewa w zasadzie niewiele się zmieniło. Dopiero wraz z przyjściem Gorbaczowa zaczęliśmy powoli zdobywać swobody religijne...

Tylko że cały czas trzeba było zwalczać opór władz lokalnych. Władze lokalne po staremu były się centrum. Jeżeli pozwolimy na budowę nowych świątyń, to centrum wyrzuci nas z zajmowanych stanowisk — tak rozumowali. To oczywiście były rządy tej komunistycznej partokracji w całości oddanej interesom centrum.

– *Jacy ludzie tworzyli tu, w Tadżykistanie, tę miejscową partokrację? To byli Tadżycy czy ludność napływowa?*

- Doradcy zawsze byli z centrum. A nasi lokalni władcy? Oni z imienia i nazwiska byli Tadżykami, ale wypełniali polecenia Moskwy i w Moskwie służyli...

- *Obecnie obserwuje się w Tadżykistanie silne odrodzenie uczuć narodowych Tadżyków. Czy także uczuć religijnych? Czy narodowy renesans Tadżyków jest także renesansem islamu?*

- Jak na takie pytanie odpowiedzieć? W ostatnich latach, w 1991 r. i w pierwszych miesiącach 1992 r. władzę w Tadżykistanie sprawowała grupa partokratów, która nie chciała dopuścić do tego, by stary naród tadżycki wrócił do swej tradycji, do swych religijnych korzeni. Zgodnie z konstytucją wszystkie wyznania są u nas równe wobec prawa. Ale jaka to równość, jeżeli 95% ludności to muzułmanie, a jeszcze do niedawna mieliśmy tylko 17 meczetów. Prawosławni, którzy stanowili mniej niż 5% ludności, mogli się natomiast modlić w 19 cerkwiach... Przecież to jawna niesprawiedliwość. I tę niesprawiedliwość popierała rządząca grupa partokratów. W Tadżykistanie partia komunistyczna trzyma się mocno, zgodnie z prawem jest zarejestrowana i może działać legalnie. Ciągłe wśród rządzących króluje Marks i Engels. Dopóki tak będzie, dopóty naród nie otrzyma ziemi, nie otrzyma na własność swych fabryk i zakładów. A jeżeli nie będzie czuł się właścicielem, nie będzie można mówić o odrodzeniu narodowym.

- *Na czym, poza kontynuowaniem socjalistycznego modelu gospodarowania, polega szkodliwy wpływ rządzących partokratów na odrodzenie Tadżykistanu?*

- W Tadżykistanie oprócz Tadżyków żyją Uzbeki, żyją inni muzułmanie. Rządzący partokraci pragną doprowadzić do konfliktu pomiędzy nami – muzułmanami różnych narodowości. Myśmy przez wieki żyli obok siebie i konfliktów między nami nie było. Teraz powstają w Tadżykistanie jakieś ugrupowania narodowe uzbeckie, które chcą prowadzić niezależną działalność. Te ugrupowania są inspirowane przez rządzących partokratów. Ich działalność ma doprowadzić do konfliktów i waśni między nami. A jeśli my będziemy skłóceni, oni nadal będą tą grupą rządzącą, tą czapką nad nami... I nad tym rzą-

dzący partokraci cały czas pracują. Mamy wszakże nadzieję, że z pomocą Allaha uda się nam żyć w zgodzie z Uzbekami, a także ze wszystkimi innymi narodami i wyznawcami innych religii, którzy zamieszkują na naszej ziemi.

Nie chcemy, aby w przyszłości rządili nami partokraci. Pragniemy w przyszłości swobodnie rozwijać swoją religię, obyczaje, tradycje, język. Przecież myśmy przez 70 lat nie mieli możliwości pisania w języku tadżyckim. Jeżeli napiszesz jakiś dokument, jakieś podanie po tadżycku – żaden urząd nie przyjmie. Trzeba było wszystko pisać po rosyjsku! Ale myśmy nie uczyli się tego rosyjskiego. Dużo ludzi nie umie w tym obcym języku pisać. Ja sam, jak Pan słyszy, trochę mówię po rosyjsku, ale pisać nie potrafię.

– Czy ta niechęć wobec cywilizacji, wobec kultury rosyjskiej jest w Tadżykistanie powszechna?

– A jak może być inaczej, skoro przez 70 lat Rosjanie nami zarządzili, traktowali nas jak niewolników, wszystkie nasze bogactwa wywozili do Rosji... Niczego dobrego po sobie tu nie pozostawili. Przecież mamy ogromne plantacje bawełny. Ale nie mamy żadnych fabryk, w których tę bawełnę można by przerabiać, w których można by szyc ubrania, odzież. Bawełnę po prostu wywożono do Rosji... Oddawaliśmy tę bawełnę za tanie pieniądze, a wszystko musieliśmy kupować od centrum znacznie drożej... Naprawdę było nam przez te wszystkie lata bardzo ciężko. Ale jeszcze raz powtórzę – mamy nadzieję, iż Allah pomoże nam w przyszłości.

Jeżeli na czele narodu staną mądrzy ludzie, wybrani z tego narodu, to rozwiążemy wszystkie problemy. Musimy wreszcie przestać czuć się cudzoziemcami na własnej ziemi, we własnej ojczyźnie.

– Jaka jest w tej chwili struktura organizacyjna wspólnoty muzułmańskiej w Tadżykistanie oraz szerzej – w Azji Środkowej?

– Władzę nad wszystkimi meczetami, medresami i muzułmańskim duchowieństwem sprawuje w Tadżykistanie khazi naszego kraju. Poza tym nad wszystkimi muzułmanami w Azji Środkowej sprawuje pieczę mufti, który przewodzi Środowo-

azjatyckiemu Urzędowi Muzułmańskiemu. Podlegają mu wszyscy khazi z Azji Środkowej. W tej chwili co prawda wszyscy khazi są już niezależni, ale mimo to nadal uznają muftiego.

Oprócz tej struktury religijnej działa w Tadżykistanie islamska partia polityczna – Nazhatul Islam. Partia ta walczy o utrzymanie muzułmańskiego dziedzictwa naszego kraju. Poza tym domaga się, aby prawo państwowe uwzględniało nakazy prawa koranicznego. Chcemy także, aby przedstawiciele tej partii zasiadali w tadżyckim parlamencie. Tylko wtedy bowiem będziemy mieli pewność, że nasza narodowa i religijna tradycja będzie w jakiś sposób chroniona i ratowana.

– *Przedstawiciele tej partii jeszcze nie są w parlamencie?*

– Jeszcze nie, ale wprowadzenie ich do parlamentu jest absolutnie niezbędne. Na razie tylko jeden khazi reprezentuje w parlamencie interesy naszego muzułmańskiego narodu. Jest jeszcze co prawda dwóch chatibów, czyli wyższych duchownych muzułmańskich, którzy zasiadają w parlamencie, ale są to niestety zwolennicy partokratów.

– *Czy to oznacza, że w łonie wspólnoty muzułmańskiej są zwolennicy dawnego porządku?*

– Niewielu, ale są. Z tym że główną rolę odgrywają w tym wypadku więzy rodzinne łączące tych ludzi z ludźmi dawnego systemu. Jeżeli np. krewny takiego człowieka nadal pracuje na rzecz starej partokracji, to jasne, że i ten człowiek będzie się starał chronić swego krewnego. Proszę pamiętać, że udział w tej dawnej władzy zawsze był związany z dużymi korzyściami osobistymi. Korzystała na tym także cała rodzina. Wielu tych obecnych partokratów ma rodziców wiernych wyznaniu islamskiemu, ma żony, które wyznają islam... U nas wielu ludzi działało w partii tylko po to, aby otrzymać od komunistycznego państwa jakieś stanowiska. Jeżeli nie byłeś w partii, nie mogłeś piąć się w górę. I dla tych stanowisk ludzie wstępowali do partii. Teraz bardzo często jestem świadkiem, jak ci ludzie po odejściu ze stanowisk zwracają się ponownie w stronę naszej muzułmańskiej wiary, naszej religijnej i narodowej tradycji.

– *Zwracają się w stronę muzułmańskiej tradycji... Jaką drogą pójdzie w przyszłości Tadżykistan, społeczeństwo Tadżyków? Czy wzorem będzie Iran, czy może raczej Turcja? Oba kraje uznawane są za muzułmańskie, a są przecież tak od siebie różne.*

– Przede wszystkim trzeba powiedzieć, że jeszcze nie wiadomo, jak potoczą się te wszystkie przemiany, które mają w tej chwili miejsce we Wspólnocie Niepodległych Państw. Ciągłe jest jeszcze to centrum, od którego mamy być nadal zależni. Nasz naród nie chce takiego centrum. Z drugiej strony Ameryka oraz kraje zachodnie wcale nie są takie chętne do pomocy w obaleniu tego centrum. Kraje Zachodu boją się, że w dawnej sowieckiej Azji Środkowej powstaną państwa muzułmańskie. Takie państwa muzułmańskie, jakie były na tych ziemiach jeszcze przed rewolucją, i że wszystkie te państwa – Tadżykistan, Uzbekistan, Turkmenistan, Kirgistan i Kazachstan – utworzą wspólnie z Iranem i Afganistanem silny blok państw islamskich. Gdyby te wszystkie państwa zaczęły współpracować ze sobą i pokojowo układać stosunki międzypaństwowe, to stanowiłyby ogromną siłę. Przecież tu jest wszystko: i złoto, i ropa, i gaz; są także dobre ziemie. Dlatego też kraje Zachodu starają się nie dopuścić do naszej wewnętrzmuzułmańskiej współpracy. Starają się nie dopuścić do budowania państw muzułmańskich.

– *To rzeczywiście prawda?*

– Nie tak dawno były w Algierii wybory. I w tych wyborach zwyciężyli muzułmanie. Od razu podniósł się krzyk, że to nie były demokratyczne wybory. Jeżeli zwycięża islam, to znaczy, że to niedemokratyczne? Czy demokracja jest tylko wtedy, gdy nie zwycięża islam? Ameryka i kraje Zachodu starają się nas ze sobą poróżnić. Jakże często słyszymy tutaj: Jeśli pójdziecie taką drogą jak Iran, to będziecie biedni, nie będziecie się rozwijać, a kobiety będą dyskryminowane.

– *Taki obraz modelu irańskiego jest nieprawdziwy?*

– Oczywiście, że jest nieprawdziwy. Niedawno wróciłem z Iranu. Niczego takiego nie widziałem. Kobiety pracują razem

z mężczyznami, razem z mężczyznami chodzą po ulicach. Mogą pracować we wszystkich zawodach: widziałem kobiety prowadzące samochody, pracujące przy komputerach, w radio i telewizji. Gdzie tu dyskryminacja kobiet? Ale nam tu ciągle opowiadają: Jeżeli zbudujecie państwo islamskie, to kobiety zostaną zamknięte w domach. A to wcale nie jest tak, to kłamstwo! Kłamstwo powtarzane tylko po to, by naród bał się państwa islamskiego, by się bał islamskiej rewolucji.

Nie tak dawno czciliśmy kolejną rocznicę islamskiej rewolucji w Iranie. Będąc w Iranie wyraźnie widzieliśmy, jak się ten kraj rozwijał w ostatnich latach. Mogliśmy się przekonać, że wszystko u nich jest, że mają wszelkie możliwości rozwoju.

- Słowem modelem, do którego dążyć będzie niepodległy Tadżykistan, będzie – o ile dobrze zrozumiałem – model irański?

- Tak, jeśli nasz naród będzie mógł wykorzystać wszystkie bogactwa swego kraju, to będziemy tworzyć u siebie państwo na wzór Iranu. Turcja realizuje bowiem zachodni model budowania państwa i społeczeństwa. Tam tylko w nazwie jest islam. Jest w Turcji wiele meczetów, dużo medres – to prawda. Ale prawa muzułmańskie nie są przestrzegane. Stosunki między kobietami a mężczyznami są kształtowane na wzór zachodni. Wszystko jest dozwolone. W Turcji panuje dyktat Ameryki i Zachodu. My tego nie chcemy. My pragniemy, żeby kobieta była kobietą, by wychowywała dzieci, by się o nie troszczyła. A mężczyzna – aby pracował na dom, na rodzinę. Tak przecież postanowił Allah...

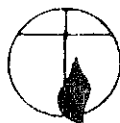
Tadżykistan jest w tej chwili ubogim, rozwijającym się krajem, z którego przez całe lata wywożono jedynie surowce, nie dając nic w zamian. Ale jeżeli wybralibyśmy w tej chwili zachodni wzorzec rozwojowy, to będzie u nas jeszcze gorzej. Weźmy choćby stosunki międzyludzkie. Jeżeli będą budowane w duchu islamskim, to przepelni je szacunek dla drugiego człowieka, szacunek dla starszych. Stosunki społeczne w naszym kraju ułożą się wówczas naprawdę dobrze.

- Czy przyszły Tadżykistan oprze swe prawa, swą konstytucję na wskazaniach Koranu?

- Mam w tej chwili 41 lat. Przez te lata nie dane mi było żyć w muzułmańskim państwie. Pragnę, by moje dzieci, nasze przyszłe tadżyckie pokolenia budowały swą przyszłość opierając się na wartościach islamu. To są nasze marzenia i mam nadzieję, że te marzenia będą mogły realizować następne pokolenia.

Jeżeli w tym momencie dziejów, którego jesteśmy teraz uczestnikami, nie stworzymy w Tadżykistanie państwa islamskiego, to przyszłe pokolenia nam tego nie wybaczą...

Duszanbe, marzec 1992 r.



Czy Polska może wybić się na nowoczesność?

W listopadzie 1991 r. odbyła się w Warszawie konferencja „Nowoczesność Polaków”*. Przedmiotem konferencji, w której uczestniczyli specjaliści z różnych dziedzin, głównie socjologii, psychologii, antropologii, nauk politycznych, były m.in. takie zagadnienia, jak kryteria nowoczesności z polskiej perspektywy aksjologicznej, rola czynników kulturowych, czynniki osobowościowe, aspekty teoretyczne, oceny procesu modernizacji politycznej, wpływ czynnika międzynarodowego. Poniższe uwagi stanowią skrótowy przegląd opinii, hipotez i wyników badań nad nowoczesnością Polaków, które zostały przedstawione na konferencji.

Kryteria nowoczesności

Centralne pytanie dotyczy problemu, jakie znaczenie może mieć zastosowanie kryteriów osobowości nowoczesnej oraz samo posługiwanie się modelem człowieka nowoczesnego w opisie współczesnego

* Konferencja została zorganizowana przez prof. Adama Sarapatę i kierowany przez niego Zakład Socjologii Kultury. Wygłoszono następujące referaty: P. Boski, *O dwóch orientacjach politycznych Polaków w kontekście wyborów prezydenckich i parlamentarnych oraz ich związku z nowoczesnością Polaków*; I. Bukraba-Rylska, *Miedzy tradycją a nowoczesnością. Postawy twórców ludowych wobec kultury ludowej i kultury współczesnej*; B. Fedyszak-Radziejowska, *Dwa oblicza nowoczesności. Rolnik wobec wyzwań rynkowych w 1989 r.*; K. Janowski, *Transformacja polityczna a paradygmat wolności*; A. Jasińska-Kania, *Tolerancja w modelu człowieka nowoczesnego*; G. Kaczor-Pańkow, *Nowoczesność w opiniach mieszkańców wsi*; J. Kowalczyk, *Zróżnicowanie siły osobowości twórczych w społeczeństwie polskim*; K. Krzysztofek, *Przydatność teorii modernizacji w rozważaniu szans rozwoju Polski*; Z. Kwieciński, *Wykształcenie jako bariera nowoczesności Polaków*; ks. J. Mariański, *Religia i Kościół w nowoczesnym społeczeństwie*; W. Morawski, *Kultura jako czynnik ciągłości i zmiany transformacji gospodarczej*; ks. W. Piwowarski, *Nowoczesność a religijność*; A. Sarapata, *Nowoczesność Polaków: kryteria i wyznaczniki osobowości nowoczesnej*; M. Szczepański, *Człowiek nowoczesny – próba portretu socjologicznego*; B. Urgacz, *Osobowy wymiar nowoczesności Polaków*; M. Trawińska, *Nowoczesność a rodzina polska*; T. Wolańska, *Sport, zdrowie, kondycja w modelu człowieka nowoczesnego*; N. Wolański, *Nowoczesność w perspektywie przystosowania do środowiska*; L. Witkowski, *Nowoczesność kresowa: między pograniczem kultury a kulturą pogranicza*; A. Zeidler-Janiszewska, *Osobowość nowoczesna w kontekście postmoderny*; Z. Zekoński, *Wybrane wyniki porównań warunków życia w Polsce z niektórymi krajami Europy Zachodniej*.

społeczeństwa polskiego. Istnieją w tej mierze skrajne opinie (i te skrajności można spotkać zarówno w kraju jak i zagranicą). Dla jednych kryteria osobowości nowoczesnej mają charakter uniwersalny; inni sądzą, że każde społeczeństwo powinno przepuścić te kryteria przez filtr własnej kultury, co oznaczałoby daleko idącą relatywizację pojęcia nowoczesności. Są sugestie, aby kryteria nowoczesności w ogóle nie podlegały kwalifikacji aksjo-normatywnej, lecz były postrzegane przez pryzmat jednego tylko kryterium: Czy owa nowoczesność jest skuteczna, czy ta jej skuteczność zawodzi? W tym przypadku problem wartościowania nie znika, przesuwają się jedynie na płaszczyznę celu (wedle jakich kryteriów określać ów cel rozwoju społecznego, który ma być realizowany sprawnie i skutecznie, czyli właśnie nowocześnie).

Dyskusowanie kryteriów nowoczesności pro domo sua ma sens, jeśli odrzucimy wszelkie skrajności. A więc np. w odniesieniu do religii – jeśli odrzucimy zarówno klasyczną tezę teoretyków modernizacji, że w społeczeństwie nowoczesnym normą musi być powszechność norm laickich (bo narodziny człowieka nowoczesnego to „śmierć Boga”), jak i stanowisko odwrotne, że nie musimy przyjmować miar nowoczesności wymyślonych gdzie indziej, bo dajemy światu wartości, które nie są wcale anachroniczne, a mogą wręcz okazać się godne polecenia (nie powracanie do Europy, a nawracanie Europy). Są jednak także opinie, że kryteria nowoczesności można – a w dzisiejszych polskich realiach wręcz trzeba – zobiektywizować, przyjmując jako owo zobiektywizowane kryterium to, czy dane działania we wszystkich możliwych sferach indywidualnej i grupowej aktywności zbliżają nas do osiągnięcia minimum cywilizacyjnego (czyli dolnych przynajmniej wartości określających zachodnioeuropejskie standardy materialne i kulturowe), czy też nas od tego minimum oddalają. Jeśli oddalają, to grozi nam zejście poniżej progu kultury (które następuje w sytuacji niezaspokojenia podstawowych w danym kręgu kulturowym – w polskim przypadku europejskim – potrzeb i konieczności).

Rola czynników kulturowych

Uczestnicy konferencji – czy szerzej: uczestnicy większości dyskusji naukowych na tematy dylematów rozwojowych Polski – są zgodni co do tego, że czynnik kulturowy, jakkolwiek by kulturę pojmować, wpływa w sposób istotny zarówno na percepcję nowoczesności jak i internalizację wzorów nowoczesności, a w konsekwencji kierunek, przebieg i tempo modernizacji. Podstawowy kłopot polega na tym, że

wpływu tego czynnika nie da się zmierzyć, choć jego działanie jest widoczne już na poziomie potocznej empirii.

PROBLEM TRADYCJI (i stosunek do tradycji). Nie mają wielu zwolenników dwa skrajne poglądy: w procesie rozwoju tradycja powinna zostać zachowana, decyduje ona bowiem o etnokulturowej tożsamości, która jest wartością cenniejszą niż nowoczesność; należy odrzucić tradycję, która w większości jest нефunkcjonalna dla nowoczesności i ciągnie nas do tyłu. Praktyka wszystkich modernizujących się społeczeństw, głównie z kręgu pozaeuropejskiego, dowodzi, że w dziedzictwie każdego narodu istnieją wartości zarówno sprzyjające jak nie sprzyjające nowoczesności. Eliminowanie „złej” tradycji i wzmacnianie „dobrej” nie jest jednak zabiegiem prostym socjotechnicznie. Należy się z tym obchodzić nadzwyczaj ostrożnie.

Spółeczeństwo polskie obok ubóstwa materialnego przeżywa także kryzys wyborów kulturowych, równie trudnych jak ekonomiczne, a dotyczących wartości i norm, które określają właściwe i niewłaściwe sposoby myślenia, odczuwania i zachowania. Niektóre z tych sposobów sprzyjają zmianie, inne nie. Zmiana systemu dokonała się w Polsce przede wszystkim dzięki kulturze (opartej raczej na tradycji wolnościowej niż orientacji indywidualistyczno-racjonalistycznej). Dziś jednak to już nie wystarczy – może bowiem oznaczać, że ten system kulturowy będzie nieprzydatny w procesie tworzenia nowego ustroju, podobnie jak nieprzydatny jest poprzedni system polityczny i ekonomiczny. Wynika z tego, że sfera socjo-kulturowa staje się coraz bardziej widoczną przeszkodą na drodze transformacji ku nowoczesności.

Najważniejszym czynnikiem kulturowym promowania nowoczesności staje się **EDUKACJA** (co potwierdzają in plus bądź in minus – gdy jest zaniedbana – doświadczenia wszystkich krajów, które weszły na tę drogę). Słabości edukacji młodego Polaka ujawniają się już na poziomie rodziny. Rodziny polskie w swej większości nie rozumieją, co to jest wymóg nowoczesnej socjalizacji. Dlatego też rodzinom nie można przypisać na polu edukacyjno-socjalizacyjnym wielkiej roli w procesie unowocześnienia społeczeństwa, bez względu na to jakie realne procesy doprowadziły do tego stanu indolencji. Żadne nowoczesne państwo, także liberalne, nie może zaniedbać rodziny pod pretekstem oddolnego leseferyzmu. **EUROPEJSKA SPOŁECZNOŚĆ, DO KTÓREJ DĄŻYMY, NIE ZNA INNEJ POLITYKI NIŻ POLITYKA Z RODZINĄ.**

W sferze oświaty powszechnej największy problem sprowadza się do tego, że zaniedbywana jest w Polsce tzw. edukacja antycypacyjna przysposabiająca do sprostania obecnym i przyszłym wyzwaniom.

A bez takiej edukacji nie ma modernizacji. System społeczno-ekonomiczny (rynek) wymusza oczywiście jakąś edukację, ale raczej reaktywną (przystosowawczą), która jest konieczna, ale niewystarczająca. W warunkach kryzysu finansowego, z którym nie można się uporać z dnia na dzień, nie ma klimatu do tworzenia się pro-edukacyjnego i pro-kulturalnego lobby, zwłaszcza że nakłady w tych sferach nie przynoszą efektów natychmiastowych, lecz procentują powoli, w skali pokoleń. To bodaj JEDNA Z NAJWIĘKSZYCH SPRZECZNOŚCI NA POLSKIEJ DRODZE DO NOWOCZESNOŚCI.

W polskim systemie edukacyjnym pogłębiają się negatywne tendencje zaobserwowane w latach osiemdziesiątych. Sytuacja ta prowadzi do znacznych i względnie trwałych cech ubóstwa kulturowego, a więc ograniczenia możliwości rozwojowych jednostek. Niebezpieczne jest to, jak wykazują badania, że LUDZIE, KTÓRZY ZNALEŻLI SIĘ W SFERZE UBÓSTWA KULTUROWEGO, NIE MAJĄ ŚWIADOMOŚCI NIERÓWNOŚCI, MARGINALNEGO POŁOŻENIA. Rodzi to błędne koło reprodukcji nędzy edukacyjnej i opóźnienia kulturowego. W szkołach państwowych, zwłaszcza zawodowych, nadal absolwenci opanowują średnio tylko część elementarnych pojęć. SPORY ODSETEK ABSOLWENTÓW „ZAWODÓWEK” JEST W STANIE ZNA CZNEGO WYŁĄCZENIA Z KULTURY SYMBOLICZNEJ (około 40% pod koniec lat osiemdziesiątych), a co szóstego można uznać za funkcjonalnego analfabetę.

Związek sprawności ciała i kondycji zdrowotnej z ogólnym stanem społeczeństwa, czy też – w skali indywidualnej – przebiegiem kariery jednostki jest niewątpliwy w krajach nowoczesnych. Trudniej dbać o te wartości, gdy struktury społeczne są niestabilizowane i stresogenne. Niski stan zdrowia i kondycji fizycznej sprzyjają narastającym stresom z powodu uświadomienia sobie nienadążania m.in. za wymogami współczesnego świata. W związku z tym coraz częściej się mówi o potrzebie uczenia się strategii życia – uczenia się, jak sobie radzić w trudnych sytuacjach. W tym kierunku zmierzają poszukiwania nowoczesnej pedagogiki, aby przygotować człowieka nie tylko do pracy, do zawodu, ale także do życia. W Polsce jest to jednak mało widoczne.

RELIGIA. Opinie na temat relacji religia (w przypadku Polski dominujące wyznanie – katolicyzm) – nowoczesność są różne, niekiedy skrajne. Przyjmuje się za tradycją oświeceniową (na której ufundowana jest refleksja o nowoczesności i modernizacji), że ta nowoczesność nie jest możliwa bez powszechnej laicyzacji. Uczestniczący w konferencji profesorowie KUL wyrażali odmienne opinie. Przede wszystkim nowoczesne nie musi być – ich zdaniem – pod każ-

dym względem lepsze od tego, co pochodzi z przeszłości lub na niej się opiera. Społeczeństwo zmieniające się w nowoczesne nie może być absolutną negacją społeczeństwa „dawnego”, gdyż taki postęp mógłby przynieść – oprócz korzyści – znaczne straty, o ile jest w ogóle możliwy. Nowoczesność nie zawsze musi być pojmowana jako przeciwnieństwo religijności. Pomiedzy poziomem modernizacji społeczeństwa a religijnością nie istnieją związki bezpośrednie i jednokierunkowe. Najbardziej nowoczesne społeczeństwa nie zawsze są najbardziej zsekularyzowane. W społeczeństwach, w których religia i Kościół są słabe, dochodzi do głosu etnocentryzm, hedonizm i niczym nieograniczona autonomia jako cel życiowy.

Istnieją trzy możliwe scenariusze rozwoju religii i Kościoła w warunkach postępującej modernizacji: zwrot ku przeszłości (tradycjonalizm); przystosowanie się do nowej sytuacji społecznej przez innowację i zmianę tradycji religijnej („aggiornamento”); wyprzedzenie nowoczesności przy wykorzystaniu jej słabych punktów. W Polsce te trzy orientacje będą równocześnie obecne przez wiele lat i trudno przesądzić, która z nich wysunie się na czoło.

Te ogólne obserwacje nie muszą się w pełni odnosić do Kościoła polskiego, pojmowanego zarówno instytucjonalnie jak i socjologicznie (zgromadzenie wiernych), który ma swą specyfikę wyrażającą się w ludowości, obrzędowości i patriotycznym symbolizmie. Z uwagi na ten charakter, a zwłaszcza silną obecność Kościoła w sferze politycznej, społecznej, kulturowej, a pośrednio także ekonomicznej, jego potencjalnie pozytywny bądź negatywny wpływ na procesy modernizacyjne kraju będzie wyraźniejszy niż gdziekolwiek indziej w świecie (może jedynie poza Ameryką Łacińską).

Czynniki osobowościowe

Najtrudniejszy problem sprowadza się do określenia tego, czym jest NOWOCZESNA OSOBOWOŚĆ. W dyskusjach na ten temat przywołuje się kilka uznanych na Zachodzie klasyfikacji cech modern personality, przede wszystkim Inkelesa-Smitha, MacClellanda. Przy tej okazji wyraża się jednak opinię, że typologie te nie powinny być traktowane jak katechizm, są bowiem obciążone relatywizmem kulturowym i nie w każdych warunkach mogą stanowić kanwę do rozważań nad tym, jaka pedagogika czy socjotechnika jest niezbędna do kształtowania pożądanego modelu Polaka – modelu funkcjonalnego dla przemian ku nowoczesności (choćby wspomniany problem religijności i laickości, zaufania do ludzi i instytucji, w tym instytucji wła-

dzy). Biorąc to pod uwagę dyskusja ad usum Poloniac powinna dotyczyć tego, JAKI TYP OSOBOWOŚCI JEST FUNKCJONALNY DLA POLSKIEJ DROGI ROZWOJU. Za wtórną należałoby wtedy uznać kwestię kwalifikacji: nowoczesność czy nienowoczesność.

Zarazem padały opinie, że ISTNIEJE PEWNE MINIMUM CECH, KTÓRE WYSTĘPUJE WE WSZYSTKICH SYSTEMACH UZNAWANYCH ZA NOWOCZESNE. Łatwiej o określenie tego minimum w sferze tych cech osobowości, które decydują (a wiemy, że decydują, bo pokazuje to empiria rozwiniętej gospodarki rynkowej) o sukcesie materialnym. A więc: oszczędność, kalkulacja opłacalności wydatków w życiu codziennym, pracowitość, wytrwałość w zdobywaniu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych, determinacja w poszukiwaniu intratnego zajęcia. Krótko mówiąc każdy człowiek i każde przedsiębiorstwo musi wymyślić swój własny sposób na sukces. Te cechy osobowości są jednak pochodną innych, które niekoniecznie można wiązać automatycznie z market personality, a bez których zarazem nie można myśleć o tworzeniu się rynku jako systemu kulturowym. Chodzi przede wszystkim o to, co teoretycy modernizacji nazywają POTRZEBĄ OSIĄGNIĘĆ, która rodzi się na podłożu racjonalności, chęci zmiany statusu (materialnego, społecznego, kulturowego), potrzeby wewnętrznego zadowolenia z indywidualnych dokonań, a jednocześnie wyzwala takie cechy konieczne, jak upór, odporność psychiczna na niepowodzenia, nonkonformizm, otwartość umysłu, akceptacja innowacji, gotowość do ryzyka, poczucie odpowiedzialności, zdolność do wyrzeczeń i rezygnacji z natychmiastowych nagród, orientacja w przyszłość, potrzeby poznawcze, kooperatywizm nie redukujący indywidualizmu i in., czyli mobilność intelektualna, psychiczna i fizyczna, która czyni osobowość otwartą na zmiany i gotową do ich akceptacji. Zespół tych i innych cech składa się na to, co potocznie się określa jako siłę osobowości.

Obecność tych cech jest niezbędna w skali zbiorowej, O KSZTAŁCIE MODERNIZACJI PRZESADZA BOWIEM SUMA INDYWIDUALNYCH WKŁADÓW TWÓRCZYCH. Ale najnowsza historia rozwoju pokazuje także, że kraje znajdujące się w elicie postindustrialnej nowoczesności zawdzięczają tę pozycję „imiennym”, by tak rzec, wkładowi innowacyjnym, czyli działalności wybitnych jednostek: reformatorów, uczonych, wynalazców, organizatorów, polityków, bez których nie jest możliwe funkcjonowanie dynamicznych instytucji społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturalnych.

Pojawiały się wątpliwości, czy orientacja na skuteczność, osiągnięcie, pobudzanie zespołu motywacyjnego przedsiębiorcy, słowem market

mentality nie instrumentalizuje osobowości, nie czyni z tych cech celu samego w sobie, co byłoby nie do przyjęcia z perspektywy etyki personalistycznej.

Jakie Polacy mają dane ku temu, aby wykształcić w sobie cechy, które – nie upierając się przy kwalifikowaniu ich w kategoriach nowoczesności czy nienowoczesności – dają szansę na udaną transformację systemu? Opinie były różne: optymistyczne i pesymistyczne. Pierwsze każą dostrzegać pozytywne zjawiska w postaci przyływu ekonomizmu, praktycyzmu i pragmatyzmu w myśleniu i działaniu, co w ciągu zaledwie dwu lat zaowocowało zmianami jakościowymi. Sceptycy każą pamiętać, że nadal wychowanie w rodzinie, szkole, wojsku, częściowo także w Kościele było i jest nastawione na wyrabianie postaw ogólnego posłuszeństwa. Jeśli w jakimś momencie chce się te postawy zmienić, to musi to następować radykalnie, często rewolucyjnie, a więc i destrukcyjnie.

Nowoczesność i modernizacja w perspektywie teoretycznej

Niedostatki teorii rozwoju mogą się wydać relatywnie mało dotkliwe w sytuacji, gdy istnieje jasny i zwarty program budowania demokracji parlamentarnej i gospodarki rynkowej oparty na sprawdzonych gdzie indziej wzorach. Jednak przekonanie, że mamy gotowy, teoretycznie przemyślany program dochodzenia do nowoczesności jest złudne z paru względów.

BRAKUJE SATYSFAKCUJĄCEJ TEORII SYSTEMU, KTÓRY ISTNIAŁ W POLSCE PRZEZ CZTERY DEKADY. To, co się uważa za teorię tego systemu, jest jedynie zespołem twierdzeń (czasem tylko hipotez), które mają uzasadniać jego odrzucenie. Tymczasem rozeznanie teoretyczne w tym zakresie jest niezbędne, bowiem ustrój, który istniał, stanowi bezpośrednie uwarunkowanie tego, co powstaje dzisiaj. Brakuje także solidnego teoretycznego wsparcia w kwestii źródeł polskiego zacofania w okresie „długiego trwania“, historycznej (sięgającej początków ery nowożytnej) analizy przyczyn peryferyjnego usytuowania ówczesnej Rzeczypospolitej względem krajów należących w tamtym czasie do cywilizacyjnego centrum świata. Wreszcie nie potrafimy sobie odpowiedzieć na pytanie, JAKA JEST REALNA PRZYDATNOŚĆ TEORII MODERNIZACJI STWORZONYCH W INNYM CZASIE I NA UŻYTEK INNYCH OBSZARÓW ŚWIATA ZACOFANEGO. Padają opinie, że teorie te – będące przez dziesiątki lat głównym nurtem refleksji nad zacofaniem i rozwojem od tradycjonalizmu do nowoczesności – są mało przydatne dla takiego kraju jak Polska, że, co więcej, zważyw-

szy na nasz punkt startu konieczna jest nowa generacja konceptów rozwoju. Przemawiają za tym przynajmniej dwa względy. Po pierwsze Polska w punkcie startu do modernizacji nie jest krajem tradycyjalistycznym, przedprzemysłowym; co więcej, ma za sobą nieudaną modernizację innego typu (realno-socjalistycznego) i powstała w jej wyniku „nową tradycję” opartą na ładzie centralistyczno-doktrynalnym. Po wtóre ostatnie ćwierćwiecze wniosło sporo korektur do klasycznych teorii modernizacji pod wpływem różnorodnych komplikacji cywilizacyjno-rozwojowych (ekologia, pułapki centralizmu i leseferyzmu, powstanie społeczeństwa informacyjnego i in.). Brak teoretycznej refleksji jest zastępowany programem prostego naśladownictwa, często bezrefleksyjnego kopiowania (aby uniknąć wysiłku „nostyfikacji” obcych wzorów). Wyjaśnia się to pragmatycznie koniecznością oparcia się na sprawdzonych rozwiązaniach i uniknięcia kosztownego eksperymentowania z „trzecią drogą”). BYĆ MOŻE SĄ SPRAWDZONE WZORY, (raczej dla tych, którzy je sprawdzili), ale NIE MA ŻADNYCH GWARANCJI, ŻE „SPRAWDZONE” BĘDĄ W NASZYCH WARUNKACH TAKŻE REZULTATY.

Nie prowadzi się poważnych dyskusji teoretycznych na temat współczesnych paradygmatów rozwoju: modernizacyjnego, zależnościowego czy alternatywnego (m.in. endogennego). Analiza naszej rzeczywistości podpowiada, że STRATEGIA POLSKA OPIERA SIĘ NA MIESZANYM MODELU MODERNIZACYJNO-ZALEŻNOŚCIOWYM, ALE TAKI WYBÓR NIE ZOSTAŁ POPRZEDZONY „RACHUNKIEM BÓLU” (rozpoznaniem „dolin łąz”, używając określenia Ralpha Dahrendorfa), JAKI NIE UCHRONNIE TRZEBA ZAPŁAĆ NA DRODZE DO INTEGRACJI Z SYSTEMEM ŚWIATOWYM. Nie podejmuje się dyskusji nad takimi fundamentalnymi pytaniami, jak np.: Czy opóźnienie cywilizacyjne jest przekleństwem, skazaniem na „syndrom późnego przybysza” (który popada w fascynację tym, co innym już doskwiera), czy też może być w określonych warunkach atutem, który umiejętnie wykorzystany pozwoli na uniknięcie najbardziej dotkliwych pułapek na cierniowej drodze do nowoczesności, których nie ustrzegli się inni?

W refleksji nad drogą modernizacji brak również głębszego namysłu nad metodą dochodzenia do nowoczesności, zwłaszcza analizy pozytywnych i negatywnych skutków szokowej terapii modernizacyjnej. HISTORIA POWOJENNEJ MODERNIZACJI obszarów cywilizacyjnie odstających NIE ROZSTRZYGNĘŁA JEDNOZNACZNIE, CZY MA ONA PRZEBIEGAĆ EWOLUCYJNIE, CZY SKOKOWO. Nie ma w tej mierze uniwersalnych scenariuszy, bo sytuacje są konkretne. Jedna i druga strategia ma swoje wady i zalety, przy czym to, co jest wadą pierwszej, stanowi

mocną stroną drugiej i vice versa. Za „skokiem w rynek“ przemawia wiele argumentów, może najbardziej ten, że tylko w ten sposób można przekroczyć masę krytyczną reform, uciec do przodu, ustrzec się połowiczności rozwiązań. Koszty są znaczne, ale rekompensowane tym, że chroni się reformy przed powrotem do dawnej statycznej równowagi. W języku konkretów oznacza to stworzenie sytuacji, w której energia społeczna znajduje stosunkowo szybko ujście w nowym, zmodernizowanym ładzie, nie zaś w szczelinach starego. Zwolennicy łagodniejszego przejścia mają także niebagatelne argumenty. Gwałtowne przejście bez dekompresji grozi nieprzewidywalnymi skutkami. Szok może pobudzać, ale też i paraliżować. Wskazuje się nie bez racji, że historia nieraz dowiodła, iż cierpliwość popłaca, że trzeba się wyzbyć filozofii, w myśl której wszystko można z dnia na dzień zmienić, że – wreszcie – trzeba zerwać z naprzemiennymi cyklami inercyjnego trwania przez dłuższe okresy i gwałtownego reformowania. Historia uczy, że wiele rewolucyjnych zmian przychodzi później korygować i koszt tego bywa wysoki.

Brak także głębszej refleksji nad tym, jak zachowuje się kultura zastana w sytuacji zderzenia z systemem kulturowym społeczeństwa rynkowego, który był dla niej czymś obcym.

W ogóle niemal nie padają w dyskusjach naukowych (rzadko w publicystyce) filozoficzne i historiozoficzne pytania czy hipotezy, że wszyscy są skazani na rozwój, nowoczesność. Może proces rozwoju ekonomicznego nie jest przeznaczeniem całej ludzkości. Może nie wszyscy chcą i mogą przejąć kulturę funkcjonalną dla tej nowoczesności i pozbawić się własnej. Okoliczności jednym sprzyjają, innym – nie. Może już dziś pozostały tylko „trudne przypadki“, gdzie z różnych przyczyn nie przyjmują się nowe rozwiązania? Ludzie w takich krajach nie lubią innowacji, nie chcą ich, zniechęcają się do nich. A ci, którzy potrafią się nauczyć, po prostu opuszczają kraj.

Podobne pytania być może nie przyniosą odpowiedzi praktycznych, mogą nawet zniechęcić do rozwojowego optymizmu, ale bez nich nie jest możliwa płodna myśl.

Oceny procesu modernizacji politycznej

Równie szybko jak na obszarze ekonomii rynkowej dokonują się zmiany w sferze socjo-politycznej wiodące do demokracji pluralistycznej. Tu już można mówić o zmianie jakościowej – wyjściu z systemu monocentrycznego na drogę tworzenia społeczeństwa otwartego. Zmiana polityczna następuje względnie łatwo, o wiele dłużej trwa proces

budowania instytucji, o czym świadczą trudności w tworzeniu się systemu partyjnego, od którego zależy w dużym stopniu tempo rozwoju politycznego. Badania nad ugruntowanymi demokracjami wykazują, że do ustabilizowania się demokracji jest konieczne spełnienie kilku warunków. Szanse na ugruntowanie się procedur demokratycznych są wąskie, jeśli: dystanse materialne w społeczeństwie są nadmierne, zwłaszcza w sytuacji braku podstawowego dostatku dla znacznych grup społecznych; brak tradycji demokracji, także na szczeblu lokalnym; szwankuje edukacja, w tym edukacja polityczna, która nie przygotowuje dostatecznie do świadomego wyboru i orientacji w bogactwie oferty politycznej; słabe są więzi społeczne i niedostaje ogniw zapośredniczających demokrację (stowarzyszeń, partii, ruchów inicjatyw obywatelskich itp.), które wypełniałyby przestrzeń między centrum systemu a jednostką i grupą pierwotną; opozycja polityczna nie ma możliwości legalnego działania.

Uwarunkowania międzynarodowe

Padają opinie, iż zważywszy że wzory nowoczesności pochodzą z importu, czynnik zewnętrzny odegra prawdopodobnie decydującą rolę, Polska bowiem nie zmodernizuje się sama. Będzie to zarazem najważniejszy czynnik dyscyplinowania procesu dochodzenia do nowoczesności. Dystans do Europy staje się miarą bliskości bądź dalekiego dystansu, jaki nas dzieli od Europy.

Annus mirabilis 1989 wyzwolił w Europie procesy, które stwarzają historyczne szanse scalenia pękniętego kontynentu, stworzenia pewnej całości ekonomicznej i kulturowej. Następuje intensyfikacja przepływów cywilizacyjnych i kulturowych w Europie, której na przeszkodzie nie stoją już restrykcyjne mechanizmy państw i bloków. Coraz widoczniej dominują tu zasady obrotu komercyjnego i wolnego obiegu informacji. Społeczeństwo polskie nie było w ostatnim czterdziestoleciu zamknięte (wyjawszy lata stalinowskiego totalitaryzmu), ale obecny stopień otwarcia jest bezprecedensowy. Można stwierdzić, że Polacy znaleźli się od niedawna w jakościowo nowej sytuacji w sferze komunikowania się ze światem. Różnorakie tego skutki są widoczne już po niespełna dwóch latach.

Jednocześnie mamy do czynienia ze sprzecznymi procesami w obu częściach Europy: integracyjnym w Zachodniej i dezintegracyjnym (związany z renesansem nacjonalizmów i szowinizmów) w Środkowo-Wschodniej. To, że nasz region przechodzi przez cykl nacjonalistyczny, sprawia, że pluralizm kulturowy, zwłaszcza na pograniczach, nie jest

tak płodny, jak mógłby być w innych warunkach. Polskie pogranicza na szczęście nie płoną i nie leje się krew, ale nie brak wrogości, które dla wielu ludzi czynią życie na pograniczu przekleństwem. Upadek granic, często zniechędzających, izolujących, nie otwiera drzwi do solidarności i braterstwa ludów. Nowe granice zaczynają przebiegać przez dawniej spokojne regiony wielokulturowe.

* * *

Problematyka konferencji objęła wiele tematów istotnych dla nowoczesności Polaków i modernizacji Polski, ale nie tyle, aby można było mówić o zarysowaniu całej panoramy. Problem nowoczesności Polaków i modernizacji Polski zasługuje na to, aby być przedmiotem stałego zainteresowania badawczego, być może powołania interdyscyplinarnego zespołu, co pozwoliłoby na wszechstronne naświetlanie tej problematyki, a dzięki udziałowi w nim praktyków byłoby ono pożyteczne w formułowaniu wniosków dla strategii modernizacji kraju.

*Kazimierz Krzysztofek,
Marek S. Szczepański,
Adam Sarapata*



Filozofia zdrowego rozsądku

W panoramie prasy wydawanej poza cenzurą wyróżniało się kilka tytułów – należał do nich „Przegląd Polityczny” ukazujący się w Gdańsku. Pismo to powinno być porównywane z innymi periodykami uprawiającymi mimo ciśnienia bieżących wydarzeń głębszy namysł nad polityką. Na szczęście logika politycznej walki wręcz, narzucona przez atmosferę stanu wojennego, nie zdominowała całej naszej opozycji. Istnienie „Krytyki” i „Arki”, „Polityki Polskiej” i właśnie „Przeglądu Politycznego” jest tego najlepszym dowodem.

Każdy z tych tytułów zasługuje na omówienie, a nie jest to przecież lista kompletna. Nie wątpię, że powstaną kiedyś monografie tych pism i że badacze stanu świadomości Polaków w latach osiemdziesiątych nie pominą dorobku prasy podziemnej; nie zapominając oczywiście o prasie cenzurowanej, ale faktycznie opozycyjnej (np. związanej formalnie czy ideowo z Kościołem) oraz uwzględniając fakt pozytywnych zmian zachodzących w prasie podporządkowanej władzom. Zanim to nastąpi, warto – jak sądzę – sięgać właśnie dziś po stare numery czasopism, by z perspektywy paru lat spojrzeć na siebie samych utrwalonych, niczym na pozółkłej fotografii, w tekstach pisanych pod ciśnieniem chwili, ale swym znaczeniem wykraczających poza doraźność. Takie spojrzenie wstecz może być nawet fascynujące, jeśli się uwzględni różnice między Polską 1991 r. a Polską roku – powiedzmy – 1985...

Sięgnijmy zatem po „Przegląd Polityczny”.

Jest rok 1983. Ukazuje się pierwszy numer pisma pod tym właśnie tytułem. Opracowany przez dwie osoby. Odbity na powielaczu w nakładzie 400 egz. Trudno czytelny. Pismo ukazywało się w następującym rytmie: 1983 r. – 1 i 2; 1984 – 3 i 4; 1985 – 5 i 6; 1986 – 7 i 8; 1987 – 9; 1988 – 10 i 11; 1989 – 12. Przez cały ten okres wydawcą była oficyna „Litera”. W nr. 3/1984 podano skład kolegium: Anna Barycz, Witold Chramiec, Jacek Karski, Michał Koin, Stanisław Linde, Kacper Sokolnicki. W kobiecym przebraniu (Anna Barycz) ukrywał się Donald Tusk, który wspólnie z Wojciechem Dudą (Stanisław Linde) opracowywał pierwszy numer pisma. Pozostali to: Jacek Kozłowski (Jacek Karski), Wojciech Fulek (Witold Chramiec), Stanisław Pieniążczak (Michał Koin) i Stanisław Krajewski (Kacper Sokolnicki). Znaczącą rolę odgrywał także Andrzej Zarębski (pisu-

jący jako Andrzej Stanicki lub Mirosław Gajda). W pracę redakcyjną – w szerokim sensie słowa – był zaangażowany Marek Zająkała.

Jednym z filarów pisma był Janusz Lewandowski (Jędrzej Branecki), często na łamach „Przeglądu Politycznego” pojawiali się: Lech Mażewski (lem.), Tadeusz Zakrzewski), Ireneusz Krzeziński (Stanisław Iranek), Henryka Dobosz (Paweł Adamski). Spotkamy tu Andrzeja Drzycimskiego i Marka Adamca (Samuel Obiedziński), Jarosława Kaczyńskiego i Mariusza Wilka, Zbigniewa Gacha (Marcin Moskit) i Adama Kinaszewskiego, Piotra Kapczyńskiego i Pawła Śpiewaka. Obraz byłby niepełny, gdyby pominąć rolę Dariusza Filara i nie wspomnieć o Jacku Merkle i Janie Krzysztofie Bieleckim – każdy z wymienionych w sobie właściwy sposób współtworzył środowisko skupiające się wokół pisma.

Dojrzewanie do liberalizmu

Lata biegą tak szybko i przynoszą tak wielkie zmiany polityczne, że dziś potrzeba dłuższego namysłu, by odtworzyć atmosferę polityczną i umysłową kraju sprzed kilku lat. A jest to konieczne do zrozumienia fenomenu „Przeglądu Politycznego”, pisma powołanego do istnienia przez jednostki poszukujące polskich odpowiedników europejskiego liberalizmu w czasie mało do tego sprzyjającym. Projekt ten byłby ciekawy nawet wtedy, gdyby pismo pozostało nieformalnym organem „gdańskich liberałów” – małej grupy uprawiającej swój ogródek. A przecież mamy do czynienia z czymś nieporównanie ciekawszym. Najpierw były jednostki poszukujące swego miejsca w Polsce lat 1983–85 i spoglądające z sympatią na poczynania grupy Mirosława Dzielskiego w Krakowie i środowiska związanego z „Res Publicą”; potem grono to powiększyło się o tyle, że mogły powstać: Gdańska Inicjatywa Obywatelska i Stowarzyszenie „Kongres Liberałów” – co w efekcie przyniosło Kongres Liberalno-Demokratyczny. Rok 1991 był czasem danym liberałom przez historię. Objęcie funkcji premiera przez J.K. Bieleckiego dało „gdańskim liberałom” niezwykłą szansę zmierzenia się z rzeczywistością gospodarczą, społeczną i polityczną Polski początku lat dziewięćdziesiątych.

W czerwcu 1991 r. ukazał się „Przegląd Polityczny” w nowym kształcie. Zachowano jednak ciągłość programową, co jest uwidocznione w podwójnej numeracji; nr 1 nowego „Przeglądu Politycznego” jest zarazem numerem 13. pisma. Redaktorem naczelnym pozostał Donald Tusk, zaś w składzie redakcji znajdujemy m.in. Dariusza Filara i Krzysztofa Wyszowskiego. Pismo firmuje zespół: Jan Krzysztof Bie-

lecki, Piotr Kapczyński, Jacek Kozłowski, Ireneusz Krzemiński, Janusz Lewandowski, Lech Mażewski, Jan Szomburg, Paweł Śpiewak, Andrzej Zarebski. W słowie od redakcji czytamy: *Dziś, mimo politycznego awansu liberałów (a może właśnie dlatego), widać, jak potrzebna jest odrobina intelektualnego dystansu do bieżącej polityki. Widać też z całą ostrością, jak płytko zakorzeniony jest w Polsce kanon wartości liberalnych. Wracamy więc do „Przeglądu”, chcąc przy jego pomocy uczyć się wspólnie z Czytelnikami wolności myślenia i myślenia o wolności.*

Zróbmy więc wycieczkę wstecz wertując „podziemne” numery pisma i posiłkując się czasem tekstem pt. „Liberalizm stosowany” (1/13 1991) będącym zapisem rozmowy J.K. Bieleckiego, D. Filara, J. Kozłowskiego, J. Lewandowskiego i D. Tuska. Ten ostatni przypomina, iż założyciele pisma mieli skromny zamiar, chcieli *edukować – pomimo „wojennej” rzeczywistości – ludzi na liberalny sposób (było chyba takie przekonanie, że skoro nie ma wolności i nie bardzo wiadomo, jak ją dać innym, to warto chociaż o niej pisać)*... J. Kozłowski dodaje: *Na pewno chcieliśmy wytworzyć pewien grupowy styl myślenia politycznego, ale pragnęliśmy też integrować wokół pisma środowisko, chociaż jeszcze bez pomysłu na konkretne działania polityczne. Pamiętamy zresztą, co znaczyło w 1983 roku robienie polityki. Później dopiero w okolicach „Przeglądu” pojawili się przedsiębiorcy i praktycy gospodarczy, ekonomiści, zaczęły działać spółdzielnie „Doradca” i „Gdańsk”. I to zaczęło zmieniać czysto intelektualny wymiar „Przeglądu”.*

Wśród samych zainteresowanych, uczestników przypominanej rozmowy, nie ma zgodności co do zamysłu, który legł u początków pisma. D. Tusk w pierwszym podziemnym numerze *wieścił potrzebę rewolucji liberalnej w Polsce* i czynił to w pisemku mającym w tytule wyróżnik: polityczny. Słusznie powiada więc J. Kozłowski: *Na pewno zakładając „Przegląd” nie myśleliśmy o powstaniu liberalnej partii politycznej, która sięgnie po władzę, ale nie była to też chyba zabawa klerków. Z miesiąca na miesiąc, z roku na rok zmieniał się kontekst naszej aktywności, nasze upolitycznienie jako grupy było procesem, chociaż indywidualnie w polityce siedzieliśmy co najmniej od Sierpnia. Inaczej tę sprawę widzi J. Lewandowski twierdząc, że nie powodowały nim motywacje polityczne. Chodziło mu natomiast o osvajanie młodej polskiej inteligencji z intelektualnym dorobkiem liberalizmu – praktycznie nie znanym u nas. Było to robione – jak wspomina – z myślą o dalszej przyszłości, niejako na zapas.*

Tak się złożyło, że wokół „Przeglądu” zaczęli się pojawiać ludzie zający w tym czasie nowym dla siebie doświadczeniem – a mianowicie

działalnością gospodarczą. Według Lewandowskiego aktywność ta nie była wprost polityczna, *była raczej sposobem przetrwania*. Dodam od siebie – godziwym sposobem przetrwania, bez konieczności uczestniczenia w oficjalnych strukturach PRL.

Taką postawę przyjął wtedy J.K. Bielecki wyznający dziś: *Ja od samego początku czuję się liberałem „by nature”. Nie czuję się natomiast liberałem w rozumieniu filozoficznym (...)*. To ważne stwierdzenie. Ludzie pokroju Bieleckiego w sposób wprost naturalny poszukiwali miejsca, w którym ich wrodzone i świadomie pielęgnowane poczucie wolności i odpowiedzialności zostałyby uznane za normę, nie za dziwactwo. Uznane i uszanowane.

Warto dodać, że ta mniej lub bardziej typowa działalność gospodarcza pomagała wyzwalać się z gorsetu upaństwowienia tym, którzy – zdawało się – byli dalecy od zasad liberalnej gospodarki. To zresztą odrębny i ciekawy temat czekający na szczegółowe opisanie: W jaki sposób zmiana stylu życia (np. praca fizyczna w zgranym zespole) wpływa na nasze postawy – także polityczne? Ma rację Bielecki twierdząc, że doświadczenie pracy „na własnym” jest doświadczeniem własności, niezależności i odpowiedzialności, a zatem może być pomocne w procesie *odbudowywania swojego poczucia wolności*.

Tak mówili „gdańscy liberałowie” wiosną 1991 r. spoglądając wstecz i odtwarzając swój stan świadomości sprzed paru lat. „Przegląd Polityczny” jest wdzięcznym obiektem analizy nie tylko jako zapis myślenia grupy ludzi, która ma dziś coś do powiedzenia w Polsce, ale także jako świadectwo dojrzewania do liberalizmu w polskiej wersji. Być może najciekawsze jest tu prześledzenie, w jaki sposób następowało oswojanie czytelników z liberalną teorią znaną z dzieł mistrzów gatunku i w jaki sposób przystosowywano tę teorię do zmieniających się przecież warunków społecznych i politycznych kraju.

Liberalizm wyrasta z realiów

Wolność – oto jądro, treść i zarazem fascynacja liberalizmu – pisał w programowych „Refleksjach nad liberalizmem” Tusk (Anna Barycz, 3/84). Nie jest to jednak wolność bez ograniczeń; autorzy „Przeglądu” stale przypominali o prawach i równocześnie obowiązkach świadomego swej społecznej roli obywatela. Starali się tak dobrać teksty klasyków liberalizmu, aby w umyśle czytelnika wytworzył się pożądany wizerunek tego kierunku: wolność mocno związana z odpowiedzialnością, konieczność uczenia się zawierania kompromisów, racjonalność poczynań i pokora wobec rzeczywistości, co nie

jest wcale tożsame z biernością czy fatalizmem. *Trzeba zrozumieć – tłumaczył Tusk – że ludzkość nigdy nie osiągnie ani pełnej wolności, ani pełnej równości, ani pełnej wydajności – nie mówiąc już o realizacji ich wszystkich naraz.*

Redaktorzy „Przeglądu” pracowali niejako na dwu płaszczyznach: teorii i praktyki. Do pierwszej zaliczam teksty mistrzów i teksty o mistrzach, do drugiej – odniesienia do bieżącego życia społecznego kraju. Nietrudno zgadnąć, że mówiąc o mistrzach mam na myśli Raymonda Arona i Friedricha von Hayeka, Ludwiga von Misesa i Isaiaha Berlina, Guya Sormanana i Ferdynanda Zweiga, Karła R. Poppera i Waltera Lippmanna... Popularyzacją tych postaci zajmował się głównie J. Lcwandowski (Jędrzej Branecki).

Ten wątek tematyczny „Przeglądu” będzie zapewne kiedyś opisany i oceniony przez historyków idei i nie mnie wchodzić w neoliberalną teorię. Mnie interesuje przede wszystkim druga płaszczyzna, a mianowicie: W jaki sposób teoretyczne zasady mistrzów były łączone z polską rzeczywistością tamtych lat?

Sięgnijmy po nr 4/84 i otworzmy go na artykule Andrzeja Smoczyńskiego pod nieprzypadkowym tytułem: „Gospodarka: realizm i umiarkowanie”. Dodać trzeba, że są to *refleksje na marginesie wypowiedzi Lecha Wałęsy na tematy ekonomiczne z 7 III 1984 r.* Autor komentarza pisze: *W przedstawionych przez Wałęsę propozycjach dominuje idea, według której trzeba dla niezależnej społecznej i gospodarczej działalności zdobywać te pola, które są do zdobycia legalnym lub półlegalnym sposobem. W ten bowiem sposób można ograniczyć patologiczną centralizację władzy i stworzyć warunki do budowy nowoczesnego, wolnego społeczeństwa i zdrowej gospodarki. Idea taka jest bardzo bliska społecznej nauce Kościoła oraz koncepcjom współczesnego liberalizmu. I jeszcze jeden fragment: Nikt rozsądny nie wątpi rzeczywistości – po tylu naszych doświadczeniach – w wyższość gospodarki kapitalistycznej nad „socjalistyczną”. Realizm, świadomość stanu aktualnego Polski w sferze ekonomicznej nakazuje jednak sceptyczne podejście do tego typu rozumowania. Pomijając bariery polityczne, wewnętrzne i zewnętrzne, rozwiązanie to jest ze względów czysto ekonomicznych na dzień dzisiejszy nierealistyczne.*

A zatem: szybki powrót do kapitalizmu jest niebezpieczną mrzonką!

Zauważmy, iż autor nawiązuje do społecznej nauki Kościoła, jakby chciał zasynalizować możliwość pogodzenia jej wskazań z liberalnymi wymogami. Czy chodzi tu o uspokojenie czytelników, o powiedzenie: Nie taki diabeł (czytaj: neoliberalizm) straszny, jak go ma-

lują? Rok wcześniej Tusk w cytowanym już artykule odważył się na zdanie: *Napawa nas optymizmem fakt, że od wielu już lat daje się zauważyć proces – trudny co prawda – integracji dwóch najbliższych nam kierunków myślenia społeczno-politycznego: liberalizmu i socjalizmu demokratycznego, a więc sposobów myślenia racjonalistycznych, oświeceniowych, głęboko humanistycznych. Wydaje się, że swoista synteza wartości prezentowanych przez te systemy ideowe jest w przyszłości możliwa.*

Nie potrafię odpowiedzieć, co w tych wypowiedziach należy do istoty rzeczy, a co do gry taktycznej. Spróbuję tylko uporządkować swe domysły. Przywoływane sądy pochodzą z lat 1983–84 i są świadectwem poszukiwania swego miejsca na umysłowej i politycznej mapie kraju przez grupę ludzi dojrzewiających do liberalizmu. Ponieważ ludzie ci mieli awersję do wszelkiego rodzaju dogmatyzmu, starali się rozglądać wokół siebie szukając ewentualnych sprzymierzeńców. Dla jednego z nich mógł to być tzw. socjalizm demokratyczny, drugiemu bliższa była katolicka nauka społeczna. Można tę swobodę poszukiwań sprzymierzeńców zapisać na plus „Przeglądowi” i dawać jako przykład otwartości myślenia jego redaktorów. Wolno też dopatrywać się tu nadmiernego rozmycia kryteriów ideowych grupy, dla której ważny jest przede wszystkim proces wyzwalania się z „upaństwowienia”, a nie dbałość o ideową ortodoksję.

Rodowód

Zasygnalizowane przed chwilą wątpliwości co do interpretacji ówczesnej postawy grupy „Przeglądu Politycznego” upoważniają nas do przyjrzenia się rodowodowi tego środowiska. Powstało ono w Gdańsku i okolicach – i już to sporo mówi o klimacie, w którym wyrastali redaktorzy pisma. Nie miejsce tu, by próbować opisywać specyfikę tego miasta i regionu; na nasz użytek poprzestaniemy na samym stwierdzeniu, że środowisko „Przeglądu” wyrosło w wyraźnie określonym miejscu. Specyfikę tego miejsca tworzyli ludzie tacy, jak Lech Bądkowski i Lech Wałęsa. L. Bądkowskiemu (1920–84) – nazwanemu *człowiekiem niezłomnym* – poświęcono nr 4 „Przeglądu”. Henryka Dobosz (jako Paweł Adamski) we wspomnieniu pt. „Bitwa trwa” kreśliła sylwetkę zmarłego zwracając szczególną uwagę na wewnętrzną wolność Bądkowskiego, jego cywilną odwagę i niechęć do demagogii, na wreszcie *pomorską naturę* nakazującą działać rzetelnie i z namysłem. *Po rozwiązaniu „Solidarności” Bądkowski powiedział spokojnie, gdy myśmy szaleli: to się nie zmarnuje, to się nie może*

zmarnować. *Wszystko się teraz oczyści w czystcu refleksji* – przypomina autorka.

Być może to zdanie Bądkowskiego brzmiało w uszach redaktorom „Przeglądu” zmuszając ich niejako do krytycznej refleksji nad otaczającą ich rzeczywistością – nie wyłączając „Solidarności”. „Solidarność” była oczywiście stale obecna w omawianym piśmie, ale pismo zachowało sobie prawo do chłodnego osądu; na ile to było możliwe uwzględniając osobiste zaangażowanie redaktorów w ten właśnie ruch społeczny. Już w nr. 2 (z 1983 r.) zadawano Jackowi Merklowi „Pytania z przeszłości”, a potem było: o Wałęsie po Noblu i więzienne listy Andrzeja Gwiazdy (3/84), Ireneusza Krzemińskiego „Polska i »Solidarność« – sens ludzkiego doświadczenia” (6/85), rozmowy z Lechem Kaczyńskim (8/86) i Bogdanem Borusewiczem (9/87), znów Krzemiński – tym razem esej pt. „Religia a ruch społeczny »Solidarność«” (10/88), numer specjalny poświęcony strajkom z maja 1988 r. (11/88) i wreszcie teksty H. Dobosz, A. Kinaszewskiego i A. Zarębskiego o L. Wałęsie (12/89).

Nie ma możliwości, aby skrupulatnie omówić wątek „solidarnościowy” pojawiający się w „Przeglądzie”, powiedzmy więc ogólnie, że było to spojrzenie wyważone, wolne od kombatanckiej retoryki – rzecz można: spojrzenie przyjazne, ale z pewnego dystansu. Czemu to przypisać? Może temu, że doświadczenie „Solidarności” było co prawda głównym, ale przecież nie jedynym składnikiem rodowodu tego środowiska. Mówi o tym Tusk (jako Tadeusz Donecki) w ważnym dla zrozumienia fenomenu interesującego nas środowiska tekście pt. „Droga i wybór”. Autor mówi przede wszystkim o sobie i czyni to na własne ryzyko, ale jego *wyobrażenie zbiorowej ewolucji i dojrzewania środowiska* może być przydatne przy opisie rodowodu grupy „Przeglądu Politycznego”. Wśród czynników kształtujących młodych ludzi, których przedstawicielem jest Tusk, znajdujemy obyczajowo-kulturowy wymiar Marca i doświadczenie Grudnia. *Po raz pierwszy z taką ostrością władza komunistyczna pokazała nam swe prawdziwe oblicze i nie pozostawiła praktycznie wyboru...* – pisze. A równocześnie – dodaje – sposób, w jaki objawiał się społeczny bunt, oddziaływał na młodego człowieka popychając go ku swoistemu lewicowemu radykalizmowi z całym jego rewindykacyjnym nastawieniem.

Lata siedemdziesiąte były czasem poszukiwania swego przyszłego miejsca w życiu. *Byliśmy za młodzi, by wejść w układy i układczy gierkowski* *czyżyny, a wystarczająco dorośli, by dostrzec kłamstwa i sztuczne nadęcie propagandy* – wspomina. Autor nadal tkwił w aurze

lewicowości i radykalnego egalitaryzmu, co wcale nie kłóciło się z silnym antysowietyzmem i zainteresowaniem Piłsudskim. Tusk przyznaje, iż w sporze między „późnymi wnukami” Dmowskiego i Piłsudskiego opowiadał się za Marszałkiem. Opcja narodowa nie wchodziła w grę! Z lektur poszukiwana była „Krytyka” i „Głos”. Narastał dystans do Kościoła, ruchów katolickich i autorytetów z nimi związanych, co wyraziście odróżniało tę grupkę od tworzącego się właśnie Ruchu Młodej Polski firmowanego przez Aleksandra Halla. Autor przyznaje, że niechęć do środowisk narodowych była wyraźnie odczuwalna, choć słabo uargumentowana. A przecież – dodam od siebie – oba te środowiska mogły mieć z sobą dobry kontakt, bowiem na wiele spraw spoglądano podobnie. Dla obu Sierpień był nie tylko *szczytowym osiągnięciem Polaków*, ale *równocześnie odbiciem ich kultury politycznej i świadomości społecznej*. Te słowa D. Tuska mógłby zapewne przyjąć również A. Hall. W istocie chodziło przecież o interpretację Sierpnia i okresu oficjalnego istnienia „Solidarności”. O pytanie: Czym był Sierpień? I także: Co dalej?

Równocześnie z poszukiwaniem odpowiedzi na te pytania dokończał się u D. Tuska i jego kolegów zwrot na prawo; ku konserwatyzmowi i liberalizmowi. W tym samym mniej więcej czasie do „Przeglądu” zbliżyli się ekonomiści, naukowcy i praktycy gospodarczy próbujący pracować „u siebie”. Niektórzy z nich, jak właśnie J.K. Bielecki, działali w „Solidarności” już to jako eksperci i doradcy, już to jako ekipa Jacka Merkla przejmującego „przesyłki” nadawane z Brukseli przez Jerzego Milewskiego. Przykład Bieleckiego wskazuje, że możliwe było prowadzenie swej firmy i współdziałanie z podziemiem; i to w podwójnej roli – umysłowego (doradca) i fizycznego (rozwożenie „przesyłek”).

Ten coraz bardziej zacieśniający się związek – skrótowno mówiąc – teoretyków z praktykami zaowocował przekonaniem, że trzeba pójść drogą gospodarki liberalnej uwzględniając jednak polityczną, społeczną i gospodarczą rzeczywistość kraju. Uznano, że myśl liberalna – wracam do artykułu Tuska – wymaga *daleko idącej i na bieżąco weryfikowanej reinterpretacji jej klasycznej wersji*. *Najtrudniejszym bowiem problemem stała się stosowność koncepcji liberalnych w polskich warunkach i ich użyteczność w rozwiązywaniu specyficznych polskich problemów politycznych*. Dla redaktorów, autorów i przyjaciół „Przeglądu” było oczywiste, że nie ma żadnej „trzeciej drogi” godzącej tzw. gospodarkę planową – w znanym aż za dobrze wydaniu – z wymogami rynku. Zarazem zdawano sobie sprawę, że *walka z komunizmem musi być równoległe walką o nowy kształt społeczeństwa*. Albowiem

społeczeństwo polskie w dużej części nastawione jest egalitarnie, wciąż powszechne jest przyzwolenie na etatystyczną wszechwładzę i nadopiekuńczość. Jednym z głównych zadań opozycji jest zmiana tego nastawienia...

W tym miejscu w drastyczny sposób pojawiało się pytanie o „Solidarność”. Wydaje się, że mocne słowa Tuska: *Nie wdając się tu w szczegóły stwierdzić można, że „Solidarność”, pozostając dla nas pięknym wspomnieniem, stała się równocześnie zamkniętym rozdziałem w sensie ideologiczno-programowym* – oddawały nie tylko poglądy redaktora naczelnego pisma.

Miesiące i lata

Doświadczenie szesnastu miesięcy „Solidarności” było tak niezwykle, że zmuszało każdego świadomego uczestnika życia społecznego w Polsce do określania się wobec fenomenu Sierpnia i jego skutków. Nie uniknęło tego – i nie chciało uniknąć! – środowisko „Przeglądu”. Grupę tę tworzyli ludzie mocno związani z „Solidarnością” i równocześnie na tyle niezależni, że przyznali sobie prawo przemawiania własnym głosem. W tekście firmowanym przez Redakcję pisano w 1985 r. (nr 6): *Sierpniowe dziedzictwo, uświęcone w Grudniu przelaną krwią, stanowi olbrzymią – szczególnie w sferze etyki i motywacji emocjonalnej – siłę nośną naszego społeczeństwa w konflikcie z komunistami. Jego mistyczny wręcz wymiar stwarza równocześnie obciążenie utrudniające obiektywne patrzenie w przyszłość, blokuje poszukiwanie nowych, INNYCH rozwiązań, innych, a więc rokujących nadzieję na sukces. I dalej: Dziedzictwo Sierpnia nie sprowadza się do doświadczenia, któremu na imię NSZZ „Solidarność”. I jeszcze: Nie odżegnując się od tradycji lat ostatnich, nie negując wartości i autorytetów z niej wynikłych, przekonani jesteśmy o konieczności szukania nowych, ofensywnych i pozytywnych sposobów działania, o konieczności odkrywania na nowo dla dzisiejszej polskiej myśli politycznej tematów pierwszorzędnej wagi, takich np. jak prawa własności czy kreowanie i rola elit politycznych.*

Kształtujące się właśnie środowisko liberałów miało ambicję stworzyć *polSKI program zwycięstwa, a nie tylko świadectwa*. Podejrzewam, że redaktorzy omawianego pisma byli uczuleni na kombatanctwo. A może po prostu bali się unieruchomienia w micie? A. Zarębski (Andrzej Stanicki) pisał przecież w eseju pt. „Życie w micie” (6/85): *Nasze uwięzienie w micie komunistycznym ma jeszcze i ten aspekt, że najpopularniejszym środkiem obrony jest tworzenie mitów konkurencyjnych.*

Dochodzi więc do tego, że uwięzieni jesteśmy podwójnie – od zewnątrz i od wewnątrz... Trzeba się odważyć – interpretuję tu Zarębskiego – wyjść poza strukturę mityczną i zderzyć się z rzeczywistością.

Do głównych atrybutów rzeczywistości środowisko zaliczało gospodarkę. P. Kapczyński zatytułował nawet swój ważny artykuł – „Gospodarka jako wyzwanie programowe dla opozycji” (9/87). Zauważmy, że niektórzy z omawianego środowiska byli zaangażowani w wypracowywanie nowych form współzarządzania gospodarką, co zostało przypomniane w „Historii gdańskiego ruchu samorządowego” (J. Lewandowski i J. Szomburg – 5/85). Inni tworzyli „Sieć”. Poglądy jednych i drugich ewoluowały, albowiem to, co było sensowne w okresie 1980–81, nie musiało być takie parę lat później. Warto w tym miejscu przywołać rozmowę z J. Merkle pt. „Jest reforma gospodarcza, czy jej nie ma?” (7/86). W słowie od Redakcji czytamy: *Nasz rozmówca udzielając nam wywiadu prosił o podkreślenie, że w wywiadzie tym wykorzystywał możliwie wszechstronnie opinie i analizy ekspertów, z którymi nieprzerwaną współpracę uważa za niezbędny warunek sensownego działania.* Do grona ekspertów pracujących dla L. Wałęsy J. Merkel zaprosił przedstawicieli różnych środowisk; znaleźli się tu m.in. ekonomiści z kręgu „Przeglądu Politycznego”, a także nieformalny zespół Leszka Balcerowicza. Mimo naturalnych różnic występujących między ekspertami, a dotyczących spraw szczegółowych, jedno było wspólne – przeświadczenie o konieczności głębokich zmian. Merkel mówił: *Musi powstać integralny rynek, to znaczy „system naczyń połączonych”, złożony z rynku towarowego, kapitałowego i rynku pracy, natomiast środki produkcji muszą znajdować się w rękach realnego właściciela odpowiedzialnego ekonomicznie za swoje decyzje.* Dodawał też: *Nie ulega dla mnie wątpliwości, że „przełomowa” reforma gospodarcza może udać się tylko jako dzieło wspólne. Nie jest w stanie tego dokonać osobno ani rząd, ani też jakikolwiek ruch czy organizacja, działająca wbrew państwu. Warunkiem powodzenia reformy jest zgoda narodowa co do wizji docelowej i sposobu jej realizacji.*

Rozważania o gospodarce były prowadzone niejako na tle wydarzeń politycznych: i tych bieżących, i tych z niedalekiej przeszłości. Szukając nowych dróg wyjścia z politycznego i gospodarczego patu autorzy „Przeglądu” coraz częściej pisali o konieczności zawarcia jakiegoś kompromisu z rządzącą partią; nie ukrywali, że byłby to kompromis taktyczny ułatwiający okrzepnięcie *liberałom i przedsiębiorcom*. Określeń tych użył Lewandowski w przemówieniu pt. „Gdańskie aktywa (liberałowie i przedsiębiorcy)” wygłoszonym w grudniu

1987 r. podczas spotkania na temat *nowej przedsiębiorczości* (10/88). Lewandowski nie tylko rejestrował fakt istnienia środowiska liberałów, ale twierdził, że nadeszła pora na liberalizm praktyczny; na współdział w modelowaniu tej hybrydy, jaka przy wtórze radzieckiej „pieriestrojki” zaległa się w Polsce lat osiemdziesiątych.

Nie na tym koniec: *Gdańscy liberałowie nie zadowalają się już samym dyskutowaniem idei. Pokolenie nowej przedsiębiorczości, w swym post-solidarnościowym nurcie, nie zadowala się wycofaniem w prywatność, zastygnięciem w obronie standardu życia. Dochodzimy do wspólnego dla obu środowisk pytania o sens i formy działalności publicznej.*

Działalność publiczna w tamtych latach łączyła się z ryzykiem popadnięcia w konflikt z opinią publiczną, a przynajmniej z tą jej częścią, która uznawała się za strażniczkę ideałów wyrosłych z Sierpnia i z Grudnia. Łatwo było wtedy przecież o etykietkę ugodowca, czyli kogoś, kto zdradza – lub świadomie rozmywa – kryteria oporu. Ci, którzy opowiadali się za liberalnym modelem gospodarki, ryzykowali podwójnie: w warstwie politycznej i w warstwie społecznej. Ta pierwsza to wspomniany wyżej straszak ugodowości, ta druga to mocno utrwalone przekonanie, że wolność i demokracja są niemal tożsame z równością – w mglistym, „socjalistycznym” sensie tego słowa. Ludzie skupiający się wokół „Przeglądu Politycznego” byli świadomi zagrożeń, a jednak zaryzykowali: *Wszyscy mamy prawo do polityki* – powiedzieli w dyskusji (10/88). Wzięli w niej udział Kapczyński, Kozłowski, Tusk i Zająkała reprezentując środowisko liberałów i równocześnie założycieli Gdańskiego Klubu Politycznego im. Lecha Bądkowskiego. Rozmowa toczyła się wokół możliwości działania pozytywnego w polityce. Dyskutujący przyjęli tezę o możliwości ewolucyjnych zmian sytuacji politycznej, a zatem uznali, iż potrzebne jest działanie pozytywne polegające m.in. na wykorzystywaniu nawet tych skromnych warunków, jakie oferuje władza; oczywiście bez brania współodpowiedzialności za wszystkie poczynania władzy. Tusk stwierdzał, że konieczne jest *widzenie polityki jako pracy, a nie walki tylko*. Sam bunt nie wystarcza. Ponieważ nie ma co liczyć na gwałtowne przesilenie, trzeba się nastwić na długą falę: *Trudniej oczywiście szukać krętych ścieżek niż pola walki* – dodawał. I mówił dalej: *Etyka walki z komunizmem jest prosta – nie może jednak zastąpić politycznego przygotowania do sprawowania władzy na wszystkich jej szczeblach*.

Atakując panujący reżim nie wolno iść za daleko w demontażu państwa – podkreślano w przywoływanej rozmowie. *Kwestionując legitymizację komunistyczną, trzeba nawiązywać do polskości państwa,*

w którym żyjemy, będąc świadomym z jednej strony zagrożeń wynikających z absolutyzowania pojęcia narodu, z drugiej zaś odrzucać sztafazę ideologiczny – radził Zająkała.

W tym duchu pisywano w „Przeglądzie” często nie kryjąc, że jest to pewien rodzaj oferty także dla władzy. Proponowano niepisaną umowę, jakiś swoisty pakt o nieagresji odwołujący się do sfery wspólnych wartości – bez rezygnacji z pryncypiów. Mażewski sam sobie odpowiadał przecząco na pytanie: „Czy PRL jest nadal państwem totalitarnym?” (10/88). System ewoluuje ku rozwiązaniom nie totalitarnym, lecz autorytarnym – twierdził („Cel doraźny – porządek autorytarny” – 11/88). Odważył się nawet na następujący sąd: *Powstanie zinstytucjonalizowanego systemu autorytarnego w PRL byłoby krokiem ku demokracji polskiego społeczeństwa*. Autorytaryzm w rodzimym wydaniu to system mający luki, które mogą być z pożytkiem wykorzystane przez instytucje i działania indywidualne – mające na horyzoncie obywatelskie społeczeństwo liberalne.

Redaktorzy i główni autorzy pisma zaryzykowali swą dobrą opozycyjną opinię nawołując do kompromisu między społeczeństwem a władzą. Odważyli się też na stawianie długofalowej pracy formacyjnej nad doraźne sukcesy będące w istocie sukcesami pozornymi, bo nie dotyczącymi koniecznych zmian w świadomości politycznej i społecznej redaków. W postawie redagujących „Przegląd” nietrudno zauważyć dwoistość, jeśli idzie o stosunek do „Solidarności”: z jednej strony przyznawali się do solidarnościowej rodziny, z drugiej zaś coraz bardziej dystansowali się od rewindykacyjnego nurtu stałe obecnego w solidarnościowym etosie. Wydaje się, że w środowisku „Przeglądu” byli i tacy, którzy uważając „Solidarność” za najważniejszy fenomen w Polsce powojennej, nie dawali NSZZ „Solidarność” większych szans na odegranie kluczowej roli w dziele budowania demokratycznej Polski. Mając za mało danych na ten temat nie chcą fantazjować; zaryzykują jednak tezę, że dla części tego środowiska „Solidarność” była cenna jako ogólna idea i jako narzędzie nacisku na władzę, ale już traciła te walory, gdy myślało się o przyszłości. Nawet jeśli dla części tego środowiska „Solidarność” wciąż była głównym taranem kruszącym „realny socjalizm”, to nie przenoszono tej pozytywnej oceny na przyszłe polityczne – i dotyczące gospodarki! – możliwości tego ruchu. Przyuczanie Polaków do myślenia w kategoriach liberalnych ze szczególnym naciskiem na gospodarkę rynkową z trudem dawało się pogodzić z rewindykacyjnym nastawieniem tak przecież widocznym w solidarnościowym myśleniu, a przynajmniej w jego popularnej formie.

Wszelkie uogólnienia są narażone na grzech uproszczenia – tak też jest i w tym przypadku. W „Przeglądzie” znajdziemy liczne i mocne dowody na silny związek pisma z solidarnościowym podziemiem, ale są tu też wypowiedzi krytyczne wobec solidarnościowych fundamentalistów marzących o wielkiej, tym razem nieodwołalnie zwycięskiej powtórce Sierpnia. Dla fundamentalistów postawa zajmowana przez „Przegląd” była bliska kapitulantwu, a nawet politycznemu oportu-nizmowi. Był to zarzut krzywdzący; interesujące nas środowisko nigdy nie poszło na lep władzy; nigdy też nie wyrzekło się podstawowych ideałów Sierpnia i „Solidarności”. Prawdą jest natomiast, że dokonywano w „Przeglądzie” daleko idącej reinterpretacji solidarnościowych zasad przymierzając je do politycznej rzeczywistości kraju, nie zapominając jednak o przyszłości, czyli o gospodarce rynkowej. Prawdą jest też, że środowisko to mogło sobie pozwolić na luksus swobodnego projektowania pożądanego modelu życia społecznego i gospodarki, ponieważ nie było formalnie związane ze strukturami Związku, ale znajdowało się na jego obrzeżu. Przecież sam fakt istnienia Związku i jego agend (także zagranicznych, jak np. Biuro w Brukseli kierowane przez J. Milewskiego) dawał psychiczne oparcie; przy wszystkich zastrzeżeniach do bieżącej działalności Związku „gdańscy liberałowie” należeli do solidarnościowej rodziny i korzystali, nawet być może nie do końca zdając sobie z tego sprawę, z solidarnościowego parasola.

Wspomniana wyżej dwoistość postawy środowiska „Przeglądu” ujawniła się szczególnie w numerze specjalnym (11/88) poświęconym majowemu strajkowi. *Gdańsk przez kilka dni stwarzał wrażenie miasta-teatru, zaimprowowanej wielkiej sceny, na której odgrywano fragmenty narodowego dramatu, a chwilami także groteski. Chęć utrwale-nia tego przedziwnego obrazu była jedną z motywacji redagujących niniejszy tom* – czytamy w słowie od Redakcji.

Charakterystyczne, że środowisko zaangażowało się po społecznej stronie konfliktu; i to mimo wcześniejszej rezerwy, z jaką przyjmowano strajk jako główne narzędzie „Solidarności”. W cytowanym tekście znajdujemy zdania: *Nie należy przeceniać politycznego znaczenia strajków. Nie stanowią one żadnego przełomu w najnowszej historii PRL, nie zmieniają też w istotny sposób naszych zapatrywań na sytuację w Polsce i możliwości jej zmiany. Główne żądanie strajkujących, relegalizacja „Solidarności”, bezwzględnie uprawnione, nie może zastąpić politycznego programu przemian. Postulat przywrócenia pluralizmu związkowego pozostaje wciąż elementem takiego programu, ale jednym z wielu.*

Co dalej? J. Merkel w wypowiedzi zatytułowanej „Jesteśmy związkiem zawodowym” twierdził, iż „Solidarność” powinna być przede wszystkim związkiem zawodowym – taki legalnie działający związek jest Polsce po prostu potrzebny: *Formuła, która nazywa się NSZZ „Solidarność”, to polityczne optimum w dzisiejszej Polsce. Jest to środek między niepodporządkowaniem się komunistom a uznaniem politycznych, w tym międzynarodowych, realiów.*

W tym kontekście warto przypomnieć opinie innych autorów numeru specjalnego o bieżącej sytuacji politycznej i o roli „Solidarności” w przekształcaniu kraju. D. Tusk np. nie podzielał optymizmu Merkla pisząc, że Związek jako organizacja *praktycznie nie istnieje* („Koniec?”). P. Kapczyński w tekście „O poszukiwaniu wyjścia z sytuacji patowej” tak wyobrażał sobie ewolucję sytuacji w Polsce: *Istota przyszłego kompromisu polega na tym, iż ma on dotyczyć przekształcenia jedynie sfery życia gospodarczego i społecznego. W sferze politycznej zaś – siłą rzeczy w wyniku zmian zawężonej – rządzący zachowaliby uprzywilejowaną pozycję. Zawarcie tego typu kompromisu dostarczyłoby ich rządowi częściowej społecznej legitymizacji. Takie rozwiązanie zdaje się stwarzać szansę na proces pokojowych zmian i zadośćuczynienie wymogom geopolitycznym oraz uzyskanie przez polskie społeczeństwo maksimum zmian, które w obecnych warunkach może osiągnąć.* A. Hall mówił: *Ten strajk dowiódł, że rzeczą celową i potrzebną jest wyodrębnianie się orientacji o charakterze politycznym, które działają we własnym imieniu. Pożądanym kierunkiem zmian byłby następujący: „Solidarność” jako syndykat pracowniczy i sfera opozycji politycznej, która funkcjonowałaby obok związku, ale z afirmacją jego dziedzictwa.* Wyznawał też, iż nie uważa, że przyszłość Wałęsy czy innych ludzi *koniecznie musi być wiązana z formułą organizacyjną „Solidarności” sprzed grudnia 1981 („Memento dla władzy”).*

Cytuję wypowiedź Halla – polityka nie należącego do grupy „Przeglądu Politycznego” – aby wykazać, że liberałowie nie byli osamotnieni w swym widzeniu „Solidarności” jako wciąż nośnej idei sprzeciwu wobec obcej dominacji, która to idea niekoniecznie musi być realizowana w instytucjonalnych formach wypracowanych w okresie legalnego istnienia Związku. Wydaje się, że liberałowie trafnie rozpoznali te słabe punkty programu Związku, które nie przystają do realiów gospodarki rynkowej. Ciekawe, że mimo narastających wątpliwości, czy „Solidarność” będzie w stanie przystosować się do twardej rzeczywistości, jaka zapanuje w dobie autentycznej reformy gospodarczej, środowisko „Przeglądu” niezmiennie ceniło L. Wałęsę jako charyzmatycznego przywódcę i – co chyba ważniejsze – jako czło-

wieka myślącego pragmatycznie. W nr. 12 pisma (z 1989) pomieszczono blok tekstów poświęconych Wałęsie (H. Dobosz, A. Zarebski, A. Kinaszewski) portretowanym rzetelnie – bez złośliwości, ale i bez czołobitności. Teksty te zyskały nawet na wartości, z chwilą kiedy portretowany zasiadł w Belwederze. W tym numerze znalazły się także teksty świadczące o tym, że środowisko „Przeglądu” miało coś do zaproponowania w dziedzinie gospodarczej. W Deklaracji Ideowej Gdańskiego Towarzystwa Społecznego-Gospodarczego „Kongres Liberałów” czytamy, że Kongres *podejmuje działalność publiczną na rzecz odrodzenia polskiej gospodarki i kultury politycznej narodu, niezbędnych po to, by potwierdzić miejsce Polski we wspólnocie narodów europejskich. Czujemy się spadkobiercami tradycji myśli liberalnej i etyki chrześcijańskiej stanowiących kulturowy rdzeń wolnego społeczeństwa. Wolność i odpowiedzialność osoby ludzkiej, własność prywatna jako materialna rękojmia wolności, tolerancja i pluralizm, swoboda inicjatyw gospodarczych i stowarzyszeń, rządy prawa – oto naturalny fundament, na którym wyrastają praktyczne wzory gospodarki rynkowej i demokracji parlamentarnej, będące naszą inspiracją.*

D. Tusk domagał się „Prawa dla polityki”, J. Lewandowski i J. Szomburg nauczali o „Własności jako progu reformy gospodarczej”, L. Mażewski rysował „Model władzy lokalnej”, a J.K. Bielecki wraz z J. Majewskim oceniali zjawisko „Nowej przedsiębiorczości w Gdańsku...”

Minęły dwa lata i liberałowie – z poręki prezydenta, Lecha Wałęsy – otrzymali możliwość wpływania na życie kraju. Jest to jednak zagadnienie wykraczające poza ramy niniejszego szkicu.

Michał Jagiełło



Zawierzyć Bogu i człowiekowi

Zawierzyć człowiekowi. Księdzu Józefowi Tischnerowi na sześćdziesiąte urodziny, Wydawnictwo Znak, Kraków 1991, ss. 536

1. Nie wiem, kto pierwszy wpadł na pomysł, aby ludziom szczególnie zasłużonym w jakiejś dziedzinie wiedzy (kultury) ofiarowywać księgę pamiątkową. Jednak jest faktem, że ten szlachetny obyczaj utrwalił się także w polskiej rzeczywistości. To cieszy, gdyż my, Polacy, nie bywamy skłonni do otwartego dostrzegania zasług bliźnich, częściej może nawet widzimy ich niedociągnięcia, słabości. Dlatego z radością odnotowuję pojawienie się takiej właśnie pozycji. Przyjaciele i koledzy (cóż, z całego niemal świata) ks. prof. Józefa Tischnera zwołali się i przygotowali zbiór swoich prac dedykując je Jubilatowi na 60. urodziny, a Wydawnictwo Znak, dzięki pomocy zagranicznych instytucji ów dar pięknie wydrukowało. Wśród autorów książki spotykamy wielkie nazwiska współczesności: od Gadamera, Levinasa, Ricoeura, Königa po uczonych polskich zaprzyjaźnionych z ks. Tischnerem. Brakuje tylko filozofów lubelskich, ale odmiennosc poglądów i metod badawczych uniemożliwiła widocznie podjęcie twórczej dyskusji i przekazanie życiowych pozdrowień. Oczywiście, pamiętam, że o. Kłoczowski doktoryzował się u s. prof. Zofii J. Zdybickiej, zaś Elżbieta Wolicka mieszka i pracuje w Lublinie, nie mówiąc już o związkach Karola Wojtyły z lubelską uczelnią czy prof. Stróżewskiego sympatiach do metafizyki klasycznej. Mimo to chęć podkreślania różnic wciąż daje o sobie znać...

2. Trudno recenzyjnie przedstawić zawartość całego tomu. Jednak teksty w nim zawarte zostały tak dobrane, aby wskazać na kierunki zainteresowań ks. Tischnera. Wszystkie koncentrują się na kulturowym wymiarze filozofii. Penetrują, by tak rzec, zjawiskową warstwę rzeczywistości sugerując, że myślenie filozoficzne stało się tymczasem w różnych stopniach i odcieniach fenomenologiczne. I Józef Tischner stara się być wierny metodzie fenomenologicznej. Jego piśmiennictwo – powiedzmy od razu – nie ma odpowiedników we współczesnej polskiej literaturze filozoficznej, poglądy zaś układają się w przemysłany i świadomy własnych ograniczeń system, choć on sam nie lubi tego określenia.

Refleksja krakowskiego filozofa krąży wokół jednego problemu: Jak, mając do dyspozycji narzędzia filozofii, zaradzić rozwojowi trage-

dii, dodać ludziom nadziei w sytuacji głębokiego jej kryzysu? Z tego płynnie atrakcyjność i popularność też zawartych w książkach i publicystyce autora „Etyki solidarności”. Na wykłady, spotkania, odczyty profesora zjeżdżają słuchacze z wielu stron. Kazania gromadzą tłumy krakowian i nie tylko. Od czasów S.J. Witkiewicza nie mieliśmy w Polsce umysłu o tak angażującym i perswazyjnym sposobie ujmowania zagadnień filozoficznych. Wśród nich problemy religii pozostają sprawą kluczową. Kultura ogarnięta kryzysem nadziei kieruje się w stronę religijnego etosu, przywołując wczesnochrześcijańską formułę. Trzeba rozumieć, aby wierzyć, ale też trzeba wierzyć, aby rozumieć. Wiadomo przecież, że kryzys racjonalizmu pociąga za sobą kryzys wiary.

Problematyka ta bezpośrednio dotyczy kwestii etycznych i społecznych. Domaga się interpretacji. Należy – sugeruje Tischner – wyjaśnić rzeczywistość mając na uwadze wskazówki dane przez wielkie metafory kultury. Metafizyka – dlatego – potrafi ukazać, że realna rzeczywistość jest metaforą prawd ukrytych przed potoczną naiwnością. Hermeneutyka staje się więc fundamentem filozofowania. Niemalą jednak trudność sprawia deliberatywny sposób wywodów Tischnera i jego uczniów, co daje się zauważyć w niektórych tekstach pomieszczonych w książce. Próbuje – mimo powyższego – przyjąć, że pojmując język jako narzędzie oglądu nie sposób posługiwać się terminami o ustalonym zakresie znaczeniowym. Raczej podejmuje się wysiłek, aby stosować wyrażenia metaforyczne, przenośnie, obrazy, skróty, aforyzmy nawet. Przecież świat, w którym żyjemy, składa się z uporządkowanych sensów. Chcąc się zachowywać sensownie trzeba rozumieć świat owych sensów. Bez takiej umiejętności nie jest możliwa autentycznie ludzka egzystencja, twórczość, praca itd., zaś rzeczywistość staje się chaosem, uniemożliwia działanie. Czy wobec tego – zapytajmy – posługując się filozofią wypracowaną przez Tischnera będzie można odnaleźć odpowiedzi na dręczące pytania epoki? Przynajmniej niektórzy z autorów książki wyrażają, przyznam dość nieśmiało, tego rodzaju pragnienie mówiąc, że tak naprawdę filozofia stawia jedynie pytania i w swym punkcie wyjścia znajduje raczej metaforę (Platońska jaskinia, Leibniza system monad, noc duszy św. Jana od Krzyża) niż realność przyrodonawczą. Pozostawiam sprawę nie roztrzygniętą, bo innej możliwości na razie nie sposób sobie nawet wyobrazić...

3. W centrum refleksji Tischnera znajduje się człowiek i jego nadzieje. Skierowaniem uwagi na związki człowieka z człowiekiem przeciwstawia się on nowożytnej tradycji widzącej szansę świata w technologii i technizacji. W ten sposób powraca do perspektywy teologicznej. Nie

pragnie jednak racjonalizować wiary religijnej. Jest świadom, że teologia może uwzględnić osiągnięcia współczesnej analizy języka łącznie z teorią symbolu, a także (i może przede wszystkim) osiągnięcia ontologii, w znaczeniu jakie jej ostatecznie nadał R. Ingarden. Dlatego pojawia się pytanie: Czy rozum potrzebuje jeszcze świadectwa chrześcijan?

Oczywiście, powiada Tischner. Chrześcijaństwo bowiem uświadamia obecność w świecie tajemnicy. Przecież nie można ująć rzeczywistości w normy pojęciowego opisu. Ma ona „drugie dno”. Filozofia dziejów prezentowana przez myśl chrześcijańską umożliwia poszukiwanie prawdy, każe wmyślać się w wymiar świętości, w sens ludzkiego sposobu bycia, które Heidegger nazywa *Dasein* (pryтомnością). W ten sposób dochodzi do rozpoznania pokrewieństwa pomiędzy rozumem, myśleniem, wiarą. Konsekwencją takiej postawy jest przeświadczenie, które za Ricoeurem wyznaje Tischner: wiara wzbogaca filozofię, uwrażliwia na te aspekty rzeczywistości, których rozum nie może uchwycić.

W tym kontekście pojawia się zaskakująca formuła – myślenie religijne. Praca filozofa chrześcijańskiego, sądzi Tischner, jest pracą nad myśleniem religijnym. Co to znaczy? Najpierw to, że myślenie religijne jest zjawiskiem. Pojawia się w świadomości, która zawsze jest świadomością czegoś. Polega ono na umiejętnym rozumieniu i rozpoznaniu własnej sytuacji w świetle Ewangelii... Narzuca przy tym doświadczenie nadziei, która broni przed rozpaczą.

Tischner poszukuje warunków możliwości myślenia religijnego. Bierz pod uwagę jedynie spostrzeżenia, w których źródłowo prezentują się przedmioty. Ujawnia trzy wymiary składające się na zjawisko myślenia religijnego: subiektywny – ja myślę; dialogowy – myślę z tobą; obiektywny – o tym myślimy. Wyjaśniając owe trzy wymiary uchwycimy istotę omawianego fenomenu. Człowiek odpowiednio pytany znajduje w sobie odpowiedź na sprawy go angażujące. Pytanie w analizach Tischnera staje się „narzędziem” wydobywania prawdy, tym bardziej że źródłem wszelkiego pytania, jak powiedziałby św. Augustyn, pozostaje „mistrz wewnętrzny” – Chrystus. Opowiada się zatem krakowski filozof za istnieniem czynnika apriorycznego w ludzkim myśleniu, działaniu. Jest w człowieku – powiada – jakiś wymiar idealny, który zmusza do określonych wyborów. Człowiek wciąż dąży ku światłu, poszukuje celu ostatecznego, jakim jest zbawienie. Wartości religijne mają w sobie „siłę” nie dającą się podporządkować żadnej przemocy.

Natomiast dialogiczny wymiar myślenia religijnego zakłada konieczność przyjęcia wiarygodnego świadka. Ostatecznie to świadectwo Chrystusa znajduje się u podstaw naszej wiary, nadziei, miłości. Poszukiwanie prawdy rozpoczynamy we dwoje, napisał gdzieś Nietzsche,

choć nie uważał idei wiarygodnego świadka za istotny element myślenia i wiary. Tischner natomiast broni filozofii, która podkreśla wartości pojawiające się w momentach autentycznego spotkania człowieka z człowiekiem. Podziela stanowisko św. Augustyna akcentującego rolę i znaczenie wiarygodnego świadka. Nie oznacza to jednak zakończenia istniejącego sporu. Wciąż trzeba poszukiwać racji działania współczesnego człowieka opanowanego przez kryzys sensu: pytać o wolność, sens dziejów, wartość heroizmu. Wszystkie te pytania dotyczą, zauważmy, nie świata rzeczy, lecz świata czystych doznań. Religia, zdaniem Tischnera, umożliwia wytworzenie *fidelitas*, tj. zaufania, które pozwala na doświadczenie Drugiego. Wydarza się ono w spotkaniu, w sytuacji całkowitego odstąpienia się wzajemnego i zaufania.

Lecz zjawia się tutaj pytanie najważniejsze – o sposób poznawczego kontaktu z rzeczywistością. Według Tischnera świat jest przestrzenią dramatu, w której człowiek działa jako aktor. Tego rodzaju teatralna metaforyka nie jest wyrazem nieudolności, lecz efektem świadomego wyboru dyskursu filozoficznego, zgodnie ze wspaniałą maksymą Heideggera, którą przytacza Ricoeur w „*La métaphore vive*”: *Metaforyka istnieje jedynie wewnątrz metafizyki*. Czy jednak myślenie o realnej rzeczywistości kieruje w stronę Boga? Pozytywną odpowiedź dają tomiści, podkreślając znaczenie danych potocznego doświadczenia. Tischner natomiast zauważa, iż myślenie religijne traktuje świat realny jako scenę, na której rozgrywa się dramat ludzkiej egzystencji i zmusza niejako do przyjęcia założenia o transcendentnym pochodzeniu celu ludzkiego życia.

Trudno właściwie mówić o rozwoju poglądów Tischnera. Obracają się one wciąż w określonym kręgu filozoficznej problematyki nadziei i teorii wartości. Praca filozoficzna polega – sugeruje autor – na ciągłej precyzacji dotychczasowych ujęć, badaniu sposobów, na jakie dane są człowiekowi rzeczy. Z tego wynika zainteresowanie semantyką i sztuką interpretacji. Bowiem ujawnienie koniecznych warunków ludzkiego kontaktu z rzeczami pociąga za sobą odkrycie ich znaczenia. Z Gadamerem i fenomenologiczną tradycją łączy Tischnera nastawienie antypozytywistyczne, antynaturalistyczne, koncepcja poznania jako nieskończonego procesu odsłaniania nowych aspektów świata. Dlatego w jego myśleniu granica pomiędzy epistemologią i ontologią, myślą i bytem, poznaniem i rzeczywistością, słowem i rzeczą podlega likwidacji. Wydaje się więc słuszne określenie poglądów Tischnera – również, jak dowodzi ks. Bronk, poglądów Gadamera – jako pewnego rodzaju parmenidejskiego monizmu. Tischner, co prawda, chciałby zmniejszyć dystans tworzący się pomiędzy myślą a rzeczą, postulując możli-

wość osiągnięcia zbieżności jedynie w przeżytym doświadczeniu, ale czy to w ogóle jest możliwe?

4. Przedstawiłem pobieżnie, choć ufam zrozumiale, niektóre aspekty myśli zajmującej uwagę ks. Tischnera i zachęcam, aby zainteresowani taką właśnie perspektywą czytali eseje i rozważania zamieszczone w tomie „Zawierzyć człowiekowi”. Okaże się, jak polska filozofia, przynajmniej ta zafascynowana jedynie aksjologią, łączy się z dramatycznym rytmem przenikającym współczesność, jak – niekiedy spontanicznie – reaguje na przemiany i bóle rodzącej się demokracji, jak staje się współodpowiedzialna za wszystko co nowe, pomaga w znalezieniu odpowiedzi na pytanie o sens życia, kieruje w stronę miejsca, gdzie człowiek widzi siebie poprzez „pra-ból”, jakiś podstawowy rys kultury, archetyp istnienia. Trudny do nazwania, ale odczuwalny.

O Tischnerze mówi się i pisze różnie. Oskarża się go też – niekiedy – o winy nie popełnione. Jedni widzą w nim wielkiego filozofa, który celnie posługuje się sztuką tzw. celnych odsłonień, inni używają określeń typu: to raczej filozoficzne kaznodziejstwo i literatura, inni jeszcze mówią o mądrościowym oddziaływaniu jego propozycji. Osobiście, choć różnię się z autorem „Świata ludzkiej nadziei” w kwestiach podstawowych (trudno mi się zgodzić z koncepcją ontologii i dziwną promocją myśli Hegla, jaką ujawniają teksty Tischnera), to jednak jakże nie uznać w nim myśliciela i kapłana, bez którego twórczości nie sposób myśleć o Polsce lat osiemdziesiątych, jej kulturze, walce o oddalenie komunizmu z krajobrazu naszej ziemi, wreszcie o religijności poszukującej zrozumienia. Wypowiedzi będące hołdem złożonym Jubilatowi potwierdzają powyższe twierdzenie w sposób oczywisty i atrakcyjny.

ks. Jan Sochoń



Człowiek dużej miary

W nekrologu ogłoszonym przez Uniwersytet prof. Stefan Kieniewicz został określony jako *wielki historyk*. Tak, na pewno był wielkim historykiem. Gdy jednak sam o Nim myślę, przychodzi mi do głowy określenie zupełnie inne – skromny człowiek. Nigdy nie potrafił – albo nie chciał – krzątać się koło własnych spraw. Nie pchał się do zaszczytów, odznaczeń, wyjazdów. Mieszkał w typowym, blokowym mieszkaniu na Mokotowie – choć na pewno mógłby mieć lepsze, gdyby tylko zaczął w tej sprawie wydeptywać ścieżkę do poprzednich władz.

Gdy kiedyś odwiedziłem Profesora, spóźnił się o parę minut do domu na umówione spotkanie. Uznał za stosowne nawet z tak niewielkiego spóźnienia usprawiedliwić się – co uczynił informując, iż gdzieś mieszka jakaś niewidoma znajoma, której raz na tydzień czyta; tym razem czytanie chwilę się przeciągnęło.

Jako legenda chodziło po Instytucie Historycznym UW opowiadanie, jak to kiedyś zapytał, czy ktoś z jego seminarzystów pochodzi „z chłopów” i natychmiast, wspomniawszy nieco pejoratywny wydźwięk tego słowa, poprawił się: *przepraszam, z włościan*. Gdy parę lat temu zaczęły się dla nauki czasy wyjątkowej bryndzy finansowej i wszyscy pisali do Komitetu Badań Naukowych listy z ostrymi żądaniami, Jego list do ministra w sprawie dofinansowania „Przeglądu Historycznego” zaczynał się od słów: *Przepraszam, że zwracam Panu głowę mimo natłoku spraw, jakie Pana niewątpliwie absorbują...*

Będąc człowiekiem wierzącym, Profesor nigdy nie afiszował się swą wiarą. Z moim Ojcem – człowiekiem niewierzącym – od lat pozostawali w przyjaźni. Gdy Ojciec był już bardzo ciężko chory, otrzymał od Stefana Kieniewicza list z życzeniami świątecznymi, w którym ten napisał: *Jeśli nie masz nic przeciwko temu, będę się modlił za Twoje zdrowie*. Dziś mało kto w tym stopniu powstrzymuje się od absolutyzowania własnej prawdy.

A poza tym był Stefan Kieniewicz najwybitniejszym współczesnym historykiem polskiego XIX wieku.

Marcin Kula

Wszystkie powołane zdania Profesora zostały przytoczone z pamięci.

Od redakcji: W „Przeglądzie Powszechnym” nr 4/1992 został opublikowany jeden z ostatnich artykułów Profesora, zatytułowany *Rozdroża inteligencji polskiej – wczoraj i dziś*.

książki

**MITOLOGIA
CZASÓW STALINOWSKICH**

Stefan Chwin

***Krótką historia
pewnego żartu***

Oficyna Literacka
Kraków 1991, ss. 262

Czasy stalinowskie wydają się wciąż nie dość opisane i skomentowane w naszej prozie (może nieco bardziej w filmie), choć przecież podsuwają pasjonujące tematy i potencjalnie obiecujące wątki fabularne. Jakże niewiele mamy w gruncie rzeczy godnych uwagi, wartościowych również pod względem artystycznym (więc nie tylko dokumentalnym) pozycji literackich dotyczących bezpośrednio czy pośrednio tej epoki. Widocznej niemożności, niezdolności czy też niechęci pisarzy do sięgania po trudne i wciąż drażliwe problemy oraz konflikty późnych lat 40. czy wczesnych 50. nie można usprawiedliwiać tylko długoletnimi zakazami cenzury, restrykcjami natury politycznej. Bo przecież w dość żywo rozwijającej się przez kilkanaście ostatnich lat literaturze drugoobiegowej Peerełu, a także w tym, co wydawano na emigracji, znajdziemy też niewiele utworów – zwłaszcza dobrych powieści – rozprawiających się z totalitaryzmem w polskim wydaniu, wnioskujących w specyfikę społeczną i obyczajową tamtego okresu.

„Krótką historia pewnego żartu” S. Chwina, opowieść o dojrzewaniu i intelektualnej inicjacji wrażliwego chłopca w czasie zwanym kiedyś eufemistycznie *latami błędów i wypaczeń*, dołącza do stosunkowo niewielu utworów prozatorskich, które próbują ostatnio nadrobić tę jawną lukę w perspektywie polskich dzieł widzianych przez pryzmat artystycznego opisu. Myślę o takich powieściach i tomach opowiadań – wydanych w końcu Peerełu (choć często pisanych wcześniej) – jak „Czarna iluminacja” oraz „Historia choroby, historia żałoby” Z. Oryszyn, „Wióry” i „Pawilon małych drapieżców” K. Kofty, „Ciemnia” B. Latawiec, „Aureola czyli powrót do Wrzeszcza” B. Faca, „Weiser Dawidek” i „Opowiadania na czas przeprowadzki” P. Huellego. Książki te dają początek pewnej nowej, obiecującej tendencji w odtwarzaniu i komentowaniu czasów zniewolenia i obłudy politycznej: generalnie rzecz biorąc, strategia ich narratorów odbiega – wreszcie – od typowego dla polskich autorów przedstawiania świata, TAMTEGO świata, w tonacjach czarno-białych (czyli na ogół czarnych w literaturze drugoobiegowej, opozycyjnej, a białych w socrealistycznej). Odchodzi się tu od pozaartystycznych imperatywów stanowiących kiedyś nie skodyfikowany, ale nieodłączny (inspirowany presją społeczną) element wizji literackiej; imperatywów, które nakazywały albo bez wyjątku wszystko chwalić, albo tylko bezwzględnie potępiać. Odmienność wymienionych książek, a także omawianego tu utworu Chwina, bierze się przede wszystkim z uczciwego, rzetelnego zamysłu twór-

czego: narratorzy tych pozycji, będący na ogół reprezentantami wracających do swego dzieciństwa czy młodości autorów, pragną nie WYMIERZYĆ, lecz ODDAĆ sprawiedliwość przedstawianemu światu, wczuć się w jego klimat, zrozumieć ówczesny fenomen zbiorowego opętania umysłów i dusz, będącego przecież wynikiem nie tylko policyjnego terroru. Wiadomo, że nie było wtedy przyjemnie, kolorowo, chwalebnie, ale przecież nie było też wyłącznie czarno, ponuro, więziennie – zwłaszcza że łączyło się z czasem zawsze witalnej, pełnej nadziei i fantazji, niewolnej od typowych zauroczeń tego wieku młodości. Fundamentalne pytanie narratorów brzmi: Dlaczego było tak, jak było, i dlaczego pozwoliliśmy się w tę obłądną zbiorową brednię (jak dzisiaj widać) jednak – tak czy inaczej – wciągnąć? My i tylu innych, z otoczenia rodzinnego czy szkolnego. Znajdowaliśmy się w samym oku rozrastającego się cyklonu totalitarnego, ale za bardzo nie odczuwaliśmy na sobie i wokół siebie jego złowieszczych podmuchów; a pamięć nie przynosi też wyłącznie złowrogiego obrazu tamtych lat.

Dzieciństwo bohatera „Krótkiej historii pewnego żartu” – postrzegane przez narratora – upływało między biegunami oddziałujących na nie permanentnie i na różne sposoby dwóch mitów: negatywnej legendy hitleryzmu i w ogóle wszystkiego co niemieckie (upostaciowanej tu zgodnie z prawami wyobraźni dziecięcej w demonicznej osobie demiurga – Hitlera) oraz pozytywnej wiary nowego ustroju (znowu personifikowanej w heroicznej wizji Budowniczego Wszechczasów – Stalina: *Uśmiech-*

nięty pan z wąsami i oczami zmrużonymi jak szparki patrzył mi prosto w oczy; a ja patrzyłem na niego – on stojąc na Placu Czerwonym, ja siedząc w ciemnej sali kina „Delfin” (...) czułem gdzieś głęboko pod sercem kłującą słodycz. Oczywiście narrator książki pragnąłby, ażeby jego mały bohater zachował jak najgorszą pamięć spędzonego wśród takich mitów dzieciństwa, ale dochodząc prawdy o tamtym czasie natrafia przede wszystkim na pokłady fascynacji, olśnień wyobraźni, ewentualnie pewnych – ubocznych – niezrozumień, zwątpień w nieskażony image świata dorosłych.

W ogóle co by dobrego czy złego rzec o tej książce (powiedzmy od razu, że jest ładnie i ze smakiem estetycznym napisana, choć nuży jednostronnością, celebrowaną powagą dyskursu narratorskiego), stanowi ona owoc pracy bardziej badacza i interpretatora procesów dziejowych niż fabularyzatora, epika. W tej prozie widać, że autor piszący o latach 50. był wówczas kilkulatkiem i że stara się teraz jak gdyby nadrobić ten niedostatek – mogący budzić podejrzliwość co do autentycznej wartości zapisu – tuszując go wszechstronnością, głębią, detalicznym umotywowaniem komentarza narratorskiego. Podejście narratora różni się od nastawienia podmiotów kreacyjnych prozy Orszyn, Kofty czy Faca – i ma w tym, jak sądzę, udział fakt, że Chwin jest młodszy od tej trójki o kilka lub trochę więcej lat; tych kilka lat przesądza o prawie pokoleniowej różnicy w ocenie i sposobie analizowania odtwarzanych zdarzeń. Chwin tylko o tyle, o ile może, ożywia własną pamięć, uruchamia jej skąpe

przezrocza; swe podstawowe zadanie pisarskie ma PRZY BIURKU, gdzie porządkuje materiał swej biografii – i jej zapleczu – z wywoływanego teraz czasu, podbudowując go z rzetelnością niemal historiografa nabytą wiedzą i doświadczeniem, wyposażając w określone intencje, wprowadzając gdzie trzeba stosowne korekty, znaki zapytania i efektowne akcenty estetyczne. Przede wszystkim zaś rozwija egzemplifikację swojej zasadniczej tezy: przekonania o mitogennym czy podatnym na wszelaki mit charakterze ludzkiego życia, o decydującym udziale zbiorowych mitów społeczeństw w kształtowaniu indywidualnej osobowości człowieka.

Samo to już wskazuje na programową, teoretyczną intencję książki: w młodości, a zwłaszcza w dzieciństwie człowiek przecież nie zawraca sobie głowy mitami, symbolami i znakami – tylko nimi żyje; sondowanie zaś obszarów świadomości stymulowanych czarną legendą Hitlera albo omotywanych utopią promieniującą od centrum, czyli figury Budowniczego Wszechczasów, stanowi wtórną rekapitulację literacką. Wiadomo, że dzieciństwo WTEDY i TAM upływało pod presją tych dwóch złowieszczących mitów; ale ten porządek jego odtworzenia, który proponuje nam autor, jest wyważoną, zimną, logiczną konstrukcją uczonego i estety, wypreparowaną ze strumienia rzeczywistości. Jest to statyczna wizja intelektualisty, a nie dynamiczna retrospektywa czy rachunek sumienia ŚWIADKA (wiem coś o tym, bo i ja tam byłem, żyłem, chodziłem po tych ulicach, bawiłem się na tych samych plażach nadmorskich, nieco tylko starszy, a czytam

przecież tę prozę nie jak o sobie – uczestniku zdarzeń, a jak o ewentualnie postronnym prymusie w białym kofnierzyku, który mógł mi się przyglądać zza węgła przez swoje okulary). Także choćby funkcjonująca tu jako jeden z mitów przywoływanego czasu katedra oliwska – swoiste duchowe antidotum na socrealistyczną szczepionkę wyobraźni, narzucaną przez mit Pałacu Kultury i Nauki – jest nie tyle wydobytym z otchłani pamięci cudem przeżywanego dzieciństwa, ile zaktualizowanym TERAZ, dokładnie spenetrowanym przez narratora tropem duchowym i imaginacyjnym narzuconym przeszłości. *Katedra samym swoim istnieniem przydawała światu równowagi (...) Nie natarczywa i piękna obecność cieni wysokich kolumn i połysków barokowego złota, której doświadczałyśmy co niedzielę, ostała utajone napięcie.* Tak się nie pisze o katedrze, której kiedyś doświadczało się z rodziną co niedzielę, tak się pisze o micie, który rozświetla ciemnię wygasłego czasu.

Nie chciałbym, żeby ktoś odebrał ten mój wywód jako listę zarzutów pod adresem autora, choć zaiste więcej zaufania można mieć do bohaterów powieści Orszyn, konkretnie i dramatycznie doświadczających na sobie grozy i opętania tamtych, stalinowskich czasów, młodych ludzi będących – powiedzmy tak – żywymi królikami historii. W ładnej, atrakcyjnie wystylizowanej prozie fabularno-eseistycznej Chwina mamy do czynienia z narratorem układającym jak gdyby z dziecięcego puzzle'a dorosłą, logiczną, dającą do myślenia mozaikę literacką.

Mieczysław Orski

TAJEMNICA KURONIA

Jacek Kuroń

Gwiazdny czas

Londyn 1991, ss. 256

Jakiś pisarz, którego cytuję w swej najnowszej książce Jacek Kuroń, powiedział, że *może się zdarzyć człowiekowi gwiazdny czas, to znaczy taki moment, kiedy można ulecieć w gwiazdy. Jeśli się tę chwilę przegapi, to nie wróci nigdy.*

Z tytułu drugiego tomu wspomnień Kuronia można wnioskować, iż czasem wlotu ku gwiazdom były dla niego lata działalności w KOR-ze i ruchu Solidarnościowym. Wzloty mają jednak to do siebie, że nieuchronnie kończą się powrotem na ziemię. Gwiazdy są bowiem zawsze wysoko, wyżej niż myśleliśmy, ziemia zaś jest blisko, a jej przyciąganie nieubłagane i bezlitosne. Im wyższy tedy wzlot – tym boleśnniejszy upadek. Uświadomił nam to stan wojenny, następująca po nim upiorna dekada i wreszcie – Trzecia Rzeczpospolita. Doprawdy, drogo trzeba czasem płacić za ekstazę lotu, co widać choćby na przykładzie Ikara. Ale – jakby na przekór mitowi – są ludzie, którym udaje się dłużej pobuszować wśród gwiazd, którzy znosząc przypisane im cierpienia i trudy mogą powiedzieć, iż mimo wszystko dopisało im szczęście. I myślę, że do takich ludzi należy właśnie Kuroń: najpopularniejszy, najbardziej lubiany i wiarygodny polityk w naszym kraju. Jeden z bardzo niewielu, którzy nie rozczarowali, nie zawiedli, nie rozmięknili na drobne kapitały

zaufania i nie utracili autorytetu w epoce Wielkiego Kaca. Na czym polega tajemnica Kuronia? – takie pytanie zadawałem sobie nieustannie, czytając ciąg dalszy „Wiary i winy”. Odpowiedź nie jest łatwa i trudno oczekiwać od autora książki, by jej wprost udzielił. Ale uważna lektura dostarcza przecież jakichś wskazówek i materiału do refleksji nad szansami ocalenia bliskich nam wartości w czasie – co tu ukrywać – marnym. Przede wszystkim – powiada Kuroń – *nie wolno powiedzieć pas.* I jakby wstydliwie dodaje: *Jest we mnie taki niepojęty dla samego siebie imperatyw działania.* To naprawdę bardzo ważna zasada, godna podziwu postawa i budząca zazdrość cecha charakteru. Zwłaszcza w czasach, kiedy konsekwencja należy do rzadkości, zaś bohaterowie męczą się szybciej niż kiedykolwiek. Trudno zresztą być bohaterem przez całe lata czy dziesięciolecia. Potrafią to naprawdę bardzo nieliczni. Klęski bowiem zniechęcają, a zwycięstwa demoralizują. Jedno i drugie oznacza koniec podróży do gwiazd i nieuchronny upadek albo rezygnację. Kuroń zaś nigdy nie rezygnuje. Czytałem gdzieś, że bohater to ten, który robi co może. I taki jest właśnie autor „Gwiazdnego czasu”: uparty i konsekwentny, traktujący świat jako zbiór spraw, które trzeba załatwić, jeśli chce się zachować godność i przydać do czegoś ludziom. *Całe moje życie – pisze – to próba sprostania wyzwaniom. Czasem mi się udaje, częściej chyba nie. Wywracam się, wstaję i zaczynam od nowa. Powtarzam często, że nie wolno działać na próbę. Na próbę trzeba myśleć. A przecież nie dane nam żyć w czasach*

zwyczajnych w sposób sprawdzony. *Wciąż musimy próbować, a niecierpliwość serca nie zawsze jest dobrym doradcą. Na szczęście są wokół mnie ludzie, którzy się ze mną kłócą.*

Zwracam uwagę na to ostatnie, najbardziej chyba ujmujące zdanie. Kuroń bowiem nie tylko TOLERUJE ludzi o odmiennych poglądach i postawach, ale potrafi ich również ZAACEPTOWAĆ. Uporowi i konsekwencji w działaniu i myśleniu towarzyszy w jego przypadku autentyczna umiejętność nawiązywania dialogu, otwartość na cudze sądy, zdolność wczuwania się w nastroje i emocje innych. A ci inni to nie tylko znani dziś z pierwszych stron gazet (Michnik, Modzelewski, Macierewicz, Wałęsa, Mazowiecki, Gerecht, Moczulski czy Olszewski). To również załogi strajkujących zakładów pracy, zespane tłumy manifestantów, uczestnicy rozmaitych zebrań i wieców, studenci, intelektualiści... Jak ognia wystrzega się Kuroń uznawania ideowych czy politycznych przeciwników za WROGÓW, czyli OBIEKTY, które w imię nadrzędnych racji należałoby koniecznie usunąć, wyeliminować, unieszkodliwić. Jest oczywiste, iż nie wszystkich można i warto przeciągać na swoją stronę i przekonywać do swych racji. Polityka to bowiem gra interesów i namietności, a nie krasomówcze turnieje i miejsce, gdzie ścierają się ze sobą racjonalne argumenty... Również nawracanie łotrów jest zajęciem na ogół ryzykownym i mało skutecznym. Należy je tedy zostawić świętym, a nie politykom lub publicystom.

Kuroń do świętości nie pretenduje i chwala mu za to. Świętych mamy

ostatnio za dużo, a ich żywoty straszliwie mnie zawsze nudziły. Kuroń uznał po prostu, iż w życiu istnieją jakieś wartości, które warto realizować bądź też im służyć. Niestety, tak się z reguły układa, że przyjęcie podobnych założeń wciąga człowieka w walkę o kreację ładu dającego tym wartościom szansę urzeczywistnienia. A tam gdzie walka, tam nowe dylematy moralne, słuszność i niesłuszność, sprawiedliwi i niesprawiedliwi, swoi i obcy. Jedynym wyjściem z błędnego koła nietolerancji i przemocy jest, zdaniem Kuronia, podjęcie trudu autoanalizy i wysiłku zrozumienia racji swych przeciwników: *Kiedy ograniczamy się do potępienia moralnego – pisze – to łatwo ulegamy złudzeniu, że jesteśmy ubezpieczeni od moralnego obłądzenia. Przeciwnie w sposób oczywisty racje moralne są po naszej stronie. Tymczasem właśnie w poczuciu oczywistości moralnej żyją wszystkie zaangażowane w konflikt grupy (...) Potępienie przeciwników jest rytuałem grupowym służącym samoutwierdzeniu się we własnym stanowisku i zawsze prowadzi do zaślepienia. Obowiązkiem człowieka myślącego jest więc w każdych okolicznościach próba przewyciężenia własnego punktu widzenia.*

Nie jest to tylko czcza deklaracja. Książka Kuronia stanowi bowiem opis desperackich wysiłków autora i jego środowiska, by z polityki uczynić nie tylko narzędzie realizacji grupowych interesów, ale również uniwersalnych wartości. A przy tym – i to niewątpliwie sukces pisarza – uderza w „Gwiezdnym czasie” nieobecność jakiegokolwiek postaci moralistyki. Dalszy ciąg „Wiary i winy” jest zapisem osobistych zmagani,

dylematów i rozterek oraz kroniką wzlotów i upadków człowieka, któremu przyszło żyć w ciekawych czasach, a zarazem wnikliwą relacją świadka swej epoki, przyczynkiem do najnowszej historii Polski. Dość powiedzieć, że na kartach książki pojawia się przeszło 400 nazwisk. Tych z pierwszych stron dzisiejszych gazet i tych, które ocaliły od zapomnienia tylko mniej lub bardziej przelotny kontakt z autorem wspomnień oraz obecność w jego zdumiewającej pamięci. Zapewne przyszli badacze naszych burzliwych czasów skorygują różne szczegóły Kuroniowej opowieści, dorzucą trochę nie znanych mu faktów, ostrożniej wyważą racje, ale przecież Kuroń nie jest dziejopisem i nie pretenduje do wszechwiedzy ani obiektywizmu. On po prostu wspomina swoją podróż do gwiazd, w której towarzyszyli mu przyjaciele i ukochana kobieta. I trzeba przyznać, że w tej podróży miał otwarte nie tylko oczy i uszy, ale również serce i umysł. Sporo tedy przeżył, przemyślał, zobaczył i usłyszał. Nie oszczędzał się: był aktywny, świadomy, uważny i w pełni obecny. Mógł więc dać nie tylko uczciwe świadectwo własnej prawdzie, ale również nasycić swoją relację wnikliwymi refleksjami i obserwacjami, zachowując przy tym pokorę człowieka świadomego względności wszelkich ocen ludzi i rzeczy. I ta właśnie duchowa elegancja, to niezwykle połączenie dystansu i zaangażowania, umiaru i *niecierpliwości serca* tak korzystnie wyróżnia książkę Kuronia spośród wielu innych relacji dotyczących tamtych lat, które nieuchronnie przechodzą do kombatanckiej legendy.

„Gwiezdny czas” kończy się 13 XII 1981 r. Ale na szczęście nie był to finis Poloniae, lecz – wbrew groźnym pozorom – początek końca komunizmu. Z niecierpliwością więc czekam na wspomnienia Kuronia z lat 80. Przecież wtedy również świeciły gwiazdy i wystarczyło podnieść głowę, by je zobaczyć i przekonać się, że mimo wszystko istnieją.

Jerzy Jastrzębski

**OSTATNIE LATA
RZECZYPOSPOLITEJ
OBOJGA NARODÓW**

Tadeusz Cegielski,
Łukasz Kądziała

**Rozbiory Polski
1772–1793–1795**

Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne,
Warszawa 1990, ss. 352

Rozbiory Rzeczypospolitej szlacheckiej dokonane przez Rosję, Prusy i Austrię należy uznać za wydarzenie – ze względu na przebieg i skalę zjawiska – zupełnie wyjątkowe w dziejach. Oto bowiem w ciągu niespełna 23 lat zniknęło z mapy Europy państwo mające wielowiekową historię i znaczące osiągnięcia kulturowe, od czasu zaś unii z Litwą będące organizmem politycznym drugim co do wielkości w Europie (po Rosji); państwo, które przez trzy stulecia, od początku XV w. aż do końca prawie XVII w., miało tradycję mocarstwowości. Dlaczego zatem upadło? Pytanie to stawiali wielo-

krotnie współcześni i potomni, historiografia krajowa i obca, szczególnie trzech państw zaborczych; historycy reprezentujący tę drugą, zwłaszcza jej oficjalny punkt widzenia, starali się uzasadnić i usprawiedliwić wobec opinii europejskiej gwałt dokonany na Rzeczypospolitej. Pytanie o przyczyny upadku państwa polskiego do dziś jest żywo dyskutowanym problemem w historiografii. Za ważny głos w tej dyskusji należy uznać wydaną obecnie pracę dwóch historyków młodszego pokolenia, T. Cegielskiego i Ł. Kądzeli, „Rozbiory Polski 1772–1793–1795”, będącą w polskiej historiografii pierwszym dotychczas całościowym opracowaniem tej problematyki.

Literatura przedmiotu jest już stosunkowo obszerna. Wielu autorów zajmowało się tym okresem w dziejach Polski, lecz zwykle koncentrowali się oni na wybranych zagadnieniach, niektórych aspektach bardzo szerokiej przecież problematyki rozbiorowej. Lukę tę wypełnia książka Cegielskiego i Kądzeli, która obejmuje tematycznie całość zagadnień, jest przedstawieniem aktualnego stanu wiedzy oraz wyników badań prowadzonych przez autorów oraz perspektyw dla dalszych prac nad tą problematyką.

Omawiana praca nie jest jednak pełną syntezą. Autorzy bowiem, zaainspirowani pracą zachodnoniemieckiego historyka, M.G. Millera, wydaną pod takim samym tytułem w 1984 r. w Monachium, *punkt ciężkości rozumowania, tym samym całego wykładu, przesunęli (...) z wewnętrznego upadku państwa na problematykę jego międzynarodowego położenia, na dyplomację mocarstw,*

w tym trzech mocarstw rozbiorowych. Ten punkt widzenia, zgodnie z przekonaniem autorów, należy uznać za najlepszy, co więcej, głównych przyczyn rozbiorów – jak twierdzą – trzeba szukać poza wewnętrznym kryzysem Rzeczypospolitej. Tym samym brakuje chociażby analogicznego spojrzenia na sprawę wewnętrznego położenia Rzeczypospolitej, jej potencjału i możliwości, jakie miała we wszystkich istotnych dziedzinach życia państwowego. Dla problematyki rozbiorowej istotne znaczenie ma także sprawa działań – zarówno w polityce wewnętrznej jak i zewnętrznej – króla, ocena podejmowanych przez niego decyzji, umiejętności sterowania państwem w tej skomplikowanej sytuacji.

Autorzy byli konsekwentni wobec przyjętych przez siebie założeń badawczych i istotnie udało się im ukazać wagę czynników zewnętrznych, wiążących się z międzynarodowym położeniem Polski, zmianami w układzie sił w Europie w XVIII w., dla losów naszego państwa. Rzeczpospolita była bowiem, nawet jako państwo słabe, znaczącym elementem ogólnego porządku europejskiego, czynnikiem zapewniającym stabilizację stosunków i równowagę między ościennymi państwami, a przy bardziej korzystnym dla siebie układzie stosunków międzynarodowych mogła nadal funkcjonować jako państwo o ograniczonej wprawdzie samodzielności, lecz istniejące w swoich granicach. *Polityczny upadek państwa* – konkludują autorzy w części wstępnej – *nie musiał prowadzić do rozbioru; wniosek ten każe nam przesunąć środek ciężkości rozważań z wewnętrznego kryzysu Rze-*

czypospolitej, traktowanego jako POŚREDNIA PRZYCZYNA rozbiorów, na kryzys jej zewnętrznego położenia, który nazwać możemy PRZYCZYNA BEZPOŚREDNIA. Oba czynniki: wewnętrzny i zewnętrzny, choć pozostają ze sobą w ścisłym związku, nie są – naszym zdaniem – równoważne. Silna Rzeczpospolita byłaby w równym stopniu narażona na agresję z zewnątrz jak Rzeczpospolita słaba, choć – co oczywiste – pierwsza miałaby o wiele większe szanse przetrwania.

Polityka zagraniczna państwa jest organicznie związana z sytuacją wewnętrzną kraju, ogólnym stanem państwa i jego możliwościami; może jednak być także elementem samodzielnym, umiejętnością wykorzystania przez ośrodki polityczne państwa istniejących koniunktur w sytuacji zewnętrznej i wpisania się w możliwe w danej chwili sojusze. Taki punkt widzenia na sprawy państwa polskiego znacznie poszerza naszą wiedzę o problemach związanych z upadkiem Rzeczypospolitej. Autorzy patrząc na te zagadnienia in statu nascendi mają zarazem poszerzone pole obserwacji, dostrzegają możliwości rozwoju sytuacji w różnych kierunkach. Dopóki bowiem jakieś wydarzenie nie zaistnieje w rzeczywistości, nie musi ono być nieuchronne.

Analizując sytuację z końca lat 60. i początku 70. XVIII w., sprzed pierwszego rozbioru, autorzy piszą, że istniały możliwości rozwoju wydarzeń niekoniecznie prowadzące do rozbioru. Istniejące rozbieżności między sąsiadami Polski, występujące w większym lub mniejszym stopniu w ciągu całego okresu rozbiorowego, a przede wszystkim sta-

nowisko Rosji, która nie chciała zrezygnować z protektoratu nad całą Rzeczpospolitą, były elementami w sumie korzystnymi dla Polski. Stanowisko Rosji, zmiana polityki wobec Rzeczypospolitej, zostało przesądzone w początkach 1771 r. Wpłynął na to rozwój wydarzeń: trwająca od 1768 r. konfederacja barska – nie mająca szans na zwycięstwo, lecz wymykająca się rosyjskiej kontroli, niezdecydowana postawa Stanisława Augusta i czynników rządzących w Warszawie. Król nie wykorzystał istniejących możliwości, które dawały pewną szansę na wyjście z politycznej izolacji i być może uratowania kraju przed katastrofą. Autorzy piszą: *Warunkiem było zdecydowane przeciwstawienie się konfederacji i przystąpienie do wojny z Turcją. Szansy tej król nie wykorzystał. Nie rezygnując z marzeń o uzyskaniu większej niż dotąd niezależności od wschodniej protektorki odrzucił propozycje, które złożył mu Repnin. (...) Zajął stanowisko bierne, po cichu zaś sprzyjał konfederatom. Nie wiążąc się jawnie z żadną ze stron konfliktu, z góry przekreślał możliwość odegrania w nim czynnej roli i udziału w zwycięstwie – bez względu na to, do kogo by ono należało. W takiej sytuacji inicjator polityki rozbiorowej, władca pruski Fryderyk II, doprowadził do jej sfinalizowania. Pierwszy rozbiór Polski, korzystny przede wszystkim dla Prus i Austrii, doprowadził do rozszerzenia wpływów tych państw, nabytki Rosji zaś, choć terytorialnie największe, miały drugorzędne znaczenie.*

Czynnik zewnętrzny, zmiana sytuacji międzynarodowej w II poł. lat 80. XVIII w. stworzyły również sytuację korzystną dla Rzeczypospo-

litej, dla jej prób dokonania reform wewnętrznych. Mianowicie w obliczu wojny Rosji, a także Austrii, z Turcją, Stanisław August wysunął projekt przymierza polsko-rosyjskiego i zaferował wsparcie Rosji w zamian za jej zgodę na aukcję wojska i reformy ustrojowe. Istniejąca koniunktura międzynarodowa, sojusz z Prusami, które w swojej polityce wobec Polski – nie do końca czytelnej – zachęcały do reform, wszystko to, przy wielkiej determinacji społeczeństwa, zaowocowało dokonaniem Sejmu Czteroletniego. Sytuacja zewnętrzna, dotychczas sprzyjająca, załamała się jednak z chwilą rezygnacji państw tzw. Trójpriemierza (Anglii, Prus i Holandii) z wojny z Rosją po stronie Turcji. Katarzyna II wyszła z tej opresji obronną ręką i zawarła pokój z Turcją. Decyzja Rosji o interwencji w Polsce w tej sytuacji – twierdzą autorzy – była nieuchronna. Nie zamierzała ona uznać faktów, które dokonały się w czasie Sejmu Czteroletniego, nie zamierzała pogodzić się z utratą protektoratu nad Rzeczpospolitą. Rosja podjęła wojnę z Polską samodzielnie, Prusy i Austria były w tym czasie zaabsorbowane działaniami na terenie ogarniętej rewolucją Francji. Od możliwości wewnętrznych Rzeczypospolitej i jej wysiłku zależało teraz rozstrzygnięcie w stosunkach polsko-rosyjskich. Autorzy referujący ten problem przyjęli stanowisko w sumie pesymistyczne. Nie dostrzegają możliwości – istniejących chociażby potencjalnie – wykorzystania różnic między zaborcami, a w szczególności korzystnego stosunku Austrii wobec Konstytucji 3 Maja, jej prób powstrzymania interwencji

rosyjskiej w Polsce czy też szukania możliwości porozumienia się króla z zycze przed interwencją. Autorzy piszą, że tej wojny Polska nie mogła wygrać, choć jednocześnie twierdzą, że *na losach wojny 1792 r. zaważyło przede wszystkim przekonanie, iż winna ona mieć charakter demonstracji zbrojnej*. Bardzo powściągliwie oceniają fakt przystąpienia króla do targowicy. Uważają bowiem, że na zdecydowanie negatywnej ocenie tego kroku zaważyło dopiero jego niepowodzenie oraz bezpośrednie powiązanie z II rozbiorem, choć ten krok nie miał – w związku z zewnętrznym rozwojem wydarzeń – większego wpływu na decyzje rozbiorowe. Ocena kroku Stanisława Augusta o tyle jednak będzie zawsze kontrowersyjna i będzie budziła emocje, że król podjął go w momencie istniejących jeszcze przed Polską szans obrony, gdy armie polskie nie były w ogóle pobite, a ich siła była zasadniczo nienaruszona. Król nie był skłonny bronić Konstytucji 3 Maja do końca istniejących jeszcze szans.

Po II rozbiorze Rzeczypospolita ostała się jako państwo terytorialnie okrojone z około 215 km² i liczące około 3,5 mln ludności. Było to państwo kadłubowe, leżące między trzema mocarstwami, całkowicie uzależnione od Rosji. Kwestia jego dalszego istnienia była podporządkowana bieżącym wahaniom polityki rosyjskiej. O jego dalszych losach miały zdecydować nowe wydarzenia polityczne, przede wszystkim wybuch powstania w 1794 r.

Autorzy niniejszej książki przychylają się do poglądu, że powstanie z 1794 r. nie było spowodowane

przez Rosjan. Bezpośredni bowiem powód wybuchu powstania, czyli przyspieszona redukcja wojska polskiego, wynikał z potrzeb frontu tureckiego. Rosja gromadząc wojska wzdłuż granicy z Turcją zażądała, ze względu na swoje bezpieczeństwo, zmniejszenia armii polskiej. Z tego też powodu (wojna z Turcją) wybuch powstania był niekorzystny dla Petersburga, który nie miał początkowo wystarczających sił do jego stłumienia. W tej sytuacji doszło do współpracy rosyjsko-pruskiej przy tłumieniu powstania.

Kończowa konstatacja autorów brzmi jednak optymistycznie. Piszą oni, że dalekosiężne skutki rozbiórów Polski z punktu widzenia trzech państw zaborczych były właściwie dla nich niekorzystne. Istotnie bowiem „wchłonięcie” przez Rosję, Prusy i Austrię zabranych ziem stanowiło problem. Władze państw zaborczych miały kłopoty z polskim narodem buntującym się wobec polityki tych państw, dążącym do uzyskania niepodległości. Dlatego też koszty zaborców – szczególnie zaborcy rosyjskiego – podporządkowania sobie Polaków i zwalczania kolejnych powstań były dla nich nieproporcjonalnie wysokie. *W dłuższej perspektywie rozbiory Polski* – konstatują autorzy – *okazały się posunięciem błędnym.*

Książkę T. Cegielskiego i Ł. Kądzieni należy uznać za pracę ważną, a nawet nowatorską w ukazaniu jednego z najbardziej przełomowych okresów naszych dziejów. Jej zaletą jest zwłaszcza ukazanie ostatnich lat istnienia I Rzeczypospolitej w powiązaniu ówczesnym układem sił w Europie, w szerokim kontekście wy-

darzeń międzynarodowych. Taki bowiem sposób patrzenia na sprawy państwa, jak pokazują nasze dzieje, występował w stopniu niewystarczającym nie tylko wśród szerokich rzesz społeczeństwa, ale także wśród sterników państwa polskiego.

Krzysztof Kustra

NACJONALIZM GOSPODARCZY

Jan Kofman

Nacjonalizm gospodarczy – szansa czy bariera rozwoju

*Przypadek
Europy Środkowo-Wschodniej
w okresie międzywojennym*

Wydawnictwo Naukowe PWN sp. z o.o.
Warszawa 1992, ss. 319

Książka Jana Kofmana na temat nacjonalizmu gospodarczego w międzywojennej Europie Środkowo-Wschodniej pojawia się w szczególnym momencie. Wyzwoliwszy się w zasadzie z politycznego systemu komunizmu region ten stoi dziś na rozdrożu gospodarczym i społecznym. Wielu badaczy nurtuje obecnie pytanie, czy na dalszej drodze nie czeka krajów tego regionu zaostrenie konfliktów etnicznych oraz nasilenie tendencji nacjonalistycznych w życiu politycznym i polityce gospodarczej. Dlatego refleksją nad tym, czym jest nacjonalizm w ogóle, a nacjonalizm

gospodarczy w szczególności, jest jak najbardziej aktualna.

Analizę zjawisk społeczno-ekonomicznych Kofman poprzedza obszernym rozdziałem dotyczącym wcześniejszej literatury tematu, głównie zachodniej, jako że na gruncie polskim omawiana praca właściwie jest pierwsza. Przegląd tej literatury obejmuje prace powstałe w okresie międzywojennym i później. Jest to przegląd bardzo wszechstronny i gruntowny, jednak już w tym miejscu musi się pojawić refleksja, czy pojęcie nacjonalizmu gospodarczego, które Kofman traktuje bardzo szeroko, nie ma dawniejszej historii. Czymże bowiem były teorie merkantylizmu w XVII i XVIII w. oraz neoprotekcjonizmu w XIX w., jeśli nie przejawami podobnego sposobu myślenia o rozwoju gospodarczym?

Jeśli, jak twierdzi dalej autor (s. 41 i 60), naczelną racją nacjonalizmu gospodarczego jest interes ekonomiczny państwa, to początków tego zjawiska szukać by trzeba w Europie Zachodniej, u źródeł kapitalizmu, a nie tylko w Europie Wschodniej XX w. Oczywiście autor omawia przypadek Europy Wschodniej i nie można mu z tego czynić zarzutu. Jednak cytowane prace, w których różni zachodni ekonomiści z pewną dozą współczucia i wyrozumiałości przypisują nacjonalizm gospodarczy Europie Wschodniej, nasuwają nieodparcie inne przykłady nacjonalizmu gospodarczego; hasło „Rule Britannia“, XIX-wieczny nacjonalizm ekonomiczny Niemiec, XX-wieczny – Japonii, a także szczególnie przypadek Rosji i ZSRR. Kofman zauważa, że nacjonalizm gospodarczy nie jest cechą wyłącznie

Europy Wschodniej, ale czyni to jakby na marginesie (s. 92). Wydaje się, że należałoby to postawić znacznie wyraźniej na samym początku. Tymczasem aksjomat o gospodarce narodowej jako podstawowej strukturze ekonomicznej pojawia się dopiero w rozdz. V (s. 99).

Szukając definicji nacjonalizmu gospodarczego (s. 41 nn.), Kofman uważa państwo za przedmiot realizujący jego założenia. To bardzo ważna konstatacja. Określa ona bowiem ogromną pojemność używanego przez autora pojęcia. Nie jest więc nacjonalizm gospodarczy Kofmana tylko polityką służącą interesowi jakiegoś narodu, ale szerzej – państwa, niezależnie od tego, czy w państwie tym występuje problem narodowości dominującej, czy nie.

Kofman wyróżnia dwa podstawowe kierunki oddziaływania nacjonalizmu gospodarczego: zewnętrzny (obronny lub zaczepny) i wewnętrzny (głównie zaczepny, skierowany przeciw narodowościom innym niż dominująca; s. 52). W tym kontekście nie bardzo jednak rozumiem, dlaczego autor uznaje koncepcje nazistowskiego „Grossraumwirtschaft“ za sprzeczne z ogólnie panującym rozumieniem nacjonalizmu gospodarczego (s. 54). Wydaje mi się, że były one jak najbardziej zgodne z owym zewnętrznie skierowanym nacjonalizmem zaczepnym.

Podobnie nie zgodziłbym się z poglądem autora, iż nacjonalizm gospodarczy był wewnętrznie sprzeczny, bo jednocześnie antysocjalistyczny i antykapitalistyczny (s. 56). Ideologie solidarystyczne lub korporacjonistyczne bliskie nacjonalizmowi gospodarczemu głosiły bowiem

teorię „trzeciej drogi” między socjalizmem a kapitalizmem. Drogę tę swego czasu nazwałem korporacjonizmem realnym w analogii do socjalizmu realnego. Niezależnie od tego, że próby realizacji tej „trzeciej drogi” trudno uznać za udane (Włochy faszystowskie, Niemcy hitlerowskie, Portugalia itd.), warto by tej sprawie poświęcić nieco miejsca, gdyż skwitowanie jej określeniem „sprzeczność” jest nadmiernym uproszczeniem. Można by się np. upierać, że pojęcia kapitalizmu i socjalizmu są także jakoś wewnętrznie sprzeczne lub że nie mają rzeczywistych odpowiedników.

Bardzo celne jest określenie przez Kofmana swoistego konglomeratu agraryzmu i industrializmu jako atmosfery typowej dla nacjonalistycznej polityki gospodarczej w międzywojennej Europie Środkowo-Wschodniej (s. 67 i nn.). Brak spójności wizji rozwojowej nie da się właściwie wyjaśnić inaczej niż przez pryzmat sprzecznych w istocie aspiracji „rustykalno”-narodowych i postępowo-państwowotwórczych w elitach władzy państw tego regionu. W rezultacie tej sprzeczności mieliśmy do czynienia z sytuacją, w której z braku lub ze słabości narodowej burżuazji ideologię kapitalistyczną reprezentowała często biurokracja państwowa, zaś ideologię socjalistyczną i egalitarystyczną wyznawały często warstwy, które mogły się stać teoretycznie załącznikiem rodzimej klasy średniej (np. chłopstwo).

Analizując elementy składowe nacjonalizmu gospodarczego autor wymienia wiele różnych zjawisk, z których większość ma charakter trwałych cech polityki handlowej państw

rozmaitych regionów i okresów historycznych. Np. nierówne traktowanie cudzoziemców w porównaniu z obywatelami własnego kraju sięga czasów starożytnych, a propagowanie rodzimej wytwórczości dotyczy także krajów światowego centrum gospodarczego (można przypomnieć tu np. reklamy telewizyjne towarów „made in the USA” w telewizji amerykańskiej).

Interesujące są uwagi Kofmana o nacjonalizmie gospodarczym skierowanym do wewnątrz, choć np. w świetle późniejszych tez o pożytkach z nacjonalizmu gospodarczego trudno się pogodzić, by wyłączenie większej własności należącej do mniejszości, pożądane z punktu widzenia społecznego, politycznego czy narodowego, dawało korzyści gospodarcze. Autor przekonująco różnicuje środki polityki antymniejszociowej w różnych krajach regionu.

W dłuższej analizie protekcjonizmu wschodnioeuropejskiego okresu międzywojennego Kofman podziela przekonanie o konieczności takiej polityki w okresie nadrabiania przez kraje słabiej rozwinięte dystansu do gospodarczych centrów czy też przełamywania *błędne go kręgu ubóstwa* (s. 105 nn.). Przypomina to znane powiedzenie o tym, że jeśli o wolnym handlu mówią „wilki”, to jest to naturalne, jeśli jednak czynią to „owce”, to tylko dowodzą, że pozostaną „owcami”. Oczywiście nie ma tu pełnego fatalizmu. Nowe kraje przemysłowe Azji Wschodniej udowodniły ostatnio, że peryferia („owce”) mogą się zmienić w centrum („wilki”), jeśli uda się im zmobilizować i zorganizować energię społeczną oraz przez wiele lat wykorzy-

stywać niskie płace przy zapewnieniu wysokiej wydajności pracy.

Autor uzasadnia w swej pracy tezę, iż w okresie międzywojennym nacjonalizm ekonomiczny mógł sprzyjać modernizacji gospodarki w krajach Europy Środkowo-Wschodniej (s. 194 nn.). Trudno się nie zgodzić z tak postawioną tezą. Przywołane przez autora porównanie wykorzystania tych szans przez Japonię (w stopniu większym) i ZSRR (mniejszym) nasuwa od razu pytanie, skąd brały się te różnice. Wydaje się, że samo tworzenie ochronnych ram systemowych wspomagających doganianie gospodarczego centrum miało rozmaity charakter. Można zaryzkować tezę, iż w przypadku Japonii polityka państwa w praktyczny sposób pomogła owemu przyspieszeniu, podczas gdy w przypadku ZSRR system stał się celem samym w sobie i tylko utrudnił proces modernizacji. Ale to zupełnie inna historia.

Mimo niezbyt przejrzystej konstrukcji książka Kofmana jest osiągnięciem wybitnym, opartym na ogromnej literaturze i gruntownych przemyśleniach, prowokującym do zajęcia stanowiska. Jeśli miałbym do autora o coś pretensję, to głównie o styl. Nie chodzi nawet o sformułowania typu „zhierarchizowanie” lub „ustrukturalnienie”, dla których czasem trudno znaleźć zgrabniejsze odpowiedniki. Chodzi raczej o niedostateczną jasność wypowiedzi w miejscach, gdzie autor nadużywa zaimek. Przykładem wywodu następujący: *W historiografii czy w naukach ekonomicznych nacjonalizm gospodarczy, jeśli wyodrębniany, traktowany jest jako zjawisko jednorodne.*

Trudno się z TYM stanowiskiem zgodzić, gdyż już choćby kierunek dynamiki nacjonalizmu ekonomicznego wpływa na JEGO ocenę (...) Jak wszędzie, tak i w krajach regionu nacjonalizm TEN zwracał się na zewnątrz (przeciw interesom gospodarczym innych państw bądź w obronie interesów własnych) i do wewnątrz (przeciw często żywotnym interesom współobywateli spośród mniejszości narodowych. Z punktu widzenia oceny TEGO zjawiska ważne są natomiast wewnętrzne proporcje, jakie w praktyce występowały między TYMI kierunkami oddziaływania nacjonalizmu. Trzeba od razu powiedzieć, że w latach trzydziestych bardzo widoczny był w interesujących nas krajach TEN drugi kierunek (s. 52, podkr. W.R.). Myślę, że mało który czytelnik zrozumie ten wywód za pierwszym razem. Za drugim, czy trzecim odczytaniem staje się on przekonujący, ale mam wrażenie, że bez szkody dla precyzji można by to powiedzieć jaśniej, np. powtarzając, o jakie kierunki oddziaływania chodzi. Nie zmienia to jednak ogólnego wrażenia – mamy do czynienia z książką, która zmusza do refleksji i w polskiej teorii polityki gospodarczej zajmie z pewnością poczesne miejsce.

Wojciech Roszkowski

PSYCHOLOGIA I POLITYKA

Kazimierz Dąbrowski

Moralność w polityce

Wielopoziomowość funkcji uczuciowych i popędowych w życiu społecznym i politycznym oraz instytucjach

BIS, Warszawa 1991, ss. 75

Do rąk czytelnika trafia kolejna pozycja wybitnego polskiego psychiatry i filozofa, prof. Kazimierza Dąbrowskiego (1902–80). Mimo iż od śmierci autora upłynęło już ponad 10 lat, jest to pierwsze wydanie tej cennej pracy. Została ona podyktowana, kiedy K. Dąbrowski wykladał zasady swojej teorii na Uniwersytecie Alberta w Edmonton w Kanadzie prowadząc jednocześnie intensywne badania nad teorią dezintegracji pozytywnej. Działalność naukowa prof. Dąbrowskiego opierała się na twierdzeniu, że jest możliwe opracowanie skali funkcji emocjonalnych i instynktowych (analogicznie do znanych już skali funkcji intelektualnych). Skala taka dla uczuć odzwierciedlałaby system aksjologiczny, który dawałby możliwość empirycznego pomiaru przeżyciowej, a nie tylko intelektualnej hierarchii wartości. W szeroko zakrojonym programie przeprowadzonym na Uniwersytetach Alberta i Laval, Dąbrowski dowodził, iż pomiar taki jest możliwy na podstawie pięciopoziomowej skali rozwoju osobowości. Każdy poziom charakteryzowałyby

inne specyficzne funkcje popędowe i emocjonalne. W książce „Moralność w polityce” K. Dąbrowski dokonuje analizy funkcji popędowych i emocjonalnych w instytucjach życia społecznego i w polityce.

I poziom rozwoju to według autora zjawiska oparte na silnych działaniach popędowych przy jednoczesnym niedorozwoju uczuć wyższych. Tego rodzaju działania i struktury polityczne są formowane przez jednostki psychopatyczne (Hitler, Stalin, Mussolini, Trujillo, niektórzy dyktatorzy starożytni i średniowieczni, niektórzy carowie rosyjscy itp.). Charakteryzują się one zgodnie z prawem Jacksona doskonałą organizacją, prostą strukturą i bezwzględny podporządkowaniem. Tworzy się system totalitarny, w którym każdy przejaw niezależności, indywidualnej autonomii i autentyzmu zostaje z okrucieństwem zniszczony. Powstawanie tych struktur K. Dąbrowski widzi w naśladownictwie psychopatycznych struktur psychicznych przywódcy, którego charakteryzuje w następujący sposób: *Są to typy bezwzględne, często okrutne. Przyczyny własnych niepowodzeń widzą zawsze na zewnątrz, stąd podejrzliwość i zemsta za własne porażki na innych. Stąd pewne cechy paranoidalne, zawarte zresztą potencjalnie w strukturze psychopatycznej* (s. 30). *Posiada (psychopata – C.Z.) często silne ambicje i wpływ sugestywny. Sprawia wrażenie silnego w postępowaniu. W trudnych warunkach społecznych wysuwa mocne, wyraźne systemy celów, podporządkowuje sobie grupy „mniejszych psychopatów” lub grupy emocjonalnie i intelektualnie niedojrzałe i młodzież* (s. 70).

Na poziomie II (dezintegracja jednopoziomowa) autor lokuje instytucje i struktury społeczne przejawiające częste stany nierównowagi, ambiwalencje i ambitendencje, tendencje do anarchii, tendencje do nieopanowanych ruchów społecznych, *Umiarkowane dyktatury, umiarkowane oligarchie, umiarkowane ruchy demokratyczne, zmienne i nieusystematyzowane*. Mają one tendencje do zwyrodnienia i tworzenia klik. Często są tutaj wstrząsy społeczne i polityczne oraz prądy degeneracyjne.

Na III poziomie (dezintegracja wielopoziomowa spontaniczna) jednostka, struktura społeczna, instytucja ma wyraźnie zróżnicowany charakter psychonerwiczny, który K. Dąbrowski określa jako *niewystarczającą siłę z jednoczesną empatią* (s. 75). Występują tu ideały liberalne i demokratyczne oraz tendencje do rozbijania klik i struktur jednostronnej dominacji. Instytucje, struktury społeczne tego poziomu odznaczają się głęboką kulturą i alterocentrycznym nastawieniem wobec innych osób, autentyzmem, szczerością i bezpośredniością. Dużą rolę odgrywa w nich autoanaliza i takie dynamizmy, jak niezadowolenie z siebie, poczucie wstydu i winy wobec własnej grupy, pozytywne nieprzystosowanie oraz instynkt twórczy. Podstawową szansą jednostek na tym poziomie rozwoju jest *dobranie się, praca wspólna i zaskoczenie danych grup społecznych swoją wartościową pracą i jej efektami, co budzi zazwyczaj w społeczeństwie i po dłuższym czasie ich działania – zaufanie szerszych grup społecznych* (s. 33). Grupy te wywołują agresję i chęć zniweczenia efektów ich pracy ze strony

struktur zintegrowanych pierwotnie. Z tego wynika wystawienie ich na stałą krytykę i częste brutalne, nieuzasadnione ataki, w których społeczna większość zajmuje postawę ambiwalentną, dzięki – jak pisze Dąbrowski – jej *podatności na „zaczadzenie” przez elementy psychopatyczne* (s. 33).

Na IV poziomie rozwoju (dezintegracja wielopoziomowa ukierunkowana i pogranicze integracji wtórnej – poziom V) autor umieszcza instytucje i struktury społeczne o takich cechach, jak *empatia, samoświadomość, wysoka postawa kontroli poprzez intelekt i uczucia wyższe, ścisła hierarchia wartości, wszechstronne przygotowanie z zakresu wiedzy o człowieku, a głównie jego funkcji wyższych, szeroka postawa filozoficzna* (s. 75). Jednostki na tym poziomie rozwoju przejawiają dalekowzroczność, na pierwszy plan wysuwając organizacyjność i systematyczność postawy. Ich praca odznacza się dużą odpowiedzialnością i empatią wobec innych, pozostawiając trwały ślad przynoszący owoce niejednokrotnie przez wiele stuleci i będący źródłem idei, wzorców dla przyszłych pokoleń. Na poziomie tym autor umieszcza otoczenie Peryklesa w Grecji, Komisję Edukacji Narodowej, grupy społeczno-polityczne Lincolna, Kennedy'ego, de Gaulle'a.

Książka K. Dąbrowskiego może stanowić zachętę do medytacji nad sobą, nad własnym miejscem w życiu rodzinnym, społecznym i religijnym, nad własnymi postawami, zachowaniami i przeżyciami. Nie jest to książka, która podawałaby jakieś sztywne normy i zalecenia celem wytworzenia szablonów dobrego lub

złego postępowania. Rozwiązania, decyzje i wybory zawsze należą tu do czytelnika, autor skłania raczej do pewnej zadumy i refleksji nad sobą i światem społecznym. Skłania też do podjęcia pytań „etycznych”: o dobro i o zło, prawdę i kłamstwo występujące w życiu społecznym i politycznym, o przyczyny cierpienia w wymiarze społecznym i indywidualnym oraz o indywidualne i zbiorowe przyczyny niedostrzegania tego cierpienia. Wydaje się, że książka ta stanie się cennym uzupełnieniem innych psychologicznych analiz życia zbiorowego, w tym też psychoanalitycznych, które dostarczyły wstrząsającego, aczkolwiek często jednostronnego obrazu człowieka i świata. Jest to człowiek i świat uwikłany w dramat zawiści, zależności, agresji i szeroko rozumianej psychopatologii. Koncepcja K. Dąbrowskiego jest bogatsza o pytania także o to co dobre w człowieku, o jego wysokie i najwyższe funkcje. *Bez nadmiernej dyalektyki, co to jest dobro i zło, musimy przyjąć, że dobre jest to co wysoce i uniwersalnie rozwinięte i to, co jest zdrowe psychicznie* (s. 48). Autor tak twierdził, gdyż zdrowa psychicznie była dla niego nie tyle nicobecnosc tzw. objawów psychopatologicznych, ile wszechstronnie rozwinięta, zdrowa hierarchia wartości.

Cezary Żechowski

PELZAJĄCE ZATRUCIE ŚRODOWISKA

Otmar Wassermann,
Carsten Alsen-Hinrichs,
Udo E. Simonis

Die schleichende Vergiftung

*Die Grenzen
der Belastbarkeit
sind erreicht.*

*Die Notwendigkeit
einer unabhängigen
Umwelttoxikologie*

Fischer Taschenbuch Verlag,
Frankfurt am Main 1990, ss. 148

Zagrożeń człowieka przez różnego rodzaju substancje toksyczne, szczególnie zanieczyszczenia w środowisku, jest obecnie przedmiotem zainteresowania naukowców, a także ogółu obywateli. Wciąż narastające zatrucie powietrza, gleby, wód i żywności wywołuje obawy o dalszą przyszłość człowieka i innych organizmów żywych. W drugiej połowie naszego stulecia ukształtowała się toksykologia środowiska, która zajmuje się badaniem działania skażeń chemicznych na ekosystemy, a zwłaszcza na populacje żywych organizmów. Postępujące wciąż obciążenie naszej planety wywołuje uwikłanie toksykologii środowiska w głębokie kontrowersje z interesami przemysłu, administracji i polityki. Dlatego krytyczni toksykologowie często stają się bardzo niewygodni dla potężnych grup interesów gospodarczych. Świadectwem społecznego wymiaru to-

ksykologii środowiska jest książka „Pełzające zatrucie. Granice obciążenia zostały przekroczone. O konieczności niezależnej toksykologii środowiska”. Głównym jej celem jest przedstawienie współczesnych problemów i konfliktów w toksykologii środowiska ogółowi naukowców i krytycznej publiczności, którzy powinni poznać jej wymiar społeczno-ekonomiczny i polityczny.

Wiedza o tych zagadnieniach jest najczęściej niepełna, szczególnie co do działania substancji toksycznych w długim czasie oraz oddziaływania synergetycznego wielu różnorodnych substancji w środowisku. Wymienia się wiele negatywnych skutków pełzającego zatrucia środowiska: wymieranie licznych gatunków roślin i zwierząt, obciążenie wód podziemnych i wody pitnej azotanami, pestycydami i innymi szkodliwymi substancjami, zanieczyszczenie chlorowanymi węglowodorami mleka kobycego, wymieranie lasów w wyniku kwaśnych deszczy, zagrożenie rakiem całego społeczeństwa, wzrost liczby chorób układu oddechowego i wiele innych podobnych zagrożeń. W ciągu 150 lat wytworzono bowiem syntetycznie ponad 8 mln substancji chemicznych.

Zadaniem współczesnej ekologii środowiska jest jakościowa i ilościowa analiza substancji szkodliwych w organizmie człowieka i w jego środowisku (badanie pozostałości chemicznych i biomonitoring) jak też ocena możliwości zagrożeń substancjami chemicznymi. Badania z zakresu toksykologii środowiska są niewątpliwie bardzo złożone, wymagają dużo czasu i pieniędzy (autorzy książki przytoczyli tu jako przykład

problem badań pozostałości chemicznych w mleku kobyce). Ogromnego wysiłku badawczego wymagają próby wyjaśnienia mechanizmów działania szkodliwych substancji w organizmach żywych. Wiele chorób i zatruc wywołanych zanieczyszczeniem środowiska przybiera charakter epidemii. Mówi się często o epoce epidemiologii i ekologii, ponieważ liczne zanieczyszczenia wywołują epidemiologiczne zagrożenie ludności.

Do tej pory toksykologia nie istnieje w Niemczech jako samodzielny kierunek studiów. Toksykologia środowiska nie jest przewidziana jako obowiązkowy przedmiot na studiach medycznych, chemicznych, biologicznych czy rolniczych. Wykłady z tego przedmiotu mogą być zorganizowane jedynie z inicjatywy samych studentów. Małe znaczenie ma doradztwo w zakresie toksykologii środowiska. Dlatego nie prowadzi się profilaktycznej polityki w zakresie chemicznego zanieczyszczenia środowiska. W sumie funkcjonuje w Niemczech jedynie około 20 instytucji naukowych zajmujących się toksykologią. Wielu toksykologów jest ściśle związanych z przemysłem i ta optyka rzutuje na ich zakres badania. Autorzy książki podnoszą problem niezależności badawczej toksykologów i niepodporządkowywania się interesom przemysłu, zwłaszcza chemicznego.

Badania toksykologii środowiska często wywołują gwałtowne spory, gdyż zagrażają interesom przemysłu, administracji i polityków. Przemysł, zwłaszcza chemiczny, rozwinął szczególną strategię *prywatyzacji zysków i przerzucania skutków ubocznych na*

całe społeczeństwo (s. 79) Autorzy książki „Pełzające zatrucie” rekonstruuje tę niekiedy bardzo złożoną strategię działania przemysłu wyróżniając aż 7 różnych faz. W pierwszej fazie, *ignorowania*, nie przyjmuje się do wiadomości żadnych skutków ubocznych. Druga faza to *rozważanie*, a więc próba skompromitowania i ośmieszenia istniejącej krytyki działania przemysłu. Następne fazy to *odwlekanie* i *odwracanie uwagi*, które mogą przybierać postać różnych działań praktycznych. Gdy te działania nie powiodą się, przedsiębiorstwa przechodzą do fazy piątej, *odrzućcia własnej winy*, wskazując na współwinnych. W przypadku braku powodzenia tej fazy przedsiębiorstwa przechodzą do fazy *groźenia* wskazując na możliwość masowych zwolnień, obniżenia konkurencyjności produkcji itp. Ostatnia faza to *targowanie się*, a więc uzyskiwanie możliwie długich terminów w przedstawianiu produkcji, wprowadzaniu nowych technologii itp. Jest to widoczne w przypadku wprowadzania benzyny bezołowiowej i katalizatorów do samochodów, wycofywania azbestu, zmniejszania zawartości dwutlenku siarki i tlenku azotu w zanieczyszczeniach powietrza i spalinach. Przemysł chemiczny często ukrywa niekorzystne dla siebie informacje. W ciągu ostatnich lat znacznie wzrosło zanieczyszczenie biosfery przez rolnictwo w związku z jego chemizacją. Potężne grupy interesów próbują zahamować rozwój rolnictwa ekologicznego minimalizującego stosowanie szkodliwych środków chemicznych i wytwarzającego zdrową żywność.

Problematyka toksykologii środowiska zajmują się w Niemczech

urzędy zdrowia, urzędy przemysłowe oraz sądy. Te pierwsze kontrolują koncentrację substancji szkodliwych w wodzie, powietrzu i środkach spożywczych. Natomiast urzędy przemysłowe udzielają zgody na emisję zanieczyszczeń lub ścieków. Wymienionym urządzeniom często brak jednak głębszej znajomości toksykologii środowiska. Także sądy bardzo często wyjątkowo łagodnie traktują zatrucie środowiska. Często brak po prostu odpowiedniego wyposażenia laboratoriów toksykologicznych. Przykładowo spośród 400 stosowanych w RFN pestycydów można najczęściej zbadać jedynie 70-80 tych substancji. Wiele szkodliwych substancji występuje również w importowanych środkach żywnościowych i paszach.

W kampaniach wyborczych pojawia się obecnie problem ochrony środowiska. Jednakże politycy mają zazwyczaj tylko niewielkie pojęcie o środowisku i obawiają się naruszyć interesy potężnych grup nacisku w gospodarce. Wielu polityków to członkowie rad nadzorczych lub zarządów potężnych koncernów, które dążą do utrzymania istniejącego status quo. Jedynie partia „Zielonych” energicznie walczy o ochronę przyrody. Tradycyjne podejście do problemów ekologicznych często utrudnia zrozumienie kompleksowych zasad funkcjonowania ekosystemów i ich ochrony przed degradacją człowieka.

Aby przeciwdziałać pełzającemu zatruciu naszej planety, konieczne jest podjęcie profilaktyki, a więc zapobiegawczej polityki w celu uchronienia środowiska przed szkodami. Podjęcie działań profilakty-

cznych prowadzi do ograniczenia kosztów ekonomicznych (koszty niszczenia środowiska w dawnej RFN wynoszą co najmniej 100 mld DM rocznie), wielu cierpień ludzkich, nieodwracalnych szkód w przyrodzie. W tym zakresie wiele może pomóc wszechstronna kontrola i tzw. policja ekologiczna, zwiększenie odpowiedzialności za wywołane zniszczenia ekologiczne, stworzenie specjalnych sądów, a przede wszystkim popieranie nowych technologii zgodnych z wymogami ochrony środowiska.

Eugeniusz Kośmicki



SARDYNKI, TORBY I KARTONY

Teatr Współczesny
w Warszawie
Scena 19.15

Czego nie widać

Michaela Frayna

przekład – Małgorzata Semil
i Karol Jakubowicz
reżyseria – Maciej Englert
scenografia – Marcin Stajewski
premiera styczeń 1992 r.

Piąta i ostatnia premiera na „Scenie 19.15” to – zgodnie z zamysłem twórców drugiej sceny Teatru Współ-

czesnego prezentującej lekki repertuar – angielska farsa M. Frayna „Czego nie widać”. Druga scena fizycznie nigdy nie istniała – wszystkie przedstawienia odbywały się na jednej, dużej scenie teatru na Mokotowskiej. Powstała więc jako repertuarowa propozycja, pewien kierunek, który chciano w ten sposób wyodrębnić i zaakcentować. Był nim od wielu lat traktowany w Polsce jako twórczość niższego gatunku współczesny repertuar komediowo-farsowy. Można mówić o jego rehabilitacji już choćby dlatego, że jeden z bardziej znaczących teatrów w Polsce świadomie go propagował. Podnosząc poprzeczkę zespołom typowo komediowym pokazywał zarazem swojej publiczności, że dobry teatr nie musi być wyłącznie poważny i zaangażowany.

Druga scena zwróciła na siebie uwagę od razu, bo pierwsza premiera, „Jak się kochają” z 1984 r. stała się prawdziwym przebojem, choć czasy były ponure, nie sprzyjające zabawie. Ale – sądząc po długich kolejkach do kasy i entuzjasmie krytyki – udało się złamać obowiązujący polską inteligencję stereotyp poważnego repertuaru. Jak się wydaje – na dłużej. Choć żadne przedstawienie nie przebiło artystycznego i kasowego sukcesu farsy Ayckbourna, wszystkie cieszyły się dużym zainteresowaniem. „Czego nie widać” po przeszło dwóch miesiącach od premiery idzie przy szczególnie wypełnionej widowni wśród głośniejszych wybuchów śmiechu.

Komედie i farsy wybierane na potrzeby drugiej sceny są wysokiej, jeżeli nie najwyższej próby. Sprawdziły się również na West Endzie i na

Broadwayu. Są to zarazem najlepsze przedstawienia „Sceny 19.15”. Wszystkie trzy to sztuki angielskie, świetnie napisane, tłumaczone przez Małgorzatę Semil.

Tematem farsy Frayna są znikające i pojawiające się nieoczekiwanie talerze sardynek, torby i kartony, czyli I akt sztuki „Co widać” granej przez angielski teatr objazdowy. Naprawdę tematem są ludzie tworzący zespół teatralny. Tytuł całości „Czego nie widać” sugeruje, że zaglądamy tu pod podszewkę, za kulisy, z drugiej strony sceny. I rzeczywiście: II akt jest nawet demonstracją przedstawienia oglądanego od zaplecza, co samo w sobie jest emocjonującym spektaklem. Ale chodzi tu przede wszystkim o to, czego nie widać, a od czego w dużym stopniu spektakl zależy: o układy i zależności między członkami zespołu, uczucia miłości, niechęci, solidarności łączącej tych, którzy pracują na wspólny efekt, znajomość innych pozwalającą sterować ich poczynaniami. Życie prywatne tej specyficznej grupy ludzi wkracza na scenę stając się właściwym tematem, mimo że przez cały czas aktorzy nie rezygnują z grania. To właśnie uruchamia akcję. Farsa zaprezentowana w I akcie podczas przedpremierowej próby staje się podwójnie śmieszna, gdy oglądamy ją od zaplecza wprowadzeni w skomplikowaną sieć międzyludzkich powiązań. Ale prawdziwym zaskoczeniem jest akt III – pokaz rozsypującego się spektaklu, który odwiedził już wiele angielskich miasteczek docierając wreszcie do wymarzonego celu podróży, którym jest Stockton-on-Tees. Niewiele ma on wspólnego z przedpremierową próbą. Tak da-

lece, że tylko sardynki, torby i kartony, z którymi aktorzy nadal mają kłopoty, pozostają znakiem rozpoznawczym. Komizm sytuacji staje się absurdalny i wszyscy włącznie z samymi bohaterami mają wrażenie, że na scenie może się zdarzyć wszystko. Różne są reakcje na ten stres. Jedna z aktorek kurczowo trzyma się tekstu mimo nowo zaistniałych warunków. Ślub jednej z par nie przewidywany w teatralnym scenariuszu „Co widać” staje się efektownym finałem – definitywnym triumfem życia nad sztuką.

Taka dramaturgia wyzwala żywioł gry. Każdy z aktorów Współczesnego gra przecież dwie role: w sztuce „Co widać” i rolę aktora grającego w tej sztuce. Stary i bardzo angielski model „teatru w teatrze” dynamizuje sceniczne działania. Wybór emploty zależy przecież nie tylko od zewnętrznych warunków aktora, dużym stopniu dyktuje to psychika. Mamy więc okazję obserwować, jak dalece aktor angielskiej trupy grający swoją postać jest do niej podobny – jak przebiegają zależności między jednym a drugim wcieleniem. Sam rozwój wypadków prowadzi zaś od łagodnej farsy, w której aktorzy budują swoje role tradycyjnymi metodami, do czystego szaleństwa, jakie odbywa się na scenie w akcie III, kiedy właściwie wszelkie zachowania i środki aktorskie są dozwolone. Najlepiej widoczne jest to w rolach, które odtwarza Krzysztof Wakuliński. Po bolesnym upadku aktor zapożycza się u Walta Disneya robiąc dokładnie takie miny, jak Pies Pluto. Kontrastem mogą być tu prowadzone cały czas w sposób stonowany role Marty Lipińskiej.

Szkoda byłoby, gdyby Teatr Współczesny wraz z zamknięciem „Sceny 19.15” pozbawił nas możliwości oglądania angielskich fars i komedii.

Kalina Zalewska

**ANDRZEJA DZIUKA
PASJE I OBSESJE**

**7 lat Teatru
im. St. I. Witkiewicza
w Zakopanem**

Śmieszność i patos to dwa zasadnicze elementy teatralnej ekspresji czy metody teatralizacji dzieła literackiego stosowane przez A. Dziukę niejednokrotnie wymiennie w ramach tego samego spektaklu. Śmieszność posunięta często do karykatury i parodii, patos wyolbrzymiony w krzyk ekstazy albo wysublimowany w milczenie transcendencji. Pisząc już trzykrotnie na tych łamach („PP” 5/1988, 12/1989, 11/1990) o zakopiańskiej scenie próbowałam podkreślić jej specyfikę. Tak jak i inni obserwatorzy tego niekonwencjonalnego przedsięwzięcia po pierwszej euforii i paru latach entuzjastycznej aprobaty przeżyłam trudny do uniknięcia przesyt manifestowaną dwubiegunowo artystyczną agresją A. Dziuki i jego zespołu. A przecież ta wciąż niewielka grupa ludzi, której poczynania po krótkim okresie wyrzeczeń i trudów ponad siły znalazły się na artystycznym (również międzynarodowym) świecie, nadal budzi szacunek posta-

wą wierności wobec własnych ideałów twórczych i umiejętnością utrzymania nieustannie pełnej, a nawet wręcz przepełnionej widowni. Zakopiańczycy startujący ponad 7 lat temu od przysłowiowego zera konsekwencją i uporem dorobili się oprócz ambitnego repertuaru i wypróbowanych przyjaciół, także – co w ich sytuacji jest nie mniej ważne – bogatych sponsorów.

Minione 2 lata zaowocowały w Zakopanem nowymi premierami. Została ukończona praca nad „Matką” Witkacego graną tu pt. „Katzenjammer”, zaś Szekspirowską komedię „Jak wam się podoba” zastąpiła inna pozycja klasyczna – „Don Juan” Moliere’a. Najnowsze spektakle to „Puszka Pandory” Franka Wedekinda (premiera w grudniu 1991) i „Kain” G.G. Byrona, przedstawienie przygotowane specjalnie na 7. urodziny teatru (luty 1992). Zmieniając tytuł „Matki” Dziuk podkreśla swoje zamysły interpretacyjne. Nie tyle patologia związków rodzinnych, ile uniwersalne dolegliwości zdeintegrowanego społeczeństwa stały się w tym spektaklu obiektem groteskowej lustracji reżysera. Ludzie – wampiry – matka i syn, a także związane z nimi osoby (z duchem ojca wyłączam co pewien czas z kredensu) – kotłują się po mieszczańskim wnętrzu salonu, by swoim egoizmem i rozpasaniem zatruć resztkę przemyconego z innej epoki człowieczeństwa. Kokainowe seanse wpędzają uczestników dramatu w coraz większą samotność. Matka (Marta Szmigielska) coraz wyraźniej traci kontakt z rzeczywistością, syn (Krzysztof Najbor) pograża się w swoim totalnym niespełnieniu, a ojciec (Krzysztof Łako-

mik), który i tak jest zjawą, pozostaje w kręgu własnych dewiacji. Zaskakując Dziuka jest tak precyzyjne manipulowanie napięciem na scenie, że łatwo dostrzec, jak eskalacja orgii pogłębia psychiczną degrengoladę bohaterów. Całość rozgrywa się w konwencji realistyczno-groteskowej, natomiast „zaświatowy” finał ma wymiar surrealny. Umieszczając bohaterów w wyizolowanej przestrzeni „niebytu”, w jakimś raju czy piekle istnienia, Dziuk pragnął zapewne zasugerować prawdę o dwoistości ludzkiego świata, a więc o moralnej odpowiedzialności za życie mające metafizyczne prologi i dalsze ciągi poddane prawom nadprzyrodzonym.

Molierowski „Don Juan” w przeciwieństwie do skomplikowanej wymowy sztuki Witkacego ma w interpretacji Dziuka ambicję, żeby przede wszystkim bawić. Sprzyja temu wartki przekład T. Boya-Zeleńskiego i wyeksponowanie komediowego wątku Pana i Sługi. Tytułowy bohater (Andrzej Jesionek) uwodzi publiczność swoją niefrasobliwą i bezkarną (do czasu) fanfaronadą, a usiłujący go mitygować Sganarel (Piotr Dąbrowski) rozbraja całkowicie retorycznym mentorstwem. Inscenizacyjnie spektakl został pomyślany jako partia szachów rozgrywana na wymalowanej na posadzce szachownicy, a muzyczno-taneczne interludia w stylu epoki stanowią wyrafinowany akompaniament do toczącego się z beztroskim wdziękiem dramatu. I tutaj, jak we wszystkich zakopiańskich przedstawieniach, muzyka Jerzego Chruścińskiego stanowi istotny element scenicznej ekspresji. Bez niej byłoby niemożliwe uzyskanie finisznych komplikacji intrygi i na-

turalnego humoru spektaklu. Dodatkową atrakcję stanowi kilkuletnia córeczka kompozytora, Aneta, w roli infantki. Określenie „theatrum caeremoniarum”, jakie nadaje Dziuk przedstawieniu, w pełni oddaje jego charakter. Nawet ingerencja zaświatów po wizycie Komandora, czyli nagła śmierć Don Juana, ma w zakopiańskim wydaniu coś z zabawy w śmierć, bo elektryczny piorun, chociaż głośny i jaskrawy, nie udaje, że jest czymś więcej niż „Deus ex machina”, a końcowy monolog Sganarela przejętego najbardziej utratą „zasług” brzmi w tym kontekście jak pretensja uzasadniona nie mniej niż wszystkie poprzednie.

W „Puszcze Pandory” F. Wedekinda (przekład G. Sinko) A. Dziuk miał okazję ujawnić i nerw moralny, i satyryczny pazur. Wystawiona na scenie im. Atanazego Bazakbala (bohatera „Pożegnania jesieni”), od ubiegłego lata drugiej scenie Teatru Witkacego, dzięki kawiarnianemu wystrojowi sali zyskuje naturalnie modernistyczną oprawę. Tę ekspresjonistyczną „tragedię monstrualną” reżyser potraktował z przymrużeniem oka parodiując groteskowe chwytły Wedekinda. Powstała więc jakby monstrualna parodia parodii. Przygody Lulu (Renata Stachowicz), obiektu pożądań pozostałych bohaterów dramatu, przegradają się na zakopiańskiej scenie w cyrkowy popis ludzkich perwersji, obsesji i utonności pod dyrygującym batem Tresera (K. Najbor). Każdego przedstawiciela ludzkiej menażerii reżyser wyposażył w drastyczny mankament psychofizyczny, jakieś kalectwo, nadržęstwo albo tik nerwowy, będący odbiciem mizarii moralnej. Lulu w

coraz to innym negliżu jak rasowa kokota nęci swoich wielbicieli pod dyktando demonów zła krążących prawie wyczuwalnie ponad sceną. Na korzyść młodej aktorki, która od niedawna występuje w Teatrze Witkacego (po szkole krakowskiej), świadczy umiejętność błyskawicznego przedzierzgnięcia się z demona seksu w pełną uroku gwiazdę kabaretu, gdy śpiewa songi Wedekinda i Brechta rozkładające groteskowe spletrzenia akcji. Z nowego werbunku pochodzą też dwaj studenci krakowskiej PWST z powodzeniem ujawniający w tym spektaklu swoje aktorskie walory: Sławomir Smoczyński w roli Schwarza jest pełen – na przemian – młodzieńczej brawury i hysterii, Tomasz Wysocki w roli Alvy perfekcyjnie prezentuje zblazowanie i cynizm osoby przedwcześnie zdeprawowanej.

Wybór misterium Byrona na obchody 7. rocznicy istnienia teatru, stanowi, zdaje się, kulminację programowych pasji A. Dziuka. Ten dramat niekomunikatywny i niesceniczny w zasadzie, efekt artystycznej jeśli nie pomyłki, to nazbyt wygórowanej ambicji romantycznego poety, jest zaprzeczeniem wszelkich teatralnych pragmatyzmów. Dziuk już nie raz przekonał swoją publiczność, że nie boi się wyborów trudnych, kontrowersyjnych. Abelard („Sic et non”), Marlowe („Doctor Faustus”), Oscar Wilde („Salome”) i Wedekind to repertuar wysoce niepopularny. Obsesyjna pogoń reżysera za moralistycznym podtekstem czy misteryjnym obrazem czyni dopiero z każdego takiego wyboru wydarzenie teatralne. Podśluchałam przypadkiem głos z widowni, że ten ostatni

wybór to wynik koniunkturalnych rozgrywek Dziuka. Taki okolicznościowy ukłon w stronę zakopiańskiego ZChN-u. Ktoś, kto zna genezę i historię percepcji dramatu Byrona, zdrowo by się uśmieiał słysząc ten zarzut. Otóż ta przewrotna polemika poety z prawdami Księgi Genesis spotkała się natychmiast z ostrym protestem współczesnych Byronowi moralistów, król Jerzy IV zabronił rozpowszechniania utworu, według listu poety do T. Moora ze wszystkich kazalnicy Europy od Kentish Town do Pizy grzmiąły potępiające złoźczenia, a złośliwi krytycy donosili, że co najmniej jeden człowiek popełni samobójstwo przeczytawszy to misterium. Byron zyskał opinię amoralisty na długo przedtem, nim przywarła ona do Joyce’a i Lawrence’a.

Kain w utworze Byrona został sportretowany jako pierwszy sceptyk, rezultat połączenia XVIII-wiecznego racjonalizmu z romantycznym prometeizmem. Lucyfer identyfikowany raczej z atrybutami wiedzy aniżeli naturalnego zła wiedzie Kaina przez nieogarnione przestrzenie poznania zakłócając poczucie tożsamości tego niepokornego syna Adama i Ewy. Lucyfer jako alter ego Kaina i samego Byrona przekonuje młodzieńca, że pokusa była dziełem węża, a nie diabła, że zerwanie owocu z drzewa poznania dokonało się za sprawą woli Adama, w wyniku jego osobistej decyzji, a nie na skutek interwencji nadprzyrodzonej. Tym samym Byron opowiada się przeciw doktrynie grzechu pierwotnego stojąc po stronie ludzkiej samotności niezdolnej do przeciwstawienia się światu opanowanemu

przez ideę boskości. Człowiek jest istotą z gruntu niemistyczną, konkluduje Byron, i dlatego problem ludzkiej duchowości jest nierozwiązywalny. Konkluzja Byrona wynika z racjonalistycznych preferencji jego umysłu: skoro żadna wiedza nie może zapewnić człowiekowi szczęścia, byty boskie też nie mogą być szczęśliwe. Ludzka wola nie jest w stanie przeciwstawić się tragizmowi istnienia, a jednak bunt, protest to jedyny sposób zmanifestowania odrębności własnej istoty. Kain Byrona znalazłszy się więc pod wpływem niepojętych sił apokaliptycznej grozy istnienia chce wieczności bez śmierci, wiedzy bez bólu, całkowitego szczęścia bez poświęcenia i pokory.

Spektakl A. Dziuka wypunktowuje zasadnicze przesłanie misterium. Główny konflikt dramatu rozgrywa się między Lucyferem (P. Dąbrowski) a Kainem (A. Jesionek), jego brat, Abel (K. Najbor), a także siostra ich obydwu i żona Kaina, Ada (Dorota Ficoń), są zaledwie pionkami w tej grze o sens istnienia. Anioł (K. Łakomik), wierna kopia Lucyfera, zdaje się w tym świecie poznawczych iluzji całkowicie pozabawiony autonomii. Przed oczami widzów przemieszcza się procesja zjaw-szkieletów imitujących skończoną marność i upadłość świata przeznaczanego a priori na zagładę (koncepcja scenograficzna Marka Mikulskiego). Kulminacyjny punkt dramatu – składanie ofiary przez braci – ma w spektaklu Dziuka dokładnie Byronowki wydźwięk. Ofiara Abła zostaje przyjęta jednoznacznie, dar Kaina krótkotrwałym wznoszeniem się dymu budzi wątpliwości co do boskich intencji. Źród-

łem udręki Kaina staje się więc niepewność. Zabija brata nie w akcie premedytacji, ale w nagłym impulsie niepoczytalnej rozpacz. Śmierć brata zdumiewa go i przeraża. Nie zamierzał zabijać. Przeklęty przez Ewę, naznaczony na czołe piętnem zbrodni, bardziej jest napiętnowany wewnętrznie cierpieniem jako konsekwencją własnego nierozważnego czynu. Zgodnie z wizją autora pierwszy morderca został ukazany jako istota z gruntu uczciwa, nękana nie-nasyconym głodem wiedzy, bardziej godna sympatii i współczucia niż ślepo wierząca reszta człowieczej rodziny. Taka właśnie interpretacja uczynku Kaina wywołała szok współczesnych Byronowi ortodoksów. Dziś, po doświadczeniach egzystencjalizmu, po wzlotach i upadkach tylu poznawczych relatywizmów, bluźniercza pasja Byrona budzi po trosze wyrozumiały, po trosze gorzki uśmiech. Mijają stulecia, a człowiek ciągle mierzy się zawodnymi instrumentami poznania z tajemnicą Boga...

Na koniec wypada powiedzieć, że Dziuk-moralista święci i tutaj swój przewrotny triumf. Bo czyż reflektory oślepiające publiczność z czterech stron rampy, w chwili kiedy nadzy, przegrani Kain i Ada opuszczają scenę, nie mają symbolizować światła Objawienia?

Adriana Szymańska



ŚWIAT BEZ WŁAŚCIWOŚCI

O filmach Jima Jarmuscha

Gdy w Warszawie trwał festiwal filmów Jima Jarmuscha, okrzykniętego najwybitniejszym obok Davida Lyncha, Spike'a Lee i braci Coen autorem filmowego postmodernizmu lat 80., postanowiłam przeczekać okres „burzy i naporu” snobistycznej publiczności oraz zachwytów krytyki i wybrać się do kina w towarzystwie zwykłych widzów. Okazało się, że w kwietniu w kinie „Muranów” fala zainteresowania filmową awangardą znacznie spadła. Jarmusch – *poeta codzienności* – stał się bliski tylko nielicznym. Może tym, którzy nie boją się utraty złudzeń, bo on naprawdę – jak twierdzi jego ulubiony aktor i muzyk John Lurie – *wywraca amerykański mit na drugą stronę i pokazuje Amerykę tak, jak Amerykanie wyobrażają sobie Europę Wschodnią*. A może bliski tym, dla których w kinie bardziej liczy się nowatorski pomysł, kreacyjny charakter przedstawionego świata niż atrakcje wizualne (bo tych tu zdecydowanie nie ma). A zatem Jarmusch trafia naprawdę tylko do niektórych odbiorców, oferując im specyficzny świat swojej wyobraźni.

Dwa pierwsze (w kolejności polskich premier) filmy Jarmuscha, „Inaczej niż w raju” i „Poza praniem”, są czarno-białe i zrealizowane

za pomocą wyjątkowo skromnych środków, ale wydają się bardziej interesujące od kolorowych.

„Inaczej niż w raju” to błaha historyjka przybycia do USA Ewy, dziewczyny z Węgier, którą okoliczności zmuszają do zatrzymania się przez parę dni u kuzyna, nowojorskiego łazika i bumelanta, Williego. Tam poznaje (nie ruszając się zresztą prawie w ogóle z mieszkania!) jego kumpla, Eddiego. Potem wyrusza do ciotki w Cleveland. W rok później po wygranej w karty chłopcy jadą ją odwiedzić i już razem postanawiają wyruszyć na wakacje na Florydę. Wszystko, co kamera rejestruje w tym filmie, jest zaprzeczeniem stereotypów. Ameryka nie jest NOWYM ŚWIATEM, nowoczesnym i pięknym – są tu brudne, zaśmiecone dzielnice, jedzenie z puszek, ogłupiające rozrywki typu baseball w TV, prymitywizm obyczajów (np. kapelusz na głowie podczas posiłku). Nawet Floryda nie jest RAJEM – hotelik, w którym zatrzymują się turyści, jest nudny, plaża opustoszała, a uśmiech losu zależy od zdobycia pieniędzy. Ten zasadniczy kontrast między rzeczywistością a podtytułami poszczególnych części filmu nie przesądza jednak o jego klimacie. *Jedziesz w nowe miejsce, a tam jest tak samo...* – mówi jeden z bohaterów. Cała Ameryka to kraj małych, drewnianych domków, jednakowych z zewnątrz i wewnątrz, w których monotonię sączy się czas. Ludzie też są zwyczajni, dalecy od pogoni za pracą, awansem, karierą. Jarmusch traktuje tych z pozoru życiowych nieudaczników z pogodą ducha. Oni są szczęśliwi tacy, jacy są. Do niczego nie dążą, żyją z dnia na dzień, jedy-

nie los płata im zabawne figle (trójka przyjaciół rozstaje się przez przypadek i w doprawdy komiczny sposób).

Podobnie banalną fabułę ma następny film – „Poza prawem”. Tu z kolei w więziennej celi spotykają się: pechowy disc-jockey, sutener wplątany w przestępstwo przez policjanta z obyczajówki i... naiwny, prawie nie mówiący po angielsku Włoch (w tej roli świetny włoski komik Roberto Benigni). Jakkolwiek miejsce nie skłania do żartów, publiczność bawi się doskonale właśnie od momentu, gdy do dwóch agresywnych Amerykanów dołącza „ten obcy” – Europejczyk. Tu znowu obserwujemy odwrót od wszelkich kanonów. Jarmusch nie zamierza opowiadać nam kryminału ani filmu więziennego, ani zafascynować niemożliwą, a jednak możliwą ucieczką z za krat. Buduje komiczne sytuacje na zasadzie absurdu, pure nonsensu, lapsusów językowych i w końcu kulturowych odmienności. Trzech współwięźniów poznaje się przez przypadek, nic ich nie łączy poza parodijnową przysgodą, a zatem muszą się rozstać. Rozchodzą się na rozwidleniu dróg, zamieniając się marynarkami, i każdy idzie w swoim kierunku. Jack i Zack nieodparcie przypominają kłoszardów z „Czekając na Godota” Becketta, idą przed siebie bez celu, nieciekawi końca drogi, wyzbyci wszelkiego przywiązania do współtowarzysza. Tylko Roberto, ten „inny”, znajduje swoją irracjonalną przystań zakochując się we właścicielce domku na obrzeżach bagien. Jak odczytać otwarte zakończenia obu filmów, w których każdy z bohaterów powraca do siebie samego, na własną ścieżkę życia? Czy są

one wesołe, czy smutne? Sam reżyser przy porównaniu jego twórczości z pisarstwem Becketta stwierdził: *Lubię pesymistyczny optymizm Becketta. On rozumiał siłę życia. Nic nie jest negatywne, ani pozytywne, wszystko jest tylko prawdziwe i żywe.*

O ile filmy czarno-białe można uznać za komedie, o tyle filmy kolorowe nie poddają się równie łatwo kwalifikacjom gatunkowym. W moim przekonaniu ich powstaniu towarzyszyły przede wszystkim poszukiwania formalne, próba filmowego odzwierciedlenia Arystotelesowskiej zasady trzech jedności, obowiązującej w antycznym dramacie, rozbitej tutaj na obrazy podporządkowane: JEDNOŚCI MIEJSCA (w filmie „Mystery train” potrójna akcja rozgrywa się w Memphis), JEDNOŚCI CZASU (w filmie „Night on Earth”, najnowszym dziele Jarmuscha nie pokazywanym jeszcze w Polsce, akcja dzieje się w pięciu miastach na Ziemi w ciągu jednej nocy) i JEDNOŚCI AKCJI (w filmie „Nieustające wakacje” akcja toczy się przez 48 godzin i skupia na głównym i jedynym bohaterze). Jeśli filozofię twórczości można byłoby porównać do budowania piramidy, od najprostszych do najgłębszych sensów, to Jarmusch i tutaj jest rewolucjonistą. Jego myślenie sprowadza się do redukcowania tego co zbędne.

Każdy kolejny film to rozbijanie utrwalonych mitów: potrzeby idoli, legend, które pociągają za sobą tłumy (w „Mystery train” Memphis, miejsce kultu Elvisa Presleya, okazuje się wypalone, puste w środku, gwiazda króla piosenki zgaśa na zawsze), czy potrzeby wspólnoty, bycia razem (w „Nieustających wakacjach” bohater rozstaje się z dziewczyną po to,

by istnieć samotnie, wbrew poezji Johna Donne'a jest *samotną wyspą*).

W obydwu filmach kolorowych szczególnie ostro zostaje wyartykułowany problem trudności w międzyludzkiej komunikacji. W „Mystery train” wszyscy przybywający do Memphis, para japońskich turystów, bogata Włoszka i biedna Amerykanka wynajmujące razem pokój, wreszcie trójka podpitych kompanów trafiają na nocleg do tego samego hotelu. Wszyscy słyszą strzał. Nikt nie wybiega, żeby się dowiedzieć, co się stało za ścianą, nikt nie pyta o nic w recepcji, wreszcie mijają się w pociągu, którym każdy odjeżdża do własnych spraw.

Jeszcze dalej w poczuciu nihilizmu posuwa się Jarmusch w „Nieustających wakacjach”. Ich bohater, Aloysius Parker, 16-letni punk-włóczęga mówi o sobie, że chce w życiu być turystą *bez domu, bez pracy, bez podatków*. Czyta surrealistyczny manifest Lautreamonta i utożsamia się z nim. Idzie do przodu szukając *swojego Babilonu*, którego pewnie nigdy nie znajdzie. Zresztą celem jest nie tyle znalezienie czegokolwiek, ile nieustanne poszukiwanie.

Twórczość Jarmuscha to znakomite poletko dla krytyków. Została więc drobniawo opisana (por. monografia Ewy Mazierskiej). Ja pozwolę sobie tylko podsumować najważniejsze jej wyróżniki. Jarmusch chętnie żongluje utartymi konwencjami, jednak nie po to, aby się do nich dopisać, a raczej po to, aby je zanegować, pokazać to, co pozostaje ukryte w ich cieniu. I tak zostaje odwrócona popularna w Ameryce formuła „road movie” – kina drogi. Bohaterowie Jarmuscha podróżują,

ale celem ich wypraw nie jest chęć zobaczenia czegoś nowego czy doznania jakiejś wewnętrznej przemiany, lecz przekonanie, że wszędzie jest tak samo. Dotyczy to nawet Japończyków. Juna z „Mystery train” mówi do swojej przyjaciółki: *Wiesz, Memphis jest podobne do Jokohamy. Ma tylko więcej wolnej przestrzeni. Gdyby w Jokohamie usunąć 60% budynków, to wyglądałaby tak samo*. Podobnie zakwestionowane zostaje pojęcie piękna Ameryki, zwłaszcza urody miejsc szeroko znanych ze sloganów reklamowych i pocztówek. Jak się okazuje w „Inaczej niż w raju”, jezioro Erie to tylko wielka, zamaznięta, szara przestrzeń, a Miami Beach to także nic szczególnego. Pejzaże, po których poruszają się bohaterowie Jarmuscha, są wręcz brzydkie: odrapane domy, ciemne ulice, ponure mieszkania. Taka jest też Ameryka, zwłaszcza Ameryka utkana nie z marzeń, lecz z prawdziwego życia emigrantów. Wreszcie z całą premedytacją zostaje podważony amerykański mit człowieka sukcesu. Żaden z bohaterów Jarmuscha nie należy do sfer polityki, biznesu czy rozrywki. Wszyscy pochodzą ze społecznego marginesu. Są outsiderami, bez stałej pracy, bez wykształcenia, bez perspektyw na przyszłość. Mało tego, nikt spośród nich nie buntuje się i nie próbuje zmienić swojego położenia. Tkwią w tym, co im przyniosło życie, bo tak jest im wygodnie, nie lubią się wysilać, są pragmatykami. Zdystansowani wobec świata, cenią własną wolność, osobność, a nawet życie podzielone na okruciny nudnej codzienności. Austriacki pisarz, Robert Musil na przełomie lat 30. uczynił

bohaterem swojej powieści everymana, człowieka bez właściwości. To, co proponuje nam obecnie reżyser Jim Jarmusch to świat bez właściwości. Świadomie wykreowany, zbudowany z drobnych, nic nie znaczących gestów i słów, mijania się, a nie zbliżania się ludzi do siebie.

Reżyser tak mówił o swojej pracy: *Nie programuję mojej pracy, nie mam żadnego planu. Tak jest w życiu – ludzie nie mają żadnego planu. Życie nie ma planu. (...) W moich filmach*

i tak pokazuję tylko historie, które rozgrywają się w taki, a nie inny sposób. Nie ma tu żadnego założonego z góry morału. Jest tylko jeden temat: to, co dzieje się między ludźmi. Wiem, że to nie jest wielki temat. Dlatego w gruncie rzeczy robię komedie.

Poczucie humoru nie wszystkim jest dane. A zatem i z komedii Jima Jarmuscha szczerze śmiać się będą nieliczni.

Anna Pietrzak

Książki nadesłane

„Aneks“

Tajne dokumenty Biura Politycznego. PZPR a „Solidarność” 1980–1981

oprac. Zbigniew Włodek
Londyn 1992

Wojna żydowsko-niemiecka. Polska prasa konspiracyjna 1943–1944 o powstaniu w getcie Warszawy

wybór i oprac. Paweł Szapiro
Londyn 1992

Krajowa Agencja Wydawnicza

Jan Sochoń, *Nie dzieje się nic szalonego*
Białystok 1990, wyd. I, nakł. 1500 egz.

Ojcowie Kapucyni

Pisma św. Franciszka i św. Klary
Warszawa 1992, nakł. 15 000 egz.

Signum

Richard R. Gallagher, *Mała firma to takie proste*
przeł. Anita Doroba
Kraków 1992

SS. Albertynki w Krakowie

s. Magdalena Kaczmarczyk, *Trudna miłość. Święty Brat Albert Chmielowski w służbie najbardziej*

Kraków 1990, wyd. II uzup., nakł. 10 000 egz.

Kanonizacja Brata Alberta Adama Chmielowskiego, Rzym, 12 XI 1989

Kraków 1991, nakł. 8000 egz.

Wileńsko-Nowogrodzkie Środowisko SZŻAK w Bydgoszczy

Ziemio wileńska... dla ciebie... W 40. rocznicę śmierci gen. „Wilka“

wybór tekstów pod red. Jana Malinowskiego

Bydgoszcz 1991

Wydawnictwo Adam Marszałek

Marek Chamot, *Polska myśl chrześcijańsko-społeczna w zaborze pruskim w latach 1890-1918*

Toruń 1991

Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo“

Stefan Kardynał Wyszyński Prymas Polski, *Dziela zebrane.*

Tom I 1949-1953

słowo wstępne Józef Kardynał Glemp Prymas Polski

Warszawa 1991

Wydawnictwo „Kerygma“

Ryszard Winiarski, *Czas powrotu*

Lublin 1992

Wydawnictwo „Klio“

Jan Gać, *Moja Ziemia Święta*

Łódź 1992

Wydawnictwo Misjonarzy Krwi Chrystusa

ks. Winfried Wermter CPPS, *Zawierzenie Maryi a nowa ewangelizacja. Na przykładzie św. Kaspra del Bufalo i współczesnej maryjności w Polsce*

przeł. Agata Parzonko

Częstochowa 1991, nakł. 5000 egz.

Wydawnictwo LUMEN

ks. Janusz Artur Ihnatowicz, *Niewidomy z Betsaidy*

Warszawa – Leszno 1991, wyd. I, nakł. 3000 egz.