

SZCZECIŃSKA SZKOŁA WYŻSZA
COLLEGIUM BALTICUM

PRZEGLĄD HUMANISTYCZNY
PEDAGOGIKA. POLITOLOGIA. FILOLOGIA

Pod redakcją naukową
Krystyny Iwan i Iwony Korpaczewskiej

Szczecin 2008

Komitet Redakcyjny

Prof. zw. dr hab. Krystyna Iwan
Dr Iwona Korpaczewska
Mgr inż. Dariusz Czekan

Recenzenci

Prof. zw. dr hab. Katarzyna Dziubalska-Kołodziej
Prof. CB dr hab. Aleksandra Żukrowska
Prof. CB dr hab. Janusz Ruszkowski

Projekt okładki

Mgr inż. Bożena Wasielewska
Mgr Andrzej Staroń

Wydawca

Szczecińska Szkoła Wyższa Collegium Balticum
Ul. Mieszka I 61c
71-011 Szczecin

Druk

PRINT GROUP sp. z o.o.
Ul. Ks. Witolda 7-9
71-063 Szczecin

ISBN 978-83-917445-9-8

Wydanie poświęcone zmarłemu Profesorowi Collegium Balticum Henrykowi Komarnickiemu

Profesor Henryk Komarnicki był współtwórcą szczecińskiej politologii, rozumianej zarówno jako dyscyplina naukowa, jak i kierunek studiów. Wydatnie przyczynił się do powstania Instytutu Nauk Politycznych w Uniwersytecie Szczecińskim, którego potem był wieloletnim dyrektorem.

Pasjonował się szczególnie systemem partyjnym Polski, choć jego zainteresowania badawcze były o wiele szersze i *de facto* w sposób wyraźny przekraczały granice politologicznych dyscyplin.

Był bardzo lubiany przez studentów. Okazywał im niezwykłą życzliwość pełniąc funkcję prodziekana do spraw studenckich Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Swoją wiedzę i umiejętnościami dzielił się także z szerszym środowiskiem akademickim Szczecina. Prowadził zajęcia w Collegium Balticum, gdzie cieszył się uznaniem i szacunkiem pracowników i studentów.

Taka osobowość na długo pozostanie w naszej pamięci.

Prof. CB dr hab. Janusz Ruskowski

Spis treści

Od Redakcji 7

POLITOLOGIA

Henryk Komarnicki	
Osobliwości systemów politycznych niektórych państw Unii Europejskiej	9
Józef Stanielewicz	
Polityka a gospodarka. Na przykładzie Polski międzywojennej	18
Stanisław Piskorz	
Wojna, polityka, moralność	26
Grzegorz Ciechanowski, Jakub Ciechanowski	
Nowa struktura dowodzenia NATO	31
Łukasz Tomczak	
Ugrupowania lewicy i centrolewicy w wyborach parlamentarnych 2007 roku	40
Klaudiusz Bobowski	
Wielka Brytania – nadzieja? nie tylko dla nas	50

PEDAGOGIKA

Kazimierz Wenta	
Psychopedagogika twórczości w aspekcie teorii chaosu. Wprowadzenie	54
Sławomir Koziej	
Korzystanie z komputera i Internetu przez uczniów szkół zawodowych, a ich udział w zajęciach pozalekcyjnych	64
Andrzej Staroń	
Tożsamość, biografia, edukacja	71
Dariusz Czekan	
Teoria i praktyka funkcjonowania ośrodków pomocy społecznej w Polsce	78
Iwona Korpaczewska	
Studia pedagogiczne – powołanie czy przypadek?	90
Agnieszka Hłobił	
Subkultury a młodzież	96
Elżbieta Żywucka-Kozłowska, Krystyna Bronowska	
Nieletni zabójcy	100
Leonarda Rożek	
Niepokoje egzystencjalne nauczycieli przedszkoli w kontekście reformy oświaty	107

FILOLOGIA

Robert Lew

**Lexicographic Functions and Pedagogical Lexicography: Some Critical Notes
on Sven Tarp's "*Lexicography in the Borderland between Knowledge
and Non-Knowledge*"**..... 114

Sylwester Jaworski

On the phonetic instability of the English interdental 124

Barbara Braid

**Transgressive image of monstrous femininity in Jeanette
Winterson's *Sexing the Cherry***..... 131

Od redakcji

„Przegląd Humanistyczny. Pedagogika. Politologia. Filologia.” pomyślany został jako wydawnictwo, które dla kadry pedagogicznej i studentów Collegium Balticum ma stanowić forum prezentacji dokonań naukowych, doświadczeń dydaktycznych i dyskusji w obrębie szeroko rozumianej humanistyki. W czasach technicyzacji życia i rozpowszechniania się poglądów, które za Neilem Postmanem określane są jako „technopol”, refleksja nad tym, co najbliższe człowiekowi, wydaje się być konieczną przeciwwagą dla tego, co nastawione na efektywność, ekonomiczność, skuteczność. Myśl humanistyczna - mimo, iż bardzo pojemna –skoncentrowana jest wokół troski o pojedynczego człowieka. Stara się tropić i opisywać napięcia związane z jego rozwojem, źródłami inspiracji, światem wartości, głoszonymi przez niego ideami i relacjami z innymi ludźmi. Tak rozumiany humanizm przybliży odpowiedzi na pytania o sens ludzkiego życia i działania, jest jakby „sumieniem czuwającym nad ludzką wspólnotą i jej losem”¹.

Mamy nadzieję, że publikacja ta – i jej kolejne części – służyć będzie rozpoznawaniu i upowszechnianiu humanistycznych wartości, a tym samym okaże się pomocna w zrozumieniu problemów współczesnego człowieka oraz pełnego sprzeczności świata, w którym on żyje. Formuła niniejszego wydawnictwa jest na tyle szeroka by pomieścić myśli rozwijające się na gruncie nauk społecznych, filologii i politologii. Zawarte w tym tomie teksty są wyrazem rozległych zainteresowań i dokonań naukowych autorów. Są tu więc zarówno rozprawy o charakterze teoretycznym, jak i doniesienia z badań empirycznych. Wszystkie jednak charakteryzuje troska o człowieka i jego sprawy.

Publikacja nie jest przeznaczona wyłącznie dla pracowników Collegium Balticum, ale jest otwarta na współpracę z osobami, których teksty wpisują się w jego profil merytoryczny. Chcielibyśmy aby nasze wydawnictwo stało się miejscem ścierania się poglądów, idei i różnych podejść teoretycznych i metodologicznych.

Prosimy Czytelników o podjęcie trudu zapoznania się z tekstami zamieszczonymi w Przeglądzie Humanistycznym. Mamy również nadzieję, że podzielą się Państwo z nami uwagami, które pozwolą nam, w przyszłości, doskonalić formułę wydawnictwa.

Iwona Korpaczewska

¹ J. Parafiniuk - Soińska, Edukacja Humanistyczna, Szczecin 1999 nr 1, s.8;

POLITOLOGIA

Henryk Komarnicki

Osobliwości systemów politycznych niektórych państw Unii Europejskiej

Na temat zasad życia politycznego państw UE, a przede wszystkim systemów politycznych tam występujących funkcjonują dwa poglądy: jeden głosi, że występuje tam nieuzasadniona unifikacja, natomiast drugi pogląd prezentuje bardzo ciekawą tezę, że UE to jedność w różnorodności. Biorąc pod uwagę rzetelną ocenę życia politycznego UE należałoby podzielić i eksponować ten drugi pogląd. Pozornie wydaje się, że w państwach UE występują dosłownie dwa systemy polityczne: parlamentarno-gabinetowy (z jego kanclerską odmianą w Niemczech i Austrii) oraz prezydencko – parlamentarno - gabinetowy (zwany mieszanym) we Francji. Tymczasem mamy do czynienia ze specyfiką, a nawet zasługującymi na uwagę osobliwościami systemów politycznych państw UE, co będzie przedmiotem rozważań niniejszego opracowania. Osobliwości te mają swoje źródła, do których należy zaliczyć: tradycję, odmienności przeżyć kształtujących świadomość historyczną (Niemcy i Francja, wielka Brytania i Irlandia), stan i kształt świadomości politycznej społeczeństwa, warunki realizacji praw człowieka i obywatela i wreszcie praktykę działalności politycznej. Osobliwości systemów politycznych dotyczą szeregu istotnych problemów. Przede wszystkim będą to problemy następujące: relacje pomiędzy istotą państwa jednolitego, a zakresem samorządności prowincji; stosunki terytoriów zamorskich z ich europejskimi metropoliami; specyfika instytucji wchodzących do systemu politycznego określonego państwa; limity narodowościowe instytucji systemów niektórych państw; interpretacja zasady świeckości państwa i rozdziału państwa od Kościoła i wreszcie roli monarchy w systemie politycznym tych państw UE, które są monarchiami.

Ponieważ problemy te są naprawdę istotne, dlatego dobrze będzie przyjrzeć się bardziej dokładnie związanym z nimi osobliwościom systemów politycznych. Państwo federalne, ze względu na szeroką autonomię regionów, czy też państwo unitarne, proste ze względu na zapis konstytucji. Najlepszym przykładem będzie Hiszpania. Daleko posunięta autonomia Andaluzji, Galicji, Baskonii, a przede wszystkim Katalonii oraz dramatyczne wydarzenia związane z działalnością baskijskiej ETA, sugerują, że Hiszpania jest państwem federalnym. Tymczasem zgodnie z konstytucją Hiszpania jest państwem unitarnym, jednolitym.² Państwo to dzieli się na 17 wspólnot autonomicznych, które posiadają własne statuty, parlamenty i rządy regionalne. Autonomia prowincji znajduje swoje odzwierciedlenie w składzie drugiej izby parlamentu, a mianowicie Senatu. Liczy

²Tomasz Goduń, Mateusz Cyganowski, Sebastian Dudek, Piotr Iwaniszczuk. Leksykon systemów politycznych. Warszawa 2003, s.131.

on 248 senatorów, z których 208 wybieranych w wyborach powszechnych, natomiast każda prowincja wybiera 4 senatorów, ponadto zgromadzenia ustawodawcze wspólnot autonomicznych desygnują, niezależnie od swej liczebności po 1 senatorze oraz mają prawo powołać po 1 senatorze na każdy milion mieszkańców.³ W ramach autonomii odrębności poszczególnych prowincji w hiszpańskim państwie unitarnym są większe niż odrębności części składowych w niektórych państwach federalnych. Podobna sytuacja ma miejsce w Wielkiej Brytanii i Irlandii Północnej. W warunkach braku konstytucji spisanej, rozumianej jako jednolity akt prawny zakres uprawnień dla poszczególnych części składowych państwa był ustalany przez kolejne reformy. W latach 1997/98 wprowadzono reformy dotyczące autonomii regionów, przekazania kompetencji i powstania parlamentów lokalnych w Szkocji, Walii i Irlandii Północnej.⁴ Należy podkreślić, że demokracja i poszanowanie praw człowieka i obywatela pozwalają i gwarantują istnienie wielu przywilejów i odrębności na czele z istnieniem odrębnych, regionalnych partii politycznych. Działła Szkocka Partia Narodowa, Walijska Partia Narodowa oraz partie ulsterskie w Irlandii Północnej (Sinn Fein). Daleko idące reformy nie określają jednoznacznie czy Zjednoczone Królestwo jest państwem federalnym, czy też unitarnym z daleko posuniętą autonomią regionów. Szczególną rolę w dziedzinie jedności części składowych spełnia monarcha. Elżbieta II jest królową dla Anglii, Walii, Szkocji i Irlandii Północnej, a także głową państwa dla tych państw Brytyjskiej Wspólnoty Narodów, które nie są republikami i pozostają w unii personalnej ze Zjednoczonym Królestwem.

Problem usytuowania w systemach politycznych terytoriów zamorskich stanowi istotny element naszych rozważań. Dania jest państwem unitarnym, w skład którego wchodzi dwa obszary autonomiczne zamorskie: Grenlandia i Wyspy Owcze. Posiadają one własne organa ustawodawcze i wykonawcze. Jednocześnie obszary te mają zagwarantowane po 2 mandaty w duńskim parlamencie Folketingu. W skład omawianego już państwa unitarnego Hiszpanii wchodzi dwie enklawy na północnym wybrzeżu Afryki: Ceuta i Melilla. Są tam utworzone dwa jednomandatowe okręgi wyborcze do parlamentu centralnego Hiszpanii, co stanowi wyjątek w warunkach obowiązywania systemu proporcjonalnego. Terytoria zamorskie posiada również będąca państwem unitarnym Francja. Będą to: Nowa Kaledonia, Polinezja Francuska, Reunion, Saint Pierre i Miquelon oraz Wallis i Futura. Chociaż Archipelag Wysp Alandzkich na Morzu Bałtyckim trudno jest uznać za terytorium zamorskie Finlandii, to jednak stanowi on przykład bardzo trafnego rozwiązania systemowego statusu pewnego regionu w warunkach państwa unitarnego jakim jest Finlandia. Sytuację tego obszaru w ramach Finlandii reguluje Akt o Samorządzie Wysp Alandzkich z 28 grudnia 1951 roku.⁵ Na podstawie tego aktu Wyspy Alandzkie posiadają własny parlament, rząd, system podatkowy oraz flagę. Mieszkańcy Wysp Alandzkich posługują się

³ Tamże

⁴ Tamże, s. 323.

⁵ Systemy polityczne wybranych państw. Pod red. K. A. Wojtaszczyka. Warszawa 2004, s. 10.

językiem szwedzkim, który jest językiem urzędowym. Stabilność sytuacji politycznej i społeczno – gospodarczej Wysp Alandzkich jest przykładem i zachętą, że w systemie politycznym państwa wielkie korzyści daje spełnienie żądań miejscowej społeczności i że nigdy nie należy obawiać się odrębności pewnej grupy w ramach jednego państwa.

Kolejną osobliwością jest występowanie w ramach systemu parlamentarno – gabinetowego i prezydencko – parlamentarno – gabinetowego pewnych oryginalnych i specyficznych instytucji. We Francji występuje Rada Konstytucyjna.⁶ Składa się ona z 9 członków wybieranych na 9 lat. Powoływani oni są po 3 przez Prezydenta, przewodniczącego Zgromadzenia Narodowego i przewodniczącego Senatu. Co 3 lata wymieniana jest 1/3 członków Rady. Osobliwością jest to, że do składu Rady Konstytucyjnej wchodzi z mocy prawa byli prezydenci Republiki. Rada czuwa nad prawidłowym przebiegiem referendów i wyborów, ustala listę kandydatów na prezydenta, ustala wyniki wyborów i referendów oraz sprawuje kontrolę konstytucyjności ustaw. Osobliwe i specyficzne instytucje występują w systemie politycznym Holandii. Funkcjonuje tam instytucja, która nazywa się Rada Stanu.⁷ Składa się ona z członków rodziny królewskiej oraz 20 osób mianowanych przez monarchę i zasłużonych w działalności publicznej. Przewodniczącym Rady jest monarcha. Rada wydaje opinie o projektach ustaw, układach międzynarodowych oraz aktach Stanów Prowincji. Sprawuje czasowo władzę królewską w przypadku braku monarchy. W Holandii istnieje 12 prowincji, które posiadają organy ustawodawcze zwane Stanami Prowincji oraz organy wykonawcze. Monarcha ma prawo zawieszenia uchwał i decyzji Stanów Prowincji, o ile będą sprzeczne z ustawami Stanów Generalnych (parlamentu krajowego) i interesem publicznym. Na czele administracji prowincji stoi komisarz królewski mianowany przez monarchę. Podobna instytucja pod nazwą Rady Stanu ma miejsce w Wielkim Księstwie Luksemburga. Składa się ona z 21 członków mianowanych przez Wielkiego Księcia. Konsultuje z gabinetem projekty ustaw, dekrety i decyzje administracyjne.⁸ W Szwecji premier, ministrowie i król tworzą Radę Państwa. Występuje tam również Rada Ustawodawcza, która opiniuje zgodność z prawem projektów ustaw. Również w Danii, gdy rząd obraduje pod przewodnictwem króla tworzy Radę Państwa. Każda decyzja Rady Państwa wymaga kontrasygnaty odpowiedniego ministra. Zarówno w Holandii jak i w Belgii w procesie powoływania rządu występuje jednoosobowa instytucja informatora, który staje się następnie formatorem. Monarcha powołuje informatora, który ma się zorientować w sytuacji politycznej i następnie składa sprawozdanie monarsze. W Belgii informator prowadzi rozmowy w sprawie koalicji rządowej. Następnie

⁶ Tomasz Goduń, Mateusz Cyganowski, Sebastian Dudek, Piotr Iwaniszczuk. Leksykon systemów politycznych. Wyd. cyt., s. 114

⁷ Tamże, s. 141.

⁸ Tomasz Goduń, Mateusz Cyganowski, Sebastian Dudek, Piotr Iwaniszczuk. Leksykon systemów politycznych. Wyd. cyt., s. 189.

monarcha powołuje formatora, który przygotowuje skład rządu i może stać się jego premierem.

Chociaż we wszystkich państwach Unii Europejskiej szanuje się i zastrzega prawnie zasadę równości wszystkich obywateli bez względu na narodowość etniczną (pod względem politycznym wszyscy obywatele tworzą naród polityczny) to jednak z przyczyn historycznych, politycznych i praktycznych w niektórych państwach występują pewne limity narodowości dotyczące pełnienia funkcji politycznych. Najbardziej jaskrawie występuje to w greckiej republice Cypru. W jednoizbowym parlamencie, Izbie Reprezentantów liczącym 80 deputowanych, zastrzega się 56 mandatów dla Greków i 24 mandaty dla Turków (chodzi o Turków zamieszkałych w greckiej republice Cypru, a nie w północnej, tureckiej części wyspy).⁹ Na Litwie, po odzyskaniu niepodległości, praktykowano zasadę, że kandydatem na prezydenta może być tylko Litwin z pochodzenia, co najmniej od 3 lat mieszkający na Litwie. Biorąc pod uwagę doświadczenia historyczne oraz różnicowany stosunek mniejszości narodowych do niepodległości Litwy (chodziło głównie o liczną mniejszość rosyjską, a także polską) warunek ten był w pełni uzasadniony i zrozumiały.

Pewne osobliwości związane z interpretacją zasady rozdziału państwa i kościoła oraz świeckiego charakteru państwa występują w Grecji. Status okręgu autonomicznego posiadającego suwerenność przysługuje Okręgowi Góry Athos.¹⁰ Góra Athos podlega bezpośredniej jurysdykcji Patriarchatu Ekumenicznego i jest zarządzana przez 20 świętych klasztorów, które tworzą Świętą Wspólnotę. Władza sądowa sprawowana jest przez władze klasztorne i Świętą Wspólnotę. Przed przystąpieniem Grecji do Unii Europejskiej głośna była sprawa zabiegów Greckiego Autokefalicznego Kościoła Prawosławnego o wpisanie do dowodów osobistych obywateli Grecji wyznania i przynależności do tego Kościoła. Zabiegi te zostały uwieńczone sukcesem, chociaż jest to sprzeczne z praktyką pozostałych państw Unii. Istotne predyspozycje związane z życiem religijnym dotyczą królów Szwecji i Anglii. W Szwecji król nie tylko jest zwierzchnikiem Kościoła Ewangelicko – Luterńskiego, ale ma prawo informowania Kościoła o sprawach państwa. W Wielkiej Brytanii monarcha formalnie jest głową Kościoła Anglikańskiego w Anglii i Prezbiteriańskiego w Szkocji.¹¹ Tym można tłumaczyć tradycję, że Król Anglii nie może być katolikiem. Do składu Izby Lordów wchodzi obligatoryjnie 26 lordów duchownych, którymi są hierarchowie Kościoła Anglikańskiego: arcybiskupi Canterbury i Yorku, biskupi Londynu, Durham i Winchesteru oraz 21 innych biskupów zasiadających w Izbie Lordów w okresie sprawowania urzędu.¹² Wszystkie te osobliwości nie przeczą zasadzie świeckiego charakteru państwa i prywatności wyznania jego obywateli.

⁹ Systemy polityczne wybranych państw. Pod red. K. A. Wojtaszczyka. Wyd. cyt., s.64

¹⁰ Systemy polityczne wybranych państw. Pod red. K. A. Wojtaszczyka. cyt.,s. 117

¹¹ Tomasz Goduń Leksykon systemów Wyd. cyt. s, 327.

¹² Tamże, s. 324.

Osobliwości systemu polegają również na wyjątkach od zasady, że monarcha nie rządzi w państwach UE, które są monarchiami. Największe zaangażowanie monarchy w bezpośrednie rządzenie ma miejsce w Wielkim Księstwie Luksemburga.¹³ Wielki Książę posiada inicjatywę ustawodawczą, prawo osobistego otwierania i zamykania każdej sesji parlamentu, zwoływania sesji nadzwyczajnej, kierowania pytań do parlamentu oraz jego rozwiązania przed upływem kadencji. Konstytucja wielkiego Księstwa stwierdza, że Wielki Książę samodzielnie sprawuje władzę wykonawczą, negocjuje traktaty i umowy międzynarodowe, ogłasza wojnę i jej zakończenie (choć Luksemburg żadnej wojny samodzielnie nie będzie prowadzić), jest naczelnym dowódcą sił zbrojnych (dowódcą, a nie zwierzchnikiem), powołuje na wniosek parlamentu przewodniczącego, 2 sędziów i 2 zastępców sędziów Urzędu Audytoryjnego (urząd ten zajmuje się kontrolą dochodów i wydatków państwowych) i wreszcie mianuje 21 członków Rady Stanu. Jest to instytucja, która konsultuje z rządem projekty ustaw, dekrety i decyzje administracyjne. Można zatem stwierdzić, że Wielki Książę Luksemburga ma liczne uprawnienia i obowiązki dotyczące jego udziału nie tylko w życiu politycznym, ale i bezpośrednim rządzeniu. W Belgii, jak już stwierdziliśmy, król uczestniczy w procesie powoływania rządu. Gdy rząd obraduje pod przewodnictwem króla, wtedy nosi nazwę Rada Ministrów, natomiast gdy obraduje tylko pod przewodnictwem premiera nazywa się Rada gabinetowa. Podobnie jak w Luksemburgu król sprawuje władzę wykonawczą, mianuje i odwołuje ministrów na wniosek premiera, wykonuje obok parlamentu władzę ustawodawczą, ma zwierzchnictwo nad polityką zagraniczną i jest naczelnym zwierzchnikiem sił zbrojnych. W skład Senatu Belgii wchodzi dzieci króla, a w przypadku ich braku książęta tej gałęzi belgijskiej rodziny królewskiej, która jest uprawniona do następstwa tronu (są senatorami po ukończeniu 18 lat).¹⁴ Również w sąsiedniej Holandii król ma duże uprawnienia w stosunku do innych państw. Sprawuje władzę ustawodawczą wspólnie ze Stanami Generalnymi, formalnie (ale jedynie formalnie) władza wykonawcza należy do króla całkowicie. W rzeczywistości większość uprawnień monarchy wykonuje rząd. Król sprawuje zwierzchnictwo nad stosunkami międzynarodowymi, ratyfikuje umowy międzynarodowe, sprawuje dowództwo nad siłami zbrojnymi, wydaje dekrety, mianuje i odwołuje ministrów.¹⁵ W systemie politycznym Danii król posiada inicjatywę ustawodawczą. Powołuje rząd i poszczególnych ministrów, decyduje o liczbie ministrów w rządzie i o podziale obowiązków rządowych. Gdy rząd obraduje pod przewodnictwem króla stanowi Radę Państwa, jednak każda decyzja Rady Państwa podjęta przez króla wymaga kontrasygnaty odpowiedniego ministra.¹⁶ Konstytucja Hiszpanii bardzo wysoko określa rolę króla, stwierdzając, że jest on szefem państwa. Według konstytucji Hiszpanii król

¹³ Systemy polityczne wybranych państw Wyd. cyt., s. 139

¹⁴ Głowacki Andrzej. System polityczny Belgii. Szczecin 1995, s. 48 – 50.

¹⁵ Tomasz Goduń Leksykon systemów Wyd. cyt., s. 140

¹⁶ Tamże, s. 92

jest najważniejszym reprezentantem państwa, sprawuje arbitraż pomiędzy siłami politycznymi i jest naczelnym dowódcą sił zbrojnych. Jednak wszelkie akty urzędowe króla wymagają kontrasygnaty premiera rządu.¹⁷ Można zatem stwierdzić, że rola monarchy w państwach UE, które są monarchiami sprowadza się nie tylko do reprezentacji i na tym, między innymi polega osobliwość systemów politycznych niektórych państw UE. Jednak pozytywna polityczna rola monarchy występuje najbardziej dobitnie w tych państwach, gdzie nie ma on możliwości bezpośredniego udziału w rządzeniu. Chyba największą osobliwością systemów politycznych państw UE jest to, że te państwa, które mają zasłużoną opinię demokratycznych, szanujących prawa człowieka i obywatela – to są właśnie monarchie. Należy tu wymienić te państwa UE, które na arenie międzynarodowej cieszą się najlepszą opinią: Szwecja, Dania (a także nie należąca do UE Norwegia), Holandia, Belgia, Luksemburg, nie mówiąc już o Wielkiej Brytanii. Dzieje się tak dlatego, że społeczeństwu potrzebna jest postać polityczna pozostająca na zewnątrz dramatu sceny politycznej i rywalizacji sił politycznych. Jest ona symbolem trwałości państwa, ciągłości bytu narodowego i stabilizacji politycznej. Monarcha reprezentuje najważniejsze wartości polityczne uznane przez większość obywateli. Ażeby zaistniała i utrwaliła się taka pozytywna i pożądana sytuacja konieczne jest spełnienie pewnych warunków politycznych, a przede wszystkim takich jak: demokracja, praworządność, stabilizacja życia politycznego. Ogromną rolę odgrywa poszanowanie dla tradycji państwowej. W momentach dramatycznych przełomów dawała znać o sobie pozytywna rola monarchy, który stał na straży wartości politycznych narodu i państwa. Wypada tu przypomnieć postawę króla Alberta w Belgii i Haakona w Norwegii w czasie najazdu niemieckiego na te państwa w dwóch wojnach światowych. Po obaleniu, a raczej wygaśnięciu, dyktatury frankistowskiej w Hiszpanii, gdy falangiści zaatakowali parlament, król Juan Carlos nie uląkł się i uratował młodą demokrację Hiszpanii. Naturalnie, że powyższe rozważania nie mogą być odczytane jako apoteoza monarchii i dowodzenie jej wyższości nad republiką. Wszystko bowiem zależy od woli danego narodu, jego świadomości politycznej i uznawanej przezeń koncepcji demokracji i państwa.

Osobliwości systemów politycznych występowały na początku niepodległego bytu republik bałtyckich: Litwy, Łotwy i Estonii, a w szczególności Litwy. Polegały one na tym, że do nowego, demokratycznego systemu politycznego weszły instytucje systemu radzieckiego, bo przecież były to dawne republiki Związku Radzieckiego. Na Litwie pierwszym parlamentem niepodległego państwa była postradziecka Rada Najwyższa. Odegrała ona istotną rolę w walce o niepodległość. Dramatyczne wydarzenia w Wilnie polegały na obronie przez społeczeństwo litewskie przed Armią Czerwoną stacji telewizyjnej oraz budynku, gdzie obradowała Rada Najwyższa opanowana przez zwolenników niepodległości. Osobliwością litewską było również i to, że w przemianach

¹⁷ Tamże, s. 131.

ustrojowych bardzo pozytywną rolę odegrała część Litewskiej Partii Komunistycznej (która podzieliła się na dwie części i dwie partie) na czele z Algierdasem Brazauskasem, pierwszym prezydentem niepodległej Litwy. Nie można zapomnieć, że w trzech republikach bałtyckich do budowy niepodległego bytu włączyło się wielu członków partii komunistycznych. Sytuacja nie była tam zupełnie jednoznaczna. Po okrzepnięciu niepodległego bytu państwowego wystąpiła tam inna osobowość systemowa. Polegała ona na odbudowie partii politycznych, a także niektórych instytucji systemu politycznego występującego w tych państwach w okresie międzywojennym, to znaczy przed rokiem 1940. Trudności i problemy związane z budową systemu demokratycznego były tam różne i właśnie osobliwe. Przed wojną wszędzie w republikach bałtyckich występowały dyktatury, a w czasie okupacji niemieckiej rządy kolaborujące z III Rzeszą. Godzi się podkreślić, że społeczeństwa Litwy, Łotwy i Estonii weszły do Unii Europejskiej po trafnym rozwiązaniu tych problemów.

Demokracja a raczej jej forma jest uzasadnieniem opisywanych osobliwości systemu politycznego. Demokracja to postępowanie w polityce zgodnie z wolą większości, ale jednocześnie to poszanowanie praw i poglądów mniejszości. Prawem demokracji jest wola większości oraz poszanowanie i zabezpieczenie w praktyce interesów mniejszości. Powyższa zasada jest jedną z przyczyn istnienia osobliwości systemów politycznych. Jedność polityczna społeczeństwa wymaga uznania istniejących w ramach tego społeczeństwa odrębności etnicznych, religijnych, kulturowych. Wśród państw UE przykładem pozytywnym takiej sytuacji mogą być Holandia, Belgia, Hiszpania, Szwecja. Fundamentem systemu politycznego Francji jest uznanie zarówno tradycji lewicowej jak i prawicowej, laickiej jak i wolności religijnej. Wiąże się z tym uznanie wartości mniejszości i większości w państwie. Dla Francji jednakowo bliska jest tradycja de Galle'a jak i Mitteranda. Na uwagę zasługuje francuska koncepcja obywatela jako członka narodu francuskiego. Z punktu widzenia kryteriów etnicznych Bretończycy nie są Francuzami. Są z pochodzenia Celtami. Jednak jako obywatele Francji są Francuzami. To właśnie nie etniczni Francuzi rozsławili francuską kulturę na całym świecie : Charles Aznavour (Ormianin), Edith Piaf (Włoszka), Ivves Montand (Włoch), Diagilev (Rosjanin), Chagalle (Żyd z Europy Wschodniej) itd. Państwo, które pozwala swemu obywatelowi być sobą z punktu widzenia etniczności, religii, kultury jest silne. Państwo, które boi się odmienności jest słabe. Unia Europejska znajduje się na dobrej i słusznej drodze kształtowania jedności w różnorodności. Nie można wykazać, że jakkolwiek naród po wejściu do UE utracił swą tożsamość i kulturę. Można natomiast dobitnie wykazać, że szereg narodów po wejściu do UE rozwinęło swą kulturę, wznowiło tradycje i ukształtowało tożsamość (Włosi, Niemcy).

Osobliwości i odmienności systemów politycznych są również niezbędne dla lepszego poszanowania praw człowieka i obywatela. Zapewnienie w systemie politycznym państwa praw człowieka i obywatela nie jest łatwe, zawiera liczne sprzeczności. Są to sprzeczności pomiędzy prawami mniejszości i większości,

pomiędzy przywilejami i powinnościami obywatela, czyli pomiędzy prawami i obowiązkami. Pojawia się bardzo ważne pytanie o granice wolności dla jednostki ludzkiej i grupy społecznej, pytanie czego ta wolność dotyczy i czego mogą dotyczyć jej ograniczenia. Dylematy związane z interpretacją wolności są aktualne szczególnie w tych państwach UE, do których przybyła liczna emigracja islamska z Afryki Północnej i Bliskiego Wschodu, a zatem we Francji i w Niemczech. Wydaje się, że między innymi po to są te osobliwości systemów politycznych, ażeby ułatwić rozwiązywanie dylematów związanych z wolnością oraz odrębnością kulturową. W Wielkiej Brytanii królowa Elżbieta II jest dla wszystkich, dla Brytyjczyków wyznania anglikańskiego jak i dla muzułmanów i buddystów, którzy osiedlili się na Wyspach. We Francji system polityczny V Republiki ma zapewnić jedność i zgodną współpracę Francuzów o tradycji lewicowej i prawicowej, katolickiej i świeckiej. Bardzo dobrym przykładem jedności w różnorodności jest system polityczny federalnej Belgii. Chyba jednak najlepszym przykładem realizacji tej zasady jest państwo, które nie należy do UE, ale pod względem kultury i zasad życia politycznego stanowi jedność z obszarem UE. Tym państwem jest Szwajcaria, czyli konfederacja wolnych kantonów, Konfederacja Helwecka. Dwie kultury : romańska i germańska, dwie religie: katolicka i kalwińska, cztery języki : niemiecki, francuski, włoski i retoromański – to wszystko tworzy zgodne, zjednoczone politycznie i bardzo patriotyczne społeczeństwo, jeden naród, chyba nie tylko polityczny, ale w swej różnorodności także etniczny. Tajemnica tej zgody tkwi w osobliwym systemie politycznym zwanym systemem konwentu, systemem komitetowym lub systemem bezpośrednich rządów zgromadzenia narodowego. Daleko posunięta demokracja bezpośrednia, przekazanie najważniejszych spraw do rozstrzygnięcia na drodze referendum na najniższy szczebel kantonu, półkantonu i gminy – to wszystko umożliwia zgodne współdziałanie i współżycie tak bardzo zróżnicowanym obywatelom. Jeżeli Unia Europejska ma w przyszłości stać się państwem federalnym (na co raczej się nie zanosi), czy też nawet jeżeli będzie Europą Ojczyzn (co jest bardziej realne) to przykład Szwajcarii jest godzien naśladowania. Poszczególne państwa UE i Unia jako całość wypracowały wiele skutecznych instytucji i metod działania, które znajdują odzwierciedlenie w opisywanych osobliwościach systemów politycznych. Wszelkie istniejące i możliwe do wprowadzenia odmienności, czyli osobliwości systemów politycznych są możliwe tylko na fundamencie demokracji, poszanowania praw człowieka i obywatela. W Unii Europejskiej nie ma miejsca na dyktaturę i totalitaryzm, które zresztą żadnych osobliwości jak i odmienności nie potrzebują. Jedną z ideowych przyczyn dążenia do jedności w jej obecnym kształcie była chęć zabezpieczenia się przed totalitaryzmem i dyktaturą, których Europa doświadczyła w XX wieku w postaci faszyzmu, hitleryzmu i stalinowskiego komunizmu. Europejskie systemy totalitarne nie tolerowały odmienności, osobliwości i dążyły do unifikacji i jednorodności systemu

politycznego i życia społecznego. Wystąpiło to w szczególności po II wojnie światowej w systemie komunistycznym w Europie Środkowej i Wschodniej.

Unia Europejska podążając drogą demokracji i wolności pokonuje liczne trudności na tej drodze. Świadczą o tym problemy związane z konstytucją dla Europy oraz Traktatem Lizbońskim. Trudności te trzeba doceniać i przewycięzać w imię poszanowania poglądów mniejszości oraz realizacji zasady jedności w różnorodności.

Józef Stanielewicz

Polityka a gospodarka. Na przykładzie Polski międzywojennej

Modna od kilkunastu lat tzw. „polityka historyczna” wywołuje spory o kryteria podziału dziejów najnowszych. W sporze tym nie bierze się niemal pod uwagę przesłanek gospodarczych, które w sposób obiektywny, wynikający z funkcjonowania praw ekonomicznych dzielą historię gospodarczą na powtarzające się cykle ekonomiczne.

Przedstawiciel ekonomicznej szkoły austriackiej Joseph Alois Schumpeter (1883 – 1950) doszedł do wniosku, że w życiu gospodarczym funkcjonują trzy powtarzające się cykle o różnej długości czasowej między okresami szczytowego wzrostu lub depresji:

cykle Kitchina: 40 miesięcy,

cykle Juglara: 9 do 11 lat (średnio 10 lat),

cykle Kondratiewa: 45 – 60 lat (średnio 54 lata).

W cyklu Juglara wyróżniamy 4 fazy: rozkwit (konjunktura), recesję, depresję (dno kryzysu), ożywienie.¹⁸

Cykle Kondratiewa, rozpoczęte w okresie rewolucji przemysłowej w 1791 r., dzielą się na dwie fazy: wzrostu i zastoju (średnio po 25 -27 lat). Pierwszy cykl trwał do 1851 r. Faza wzrostu drugiego cyklu zakończyła się w okresie pierwszego ogólnoswiatowego kryzysu ekonomicznego w 1873 r., faza zastoju trwała do 1896 r. Faza wzrostu trzeciego cyklu trwała do wybuchu wielkiego kryzysu ekonomicznego w 1929 r., faza zastoju do 1945 r., w którym rozpoczął się kolejny cykl, którego pierwsza faza jest uważana za najszcześniejszy okres w rozwoju gospodarki światowej.

W dziejach gospodarczych Polski międzywojennej wystąpiły pełne dwa cykle Juglara: pierwszy w latach 1922 – 1929, drugi w latach 1929 – 1939. W każdym wystąpiły określone fazy. W 1922 r. wystąpiło ożywienie, w 1923 r. recesja, w latach 1924 – połowa 1926 r. depresja, od połowy 1926 r. do 1929 r. trwało ożywienie. W drugim cyklu od końca 1929 r. do 1930 r. była recesja, w latach 1931 -1935 depresja, od 1936 r. rozpoczęło się ożywienie.

Na dwa cykle Juglara nakładał się cykl Kondratiewa (1896 -1950), w którym rok 1929, kończący fazę wzrostu rozpoczął Wielki Kryzys i faza zastoju.¹⁹

Wymienione cykle z zaskakującą dokładnością pokrywają się z przyjętymi w historii politycznej Polski międzywojennej chronologicznymi kryteriami podziału. Lata 1918 – 1921 (w historii gospodarczej powszechnej miał miejsce kryzys i recesja) były w dziejach politycznych Polski okresem odbudowy

¹⁸W. Stankiewicz: Historia myśli ekonomicznej, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2007, s. 206-207; J. Szpak: Historia Gospodarcza Powszechna, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2003, s. 43-44; J. Beksiak, T. Gruszecki, U. Grzełowska, J. Papuzińska, D. Żochowski: Polska gospodarka w XX wieku. Eseje historyczno ekonomiczne, Wydawnictwo Literackie, Łódź 2003, s.112.

¹⁹A. Jeziński, C. Leszczyńska: Historia gospodarcza Polski. Wydawnictwo Key Text, Warszawa 1999, s. 252.

niepodległego państwa i walk o granicę, lata 1921 -1926 okresem demokracji parlamentarnej, lata 1926 – 1929 obfitującym w sukcesy gospodarcze początkiem rządów sanacji, lata 1930 – 1935 rozbiem demokracji parlamentarnej i lata 1936 – 1939 okresem stabilizacji rządów sanacji.

Rodzi się zatem pytanie, czy w opisie dziejów II Rzeczypospolitej wykorzystuje się w wystarczającym stopniu sytuację gospodarczą kraju, a także przemiany w gospodarce światowej? Odwoływanie się do wydarzeń stricte politycznych zaciemnia obraz rzeczywistości i czyni ją mało zrozumiałą. Sytuacja ekonomiczna kraju, mająca bezpośrednie przełożenie na warunki w egzystencji społeczeństwa, określała jego stosunek do prowadzonej przez kolejne rządy polityki, zwłaszcza w sferze społeczno – ekonomicznej. Społeczeństwo II Rzeczypospolitej oceniało ją do 1930 r. w wolnych i demokratycznych wyborach.

Było to społeczeństwo w przeważającym stopniu chłopskie. W 1921 r. z rolnictwa żyło około 65 % obywateli Polski, z przemysłu i górnictwa zaledwie 17 %, z pozostałych działów gospodarki 18 %.²⁰ Struktura społeczna mieszkańców Polski przedstawiała się następująco: chłopi 53,2 %, robotnicy (w tym robotnicy rolni) 27,5 %, drobnomieszczaństwo (z przeważającym udziałem Żydów) 11, 0 %, inteligencja 5,1 %, burżuazja 1,1 %, obszarnicy 0,3 %, inni 1,8 %. Do wybuchu II wojny światowej struktura społeczna zmieniła się w nieznacznym stopniu. W 1938 r. chłopi stanowili 50,0 % społeczeństwa, robotnicy przemysłowi i rolni 30,0 %. W 1921 r. odsetek ludności miejskiej wynosił 75,4 %, co oznaczało że zaledwie co czwarty obywatel kraju mieszkał w miastach.²¹

Biorąc pod uwagę demokratyczny do 1930 r. system polityczny, elektorat wiejski (zwłaszcza chłopstwo) miał duży wpływ na kształt państwa i sposób sprawowania władzy. Z tego faktu zdawały sobie sprawę pierwsze rządy Rzeczypospolitej, która odradzała się w warunkach rewolucji społecznej. Sprawą szczególnej wagi stała się reforma rolna. W 1921 r. aż 45 % użytków rolnych należało do właścicieli 18 916 majątków (liczących ponad 100 ha). Pozostała część (pomijając niewielki sektor publiczny) należała do 3545,6 tysięcy właścicieli gospodarstw chłopskich, z czego 1013,4 tysięcy przypadało na gospodarstwa karłowate do 2 ha powierzchni, zaś 1138,5 tysięcy na gospodarstwa od 2 do 5 ha.

Rzecznikiem reformy rolnej były w sejmie stronnictwa ludowe. Biedota wiejska domagała się wywłaszczenia wielkiej własności bez odszkodowania.

Uchwała o reformie rolnej zapadła w lipcu 1919 r. Minimum nie podlegające parcelacji ustalono na 160 ha, w majątkach miejskich i uprzemysłowionych na 60 ha, w tzw. majątkach wzorcowych na 400 ha. Przewidywano pełne

²⁰W. Roszkowski: Historia Polski 1914 – 2004, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 2004, s. 32

²¹A. Czubiński: Historia Polski XX wieku. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2000, s. 180; W. Rusiński: Zarys historii gospodarczej Polski. Na tle dziejów gospodarczych powszechnych., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 312.

odszkodowanie za wszystkie wywłaszczone grunty. Roczny kontyngent parcelacji ustalono na 200 tys. ha. Uczestnikom reformy obiecano długoterminowy kredyt. Uchwała nie została jednak ogłoszona w Dzienniku Ustaw i nie nabrała mocy obowiązującej.

Do reformy wrócono w okresie klęsk ponoszonych w wojnie bolszewickiej. Chodziło o zyskanie przychylności chłopów, którzy stanowili trzon wojsk walczących w obronie kraju. Odnowiona ustawa została uchwalona 15 lipca 1920 r., a więc dokładnie miesiąc przed kontrofensywą polską w bitwie warszawskiej. Przewidywała ona, między innymi, 50 – procentową odpłatność dla właścicieli majątków. Reforma i tym razem nie weszła w życie bowiem 99 art. Konstytucji Marcowej stanowił, iż niepełne odszkodowanie za ziemię stanowi pogwałcenie prawa.²²

W maju 1923 r. w Lanckoronie ludowcy Witosa i endecy Dmowskiego zawarli kompromis w sprawie reformy rolnej, zwany paktem lanckorońskim, który stał się płaszczyzną narodzin rządowej koalicji PSL Piasta, endecji i Chrześcijańskiej Demokracji, nazywanej skrótowo Chjeno – Piastem.

Do uchwalenia nowej reformy rolnej doszło 28 grudnia 1925 r. Przewidywała ona rozparcelowanie corocznie 200 tys. ha. Gdyby roczny kontyngent nie został wypełniony ustawa przewidywała parcelację z urzędu. Zapłata za parcelowaną ziemię miała odpowiadać pełnej rynkowej cenie ziemi w danym regionie. Nowa ustawa powiększała obszar majątków niepodlegający przymusowej parcelacji do 700 ha oraz powierzała wykonanie reformy rolnej samym właścicielom majątków.²³

Do końca 1925 r. z uwagi na trudną sytuację gospodarczą kraju i procesy inflacyjne ruch parcelacyjny odbywał się na niewielką skalę. Należy dodać, iż inflacja, dopóki nie przekształciła się w końcu 1923 r. w chaos walutowy, była siłą napędową polskiej gospodarki, oddziałując korzystnie na sytuację rolnictwa, umożliwiając m. in. redukcję zadłużenia gospodarstw rolnych.

Pogarszająca się od 1923 r. sytuacja materialna ludności, zwłaszcza mieszkańców miast spowodowała wzrost napięcia społecznego. Jego wyrazem stały się zbrojne wystąpienia w Krakowie, Borysławiu i Tarnowie podkopujące wiarygodność rządu.

Hiperinflacja doprowadziła do całkowitego załamania gospodarki. Katastrofie zapobiegła reforma skarbowo – walutowa premiera Władysława Grabskiego, przeprowadzona przede wszystkim kosztem klas posiadających, które obciążono nadzwyczajnym podatkiem majątkowym, przy akceptacji pozostałej części społeczeństwa.

Ożywienie gospodarcze w 1924 r. miało charakter przejściowy. Erozja kapitału wskutek inflacji, przy ograniczonym napływie kredytów zagranicznych,

²²Z. Landau, J. Tomaszewski: *Gospodarka Polski międzywojennej*. Tom I. 1918 – 1923, Książka i Wiedza, Warszawa 1967, s. 154 i n.; W. Roszkowski: op. cit., s. 34; W. Rusiński: op. cit., s. 218; A. Jezierski, C. Leszczyńska: op. cit., s. 266

²³A. Czubiński: op. cit. s. 154; W. Roszkowski: op. cit. s. 46; A. Jezierski, C. Leszczyńska: op. cit. s. 268.

spowodowała brak pieniędzy na rozwój przemysłu. Trudności gospodarcze pogłębił nieurodzaj, kładący się cieniem na sytuacji materialnej mieszkańców wsi. Jego efektem stała się konieczność importu zboża, co znacznie pogorszyło bilans wymiany zagranicznej.²⁴

Główną jednak przyczyną załamania gospodarczego w 1925 r. był wybuch wojny celnej z Niemcami, która dotkliwie uderzyła w Polski przemysł, a zwłaszcza w górnictwo węglowe, pogłębiając jednocześnie deficyt w bilansie handlowym i w budżecie państwa. Dla zrównoważenia budżetu państwo zdecydowało się zwiększyć emisję bilonu. Zaczęła narastać druga inflacja.

Spółeczeństwo straciło ostatecznie wiarę w odnowę ekonomiczną. Bezrobocie w przemyśle objęło 1/3 siły roboczej. Kurację, którą zaproponował rząd Aleksandra Skrzyńskiego było zrównoważenie budżetu przez podwyższenie podatków, masowe zwolnienia wśród pracowników państwowych i wzrost cen towarów objętych rządowym monopolem (tytoniu, zapalek, elektryczności, soli itd.). Socjaliści nie zaakceptowali planu, który musiał spowodować pogorszenie sytuacji materialnej ich zwolenników i opuścili rząd Skrzyńskiego.

Na początku kwietnia 1926 r. w całym kraju doszło do rozruchów. Do ich tłumienia rząd posłużył się wojskiem. 5 kwietnia Skrzyński zgłosił dymisję gabinetu. Pięć dni później Wincenty Witos utworzył swój trzeci rząd, będący kopią gabinetu Chjeno – Piasta z 1923 r.²⁵

Można by zastanawiać się, czy to słabość i niska sprawność rządów okresu demokracji parlamentarnej doprowadziły do kryzysu politycznego. Zresztą odwrót od demokracji parlamentarnej ku rządowi autorytarnym zaznaczył się w całej ówczesnej Europie. Nie ulega jednak wątpliwości, iż rządy te nie były w stanie sprostać wyzwaniom, jakie stawiały przed nimi wahania koniunktury gospodarczej i wynikające z nich społeczne konsekwencje. Aż do Wielkiego Kryzysu wśród ekonomistów obowiązywało „prawo rynków zbytu” (w skrócie prawo Saya – od nazwiska Jean'a Baptiste Saya, jednego z następców Adama Smitha) rozumiane jako pogląd o niemożliwości występowania ogólnych i trwałych kryzysów nadprodukcji. Skutki przejściowych wahań gospodarczych miały być łagodzone poprzez samoczynne powracanie do równowagi.²⁶

Zamach majowy przeprowadzono w optymalnie sprzyjających Józefowi Piłsudskiemu warunkach politycznych, a zwłaszcza społeczno – ekonomicznych. Gospodarka polska pozostawała w fazie depresji, nasilały się protesty społeczne. Tymczasem gospodarka światowa wchodziła w fazę koniunktury gospodarczej, która miała objąć wkrótce także Polskę. Hasła sanacji: uzdrowienia stosunków w Polsce, w tym także stosunków społeczno – gospodarczych, czego przede

²⁴J. Kaliński: *Historia gospodarcza XIX i XX w.*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2008, s. 116; J. Beksiak, T. Gruszecki, U. Grzełowska, J. Papuzińska, D. Zochowski: *op. cit.*, s. 43 - 44.

²⁵R. M. Watt: *Gorzka chwała. Polska i jej los 1918- 1939*, Wydawca A. M. F Plus Group Sp. Z o. o., Warszawa 2005, s. 187 i n.; A. Czubiński: *op. cit.* s. 158-9; W. Roszkowski: *op. cit.* s. 50 - 51

²⁶G. B. Spychalski: *Zarys historii myśli ekonomicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999, s. 132 i n.; M. Blang: *Teoria ekonomii. Ujęcie retrospektywne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1994, s. 171 - 172

wszystkim oczekiwało społeczeństwo, zapewniły Piłsudskiemu szerokie poparcie i zdecydowały o jego zwycięstwie podczas zamachu majowego. Warto przypomnieć, iż decydujący wpływ na przebieg walk w Warszawie miał strajk kolejarzy, który sparaliżował komunikację i uniemożliwił posiłkom rządowym dostanie się do stolicy.²⁷

W lecie 1926 r., od kiedy koniunktura światowa objęła także Polskę, rozpoczęło się pełne ożywienie gospodarcze. Szala wojny gospodarczej z Niemcami przechyliła się na stronę Polską. Gospodarka światowa zgłaszała coraz większe zapotrzebowanie na węgiel (który pozostawał głównym surowcem energetycznym) i inne surowce, piętujące się z powodu wojny gospodarczej z Niemcami na górnośląskich hałdach. Sytuację na rynkach światowych pogarszał strajk generalny w Wielkiej Brytanii, który objął także brytyjskich górników. Anglia pozostawała do tego czasu głównym producentem węgla i jego wielkim eksporterem na rynki światowe. Gospodarka światowa stanęła w obliczu kryzysu energetycznego. Tę niebywałą okazję wykorzystała Polska zwielenokrotniając eksport węgla i innych surowców. Z inicjatywy ministra przemysłu i handlu Eugeniusza Kwiatkowskiego zapadła wówczas decyzja o rozbudowie portu gdyńskiego i jego związaniu z zapleczem górnośląskim magistralą węglową. Gdynia, która w 1926 r. uzyskała prawa miejskie, stała się symbolem sukcesów gospodarczych kraju.

Koniunktura objęła wszystkie działy gospodarki, w tym również rolnictwo. Wzrost fizycznych rozmiarów produkcji w przemyśle, a także rozwój eksportu artykułów żywnościowych wiązały się ze wzrostem przychodów i zakupów na wsi, podnosząc stopę życiową rodzin chłopskich. Skłaniało to chłopów do zaciągania kredytów inwestycyjnych, których poważną część przeznaczano na zakup ziemi w ramach reformy rolnej. W latach 1926 – 1928 rozparcelowano 710 tys. ha, czyli znacznie więcej niż przewidywała ustawa. Należy dodać, że głód ziemi powodował, iż jej cena była bardzo wygórowana. W rezultacie doszło do wielkiego zadłużenia gospodarki chłopskiej, co miało przynieść tragiczne skutki w latach Wielkiego Kryzysu. Zwyżka cen produktów rolnych doprowadziła również do poprawy płac robotników rolnych, wynagradzanych głównie w naturze.²⁸

Dobra koniunktura ułatwiała Polsce pozyskiwanie kredytów zagranicznych i sprzyjała napływowi kapitałów prywatnych, które lokowały się głównie w przemyśle, opanowując go niemal w 50 %.

Mimo że system pomajowy napotykał od początku na opór części opinii publicznej, to jednak z uwagi na korzystną sytuację społeczno – gospodarczą większość społeczeństwa system ten akceptowała. Wykorzystał to obóz sanacyjny podczas budowy Bezpartyjnego Bloku Współpracy z Rządem, który oparto na autorytecie marszałka Piłsudskiego oraz idei budowy państwa na zasadach

²⁷N. Davies: *Boże igrzysko, historia Polski*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2005, s. 887

²⁸Z. Landau, J. Tomaszewski: *op. cit.* Tom II. 1924 – 1929, Warszawa 1971, s. 60 i n.; W. Rusiński: *op. cit.*, s. 220

solidaryzmu społecznego. Zwycięstwo wyborcze BBWR -u w 1928 r. było jednak zbyt skromne, by zapewnić sanacji większość sejmową, nie mówiąc o zmianie konstytucji.²⁹

Obóz sanacyjny zaczął tracić poparcie społeczne wraz z załamywaniem się światowej koniunktury w końcu 1928 r. W wypadku gospodarki Polski zgubne następstwa powodowała zwłaszcza nadprodukcja artykułów rolnych, co położyło się cieniem na całokształcie gospodarki, stwarzając nastroje niepewności i oczekiwania mogące łatwo zamienić się w ogólną panikę.³⁰

Był to odpowiedni moment dla większości Sejmowej dla zaatakowania rządu, co zaowocowało narodzinami Centrolewu i dymisją rządu pułkownika Świtalskiego.

Bezpośrednią przyczyną wybuchu Wielkiego Kryzysu stała się panika na giełdzie nowojorskiej w końcu października 1929 r. Polska znalazła się wśród krajów najciężej dotkniętych kryzysem. Jedyne w Niemczech załamanie gospodarcze doszło do jeszcze większych rozmiarów. Kryzys przybrał w Polsce specyficzny charakter: zaczął się najwcześniej, spadek produkcji przemysłowej, dochodu narodowego i zatrudnienia był najgłębszy, poprawa koniunktury zaczęła się najpóźniej. Przyjmuje się, iż głęboki przebieg kryzysu wynikał z agrarnego charakteru kraju i zależności polskiej gospodarki od kapitałów zagranicznych, które w latach kryzysu zaczęły gwałtownie odpływać z Polski.

W odróżnieniu od skartelizowanego przemysłu, który potrafił utrzymać sztywne ceny na swoje wyroby (poprzez kontrolowany spadek produkcji), rolnicy odpowiadali na spadek cen artykułów żywnościowych zwiększoną podażą, czego efektem było rozwarcie nożyc cen. Dochód roczny z jednego ha. wynoszący w 1928 r. 214 zł., spadł w 1932 r. do katastrofalnego poziomu 8 zł. Chcąc opłacić podatki i spłacić zadłużenie chłopci sprzedawali nie tylko całą nadwyżkę towarową, lecz także produkty niezbędne dla utrzymania rodziny. Spadek cen pogrążył wieś w ogromnych długach i nieznaney od czasów wojny nędzy. Nad ludnością wiejską kresów wschodnich i Galicji zawisło widmo głodu.

Spadek produkcji przemysłowej w 1932 r. do 63 % poziomu z 1929 r. doprowadził do gwałtownego wzrostu poziomu bezrobocia które sięgało 40 % ogółu zatrudnionych. Kraj ogarnęła fala protestów. Zaufanie do władz gwałtownie malało.³¹

Reakcją władz (początkowo biernie obserwujących pogarszanie się koniunktury) na rosnący opór społeczny, który stał się wodą na młyn dla sejmowej opozycji zapowiadającej w 1930 r. na krakowskim Kongresie Obrony Prawa i Wolności Ludu obalenie dyktatury sanacyjnej było rozwiązanie Sejmu i Senatu. W Polsce rozpoczął się okres rządów autorytarnych, których symbolem

²⁹W. Roszkowski: op. cit., s. 57; A. Czubiński op. cit. s. 165

³⁰W. Rusiński: op. cit. s. 244 -245

³¹Z. Landau, J. Tomaszewski:op. cit. Tom III. 1930 -1935, Warszawa 1982, s. 36 i n.; W. Roszkowski: op. cit., s. 64 – 65; J. Szpak: op. cit., s. 234 i n.

stały się wybory i proces brzeski, ustawodawstwo sanacyjne, Bereza Kartuska oraz Konstytucja Kwietniowa.

Kryzys zachwiały wiarą w samoczynne powracanie gospodarki do równowagi i uwidocznili niezdolność gospodarki opartej na nieskrępowanej grze sił rynkowych do opanowania wzrastającej anarchii w dziedzinie produkcji i spożycia. Interwencja państwa w życie gospodarcze stała się koniecznością. Prawo Saya zastąpiła teoria interwencjonizmu państwowego J. M. Keynesa. Tą drogą poszły kraje zachodnie, zwłaszcza Stany Zjednoczone, realizując politykę nowego ładu, którą objęto całokształt życia gospodarczego.³²

Tymczasem w Polsce długo nie podejmowano aktywniejszej polityki antykryzysowej, licząc na samoczynną poprawę koniunktury. Nie uniknięto przy tym poważnych błędów, zwłaszcza w polityce finansowej, co doprowadziło do deflacji (miała zatrzymać odpływ kapitałów za granicę) i długotrwałego deficytu budżetowego.

Interwencja zaczęła się dopiero w 1932 r. pod naciskiem nasilających się protestów społecznych, które przybrały szczególnie drastyczne formy na wsi. Przyjęty program walki z kryzysem zakładał obniżkę cen przemysłowych (m. in. poprzez ustaloną w roku następnym ustawę kartelową), oddłużenie rolnictwa, premiovanie eksportu zboża, organizację pomocy dla bezrobotnych i robót publicznych. Wzrostowi bezrobocia starano się zapobiegać m. in. poprzez przejmowanie przez państwo bankrutujących przedsiębiorstw prywatnych.

Mimo podejmowanych zabiegów interwencyjnych do końca 1935 r. w społeczeństwie dominowała psychoza kryzysu, niewiary w poprawę sytuacji i ogólnej beznadziejności.³³

Rozszerzenie polityki interwencyjnej nastąpiło po 1935 r. Zbiegało się ono z fazą prosperity w gospodarce światowej, zakłóconej umiarkowaną recesją lat 1937 – 1938 (łagodzoną przygotowaniem wojennymi).

Początki aktywniejszej polityki interwencyjnej rządu wiązały się z objęciem teki ministra skarbu i stanowiska wicepremiera do spraw gospodarczych przez Eugeniusza Kwiatkowskiego. W jego przekonaniu uprzemysłowienie kraju miało służyć podniesieniu ogólnego poziomu gospodarczego i wzmocnieniu jego obronności. Sprzyjała mu ogólna poprawa sytuacji gospodarczej Polski, między innymi nastąpił wzrost dochodowości gospodarstw rolnych, co wpłynęło na podniesienie ich zdolności podatkowej. Umożliwiło to zrównoważenie budżetu, a następnie uzyskanie nadwyżek budżetowych, zasilanych także z innych źródeł.

Program Kwiatkowskiego zakładał rozwój sił produkcyjnych kraju w ramach 4 – letniego planu inwestycyjnego, zrealizowanego przed terminem w marcu 1939 r. Od 1937 r. przystąpiono do budowy Centralnego Okręgu Przemysłowego, którego centrum stanowił „trójkąt bezpieczeństwa” w widłach Wisły, Sanu i Pilicy, obejmujący 15 % powierzchni i 18 % ludności Polski.³⁴

³²M. Blang: op. cit., s. 567 i n.

³³A. Jeziński, C. Leszczyńska: op. cit., s. 254 i n.

³⁴Z. Landau, J. Tomaszewski: op. cit. T. IV. 1936 – 1939, Warszawa 1989, s. 53 i n.; J. Kaliński: op. cit. s. 175 i n.; W. Rusiński: op. cit. s. 262 i n.

O tempie rozwoju gospodarczego w latach 1935 – 1939 świadczył 50 procentowy wzrost produkcji przemysłowej. Nie pozostawał on bez wpływu na poprawę cen produktów rolnych, pozwalając na przymknięcie nożyc cen. Na wsi wrócono do realizacji programu reformy rolnej.

Sukcesy gospodarcze towarzyszące pragmatycznemu programowi Kwiatkowskiego oraz związany z tym wzrost społecznej aprobaty rządu przyniosły w Polsce złagodzenie napięć politycznych. Przyczyniło się do tego również rosnące poczucie zagrożenia zewnętrznego.

W trakcie kampanii wyborczej 1938 r. E. Kwiatkowski wystąpił jako jeden z głównych mówców ze strony rządowej, akcentując dokonania 20 – lecia niepodległości na niwie gospodarczej. Wybory przyniosły sukces sanacji, gdyż mimo ogłoszonego bojkotu przez opozycję do lokali wyborczych udało się ponad 67 % uprawnionych.³⁵

Wyrazem poparcia polityki rządu przed wybuchem II wojny światowej stała się ogromna ofiarność społeczeństwa polskiego, które w zdecydowanej większości gotowe było dać z siebie wszystko by podnieść obronność kraju.

³⁵W. Roszkowski: op. cit. s. 78 i n.

Stanisław Piskorz

Wojna, polityka, moralność

1. Wojna

1.1 Zadanie, jakie sobie postawiłem w tym artykule, to wyjaśnienie jakie relacje łączą trzy wymienione w tytule pojęcia. Najpierw jednak spróbuję przybliżyć ich znaczenie (oczywiście w podanej kolejności). Wyjdę od eksperymentu myślowego przeprowadzonego przez Tomasza Hobbesa. Autor „Lewiatana” stawia sobie pytanie: Jaki jest właściwy sens państwa? Odpowiada na nie stosując metodę analityczną (euklidesową), którą rozumie jako rozłożenie całości na elementy i ponowne jej złożenie. Mówiąc najprościej, Hobbes przedstawia model stosunków międzyludzkich w sytuacji, kiedy władza państwowa nie istnieje. Model ten nazywa: *przyrodzonym stanem ludzkości (the natural condition of mankind)*. Jak więc wygląda życie człowieka w tym stanie?

1.2 Ludzie są równi. Równość ta jest widoczna przede wszystkim w tym, że każdy może każdego zabić. Jeśli nie w bezpośredniej walce, to podstępem („tajemną machinacją”) lub we współpracy z innymi. Podstawowym celem człowieka jest zachowanie własnego istnienia (ono bowiem jest warunkiem wszystkiego innego, np. rozwoju moralnego, estetycznego, czy religijnego). Człowiek może czynić wszystko, co uzna za stosowne by ten cel osiągnąć. „Każdy człowiek ma uprawnienie do każdej rzeczy, nawet do ciała drugiego człowieka.”³⁶ To uprawnienie sprawia, że ludzie popadają w trojakiemu rodzaju konflikty. Pierwszy z nich spowodowany jest rywalizacją, czyli chęcią zdobycia przez różne podmioty tego samego dobra. Walka toczy się tu dla zysku. Przyczyną drugiego rodzaju konfliktu jest wzajemna nieufność. Przed tą nieufnością można się zabezpieczyć tylko w ten sposób, że zwiększa się własną moc (choćby przez podporządkowanie sobie drugich). Tutaj walka toczy się dla bezpieczeństwa. Powodem ostatniego rodzaju konfliktu jest żądza sławy. Do walki dochodzi ze względów prestiżowych.

Podsumowując powyższe trzeba stwierdzić, że model naturalnego stanu ludzkości jest modelem wojny każdego pojedynczego człowieka z każdym innym (*bellum omnium contra omnes*). Do tego należy dodać dwie ważne uwagi. Po pierwsze, wojna ta nie znaczy, że cały czas toczy się realna walka wszystkich przeciwko wszystkim. Może być tak, że nikt z nikim nie zмага się rzeczywiście. To jednak nie zmienia sytuacji. Wystarcza bowiem, że ludzie są w stanie gotowości. „Czasem wojny jest odcinek czasu, w którym dostatecznie jest wyraźne zdecydowanie na walkę.”³⁷

Po drugie, wojna ta nie jest spowodowana tym, że człowiek jest „zły” pod względem moralnym, czy „grzeszny”. Chodzi o to, że taka jest jego obiektywna

³⁶ T. Hobbes, *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*, przeł. Cz. Znamierowski Warszawa 1955, s. 113.

³⁷ Tamże, s. 110.

sytuacja egzystencjalna. Głoszenie miłości bliźniego jest o tyle nieskuteczne, że zawsze się znajdzie ktoś, kto nie jest podatny na taką retorykę. Człowiek musi więc podjąć środki zapobiegawcze, a to znaczy tyle, że powinien przygotować się do walki. „Tak postępując nie czyni on nic więcej niż to, czego wymaga jego własne samozachowanie; a to jest ogólnie dozwolone.”³⁸

1.3 Kończąc ten punkt, chcę tylko jeszcze wspomnieć o tym, jak Hobbes widzi zakończenie owej wojny wszystkich przeciwko wszystkim (motywy jest strach przed gwałtowną śmiercią). Potrzebna jest ugoda, którą musi oczywiście zawrzeć każdy z każdym, a w której ludzie zrzekną się uprawnień do wszystkiego. Ale najważniejsza jest umowa, co do powołania suwerena, czyli mocy zdolnej trzymać w strachu wszystkich. Powołanie suwerena jest konieczne bowiem „ugody, bez miecza, są tylko słowami”³⁹. Dopiero po pojawieniu się władzy, od jakiej większej nie można sobie wyobrazić⁴⁰ kończy się stan wojny. Widać teraz wyraźnie, jaki jest sens władzy państwowej.

2. Polityka

2.1 Charakterystyka wojny jaką powyżej przedstawiłem nie jest jednak w pełni zadowalająca. Nie jest przecież tak, że wojny są toczone przez jednostki jako prywatne osoby. Chciałbym jeszcze raz, już ostatni, odwołać się do autora „Elementów filozofii” i przytoczyć jego trochę dłuższą uwagę. „Lecz chociaż nigdy nie było takiego czasu, kiedy by ludzie poszczególni znajdowali się w stanie wojny jeden z drugim, to przecież po wszystkie czasy królowie i osoby, posiadające władzę suwerenną, przez to, że są od siebie niezależni, wciąż sobie zazdroszczą wzajemnie i pozostają w stanie i postawie gladiatorów, którzy wysunęli swój oręż i mają oczy utkwione jeden w drugim; tą ich bronią są forty, garnizony i działa na granicach ich królestw oraz szpiegdy, których nieustannie utrzymują u sąsiadów; a to jest postawa wojenna.”⁴¹

Teraz jest już chyba jasne, że przedstawiony przez Hobbesa model przyrodzonego stanu ludzkości obowiązuje w sferze stosunków międzypaństwowych. Nie chodzi o prywatne osoby ale o państwa. „Państwa są czysto politycznym jednościami, mocy działającej na zewnątrz.”⁴² Mamy do czynienia nie z wojną każdej jednostki ludzkiej z każdą inną ale z wojną między każdym suwerennym państwem a każdym innym. Można więc przenieść to o czym była mowa poprzednio do sfery stosunków międzypaństwowych. Nie czuję potrzeby powtarzania się. Jak można jednak teraz scharakteryzować politykę?

³⁸ Tamże, s. 108.

³⁹ Tamże, s. 147. W oryginale Hobbes posługuje się tu grą słów: *Convenants without the Sword are but Words*.

⁴⁰ Jasne jest tu odwołanie do definicji Boga podanej przez św. Anzelma: Bóg jest „czymś ponad co nic większego nie można pomyśleć”. Anzelm z Canterbury, *Proslogion*, w: tenże, *Proslogion. Monologion*, przeł. T. Włodarczyk, Warszawa 1992, s. 145. Hobbes nadaje zresztą państwu miano Boga śmiertelnego. Por. P. Manent, *Intelektualna historia liberalizmu*, przeł. M. Mieszalski, Kraków 1994, s. 51 i n.

⁴¹ T. Hobbes, *Lewiatan...*, wyd. cyt., s. 111.

⁴² O. Spengler, *Jahre der Entscheidung*, München 1933, s. 24.

2.2 „Specyficzne polityczne rozróżnienie, do którego można sprowadzić wszystkie polityczne działania i motywy, to rozróżnienie przyjaciela i wroga.⁴³ Zasadniczą polityczną decyzją jest decyzja o tym, kto jest przyjacielem a kto wrogiem. Taki jest atrybut suwerennego państwa. Można porównać politykę do innych dziedzin życia ludzkiego. Moralność określa podział na dobro i zło, estetykę na piękno i brzydotę a ekonomię na zysk i stratę. Z tego punktu widzenia polityka jest aktywnością ludzką podobną do innych. Ale też nie należy jej utożsamiać z innymi polami aktywności. Wróg nie jest wrogiem z powodów moralnych, estetycznych, czy gospodarczych ale dlatego, że jest obcy. Nie jest też wrogiem prywatnym, lecz publicznym⁴⁴. „Wróg to walcząca lub co najmniej gotowa do walki, zorganizowana grupa ludzi, która stoi na drodze innej, podobnie zorganizowanej grupy.”⁴⁵

Polityka w tym ujęciu nabiera charakteru egzystencjalnego. Istnienie wroga sprawia, że zawsze istnieje możliwość wojny. Wróg bowiem stanowi zagrożenie dla własnej egzystencji. I jest to jedyna racja dla której można żądać od nas byśmy byli gotowi poświęcić własne życie a także zabijać innych ludzi. Państwo nie może przecież wymagać od nas byśmy zabijali w imię wzrostu gospodarczego, czy też dlatego, że inni są brzydki. „Jeżeli pozbawienie kogoś życia nie wynika z konieczności utrzymania własnej formy egzystencji zanegowanej przez inną w takim egzystencjalnym właśnie sensie, to nic nie usprawiedliwia takiej zbrodni.”⁴⁶

2.3 Chciałbym w tym miejscu poruszyć jeszcze problem pacyfizmu. Przed pacyfistami stoją dwie drogi: Mogą wypowiedzieć wojnę o pokój, a to znaczy, że ukonstytuują się jako siła polityczna, czyli wyznaczą wroga („militaryzm”?) i będą poruszać się odtąd na, wyżej opisanym, terenie polityki. „B: <A więc chce pan wojnie wypowiedzieć wojnę?>; A: <Tak!>; B: <Są to słowa, które przyjmuję z entuzjazmem>.”⁴⁷ Pacyfiści mogą także zamknąć oczy na rzeczywistość polityczną i pogodzić się z tym, że będą jedynie łupem innych. „Śmieszna wydaje się myśl, że bezbronny naród otoczony jest przez samych przyjaciół. Żałosne jest również przypuszczenie, że wroga uda się wzruszyć brakiem oporu. Nikt nie uważa, na przykład, że rezygnacja z estetycznej twórczości lub gospodarczej produktywności uczyni nagle świat moralnym. Tym bardziej więc rezygnacja jakiegoś narodu z wszelkiej formy politycznej decyzji nie zapewni ludzkości niezmaconego niczym stanu pełnej moralności lub czysto ekonomicznej, bezproblemowej egzystencji. Polityczność nie ulega destrukcji za sprawą samego

⁴³ C. Schmitt, *Pojęcie polityczności*, w: tenże, *Teologia polityczna i inne pisma*, przeł. M. A. Cichocki, Kraków 2000, s. 198.

⁴⁴ Pamiętajmy, że chrześcijański przykazanie miłości nieprzyjaciół odnosi się właśnie do nieprzyjaciół prywatnych. Nie znaczy to także, oczywiście, że politycznego wroga trzeba osobiście nienawidzić.

⁴⁵ Tamże, s. 200.

⁴⁶ Tamże, s. 220.

⁴⁷ E. Jünger, *Pacyfizm*, tłum. P. Andrzejczak, w: *Arcana*, nr 45 (3/2002), s. 80.

faktu, że jakiś naród nie ma już siły ani woli, by utrzymać się w tej sferze. Natomiast destrukcji ulega taki właśnie słaby naród” naród.”⁴⁸

3. Moralność

3.1 Ostatni cytat wprowadza kolejny aspekt roztrząsanej tutaj kwestii. Otóż sfera polityczna jest autonomiczna w stosunku do pozostałych. Nie można więc dystynkcji przyjaciel-wróg redukować do innych rozróżnień (dobry-zły, piękny-brzydki, ekonomicznie korzystny-niekorzystny). Tak jak to, co piękne nie musi być dobre ani opłacalne tak też wróg nie musi być moralnie zły, estetycznie odpychający lub być gospodarczym konkurentem. Każde z tych pól pozostaje samodzielne i nie da się sprowadzić do innych.

Oczywiście może tak być, że rozróżnienie polityczne ma swoje źródła w innych obszarach (moralnym, estetycznym, ekonomicznym). Wówczas jednak dochodzi do transformacji przeciwieństw występujących na tych polach w przeciwieństwo polityczne. „Wspólnota religijna, prowadząca walkę przeciwko członkom innych religijnych wspólnot, bądź przeciwko komukolwiek, przekracza horyzont sfery religijnej i staje się polityczną jednością.”⁴⁹ Po wejściu na teren polityki podlega się już jej regułom.

3.2 Niedostrzeżenie autonomii sfery politycznej prowadzi do wielu niebezpieczeństw. Szczególnie groźna jest instrumentalizacja moralności. Moralność mianowicie może być środkiem służącym do udowodnienia własnej słuszności. „Rzadko się zdarza, by człowiek, którego miłość odwraca się od jednej kobiety i kieruje się ku innej, nie odczuwał potrzeby uzasadniania tego na różne sposoby przed samym sobą. Powiada on: <nie była warta mojej miłości> albo: <rozczarowała mnie>”, albo też przytacza inne <powody> tego rodzaju. Oto brak rycerskości: do zwykłego losu, który sprawił, że on już jej nie kocha i że ona musi to znieść, zostaje dopisana, zupełnie nie po rycersku, <prawomocność>, na mocy której on rości sobie prawo do słuszności, a na nią prócz nieszczęścia stara się jeszcze zrzucić brak słuszności.”⁵⁰

Sytuacja taka w polityce pojawia się, gdy zwycięzca utrzymuje, że wygrał wojnę, bo miał rację moralną, a strona przegrana nie dość, że przegrała właśnie, to ma być jeszcze winna. Racja moralna staje się narzędziem służącym do poniżenia wroga. Włączenie moralności do sfery politycznej nie znosi jej a czyni jedynie bardziej okrutną. „Jest zjawiskiem osobliwym, ale całkiem logicznym, że każde uczyłowieczenie polityki, brutalizuje sferę polityczną w sposób brzemienisty w konsekwencje. Stopniowe przesylenie sfery politycznej zasadami etyki liberalnej powołującej się na uniwersalne cechy ludzkie, nie tylko sprzyja coraz lepszemu kamuflowaniu czynników politycznych, ale usprawiedliwia również nieograniczone stosowanie środków przemocy wobec wroga, któremu odmawia

⁴⁸ C. Schmitt, *Pojęcie...*, wyd. cyt., s. 224.

⁴⁹ Tamże, s. 208.

⁵⁰ M. Weber, *Polityka jako zawód i powołanie*, przeł. A. Kopacki, Kraków 1998, s. 98.

się posiadania tychże cech.”⁵¹

3.2 Mogę teraz przejść do wniosków. Jeżeli chodzi o relację między wojną a polityką, to trzeba uznać, że wojna jest intensyfikacją wrogości, czyli polityki. „Wojna jest tylko ostateczną formą urzeczywistnienia wrogości, a więc nie musi być czymś codziennym, czymś normalnym; nie jest też idealnym ani pożądanym zjawiskiem. Pozostaje jednak realną możliwością, dopóki pojęcie wroga zachowuje sens.”⁵²

Moralność zaś jest czymś samodzielnym wobec polityki. Jeżeli ta autonomia zostaje złamana, to konsekwencje są głębokie i niezbyt pociągające. Wpływ sfery moralno-humanitarnej może być tak wielki, że nawet pojęcie wojny zostaje wykluczone. Wiązą się z tym kolejne zagrożenia. „Wojna – jako określenie – przestała istnieć, pojawiły się natomiast takie opisowe pojęcia jak egzekucja, sankcja, ekspedycja karna, pacyfikacja, obrona zobowiązań międzynarodowych, międzynarodowy system bezpieczeństwa, środki zachowania pokoju. Przeciwnika nie nazywa się już wrogiem. Lecz wichrzycielem i burzycielem pokoju – jest on poza prawem i człowieczeństwem. Wojna prowadzona w celu zachowania lub ekspansji gospodarczej dominacji dzięki niezmordowanym wysiłkom propagandy uchodzi za <krucjatę>, <ostatnią bitwę ludzkości>.”⁵³

⁵¹ F. G. Jünger, *Oblicze demokracji*, przeł. T. Gabiś, w: *Rewolucja konserwatywna w Niemczech 1918-1933*, wybór i opracowanie W. Kunicki, Poznań 1999, s. 167.

⁵² C. Schmitt, *Pojęcie...*, wyd. cyt., s. 204.

⁵³ Tamże, s. 249.

Grzegorz Ciechanowski, Jakub Ciechanowski

Nowa struktura dowodzenia NATO

Po upadku komunizmu w Europie NATO musiało dostosować się do nowej sytuacji geopolitycznej. Sojusz stanął wobec nowych zjawisk i wyzwań dotyczących bezpieczeństwa międzynarodowego. W nowej sytuacji po zamknięciu okresu dwubiegunowego podziału świata pojawiły się nowe zagrożenia. Były one jakościowo oraz ilościowo różne od konwencjonalnych i tradycyjnych wyzwań okresu zimnej wojny.⁵⁴

Nowa struktura dowodzenia NATO zastępowała nieco tylko starsze rozwiązania, które w momencie wprowadzenia w 1999 r. również były uważane za ważny krok do przodu. Wywodząca się z pierwszych doświadczeń okresu po zakończeniu zimnej wojny struktura dowodzenia NATO z 1999 roku miała sprostać rosnącej gamie zadań Sojuszu, w tym przede wszystkim operacjom utrzymania pokoju. Miała także wspierać tworzenie koncepcji Zespołu Zadaniowego Połączonych Rodzajów Wojsk - CJTF⁵⁵, wzmocnić więzy z partnerami strategicznymi oraz ułatwiać rozwój Europejskiej Tożsamości w Dziedzinie Bezpieczeństwa i Obrony - ESDI⁵⁶. Opierająca się, jak wszystkie poprzednie rozwiązania tego typu, przede wszystkim na geograficznym podziale zadań, struktura dowodzenia dzieliła obszar traktatowy Sojuszu na regiony podległe dwu dowództwom strategicznym o bardzo porównywalnych zadaniach: Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO Europa - ACE⁵⁷ oraz Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO Atlantyk - ACLANT⁵⁸, Dowództwom Strategicznym podlegało siedem ośrodków dowodzenia drugiego szczebla dowodzenia.

Struktura ACE dysponowała również trzecim szczeblem dowodzenia z jedenastoma centrami dowodzenia odpowiadającymi za poszczególne obszary geograficzne. Było również podzielone na dwa regiony AFNORTH⁵⁹ z siedzibą w Brunssum, Holandia i AFSOUTH⁶⁰ w Neapolu. Każdy z nich dysponował podlegającym mu dowództwem wojsk lotniczych i kwaterą sił morskich oraz pewną liczbą połączonych dowództw subregionalnych (trzy w Obszarze

⁵⁴ Szerzej: M. Kozub, Paradygmat bezpieczeństwa w stosunkach transatlantycznych w pierwszych dekadach w XXI wieku, [w:] K. Kubiak, P. Mickiewicz, NATO w dobie transformacji. Globalny system bezpieczeństwa a próby utrzymania Pax Americana, Toruń 2008, s. 9-36

⁵⁵ Combined Joint Task Force

⁵⁶ *European Security and Defence Identity*. ESDI zrodziło się w 1991 roku jako próba koncepcyjnego powiązania ustanowionej w ramach Unii Europejskiej polityki zagranicznej i bezpieczeństwa z rolą NATO jako podstawy europejskiego systemu zbiorowej obrony. Promotorem ESDI były państwa będące jednocześnie członkami UE i UZE. NATO zaakceptowało ostatecznie ESDI jako "ESDI w ramach NATO", natomiast UE nadal unika posługiwania się tym pojęciem.

⁵⁷ Allied Command Europe

⁵⁸ Allied Command Atlantic

⁵⁹ Allied Forces North Europe

⁶⁰ Allied Forces South Europe

Północnym i cztery w Obszarze Południowym). Struktura ACLANT podzielona była na trzy regiony: EASTLANT (Northwood, Wielka Brytania), WESTLANT (Norfolk, Virginia, USA) i SOUTHLANT (Lizbona, Portugalia). Podlegały jej dowództwa sił bojowych: STRIKFLTLANT i SUBACLANT stacjonujące w Norfolk. Struktura dowodzenia NATO z 1999 roku składała się z 20 ośrodków dowodzenia. Należy pamiętać że była to znacznie ograniczona ilość w stosunku do poprzedniej liczby 65 takich ośrodków z okresu zimnej wojny.⁶¹

Wkrótce nowa skala zagrożeń terroryzmem oraz coraz bardziej aktywne działania asymetryczne ukazały, że niezbędne jest wprowadzenie zmian organizacyjnych. Rosnące bezpieczeństwo terytorialne Sojuszu ograniczało potrzeby w zakresie planowania tradycyjnej obrony statycznej. Kształtowało się coraz bardziej aktywne nastawienie NATO do zarządzania kryzysowego. Wymagało to zwiększenia mobilności, elastyczności, szybkości działania i sprawności, czyli zdolności ośrodków dowodzenia do podejmowania operacji przy użyciu własnych zasobów dostępnych w czasie pokoju. Łączyło się z tym przyjęcie założenia, że NATO posiada obszary interesów położone poza tradycyjnym obszarem odpowiedzialności traktatowej. Stworzenie ośrodków dowodzenia sił lądowych i morskich o wysokim stopniu gotowości, rozwijające się stosunki z Unią Europejską oraz potrzeba niwelowania różnic w zdolności bojowej pomiędzy siłami USA i ich sojuszników dodatkowo uzasadniały potrzebę zmian. Podniesienie sprawności Sojuszu wymuszały rosnąca presja budżetowa oraz kadrowa. Niezbędne stało się przeprowadzenie kolejnej reformy instytucjonalnej. Rozważania te zostały zintensyfikowane w następstwie wydarzeń z 11 września 2001 roku, późniejszego udziału NATO w kierowanej przez USA "wojnie z terrorem" oraz rosnącego zaangażowania Sojuszu w związku z grożącą proliferacją broni masowego rażenia.

Suma tych czynników doprowadziła do przełomu, jaki zaistniał podczas Szczytu Sojuszu w Pradze w listopadzie 2002 roku. Przywódcy Sojuszu uznali za niezbędne wdrożyć szeroko zakrojone, historyczne zmiany w sposobie funkcjonowania NATO.⁶² Zbudowanie na podstawie praskich wytycznych nowej Struktury Dowodzenia największej na świecie struktury obronnej oznaczało niemal całkowite odejście od poprzednich rozwiązań organizacyjnych.⁶³

Proces transformacji, który został tam uruchomiony wyrażał nową wizję funkcjonowania NATO. Podjęte decyzje oznaczały radykalne odejście od najważniejszego pierwotnego celu Sojuszu, jakim była obrona Europy Zachodniej przed zagrożeniem militarnym ze strony Związku Radzieckiego i innych państw członków Układu Warszawskiego.⁶⁴ Współczesne źródła zagrożeń różnią się zasadniczo od tego, co niosła ze sobą wizja wejścia do walki ogromnie rozbudowanych konwencjonalnych sił oraz groźba użycia potencjału nuklearnego

⁶¹ *NATO Handbook, Chapter 12: The Military Command Structure*, 2002, www.nato.int

⁶² J. L. Jones, *Przekształcanie struktury wojskowej NATO*, Przegląd NATO, wiosna 2004, www.nato.int

⁶³ A. Vallance, *Radykalnie...*, www.nato.int

⁶⁴ Układ Warszawski, który tworzyły ZSRR, Polska, Czechosłowacja, Niemiecka Republika Demokratyczna, Węgry, Rumunia i Bułgaria został rozwiązany w dniu 1 lipca 1991 r.

ZSRR. Pomimo dokonanej wcześniej reformy systemu dowodzenia z 1999 r. niezbędna stała się restrukturyzacja sił wojskowych Sojuszu oraz przygotowanie ich do efektywnego stawiania czoła niekonwencjonalnym i asymetrycznym zagrożeniom, przed którymi stanęły państwa członkowskie Sojuszu.

Efektywna transformacja musiała przełamać rzeczywiste i mentalne różnice pomiędzy dwiema epokami wyznaczającymi dwa sposoby prowadzenia operacji wojskowych. W okresie zimnej wojny, NATO koncentrowało się na masowości i sile ognia, przygotowując się do oczekiwanej wojny na wyczerpanie. Każda jednostka lub wsparcie oferowane przez państwa członkowskie były przydatne do odstraszenia przeciwnika. Współczesne siły zbrojne winny dysponować wysokimi zdolnościami manewrowymi w złożonych warunkach często asymetrycznego pola walki, gdzie charakterystyczną cechą jest brak jasno określonych linii frontu. Podczas planowania operacji w okresie zimnej wojny siły państw członkowskich miały walczyć blisko ojczyzny i polegać na swojej własnej, narodowej logistyce, rozmieszczonej w niewielkiej odległości od pola bitwy. Obecnie wojska NATO muszą być przygotowane do przemieszczenia i podjęcia działań w dowolnym miejscu na świecie.

Sposób wypracowania i wdrażania koncepcji

Jedną z najważniejszych decyzji podjętych podczas Szczytu w Pradze dotyczyła usprawnienia struktury dowodzenia NATO. Przywódcy Sojuszu zobowiązali się do gruntownego przekształcenia organizacji. W ramach tej transformacji zadeklarowali, że struktura dowodzenia wojskowego NATO będzie usprawniona tak, aby zapewnić *"szczuplejszą, bardziej wydajną, efektywną i mobilną strukturę dowodzenia, która ma spełniać wymogi operacyjne w odniesieniu do pełnego zakresu misji Sojuszu"*.⁶⁵ Siedem miesięcy później w wyniku intensywnych prac Komitetu Wojskowego, Grupy Wyższych Urzędników z państw członkowskich oraz Dowództw Strategicznych planiści przedstawili rozwiązania w zakresie dowodzenia. Zostały one przyjęte przez ministrów obrony państw członkowskich.⁶⁶

Niezwykle ważnym elementem zmian stała się koncepcja oparcia rozwiązań w dziedzinie dowodzenia Sojuszu w większej mierze na kryteriach funkcjonalności, niż podziale geograficznym. Jakiegokolwiek podejście "geograficzne" niosło ze sobą niebezpieczeństwo fragmentaryzacji, ponieważ każdy region ma tendencje do analizowania własnych możliwości i wypracowania samodzielnych decyzji. Prowadziło to do powszechnego mnożenia tych samych funkcji i tym samym marnowania środków. Poza tym, równoległe sztaby z reguły zajmowały niezależne stanowiska w różnorodnych kwestiach, a godzenie tych postaw często pochłaniało czas i wysiłek, nie wnosząc nic wartościowego. Odwrotnie, funkcjonalne podejście do rozwiązań organizacyjnych pomaga promować integrację, harmonizację i spójność. Eliminuje ryzyko niepotrzebnej

⁶⁵ *The Prague summit and NATO's transformation*, A Reader's Guide, NATO Public Diplomacy Division, Belgium 2003, s. 4

⁶⁶ Tamże

duplikacji i powtarzania działań w ramach jednej struktury. Usprawnia przebieg działań oraz koordynuje i przyspiesza działania ludzi. To z kolei pozwala mniejszej liczbie pracowników radzić sobie z większą ilością wyzwań. Podczas zimnej wojny, gdy warunki były statyczne a łączność ograniczona, funkcjonalny model rozwiązań organizacyjnych w NATO byłby niepraktyczny. Współczesne warunki strategiczne są znacznie bardziej dynamiczne, płynne i wymagające ekonomicznych rozwiązań ze względu na wartość zaawansowanego technologicznie uzbrojenia. Dodatkowo dokonana się rewolucja w komunikacji. Powszechnie dostępny stał się bezpieczny, globalny i masowy przepływ danych dokonywany w czasie rzeczywistym.⁶⁷ W takich warunkach funkcjonalne podejście stało się wręcz niezbędne.

Odwołując się do nowego modelu podczas wdrażania w życie praskich ustaleń, NATO doprowadziło do fundamentalnej przebudowy, racjonalizacji i redystrybucji swoich zadań wojskowych, w świetle nowych warunków bezpieczeństwa. Całość funkcji operacyjnych powierzona została tylko jednemu dowództwu strategicznemu: Dowództwu Sił Sojuszniczych NATO ds. Operacji – ACO,⁶⁸ kontrolującemu cały obszar odpowiedzialności Sojuszu. W szybko zmieniającym się świecie nie wystarczy jednak koncentrować się wyłącznie na sprawach bieżących. Niezwykle ważne jest patrzenie w przyszłość. Taka też rola została powierzona Dowództwu Sił Sojuszniczych NATO ds. Transformacji – ACT,⁶⁹ które przewodzi wysiłkom zmierzającym do przemiany Sojuszu pod względem militarnym. W praktyce, podział funkcji nie jest tak jednoznaczny i prosty. Kompetencje obu dowództw strategicznych są zintegrowane i w samoistny sposób wzajemnie zależne. Obowiązki związane z przewodzeniem są wspólne dla obu wymienionych ośrodków, jednakże w odniesieniu do niemal każdego problemu i zadania, pierwszeństwo ma jedno z dowództw, drugie zaś podejmuje działania wspierające.

Specjalny zespół zadaniowy został obarczony przełożeniem tych zupełnie nowych zmian funkcjonalnych na język rozwiązań organizacyjnych. Adaptując do użytku wojskowego zaawansowane techniki analizy procedur biznesowych, zaczerpnięte z najlepszych wzorców przemysłowych i komercyjnych, w ciągu sześciu miesięcy zespół zadaniowy wypracował wymogi dotyczące wewnętrznej struktury i spraw kadrowych dla nowych podmiotów tworzących strukturę dowodzenia NATO. Owocem tych prac stała się znacznie bardziej racjonalna dystrybucja zadań pomiędzy i w obrębie Dowództw Strategicznych, rzeczywiście zintegrowana organizacja bi-strategicznego dowodzenia oraz znaczna redukcja personelu, szczególnie na wyższych szczeblach.⁷⁰

⁶⁷ Szerzej: G. Krasnodębski, Systemy informatyczne jako ważny element polityki bezpieczeństwa w wymiarze globalnym i regionalnym, [w:] K. Kubiak, P. Mickiewicz, NATO w dobie transformacji. Siły zbrojne w transatlantyckim systemie bezpieczeństwa początku XXI wieku, Toruń 2008, s. 79-86

⁶⁸ Allied Command Operations

⁶⁹ Allied Command Transformation

⁷⁰ A. Vallance, *Radykalnie...*, www.nato.int

Pierwszym krokiem zmian stało się zakończenie działalności Naczelnej Kwatery Głównej Sił Sojuszniczych NATO Atlantyck z siedzibą w Norfolk (Wirginia, USA). Sojusz przekazał wszystkie kompetencje operacyjne Dowództwu Sojuszniczemu ds. Operacji - ACO, które przejęło zadania realizowane dotychczas przez Naczelną Kwaterę Główną Sił Sojuszniczych NATO Europa – SHAPE⁷¹ z siedzibą w Mons (Belgia). Nowe Dowództwo Sojusznicze ds. Transformacji – ACT zostało następnie rozwinięte w Norfolk (Wirginia, USA). Jest ono odpowiedzialne za transformację wojskową Sojuszu. Utworzono też trzecie połączone dowództwo w Lizbonie (Portugalia). Jego formalna inauguracja nastąpiła w marcu 2004 r. Struktura ta stała się podstawą do tworzenia stacjonującego na morzu Zespołu Zadaniowego Połączonych Rodzajów Wojsk - CJTF. Dwanaście podległych regionalnych ośrodków dowodzenia uległo likwidacji w kolejnych kilku latach.

Dotychczasowe rezultaty osiągnięte dzięki tym zmianom stały się szybko widoczne. Nie do końca czytelne linie podległości zostały uporządkowane, jako że wszystkie operacje podlegają obecnie ACO. Stworzony został jasny podział kompetencji pomiędzy ACO i ACT: Dowództwo Sojusznicze ds. Operacji ACO ustala założenia, które muszą być spełnione, aby poszczególne jednostki mogły być włączone do służby w ramach struktury dowodzenia NATO. Dowództwo Sojusznicze ds. Transformacji ACT przygotowuje dla tych jednostek odpowiednie programy szkoleniowe. Zarówno ACO, jak i ACT decydują o certyfikacji tych jednostek.

W okresie pokoju struktura dowodzenia NATO pozwala Sojuszowi na podejmowanie pełnego spektrum działań wojskowych, od realizowanych na małą skalę zadań związanych z utrzymywaniem pokoju, do operacji o tzw. wysokiej intensywności działań, prowadzonych z wielkim rozmachem. Struktura ta została skonstruowana w taki sposób, aby zapewnić efektywne wypracowywanie wielonarodowych i połączonych (obejmujących wiele rodzajów sił) doktryn, procedur i planów niezbędnych do sprawnego przeprowadzania operacji. Pozwala także na tworzenie kluczowych elementów umożliwiających siłom państw członkowskich i partnerskich wspólne działanie w zintegrowany sposób. Struktura dowodzenia NATO zapewnia środki spajające w jedno coś, co w innych warunkach byłoby całkowicie niespójnym zbiorem osób i sprzętu wywodzących się z różnych państw. Tworzy spójny, zintegrowany i efektywny mechanizm wojskowy, zdolny do podejmowania wszelkich zadań.⁷²

Jak napisał Generał James Jones, Najwyższy Dowódca Sił Sojuszniczych NATO Europa i Głównodowodzący Siłami USA w Europie: „*Powierzając wszystkie uprawnienia operacyjne jednemu dowództwu oraz koncentrując uwagę drugiego ośrodka na wyzwaniach związanych z bieżącą transformacją i na poprawie interoperacyjności państw członkowskich, Sojusz zdecydował się na ciągłą*

⁷¹ *Supreme Headquarters Allied Powers Europe*. Patrz oficjalna strona Kwatery: www.nato.int/shape/

⁷² A. Vallance, *Radykalnie nowa struktura dowodzenia dla NATO*, Przegląd NATO, Jesień 2003, www.nato.int

transformację, która ma umożliwić stawianie czoła wyzwaniom ciągle rodzącym się we współczesnym środowisku bezpieczeństwa”⁷³.

Istota wprowadzanych zmian

Na pierwszy rzut oka, Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO ds. Operacji – ACO przypomina najważniejszego poprzednika: Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO Europa. Nadal posiada ono trzy szczeble dowodzenia; jego ośrodkiem jest Kwatera Główna Sił Sojuszniczych NATO Europa (SHAPE) w Mons, Belgia, a dowódcą - Naczelny Dowódca Sił Sojuszniczych NATO Europa (SACEUR). Odniesienie do Europy zarówno w przypadku SHAPE, jak i SACEUR nie powinno oznaczać pojęcia „Europa”, ale raczej „dla Europy”. To nowe rozumienie nazwy odzwierciedla znacznie szersze zobowiązania operacyjne i geograficzne. Zasadnicza przebudowa kompetencji poszczególnych szczebli dowodzenia sprawia ponadto, że Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO ds. Operacji znacznie różni się od Dowództwa Sił Sojuszniczych NATO Europa. Zgodnie z nowymi rozwiązaniami, podstawowym zadaniem SHAPE jest zapewnianie doradztwa strategicznego przełożonemu, Kwaterze Głównej NATO oraz przedstawianie wytycznych w dziedzinie strategii podwładnemu - drugiemu szczeblowi dowodzenia ACO. To rozwiązanie jest ważnym krokiem do przodu, usuwającym nieczytelną komplikację, stworzoną w 1995 roku, kiedy operacja IFOR w Bośni i Hercegowinie była bezpośrednio kontrolowana z Mons. SHAPE będzie teraz kierował trzema nowymi "operacyjnymi" ośrodkami ulokowanymi na drugim szczeblu dowodzenia, które będą odpowiedzialne za kontrolowanie wszystkich przyszłych operacji Sojuszu. Ośrodki te to dwa Połączone Dowództwa Sił Sojuszniczych NATO w Brunssum (Holandia) i w Neapolu (Włochy) oraz Połączona Kwatera w Lizbonie (Portugalia). Każde z tych dowództw musi być zdolne do podejmowania pełnego spektrum działań Sojuszu, w tym do rozmieszczenia lądowego komponentu dowództwa CJTF. Natomiast Połączona Kwatera w Lizbonie, to znacznie bardziej ograniczony, ale wciąż potężny ośrodek, który będzie koncentrować się dowodzeniem CJTF w działaniach morskich. Ta zasada funkcjonalności została przekazana sześciu dowództwom poszczególnych typów sił ("Component Command" Headquarters) ACO na trzecim szczeblu dowodzenia, po dwa dowództwa dla sił lotniczych, lądowych i morskich w Izmirze (Turcja), Ramstein (Niemcy), Madrycie (Hiszpania), Heidelbergu (Niemcy), Neapolu (Włochy) oraz Northwood (Wielka Brytania). Te dowództwa składowe dysponują elastycznym zasobem środków dowodzenia w odniesieniu do trzech rodzajów broni. Każde z nich może działać pod kierunkiem dowolnego ośrodka z drugiego szczebla dowodzenia.

Kryterium funkcjonalności w obrębie Dowództwa Sił Sojuszniczych NATO ds. Operacji będzie rozciągać się daleko poza główne bloki organizacyjne i będzie pozostawać nieodłączną cechą całej struktury. Wszystkie ośrodki dowodzenia ACO będą ewoluować do tego samego modelu podziału kompetencji sztabowych i rozwiązań organizacyjnych, określanego "kodem J". Taki kształt modelu

⁷³ J. L. Jones, *Przekształcanie ...*, www.nato.int

zapewni wzajemną kompatybilność i sprawną koordynację działań pomiędzy szczeblami dowodzenia, które będą wzajemnie wykorzystywać wzajemne zasoby informacji. W największym stopniu wpłynie to na kształt działania SHAPE, która to kwatera nie jest obecnie zorganizowana według "kodu J". Zasada funkcjonalności jest tu sprowadzona do najniższego praktycznego poziomu dowodzenia, co prowadzi do znacznych redukcji wśród personelu SHAPE bez utraty zdolności kierowania oraz do znacznego zwiększenia efektywności dowództw operacyjnych.

Największą jak dotąd pojedynczą inicjatywą operacyjną było stworzenie Sił Odpowiedzi NATO - NRF⁷⁴ z kontyngentem sił lądowych na szczeblu brygady oraz uzupełniającymi kontyngentami sił lotniczych i morskich.⁷⁵ NRF dowodzone jest przez Mobilne Dowództwo Zespołu Zadaniowego Połączonych Rodzajów Sił. Siły te pozwolą przeprowadzać NATO szybkie operacje wojskowe organizowane jako reakcja na destabilizację również poza obszarem odpowiedzialności NATO. W ten sposób NRF może stłumić narastający kryzys, kiedy ten znajduje się jeszcze we wstępnej fazie. Gdyby to się nie udało, już samo rozmieszczone NRF będzie inicjatorem do utworzenia w rejonie kryzysu kontyngentu CJTF, znacznie większego i zdolnego do dłuższego działania.

Transformacja systemu dowodzenia i operacyjnego działania jest niezwykle ambitnym zadaniem, którego pełne wdrożenie wciąż stoi przez Sojuszem. Podstawowym wyzwaniem jest przyspieszenie rozwoju zdolności i interoperacyjności NATO. Plany sięgają jednak znacznie dalej w kategoriach skali, zakresu i tempa działania. Punktem wyjściowym do stworzenia idei transformacji był model Dowództwa Połączonych Sił USA – USJFCOM,⁷⁶ które stało się siłą napędową wewnętrznych zmian w amerykańskich siłach zbrojnych. W oparciu o tę koncepcję NATO zdefiniowało pięć głównych filarów transformacji: Koncepcje Strategiczne; Rozwój Doktryny i Polityki; Wymogi, Zdolności, Planowanie i Wdrażanie; Przyszłe Połączone i Wielonarodowe Zdolności, Badania i Technologie; Wspólne Próby, Ćwiczenia i Ocena; Wspólna Edukacja i Szkolenie.

Od pierwszych czterech filarów oczekuje się współdziałania, aby określać, tworzyć i dokumentować koncepcje i strategie w dziedzinie transformacji. W tej grupie drugi filar ma być głównym źródłem wybranych idei odnoszących się do transformacji, a czwarty i piąty filar będą koordynować i wdrażać efekty prac innych pionów w dziedzinie szkolenia i ćwiczeń. Transformacja NATO nie jest jednorazowym wydarzeniem. Ma być to ciągły proces, który powinien zagwarantować najwyższą sprawność militarną Sojuszu. Stąd tak ważne jest dysponowanie sprawnym, nowoczesnie funkcjonującym dowództwem, którego naczelnym zadaniem będzie sprawne kierowanie tym wysiłkiem.

⁷⁴ NATO Response Forces

⁷⁵ Szerzej: D. Kozłowski, Siły Odpowiedzi NATO i ich rola w operacjach antykryzysowych, [w:] K. Kubiak, P. Mickiewicz, NATO w dobie transformacji. Siły zbrojne w transatlantyckim systemie bezpieczeństwa początku XXI wieku, Toruń 2008, s. 69-78

⁷⁶ *United States Joint Forces Command*. Patrz oficjalna strona USJFC: www.jfcom.mil

Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO ds. Transformacji - ACT ma siedzibę w Stanach Zjednoczonych, w Norfolk (Virginia). Takie jego usytuowanie nie tylko pomaga utrzymać silną więź transatlantycką, ale także pomaga dowództwu bezpośrednio współpracować z USJFCOM, które mieści się również w Norfolk. Całkowicie nowa struktura organizacyjna, składająca się z czterech głównych obszarów, ma umożliwić ACT wspieranie wspomnianych filarów transformacji. Obszar związany z wypracowywaniem nowych koncepcji strategicznych oraz polityki należy częściowo do kompetencji nowo utworzonego sztabu ACT Europa. Druga główna domena ACT - tworzenie wspólnych koncepcji - powierzone zostało przede wszystkim Wspólnemu Centrum Sztuki Wojennej JWC⁷⁷ w Stavanger (Norwegia) powiązanemu ze Wspólnym Centrum Analiz i Doświadczeń - JALLC⁷⁸ w Monsanto (Portugalia) oraz Wspólnym Centrum Szkolenia Sił - JFTC⁷⁹ w Bydgoszczy. Za przyszłe zdolności, badania i rozwój odpowiadać będzie między innymi Centrum Badań Podwodnych w La Spezia (Włochy). Ośrodki służyć współpracować też będą z innymi narodowymi i międzynarodowymi instytucjami badawczymi. Przewidywane jest również stworzenie zamkniętego natowskiego centrum szkolenia operacyjnego w dziedzinie operacji morskich w Grecji, powiązanego z ACT.

Ostatni obszar dotyczący edukacji to przede wszystkim działalność Akademii Obrony NATO w Rzymie, Szkoły NATO w Oberammergau (Niemcy) oraz Szkoły Systemów Łączności i Informatyki w Latina (Włochy). Każdy z tych obszarów będzie zintegrowany w ramach wspólnego zarządzania przez ośrodek centralny w Norfolk (Virginia). Dzięki temu, obszary te będą posiadały powiązania zarówno z agencjami i organami NATO oraz różnymi narodowymi "wyspecjalizowanymi centrami" zaangażowanymi w promowanie transformacji Sojuszu, jak i ze wspomnianym USJFCOM.

Wdrażanie nowej struktury

Szybkie efekty działania powinny stać się kluczowym kryterium sukcesu nowej Struktury Dowodzenia NATO. W szybkim tempie przebiega obecnie wdrażanie zmian. Dowództwo Sił Sojuszniczych NATO ds. Transformacji - ACT i Dowództwa Sił Sojuszniczych NATO ds. Operacji - ACO zostały formalnie zainaugurowane 19 czerwca i 1 września 2003 roku. W dniu 19 czerwca tego samego roku dokonało się również przekazanie byłego dowództwa operacyjnego ACLANT (ówczesnemu) Dowództwu Sił Sojuszniczych NATO Europa oraz przekazanie zwierzchnictwa nad Szkołą NATO Dowództwu Sił Sojuszniczych NATO ds. Transformacji - ACT. To były najprostsze elementy tego niezwykle złożonego zadania. Wiele ośrodków dowodzenia ze struktury dowodzenia NATO z 1999 r. ulega lub będzie musiało ulec likwidacji. Niezbędne jest również stworzenie kilku zupełnie nowych podmiotów, niektórych zupełnie "od zera". Ogromna przebudowa funkcjonalna, która musi się dokonać, będzie początkowo

⁷⁷ Joint Warfare Centre

⁷⁸ Joint Analysis and Lessons Learned Centre

⁷⁹ Joint Force Training Centre

realizowana przez istniejące zespoły ludzi. Systemy zarządzania będą się zmieniać, ale ludzie pozostaną na swoich miejscach. Nieunikniony jest stopniowy przepływ personelu w obrębie i pomiędzy różnymi ośrodkami dowodzenia. Tak jak w przypadku wielu innych organizacji, najważniejszym atutem NATO są ludzie i czynione są duże wysiłki, aby łagodzić skutki tych przemian oraz do minimum ograniczyć nieuniknione zakłócenia wynikające z tak dalekosiężnej reorganizacji.

Od Szczytu Praskiego NATO włożyło wiele wysiłku w przeprowadzenie transformacji wojskowej. Objęła ona między innymi opisywaną reformę struktury dowódczej Sojuszu jak również tworzenie wspomnianych Sił Odpowiedzi – NRF oraz nadzorowanie wdrażania reform wynikających z Praskiego Zobowiązania w dziedzinie Zdolności, które mają na celu zwiększenie zdolności operacyjnych Sojuszu szczególnie poza obszarem odpowiedzialności.⁸⁰ W ostatnich latach NATO realizuje aktywną politykę angażowania swoich sił w różne konflikty. W grudniu 1995 r. Sojusz z mandatu ONZ sformował Siły Implementacyjne IFOR w Bośni i Hercegowinie, przekształcone po roku w Siły Stabilizacyjne SFOR i funkcjonujące do 2004 r. Od 1999 r. Sojusz prowadzi operację KFOR w Kosowie oraz z determinacją rozszerza od sierpnia 2003 r. operację ISAF w Afganistanie. Zwiększa zakres operacji "Active Endeavour" podjętej po atakach z dnia 11 września 1999 r. na Morzu Śródziemnym.⁸¹ Co ważne, we wszystkich wymienionych misjach aktywnie uczestniczą polskie kontyngenty wojskowe.

⁸⁰ A. Kobieracki, *Ewolucja operacji NATO*, Przegląd NATO, Lato 2004, www.nato.int

⁸¹ K. Wardin, Rola sił morskich NATO w polityce bezpieczeństwa w regionie Morza Śródziemnego, [w:] K. Kubiak, P. Mickiewicz, *NATO w dobie transformacji. Siły zbrojne w transatlantyckim systemie bezpieczeństwa początku XXI wieku*, Toruń 2008, s. 59-68

Łukasz Tomczak

Ugrupowania lewicy i centrolewicy w wyborach parlamentarnych 2007 roku

Koalicja Lewica i Demokraci powstała przed wyborami samorządowymi 2006 roku z połączenia czterech partii: Sojuszu Lewicy Demokratycznej (SLD), Socjaldemokracji Polskiej (SDPL), Unii Pracy (UP) i Partii Demokratycznej demokraci pl. (PD). Miała stanowić alternatywę dla współrządzącego PiS jak i będącej w opozycji Platformy Obywatelskiej. Koncepcja utworzenia porozumienia opierała się nie tylko na założeniu współpracy ugrupowań umiarkowanej lewicy z centrum, lecz także połączeniu polityków wywodzących się historycznie z różnych środowisk.

Po wyborach samorządowych 2006 roku podjęto działania zmierzające do większego sformalizowania porozumienia. Problemem było przywództwo w koalicji, gdyż żaden z liderów partii tworzących porozumienie nie mógł być liderem całości. Aby usprawnić współpracę powołano 18 stycznia 2007 roku Polityczny Komitet Porozumiewawczy, a 14 czerwca Radę Programową LiD na czele której stanął Aleksander Kwaśniewski. Rozpoczęły się prace na programem ugrupowania, który miał powstać w dość odległej czasowo perspektywie. Rozpad rządu PiS, Samoobrony, LPR i związane z tym przedterminowe wybory parlamentarne zakłóciły proces budowania nowej formacji. Przekształcono Radę Programową w Komitet Wyborczy na którego czele stanął Aleksander Kwaśniewski. Miał on być liderem ugrupowania, choć nie zdecydował się na osobisty start w wyborach.

Dyskusje na temat form udziału w nadchodzących wyborach toczyły się we wszystkich środowiskach lewicy. Deklarację, która umożliwiła zorganizowanie w czerwcu 2007 roku Kongresu Porozumienia Lewicy (KPL) podpisali przedstawiciele czterech ugrupowań politycznych PPP, PPS, RACJI i Ruchu Odrodzenia Gospodarczego im. Edwarda Gierka.⁸² Mimo, że przedstawiciele głównych sił polskiej lewicy byli na kongresie obecni w charakterze obserwatorów to nie doszło do zbudowania szerokiego bloku lewicy.⁸³ Część działaczy SLD starała się wykorzystać KPL do utrzymania partii bliżej lewej strony sceny politycznej. Takie stanowisko podzielał były sekretarz generalny Marek Dyduch, który proponował poszerzenie LiD o mniejsze, lewicowe organizacje.⁸⁴ W praktyce wobec sprzeciwu większości mniejszych ugrupowań lewicy do wejścia w porozumienie z Partią Demokratyczną. Zamierzenie to nie powiodło się. Paweł Bożyk uważał, że ugrupowania tworzące LiD początkowo

⁸² Udział w kongresie wzięli także przedstawiciele UP, UL III RP, DPL, Komunistycznej Partii Polski i dwóch platform programowych SLD.

⁸³ Kongres Porozumienia Lewicy, „Przegląd socjalistyczny” nr 3/2007 maj – czerwiec 2007 rok.

⁸⁴ Ł. Tomczak, Polska lewica – konsekwencje podziałów i konsolidacji, [w:] Polska lewica u progu XXI wieku, red. Ł. Tomczak, Wrocław 2008, s. 34.

zamierzały uczestniczyć w KPL jednak z chwilą zaangażowania się Aleksandra Kwaśniewskiego wstrzymały się z decyzją.⁸⁵ Były prezydent lansował koncepcje poszerzenia lewicy w stronę centrum bez tzw. „lewicowego planktonu” i „betonu” z SLD. Takie założenie mogło wynikać z potrzeby - odczuwanej przez część lewicowych działaczy - uwiarygodnienia formacji przez udział w niej siły politycznej wyraźnie nawiązującej do tradycji solidarnościowej. Odsunięto w ten sposób znaczną część działaczy, lewicy, dla których ten problem był nieistotny natomiast ważną była kwestia zgodności programowej. Nowa formacja była pod tym względem bardzo różnorodna mimo przyjęcia wspólnych dokumentów programowych, co uwidoczniło się w trakcie kampanii. Chęć odrzucenia negatywnie odbieranego wizerunku formacji „postkomunistycznej” nie musiała przełożyć się na zwiększone poparcie. Wizerunek ten nie musiał mieć negatywnego, z punktu widzenia lewicy, wpływu na decyzje wyborców. Pokazało to zwycięstwo Aleksandra Kwaśniewskiego w pierwszej turze wyborów prezydenckich w 2000 roku, osoby jednoznacznie kojarzonej z okresem PRL.

Z ugrupowań lewicowych komitety wyborcze utworzyły nie tylko LiD i PPP ale także własne komitety zgłosiły PPS, Zieloni 2004, Racja Polskiej Lewicy, Unia Lewicy III RP i Demokratyczna Partia Lewicy.⁸⁶ Ugrupowania nie były pewne jakie porozumienia uda się wynegocjować to też starały się umożliwić sobie ewentualne zgłoszenie list i kandydatów samodzielnie. W praktyce doszło do szeregu porozumień z dwiema największymi formacjami LiD i PPP. RACJA podjęła decyzję o niezawieranie porozumień ogólnopolskich a „po doświadczeniach 2005 roku odrzucona została możliwość startu z Polską Partią Pracy”.⁸⁷ Popierano kandydatów RACJI którzy znaleźli się na listach, głównie LiD, tam gdzie nie było własnych kandydatów popierano osoby bliższe programowo np. Joannę Senyszyn w Gdyni czy Tomasza Kalitę w Warszawie. Nie doszło do wspólnego startu w wyborach sygnatariuszy Kongresu Porozumienia Lewicy z uwagi na decyzje Polskiej Partii Pracy, która konsekwentnie zapowiedziała budowę lewicy „na lewo od LiD” i samodzielny start w wyborach⁸⁸. Na listach PPP znaleźli się także kandydaci Unii Lewicy III RP.

Dominujące pozycje na lewej stronie sceny politycznej zajęło porozumienie LiD, choć wewnątrz formacji dochodziło do częstych konfliktów. Spory programowe zostały w pewnym sensie ograniczone przez przyjęcie wspólnych dokumentów programowych, nie mniej jednak w okresie układania list wyborczych ponownie nasiliły się spory personalne. Głównie dotyczyły one podziału miejsc na listach i podziału środków przy finansowaniu kampanii i przy podziale dotacji budżetowych, jakie ugrupowanie po wyborach mogło uzyskać. W samym SLD

⁸⁵ Z. Krzyżanowski, P. Nisztor, Gwardia grozi rokoszem, „Dziennik”, 17.05.2007 r.

⁸⁶ Wykaz komitetów wyborczych, które złożyły zawiadomienia o utworzeniu komitetu wyborczego oraz o zamiarze zgłaszania kandydatów na posłów i senatorów w wyborach do Sejmu RP i Senatu RP zarządzonych na dzień 21 października 2007 roku, <http://pkw.gov.pl>, 25.09.2007 r.

⁸⁷ Racja Polskiej Lewicy w wyborach, komunikat biura prasowego partii, w zbiorach autora

⁸⁸ Stanowisko w sprawie udziału Polskiej Partii Pracy w zbliżających się wyborach parlamentarnych, 10.09.2007, dokument w zbiorach autora.

doszło między innymi do konfliktu w okręgu łódzkim, gdzie pierwsze miejsce na liście otrzymał Wojciech Olejniczak a były premier i były przewodniczący SLD Leszek Miller mimo poparcia organizacji wojewódzkiej partii nie znalazł się wśród kandydatów. Ta decyzja kierownictwa partii, miała dać wyraźny sygnał wyborcom, że w SLD postępuje wymiana pokoleniowa. Były premier wystąpił z SLD, a następnie zdecydował się przyjąć propozycję Samoobrony i zajął pierwsze miejsce na listach tej partii w okręgu łódzkim.

Tabela 1: Podział miejsc na listach między kandydatów rekomendowanych przez ugrupowania tworzące koalicje LiD

	kandydaci		I miejsca		II miejsca	
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
SLD	485	54,1	30	73,2	20	48,8
SDPL	120	13,5	6	14,6	10	24,4
PD	94	10,4	4	9,8	5	12,2
UP	39	4,4	0	0	1	2,4
inne	157	17,6	1	2,4	5	12,2

Źródło: L. Nikowski, Lewica i Demokraci w wyborach parlamentarnych 2007, Ośrodek Badan Społecznych SLD, Warszawa 2008, s. 22.

Rywalizacja o miejsca na listach w obrębie LiD miała miejsce w wielu okręgach. W Warszawie o pierwsze miejsce rywalizowali Ryszard Kalisz (SLD) i Marek Borowski (SDPL). Ostatecznie „jedynekę” otrzymał lider SDPL, a w wyniku wyborów obaj politycy uzyskali mandaty parlamentarne. Problemem nie mniej istotnym, zbagatelizowanym przez władze LiD w kampanii była rywalizacja w okręgu warszawskim o miejsce w wyborach do Senatu. Władze LiD zdecydowały się nie udzielić rekomendacji prof. Marii Szyszkowskiej, kandydatce zgłoszonej przez UP popieranej przez RACJĘ, a w jej miejsce zaproponowano kandydowanie byłemu senatorowi PO Robertowi Smoktunowiczowi. W proteście przeciwko takim działaniom UP podjęła decyzję o wycofaniu swoich działaczy z list w okręgu warszawskim, a Federacja Młodych UP zaapelowała o niegłosowanie na kandydatów LiD w tym okręgu.⁸⁹ Prof. Maria Szyszkowska na kilka dni przed decyzją władz LiD wybrana została przewodniczącą Racji Polskiej Lewicy, stąd też decyzja taka mogła odsunąć od LiD – u środowiska antyklerykałów.

W trakcie kampanii główne ugrupowanie centrolewicowe koalicja LiD posiadała dwa podstawowe dokumenty programowe. Program wyborczy LiD „Nowa polityka Nowa nadzieja” w znacznej części skupiał się na krytyce rządów koalicji z udziałem Prawa i Sprawiedliwości. Był wynikiem kompromisu między tworzącymi koalicję ugrupowaniami, a krytyka PiS była wyraźnym wspólnym elementem. Program głosił między innymi: „IV Rzeczypospolita okazała się mitem – fałszywym, bałamutnym i wyprowadzającym nas na manowce. Projekt „państwa prawa i sprawiedliwości”, „państwa solidarnego” zamieniony został

⁸⁹ W geście solidarności z prof. Marią Szyszkowską ..., <http://www.uniapraczy.org.pl>, 04.10.2007 r.

w swoje przeciwieństwo – zepsute prawo, zawłaszczone państwo, podzielone społeczeństwo.” (...) „W ciągu dwóch lat doprowadzono do partyjnego zawłaszczenia i politycznego podporządkowania większości instytucji państwa i służb publicznych (w tym służby cywilnej), na niespotykaną skalę. Obsadzono zarządy i rady nadzorcze wszystkich spółek Skarbu Państwa partyjnymi działaczami i protegowanymi z naruszeniem w większości wypadków wymogu kompetencji. Przejęto zarządy i przeprowadzono czystki kadrowe w mediach publicznych czyniąc je dyspozycyjnymi wobec władzy”.⁹⁰

Drugim dokumentem programowym upowszechnianym, w kampanii był Program Wyborczy LiD „100 Konkretów”. W podzielonych na działy 100 punktach prezentował główne cele programowe koalicji. We wstępie ugrupowanie prezentowało ogólną wizję Polski. Program głosił między innymi, że „Władza państwowa ma być odpowiedzialna, a nie wszechwładna. Ma służyć narodowi, a nie stawać się narzędziem strachu i represji. Powinna tworzyć klimat solidarnego działania i przyjaźni z sąsiednimi narodami, powinna budować, nie zaś niszczyć” oraz „chcemy być częścią nowoczesnej Europy. Częścią świata tolerancji, wolności i szacunku dla poglądów drugiego człowieka. (...) będziemy chronili ludzi samotnych, ludzi potrzebujących pomocy, ludzi poniżanych z powodu swojej odmienności. Każdy mieszkaniec Polski - Polak, Białorusin, Ukraińiec, Żyd, głęboko wierzący i ateista, zdrowy i silny, słaby i niepełnosprawny, hetero- i homoseksualista może liczyć na naszą pomoc. (...) W państwie, którego obywatele korzystają z pełni wolności, świecka władza musi oddzielić swoje powinności od powinności Kościoła. Musi gwarantować kobietom prawo do samodzielnego decydowania o macierzyństwie. Musi zapewniać płacę minimalną na godziwym poziomie. Musi chronić obywatela poprzez system bezpieczeństwa socjalnego i ułatwiać mu życie dzięki sprawnej sieci drogowej i kolejowej. I musi być sprawnie zarządzane, rękami fachowców, a nie ignorantów”.⁹¹

W odróżnieniu od innych ugrupowań LiD w kampanii wyraźnie podkreślał swój sprzeciw wobec obniżania podatków uważając, że państwo potrzebuje środków na realizację swych zadań. LiD opowiadał się za podwyżkami wynagrodzeń dla pracowników służby zdrowia oraz przekształceniem samodzielnych publicznych zakładów opieki zdrowotnej w samorządowe spółki użyteczności publicznej „celem poprawy zarządzania placówkami publicznymi i wprowadzenia mechanizmów zapobiegających powstawaniu zadłużenia”.⁹²

W dziedzinie edukacji LiD deklarował, między innymi, „wychowanie w duchu tolerancji dla innych poglądów i poszanowaniu dla człowieka, bez względu na rasę, narodowość czy orientację seksualną”, wystawianie stopni z religii na osobnym świadectwie, naukę języka angielskiego powszechnie od pierwszej

⁹⁰ Program wyborczy koalicji Lewica i Demokraci „Nowa polityka. Nowa nadzieja.”, z 9 września 2007 roku.

⁹¹ Program wyborczy LiD „100 konkretów”.

⁹² Ibidem.

klasy”, rozpoczęcie nauki w zerówkach przez dzieci pięcioletnie, wprowadzenie 4 letnich liceów ogólnokształcących i odbudowę szkolnictwa zawodowego.⁹³

Program LiD zakładał przyspieszenie profesjonalizacji armii zwiększając co roku liczbę żołnierzy zawodowych (o 5% około 4000). Centrolewica opowiadała się za rozdzieleniem stanowiska ministra sprawiedliwości i prokuratora generalnego oraz powołaniem komisji śledczych „do spraw zbadania okoliczności śmierci Barbary Blidy, akcji CBA w Ministerstwie Rolnictwa oraz sposobu likwidacji WSI”, ustawowym ograniczeniem czasu pozbawienia wolności w formie tymczasowego aresztowania.⁹⁴

LiD był za likwidacją Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji oraz Instytutu Pamięci Narodowej w ówczesnym kształcie. Archiwa IPN zamierzał przekazać do archiwów państwowych i zapewnić do nich dostęp osobom zainteresowanym. LiD zamierzał zmienić przepisy o „obrazie uczuć religijnych” i „znieważaniu najwyższych organów państwowych” tak, aby nie ograniczały one swobody wypowiedzi artystycznej i wolności słowa⁹⁵.

Ważne miejsce w programie koalicji LiD zajmowały sprawy równouprawnienia kobiet i mężczyzn. Koalicja głosiła, między innymi: „ustawowe zagwarantowanie równości płacy za tę samą pracę, zwiększenie sieci bezpłatnych przedszkoli i dofinansowywanych żłobków, wprowadzenie ustawowych ojcowskich urlopów wychowawczych, wprowadzenie programu Firma Przyjazna Kobiecie, obejmującego m.in. organizowanie opieki dla dzieci pracownic, preferencyjne warunki pracy dla matek, możliwość wykonywania części obowiązków w domu”.⁹⁶ Politycy centrolewicy mieli zamiar wprowadzić zasadę, „że we wszystkich przypadkach, gdy właściwe organizacje społeczne są uprawnione do wysuwania kandydatur na stanowiska państwowe, będą one zobowiązane do przedłożenia organowi powołującemu dwóch osób: kobiety i mężczyzny”.⁹⁷ LiD opowiadał się za świadomym macierzyństwem, gdyż „kobiety, które nie chcą mieć dzieci, nie mogą być do tego zmuszane” i za referendum w sprawie liberalizacji prawa o planowaniu rodziny. W programie LiD znalazły się postulaty finansowania lub dofinansowania zabiegów in vitro, potrzeby zapewnienia szerokiej dostępności środków antykoncepcyjnych i wprowadzeniem oświaty seksualnej do szkół.⁹⁸

W kwestii mediów publicznych LiD opowiadał się za zniesieniem abonamentu i zastąpienie go „finansowaniem z budżetu państwa na stabilnych, długofalowych zasadach”.⁹⁹ Stacje radiowe i telewizyjne prowadzone przez instytucje religijne miały być traktowane tak samo jak wszystkie inne.

⁹³ Ibidem.

⁹⁴ Ibidem.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ Ibidem.

⁹⁷ Ibidem.

⁹⁸ Ibidem.

⁹⁹ Ibidem.

LiD zamierzał wprowadzić Polskę do strefy euro najpóźniej do 1 stycznia 2012 r. Popierał podpisanie Traktatu Reformującego, prowadzenie przez Unię Europejską wspólnej polityki zagranicznej, w tym wspólnej polityki w stosunku do Rosji. LiD opowiadał się za wycofaniem wojsk polskich z Iraku do końca 2007 roku.¹⁰⁰

Zdaniem Magdaleny Musiał - Karg w kampanii wyborczej LiD „postawił na kampanię audiowizualną, nagrywając aż 26 spotów wyborczych”.¹⁰¹ Lewica starała się przedstawić jako formacja, która w przeciwieństwie do rządów PiS wprowadzi spokój na polskiej scenie politycznej. W prezentowanych spotach dominowały krótkie jedno bądź kilkudzaniowe wypowiedzi czołowych polityków koalicji. Osobną grupę spotów wyborczych stanowiły tzw. „listy do prezydenta”, utrzymane w podobnej konwencji. Przedstawiały piszącego na maszynie list młodego człowieka. Treść listu, który czytał lektor, odnosiła się do efektów rządów PiS. W kampanii LiD zwraca uwagę to, że była ona skierowana przede wszystkim przeciwko PiS. LiD nie podjął poważnej próby pokazania wyborcom różnic między LiD a PO. Prezentowane w różnych spotach hasła „zmień Polskę twarz” lub „Wystarczy pięć minut, aby odsunąć PiS od władzy” były zrozumiałe dla zwolenników każdej formacji krytykującej ówczesnych rządzących.¹⁰² Próba pokazania, że to właśnie LiD jest wyraźną alternatywą dla PiS pojawiła się w końcowym etapie kampanii. LiD nie wykorzystał pokazania podobieństw programowych między PO a PiS, nie odnosił się do wynikających z nich przejść przed wyborami znanych polityków z jednej partii do drugiej - zwanych dość niefortunnie „transferami”. Wybór lidera formacji okazał się błędem. Aleksander Kwaśniewski nie kandydował w wyborach, nie był liderem żadnej z partii, dość niejednoznacznie był wymieniany jako kandydat LiD na premiera wydawał się osobą stojącą z boku, wspierającą ugrupowanie, co mogło wytworzyć wrażenie, że nie potrafi ono wykreować odpowiedniego własnego lidera. Wpływ na wynik mogło mieć zachowanie byłego prezydenta w trakcie kampanii. Aleksander Kwaśniewski zbagatelizował ujawnione nagrania z jego wykładów na Ukrainie, gdzie był pod wpływem alkoholu. W sposób nieodpowiedzialny postąpił na konwencji wyborczej w Szczecinie, gdzie zdaniem osób obserwujących jego zachowanie, był także pod wpływem alkoholu. Tłumaczenie iż zachowanie byłego prezydenta wiązało się z zakaźną chorobą, jakiej nabawił się w czasie pobytu na Filipinach brzmiało mało przekonująco i było przyczyną licznych żartów, co nie pomogło wizerunkowi formacji.

Według Andrzeja Antoszewskiego, jedną z „w miarę trwałych” tendencji wykazanych przez sondaże opinii publicznej prowadzone w latach 2005 – 2007 „była stagnacja poparcia dla LiD, które przez cały czas jej powstania oscyloowało wokół poziomu wyniku wyborczego osiągniętego przez tworzące go partie w 2005 roku. Okazało się, że zmiana formuły organizacyjnej i połączenie partii

¹⁰⁰ Ibidem.

¹⁰¹ M. Musiał – Karg, *Chwyty dozwolone – marketing stosowany AD 2007*, [w:] Polska i Pomorze Zachodnie. Zapiski powybore, red. M. Drzonek, Kraków 2008, s. 39.

¹⁰² W. Peszyński, A. Seklecka, *Telewizyjna prezentacja politycznej oferty LiD w wyborach parlamentarnych 2007 roku*, *Athenaeum Political Science* vol. 19/2008, s. 130 – 131.

wywodzących się z różnych środowisk politycznych nie jest skuteczną receptą i nie stwarza możliwości efektywnego uczestnictwa w rywalizacji politycznej”¹⁰³. Lewica w wyborach parlamentarnych 2007 roku nie odniosła sukcesu. Na koalicję LiD padło 2 122 981 głosów (13,15%) co było wynikiem niewiele lepszym co do ilości głosów, niż w 2005 roku (o 39 068 głosów podliczając głosy oddane na wszystkie partie tworzące LiD). Na drugą formację odwołującą się do idei lewicowych Polską Partię Pracy padło łącznie 160 476 głosów (0,99%), o około 70 tysięcy więcej, niż w poprzednich wyborach nie mniej jednak nie był to wynik zachwycający. W tym przypadku rzeczywiste poparcie dla tej formacji może być znacznie mniejsze ze względu na świadome wystawienie na jej listach osób o nazwiskach podobnych do znanych polityków innych formacji, co mogło wprowadzać w błąd wyborców.¹⁰⁴

Tabela 2. Liczba uzyskanych głosów w wyborach parlamentarnych 2005 i 2007 roku

Komitet wyborczy	2005	2007	+/-
PiS	3 185 714	5 183 477	+1 997 763
PO RP	2 849 259	6 701 010	+3 851 751
SLD	1 335 257	-	-
SdPL	459 380	-	-
Partia Demokratyczna	289 276	-	-
LiD	2 083 913	2 122 981	+39 068
PSL	821 656	1 437 638	+ 615 982
Samoobrona RP	1 347 355	247 335	-1 100 020
LPR	940 762	209 171	-731 591
PPP	91 266	160 476	+ 69 210

Źródło: dane www.pkw.gov.pl

Jeżeli weźmiemy pod uwagę podział głosów w procentach, to wynik koalicji LiD jest gorszy, niż ugrupowań ją tworzących w 2005 roku. W sumie partie tworzące LiD uzyskały w 2005 roku 17,65 % głosów.

¹⁰³ A. Antoszewski, *Transformacja polskiego systemu partyjnego po 2005 roku*, Athenaeum Political Science vol. 19/2008, s. 19.

¹⁰⁴ Przykładem jest okręg krakowski i wystawienie kandydata o nazwisku Stanisław Ziobro który na 9349 głosy oddane na PPP zdobył 7978. W tym samym okręgu kandydował czołowy polityk PiS Zbigniew Ziobro i to prawdopodobnie część jego zwolenników zagłosowało na kandydata PPP.

Tabela 3 . Procent uzyskanych głosów w wyborach parlamentarnych 2005 i 2007 roku

Komitet wyborczy	2005	2007	+/-
PiS	26,99	32,11	+ 5,12
PO RP	24,14	41,51	+ 17,37
SLD	11,31	-	-
SdPL	3,89	-	-
Partia Demokratyczna	2,45	-	-
LiD	17,65	13,15	- 4,5
PSL	6,96	8,91	1,95
Samoobrona RP	11,41	1,53	- 9,88
LPR	7,97	1,30	- 6,67
PPP	0,77	0,99	+ 0,22

Źródło: dane www.pkw.gov.pl

Biorą pod uwagę przynależność partyjną, wśród wybranych z list LiD posłów znalazło się 37 członków SLD, 10 SDPL, 5 niezrzeszonych i jeden reprezentujący PD. Widać zatem, że z punktu widzenia samego SLD wybory nie były korzystne.

Stosunkowo dobrze wypadli kandydaci SDPL. W Lublinie Izabella Sierakowska pokonała ponad dwukrotną przewagą głosów startującego z pierwszego miejsca miejscowego lidera SLD Grzegorza Kurczuka. W Łodzi, gdzie świetny wynik osiągnął lider SLD Wojciech Olejniczak (51 865 głosów, 69,03 % z listy), drugi mandat, jaki przypadł koalicji zdobyła z aż piątego miejsca kandydatka SDPL Zdzisława Janowska. W Szczecinie drugi mandat przypadł kandydatowi SDPL startującemu z trzeciego miejsca Bartoszowi Arłukowiczowi, który otrzymał 21 543 głosy. Największe poparcie otrzymał LiD w: Sosnowcu (21,61%). Pile (19,75%), Bydgoszczy (19,01%) i Toruniu (18,34%). Do najsłabszych okręgów zaliczyć można Nowy Sącz (6,40 %), Tarnów (7,33%), okręg podwarszawski (7,93 %) Siedlce (8,36%) i Rzeszów (8,78%)¹⁰⁵.

Tabela 4. Głosy i mandaty poselskie uzyskane przez ugrupowania tworzące LiD

Ugrupowania	głosy		mandaty	
	liczba	%	liczba	%
SLD	1 419 322	66,9	40	75,5
SDPL	371 829	17,5	9	18,8
PD	121 161	5,7	2	3,8
UP	45 262	2,1	0	0
inne	165 584	7,8	1	1,9

Źródło: L. Nikowski, Lewica i Demokraci w wyborach parlamentarnych 2007, Ośrodek Badań Społecznych SLD, Warszawa 2008, s. 22.

Jeżeli przyjrzymy się liczbie głosów, jakie otrzymali w ramach koalicji kandydaci z poszczególnych partii, to zdecydowanie najwięcej głosów padło na osoby rekomendowane przez SLD. Widać też, że proporcjonalnie do liczby

¹⁰⁵ <http://wybory2007.pkw.gov.pl>, 6.11.2007

głosów mniej mandatów otrzymała PD a żadnego nie zdobył przedstawiciel UP. Gdy porównamy liczbę zdobytych głosów z liczbą kandydatów z poszczególnych partii, to PD i UP zdobyły znacznie mniejszy procent głosów w ramach list niż posiadały procent kandydatów. Łącznie na kandydatów SDPL i SLD padło 84,4 % głosów oddanych na listę, choć stanowili 67,6 % kandydatów.

Po wyborach Klub Parlamentarny LiD ukonstytuował się w oparciu o zasadę parytetu dla poszczególnych partii. Komitet Porozumiewawczy LiD rekomendował organom statutowym partii wchodzącym w skład LiD powołanie do kierownictwa Klubu Parlamentarnego przedstawicieli trzech partii, w tym Wojciecha Olejniczaka jako przewodniczącego klubu, Marka Borowskiego jako I wiceprzewodniczącego i Bogdana Lisa jako wiceprzewodniczącego.¹⁰⁶ Na pierwszym posiedzeniu klubu LiD w wyborach na przewodniczącego Wojciech Olejniczak otrzymał 49 głosów przy dwóch wstrzymujących, natomiast kandydaturę Jerzego Szmajdzińskiego poprało 46 posłów przy sprzeciwie 4 i jednym głosem wstrzymującym.¹⁰⁷

W trakcie wyborów kłótnie w koalicji LiD a przez to zniechęcenie znacznej części działaczy SLD do takiej formy porozumienia były przyczyną rozpadu koalicji. Ciężar kampanii wyborczej spoczywał głównie na strukturach SLD, a po wyborach partia miała mniejszą reprezentację niż w poprzednim parlamencie. Nie zdobyło mandatów wielu znanych działaczy SLD, co jeszcze bardziej pogłębiło wewnętrzne zniechęcenie. Wybory parlamentarne ujawniły różnice programowe między członkami koalicji LiD.¹⁰⁸

LiD był na tyle niepopularny w środowisku SLD, że nawet dotychczasowi jego zwolennicy zdecydowali się na zmianę poglądów. Większość zaczęli zdobywać zwolennicy utworzenia jednoznacznie lewicowej formacji. Między innymi, Grzegorz Napieralski powiedział, że „Zamiast uciekać od socjaldemokracji, powinniśmy przestać się jej wstydić. Stańmy się wreszcie, jak nasi zagraniczni partnerzy, nowoczesnymi, europejskimi socjalistami. Zostawmy mówienie o centrolewicy. (...) Lewica to przecież nie jedna, dwie czy trzy partie. To szeroko pojęty ruch społeczny i intelektualny”.¹⁰⁹ W efekcie Rada Krajowa SLD przyjęła stanowisko, w którym zapisano, że „dotychczasowa formuła LiD wyczerpała się”¹¹⁰ a przewodniczący SLD Wojciech Olejniczak ogłosił decyzję o zaprzestaniu działalności swojej partii w ramach LiD.¹¹¹

Decydujący wpływ na działania liderów SLD miał zbliżający się kongres partii, który umożliwiał dokonanie zmian personalnych. W walce o przywództwo stanęli naprzeciw sobie Wojciech Olejniczak i Grzegorz Napieralski. Rywalizację wygrał niewielką przewagą głosów, 231 do 210, Grzegorz Napieralski. Wynik ten

¹⁰⁶ Komunikat Komitetu Porozumiewawczego Lewicy i Demokratów z 26 października 2007 roku

¹⁰⁷ Ten pierwszy raz, „Trybuna”, 4.11.2007 r

¹⁰⁸ Ł. Tomczak, *Polska lewica...*, op. cit., s. 38.

¹⁰⁹ J. Złotorowicz, *Centrum, czyli donikąd*, „Trybuna”, 10.11.2007 r.

¹¹⁰ Stanowisko Rady Krajowej SLD – Nowe wyzwania, nowe porozumienie z dnia 29 marca 2008.

¹¹¹ Decyzje o zakończeniu współpracy z Partia Demokratyczna ogłosił Wojciech Olejniczak na konferencji prasowej 29 marca 2008 roku.

pokazał opór wewnętrzny w SLD przeciwko dotychczasowej polityce władz partii, głównie utożsamianej z fiaskiem projektu LiD. Wycofanie się z tego projektu nie pomogło Wojciechowi Olejniczakowi, między innymi dlatego, że jego przeciwnik, podchodzący od początku krytycznie do LiD – u był bardziej wiarygodny.

Doświadczenia współpracy formacji lewicowych z Partią Demokratyczną oprócz kłótni o miejsca na listach pokazały spór programowy. Różnic w poglądach między działaczami lewicy a demokratami było wiele, a przyjęcie wspólnego programu wyborczego nie oznaczało ich zaniku. Wydaje się, że z punktu widzenia SLD decyzja o starcie w wyborach samodzielnie nie poprawiła by wyniku. Z ugrupowań wchodzących w skład koalicji oprócz SLD jedynie SDPL byłaby w stanie samodzielnie zgłosić listy wyborcze, jednak, prawdopodobnie, nie miałyby szans na zdobycie mandatów. Głosy oddane na kandydatów pozostałych partii prawdopodobnie zasiliłyby inne komitety.¹¹² Wybory parlamentarne 2007 roku nie były korzystne dla ugrupowań lewicowych. Wprawdzie lewica posiadała reprezentację parlamentarną, lecz nie zdołała na tyle zwiększyć poparcia by myśleć o współrządzeniu. Nie udało się także próba utworzenia trwałego porozumienia między różnymi lewicowymi partiami, choć doświadczenia z kampanii mogły przyczynić się do kolejnych prób zjednoczenia lewicy.

¹¹² Zob. L. Nikowski, *Lewica i Demokraci w wyborach parlamentarnych 2007*, Ośrodek Badań Społecznych SLD, Warszawa 2008, s. 23 -24.

Klaudiusz Bobowski

Wielka Brytania – nadzieja? nie tylko dla nas

Liczba emigrantów w Wielkiej Brytanii znacznie wzrosła w ciągu ostatniego dziesięciolecia. Osoby poszukujące pracy, uchodźcy polityczni, nowo przybyli członkowie rodzin już mieszkających w Wielkiej Brytanii przyczynili się do bezprecedensowego wzrostu fali emigracji.

Równocześnie zwiększyły się obawy społeczeństwa brytyjskiego dotyczące skutków długofalowego napływu obcokrajowców na wyspy. Według ankiety przeprowadzonej w pierwszej połowie 2005 roku (MORI) znacznie wzrósł odsetek osób uważających obcokrajowców za jeden z najpoważniejszych problemów, z jakimi boryka się obecnie Wielka Brytania. Obecnie jest to około 60% społeczeństwa.¹¹³

Wobec zaistniałej sytuacji niezbędne są działania rządu brytyjskiego skierowane ku ograniczeniu liczby emigrantów oraz poprawieniu nastawienia społeczeństwa wobec osób już znajdujących się w Wielkiej Brytanii.

Pierwszą próbę ograniczenia swobodnego napływu do Zjednoczonego Królestwa podjęto w roku 1905, wraz z wprowadzeniem Aktu Emigracyjnego. Jego zadaniem było powstrzymanie „niepożądanego elementu” (prostyutki, żebracy, szaleńcy, włóczędzy) od przekroczenia granicy państwa. Akt miał także na celu ograniczenie emigracji żydowskiej na teren Królestwa. Od tamtej pory akty emigracyjne ograniczały możliwości emigracyjne dla jednych, pozostawiając możliwość swobodnego poruszania się pomiędzy krajami dla innych.

W miarę zacieśniania się kontaktów z krajami Unii Europejskiej mieszkańcy tych państw zwolnieni byli z obowiązku kontroli celnej przy przekraczaniu granicy. Z drugiej strony, przedstawiciele innych narodowości, włączając w to Polskę, stawali na granicy przed coraz to nowymi wyzwaniem komplikującymi i często uniemożliwiającymi wjazd do Wielkiej Brytanii.

Przykładem to obrazującym może być sytuacja mieszkańców byłych kolonii brytyjskich. Podczas gdy w pierwszej połowie XX wieku cieszyli się oni nieograniczonymi możliwościami poruszania się w obrębie Zjednoczonego Królestwa, Ustawa ograniczająca imigrację z 1962 roku definiowała posiadaczy paszportu Zjednoczonego Królestwa, osoby w nim urodzone i te, które posiadały paszporty byłych kolonii brytyjskich. Przez niektórych została określona jako „nędzna, wstydliva i haniebna”.

Ustawa z roku 1971 promowała białych imigrantów z krajów takich, jak Kanada, Republika Południowej Afryki, Nowa Zelandia czy Australia. Mieszkańcy tych państw nie musieli, a przecież to też były onegdaj terytoria zależne od Wielkiej Brytanii, przechodzić szczegółowej kontroli celnej, ani nie byli poddawani innym wymysłom biurokratów służb celnych. Wystarczyło, iż posiadali rodzinę na Wyspie i powołali się na pochodzenie europejskie.

¹¹³ MORI, 2005, *Long Term Trends: The Most Important Issues Facing Britain Today*.

Od roku 1993 rządy Zjednoczonego Królestwa wydały szereg ustaw regulujących sprawy imigracji (1993, 1996, 1999, 2002 i 2004).

Obecnie, największą grupę obcokrajowców w Zjednoczonym Królestwie stanowią Irlandczycy. Inne, nie mniej liczne narodowości reprezentowane są przez obywateli Zjednoczonej Europy, kraje azjatyckie (Pakistan, Indie), Stany Zjednoczone, państwa afrykańskie oraz Australię.

Istnieje kilka sposobów na uzyskanie prawa stałego pobytu w Zjednoczonym Królestwie. Nader często wykorzystywany jest najprostszy – poślubienie obywatela Królestwa. Można także ubiegać się o status uchodźcy, lub otrzymać je na podstawie długotrwałego zamieszkania w kraju docelowym.

W latach osiemdziesiątych ubiegłego stulecia rocznie wpływało około 50 000 wniosków o prawo stałego pobytu. W roku 2003 było ich 139 675. Wzrost ten związany był ze zwiększeniem zatrudnienia obcokrajowców.

Biali, z krajów takich jak Kanada, Australia i Nowa Zelandia, stanowią znaczny odsetek imigrantów. Niemniej jednak nie można pominąć innych grup etnicznych stanowiących o ogromnym zróżnicowaniu kulturowym ziemi - dla wielu - obiecanej. Pośród krajów najbardziej dla nas egzotycznych można wymienić: Indie, Pakistan, Bangladesz, Ghanę, Kenię, Nigerię, Ugandę, Somalię, Afganistan, Chiny, Irak. Mniejszości etniczne reprezentujące w/w kraje znacznie zwiększyły swoją liczebność w ostatnim dziesięcioleciu, a ich przedstawiciele z reguły osiedlają się w okolicach Wielkiego Londynu.¹¹⁴

Niektóre grupy imigrantów, uchodźców w szczególności, napotykać wiele trudności z asymilacją w społeczeństwie brytyjskim. Bariere stanowią dwa aspekty: nieznanostwo języka angielskiego oraz przystosowanie się do realiów życia europejczyków.

Niemniej jednak już przedstawiciele drugiego pokolenia imigrantów z Indii czy Chin często osiagają lepsze wyniki w nauce oraz na rynku pracy od swoich białych kolegów. Przeciwnostwo stanowią potomkowie imigrantów z Bangladeszu, Pakistanu i Karaibów, wśród których zaobserwować można niższe zarobki oraz wysokie bezrobocie.

Od pewnego czasu rząd brytyjski stara się zminimalizować bariery dzielące imigrantów od reszty społeczeństwa. Kładzie się nacisk na doskonalenie języka angielskiego, szkolenia zawodowe a także zachęca się pracodawców do zatrudniania uchodźców.¹¹⁵

Liczba imigrantów w Zjednoczonym Królestwie wzrasta dzięki, do niedawna, niskiemu bezrobociu, wysokiemu wzrostowi gospodarczemu oraz dużej liczbie wolnych miejsc pracy.

Jeszcze przed rozszerzeniem Unii wśród pracowników zza granicy prym wiedli jej obywatele. Oprócz nich, w pierwszej dziesiątce pracowników

¹¹⁴ Office of National Statistics (ONS), 2004. *Focus on Ethnicity*, London.

¹¹⁵ National Audit Office (NAO), 2004. *Improving the speed and quality of asylum decisions*, HC535, session 2003-4.

zarejestrowanych znaleźć można także było Australijczyków, Hindusów, Pakistańczyków, Hiszpanów i Nowozelandczyków.¹¹⁶

Szacuje się, iż w roku 2003, a więc tuż przed rozszerzeniem Unii, w Wielkiej Brytanii było około 500 000 wolnych miejsc pracy, głównie w sektorach medycznym, handlowym, budowlanym i informatycznym.

W ciągu kilku ostatnich lat rząd brytyjski stworzył kilka programów mających na celu przyciągnięcie pracowników lepiej bądź też gorzej płatnych profesji. W styczniu 2002 rozpoczęto program zachęcający do pracy na Wyspach osoby dobrze wykształcone, stanowiące elitę swych branż (Highly Skilled Migrant Program). Istnieją także projekty, które mają na celu zapewnienie ofert pracy sezonowej (Seasonal Agricultural Workers Scheme) lub nie wymagającej specjalistycznego wykształcenia (Sector Based Scheme).

Ogłoszony w 2005 roku pięcioletni plan rządowy zakłada udoskonalenie istniejących projektów.

Całkiem świeżym problemem, z jakim borykają się władze Wielkiej Brytanii jest poszerzenie Unii Europejskiej i napływ „turystów” za chlebem z nowych państw członkowskich. Na mocy traktatu akcesyjnego, kraje piętnastki mogły zdecydować o ewentualnych, czasowych ograniczeniach dla osób z krajów nowo przyjętych przyjeżdżających w celach zarobkowych.

Tylko Wielka Brytania, Irlandia i Szwecja nie wprowadziły żadnych obostrzeń. W Wielkiej Brytanii spotkało się to z ostrą krytyką społeczeństwa. Media ostrzegały przed napływem słabo lub w ogóle niewykwalifikowanej siły roboczej z Europy środkowej i wschodniej. Problemem stało się także zapewnienie tym ludziom podstawowej opieki socjalnej, gwarantowanej przez państwo opiekuńcze. W odpowiedzi na te argumenty rząd zdecydował, że nowo przybyli pracownicy muszą natychmiast zarejestrować się, by odprowadzać podatki oraz uzyskać numer ubezpieczenia społecznego.¹¹⁷

Większość z tych osób podjęła pracę mało płatną w hotelarstwie, usługach, administracji oraz budownictwie.

Rodacy nasi od dawna zafascynowani byli Albionem, Britanią Maximą, czy też po prostu Wielką Brytanią. Ostatnimi laty uczucie to wzmocnione zostało niemalże nieograniczonymi możliwościami zarobkowymi w „Ziemi Obiecanej”. Dziesiątki tysięcy Polaków oczekiwały dnia 1 maja 2004 by ruszyć na zachód w poszukiwaniu szczęścia i pracy. Gorączka złota, choć nieco już ostudzona słabnącym kursem funta oraz pogłębiającym się kryzysem ekonomicznym, trwa do dnia dzisiejszego.

Oprócz Wielkiej Brytanii, celem podróży naszych „turystów” są głównie Szwecja, Holandia i Hiszpania.

Na początku roku 2004 brytyjskie Ministerstwo Spraw Wewnętrznych szacowało, że liczba mieszkańców Europy wschodniej, którzy przybędą w poszukiwaniu pracy wynosić będzie pomiędzy 5 a 13 tysięcy. Prawdą jest, iż

¹¹⁶ MORI, 2005, *MORI Political Monitor*, February, Topline Results

¹¹⁷ Prime Minister's Strategy Unit, 2003. *Ethnic Minorities and the Labour Market*, London.

oficjalna liczba Polaków, którzy wyjechali do Wielkiej Brytanii do końca 2004 roku wynosiła 293 000. Stowarzyszenie Pracodawców brytyjskich szacuje, iż było ich dwa razy więcej. Imigranci z innych nowo przyjętych krajów nie są tak liczni jak Polacy.¹¹⁸

Pan Andrzej Tutkaj ze Stowarzyszenia Polaków w Wielkiej Brytanii w jednym z wywiadów stwierdził, iż przynajmniej pół miliona Polaków dotychczas przyjechało do pracy na Wyspach.¹¹⁹

Do dnia dzisiejszego powstało wiele skupisk ludności polskiej w Wielkiej Brytanii. Ich członkowie dążą do polepszenia swojego bytu poprzez pracę, często za skandalicznie niskie wynagrodzenie. W większości nie integrują się z Brytyjczykami, gdyż ich znajomość języka angielskiego jest zbyt płytka a i często nie ma czasu ani pieniędzy na jej poprawę. Część z nich zamierza też wrócić do kraju po kilku latach, zarobiwszy godziwy grosz na rozpoczęcie normalnego życia w Polsce. Inni, po krótkim czasie, postanawiają osiedlić się tam na stałe, pozostawiając za granicą rodziny, znajomych, często tytuły naukowe.

Integracja imigrantów w Wielkiej Brytanii, czy to uchodźców, czy też poszukujących pracy stała się jednym z kluczowych zagadnień brytyjskiej sceny politycznej, zagadnień nieobecnych jeszcze dekadę temu.

Wierzy się, że problem napływu obcokrajowców, także z Polski, zostanie w miarę bezpiecznie rozwiązany w ciągu kilku najbliższych lat. Pozostaje nam zadać tylko jedno pytanie: „W jaki sposób?”

¹¹⁸ MORI, 2005, *Long Term Trends: The Most Important Issues Facing Britain Today*.

¹¹⁹ The Spectator, 28 stycznia 2006

PEDAGOGIKA

Kazimierz Wenta

Psychopedagogika twórczości w aspekcie teorii chaosu

Wprowadzenie

Studiowanie pedagogiki jako względnie popularnej dyscypliny naukowej dla polskich studentów, może budzić niemałe zatroskanie, zwłaszcza ze strony uczelni oraz kadry naukowo-dydaktycznej. Wiąże się to m.in. z tym, że pedagogika jest uprawiana w ramach kilkudziesięciu specjalności dydaktycznych, gdzie tak jak na innych kierunkach studiów obowiązują rygory formalne zawarte w standardach kształcenia. Sformułowano tam dla studiów pierwszego i drugiego stopnia tzw. wymagania ogólne, kwalifikacje absolwenta i ramowe treści dla grup przedmiotów podstawowych i kierunkowych (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, 2006). Grupa przedmiotów dla danej specjalności, ich treść oraz wymiar godzin na ich realizację, jak również wskaźniki punktowe ECTS znajdują się w gestii decyzji władz uczelnianych, które na podstawie analizy kwalifikacji absolwenta i oczekiwań rynku pracy przyjmują zestaw właściwych przedmiotów oraz wyszczególniają dla nich treści i efekty kształcenia.

Przedmiot *psychopedagogika twórczości* realizowany w wielu uczelniach na kierunku pedagogika przynależy do grupy przedmiotów specjalistycznych, które uczestniczą w procesie przygotowania absolwenta zarówno pod względem teoretycznym, jak i praktycznym do podejmowania i wykonywania zróżnicowanych zadań dotyczących kształcenia, wychowania oraz realizacji funkcji opiekuńczej. Ponieważ przedmiot ten może znajdować się wśród ramowych treści specjalistycznych na studiach pierwszego lub drugiego stopnia, to układ jego treści oraz zakładane efekty kształcenia będą zróżnicowane ze względu na to, że od licencjata oczekuje się, aby władał, w nieco węższym zakresie niż magister, podstawową wiedzą ogólnopedagogiczną, historyczno-filozoficzną, socjologiczną i psychologiczną, z perspektywą studiowania na trzecim stopniu kształcenia w szkole wyższej.

Dociekania nad psychopedagogiką twórczości w aspekcie teorii chaosu pozwalają dostrzegać nowe wartości poznawcze, teoretyczne i nawet utylitarne, które umożliwiają budowanie innowacyjnej koncepcji dydaktycznej wzbogacającej studentów o nowe argumenty na rzecz tego czym jest, może być pedagogika w ponowoczesnym świecie (K. Wenta, 2003).

Psychopedagogika twórczości jako akademicka inspiracja dydaktyczno-wychowawcza

W rozważaniach nad przedmiotem *psychopedagogika twórczości* warto zauważyć, że w niektórych uczelniach przedmiot ten ma „skróconą” nazwę jako *pedagogika twórczości*. Hipotetycznie rzecz ujmując można stwierdzić, że ma on w sobie duży potencjał intelektualny i zarazem wyraźnie wpisuje się do kanonu edukacji o charakterze innowacyjnym i twórczym, czego w polskich warunkach, w skali masowej dość często brakuje. Uzasadnieniem dla takiej tezy jest fakt, że w świetle danych deklaracyjnych, ale także nawiązując do wyników z pomiarów obiektywizujących, sprawa innowacyjności w Polsce, w porównaniu do niektórych krajów europejskich pozostaje daleko w tyle (*European ...*, 2006). Można sądzić, że realizacja przedmiotu *psychopedagogika twórczości* jest częściowo związana z ustawicznym kształceniem oraz „twórczym” korzystaniem z Internetu, co koreluje w jakimś stopniu z innowacyjnymi nastawieniami mieszkańców danego kraju na polu gospodarczym. Otóż okazuje się, że niektóre kraje Unii Europejskiej (według danych na początku 2006), w których mamy do czynienia z najwyższym współczynnikiem internautów (pozycja rangowa na 25 członków UE), np. 1 – Malta (78,1%); 2 – Szwecja (74,9%); 3 – Holandia; 4 – Dania (69,4%); 5 – Wlk. Brytania (62,9%); 25 - Polska (27,8%). W porównaniu z danymi ze stycznia 2007 r. liczba internautów w skali światowej znowu wzrosła o 10% i najwięcej użytkowników przybyło w Indiach, Rosji i Chinach (Liczba, 2008) ale z drugiej strony dane te nie zawsze przekładają się na wysoką pozycję w rankingu dotyczącym innowacyjnej gospodarki. Okazuje się, że Malta góruje w obu rankingach (pierwsza pozycja), ale Szwecja pod względem nastawień innowacyjnych w gospodarce jest na miejscu 5, tak jak Holandia; 9 – Dania; 7 – Wlk. Brytania, a 25 – Polska. Prawdopodobnie Internet nie tylko jako wysokiej jakości narzędzie pracy intelektualnej człowieka na początku XXI wieku nie zawsze idzie w parze z samokształceniem, wiedzie do zachowań innowacyjnych i twórczych, nie zawsze też prowadzi do sukcesu ekonomiczno-gospodarczego. Tym niemniej nie można nie zauważyć, że w UE państwa przodujące pod względem innowacyjności na ogół charakteryzują się tym, że znaczący odsetek ich obywateli to entuzjaści oraz osoby akceptujące prospołeczne postawy wobec innowacji (K. Wenta, 2006, s. 317). Nadzieje związane z tym, że społeczeństwo informacyjne, to społeczeństwo wiedzy, czyli każdy człowiek ma do niej pełny dostęp, a jednostka żadna wiedzy może ustawicznie ją wzbogacać polegają na tym, że jednostka gotowa jest robić z wiedzy użytek dla własnego dobra i dla dobra innych ludzi. Co prawda za istniejący stan innowacyjności w polskiej gospodarce nie tylko odpowiada oświata i szkolnictwo wyższe, tym niemniej, np. wprowadzono do szkół ponadpodstawowych przedmiot „przedsiębiorczość” (Wenta, 2002, s. 139-146), upowszechnia się studia on-line (Wenta 2007, s. 21-28), zachęca się do uprawiania postnowoczesnego stylu prowadzenia zajęć dydaktycznych i studiowania, m.in. czyniąc z przedmiotu *psychopedagogika twórczości* poligon

innowacyjności, podejmując próbę interpretacji jego treści przy zastosowaniu wybranych merytorycznych wątków z teorii chaosu, chociażby w nawiązaniu do wybranych dziedzin artystycznych (Wenta, 2008).

Merytoryczna warstwa przedmiotu *psychopedagogika twórczości*, która stanowi podstawę do przygotowywania programów kształcenia nawiązuje przede wszystkim do dostępnych opracowań: E. Nęcka (2001), S. Popek (2003), K. J. Szmidt (2007) i publikacji własnych nauczycieli akademickich prowadzących ten przedmiot (np. K. Wenta, 1999, 2001, 2004). Treść zajęć na studiach pierwszego stopnia w wymiarze 30 godz. wykładów, bez ćwiczeń na studiach stacjonarnych i 18 godzin niestacjonarnych dotyczy: psychologii sztuki, pedagogiki twórczości, klasyfikacji zachowań twórczych, rozwojowych i profilaktycznego znaczenia sztuki w życiu człowieka, uzdolnień ogólnych i kierunkowych oraz typów wyobraźni i postaw twórczych, charakterystyki rozwojowej zachowań twórczych, psychologicznych aspektów ocen zachowań twórczych, typów percepcji, zwłaszcza dzieł sztuki, komunikacji i ekspresji przez sztukę, wychowania dla twórczości i jego uwarunkowań osobowościowych i środowiskowych (Szczecińska Szkoła Wyższa, 2008). Z kolei na studiach podyplomowych w Dolnośląskiej Szkole Wyższej we Wrocławiu *psychopedagogika twórczości* program realizowany jest w trzech blokach przedmiotowych, jako: 1) teoretyczne podstawy twórczości, w tym psychologia twórczości, pedagogika twórczości, wychowanie przez sztukę, pedagogika zabawy; 2) formy aktywności twórczej, np. twórczość słowna, teatralna, muzyczno-ruchowa, plastyczna i warsztaty rozwoju osobistego); 3) przedmioty metodyczne, w tym metodyka zajęć twórczych, konstruowanie projektów edukacyjnych, zarządzanie informacją, sesja dialogowa (Studia Podyplomowe w Dolnośląskiej... , 2008).

Nie wglębiając się w metodykę prowadzenia zajęć jako wykładów, ćwiczeń (warsztaty) warto jednak zauważyć, że istotą psychopedagogiki twórczości jest fenomen nieoznaczoności tego, kiedy i pod wpływem jakich uwarunkowań genetycznych i środowiskowych ujawnia się erupcja zachowań twórczych w zróżnicowanych obszarach aktywności artystycznej, naukowej, technicznej i społecznej. Ten fenomen nieoznaczoności znajduje odzwierciedlenie w autorskich opracowaniach, mimo tego że polska pedagogika twórczości, na etapie cywilizacji bitowej (J. Gnitecki, 2005) znajduje się w fazie kształtowania i doskonalenia się wielu koncepcji teoretycznych i doświadczeń edukacyjnych (K. J. Szmidt, 2005).

Argumenty na rzecz wykorzystania teorii chaosu do interpretacji fenomenu twórczości

Studenci pedagogiki coraz częściej nastawieni są na zgłębienie wiedzy dotyczącej teorii chaosu jak i zachowań twórczych człowieka. Wynika to stąd, iż w rzeczywistości społeczno-ustrojowej i ekonomicznej na początku XXI wieku nie da się opisać i interpretować w oparciu o proste algorytmy i rozwiązywać przy pomocy równań z dwoma lub nawet z trzema niewiadomymi. Ponieważ w trakcie

badania wzajemnych zależności między przypadkiem a koniecznością w powstawaniu kultury, zwyczajów, instytucji, współpracy i konfliktów między ludźmi jawi się tzw. masa krytyczna i nie zawsze jedno z drugiego wynika (P. Ball, 2007).

Chaos jako termin słownikowy ma swój rodowód w starożytnym języku greckim. Wcześniej pojawił się on w żydowskiej Torze, Starym Testamencie oraz mitologii greckiej i oznacza coś pierwotnego, nieokreślonego, bezpostaciowego oraz otchłań. We współczesnej nauce chaos rozumie się deterministycznie, tzn., że minimalna zmiana warunków początkowych w relacji do stanu układów w chwili t_0 jest nieprzewidywalna, gdyż aby je przewidzieć, istnieje potrzeba znajomości warunków początkowych z nieskończoną dokładnością, co jest niemożliwe (A. Wojtowicz, 1996, s. 28). W matematyce chaos nie jest chaosem, gdyż: *świat fizyczny jest deterministyczny, występujący zaś w jego opisie indeterminizm jest tylko wyrazem naszych ograniczonych możliwości poznawczych, naszej woli i naszego uwikłania w materię* (R. Duda, 2006, s. 19). Edukacja w ogóle jest procesem zmian u uczących się i nauczycieli, pod wpływem nie tylko oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych, ale także wielości czynników niekontrolowanych, zarówno wewnętrznych jak i zewnętrznych. Dlatego tak często mówi i pisze się o chaosie w szkole i poza szkołą. Prawdopodobnie wynika to stąd, gdyż to mózg „zarządza” zachowaniem człowieka, w trakcie edukacji, wyboru zawodu i pracy. *Mózg jest układem dynamicznym ... tworzą się w nim ...bardziej złożone przykłady chaosu i fraktali* (J. Mozrzyk, 2006, s. 32), dlatego nierzadko bywa tak, że aspiracje i działania twórcze z danej dziedziny są raczej niedoszacowanym procesem wyboru, aniżeli następstwem zorganizowanych przedsięwzięć jednostki i osób wspomagających (K. Wenta, 2008, s. 141-152).

Teoria chaosu dla specjalisty z zakresu psychopedagogiki twórczości pozornie niewiele może mu powiedzieć, gdyby poszukiwać w niej narzędzi poznawczych, np. dotyczących wartościowania predyspozycji twórczych i wpływu czynników zewnętrznych na zainteresowania i mechanizm decyzyjny względem zachowań twórczych, jakości pracy dydaktycznej, aby te predyspozycje rozbudzić i skutecznie podtrzymać itp. Oczywiście, na obecnym etapie aplikacji wybranych stwierdzeń teorii chaosu i fraktali (Illingworth, 2004, s. 127 i 195)¹²⁰ naukom pedagogicznym, w tym także pedagogice pracy, może ona dać niewiele, może nawet stać się źródłem merytorycznych i metodologicznych konfliktów. Wynika to przede wszystkim stąd, że trudno odpowiedzieć na pytanie: „*Co dynamika nieliniowa może nam powiedzieć o świadomości*” (Bobiński, 2006, s. 43). Z drugiej jednak strony warto zauważyć, że *właśnie język „chaotyczny” jest*

¹²⁰ Fraktal to krzywa lub powierzchnia, która ma wymiar „postrzępiony” i jest utworzona jako granica ciągu następujących po sobie operacji. Badanie fraktali ma zastosowanie w teorii chaosu w naukach przyrodniczych. Ważne są w grafice komputerowej jako generowane obrazy abstrakcyjne z powodu własności samopodobieństwa. Mandelbrot opracował zbiór punktów na płaszczyźnie zespolonej generowanej przez iterację postaci $z \rightarrow z^2 + c$, gdzie c są liczbami zespolonymi.

w stanie dobrze służyć posługującej się nim społeczności, że właśnie taka jest jego natura jest idealna – powiedzieć można „w tym szaleństwie jest metoda” (K. Kleszczykova, 2006, s. 51).

Interesujące są odpowiedzi losowo wybranych studentów na pytanie: Co wiedziałem o teorii chaosu i fraktali przed wykładem? Oto fragmenty wypowiedzi dziesięciu studentów. Przed wykładem wiedziałem, że istnieje teoria chaosu, która mówi o tym, że zanim powstał Wszechświat, jaki znamy, wcześniej wszystko było chaosem. Wszystko co było przed „wielkim wybuchem” znajdowało się w stanie ogólnego zamieszania i bezładu. ...Na temat fraktali nie wiedziałem niczego (M. Makowski). Przed wykładem termin fraktal był mi zupełnie obcy, natomiast spotkałam się z pojęciem chaos, który oznacza stan gdzie elementy pewnej całości nie mają porządku i jej funkcjonowanie, zamiast przejawiać prawidłowość i regularność jest przypadkowa i trudna do przewidzenia. W naszym potocznym rozumieniu chaos, to coś niedobrego (A. Szelemej). O teorii chaosu i fraktalach przed wykładem miałem wiedzę opierającą się głównie na skojarzeniach i była to wiedza raczej wynikająca z wiadomości posłyszanych głównie z telewizji. Nigdy wcześniej nie miałem okazji uczestniczyć w wykładzie na ten temat, ani też przeczytać książki poświęconej temu zjawisku. Chaos kojarzył mi się zwykle z czymś niedobrym, czymś, na co raczej nie czekałem – więcej przeraża mnie myśl o społecznym chaosie, o chaotycznie pracującej ludności, nieuporządkowanej wiedzy, nauce. Myśląc o chaosie, myślałem wręcz o katastrofie. Mało tego, w swoim życiu byłem przeciwnikiem jakiegokolwiek chaosu, nieuporządkowania, nieprzewidywalności (T. Henryk).

W wypowiedziach studentów o tym, co nowego dowiedzieli się o teorii chaosu i fraktali, w trakcie i po wykładzie raczej mamy do czynienia z merytoryczną narracją sprawozdawczą, wspomaganą wiadomościami z innych źródeł, ponieważ studenci mieli prawie dwa miesiące czasu na napisanie tego eseju. Dlatego cytowane są tylko pojedyncze teksty, szczególnie te, które mają w sobie znamiona względnej oryginalności. Oto niektóre z nich, gdzie mamy do czynienia z kojarzeniem wiadomości nowych, pochodzących z wykładów z innymi źródłami, jako argumentem na to, że studenci studiuja, czyli pozwalają wierzyć, że informacja to jeszcze nie jest wiadomość, ona zaś nie jest stwierdzeniem, mądrością i całą prawdą.

Z wykładu dowiedziałam się, że teorie chaosu ujmują dane jako nieliniowy układ dynamiczny. Ciekawie teorię chaosu charakteryzuje Ivar Ekeland porównując ją do geometrii euklidesowej jako <zespół wyników matematycznych, który ma własne życie – niezależnie od tego, czy stosuje się, czy nie do obserwowanych zjawisk>. ... Efekt motyla jest anegdotyczną ilustracją zjawiska chaosu deterministycznego, to jest wielkiej wrażliwości zachowania układów nieliniowych na małe zmiany warunków początkowych. ...Wykład otworzył mi spojrzenie, poszerzył horyzonty wiedzy dotyczącej fraktali, gdyż

czegoś dowiedziałam się o B. Mendelbrocie. Fraktale to figury geometryczne o złożonej strukturze, nie będące krzywą, powierzchnią, ani bryłą, często są natomiast rysunkiem przedstawiającym ułamkowy wynik działania pewnej określonej liczby oddziaływań. Naturalne fraktale są samopodobne tylko w ograniczonym zakresie w ujęciu statystycznym, ponieważ są one generowane przez iterację, która powtarza procedurę, czyli pewną liczbę wykonywanych „kroków”, np. fraktalem jest płatek śniegu, mrozu na szybie, drożdże, sieć pająka, plaster miodu (E. Kugler). Z wykładu dowiedziałem się, że teoria chaosu stała się jedną z trzech, obok teorii względności i mechaniki kwantowej, największych rewolucji w nauce XX wieku. Współczesna teoria chaosu znalazła punkty styeczne między dwoma paradygmatami opisywania świata przez matematykę: 1) deterministyczną (równanie różniczkowe) i 2) probabilistyczną (procesy scholastyczne i statystyka). Poznałam podstawowe pojęcia teorii chaosu dotyczące obszarów badań i implikacji epistemologicznych oraz ontologicznych, związanych z dynamiczną koncepcją czasu, relacyjną koncepcją przestrzeni oraz dynamiką obrazu obiektów. ... Dzięki takim uczonym jak Smale, Feigenbaum i innym powstała nauka o globalnej strukturze układów, teoria chaosu staje się nauką o procesach fizycznych, chemicznych, biologicznych, społecznych itp. ... Otwiera w ten sposób perspektywę holistyczną, nauki o całości. ... Natomiast wykład o fraktalach uświadomił mi o tym, że jest geometria fraktalna, która pozwala modelować wiele obiektów i zjawisk występujących w przyrodzie i nie tylko (A. Kruczyńska).

Dlaczego pedagogika na ogół stroni od teorii chaosu i fraktali? To kolejne pytanie, na które odpowiadali studenci pedagogiki, nawiązując pośrednio do cyklu dziesięciu monograficznych wykładów. Mimo, że wśród podstawowych lektur znajdowały się, m.in. książki: Michała Tempczyka, *Teoria chaosu a filozofia* (1998), H. O. Peitgena, H. Jürgensa, D. Saupe'a, *Granice chaosu. Fraktale* (1995) – to studenci na ogół mieli trudności w przyjęciu pedagogicznej interpretacji. Dlatego w wypowiedziach studentów przeważają poglądy i opinie krytyczne, świadczące zarazem o tym, że pedagogika po prostu ignoruje dorobek teorii chaosu i fraktali, na gruncie swoich zróżnicowanych dociekań przedmiotowych. *Pedagogika – pisze studentka – na ogół stroni od teorii chaosu i fraktali, ponieważ należy ona do nauk społecznych, wyrosła na gruncie filozofii. Jest nauką uporządkowaną, której działania (w stosunku do rzeczywistości edukacyjnej – dop. K. W.) można przewidzieć. Zajmuje się formułowaniem teorii celów, treści, metod, formi środków procesu wychowywania, a także stanowi zasób wiedzy praktycznej na ten temat. Zadaniem pedagogiki jako nauki jest wyposażenie tych, którzy organizują przebieg nauczania i wychowania w wiedzę o skuteczności różnego rodzaju zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. W naukach humanistycznych i społecznych metody statystyczne w badaniach naukowych zadomowiły się dość dawno, ... stosowane są na co dzień* (B. Moroszko). *Pedagogika jest nauką o wychowaniu, której przedmiotem jest działalność wychowawcza mająca na celu wyposażenie całego społeczeństwa*

w wiedzę, systemy wartości, postawy i przekonania. Człowiek powinien wkroczyć - w życie – w sposób uporządkowany w pewne wartości. Dlatego pedagogika względnie stroni od teorii chaosu i fraktali, ponieważ chaos to zamieszanie, bezład, a fraktale to niepowtarzalność – nie pasują one do zasad panujących w pedagogice (M. Jackiewicz). Pedagogika stroni od teorii chaosu i fraktali, ponieważ chaos to stan, w którym elementy pewnej całości nie mają porządku i funkcjonowanie tej całości zamiast przejawiać prawidłowość i regularność jest przypadkowe i trudne do przewidzenia. Pedagogika natomiast ...utożsamiana jest z celowym, świadomymi zorganizowanym oddziaływaniem (A. Kuncyk).

Nie mniej intrygujące w rozważaniach nad najszerszej rozumianą dydaktyką literatury mogą być odpowiedzi studentów na pytanie: - *Co wiem o literaturze pięknej, w której znajduje się problematyka chaosu i fraktali?* Ponieważ w trakcie wykładu nawiązywano do tekstów dwóch autorów: O. Pamuk, *Śnieg* (2006) i A. Wenta, *Fraktalia* (2006), gdzie zarówno fabuła, jak narracje wyraźnie nawiązują do teorii chaosu i fraktali. Otóż studenci w swych wypowiedziach nawiązali tylko do drugiej z tych książek, a nie „zdążyli” przeczytać książki noblisty. *O literaturze pięknej, w której znajduje się problematyka chaosu i fraktali* mogą powiedzieć, że ta tematyka podejmowana bywa przez wielu pisarzy: J. Dukaj, „*W krainie niewiernych*”, A. Asnyk, „*Smutno mi Boże*”, S. Lem, „*Człowiek z Marsa*”, „*Dylematy*”, „*Solaria*”, P. Plichta, „*Tajemnicza formuła Boga*”, A. Wenta, „*Fraktalia*” i każda inna książka, która opisuje losy człowieka, podejmuje problem chaosu (A. Bojba). W książce A. Wenty „*Fraktalie*” znajdujemy sposób odzyskiwania zagubionej perspektywy, przywraca się nadzieję, która istnieje w ramach czasu, kiedy zdążamy do absolutu. Ten czas nazywa się wiecznością – zawiera w sobie wszystkie pozostałe odmiany czasu, takie jak dawniej alchemicy – może stać się nieśmiertelny. Symbolem tego czasu jest liczba 23, przynosząca upragnione zjednoczenie przeciwieństw. Mistycyzm liczb znany jest w wielu tradycjach religijnych i systemach filozoficznych poczynając od Pitagorasa. Wszystkie starożytne języki takie jak sanskryt, hebrajski, arabski odwołują się do egzotycznego aspektu liczb nazwanego w późniejszych czasach geometrią (M. Suwała). Tak o fraktalach pisze A. Wenta i już na podstawie tego fragmentu tekstu można mieć wrażenie, że spotykamy się z podobnymi określeniami: wieczna miłość, wszechobecne dobro, czy zło i wiele podobnych, które w rzeczywistości głęboko są powiązane z fraktalami i chaosem (M. Madalińska). Przykładem, że w literaturze pięknej jest chaos i fraktale może być książka Bulhakowa „*Mistrz i Małgorzata*”, gdzie mamy do czynienia ze swoistą zamianą ról- szatan jest bardziej ludzki a człowiek bardzo diabelski. Powstaje paradoks, gdyż ludzki diabeł naprawia piekielne życie i jest to naprawa przez zniszczenie (M. Małyszak-Szymczyk).

Studenci drugiego roku pedagogiki resocjalizacyjnej (Szczecińska Szkoła Wyższa) nie mieli monograficznych wykładów z teorii chaosu i fraktali w pedagogice, który był realizowany na pedagogice ogólnej na studiach drugiego stopnia w Uniwersytecie Szczecińskim, chociaż chętnie odpowiedzieli na pytania:

1. Co wiedziałem o psychopedagogice twórczości przed wykładem? 2. Czego nowego się dowiedziałem w trakcie wykładów z psychopedagogiki twórczości? 3. Co można by zrobić, aby wiedzę z psychopedagogiki twórczości wykorzystać w życiu i pracy? Odpowiedzi studentów na tak sformułowane pytania, jak zawsze, są zróżnicowane, niekiedy bardzo zdawkowe, tym niemniej podjęto próbę wyłonienia najbardziej oryginalnych tekstów. Otóż Kamil pisze, że przed wykładem o przedmiocie psychopedagogika twórczości nie wiedział *nic*, natomiast *co nieco* się dowiedział *o twórczym podejściu do życia, myśleniu i twórczym działaniu*, proponując, aby obok wykładów były ćwiczenia z tego przedmiotu. Ewelina także przed wykładem *nic* nie wiedziała o tym przedmiocie, dowiedziała się o relacjach między psychopedagogiką twórczości a *wychowaniem i nauczaniem*, proponuje również, ćwiczenia, warsztaty i wycieczki do instytucji kultury. Aleksandra stwierdza, że jej wiadomości z tego przedmiotu też były *nikłe* lecz *dowiedziała się wielu nowych rzeczy ... jak można wyrażać i postrzegać rzeczywistość, że każdy może być twórczy*, wyraża potrzebę aby *chodzić do opery, teatru i umieć interpretować to co się usłyszało, zobaczyło*. Anna stwierdza, że *psychopedagogika ma pomóc dziecku, by wybrało jedną z dziedzin sztuki odpowiadającej jego zainteresowaniom i umiało żyć aktywnie, przeżywać i myśleć, co wpływa na sposób życia, przyjaźń itp.*, natomiast wykorzystać wiedzę z psychopedagogiki można w *sztuce, fotografii, reklamie, psychoanalizie, ...odczytywaniu treści i oddziaływaniu na psychikę odbiorcy*. Tomasz pisze - *nic nie wiedziałem o psychopedagogice twórczości, a dowiedziałem się dużo rzeczy na temat rozwijania twórczości w sobie i u innych*. Aleksandra W. - *niewiele wiedziałam ...psychopedagogika twórczości kojarzyła mi się z trzema naukami: psychologią, pedagogiką i sztuką. Dowiedziałam się, że psychologia, pedagogika, sztuka wbrew pozorom bardzo do siebie pasują i nawzajem uzupełniają, a ...pedagodzy są twórcami*. Dlatego *proponowałabym wprowadzić więcej zajęć praktycznych*, np. wycieczki do muzeów i teatrów w celu kontaktu ze sztuką.

Nasuwa się więc pytanie – po co przy pomocy teorii chaosu i fraktali „mącić” w głowach studentów, którzy zwłaszcza na etapie studiów pierwszego stopnia mają trudności w opanowaniu wiedzy wynikającej ze standardów edukacyjnych? Wydaje się, że takie podejście należałoby przyjąć jako pod każdym względem słuszne, ale pod jednym warunkiem: gdyby, np. wśród kandydatów na twórczych pedagogów nie było osobowości nieprzeciętnych, wyróżniających się, poszukujących nowych obszarów doznań intelektualnych i artystycznych. Z drugiej strony warto zauważyć, że w pedagogice twórczości znajdują się takie zagadnienia jak: 1) cele i dziedziny pedagogiki twórczości; 2) pojęcie twórczości; 3) teorie twórczości; 4) twórczość dzieci i młodzieży; 5) wychowanie do twórczości; 6) zasady i metody dydaktyki twórczości; 7) programy wychowania do twórczości; i 8) metody badań pedagogiki twórczości (K. J. Szmidt, 2007), które nie ograniczają się do twórczości w kanonie nauk i praktyki związanej ze

sztuką i nauką, ale także techniką, religią, ochroną środowiska naturalnego, moralnością społeczną itp.

Teoria chaosu i fraktali ma pomóc w interpretacji świata i samego siebie jako jednostki społecznej i osoby duchowej wraz z jego ponad sześćo miliardową różnorodnością kulturową wynika z faktu, że człowiek zawsze dążył do upraszczania otaczającego go świata, gdyż tylko takim mógł go początkowo zrozumieć. W cywilizacji bitowej, zwłaszcza za kilkadziesiąt lat w cywilizacji kubikowej, później subkubitowej zachodzi potrzeba właściwego stosowania takich terminów jak: determinizm, chaos matematyczny, bifurkacje, fluktuacja, warunki początkowe, traktor, solitony i inne, w ślad za informatyką kwantową. Wszystko to jest propedeutycznym zasobem wiedzy opartej na matematyce nieliniowej i fizyce kwantowej, co dla humanisty nie może być obojętne, ponieważ nauka jest jedna w różnych dziedzinach i dyscyplinach. Dlatego gdyby chociażby „parateoretycznie przewietrzyć” psychopedagogikę twórczości, to być może ambitnym studentom jawić się będzie nowy świat wiedzy i umiejętności, chociażby w sferze dociekań przedmiotowych.

Bibliografia

- Ball P. K., Masa krytyczna. Jak jedno z drugiego wynika, Kraków 2007.
- Bobiński W., Mówił polonista z fizykiem, ale jakim językiem? Pokusy i zagrożenia zwłaszcza przez humanistów z nauk ścisłych, w: K. Bakula i D. Heck (red.), Efekt motyla. Humanisci wobec teorii chaosu, Wrocław 2006.
- Duda R., „Chaos” w języku matematyki nie jest chaosem, w: K. Bakula i D. Heck (red.), Efekt..., op. cit..
- European Trend Chart on Innovation, w: E. Bendyk, Ręce zamiast głowy, Polityka 2006, nr 5 (2540), 4 lutego 2006.
- Gnitecki J., Przemiany informatyki oraz cywilizacji i edukacji informatycznej, Poznań 2005.
- Illingworth V. i Daintitha J. (red.), *Słownik pojęć komputerowych*, Warszawa 2004.
- Kleszczykowska K., *Dobrodziejstwo chaosu znaków językowych*, w: K. Bakula i D. Heck (red.), *Efekt...*, op. cit..
- Liczba internautów*, : <http://www.internetstandard.pl/news/107447/> [2008-12-04].
- Mozrzyimas J., Fraktale w najprostszych układach dynamicznych, w: K. Bakula i D. Heck (red.), *Efekt...*, op. cit..
- Nęcka E., Psychologia twórczości, Gdańsk 2001.
- Pamuk O., *Śnieg*, Warszawa 2006.
- Peitgen H.O, Urgens H., Saupe D., *Granice chaosu. Fraktale*, Warszawa 1995.
- Popek S., Barwy i psychika. Percepcja, ekspresja, projekcja, Lublin 2003.
- Program psychopedagogiki twórczości, Szczecińska Szkoła Wyższa „Collegium Balticum” w Szczecinie, Szczecin 2008.
- Rada Główna Szkolnictwa Wyższego, Standardy kształcenia. Załącznik nr 78 (2006-10-13), w: <http://www.rgsw.edu.pl> [2008-12-14].
- Studia podyplomowe*, w: Dolnośląska Szkoła Wyższa, Instytut Kształcenia Ustawicznego Nauczycieli i Studiów Edukacyjnych: <http://74.125.77132/search?q=cache:b27LZJFYJ30J:www.ikunise.dsw.edu.pl> [2008-12-11].

- Szmidt K. J. (red.), *Dydaktyka twórczości. Koncepcje – problemy – rozwiązania*, Kraków 2005.
- Szmidt K. J., *Pedagogika twórczości*, Gdańsk 2007.
- Tempczyk M., *Teoria chaosu a filozofia*, Warszawa 1998.
- Wenta A., *Fraktalia*, Szczecin 2006.
- Wenta K., *Biuro Karier w uczelni wyższej*, [W:] B. Pietrulewicz (red.), Zielona Góra 2005.
- Wenta K., Co studenci pedagogiki wiedzą o teorii chaosu i fraktali, w: W. Pasterniak (red.), *Dydaktyka Literatury XXXVIII*, Leszno 2008.
- Wenta K., Ewaluacja i innowacja w edukacji akademickiej, w: J. Grzesiak (red.), *Ewaluacja i innowacje edukacji*, Konin 2007.
- Wenta K., *Internet w ustawicznej edukacji dorosłych*, W: K. Denek, W. Starościack, K. Zatoń (red.), *Edukacja Jutra. XII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Wrocław 2006.
- Wenta K., *Kapitał ludzki i edukacja dla przedsiębiorczości. Wyzwania XXI wieku*, w: W. Kojs, E. Piotrowski, T.M. Zimny (red.), *Edukacja Jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002.
- Wenta K., *Samowychowanie i samouctwo w ponowoczesnym świecie*. Chowanna T.1 (20), Katowice 2003.
- Wenta K., Student zdolny i jego samouctwo informacyjne. W: J. Morbitzer (red.), *Techniki komputerowe w przekazie edukacyjnym*, Kraków 2001.
- Wenta K., Student zdolny jako podmiot diagnozy i ewaluacji edukacyjnej. W: K. Denek, F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk (red.), *Dydaktyka ogólna. Wyzwania a rzeczywistość*, Szczecin 2001.
- Wenta K., *Teoria chaosu w badaniach artystycznych*, Grodno 2008 [referat wygłoszony w 8 maja 2008 r. na Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Uniwersytecie w Grodnie i przyjęty do opublikowania].
- Wenta K., *Trening twórczego myślenia przy komputerze*. W: M.M. Sysło (red.), *Informatyka w szkole*, Katowice 24-27.09. 1999.
- Wenta K., *Twórczość w programowaniu komputerowym*. W: K. Wenta, E. Pyrzycka (red.), *Edukacja informacyjna. Nowoczesne technologie informacyjne w procesie kształcenia i wychowania*, Szczecin 2004.
- Wojtowicz A., *Chaos*, w: W. Krajewski, R. Danajski (red.), *Słownik pojęć filozoficznych*, Warszawa 1996.

Sławomir Koziej

Korzystanie z komputera i Internetu przez uczniów szkół zawodowych, a ich udział w zajęciach pozalekcyjnych

Jednym z ważnych zadań systemu szkolnego jest organizowanie wychowankom zajęć pozalekcyjnych. Szkoła niewątpliwie odgrywa ogromną rolę w organizowaniu czasu wolnego młodzieży, a różnorodne formy proponowane przez nią stanowią jedno z niezwykle ważnych ogniw całego systemu dydaktyczno-wychowawczego i opiekuńczego.

Według W. Okonia, zajęcia pozalekcyjne to nieobowiązkowa wykonywana w czasie wolnym działalność uczniów w obrębie szkoły obejmująca zajęcia w organizacjach młodzieżowych, kołach zainteresowań, świetlicy, sali gimnastycznej lub na boisku czy w ogrodzie szkolnym (Okoń, 1996, s. 206).¹²¹ Zajęcia pozalekcyjne stanowią zatem te działania wychowanków, które są przez nich podejmowane i realizowane w czasie wolnym, a jednocześnie są bardziej związane ze szkołą jako źródłem i terenem aktywności niż z lokalnym środowiskiem społecznym.

Dobrze zorganizowane zajęcia pozalekcyjne kształtują indywidualne zainteresowania i uzdolnienia uczniów, stwarzają im wartościowe tereny działalności, zbliżają do spraw techniki, stwarzają warunki do działalności społecznej, zapewniają kulturalny wypoczynek. Uczą nie tylko tego, jak należy organizować sobie czas wolny, ale stanowią również autentyczną i wartościową formę spędzania tego czasu.

W trakcie zajęć pozalekcyjnych powinny zaistnieć sytuacje, w których młodzież będzie współuczestniczyć w tworzeniu pewnych poglądów, wartości estetycznych i będzie się uczyć partnerstwa w postępowaniu wobec innych ludzi. Ponadto na gruncie tychże zajęć zacieśniają się więzi koleżeńskie, uczniowie współpracują ze sobą, zawierane są nowe przyjaźnie, czyli krótko mówiąc zajęcia pozalekcyjne stanowią czynnik społecznego zespolenia młodzieży.

A. Panek zwraca uwagę na znaczącą rolę zajęć pozalekcyjnych w realizacji celów dydaktyczno – wychowawczych szkoły oraz kształtowania zainteresowań i postawy społecznej jednostki. Podkreśla fakt, iż właściwie prowadzone zajęcia pozalekcyjne mogą często skuteczniej działać na młodzież niż zajęcia lekcyjne, dlatego należy podjąć wszelkie działania, by wzrosła ich efektywność (Panek, 2004).¹²²

Zajęcia pozalekcyjne w dużym stopniu uzupełniają i pogłębiają wiedzę uczniów zdobytą w trakcie zajęć lekcyjnych, ponieważ treści realizowane w toku zajęć

¹²¹ Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: „Żak”, 1996.

¹²² Panek A., *Zajęcia pozalekcyjne w reformowanej szkole. Oczekiwanie a rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe AP, 2004.

pozalekcyjnych są dosyć obszerne i dotyczą wielu dziedzin życia społecznego: nauki, sztuki, techniki, polityki, turystyki, sportu.

Mimo tych niewątpliwych pozytywów realizacja zajęć pozalekcyjnych w większości polskich szkół pozostawia wiele do życzenia. Głównie jest to sprawa braku funduszy na ich organizację. Niejednokrotnie są one finansowane przez rodziców uczniów lub sponsorów. Poza tym często problemem jest baza - brakuje pomieszczeń, odpowiedniego sprzętu, środków dydaktycznych, które uatrakcyjniłyby tego typu formy. Jednak nie tylko względy ekonomiczne sprawiają, że młodzież rzadko korzysta z zajęć pozalekcyjnych. Często jest tak, że oferta w danej szkole w niewielkim stopniu pokrywa się z rzeczywistymi potrzebami młodzieży. Nie uwzględnia się bowiem zmian w świadomości i stylu bycia młodzieży.

Żyjemy w czasach niesamowicie szybko rozwijającej się techniki. Elektroniczne urządzenia służące do rozrywki, takie jak: komputery, telewizory, konsole do gier, odtwarzacze plików muzycznych i filmowych są coraz częściej wykorzystywane przez dzieci i młodzież do wypełniania swojego czasu wolnego. Multimedialny komputer podłączony do sieci Internet potrafi na wiele godzin oderwać od rzeczywistości niejednego nastolatka. Oferta cyberprzestrzeni jest na tyle interesująca i szeroka, że wiele młodych dziewcząt i chłopców właśnie w wirtualnym świecie chciałaby spędzać większość swojego wolnego czasu. Nieograniczone czasowo korzystanie z komputera wpływa jednak negatywnie na rozwój fizyczny i psychiczny dzieci i młodzieży, gdyż będąc w fazie wzrostu i rozwoju fizycznego są oni narażeni na poważne konsekwencje zdrowotne, takie jak wady postawy, skrzywienia kręgosłupa, wady wzroku oraz uszkodzenia nerwów odpowiedzialnych za ruchy nadgarstka i dłoni. Atrakcyjna oferta wirtualnego świata jest jednak niezwykle konkurencyjna w stosunku do tego, co może uczniom zaoferować szkoła w ramach zajęć pozalekcyjnych.

Poniższy tekst stanowi sprawozdanie z badań, które przeprowadzono w celu uzyskania odpowiedzi na pytanie o to, w jakim stopniu zainteresowania młodzieży szkół zawodowych komputerami i Internetem warunkowały sposób spędzania przez nią czasu wolnego. Starano się uzyskać informacje o tym, czy uczniowie poświęcający znaczną część swojego czasu na pracę z komputerem, uczestniczą jeszcze w innych zajęciach oferowanych przez szkołę.

Podstawową metodą, jaką zastosowano w zbieraniu materiału empirycznego był sondaż diagnostyczny, oparty na technice ankietowania.

Dane zgromadzono w szkołach zawodowych różnych typów (technikach, liceach profilowanych i zasadniczych szkołach zawodowych) zlokalizowanych w Kielcach, Starachowicach, Ostrowcu Świętokrzyskim i Oświęcimiu.

Do ustalenia związków statystycznych zastosowano test nieparametryczny Chi-kwadrat, a stwierdzonym empirycznie wartościom związków nadano przyporządkowane umownie określenia dotyczące siły występowania zjawiska. Starano się w ten sposób znaleźć zależności pomiędzy czasem i miejscem

użytkowania nowoczesnej technologii informacyjnej a podejmowaniem przez uczniów innych zajęć dodatkowych: sportowych, artystycznych, naukowych itp.

Pierwszym czynnikiem poddanym analizie pod kątem wpływu komputera i Internetu na uczestnictwo uczniów w zajęciach pozalekcyjnych był czas spędzany dziennie przy komputerze.

Tabela 1. Wpływ czasu spędzanego przy komputerze na udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych

Czas spędzany przy komputerze (dziennie)	Udział w zajęciach				Razem	
	Tak		Nie			
	n	%	n	%	n	%
Do 30 min.	103	39,5	177	16,6	280	21,1
30-60 min.	79	30,3	234	21,9	313	23,6
1-2 godz.	47	18,0	423	39,6	470	35,3
Powyżej 2 godz.	32	12,2	234	21,9	266	20,0
Razem	261	100,0	1068	100,0	1329	100,0

Dziewczęta i chłopcy, którzy uczęszczali na zajęcia pozalekcyjne w większości pracowali z komputerem nie więcej niż 30 minut dziennie (39,5%), a w dalszej kolejności do 1 godziny (30,3%). Ci, którzy poświęcali temu zajęciu więcej niż 2 godziny w ciągu dnia rzadko znajdowali jeszcze czas na podejmowanie działań związanych z realizacją innych zainteresowań (12,2%). Z kolei w grupie uczniów, którzy nie uczestniczyli w żadnych zajęciach dodatkowych największy odsetek (39,6%) badanych poświęcał komputerowi od jednej do dwóch godzin, a więcej niż co piąty nawet ponad 2 godziny.

Wartość testu Chi-kwadrat dla układu zmiennych czas użytkowania komputera – udział w zajęciach pozalekcyjnych wynosi:

$$\chi^2_{\text{obl}} = 95,80 > \chi^2_{0,001;3} = 16,268,$$

a współczynnik $r_c = 0,26$ świadczy o istnieniu zależności słabej.

Tabela 2. Wpływ miejsca użytkowania komputera na udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych

Miejsce użytkowania komputera	Udział w zajęciach				Razem	
	Tak		Nie			
	n	%	n	%	n	%
Dom	225	86,2	564	52,8	789	59,4
Inne miejsce	36	13,8	504	47,2	540	40,6
Razem	261	100,0	1068	100,0	1329	100,0

Także miejsce, w którym młodzież korzysta z komputera pozostaje w związku z uczestnictwem w zajęciach pozalekcyjnych. Uczniowie, którzy pracowali z komputerem w domu przeważnie (86,2%), znajdowali czas na podejmowanie także innych zajęć pozwalających pogłębiać i rozwijać im swoje zainteresowania. Natomiast w grupie badanych, którzy nie korzystali z żadnej oferty zajęć pozalekcyjnych aż 47,2% użytkowała komputer w innych miejscach niż dom

rodzinny. Dla takiego układu zmiennych statystyka Chi – kwadrat potwierdziła istnienie przeciętnej zależności gdyż:

$$\chi^2_{\text{obl}} = 96,99 > \chi^2_{0,001;1} = 10,827,$$

a współczynnik r_c wynosił 0,26.

Tabela 3. Wpływ czasu spędzanego w Internecie na udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych

Czas spędzany w Internecie (tygodniowo)	Udział w zajęciach				Razem	
	Tak		Nie			
	n	%	n	%	n	%
Do 1 godz.	101	38,7	229	21,4	330	24,9
1-3 godz.	74	28,4	538	50,4	612	46,0
3-5 godz.	52	19,9	181	16,9	233	17,5
Powyżej 5 godz.	34	13,0	120	11,3	154	11,6
Razem	261	100,0	1068	100,0	1329	100,0

Uczniowie, którzy uczestniczyli w zajęciach pozalekcyjnych przeważnie poświęcali tygodniowo na połączenie z Internetem do trzech godzin (69,1%), przy czym najczęściej był to czas ograniczający się do jednej godziny. Spośród tej grupy badanych, rzadko kto poświęcał na pracę w sieci więcej niż pięć godzin. Młodzież, która nie brała udziału w żadnych zajęciach pozalekcyjnych najczęściej korzystała z usług internetowych w wymiarze od jednej do trzech godzin (50,4%).

Taki rozkład zmiennych powoduje, że wartość testu Chi-kwadrat wynosi:

$$\chi^2_{\text{obl}} = 48,88 > \chi^2_{0,001;3} = 16,268,$$

a wartość współczynnika $r_c = 0,19$, co świadczy o istnieniu słabej zależności pomiędzy miejscem użytkowania Internetu a uczestnictwem przez uczniów w zajęciach pozalekcyjnych.

Tabela 4. Wpływ miejsca użytkowania Internetu na udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych

Miejsce użytkowania Internetu	Udział w zajęciach				Razem	
	Tak		Nie			
	n	%	n	%	n	%
Dom	156	59,8	350	32,8	506	38,1
Inne miejsce	105	40,2	718	67,2	823	61,9
Razem	261	100,0	1068	100,0	1329	100,0

Także miejsce użytkowania Internetu pozostaje w słabym związku z podejmowaniem przez młodzież aktywności w ramach zajęć pozalekcyjnych. Większość młodzieży korzystająca z sieci w domu (59,8%) znajduje czas na to by rozwijać swoje zainteresowania związane ze sportem, sztuką, nauką czy kulturą, uczestnicząc w pracach kół zainteresowań. Dziewczeta i chłopcy, którzy kontaktu z Internetem muszą poszukiwać poza domem mniej chętnie realizują swe

pozaszkolne pasje w trakcie zajęć pozalekcyjnych. Wartość testu Chi-kwadrat dla takiego układu zmiennych wynosi:

$$\chi^2_{obl} = 64,85 > \chi^2_{0,001;1} = 10,827,$$

a współczynnik $r_c = 0,22$. Statystycznie można zatem stwierdzić istnienie słabej zależności pomiędzy miejscem wykorzystywania Internetu a uczestnictwem przez uczniów w zajęciach pozalekcyjnych.

Tabela 5. Wpływ charakteru wykorzystania Internetu na udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych

Charakter wykorzystania Internetu	Udział w zajęciach				Razem	
	Tak		Nie			
	n	%	n	%	n	%
Poszukiwanie informacji	102	39,1	338	31,6	440	33,1
Komunikacja	62	23,8	311	29,1	373	28,1
Rozrywka	66	25,3	206	19,3	272	20,5
Gry	31	11,8	213	20,0	244	18,3
Razem	261	100,0	1068	100,0	1329	100,0

Zróznicowanie pomiędzy grupami młodzieży korzystającej z oferty zajęć pozalekcyjnych i nie korzystającej z niej jest widoczna także przy analizie dotyczącej charakteru wykorzystywania Internetu. Uczniowie, którzy biorą udział w takich zajęciach najczęściej (39,1%) stosują połączenia sieciowe do poszukiwania informacji, a najrzadziej do grania (11,8%). Z kolei ich koleżanki i koledzy, którzy nie uczestniczą w zajęciach pozalekcyjnych wykorzystują Internet głównie do poszukiwania informacji (31,6%) a także w podobnym stopniu do komunikowania się (29,1%). Taki układ powoduje, że wartość testu Chi-kwadrat wynosi:

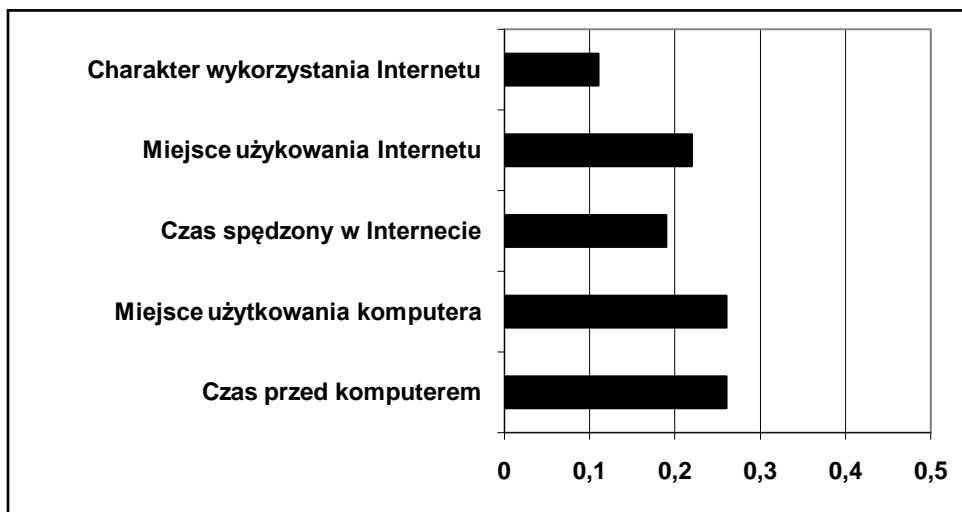
$$\chi^2_{obl} = 16,76 > \chi^2_{0,001;3} = 16,268,$$

a wielkość współczynnika $r_c = 0,11$ świadczy o słabej sile związku między tymi zmiennymi.

Tabela 6. Związek udziału uczniów w zajęciach pozalekcyjnych z użytkowaniem przez nich komputera i Internetu

Układ zmiennych /X,Y/	Wynik testu Chi-kwadrat i ocena siły związku między zmiennymi
Udział w zajęciach pozalekcyjnych /X/	$\chi^2_{obl} = 95,80 > \chi^2_{0,001;3} = 16,268$
Czas spędzany przy komputerze /Y/	$r_c = 0,26$ $H_1 \neq 0$
	związek słaby
Udział w zajęciach pozalekcyjnych /X/	$\chi^2_{obl} = 96,99 > \chi^2_{0,001;1} = 10,827$
Miejsce użytkowania komputera /Y/	$r_c = 0,26$ $H_1 \neq 0$
	związek słaby
Udział w zajęciach pozalekcyjnych /X/	$\chi^2_{obl} = 48,88 > \chi^2_{0,001;3} = 16,268$
Czas spędzany w Internecie /Y/	$r_c = 0,19$ $H_1 \neq 0$
	związek słaby
Udział w zajęciach pozalekcyjnych /X/	$\chi^2_{obl} = 64,85 > \chi^2_{0,001;1} = 10,827$
Miejsce użytkowania Internetu /Y/	$r_c = 0,22$ $H_1 \neq 0$
	związek słaby
Udział w zajęciach pozalekcyjnych /X/	$\chi^2_{obl} = 16,76 > \chi^2_{0,001;3} = 16,268$
Charakter wykorzystania Internetu /Y/	$r_c = 0,11$ $H_1 \neq 0$
	związek słaby

Analiza danych zgromadzonych w tabeli 6 pozwala stwierdzić istnienie zależności we wszystkich rozpatrywanych układach zmiennych odnoszących się do komputera i Internetu jako źródeł przyczyn uczestniczenia lub nie młodzieży w zajęciach pozalekcyjnych. Najsilniej na decyzje o korzystaniu przez dziewczęta i młodzież z oferty zajęć pozalekcyjnych wpływały czas i miejsce użytkowania komputera. Związki odnotowano także pomiędzy uczestnictwem a czasem, miejscem i charakterem użytkowania Internetu. Wszystkie te związki określono na poziomie słabym przy poziomie istotności $p < 0,001$.



Ryc. 1. Siły związków pomiędzy udziałem uczniów w zajęciach pozalekcyjnych a korzystaniem z komputera i Internetu

Podsumowując można stwierdzić, że komputer i Internet stanowią obecnie silną alternatywę dla zajęć pozalekcyjnych. Młodzież uczęszczająca do szkół zawodowych, w których przeprowadzono badania często wolała spędzać swój czas wolny w kontakcie z tymi elektronicznymi mediami, niż korzystać z oferty zaproponowanej przez nauczycieli. Zależności statystyczne wskazują, że uczniowie, którzy dłużej przebywali przed ekranem monitora rzadziej uczestniczyli w zajęciach pozalekcyjnych. Zważywszy na zwiększający się z roku na rok odsetek osób mających dostęp do Internetu, należy oczekiwać, że sytuacja ta będzie się pogarszać na niekorzyść zajęć pozalekcyjnych. Przeciwdziałanie temu stanowi zatem ogromne wyzwanie na najbliższe lata dla wszystkich osób odpowiedzialnych za polską szkołę.

Andrzej Staroń

Tożsamość, biografia, edukacja

*Życie można zrozumieć
jedynie patrząc wstecz, choć
powinno się je przeżywać
patrząc w przód – czyli w coś,
co nie istnieje.*¹²³

S. Kierkegaard.

Poniższe uwagi, ujęte w formę w najwyższym stopniu schematyczną, dotyczą jednego z najważniejszych problemów „drugiej współczesności”, jakim jest problem tożsamości.¹²⁴

Za punkt wyjścia przyjmujemy sytuację, ukazaną przez R. Kiplinga w powieści *Kim*. Jej bohaterem jest Kim, chłopiec mieszanego, indyjsko-angielskiego pochodzenia, wychowany w wielokulturowym Lahore, obdarzony zadziwiająco zdolnością naśladowania sposobów ubioru, zachowania i języka niezliczonych kast i subkast subkontynentu indyjskiego. W trakcie jednej z jego tajemnych peregrynacji (uczestniczył bowiem w Wielkiej Grze między imperiami, rosyjskim i angielskim):

Nastąpiła nagle naturalna reakcja.

“Teraz jestem sam, zupełnie sam”, myślał. “W całych Indiach, nikt nie jest tak samotny jak ja. Jeżeli umarłbym dzisiaj, to kto zanieś wiadomość – i komu? Jeżeli ja żyję i Bóg jest dobry, to wyznaczono cenę za moją głowę, przecież jestem Synem Czarar – jestem Kim”.

*Niewielu białych ludzi, w przeciwieństwie do Azjatów, potrafi popaść w ów swoisty stan osiągniany poprzez wielokrotne powtarzanie własnego imienia, uwalniający umysł od spekulacji na temat tego, co nazywamy osobistą tożsamością (personal identity) (...) Kim jest Kim-Kim-Kim?*¹²⁵

Inną, ale nie jedyną, stroną problemu tożsamości jest jej swoisty nadmiar:

W Portland wszyscy prowadzą co najmniej trzy życia jednocześnie – twierdzi Katherin Dunn, Autorka Jarmarku odmieńców. – Każdy ma przynajmniej trzy różne tożsamości. (...) Na przykład, kasjer z supermarketu, archeolog i człowiek z gangu motocyklowego w jednym – mówi Katherine. – Albo poeta, drag queen i księgarz.

Skrecając kolejnego papierosa, dodaje:

¹²³ Motto to ma ową szczególną właściwość wszystkich mott, że przez swoją ogólność może powiedzieć bardzo wiele, bądź też zgoła nic. Stanowi jednak znakomity punkt wyjścia do refleksji.

¹²⁴ Por. np. É. Balibar, *Première modernité, seconde modernité. De Rousseau à Hegel* (maszynopis).

¹²⁵ R. Kipling, *Kim*, Penguin Books, London 1994, s. 247-248. Gra słów niezamierzona. W oryginale: *Who is Kim-Kim-Kim?* Można też inaczej: *Kto to jest Kim-Kim-Kim?* Ale chyba lepszy jest pierwszy wariant.

- *Łatwo można się pomylić, bo wszyscy bogaci ludzie ukrywają się pod maskami. Nigdy nie wiadomo, czy niechlujny obdartus zza lady nie jest dość bogaty, żeby kupić cały sklep, przeżuć go i wypluć pod nogi. (...) A sympatyczne staruszki z West Hills w swoich rozczulających swetrach i naszyjnikach z pereł okazują się fanatycznymi zwolennikami kary śmierci.*¹²⁶

W opisanych sytuacjach mamy więc do czynienia albo z dążeniem (świadomym lub nie) do porzucenia swojej tożsamości, albo z tendencją do ich multiplikacji i ciągłej zmiany, stanowiącej odwrotną stronę tożsamości raz na zawsze ustalonej, której obecny rozwój społeczny nieustannie zaprzecza.

Przesłanką drugą będzie dla nas opinia J. Brunera: *Żyjemy w czasach wielce dla edukacji trudnych (...). Trudnością największą jest być może brak jakiegokolwiek pomysłu na to, jaką formę przyjmie przyszłe społeczeństwo, i – co z tego wynika – nie wiemy, jak do niego przygotować przyszłe pokolenia.*¹²⁷

Nieustanna fluktuacja tożsamości pomiędzy niemożnością jej ustalenia wynikającą z nieustannej zmiany bądź też braku kryteriów, które pozwoliły by ją ustalić (myślę tutaj o grupach ludzi „wykluczonych”, „ludzi jednorazowych”,¹²⁸ a tożsamością raz na zawsze utrwaloną (w gruncie rzeczy obie sytuacje są równie niemożliwe) w kontekście opinii Brunera stawia ważne zadania dla edukacji. Głównym celem najróżniejszych badań staje się nic innego, jak „zbadać mechanizmów, dzięki którym jednostki stają się jednostkami”,¹²⁹ a więc sposobów, w jaki konstruują swoją tożsamość, czyli innymi słowy, tworzą siebie ujętego w trójpodziale czasu. Przyjmujemy przy tym za Czesławem Miłoszem, że „przeszłość nie jest zamknięta i otrzymuje sens nadany jej przez nasze późniejsze czyny”,¹³⁰ a wbrew L. Kołakowskiemu, utrzymującemu, że „wydaje się nam, że przeszłość jest naszą własnością. Otóż przeciwnie – to my jesteśmy jej własnością, ponieważ nie jesteśmy w stanie dokonać w niej zmian, ona natomiast wypełnia całość naszego istnienia”.¹³¹

Przyjmujemy zatem, w sposób bardzo ogólny, że to opowieść o naszym życiu sprawia, że tworzymy swoją historię, która posiada dla nas (i dla innych) sens. (Mamy historię, bo ją opowiadamy, a nie opowiadamy, bo ją mamy).

Takie ujęcie ukierunkowuje nas na badanie tego, co Christine Delory-Momberger nazywa „biograficznym” i stanowi szczególną kategorię antropologiczną, którą „edukacja, czy to natury formalnej czy nieformalnej, winna brać pod uwagę w swej konceptualizacji i bardziej bezpośrednio w swych zastosowaniach terenowych”.¹³² Zauważmy, że w społeczeństwie, w którym

¹²⁶ Palahniuk C., *Uchodźcy i wygnańcy*, przeł. M. Potulny, Wyd. Niebieska Studnia 2008. s. 11.

¹²⁷ Bruner, J., *Culture et modes de pensée*, Retz, Paris 2000, s. 148 (wyd. angielskie *Actual Minds, Possible Worlds*, Harvard College, 1986).

¹²⁸ B.Oglivie, *Violence et représentation. La production de l'homme jetable*, «Lignes», październik 1995, nr.26.

¹²⁹ Martuccelli D., *Grammaires de l'individu*, Paris, Gallimard, «Folio-Essais», 2002, s. 15.

¹³⁰ C. Miłosz, *To*, Znak, Kraków 2004, s. 60. (podkr. moje AS)

¹³¹ Kołakowski L., *Bajki różne, Opowieści biblijne, Rozmowy z diablem*, Warszawa Iskry 1990. s. 270. (podkr. moje A.S.)

¹³² Ch. Delory-Momberger, *Histoire de vie et Recherche biographique en éducation*, Ed. Economica Paris 2005, s. 32.

obecnie żyjemy, a które Beck nazywa „społeczeństwem ryzyka”, mamy do czynienia z postępującą indywidualizacją,¹³³ stąd też jednostkowa biografia może stać się odzwierciedleniem społecznych uwarunkowań, subiektywną czy też - lepiej - indywidualną relacją wobec społecznej rzeczywistości, tym bardziej, że nie dysponujemy już odpowiednimi narzędziami analizy społeczeństwa jako całości (nawet „żelazne prawa ekonomii” okazują się zawodne).

Pojawia się nam oto trojaki problem: w jaki sposób jednostka tworzy swoją biografię; w jakiej relacji ta narracja jednostkowa pozostaje do narracji ogólnej (historii); jakie konkretnie znaczenia ma to dla edukacji.

Jedno z możliwych rozstrzygnięć zdaje się być następujące.

Według przywołanej już Christine Delory-Momberger jednostka ludzka posiada szczególną właściwość do *biografizowania* swego szczególnego doświadczenia świata historycznego i społecznego. Refleksja nad tą ludzką właściwością wpisuje się w ogólne ramy badań dotyczących roli i funkcjonowania *aktywności biografizującej* w konstytuowaniu jednostkowego, indywidualnego bytu. Wedle tej autorki aktywność biografizująca „to całość operacji i zachowań wykorzystywanych przez jednostki do ukształtowania się jako indywidua dla siebie i dla innych, poprzez nadanie swym doświadczeniom *własnej formy*, w której rozpoznają siebie i dają się rozpoznać innym”.¹³⁴ W języku filozofii, odwołując się do terminologii Spinozy powiedzielibyśmy o kształtowaniu się *ingenium* jednostki, to znaczy jej „konstytucji”, czy też „kompleksji”, poprzez którą rozumiemy „pamięć, ukształtowaną przez doświadczenia życiowe i różne spotkania, wpisującą się zarazem w umysł (lub duszę) i w dyspozycje ciała będące rezultatem unikalnej drogi życiowej”.¹³⁵

O ile narracja (historia życia, opowieści o życiu) stanowi istotny model aktywności biograficznej, to aktywność biografizująca obejmuje również całość postaw i znaków poprzez które członkowie społeczności (kultury, grupy społecznej, grupy wiekowej itp.) konstytuują i manifestują swój jednostkowy byt. Mamy tu na myśli sposoby wpisania się w przestrzeń fizyczną i społeczną, zrytualizowane zachowania, akty performatywne. A tak rozumiane badania mieszczą się już w łonie antropologii edukacji. Zauważmy, że celem tej nowej dziedziny antropologii jest z jednej strony, „krytyka złudzeń omnipotencji lub bezsilności pedagogiki”, z drugiej strony zaś „rozwiązanie napięcia między hipotezą mówiącą o *możliwości udoskonalenia człowieka a hipotezą przeciwną, mówiącą o niemożliwości dokonania jego zmiany*”, a tym samym pokazanie „możliwości i granic edukacji i wychowania”.¹³⁶ W perspektywie epistemologicznej antropologię edukacji charakteryzują korporacyjność, estetyka, historyczność, pluralizm, kulturowość, międzykulturowość, krytyczność, multi- i transdyscyplinarność i refleksyjność.

¹³³ Beck U. *Społeczeństwo ryzyka*, Scholar Warszawa 2004, str. 135 i nast.

¹³⁴ Ch. Delory-Momberger, op. cit. s. 56.

¹³⁵ É. Balibar, *Spinoza i polityka*, przeł. A. Staroń, w druku, PWN.

¹³⁶ Wulf Ch. *Anthropologie de l'éducation*, Harmattan Paris 1999, s.7.

Wracając do naszych rozważań: chociaż narracja stanowi tylko jeden z aspektów biografizacji, tym niemniej odgrywa szczególną rolę w jej całościowej aktywności. Z jednej strony jako przedmiot języka jest jej najbardziej uspołecznioną formą, ponieważ odwołuje się do najbardziej wypracowanego i rozpowszechnionego w danej wspólnoty społecznej i lingwistycznej systemu znaków (W *Traktacie teologiczno-politycznym* Spinoza w pewnym miejscu zauważa, że w języku istnieje przynajmniej jeden element – znaczenie słów – nie poddający się manipulacjom teologów, ponieważ „język zachowuje wraz z ludźmi uczonymi lud” To znaczy, że sens słów jest determinowany przez ich wspólne użytkowanie, zarówno przez „uczonych”, jak i „ignorantów”, jako że komunikują się oni ze sobą.¹³⁷

Z drugiej zaś strony, chociaż - jak zauważa Augustyn Aureliusz - „w ogóle rzadko posługujemy się słowami w sposób zupełnie ścisły, częściej mówimy nieściśle, ale jakoś udaje się nam wyrazić to, co wyrazić chcemy”.¹³⁸ to właśnie dzięki owemu: „jakoś udaje się nam wyrazić” narracja spośród wszystkich innych sposobów ekspresji i konstytucji biograficznych najlepiej nadaje się do interpretacji. Tworzony obraz świata i siebie jest wynikiem indywidualnej interpretacji, a jednocześnie podlega on procedurze „opisu gęstego”, a więc kolejnym szczeblom interpretacji, składa się bowiem z ogromnej ilości złożonych struktur pojęciowych, nakładających się na siebie i splatających się, struktur nieregularnych i niejasnych¹³⁹.

Postępując śladami Delory-Momberger możemy przyjąć, że narracja stanowi szczególną organizację dyskursu opartego na stosunkach przyczynowych i na pewnym procesie, który Paul Ricoeur¹⁴⁰ nazywa *mis en intrigue*, co można przełożyć jako „zaintrygowanie”, to jest stworzenie intrygi czyli „skonfigurowanie wielości wydarzeń w spójną, celową, czasowo zorganizowaną całość”, ale także jako „umyślne” działanie jednostki (aktora społecznego) prowadzące do zmiany kierunku akcji (opowiedzenie historii życia zmienia życie). Tak ujęta narracja biograficzna koresponduje z pierwszym faktem biograficznym, który nasza autorka definiuje jako „antropologiczną zdolność ludzkiej istoty do narracyjnego skonfigurowania czasowego następstwa jej egzystencji, do postrzegania swego życia i uporządkowania doświadczenia w terminach rozumu narracyjnego”.¹⁴¹ Dalsze rozważanie tej kwestii przekracza ramy tego szkicu, przejdźmy zatem do kolejnego problemu.

Do narracji biograficznej,¹⁴² jako faktu antropologicznego można podejść dwójako: jako konstytutywnej danej tożsamości oraz zmienności jej przejawów

¹³⁷ B. Spinoza, *Traktat teologiczno-polityczny*, przeł. I. Halpern, w: B. Spinoza, *Traktaty*, Antyk, Kęty 2001, s. 164.

¹³⁸ Augustyn Aureliusz, *Wyznania*, przeł. T. Kubiak, Znak, Kraków 2003, s. 330.

¹³⁹ Geertz C., *Interpretacja kultur. Wybrane eseje*, przeł. M. Piechaczek, WUJ Kraków 2005, s. 24.

¹⁴⁰ P. Ricoeur, *Temps et récit*, t. I, Éd. Seuil, Paris 1983, s.

¹⁴¹ Ch. Delory Momberger, R. Hess, *Le sens de l'histoire. Moments d'une biographie*, Anthropos, Paris 2001.

¹⁴² Opowieść, czyli narracja, wypływa według Ricoeura z zainteresowania się kondycją ludzką: historie kończą się rozwiązaniami radosnymi, komicznymi lub absurdalnymi; argumentacja zadawała się byciem konkluzywną lub nie.

w historii i kulturach. Zapytajmy inaczej: w jaki sposób w narracjach indywidualnych przejawia się historia. Możemy do tego problemu podejść na wiele sposobów. Wydaje się jednak, że najlepszym będzie ukazanie go bez odwoływania się do argumentów, które, jak za Emersonem powiada Borges, nikogo nie przekonają, dlatego właśnie, że są argumentami, „kiedy jednak rzucimy coś mimochodem albo jeszcze lepiej – aluzyjnie, wyobraźnia człowieka przejawia niejaką gościnność, bo z taką wypowiedzią jesteśmy gotowi się zgodzić”.¹⁴³

W jednej z (prywatnie toczonych) dyskusji dotyczących tego problemu przeciwko związkowi obu narracji wysunięto argument empiryczny: otóż okazało się, że badania przeprowadzone nad autobiografiami mieszkańców jednej z bawarskich wiosek, wykazały całkowity brak w ich pamięci wspomnień z okresu II wojny światowej, a więc, konkludował rozmówca, narracje indywidualne nie odzwierciedlają historii. Widać wyraźnie, że we wniosku tym pominięto całkowicie fakt, że właśnie owa *nie-pamięć*, jest odzwierciedleniem historii. Ale wiąże się to również z trudnościami związanymi z czasowym charakterem naszego doświadczenia. Za Claudio Magrisem zasygnalizujmy kilka z nich. Przede wszystkim kłopot sprawia wielostrumieniowość czasu: „Nie istnieje jeden jedyny pociąg czasu podążający w jedną stronę i ze stałą prędkością – pisze - czasami mija inne pociągi nadjeżdżające z przeciwnej strony z przeszłości, i przez chwilę przeszłość ta jest blisko, obok nas, w naszej teraźniejszości”. Następnie ambiwalencja i brak precyzji samego pojęcia współczesności, które nabiera różnych znaczeń zależnie od miejsca zajmowanego w przestrzeni. I wreszcie *Ungleichzeitigkeit*, niewspółczesność rozdzielająca uczucia i nawyki jednostek: coś, co dla kogoś jest już zamierzchłą i nieznaną przeszłością, dla kogoś innego jest jeszcze bolesną teraźniejszością.¹⁴⁴

Po ujawnieniu tych trudności wróćmy do kwestii przejawiania się historii w narracji jednostkowej. W celu przybliżenia ich wzajemnej relacji odwołajmy się do metafory, którą użyła Ch. Delory-Momberger. Powiada ona mniej więcej tak: społeczeństwo jest pewną przestrzenią, w którą wkracza jednostka. Owo „wejście” odbywa się w czasie, inaczej mówiąc relacja wpisująca jednostkę w świat społeczny jest relacją czasową. Jednostka wędruje poprzez tę przestrzeń społeczną i podobnie jak podróżnikowi krajobraz przejawia w trakcie marszu, w kolejnych „punktach widokowych”, tak dla jednostki świat społeczny **staje się** w trakcie jej życiowej wędrówki. A to pociąga za sobą również zmianę sposobów postrzegania siebie i innych oraz rozumienia świata. Biografia, powiada Delory-Momberger jest dla świata społecznego tym, czym powieść podróżnicza dla krajów, przemierzanych przez podróżnika.¹⁴⁵

¹⁴³ Borges, J.L., *Rzemiosło poezji*, Prószyński i Ska, Warszawa 2001, s. 36.

¹⁴⁴ Magris C., *Dunaj*, Warszawa 2004, s. 33-35

¹⁴⁵ Delory-Momberger, *Histoire de vie*, op.cit., s. 127-129.

Innymi słowy mamy tutaj do czynienia z opisem „pejzażu świadomości”, informującym nas, co wiedzą ci, którzy są weń uwikłani, co myślą, co czują? A także czego nie wiedzą, nie myślą, nie czują?¹⁴⁶

Biografia jako opowieść, której przedmiotem są ludzkie intencje i działania (obraz człowieka), zmienne koleje losu i wynikające z nich konsekwencje, ogólne zjawiska wpisane w poszczególne doświadczenia sugeruje zatem, że w przeciwieństwie do tak zwanego paradygmatycznego sposobu myślenia, który „usiłuje przekroczyć szczególność dążąc zawsze dalej w kierunku abstrakcji, aż do zanegowania z zasady wszelkiej wartości wyjaśniającej temu, co wynika ze szczególności”¹⁴⁷ - *zysk z badań biograficznych tkwi w detalach.*¹⁴⁸ Tym bardziej, jeżeli przyjmiemy za Jamesem Joyce’em, że owe detale są „epifaniami” istnienia.

Opowieść o własnym życiu - czyli w języku Delory Momemberg, biografizację - zaczyna traktować się jako istotny element procesu edukacji. W opowieści tej łączą się zinstytucjonalizowane jego akty oraz sens, jaki jednostki nadają temu, czego się uczą we wszystkich dziedzinach swej aktywności (w rodzinie, szkole, pracy). Z jednej strony dokumenty biograficzne stanowią źródło poznania najgłębszych skutków procesów edukacyjnych, źródło informacji na temat sposobu, w jaki procesy te oddziałują na jednostki. Celem badań – odwołam się do praktyków pedagogów - staje się „zrozumienie pojedynczego człowieka w jego wyznaczonych sensem odniesieniach do codziennego świata przeżywanego oraz odtworzenie jego biograficznego stawania się” przez odtworzenie indywidualnych procesów uczenia się i kształtowania, przez próby pokazania zawikłanych ścieżek biograficznego budowania porządku w warunkach gwałtownie zmieniającej się nowoczesności”. I w tym kontekście „traci sens rozumienie wychowania jako „zespołu intencjonalnych działań pedagogicznych”, bowiem na pierwszy plan wysuwa się człowiek i jego stosunek do kierowanych pod jego adresem oddziaływań.¹⁴⁹ Z drugiej zaś uporządkowana opowieść o własnym życiu pozwala, dzięki skierowanej na siebie refleksji budować samoświadomość, a więc tożsamość nie tylko ucznia, ale i nauczyciela.

Kończąc:

Kończąc pisanie tego tekstu pobieżnie przejrzałem po raz kolejny zbiór *Narracje-(Auto)biografia-Etyka*. Jednym ze znaczących problemów, podnoszonych przez autorów tekstów poświęconych roli badań narracyjno-biograficznych w edukacji jest kwestia prawdziwości, a przez to i fałszywości „historii życia” oraz - co z tym związane – „subiektywności” i „obiektywności”. Wydaje się jednak, że nie można tak stawiać problemu wtedy, gdy pytamy o **sensy** nadawane przez jednostki ich działaniom. Luki, niedopowiedzenia, zniekształcenia w opowieści stanowią jej istotną część. Opowieści nie podlegają ani weryfikacji, ani falsyfikacji, natomiast ich analiza - odwołam się do

¹⁴⁶ J. Bruner, *Culture et modes de pensée*, op. cit., s. 29-30.

¹⁴⁷ J. Bruner, tamże, s 34.

¹⁴⁸ Świadczy o tym większość tekstów umieszczonych w tomie *Narracje-(Auto)biografia-Etyka*, pod red. L. Kochanowicza, R. Nahirnego i R. Włodarczyka, Wydawnictwo Naukowe DSW Wrocław 2005.

¹⁴⁹ Zob. min. D. Urbaniak-Zajac, Pedagogiczna perspektywa w badaniach narracyjno-biograficznych, w: *Narracje-(Auto)biografia-Etyka*, op. cit. ss. 115-129.

Geertza - polega na „porządkowaniu struktur znaczenia”. Co więcej, nie można zrozumieć opowieści odwołując się do jednej tylko interpretacji, która byłaby „właściwa”. Jak powiada Roman Jakobson poszukiwanie znaczenia jest pewnym sposobem przekładu i polisemia (będąca wielorakim przekładem) jest regułą, a nie wyjątkiem. W tym kontekście odpowiedź na pytanie: „co to jest prawda?”¹⁵⁰, może być jedynie odpowiedzią Jezui Ha Nocri: „Prawdą jest to, prokuratorze, że boli cię głowa...”¹⁵¹, czyli opowieścią o człowieku. To po pierwsze. Po drugie, gdy staniemy na gruncie hermeneutyki, to sztywny podział na „subiektywność” i „obiektywność” zatracą swoją oczywistość. Ale to kolejny, wymagający omówienia temat, na który przecież już miejsca tutaj nie mamy, bo jeszcze tylko słowo o starym „filozoficznym” - ale mającym swe skutki we wszystkich dziedzinach humanistyki - sporze o uniwersalia. Podział na to, co ogólne (obiektywne?) i szczegółowe (subiektywne?) staje się sporem pozornym, kiedy za punkt wyjścia przyjmujemy rzeczywistość traktowaną jako „pole immanentnej przyczynowości”, jak robią to współcześni kontynuatorzy myśli siedemnastowiecznego filozofa Benedykta Spinozy (Balibar, Negri, Deleuze, Lordon i wielu innych). Warto nad tym się zastanowić oraz nad konsekwencjami takich założeń dla nauk pedagogicznych... Niech tekst ten stanowi zatem krok na drodze „Ku integralności edukacji i humanistyki”¹⁵².

¹⁵⁰ Ewangelia św. Jana, 38:17-18.

¹⁵¹ M. Bulhakow, *Mistrz i Małgorzata*, Wydawnictwo Dolnośląskie, Wrocław 1999, s. 76.

¹⁵² Taki tytuł nosi Księga Jubileuszowa dla prof. Lecha Witkowskiego, wydana pod red. Z. Kwiecińskiego i M. Jaworskiej Witkowskiej przez Wydawnictwo Adam Marszałek na początku grudnia 2008.

Dariusz Czekan

Teoria i praktyka funkcjonowania ośrodków pomocy społecznej w Polsce

Wstęp

Zagadnienie rodziny dysfunkcyjnej, jej funkcjonowanie oraz świadczona dla niej pomoc jest podstawowym tematem rozważań tej pracy. Każda rodzina istnieje w określonym społeczeństwie i jest zależna od norm prawno-społecznych, jakie ono stwarza dla jej egzystencji i rozwoju. Współczesna rodzina polska rozwija się w okresie zagwarantowanej przez konstytucję równości praw i obowiązków kobiet i mężczyzn. Funkcjonalna, zdrowa rodzina zabezpiecza przetrwanie i rozwój jej członków, zaspokaja ich potrzeby emocjonalne, zapewnia im rozwój i wzrastanie, jest miejscem, gdzie rozwija się poczucie własnego „ja”, jest podstawową jednostką socjalizacji i ma decydujące znaczenie dla przetrwania społeczeństwa.

Rodziny dysfunkcjonalne zaprzeczają swoim problemom, brakuje w nich intymności, dominuje poczucie wstydu oraz utrwalone, zamrożone, sztywne role. Członkowie rodziny dysfunkcjonalnej nie mogą zaspokoić swoich indywidualnych potrzeb. Dlatego w takiej rodzinie prawie zawsze istnieje jakiś poziom złości i depresji. Rzadko dochodzi tam do prawdziwego kontaktu. Rodziny takie przechodzą kolejno, przez etapy zaprzeczania istnienia problemu, próby pozbycia się go, chaosu, ucieczki od trudności, reorganizacji części rodziny, powrotu do zdrowia.

Działalność ośrodków pomocy społecznej

Problemy społeczne wpływają na całość funkcjonowania społecznego ludzi w wielu dziedzinach życia, takich jak: zdrowie fizyczne i psychiczne, zatrudnienie i wykształcenie, zabezpieczenie zasobów finansowych, mieszkalnictwo, rekreacja oraz integralność rodziny i społeczności.¹⁵³

Utożsamiana przez dziesiątki lat z działalnością charytatywną opieka społeczna jest jedną z najstarszych form udzielania przez lokalną społeczność świadczeń na rzecz jednostek potrzebujących doraźnego wsparcia. Z czasem obowiązek zapewnienia pomocy nabrał charakteru normy prawnej, adresowanej do państwa i samorządu terytorialnego. W drugiej połowie XX wieku wprowadzenie nowych form współpracy z podopiecznym i jego rodziną oraz rozpoczęcie długookresowych programów o charakterze prewencyjnym dało asumpt do odejścia od terminu „opieka społeczna” i określenia prowadzonej działalności jako „pomoc społeczna”, której celem nie jest wyłącznie udzielenie świadczeń materialnych (zwłaszcza w formie pieniężnej), ale również pomocy w formie usług oraz pracy socjalnej, sprzyjającej społecznej reintegracji podopiecznych, rozwiązaniu ich problemów życiowych i trwałemu uniezależnieniu od instytucji pomocy. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku precyzuje w art. 1, iż jest ona „instytucją polityki społecznej państwa mającą na celu

¹⁵³ B. DuBois, K. Krogsrud Miley, *Praca socjalna. Zawód, który dodaje siłę*. (tom 1), Katowice 1999, s. 43.

umożliwienie osobom i rodzinom przewycięzanie trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać, wykorzystując własne środki, możliwości i uprawnienia.¹⁵⁴

Samo zagadnienie instytucji definiuje J. Szczepański, który wymienia cztery główne znaczenia pojęcia instytucji:

1. nazwa instytucja może odnosić się do pewnej grupy osób powołanych do załatwiania spraw doniosłych dla życia zbiorowego. W tym znaczeniu instytucją nazywamy pewną grupę ludzi, wykonujących funkcje publiczne.
2. nazwa ta może oznaczać pewne formy organizacyjne zespołu czynności wykonywanych przez niektórych członków grupy, w imieniu całej grupy.
3. (...) może oznaczać zespół urządzeń materialnych i środków działania pozwalającym, niektórym upoważnionym jednostkom, na wykonywanie publicznych i impersonalnych funkcji mających na celu zaspokojenie potrzeb lub regulowanie zachowań członków grup.
4. instytucjami nazywa się niektóre role społeczne, specjalnie doniosłe dla grupy.¹⁵⁵

Jak podaje M. Łuczyńska struktura każdej instytucji jest podobna i zawiera:

- czynnik normatywny, czyli normy określające współdziałanie jednostek w ramach tej instytucji,
- czynnik celowościowy określający zadania i cele, jakie dana instytucja realizuje lub powinna realizować,
- personel, czyli grupę ludzi tworzącą instytucję, z uwzględnieniem podziału na role, jakie pełnią, zakresy odpowiedzialności i zakresy obowiązków,
- środki materialne służące do realizacji celów, czyli zasoby, jakimi dysponuje,
- działalność instytucji, czyli rzeczywiste i konkretne typy aktywności, podejmowane
- i realizowane w ramach instytucji zgodne z jej celami,
- rzeczywiste funkcje instytucji, czyli obiektywną rolę, jaką odgrywa ona w szerszym
- kontekście kulturowym.¹⁵⁶

W Polsce pomoc społeczna jest instytucją polityki społecznej. Jednym z głównych jej zadań jest umożliwienie osobom, a także rodzinom przewycięzanie trudnych sytuacji życiowych, których same nie są w stanie pokonać, wykorzystując zarówno własne możliwości jak i posiadane zasoby. Pomoc społeczna jest jedną z wielu instytucji, które tworzą rzeczywistość społeczną. Posiada ona jednak wiele cech charakterystycznych tylko dla niej, a głównymi elementami, które określają jej miejsce oraz rolę wśród innych podsystemów społecznych są cele działania. Podstawowym zadaniem pomocy

¹⁵⁴ Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 r. „Dziennik Ustaw” 1990, nr 87, poz. 506.

¹⁵⁵ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966, s. 56.

¹⁵⁶ T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 67.

społecznej jest zapobieganie trudnym sytuacjom życiowym przez podejmowanie działań zmierzających do życiowego usamodzielnienia osób i rodzin oraz ich integracji ze środowiskiem. Rodzaj, a także forma i wielkość świadczenia powinny być odpowiednie do okoliczności uzasadniających udzielenie pomocy. Osoby korzystające ze świadczeń społecznych są zobligowane do współpracy w rozwiązywaniu ich trudnej sytuacji.

Zgodnie z art. 7 ustawy z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej (Dz. U. Nr 64, poz. 593 ze zm.) pomocy społecznej udziela się w szczególności z powodu ubóstwa, sieroctwa, bezdomności, bezrobocia, niepełnosprawności, potrzeby ochrony macierzyństwa lub wielodzietności, długotrwałej choroby, bezradności w sprawach opiekuńczo-wychowawczych i prowadzeniu gospodarstwa domowego /zwłaszcza w rodzinach wielodzietnych i niepełnych/, braku umiejętności w przystosowaniu do życia młodzieży opuszczającej placówki opiekuńczo-wychowawcze, trudności w integracji osób, które otrzymały status uchodźcy, alkoholizmu lub narkomanii, trudności w przystosowaniu do życia po opuszczeniu zakładu karnego, zdarzenia losowego i sytuacji kryzysowej, klęski żywiołowej bądź ekologicznej.

Pomoc społeczna może być także udzielana z urzędu (mówi o tym art. 102 ustawy o pomocy społecznej). Osoba lub rodzina może zgłosić się o przyznanie pomocy do ośrodka pomocy społecznej w miejscu zamieszkania (ośrodki znajdują się w każdej gminie). Decyzje o przyznaniu lub odmowie przyznania pomocy wymagają uprzednio przeprowadzenia przez pracownika socjalnego, rodzinnego wywiadu środowiskowego. Decyzje w sprawach świadczeń pomocy społecznej wydawane są w formie pisemnej.

Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej (MOPS)

MOPS lub Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie (MOPR), to podstawowe jednostki w systemie pomocy społecznej. Są one miejscem pierwszego kontaktu osób poszukujących pomocy społecznej. Zgodnie z prawem działają w każdej gminie. Kierują osoby potrzebujące do domów opieki społecznej lub kwalifikują do wypłaty zasiłku. A przede wszystkim prowadzą szeroko zakrojoną pracę socjalną z ludźmi dotkniętymi patologią, marginalizacją, wykluczeniem.

Głównym celem jest niesienie różnorodnych form pomocy osobom i rodzinom, które z różnych przyczyn niezdolne są do rozwiązywania swych życiowych problemów, a w szczególności ludziom starszym, niepełnosprawnym, chorym, samotnym, zagrożonym demoralizacją, rodzinom pozbawionym środków do życia, ubogim i bezradnym. Celem MOPS jest także kształtowanie postaw społecznych sprzyjających bezpośredniemu uczestnictwu w działaniach na rzecz potrzebujących, bądź wspierania takich działań.

Główne zadania Miejskich Ośrodków Pomocy Społecznej to:

- przeciwdziałania marginalizacji i wykluczeniu społecznemu najsłabszych grup społecznych żyjących w ubóstwie, wynikającym szczególnie z bezrobocia w połączeniu z takimi dysfunkcjami jak: niezaradność

opiekuńczo - wychowawcza rodziców, bezdomność, alkoholizm, narkomania,

- rozwój systemu wsparcia dla osób niepełnosprawnych oraz osób z zaburzeniami psychicznymi,
- rozwój systemu pomocy dziecku i rodzinie w celu zapewnienia opieki i wychowania dzieciom całkowicie lub częściowo pozbawionym opieki rodziców oraz dzieciom niedostosowanym społecznie,
- wdrażanie i koordynacja strategii integracji i polityki społecznej.

Zakres podmiotowy pomocy społecznej

W następstwie przemian ekonomicznych i społecznych następuje wyraźna zmiana w strukturze świadczeniobiorców. Coraz liczniejszą grupę stanowią osoby w wieku produkcyjnym, zmuszone do korzystania z pomocy ze względu na całkowity brak lub zbyt małe dochody z pracy. Brak możliwości zatrudnienia jest obecnie jedną z najważniejszych przyczyn korzystania ze świadczeń pomocy społecznej. Ponadto z powodu niskich dochodów coraz bardziej liczną grupę stanowią rodziny wielodzietne oraz rodziny niepełne z małymi dziećmi. Tymczasem, jeszcze w poprzedniej dekadzie, relatywnie najczęściej pojawiały się wśród świadczeniobiorców, osoby w wieku poprodukcyjnym oraz ludzie niepełnosprawni. Ta zmiana struktury osób korzystających ze świadczeń stanowi odzwierciedlenie tendencji, charakterystycznej dla większości krajów rozwiniętych. Pomoc społeczna w mniejszym niż wcześniej stopniu spełnia funkcje naprawcze w stosunku do dysfunkcji systemu ubezpieczenia emerytalnego, w coraz większej natomiast mierze ma zadanie łagodzenia socjalnych i ekonomicznych skutków długookresowego bezrobocia.¹⁵⁷

Zakres przedmiotowy pomocy społecznej

Świadczenia pomocy społecznej dzielą się generalnie na te, które udzielane są w środowisku zamieszkania osoby korzystającej z pomocy (pomoc środowiskowa) oraz na pomoc, udzielaną w domach pomocy społecznej (pomoc instytucjonalna). Niekiedy wyróżnia się jeszcze tzw. pomoc półotwartą, udzielaną w placówkach, w których osoby korzystające przebywają przez określony czas (np. dzienne domy pobytu dla osób starszych, placówki terapeutyczne, ośrodki interwencji). Pierwsza z tych form ma o wiele większy zasięg, jak i znaczenie ze względu na możliwości integracji społecznej i dążenie do stworzenia świadczeniobiorcy warunków do w miarę, samodzielnej egzystencji w dotychczasowym środowisku jako istotne cele pomocy. Ustawa o pomocy społecznej wymienia wśród świadczeń środowiskowej pomocy społecznej zasiłek stały, zasiłek okresowy, zasiłek celowy (w formie pieniężnej lub rzeczowej), na ekonomiczne usamodzielnienie osoby lub rodziny, usługi opiekuńcze oraz sprawienie pogrzebu. Poza ustawą, w ramach realizacji odrębnych programów rządowych zmierzających do poprawy warunków bytu ludności, wprowadzone zostały jeszcze dwa

¹⁵⁷ P. Błędowski, *Pomoc społeczna w latach dziewięćdziesiątych*, „Polityka Społeczna, 1998, nr 7.

inne świadczenia, a mianowicie pomoc finansowa związana ze wzrostem wydatków na leczenie oraz udzielana do 1993 r. pomoc finansowa na wydatki mieszkaniowe.

Oprócz wymienionych zadań, ośrodki pomocy społecznej zostały zobowiązane na mocy ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży do udzielania pomocy dla kobiet w ciąży i wychowujących dzieci. Ośrodki pomocy społecznej udzielają pomocy prawnej i materialnej kobietom od ósmego miesiąca ciąży do drugiego miesiąca życia dziecka. Do korzystania ze świadczeń materialnych uprawnione są kobiety, których dochód w rodzinie nie przekracza poziomu najniższej emerytury. Z kolei ustawa o zasiłkach rodzinnych i pielęgnacyjnych nakłada na ośrodki pomocy społecznej obowiązek ustalania uprawnień i wypłacania tych zasiłków w stosunku do osób, które nie pobierają ich w zakładzie pracy, w Kasie Rolniczego Ubezpieczenia Społecznego, w powiatowych urzędach pracy lub w ZUS. Świadczenia środowiskowe są najbardziej rozpowszechnioną formą pomocy społecznej. W miarę podnoszenia materialnego standardu życia ludności, na znaczeniu zyskiwać będzie inna niż materialna forma świadczeń środowiskowych, a mianowicie usługi w miejscu zamieszkania. Za rozwojem tego obszaru działania pomocy społecznej przemawiają nie tylko oczekiwane zmiany w strukturze demograficznej ludności Polski (znaczny wzrost odsetka ludności starszej), ale i względy ekonomiczne. Udzielanie pomocy środowiskowej jest znacznie tańsze, spełnia dodatkowo istotną funkcję motywacyjną w stosunku do świadczeniobiorców oraz ułatwia organizację lokalnej społeczności na rzecz organizacji pomocy.

Zadania pomocy społecznej realizowane są przez samorząd terytorialny na poziomie gmin, powiatów i województw (są to zadania o charakterze obowiązkowym lub fakultatywnym) oraz przez administrację rządową, zlecającą najczęściej ich wykonanie odpowiednim szczeblom samorządu terytorialnego. W gminach zadania pomocy społecznej realizowane są głównie przez ośrodki pomocy społecznej, w powiatach zajmują się tym powiatowe centra pomocy rodzinie, a w województwach – regionalne ośrodki polityki społecznej.

Samorządy terytorialne są zobowiązane do zagwarantowania w swoich budżetach odpowiednich środków na realizację pomocy i zapewnienia dostatecznie wykwalifikowanych kadr do realizacji jej zadań.¹⁵⁸

Cele instytucji pomocy społecznej

Cele mogą być formułowane na wiele sposobów. Zależy to od przyjętego w danym społeczeństwie etosu, systemu polityczno – gospodarczego i w rezultacie – funkcjonującego modelu pomocy społecznej. Celem instytucji pomocy społecznej wg. R. Wimana jest „promowanie i podtrzymywanie bezpieczeństwa socjalnego jednostek, rodzin i grup społecznych i uczynienie ich zdolnymi do pełnienia specyficznych dla nich funkcji. Analizę celów pomocy społecznej koncentruje on wokół dwóch wymiarów:

¹⁵⁸ P. Błędowski, *Pomoc społeczna w latach dziewięćdziesiątych*, „Polityka Społeczna” 1998, nr 7.

1. możliwości, umiejętności i predyspozycje jednostek, rodzin lub grup do podejmowania różnych typów aktywności zaspokajających ich potrzeby,
2. relacji jednostka – środowisko społeczne, polegającej na stworzeniu podstawowych warunków wyjściowych dla danej populacji, dzięki którym pojawiają się równe szanse dla wszystkich jej członków.¹⁵⁹

Szansę te dotyczą indywidualnych możliwości zaspokajania potrzeb i realizacji aspiracji życiowych. Środowisko i instytucje społeczne kreują owe funkcjonalne warunki podstawowe, dzięki którym jednostki są zdolne do pełnienia przypisanych im funkcji.

Hasło: „dać wszystkim równe możliwości wyboru” – to zarówno jedna z wersji sprawiedliwości i równości społecznej, jak i zadanie instytucji polityki społecznej, w tym oczywiście także pomocy społecznej. Słusznie twierdzi M. Łuczyńska, iż „stwarzanie warunków dla satysfakcjonującego funkcjonowania jednostki to jedno z podstawowych zadań państwa. Równe możliwości to jednocześnie równe prawa wszystkich członków społeczeństwa w dostępie do zasobów wpływających na jakość życia, jak również prawo do dążenia do osiągnięcia coraz bardziej satysfakcjonującego poziomu.”¹⁶⁰

Położenie nacisku na aktywność instytucji i świadczeniobiorców wynika z celu szczegółowego, jakim jest dążenie do usamodzielnienia się jednostki i rodziny. Natomiast celem operacyjnym jest doprowadzenie do sytuacji, w której „świadczeniobiorca wychodzi z systemu pomocy społecznej dzięki nabyciu zdolności do samodzielnej realizacji swoich funkcji.”¹⁶¹ Zatem cele pomocy społecznej skupiają się wokół jednostki i jej związków ze środowiskiem, w którym żyje.

W ujęciu Charlesa Zastrowa cele sprowadzają się do:

1. zwiększania możliwości jednostek w zakresie rozwiązywania problemów i radzenia sobie z trudnościami przez rozwijanie ich umiejętności i zdolności indywidualnych,
2. wiązania ludzi z zasobami instytucji dostarczającymi im pożądaných zasobów,
3. podnoszenia efektywności ludzkiego działania przez dostarczenie jednostkom usług i optymalizowanie ich funkcjonowania w różnych systemach, w których podejmują działania.
4. rozwój i ulepszanie polityki społecznej.¹⁶²

Ze względu na specyfikę pomocy społecznej i jej usytuowanie w ramach polityki społecznej można wyróżnić 3 poziomy osiągnięcia celów pomocy społecznej:

¹⁵⁹ T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 70-71.

¹⁶⁰ Tamże, s. 76.

¹⁶¹ Tamże, s. 77.

¹⁶² C. Zastrow, *The practice of social work*, (3. wyd.), Chicago 1989, s. 128.

I. POLITYKA SPOŁECZNA - poziom strukturalny.

Cele: korygowanie i utrzymywanie warunków wyjściowych dla całej populacji przez wpływanie na warunki ludzkiego życia na poziomie strukturalnym m. in. przez:

- a) zapobieganie niedostatkowi, ubóstwu, marginalizacji społecznej przez rozwiązania podejmowane na poziomie makrostrukturalnym;
- b) promowanie pożądaných wzorów konsumpcji, stylów życia, sposobów aktywności indywidualnej i zbiorowej.

II. ORGANIZOWANIE ŚRODOWISKA LOKALNEGO – poziom bezpośredniego otoczenia społecznego jednostki (rodziny).

Cele: korygowanie i utrzymywanie warunków wyjściowych dla społeczności lokalnej przez wpływanie na warunki ludzkiego życia na poziomie lokalnym, m. in. przez:

- a) profilaktykę na poziomie lokalnym;
- b) promocję pożądaných wzorów konsumpcji, stylów życia, sposobów aktywności indywidualnej i zbiorowej na poziomie lokalnym.

III. JEDNOSTKA – RODZINA.

Cele:

1. praca o charakterze profilaktycznym formułowana na poziomie jednostek i rodzin;
2. praca korekcyjna, czyli ulepszanie warunków wyjściowych na poziomie indywidualnym, kształtowanie sprawności życiowej, pomoc zdrowotna, uaktywnienie możliwości tkwiących w jednostce, dostarczenie wsparcia, poprawa warunków zewnętrznych;
3. opieka związana z uzupełnianiem brakujących zasobów lub systemów wsparcia albo zastępowania nowymi świadczeniami, odpowiedniejszymi do potrzeb klienta.

Zatem cele odnoszą się zawsze do osiągnięcia wyższego poziomu społecznego funkcjonowania jednostek, rodzin lub grup społecznych i dotyczą one:

1. promocji pozytywnych i pożądaných przez system społeczny sposobów funkcjonowania jednostek rodzin lub grup społecznych,
2. zapobiegania (prewencji) powstawania trudnych sytuacji życiowych i problemów społecznych,
3. pomocy jednostkom, rodzinom, grupom społecznym w rozwiązywaniu ich problemów,
4. wspierania i dostarczania pomocy tym, którzy samodzielnie nie są w stanie przezwyciężyć własnych trudności i problemów.¹⁶³

¹⁶³ T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 78-80.

Zadania instytucji pomocy społecznej

Zadania prezentują się następująco:

1. rozpoznawanie środowiska lokalnego i identyfikowanie w nim jednostek i rodzin będących w trudnej sytuacji życiowej lub należących do grup podwyższonego ryzyka oraz określanie tych czynników tkwiących w środowisku, które wpływają na społeczne funkcjonowanie ludzi (rola zawodowa – poszukiwacz).
2. wiązanie potrzeb klientów pomocy społecznej z zasobami instytucji pomocy społecznej i innych instytucji mogących wpłynąć na poprawę funkcjonowania jednostek lub rodzin (rola zawodowa – pośrednik).
3. reprezentowanie interesów klienta lub wypracowywanie optymalnych dla jego potrzeb rozwiązań prawno – instytucjonalnych (rola zawodowa – adwokat).
4. ewaluacja sposobów działania instytucji, zakresu jej skuteczności w zaspokajaniu potrzeb klienta na podstawie zebranych i przeanalizowanych danych (rola zawodowa – ewaluator).
5. mobilizowanie zasobów tkwiących w jednostkach, rodzinach, jak i w środowisku lokalnym w celu zwiększenia możliwości samodzielnego rozwiązywania problemów i zapobiegania powstawaniu nowych (rola zawodowa – mobilizator).
6. instruowanie przedstawicieli instytucji, udzielanie im informacji oraz uczenie technik pomagania dla uzyskania lepszego poziomu funkcjonowania klienta i adekwatnego zaspokojenia jego potrzeb (rola zawodowa – nauczyciel).
7. modyfikacja tych wzorów zachowania i postaw klienta, które krępują go w byciu bardziej efektywnym (rola zawodowa – wpływający na zmianę zachowań {ang. – behavior changer}).
8. konsultowanie optymalnych dla klienta rodzajów świadczeń z innymi pracownikami lub innymi agencjami (rola zawodowa – konsultant).
9. podejmowanie działań planistycznych w obrębie społeczności lokalnych przez uaktywnienie jednostek, grup sąsiedzkich, sektora publicznego i prywatnego w celu dokonania diagnozy zasobów i określenia potrzeb (rola zawodowa – planista lokalny).
10. tworzenie mapy potrzeb lokalnych przez zbieranie i opracowywanie informacji pochodzących ze środowiska (rola zawodowa – zarządzający informacjami).
11. administrowanie lub efektywne zarządzanie programami pomocy społecznej lub agencjami, w ramach których są one realizowane (rola zawodowa – administrator).
12. udzielanie pomocy i wsparcia tym, którzy go potrzebują w zaspokajaniu własnych potrzeb (rola zawodowa – opiekun).¹⁶⁴

¹⁶⁴ Tamże, s. 82.

Funkcje instytucji pomocy społecznej

Instytucja pomocy społecznej, jako jedna z instytucji życia społecznego, pełni wiele funkcji wobec systemu społecznego i jego członków. Tym samym funkcje pomocy społecznej będą dotyczyły zarówno całego systemu, jak i funkcjonowania poszczególnych jednostek.

Potrzeby ludzkie i problemy społeczne są zwykle przedmiotem troski instytucji społecznych, których funkcje polegają na zaspokajaniu potrzeb fizycznych, ekonomicznych, edukacyjnych, religijnych, i politycznych obywateli. Instytucje społeczne, takie jak: rodzina, system edukacji, rząd, religia, gospodarka oraz polityka (pomoc) społeczna ewoluują w odpowiedzi na potrzeby indywidualne i zbiorowe, występujące w społeczeństwie. Dzieci mają w rodzinie zapewnione utrzymanie – wyżywienie, schronienie i ubranie, a o ich rozwój dba się poprzez proces socjalizacji. Wiedza, umiejętności, przekonania, postawy i normy przekazywane są w procesie kształcenia. Gospodarka zapewnia możliwość produkcji i dystrybucji towarów oraz usług. Instytucje polityczne funkcjonują jako struktury służące podziałowi i sprawowaniu władzy. Znaczenie spraw ostatecznych to główny przedmiot zainteresowania instytucji religijnych. Wreszcie, instytucje polityki (pomocy) społecznej zapewniają usługi potrzebne wszystkim ludziom w którymś momencie życia w celu utrzymania lub też osiągnięcia ról produktywnych społecznie członków społeczeństwa.¹⁶⁵

Funkcje instytucji klasyfikowane są według różnych kryteriów. J. Szczepański określa funkcje instytucji następująco:

1. stwarzają członkom możliwość zaspokojenia ich różnego rodzaju potrzeb.
2. regulują działania członków w ramach stosunków społecznych, tzn. zapewniają wykonywanie czynności pożądaných i dokonują represji zachowań niepożądaných.
3. zapewniają ciągłość życia społecznego przez utrzymywanie i kontynuację czynności publicznych impersonalnych.
4. dokonują integracji czynności, działań i stosunków jednostek i zapewniają wewnętrzną spójność zbiorowości.¹⁶⁶

Szczegółowej analizy pojęcia funkcji i jej przydatności przy opisie zjawisk społecznych dokonał R. Merton, który podzielił funkcje na jawne i ukryte. Funkcje jawne to dające się obserwować skutki i konsekwencje obiektywne, które przyczyniają się do adaptacji i modyfikacji danego systemu. Tym samym funkcje jawne odnoszą się do tych skutków, które są zamierzone i przewidywane przez członków grupy czy zbiorowości. Natomiast funkcje ukryte to te rodzaje skutków, które nie są przewidywane i nie są zamierzone, choć pełnią istotne role w życiu społecznym.¹⁶⁷ M. Łuczyńska podaje, iż funkcje jawne dotyczą zadań instytucji pomocy społecznej i przedstawiają się w następujących wymiarach.

¹⁶⁵ B. DuBois, K. Krogsrud Miley, *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, Katowice 1999, s. 43 44.

¹⁶⁶ J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1966, s. 78.

¹⁶⁷ R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 46, 48.

1. Podejmowanie różnorodnych typów aktywności, będących reakcją na zmianę społeczną.
2. Łagodzenie skutków zmian społecznych przez udzielanie wsparcia i pomocy jednostkom i rodzinom.
3. Wzmacnianie jednostek i rodzin w osiąganiu przez nie celów indywidualnych oraz wpływanie na sposób pełnienia ról społecznych.
4. Dostarczanie nowych, instytucjonalnych sposobów socjalizacji, rozwoju i opieki w zakresie realizacji ról społecznych, niegdyś pełnionych przez związki rodzinne i sąsiedzkie.
5. Rozwijanie instytucjonalnych form dla nowych typów aktywności, istotnych dla rodzin, jednostek i grup funkcjonujących we współczesnym społeczeństwie, a nie znanych w społeczeństwach prostych.¹⁶⁸

Podstawowe modele pomocy społecznej

Modele pomocy społecznej opierają się na dwóch podstawowych koncepcjach (rezydujalnej i instytucjonalnej), które stanowią dwa odmienne spojrzenia na rolę i miejsce pomocy społecznej, jako jednej z instytucji życia społecznego.

Koncepcja rezydujalna.

Koncepcja ta traktuje usługi pomocy społecznej „jako narzędzia interwencji socjalnej, podejmowane w sytuacjach krytycznych dla rodziny i jednostki. Mają one na celu wzmocnienie jednostek lub przywrócenie im możliwości funkcjonowania. Koncepcja ta bowiem zakłada istnienie dwóch podstawowych dla jednostki kanałów identyfikowania i zaspokajania jej potrzeb – rodziny i rynku.¹⁶⁹

W chwilach, kiedy ich sprawne działanie załamuje się lub gdy jednostka nie jest w stanie z tych kanałów korzystać z różnego rodzaju powodów (np. niepełnosprawność, choroba czy niepełna rodzina), pojawia się wówczas pomoc społeczna, ale jako inny – trzeci system, na którego ramach następuje zaspokojenie zdeprimowanych potrzeb. Słusznie zauważyła M. Łuczyńska, iż „struktury organizacyjne pomocy społecznej mają za zadanie udzielanie wsparcia i pomocy jednostkom lub rodzinom w sytuacjach kryzysowych, ale ich pomoc ustaje w chwili wyjścia z krytycznej sytuacji,¹⁷⁰ zaś świadczenia mają tylko charakter selektywny. Zatem mogą z nich korzystać tylko osoby spełniające odpowiednie kryteria formalno – prawne, które są ściśle określone przez instytucje pomocowe. Owa pomoc ma oczywiście charakter czasowy, można by powiedzieć, że zastępczy, co sprowadza tym samym obywatela do roli pacjenta. To zaś – powoduje uruchomienie procesu naznaczania społecznego, a świadczeniobiorca zyskuje stygmat osoby niezaradnej, niezdolnej do

¹⁶⁸ T. Kaźmierczak, M. Łuczyńska, *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998, s. 83.

¹⁶⁹ Tamże, s. 73.

¹⁷⁰ Tamże, s. 74.

samodzielnego pełnienia funkcji. Świadczenie w tym przypadku traktowane jest jak jałmużna.

Koncepcja instytucjonalna.

Pomoc w tego rodzaju koncepcji – zdaniem M. Łuczyńskiej – rozumiana jest jako zorganizowany system usług społecznych i instytucji powstałych w celu pomocy jednostkom lub grupom społecznym w osiągnięciu satysfakcjonującego standardu życia.¹⁷¹

Łatwo zauważyć więc, iż pomoc społeczna jest tutaj traktowana jako system zaspokajania potrzeb, ale już nie alternatywny, lecz równoważny wobec rodziny i rynku. Jednostka może tutaj zaspokajać swoje potrzeby nie będąc jeszcze (w przeciwieństwie do poprzedniej koncepcji) w sytuacji kryzysowej, ale odczuwając już pewien deficyt. Świadczenia mają charakter permanentny, zaś usługi socjalne rozumiane są jako „formy ułatwień oferowane obywatelom w realizacji ich dążeń i aspiracji.”¹⁷² Nie ma tu miejsca na procesy stygmatyzacji, tak jak było to w przypadku koncepcji rezydualnej, ponieważ oferowana pomoc posiada charakter uniwersalny, a nie selektywny.

Zakończenie

Ośrodki Pomocy Społecznej są placówkami, która udzielają pomocy psychologicznej, finansowej, rzeczowej i w postaci pracy socjalnej tym potrzebującym, którzy spełniają określone warunki. Należy zwrócić ogromną uwagę na potrzebę działania takich instytucji

w środowisku lokalnym. Rodzina jest podstawową komórką społeczną, zadaniem państwa winno być zatem tworzenie warunków do prawidłowego jej funkcjonowania. Długotrwałe bezrobocie, a co za tym idzie, zubożenie rodzin, alkoholizm, niepełnosprawność i szereg innych problemów powodują konieczność wspierania tych rodzin przez specjalistów. Pomiędzy rodziną – społeczeństwem i państwem istnieje nierozzerwalna więź współzależności

i współpracy. Od rodziny wymaga się otwartości i uczestniczenia w życiu oraz rozwoju społeczeństwa i państwa, zaś państwo przez swoje instytucje powinno wzmacniać rodzinę, strzec ją przed zagrożeniami utrudniającymi pełnienie przez nią właściwych jej funkcji,

i jednocześnie aktywnie ją wspomagać w ich pełnieniu. Podsumowując należy stwierdzić, że pomoc społeczna to zorganizowany system usług społecznych i instytucji. Posiada wiele cech wspólnych dla wszystkich instytucji, ale ma także cechy właściwe tylko sobie. Jej cele, funkcje, zasoby, a także personel są zorientowane na zaspokajanie potrzeb jednostek i rodzin, będących w trudnej sytuacji życiowej lub należących do grup ryzyka socjalnego. Klient pomocy społecznej stanowi podmiot wszystkich obszarów i wymiarów jej działalności. Zatem głównym celem instytucji pomocy społecznej jest umożliwienie rodzinom przezwyciężenia

¹⁷¹ Tamże, s. 73.

¹⁷² Tamże, s. 74.

trudnych sytuacji życiowych, których sami nie są w stanie pokonać oraz zapobieganie powstawaniu takim sytuacjom.

Bibliografia

- Badora S., Czeredrecka B., Marzec D. *Rodzina i formy jej wspomagania*, Kraków 2001.
- Bradshaw J., *Zrozumieć rodzinę*, Warszawa 1998.
- DuBois B. Krogsrud Miley K., *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, Katowice 1999.
- Janowska Z., *Głód czy bezdomność?*, Łódź 2000.
- Kawula S., *Funkcja opiekuńcza współczesnej rodziny polskiej*, Białystok 1988.
- Kaźmierczak T., Łuczyńska M., *Wprowadzenie do pomocy społecznej*, Katowice 1998.
- Maciarz A., *Uczniowie niepełnosprawni w szkole powszechnej*, Warszawa 1992.
- Markowski Z., Troczyński W., (red.), *Wstęp do socjoekonomii*, Gdańsk 1998.
- Marzec H., *Dziecko w rodzinie z ubóstwem materialnym*, Łowicz 2001.
- R.K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 46.
- Rembowski I., *Rodzina w świetle psychologii*, Warszawa 1996.
- Szczepański J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1970.
- Toczyski W., (red.), *Natura i kwestia ubóstwa*, Gdańsk – Warszawa 1991.
- Wegscheider – Cruse S., *Nowa szansa, nadzieja dla rodziny alkoholowej*, Warszawa 2000.
- Zastrow C., *The practice of social work*, (3. wyd.), Chicago 1989.
- Ziemska M., *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 1994.
- Błądowski P., *Pomoc społeczna w latach dziewięćdziesiątych*, w: „Polityka Społeczna” 1998, nr 7.
- Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku*, „Dziennik Ustaw” 1990, nr 87, poz. 506.

Iwona Korpaczewska

Studia pedagogiczne – powołanie czy przypadek?

Wiele na to wskazuje, że w zawodzie nauczyciela – silnie utożsamianym z powołaniem – poczucie misji przestało mieć znaczenie kluczowe. Działaniu w poczuciu misji towarzyszą zawsze: poświęcenie, bycie wzorem do naśladowania, wiara w wartości, które się głosi i czynienie drugoplanowymi profitów, jakie wynikają z pełnienia określonych zadań¹⁷³. Jeśli nawet za przesadę uznamy ten ostatni warunek, jasne jest, że wymagania wobec pedagogów mamy znacznie szersze, niż wobec osób wykonujących inne zawody. Wymagania te wykraczają poza sferę związaną z funkcjonowaniem w rozmaitych placówkach wychowawczych, a obejmują cały szereg kompetencji kulturowych, społecznych, czy wreszcie moralnych i etycznych. Jeśli dodatkowo przyjrzymy się zawodowi pedagoga z perspektywy występujących w nim procesów wypalenia zawodowego czy alienacji społecznej, to musimy się zgodzić, że dobrym pedagogiem może być tylko osoba silnie zmotywowana do pracy z drugim człowiekiem, a treścią tej motywacji powinna być chęć niesienia mu pomocy i wsparcia.

Tymczasem mówi się o pedagogach, że nie potrafią słuchać, nie są zainteresowani swoimi wychowankami, nie prowadzą z nimi dialogu, nie stać ich na spontaniczność. Oni sami czas spędzony w szkołach oceniają jako czas, który nie angażuje ich emocjonalnie, który trudno oceniać w kategoriach zadowolenia lub jego braku. Aleksander Nalaskowski poprosił nauczycieli o przypisanie swoistej miary zadowolenia różnym czynnościom wykonywanym przez nich w ciągu tygodnia i zinterpretował wynik badania odwołując się do teorii antropologa W. Wollera's'a, który obszary ludzkiego funkcjonowania podzielił na strefy: ciepła (w tej strefie jesteśmy kochani, akceptowani, a nasz wysiłek jest nagradzany), techniczną (tu dokonujemy czynności koniecznych, ale pozbawionych głębszych uczuć) i zimną (w tej strefie przegrywamy, działamy wbrew sobie). Okazuje się, że nauczyciele traktują pracę w szkole na emocjonalnej równi z płaceniem rachunków, czy robieniem zakupów - sytuując ją w strefie technicznej.¹⁷⁴

Jeśli do ogromnych wymagań wobec nauczycieli i pedagogów, wielkiego trudu tej pracy i jej złej oceny przez samych pedagogów dodamy jeszcze niski prestiż społeczny tego zawodu i niskie płace – nie sposób nie zadać sobie pytania: dlaczego tak wiele osób chce studiować na studiach pedagogicznych? Odpowiedzi na to pytanie szukałam wśród studentów studiów uzupełniających, niestacjonarnych - dwóch znaczących szczecińskich wyższych uczelni: publicznej i niepublicznej.¹⁷⁵

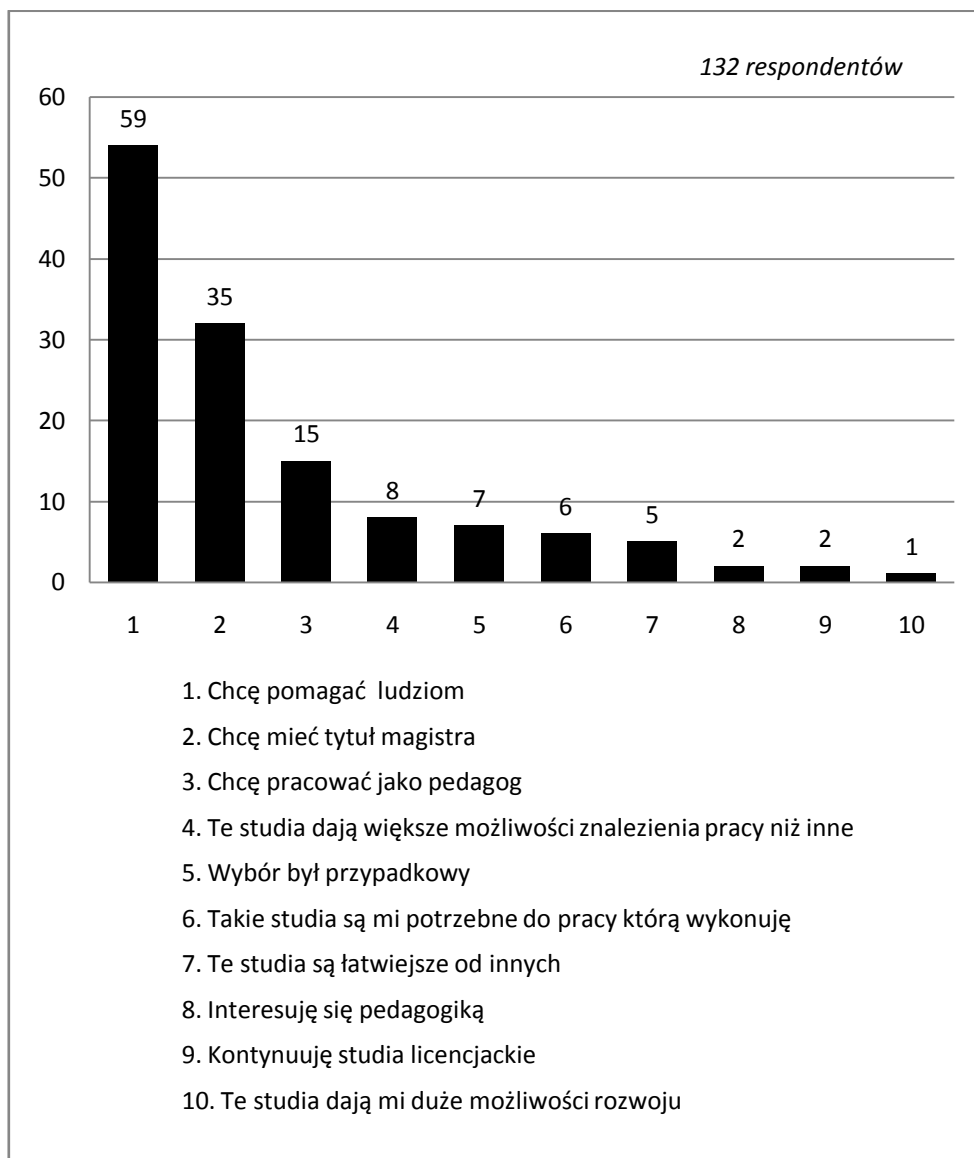
¹⁷³ A. Nalaskowski, *Nauczyciele z prowincji u progu reformy edukacji*, Toruń 1997;

¹⁷⁴ A. Nalaskowski, *op.cit.*, ss.100-101;

¹⁷⁵ Nie było istotnych różnic między wypowiedziami studentów obu typów uczelni.

Badaniami objęłam 132 osoby z rozmaitych kierunków pedagogicznych. Studenci poproszeni zostali o wybranie motywów, jakimi się kierowali dokonując wyboru studiów pedagogicznych. Wśród motywów zaproponowanych przeze mnie znalazły się między innymi: „chęć pomagania ludziom” i „chęć uzyskania tytułu magistra”. Poprosiłam swoich respondentów o ponumerowanie motywów od najbardziej dla nich ważnych do najmniej istotnych i przedstawiam na wykresie tylko te, które były przez nich wybierane jako najważniejsze. I oto „chęć pomagania ludziom” okazała się dominującym motywem podejmowania studiów pedagogicznych. Taką odpowiedź podało aż 59 studentów.

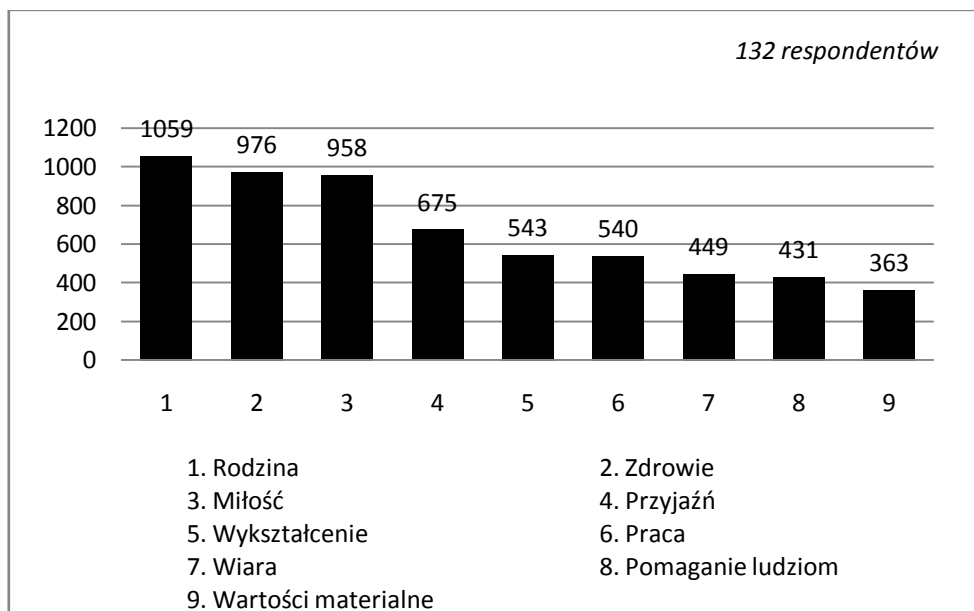
Wykres 1. Motywy wyboru studiów pedagogicznych



Jest to wynik, który pozwala mieć nadzieję, że studia pedagogiczne kończą właściwe osoby. Duża grupa respondentów (aż 35 osób) traktuje te studia jako - przede wszystkim - szansę na uzyskanie tytułu magistra. Nie ma naturalnie nic złego w tym, że ktoś chce skończyć wyższe studia, jednak przykre jest to – szczególnie w przypadku przyszłego pedagoga - gdy jest to powód najważniejszy. Jeśli jednak dodać osoby, które wybrały motyw pomocy innym i osoby deklarujące, że chcą pracować jako pedagodzy – okaże się, że zdecydowana większość badanych kieruje się motywami, jakich od studentów studiów pedagogicznych oczekujemy.

Skoro zatem „pomaganie ludziom” stanowiło dla studentów pedagogiki wartość, postanowiłam przyjrzeć się, jakie jest miejsce tej wartości w szeregu innych wartości, bliskich badanym. Poprosiłam studentów o nazwanie rzeczy cennych, najistotniejszych w życiu, bez których trudno byłoby im się obyć. Wśród licznych, wypisywanych przez nich wartości nie znalazła się jednak wartość taka jak „pomoc innym ludziom”. Kiedy zaś sama zaproponowałam badanym różne wartości¹⁷⁶, prosząc o ich uszeregowanie od najważniejszej do najmniej ważnej, badani umieścili „pomaganie ludziom” na miejscu ósmym (przedostatnim).

Wykres 2. Miejsce wartości „pomaganie ludziom” wśród wartości cenionych przez studentów kierunków pedagogicznych (rangi¹⁷⁷)



Nie ośmieliłabym się dokonywać w tym miejscu oceny wartości bliskich studentom pedagogiki, zresztą nie taki był cel mojego badania. Pragnę tylko

¹⁷⁶ Pytania o wartości (pytanie otwarte i zamknięte) nie były zadane podczas jednego badania

¹⁷⁷ Kolejnym miejscem w ułożonej przez każdego badanego hierarchii przypisałam wartości punktowe: numer 1- jako najwyższy- otrzymywał 9 punktów, nr 2– 8, nr 3– 7 itd. Wartość znajdująca się w hierarchii najniżej otrzymywała jeden punkt. Po zsumowaniu punktów, każda wartość reprezentowana była przez inną liczbę. Im wyższa liczba, tym wyżej oceniona była dana wartość przez studentów.

zwrócić uwagę na pewną niekonsekwencję badanych, jaką dostrzec można porównując motyw wyboru studiów z życiowymi wartościami. Nie twierdzą, że są sprzeczne, lecz tylko, że motyw „pomocy innym ludziom” nie jest może tak silny, jak byśmy sobie tego – u przyszłych pedagogów – życzyli.

Niżej w hierarchii wartości, niż „pomoc innym” znajdują się tylko wartości materialne. To, że badani nisko cenią dobra materialne potwierdza też ich kolejna deklaracja. 83 osoby stwierdziły, że gdyby miały dokonywać wyboru między pracą pozwalającą na samorealizację, chociaż nie w pełni satysfakcjonującą materialnie, a pracą dobrze płatną, ale nie dającą możliwości rozwoju – wybrałyby pracę niżej płatną, która pozwala się spełnić w życiu. Jest tylko jeden problem: to nie byłaby praca pedagoga! Tylko 28 osób zdecydowanie trwałoby w tym zawodzie. Pozostali deklarowali, że gdyby nie rozmaite ograniczenia natury społecznej, geograficznej, zdrowotnej czy materialnej – wykonywaliby zupełnie inny zawód: psychologa (13 osób), weterynarza lub stomatologa (12), nauczyciela przedmiotu (9), biznesmena (8), policjanta, funkcjonariusza straży granicznej lub żołnierza (7), psychoterapeuty (5) urzędnika, kuratora sądowego lub jakikolwiek (po 3 osoby), organizatora imprez kulturalnych, adwokata, architekta, fotografa (po 2 osoby), marynarza, pielęgniarki, piosenkarki, psychiatry, urzędnika, pisarza, sportowca, stylisty, negocjatora, podróżnika (pojedyncze głosy). 16 osób nie wie, jaki zawód chciałoby wykonywać, ale osoby te wiedzą, że nie byłby to zawód pedagoga.

Według przywoływanego już w tym tekście A. Nalaskowskiego, polskich nauczycieli cechuje dylemat niemocy i mesjańskie trwanie na placówce, mimo że – jak sami twierdzą – zawód pedagoga nie cieszy się uznaniem społecznym, oświata jest biedna, uczniowie sprawiają problemy, a rodzice mają wieczne roszczenia i pretensje. Swoją misję – pisze Nalaskowski - nauczyciele zdają się pojmować jako przenoszenie postaw, których nikt od nich nie wymaga i nie oczekuje.¹⁷⁸ Moi respondenci to jeszcze nie pedagogzy, ale czy traktowanie tego zawodu już teraz - w trakcie przygotowywania się do pełnienia go – jako „czegoś zastępczego”, nie skłania do obaw, że będą oni podobnie postrzegać swoją pracę i siebie samych?

R. Kwaśnica twierdzi, że doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno – moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Ten pierwszy rodzaj doświadczenia nabywamy w dialogu i to z niego czerpiemy całościowe wizje świata, dzięki którym i siebie i świat możemy zrozumieć. Wiedza praktyczno – moralna określa także reguły stanowienia sensu i daje nam zasady moralne oraz umożliwia dialogowe porozumiewanie się z innymi. Wiedza techniczna zaś wskazuje cele, które mamy osiągnąć, dostarcza wiadomości o metodach ich osiągania i określa warunki, od których osiągnięcie celów - lub możliwość skutecznego zastosowania metody – zależy¹⁷⁹. Wszelkie cele i środki – zanim nauczyciel czy pedagog się nimi posłuży – muszą zyskać

¹⁷⁸ A.Nalaskowski, op.cit., s.115

¹⁷⁹ R. Kwaśnica Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu, s.299

akceptację praktyczno – moralną, zatem za absolutnie niezbędne kompetencje pedagoga Kwaśnica uznaje:

- kompetencje interpretacyjne, czyli zdolność do rozumiejącego odnoszenia się do świata (dzięki nim widzimy świat i nas samych jako rzeczywistość wymagającą stałej interpretacji, stawiamy pytania o sens tego, co się dzieje, a dzięki takim pytaniom rozumienie świata jest zadaniem nie mającym końca);

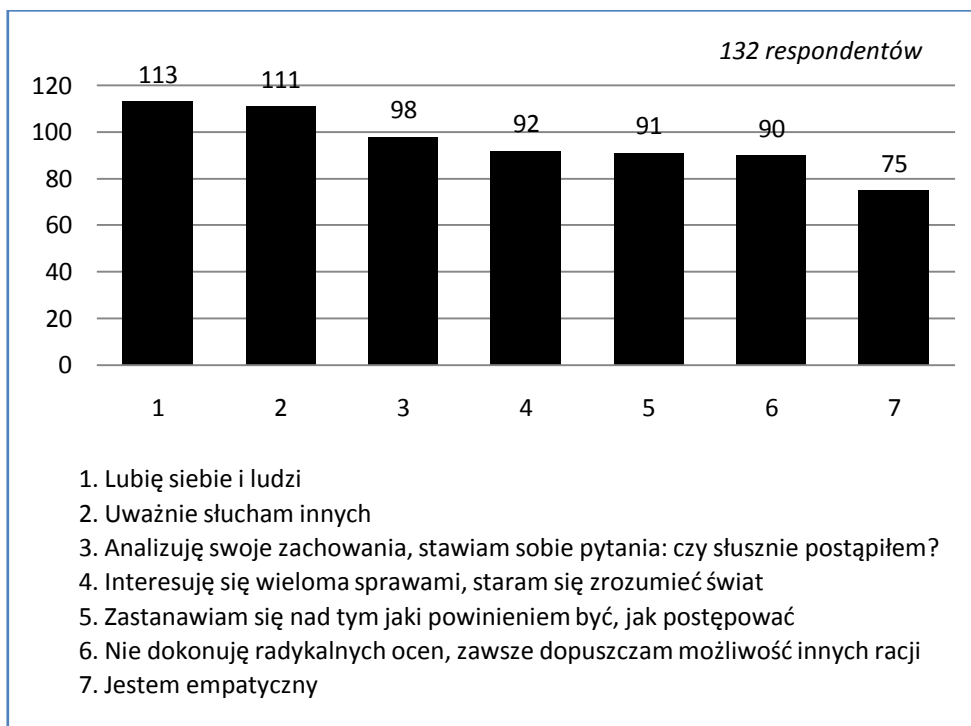
- kompetencje moralne, czyli zdolność do prowadzenia refleksji moralnej (dzięki nim stawiamy sobie pytania o to jacy powinniśmy być, jak postępować by nie ograniczać wolności innym - dochowując wierności sobie samym); - kompetencje komunikacyjne, czyli zdolność do bycia w dialogu z innymi i samym sobą.¹⁸⁰

Dialog to rozmowa będąca próbą zrozumienia siebie i drugiego człowieka. Kompetencje komunikacyjne nie są zatem zdolnością do prowadzenia dyskusji czy sporu, lecz do empatycznego zrozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, do krytyki rozumianej jako poszukiwanie ukrytych przesłanek własnych i cudzych poglądów. Są też niedyrektywną postawą, dzięki której swój punkt widzenia przedstawiamy jako jeden z możliwych, a nie - jedyny, jaki istnieje. Według Kwaśnicy ten rodzaj kompetencji ma absolutne pierwszeństwo nad innymi, to one odpowiadają swoistości pracy nauczyciela i przesądzają o wykorzystaniu pozostałych kompetencji.

Trzy opisane wyżej rodzaje kompetencji praktyczno – moralnych ujęłam w kilka pytań, które naturalnie nie wyczerpują ich rozumienia, ale – jak sędzę – w jakimś sensie je odzwierciedlają. Badani mieli za zadanie ocenić, w jakim obszarze ich kompetencje są zadowolające, a w jakim – wymagają jeszcze pracy nad sobą. Okazuje się, że niewiele jest obszarów, w których praca nad sobą wydaje im się konieczna. Ogromna większość respondentów ocenia swoje kompetencje praktyczno – moralne – bardzo wysoko, co ilustruje wykres nr 3.

¹⁸⁰ R. Kwaśnica; op.cit., ss 209 - 211

Wykres 3. Opinie studentów pedagogiki na temat własnych kompetencji praktyczno –moralnych



W opinii niemal wszystkich badanych, już w dość młodym wieku posiadają oni kompetencje, których rozwój zajmuje człowiekowi całe życie i jest szalenie trudny. Tym trudniejszy, że aby je zdobyć nie wystarczy zapoznać się z normami praktyczno – moralnymi, ale trzeba samemu doświadczyć dialogu, a takiej oferty nie składa nam ani szkoła, ani studia wyższe, na których uprawia się pedagogikę, która często udziela gotowych odpowiedzi na większość kwestii, także praktyczno – moralnych.

Na studia pedagogiczne nie ma egzaminów wstępnych. Dostać się na nie może niemal każdy, kto chce (studia dzienne) lub chce i ma pieniądze (studia zaoczne). Możemy zatem narzekać na naszych pedagogów, dziwić się postawom studentów pedagogiki, ale dopóki pedagogiem będzie mógł być każdy kto chce, a nie kto jest do tego predestynowany - niewiele się zmieni. Nie twierdzą, że to, iż znaczna grupa respondentów nie ceni wartości „pomoc innym ludziom” i woleliby oni wykonywać zawód inny, niż zawód pedagoga, czy też mają dość wyidealizowany obraz swoich kompetencji oznaczać musi, że będą złymi pedagogami. Myślę tylko, że w przypadku wielu osób wybór tej drogi życiowej nie jest przemyślany, albo – co jest jeszcze gorsze – jest chłodno wykalkulowany. Jeśli tak jest, to czy możemy oczekiwać od przyszłych pedagogów pasji i poświęcenia, bez których ta praca nie ma sensu i wartości ani dla nich samych, ani dla ich wychowanków?

Agnieszka Hłobił

Subkultury a młodzież

Zagrożenia współczesnego świata, między innymi wzrost patologii społecznych, zachwianie podstawowych wartości etycznych, przeobrażenia rodziny, stanowią często dla młodego pokolenia zbyt trudne zjawiska. Niewątpliwie dorastanie w przestrzeni obejmującej wiele sprzecznych wartości, ideologii, prawd, w której brak jest stałych, uniwersalnych kryteriów postępowania stanowi źródło braku poczucia bezpieczeństwa młodego człowieka, a tym samym przeszkodę w ukształtowaniu realistycznego obrazu siebie i świata oraz dojrzałych postaw etycznych i społecznych.

Wartość rodziny jako najważniejszej grupy w procesie socjalizacji młodego człowieka w ostatnim czasie bardzo często traci na znaczeniu. Nie stanowi już ona miejsca, w którym dorastający człowiek odnajduje bezpieczeństwo, miłość i poczucie wartości. Zamiast tego spotyka on samotność, zagubienie i rozczarowanie rodzicami, którzy nie znajdują dla niego czasu, gdyż zbyt mocno pochłonięci są dążeniem do gromadzenia dóbr materialnych, pogonią za zyskiem, pragnieniem zaspokojenia potrzeb za wszelką cenę kosztem zaniedbywania dziecka oraz wartości duchowych. Młody człowiek znajduje się nagle w pustce społecznej, osamotnienie, które przeżywa jest tym bardziej dojmujące, że ma on jednocześnie wyraźne poczucie własnej słabości psychicznej i moralnej. W następstwie tego dochodzi do odrzucenia przyjmowanych dotąd wzorów, norm i autorytetów na rzecz akcentowania młodzieńczego „ja” określanego przez M. Debesse pojęciem „kryzysu oryginalności młodzieńczej związanego z wyostrozonym krytycyzmem i dostrzeganiem błędów świata dorosłych.”¹⁸¹ Poczucie własnej tożsamości dorastającego człowieka związane z samodzielnym odkrywaniem i wyborem wartości, daje w rezultacie izolację od rodziny; zanika zaufanie i bliskość, pojawia się nieufność i dystans. W tej sytuacji młody człowiek potrzebuje oparcia w kims, kto nie będzie zagrożeniem dla jego autonomii, gdzie znajdzie nie tylko wartości, normy i wzory zachowania regulujące jego życie, ale również swoje miejsce. Grupą odniesienia staje się wtedy w sposób automatyczny grupa rówieśnicza. Jak pisze T. Pilch i I. Lepalczyk „grupa społeczna zaspokaja niezwykle ważną u dziecka potrzebę przynależności i akceptacji. Jeśli dziecko nie doznaje poczucia akceptacji i przynależności we własnej rodzinie gwałtownie szuka go na zewnątrz, płacąc za nie konformizmem i uległością. Dochodzi wówczas do szczególnie silnej identyfikacji członka z jego grupą, która stanowi bardzo doniosły układ odniesienia dla jego uczestnika, niekiedy wręcz główny i jedyny. Sytuacja staje się groźniejsza, jeśli młody człowiek trafia na grupę o nastawieniach aspołecznych. Wówczas konformizm i uległość wobec niej mogą owocować zachowaniami de-

¹⁸¹ M. Debesse: Psychologia dziecka. Od urodzenia do wieku młodzieńczego. Warszawa 1963, s. 81-92.

strukcyjnymi, aspołecznymi.”¹⁸² Należą do nich grupy nieformalne, wśród których ogromną popularnością cieszą się grupy nazywane subkulturami, bądź podkulturami młodzieżowymi. M. Pęczak przyjmuje, iż „ subkultura to względnie spójna grupa społeczna pozostająca na marginesie dominujących w danym systemie tendencji życia społecznego, wyrażająca swoją odrębność poprzez zanegowanie lub podważanie utrwalonych i powszechnie akceptowanych wzorów kultury.”¹⁸³ Zdaniem R. Dyoniziaka, o istnieniu subkultury mówimy wówczas „ gdy wiele jednostek ma podobne problemy i gdy na gruncie wspólnych zainteresowań i dążeń powstają dość trwałe więzy między rówieśnikami, którzy tworzą im tylko odpowiadające i ich obowiązujące normy, wartości i wzory.”¹⁸⁴

Obserwując zachowanie współczesnej młodzieży coraz częściej widzimy odrzucanie przyjmowanych dotąd wzorów, norm i autorytetów. Przyczyną tego stanu rzeczy jest dostrzeżenie przez młodych ludzi a w szczególności w okresie adolescencji własnej odrębności i związanej z tym chęci bycia sobą.

Znajdując się w „ pustce społecznej” młody człowiek poszukuje miejsca, w którym znajdzie nie tylko wartości, normy i wzory zachowania regulujące jego życie, ale również swoje miejsce. Specyficzne dla tego wieku kryzysy psychiczne spowodowane błędami wychowawczymi w rodzinie i w szkole sprawiają, iż jednostki szczególnie wrażliwe na łamanie norm społecznych i moralnych mogą próbować ucieczki od rzeczywistości w świat alkoholu, używek, narkotyków itp. Szczególnie niebezpiecznymi i cieszącymi się ogromną popularnością wśród młodzieży są subkultury bądź podkultury młodzieżowe, w których młodzi ludzie poszukują swojej tożsamości poprzez samodzielne rozwijanie form zachowań, standardów i systemów odniesień, różnych od tych, jakie funkcjonują w oficjalnych instytucjach i dominujących grupach społecznych. Tworzące je ruchy idą nieraz w dziesiątki tysięcy, przenikając wszystkie środowiska młodzieżowe. Nie można zatem ich bagatelizować. Dotyczy to w szczególności tych subkultur, gdzie istnieje groźba wystąpienia zjawisk patologicznych- narkomanii czy przestępczości.

Badania socjologów potwierdzają, że większość młodych ludzi wstępujących do danej subkultury przyciąga to, co fascynuje zewnątrznie, cechy wewnętrzne ujawniają się dopiero w późniejszym etapie scalania się z grupą. Na pozór nie ma w tym nic złego, jednak powstaje problem nieświadomego młodego człowieka, który doskonale może pełnić rolę marionetki poprzez wywieranie silnego wpływu innych członków, presję przybierającą różne formy od zachęty do szantażu. Niestety tego typu uzależnienia od grupy najczęściej prowadzą do przejmowania negatywnych, coraz bardziej skrajnych, patologicznych postaw i zachowań (nadużywanie alkoholu, branie narkotyków, kradzieże, napady, gwałty, morderstwa).

¹⁸² T. Pilch i I. Lepalczyk: *Pedagogika społeczna*. Warszawa 1995, s. 183.

¹⁸³ M. Pęczak: *Mały słownik subkultur młodzieżowych*. Warszawa 1992, s. 4.

¹⁸⁴ R. Dyoniziak: *Młodzieżowa „ podkultura”*. Warszawa 1965, s. 11.

Ten fakt wskazuje na wielkie niebezpieczeństwo i zagrożenie dla każdego młodego, buntującego się człowieka.

Subkultury młodzieżowe ulegają ciągłej ewolucji, ciągłym zmianom, ale nie jest możliwe wyeliminowanie ich z naszego życia społecznego. Trzeba tu dodać, że obserwujemy coraz więcej ruchów agresywnych, niebezpiecznych dla jednostki i społeczeństwa. Jeżeli dewiacje młodzieżowe są odzwierciedleniem niepokoju całego społeczeństwa, to należy spodziewać się, że ich przemiany będą adekwatne do przemian społecznych. Są one wzorem autentycznych potrzeb młodzieży i pozwalają mieć nadzieję, że tak długo jak młodzi ludzie będą mieli coś nowego do zaproponowania, społeczeństwo będzie się zmieniać coraz bardziej w kierunku upodmiotowienia. Należy jednak dążyć do tego, aby młodzieżowa osobowość nie manifestowała się w zachowaniach antyspołecznych. Do tego niezbędne jest zrozumienie młodzieży, jej potrzeb i dążeń.

Dlatego z pewną krytyczną refleksją należy potraktować ideę totalnej walki „młodego ze starym”. Pamiętajmy, że młodzi ludzie chcą z nami rozmawiać na bardzo różne sposoby. Kryją swoje problemy, czego obrazem jest wycofanie, milczenie czy też agresja. Wynika to często z bagatelizowania przez dorosłych ich problemów, zbywania lub ograniczania się tylko do takich metod wychowawczych jakimi jest kara, nakaz czy zakaz. To taki ślepy zaułek, do którego wpędzamy się często sami, myśląc, że dajemy dziecku to, co w naszym mniemaniu przyniesie mu lepsze jutro. Jako rodzice musimy być przede wszystkim dobrymi słuchaczami naszych dzieci. Słuchać nie tylko słów, które do nas kierują, ale patrzeć na twarz, gesty, odczytywać emocje. Potrafić rzucić w kął sprawy, które mogą poczekać. Krążące przy nas dziecko, zagadujące niby o niczym, albo przeciwnie milczące, unikające wzroku, bądź zachowujące się agresywnie, próbujące zwrócić na siebie uwagę jakimis̄ złośliwościami - to momenty, w których powinniśmy zamieniać się w słuch. Jako nauczyciele i wychowawcy starajmy się rozumieć problemy nastolatków szanując ich potrzeby psychologiczne w trudnym dla nich okresie, jakim jest wiek dojrzewania. Uznając zasadę wzajemnego partnerstwa w dialogu zrezygnujmy z metod instrumentalnych na rzecz postawy otwartej, rozumiejącej i doceniającej walory nastoletniej ekspresji. Stwarzając możliwości angażowania uczniów w działalność pozytywną np. zajęcia alternatywne: sportowe, artystyczne, naukowe zaspokajamy ważne potrzeby m.in. sukcesu, przynależności, akceptacji i uznania, co sprawia, iż młodzi ludzie osiągają zadowolenie i uzyskują pozytywne wzmocnienia bez konieczności podejmowania zachowań dysfunkcyjnych. Ponadto dzięki takim alternatywnym formom zajęć jak podaje Z. Gaś „młodzież rozszerza zakres swoich doświadczeń, uczy się zaradności, podnosi poczucie swojej wartości, czerpie satysfakcję z faktu własnego zaangażowania, odpowiedzialności i poczucia zaufania społecznego.”¹⁸⁵

¹⁸⁵ Z. Gaś: Psychoprofilaktyka. Podstawy konstruowania programów wczesnej interwencji. Lublin 1998, s. 46.

Szczególne role w zapobieganiu temu zjawisku przypada rodzinie i szkole. Poczucie bezpieczeństwa i wartości, jakie powinien dawać dziecku rodzinny dom, zaspokajanie potrzeb m.in. sukcesu, przynależności, akceptacji i uznania, jakie powinna dawać szkoła tak często zaniedbywane, przyczyniają się niewątpliwie do nasilających się różnorodnych form niedostosowania społecznego młodego pokolenia. Za późno, gdy dziecko trafi do subkultury (ubiór to tylko otoczka..), za późno, gdy zacznie brać narkotyki czy kraść. Nigdy tego nie zrobi, nawet dla zabawy czy też z głupoty, jeśli będzie czuć, że jest potrzebne, szanowane i kochane.

Pamiętajmy, że subkultury młodzieżowe nie są zjawiskiem marginalnym, tworzące je ruchy idą nieraz w dziesiątki tysięcy, przenikają wszystkie środowiska młodzieżowe. Nie można ich zatem bagatelizować.

Literatura:

- M. Debesse: Psychologia dziecka. Od urodzenia do wieku młodzieńczego. Warszawa 1963.
T. Pilch i I. Lepalczyk: Pedagogika społeczna. Warszawa 1995.
M. Pęczak: Mały słownik subkultur młodzieżowych. Warszawa 1992.
R. Dyonizak: Młodzieżowa „podkultura”. Warszawa 1965.
Z. Gaś: Psychoprofilaktyka. Podstawy konstruowania programów wczesnej interwencji. Lublin 1998.

Elżbieta Żywucka-Kozłowska
Krystyna Bronowska

Nieletni zabójcy

„...Żadna zbrodnia nie może być usprawiedliwiona; każde ludzkie życie zasługuje na ochronę...

Zabójstwa popełnione z chęci zysku lub ze szczególnym okrucieństwem zasługują na najsurowszą karę... Młody wiek sprawcy nie usprawiedliwia zachowania...

Rodzaj się pytania: kim będzie kiedyś ten, który zabił w wieku 16 lat?....

(z uzasadnienia wyroku w sprawie o zabójstwo)

Każde społeczeństwo boryka się z problemem przestępczości. Nie ma bowiem takiego państwa, takiego narodu, któremu byłaby ona obca.

Statystyki kryminalne wskazują na stały wzrost liczby przestępstw; coraz częściej popełniane są czyny, które jeszcze do niedawna były rzadkością w praktyce organów ścigania. Brutalność i bezwzględność sprawców sięga niewyobrażalnych rozmiarów. Z chęci zysku zabijają, uprowadzają ludzi dla okupu, wymuszają pieniądze za tak zwaną ochronę. Nie brakuje także przestępstw na tle porachunkowym; (oczywiście porachunki te dotyczą zwykle zważnionych stron kryminalnego półświatka).

Zachodzące zmiany w systemie społecznym, ekonomicznym, politycznym spowodowały także rozwój przestępczej aktywności. Od 1990 roku zauważalny jest wzrost przestępstw popełnionych przez cudzoziemców. Być może przyczyną takiego stanu rzeczy jest otwarcie granic państwowych, a co za tym idzie - wzmożony ruch ludności.

Problemem szczególnym są nieletni, którzy dopuścili się zbrodni zabójstwa. Wedle przepisów ustawy karnej, odpowiadają na zasadach określonych w tym akcie, jeśli w chwili popełnienia czynu, mieli ukończone lat 15.¹⁸⁶

Pamiętać jednak należy o obowiązywaniu ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich¹⁸⁷, która nie tylko definiuje pojęcie „nieletni”, ale także określa sposób postępowania wobec niego.

W poprzednio obowiązującej ustawie karnej z roku 1969,¹⁸⁸ ustawodawca przewidywał możliwość pociągnięcia do odpowiedzialności karnej za popełnienie określonego czynu karalnego, osobę, która ukończyła lat 16 przed dokonaniem owego przestępstwa.

Obniżenie wieku odpowiedzialności karnej nieletniego z lat 16 na 15, było urzeczywistnieniem postulatów mających związek z zaostreniem represji wobec

¹⁸⁶ Przepis art. 10 paragraf 2 ustawy z dnia 06 czerwca 1997 roku - Kodeks karny /Dz.U. 97, Nr 88 poz. 553 z późniejszymi zmianami /.

¹⁸⁷ Ustawa z dnia 26 października 1982 roku - O postępowaniu w sprawach nieletnich /Dz.U. 82 Nr 35, poz. 228 z późniejszymi zmianami /.

¹⁸⁸ Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 roku Kodeks karny / Dz.U. 69 Nr 13 poz. 94 z późniejszymi zmianami /.

tej kategorii osób. Wzrost liczby przestępstw dokonanych przez nieletnich po 1990 roku, jak i zwiększenie brutalności ich działania spowodowały, że widziano w represji karnej, skuteczny środek przeciwdziałania temu zjawisku.¹⁸⁹ Z uwagi na ograniczone ramy tego opracowania, nie analizujemy zagadnień związanych z procedurą postępowania organów ścigania i wymiaru sprawiedliwości, albowiem nie stanowi to istoty zagadnienia.

Centralnym elementem naszych rozważań jest nieletni sprawca zabójstwa. Wedle statystyk kryminalnych, nieletni stanowią około 3,5% ogółu sprawców zbrodni.¹⁹⁰ Dane takie (na tle całokształtu statystyki)/, nie są znaczące, niemniej jednak - porażające.

Analizując dossier nieletnich zabójców, skupiliśmy się na kilku elementach, takich jak:

- miejsce, czas i okoliczności popełnienia zabójstwa;
- sposób dokonania zbrodni;
- motywy postępowania;
- sposób zachowania się po dokonaniu zbrodni;
- związkach sprawcy z ofiarą.

Miejsce, czas i okoliczności popełnienia zabójstwa

Nieletni to osoba, która z racji wieku ma ograniczoną (bynajmniej teoretycznie) możliwość przemieszczania się na znaczne odległości. Oczywiście od tego są odstępstwa, ponieważ ucieczki z domu nie są niczym wyjątkowym, a nieinteresujący się dziećmi rodzice, także nie należą do wyjątków.

W oparciu o nasze badania stwierdziłyśmy, iż najczęściej do zbrodni dochodzi w niedalekiej okolicy miejsca zamieszkania nieletniego. Być może ma to związek z ograniczonymi możliwościami przemieszczania się, a być może, związek taki w ogóle nie zachodzi. Niewątpliwym natomiast jest to, iż sprawcy doskonale poruszali się w takim terenie; znali drogi, trudne do pokonania przeszkody oraz udogodnienia. Po prostu czuli się tam pewnie. Najczęściej do zabójstwa dochodziło w domu ofiary, lub w bezpośrednio przyległym terenie / podwórko, ogród, sad /.

Nieletni nierzadko działali w grupie - dwu- lub trzyosobowej; atakowali ofiarę w miejscu dla nich dogodnym, upewniając się wcześniej, że w pobliżu nie ma nikogo.

Z kolei czas popełnienia przestępstwa poniekąd jest dwubiegunowy; sprawcy działali głównie w porze wieczorowo – nocnej oraz w godzinach przedpołudniowych.

Okoliczności zdarzenia są zróżnicowane, choćby z uwagi na sposób dokonania przestępstwa, jego motyw związane są z osobowością sprawcy.

Każde zabójstwo to niepowtarzalne okoliczności, których w żaden sposób nie można ujednoclić; można jedynie wskazać na podobieństwo zachowania,

¹⁸⁹ P. Górecki: Wprowadzenie do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich, Kraków 2000; str. 7.

¹⁹⁰ Za B. Hołystem: Kryminologia, Warszawa 2001, str. 445.

a w przypadku powtarzalności takowych - podjąć próbę wskazania na *modus operandi*.

Nieletni rzadko jednak są sprawcami działającymi seryjnie. Zazwyczaj dokonują jednego lub dwóch przestępstw tego samego rodzaju (zabójstwo). Ich ograniczone możliwości przewidywania, zacierania śladów, utrudniania procesu wykrywczego doprowadzają w stosunkowo krótkim czasie do zatrzymania.

Sposób dokonania zabójstwa

Wedle B. Hołysta, nieletni atakując ofiarę, wykorzystuje własną siłę fizyczną / przemoc/ oraz przejawia agresję.¹⁹¹

W praktyce przyjęto, iż im bardziej wyrafinowany, okrutny i brutalny sposób pozbawienia życia innej osoby, tym młodszy był sprawca. Okrucieństwo przybiera na sile; sprawcy zadają wiele ran, pastwią się nad bezbronną ofiarą tylko dlatego, że tak się im podoba.¹⁹²

Nieletni zabijają gołymi rękoma, posługują się nożami, pałkami, siekierami, ale też i bronią palną. Co prawda - ostatnie z wymienionych narzędzi należy do rzadkości, niemniej jednak i takie przypadki są odnotowywane.

Za szczególnie odrażające należy uznać te zbrodnie, w których sprawcy związali ofiary, a następnie kopali je po całym ciele, ciągnęli za pojazdem, próbowali wieszać, czy polewali wrzątkiem. Bez wątplenia zachowania takie świadczą o wyjątkowym okrucieństwie sprawców.

Motywy postępowania

O ile motyw ekonomiczny czy seksualny jest „racjonalnym”, to działania sprawcy, który nie wie dlaczego zabił, wydaje się być niezrozumiałym.

Brak motywu zabójstwa jest w praktyce problemem. Prowadzący postępowanie nie wie dlaczego doszło do zabójstwa; nie potrafi odpowiedzieć na pytanie: dlaczego zabił, co nim kierowało? Uzyskanie odpowiedzi na owe, pozwala na intensyfikację działań wykrywczych.

Problemem motywów postępowania sprawców przestępstw zajął się także Sąd Najwyższy, który zaleca kompleksowe ujmowanie tegoż, jako procesu motywacyjnego:

„...rekonstrukcja procesu motywacyjnego zachodzącego w psychice sprawcy określonego czynu musi z natury rzeczy opierać się przede wszystkim na analizie jego osobowości, a więc cech charakteru, usposobienia, poziomu umysłowego, reakcji emocjonalnych, stosunku do otoczenia i zachowania się w różnych sytuacjach życiowych. Dopiero suma tych osobo – poznawczych danych w zestawieniu z okolicznościami popełnionego czynu daje podstawę do prawidłowej jego oceny od strony podmiotowej...”¹⁹³.

¹⁹¹ Tamże; str. 450.

¹⁹² J. Dziadul: Dzieci wojny, (w:) Polityka nr 36/2001, str. 20.

¹⁹³ IV KR OSNiK 1974, nr 12, poz. 222

Motyw jest ważnym kryterium ocennym, mającym istotny wpływ na wymiarzenie kary konkretnemu sprawcy zabójstwa. Z tego powodu jego ustalenie jest tak ważne.¹⁹⁴

W analizowanych przez nas sprawach na pierwsze miejsce wysunął się motyw ekonomiczny - sprawca zabił z chęci zysku. W jednym przypadku nieletni zabił ojca, stając w obronie matki, nad którą ten ostatni od lat się znęcał. Nie zabrakło także zbrodni, która nie była niczym (jak się wydaje umotywowana).

Sposób zachowania się po dokonaniu zabójstwa

Zachowanie się sprawcy po dokonaniu przestępstwa ma istotne znaczenie nie tylko z uwagi na późniejsze wyrokowanie w jego sprawie, ale także świadczy o jego cechach osobowościowych i szansach resocjalizacji. Ów sposób zachowania się świadczy o stosunku sprawcy do samego czynu, jak i do ofiary zbrodni. W większości przypadków sprawcy zachowywali się nagannie, nie interesowali się losem ofiary.

W żadnym analizowanym przez nas przypadku, sprawca nie zainteresował się losem pokrzywdzonego. Świadczy to o całkowitym braku poszanowania życia drugiego człowieka. Typowym zaś zachowaniem była ucieczka z miejsca zdarzenia.

Charakterystyczne jest natomiast zachowanie w trakcie rozprawy przed sądem; oskarżeni pomniejszają swoją winę, „zrzucają” odpowiedzialność na inne osoby, wyrażają skruchę. Czy rzeczywiście wynika to z poczucia winy, czy też jest grą - prawdopodobnie nie dowiemy się nigdy.

Związki ofiary ze sprawcą

Nierzadko ofiara zabójstwa jest zupełnie przypadkowa, niemniej jednak znane są przypadki, gdzie pomiędzy zabójcą a pokrzywdzonym istniał ścisły związek.

Najczęściej mamy tu na myśli te zabójstwa, które miały miejsce w rodzinie /na tle nieporozumień /, jak również w kręgach rówieśniczych.

Zastanawiające są także specyficzne relacje pomiędzy zwaśnionymi stronami w grupach środowiskowych / małe grupy społeczne /. Konkurujące ze sobą i rywalizujące grupy młodych ludzi, zwykle mają przywódców /nieformalnych/. Charakterystyczne są tu grupy kibiców drużyn sportowych, w których przewodnim hasłem jest walka z przeciwnikiem / każdy, kto nie podziela ich poglądów /. Zniszczenia mienia, chuligańskie wybryki na stałe wrosły w pejzaż piłkarskich spotkań klubowych. Na tym tle w ostatnich latach, / niestety / odnotowuje się usiłowania zabójstwa oraz zabójstwa członków grupy przeciwnika.

¹⁹⁴ Szerzej o motywacji sprawców zabójstw: Z. Majchrzak: Nieletni, młodociani i dorośli sprawcy zabójstwa. Analiza procesów motywacyjnych i dyspozycji osobowościowych, Warszawa 2001; K. Badźmirowska - Masłowska: Młodociani sprawcy zabójstw; Kraków 2000; H. Janowska: Zabójstwa i ich sprawcy, Warszawa 1974.

Nieletni wybierają ofiary słabsze od nich, starsze i niedołążne.¹⁹⁵ Poniekąd ów wybór nie jest przypadkowy. Taka ofiara jest łatwa do pokonania, nie jest przeciwnikiem, którego należy się obawiać.

Skazani nieletni /wedle zasad przyjętych przez obowiązującą ustawę karną /za zabójstwa stanowią nie lada problem dla placówek penitencjarnych. Powszechnie mówi się o nich „młodzi gniewni, niebezpieczni”.

W ocenie przedstawicieli Służby Więziennej są jednostkami zdemoralizowanymi, nie rokującymi tak naprawdę nadziei na powrót do normalności.

Przykładem takiej postawy jest Zbigniew M.¹⁹⁶ odbywający karę dożywotniego pozbawienia wolności /skazany za podwójne zabójstwo - jako dorosły, wcześniej zaś – w wieku 16 lat dokonał zabójstwa, jednakże odpowiadał za nie jako nieletni /.

O popełnionych zbrodniach opowiadał bez emocji, nie wyrażał żadnej skruchy; po prostu zabił, bo chciał zdobyć pieniądze: „...myślałem, że starzy będą mieli kasę, ale nie mieli...to co miałem robić...nie chcieli powiedzieć gdzie mają...babkę związałem a dziadka dusiłem aż powie...jak się przestał ruszać, to go zostawiłem i zabrałem się za starą, ale też mówiła, że nie mają pieniędzy...to ją udusiłem”.

Adam S.¹⁹⁷ także został skazany na karę dożywotniego pozbawienia wolności. Jako nieletni dokonywał kradzieży, rozbojów, by w końcu popełnić najcięższą zbrodnię. Pochodzi z patologicznej rodziny; matka stale zapracowana, by utrzymać pięcioro dzieci, ojciec alkoholik znęcający się nad rodziną, większość życia spędził za murami więzień. Adam był zawsze na czele grup rówieśniczych, lubił i potrafił przewodzić. Ta cecha w końcu doprowadziła go przed oblicze Temidy. Pierwsza rozprawa przed sądem nie powstrzymała młodzieńca przed dalszą przestępczą działalnością. Stał się kimś „ważnym” w środowisku. Należał mu się posłuch i szacunek. Po kilku następnych „wyczynach” umieszczony został w zakładzie poprawczym, z którego zwyczajnie uciekł, by popełnić kolejne przestępstwo, tym razem zabójstwo. Czyn ten był wyjątkowo odrażający, okrutny w sposobie zadania śmierci.

Zatrzymany w niedługim czasie po zdarzeniu, nie potrafił wyjaśnić dlaczego zabił człowieka. Twierdził, że nie wie. Przyznał się do popełnienia zabójstwa i w szczegółach opisał jego przebieg.

Justyna K. liczy lat 17; zabiła ojca, który się nad nią znęcał. Po dokonaniu zabójstwa / jedno pchnięcie nożem w klatkę piersiową / uciekła z miejsca zdarzenia. Błąkała się po okolicy; po zatrzymaniu kontakt z podejrzaną był znacznie utrudniony, jednakże zebrany materiał dowodowy jednoznacznie wskazywał na nią, jako sprawczynię. Dopiero po kilku dniach można było z nią normalnie rozmawiać; podejrzana opisała przebieg zdarzenia i wyraziła żal.

¹⁹⁵ K. Sławik: Współczesny sprawca przestępstwa, Szczecin 1996; str. 73.

¹⁹⁶ Zbigniew M. osadzony w Zakładzie karnym we Wronkach.

¹⁹⁷ Adam S. osadzony w Zakładzie Karnym we Wronkach.

Przyglądając się losom życiowym nieletnich zabójców, zastanawialiśmy się nad przyczynami, które doprowadziły do zbrodni. Na pierwszy plan wysunęły się środowiska rodzinne oraz grupy rówieśnicze, funkcjonujące w sposób patologiczny. Jeśli bowiem w tych strukturach mamy do czynienia z anormalnymi, społecznie nieakceptowanymi wzorcami, to trudno spodziewać się innego typu zachowania.¹⁹⁸

Istotnym elementem warunkującym przestępczą drogę młodego człowieka są pogarszające się warunki materialne w rodzinie i wzrost bezrobocia.¹⁹⁹

Wpływ szkoły i jej oddziaływań z natury rzeczy powinien być pozytywny / takie są założenia systemu /. Niestety w praktyce wygląda to zgoła inaczej. Ograniczenie środków finansowych na działalność szkół powoduje zmniejszenie ilości zajęć pozalekcyjnych, lub całkowite ich zaniechanie. Młodzież nie ma alternatywy działania. Wybiera pomiędzy złą aktywnością a stanem zerowej aktywności.

Nie można wszakże obarczać szkoły za istniejący stan rzeczy. Spełnia przecież swoje podstawowe zadania - edukacyjno - wychowawcze. Jednakże jakość tych działań nie zawsze jest najlepsza.

Nieletni łączą się w grupy, co jest naturalnym objawem wśród gatunku ludzkiego. Każda grupa wiekowa stara się organizować / dla ściśle określonych celów, lub też bez ich wskazywania/. Nieletni najczęściej skupiają się wokół „przywódcy”, który nadaje ton poczynaniom grupy.

W wielu przypadkach młodzi ludzie szukają „swoistego poparcia” swoich racji w różnego rodzaju grupach subkulturowych. Identyfikowanie się z daną subkulturą pozwala młodemu człowiekowi na „zaistnienie”.

W ostatnich latach odnotowuje się wzrost wszelkiego rodzaju grup, które w sposób oczywisty negatywnie wpływają na młodzież.

Na tle podkultury satanistycznej dochodzi do zabójstw, zgwałceń czy ich usiłowań. Zachowanie członków takich grup cechuje brutalność, agresja i okrucieństwo.

Nieletni zabójcy to niezwykle ważny problem nie tylko z punktu widzenia prawa, ale także i innych dziedzin poznania. Przedstawiciele nauk humanistycznych / w szczególności pedagogowie, psychologowie / podnoszą, iż etiologia takich zachowań jest wielopłaszczyznowa, zaś niwelacja skutków - długotrwała.

Resocjalizacja jednostek, które w jakikolwiek sposób naruszyły obowiązujący porządek prawny nie należy do zadań łatwych. W niektórych przypadkach wydaje się być zupełnie niemożliwa, niemniej jednak prowadzone są takowe oddziaływania na jednostkę. Czy będą one skuteczne, trudno ocenić. Czy nieletni zabójca już nigdy więcej nie zabije, tego też nie sposób przewidzieć, bowiem w świetle praktyki, przypadki te nie należą do rzadkości.

¹⁹⁸ Szerzej: J. Stelmach: Etiologia przestępczości nieletnich - uwarunkowania rodzinne. Analiza wyników badań, (w:) Przegląd Policyjny nr 2, Szczytno 2001, str. 135.

¹⁹⁹ Szerzej: K. Sławik: Patologie III Rzeczypospolitej, Katowice 1994.

Wnioski

Nieletniość to stan, który związany jest nie tylko z wiekiem osoby, ale przede wszystkim z jej rozwojem emocjonalnym, psychicznym i motywacyjnym. Nie można stwierdzić, iż zabójstwo dokonane przez nieletniego różni się od zabójstwa popełnionego przez osobę dorosłą. Pozostaje ono takim samym czynem, społecznie niebezpiecznym, zawinionym i bezprawnym.

Młodzi zabójcy /głównie nieletni/ charakteryzują się agresywnością i brutalnością; najważniejszym dla nich jest zrealizowanie własnych dążeń. Tylko w niektórych przypadkach zbrodnia dokonana jest w wyjątkowych okolicznościach, które zasługują na uwzględnienie /choćby wcześniej doznane przez sprawcę krzywdy/. Ocena wszakże należy do sądu, który wnikliwie bada sprawę.

Problem nieletnich zabójców występuje na całym świecie; coraz młodszy zabijają. Nie potrafią przy tym wskazać na powód, dla którego zabili człowieka.

Rodzi się zatem potrzeba wnikliwych badań tej grupy przestępców, celem wskazania na przyczyny zabójstw, motywację oraz sposoby pozwalające na eliminację tych zachowań wśród nieletnich.

Leonarda Rożek

Niepokoje egzystencjalne nauczycieli przedszkoli o przyszłość wychowanka^x

Na podstawie własnych obserwacji zauważyłam, że nauczyciel przedszkola jest niedoceniany i traktowany zarówno przez środowisko oświatowe, jak i szersze społeczeństwo jako mniej ważny typ pracownika oświaty. W związku z powyższym właśnie ku tym nauczycielom zwróciła się moja uwaga badawcza. Pragnęłam, między innymi, poznać, jakie treści wywołują wśród nauczycielek przedszkoli niepokoje o wychowanka w związku ze zbliżającą się reformą oświaty obejmującą również wychowanie przedszkolne.

Właściwe badania empiryczne przeprowadziłam w okresie od maja do lipca 2003 r. wśród nauczycielek zatrudnionych w 59 przedszkolach publicznych Miasta Szczecina. W badaniu wzięło udział 320 nauczycielek szczecińskich przedszkoli, co stanowiło 53,8% całej populacji. Otrzymałam także 112 esejów na interesujący mnie temat. Respondentki zróżnicowane były ze względu na wiek, staż pracy, kwalifikacje, wykształcenie, stopień awansu zawodowego, status materialny rodziny i pełnioną funkcję.

Na przełomie wieków niejednokrotnie podejmowano wysiłki w celu wprowadzenia zmian w wielu dziedzinach życia społecznego, między innymi w systemie oświaty. Historia głosi, że już Caius Petronius – rzymski konsul opisał, że „wielokrotnie postanawialiśmy wprowadzać różnorodne zmiany rozpoczynając od reorganizacji wszystkiego, co było możliwe. Dopiero moje dalsze doświadczenia nauczyły mnie, iż takie postępowanie jest świetną metodą tworzenia iluzji postępu, a w rzeczywistości prowadzi tylko do chaosu i nie przynosi żadnych pozytywnych skutków.” (Plewka, Bednarczyk, 2000, s. 83).

Można w tym przypadku wprowadzić uogólnienie, że zmiany zachodziły, zachodzą i nic ich nie powstrzyma w przyszłości. Na całym świecie w systemie oświaty wprowadza się różnorodne reformy, a zatem nie ma narodu, który by tego nie przeszedł. Jedno, co łączy te wszystkie kraje to cel, którym jest lepsze przygotowanie młodego pokolenia do życia w ustawicznie zmieniającym się społeczeństwie.

Obecnie w Polsce przygotowuje się kolejną reformę edukacji. Poprzednia, wdrożona od dnia 1 września 1999r. przyniosła zarówno wiele zmian w polskim systemie, jak i wiele niepokojów. Żadna z tych reform nie jest wprowadzana z zaskoczenia. Przed jej wdrożeniem trwają publiczne debaty i konsultacje. Jednak w naturze człowieka jest naturalna obrona przed tym, co nieznanne. Tak było poprzednio i tak jest obecnie.

^x Badania wykonałam na potrzeby pracy doktorskiej, którą napisałam pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Marii Czerepaniak – Walczak na Wydziale Humanistycznym w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Temat pracy: Niepokoje egzystencjalne nauczycieli przedszkoli w kontekście reformy Oświaty. Pracę doktorską obroniłam 6 kwietnia 2005r. Wyniki badań zawarte w artykule nie były jeszcze publikowane.

Świadomość roli reformy oświaty spowodowała zwrócenie mojej uwagi badawczej ku nauczycielom przedszkola jako podmiotom mającym ogromny wpływ na efekt wprowadzanych zmian.

Z psychologicznego punktu widzenia sensem edukacji jest maksymalizowanie szans rozwoju osobowości każdego dziecka, wspomaganie kształtowania się jego indywidualności i samodzielności, a jednocześnie uczenie się porządku życia w związkach człowieka ze światem. Znaczące jest także inspirowanie własnych możliwości wychowanków, kształtowanie ich aktywnego i twórczego współdziałania z innymi. Kreowanie otwartego modelu osobowości wymaga określonych warunków (Leksicka, 1997).

Jak tego dokonać, kiedy jeszcze do niedawna zamykało się przedszkola, ograniczało dostęp dzieci do tego rodzaju placówek. Doprowadziło to do obecnej sytuacji, gdzie prawie w całym kraju brakuje miejsc w przedszkolach. W samym Szczecinie w pierwszej turze rekrutacji na rok szkolny 2008/2009 prawie 1000 dzieci nie dostało się do przedszkoli publicznych. W jaki zatem sposób zapewnić równy start szkolny wszystkim dzieciom bez wyjątku. Te i podobne pytania słyszę na co dzień w swojej pracy zawodowej.

Jednym z korelatów badań budzącym moje zainteresowanie były niepokoje o przyszłość wychowanka. Pierwszym wskaźnikiem niepokojów o przyszłość wychowanka były argumenty przeciwko likwidacji przedszkoli. Respondentki przedstawiały wiele konsekwencji wynikających z likwidacji przedszkoli: 26,6% nauczycielek obawiało się, że dzieci „*będą pozbawione podstaw rozwojowych*”, 22,8% ankietowanych przewidywało „*słabe uspołecznienie dzieci*”, 13,1% respondentek stwierdziło, że „*dzieci wychowa podwórko*”. Uczestniczki badań wymieniały po kilka argumentów, które nie zawsze świadczyły o profesjonalnych niepokojach.

Prawie 1/5 badanych uważała, że dzieci osiągnie uboższy rozwój społeczny (19,1%). Natomiast 13,1% badanych odpowiedziało, że dzieci będą miały w przyszłości trudności z nauką. Oto taka wypowiedź: „Myślę, że dzieci w wieku przedszkolnym są bardzo ciekawe świata, umysł jest bardzo chłonny, a to zapewnia im pobyt w przedszkolu. Czego Jaś się nie nauczył – Jan nie będzie umiał – w myśl przysłowia. Myślę, że nasze państwo nie przejmuje się zbytnio tym problemem.” Tyleż samo respondentek uważało, że konsekwencją pozbawienia dzieci możliwości uczęszczania do przedszkola będą późniejsze problemy z socjalizacją.

Wszystkie respondentki, które udzieliły odpowiedzi, wypowiadały swoje obawy związane z niepokojem o dziecko. Według wielu z nich prawidłowy rozwój dziecka uzależniony jest przede wszystkim od dalszego funkcjonowania placówek wychowania przedszkolnego i szerokiego dostępu do tych instytucji.

Ponadto 4/5 (81,25%) badanych niepokoiła malejąca liczba dzieci w przedszkolach, wynikająca, między innymi, z niżu demograficznego. Tylko co ósma respondentka nie czuła obaw w związku z wyraźnie odczuwalnym brakiem zainteresowania edukacją przedszkolną (12,5%). Powyższa analiza pozwoliła

wysunąć wniosek, że zdecydowana większość nauczycielek przedszkoli, które uczestniczyły w badaniach, z niepokojem patrzyła w przyszłość. Jeżeli w przedszkolach nie będzie dzieci, po prostu przestaną istnieć. Rezultatem tego będzie utrata pracy przez nauczycielki, jak i zmniejszenie dostępności do tego typu placówek. Zatem niepokój dotyczył zarówno dziecka jak i własnej przyszłości.

Innym pytaniem dotyczącym powyższego wskaźnika było pytanie w ankiecie *Jakie mogą być konsekwencje dla dzieci, w związku z mniejszym upowszechnieniem wychowania przedszkolnego?* Respondentki udzielały po kilka odpowiedzi. O tym, że nauczycielki mają poczucie lęku o przyszłość dzieci świadczą wypowiedzi tych badanych, które powiedziały, że dzieci będą miały „gorszy start szkolny” (7,5%). Mimo wyraźnie postawionego pytania o konsekwencje dla dzieci, ponad połowa respondentów obawiała się o „*utratę pracy*” (55,6%), i tyleż samo twierdziło, że „*nastąpi likwidacja przedszkoli*”. Odpowiedzi zatem były nieadekwatne do postawionego pytania. Nauczycielki wymieniły konsekwencje, jakie grożą im, a nie wychowankom.

Określając konsekwencje zmniejszenia upowszechniania wychowania przedszkolnego dla dzieci nauczycielki używały następujących argumentów: „*upadek wychowania przedszkolnego, późna diagnoza dzieci, mniejszy dostęp do przedszkoli, przeludnione grupy, kłopoty niektórych dzieci z osiągnięciem dojrzałości szkolnej, zabieranie dzieci do szkół, słabszy dostęp do kultury, dzieci zostaną bez opieki, dzieci będą znerwicowane, niedouczzone społeczeństwo, będzie wolniejszy rozwój dzieci, mniej narodu, niepewność jutra, dzieci będą zagubione, zła atmosfera wokół dzieci, nastąpi dalsze zubożenie społeczeństwa, wysoka opłata za przedszkole, brak pieniędzy na przedszkola, zubożenie społeczeństwa, rodzice będą mieli kłopot ze znalezieniem przedszkola*”.

Wśród respondentek były osoby, które widziały w niżu demograficznym pozytywy. I tak nieliczne respondentki stwierdziły, że „*powstaną przedszkola z prawdziwego zdarzenia, będą małowielkie grupy oraz, że będą miały lepsze warunki pracy*”.

Z przedstawionych powyżej rozważań wyłania się obraz, w którym zdecydowana większość badanych odczuwała obawy. Jednak te obawy nie zawsze dotyczyły dziecka, ale przede wszystkim własnego losu. Nauczycielki odpowiadając na zadane im pytania dotyczące analizowanego wskaźnika były zapewne przekonane, że ich niepokój dotyczy dziecka. Jednak wobec widma zamykania placówek przedszkolnych niepokój o własną pracę brał górę nad pozostałymi.

Ostatnim wskaźnikiem poziomu niepokojów o wychowanka były wyniki badań dotyczące problemu „wprowadzenia rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego dziecka 6 - letniego do szkoły”. Zgodnie z ustawą o systemie oświaty, z dniem 1 września 2004 r. dziecko 6-letnie musi odbyć obowiązek rocznego przygotowania przedszkolnego. Rodzice dokonują wyboru, czy posłać dziecko do płatnego przedszkola, czy wykorzystają bezpłatne „zerówki”

w szkołach, jednocześnie korzystając z bezpłatnej świetlicy. Wolny wybór już doprowadził do sytuacji, że z przedszkoli „odpłynęły” dzieci 6-letnie do szkół, gdyż w dobie dużego bezrobocia i wysokich opłat za przedszkole, rodziców nie stać było na opłacenie tego typu placówki.

Na pytanie w ankiecie: „Co pani sądzi o wprowadzeniu rocznego obowiązkowego przygotowania przedszkolnego dziecka 6-letniego do szkoły?” prawie 1/3 badanych odpowiedziała, że „jest to niewłaściwa decyzja” (31,25%), co szósta osoba stwierdziła, że jest to „zabieranie dziecku dzieciństwa” (16,6%) oraz „dzieci są jeszcze niedojrzałe do podjęcia nauki w szkole”. Respondentki przytoczyły po kilka argumentów: „dzieci będą nieuspołecznione, państwo nie jest przygotowane, dzieci nie dostosowane do toku lekcyjnego, tylko wtedy, gdy upowszechni się wychowanie przedszkolne, brak odpowiedniej bazy, szkoły nie mają doświadczenia, sytuacja ta doprowadzi do bezrobocia, nastąpi likwidacja przedszkoli, jest to wielka pomyłka, negatywnie odbije się na dzieciach, jest to decyzja krzywdząca dzieci, przyniesie tylko szkodę dzieciom, głupota, jesteśmy nie przygotowani, poroniony pomysł, stresujące dla rodziców, stresujące dla dzieci, katastrofalny pomysł, brak poczucia bezpieczeństwa”.

Powyższe cytaty obrazują różne argumenty przytaczane przez nauczycielki. Jedne z nich są profesjonalne, jednakże większość z nich zaliczyłam do potocznych. Często w odpowiedziach spotykałam się z obawą nauczycielek o likwidację przedszkoli, co oznacza niepokój o siebie. Najczęściej otrzymywałam wypowiedzi, z których wynikało, że nauczycielki są przeciwne wprowadzeniu rocznego obowiązkowego przygotowania do szkoły, gdyż zapewne obawiają się, że rodzice dzieci wybiorą częściej bezpłatną szkołę, a nie drogie przedszkole.

Oto jedna z takich wypowiedzi: (Danuta, nauczyciel mianowany, wykształcenie średnie pedagogiczne): „Dla dzieci mogą to być tragiczne konsekwencje. Pójdą na ulicę, bo nie będzie opieki zapewnionej, będzie ulica chowała, bo rodzice nie będą mogli posyłać dzieci do przedszkola.”. Ostatnia wypowiedź świadczy o potocznym pojmowaniu zagrożeń dla dziecka.

Zdecydowana większość badanych była nastawiona negatywnie do wprowadzenia obowiązku rocznego przygotowania dziecka 6-letniego do szkoły, gdyż to może wiązać się ze szkodą dla dzieci, które według badanych, jeszcze nie są przygotowane emocjonalnie do przekroczenia progu szkolnego. Niepokoje te wynikają też z obawy o własną pracę.

Po czterech latach wprowadzania obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego okazało się, że żadna z obaw nauczycielek nie znalazła odzwierciedlenia w rzeczywistości. Rodzice dokonują wyboru, a dzieci świetnie sobie radzą zarówno w przedszkolach jak i w zerówkach szkolnych. W roku szkolnym 2008/2009 około 1120 dzieci 6 – letnich uczęszcza do przedszkoli publicznych w Szczecinie a ponad 1800 dzieci uczęszcza do zerówek szkolnych. Pewne jest również to, że niepokój o utratę pracy w związku z przejściem 6 - latków do szkół również się nie sprawdził, gdyż ich miejsce zajęły dzieci młodsze.

E. Fromm zauważył (1995, s. 82-83), że wychowawca musi być dla dzieci autorytetem, by chronić je przed niebezpieczeństwami i ofiarować im przynajmniej minimum niezbędnych rad dotyczących postępowania w różnych życiowych sytuacjach. Jeśli nauczyciel nie będzie miał okazji do oddziaływań edukacyjnych, jego autorytet straci na znaczeniu, a dzieci zostaną pozbawione możliwości wczesnej nauki.

Analiza badań ukazała, że wyraźnie widoczna jest tendencja do wysokiego poziomu niepokoju o przyszłość wychowanka. Przeważają wśród nich niepokoje potoczne, wyrażane w mediach przez nieprofesjonalistów.

Pogłębiły się i nadal będą się pogłębiały środowiskowe nierówności w dostępie do przedszkoli. Nasiliło się zjawisko niepowodzeń szkolnych na poziomie nauczania początkowego jako skutek nieuczęszczania dużej liczby dzieci do przedszkola, a także niewykorzystanie szans rozwojowych małego dziecka. T. Pilch pisze (1999, s. 176-177), że wczesne nierówności w dostępie do oświaty, do różnych form nauczania i wychowania skutkują zaniżonymi aspiracjami edukacyjnymi w późniejszym życiu.

Okres niżu demograficznego nie został w Polsce wykorzystany jako czas sprzyjający restrukturyzacji, czy modyfikacji sieci placówek przedszkolnych, lecz posłużył przede wszystkim do likwidacji, w majestacie prawa, znacznej ich części. Dlatego też niż demograficzny nie wpłynął na wzrost wskaźnika upowszechnienia wychowania przedszkolnego, wręcz odwrotnie, w dużej mierze przyczynił się do zniszczenia znacznej części obiektów budowanych z myślą o dzieciach najmłodszych (Kamińska, 2002, s.11). Dlatego też nauczycielki przedszkola często utożsamiały niepokoje o dziecko nie z niżem demograficznym, a z reformą systemu edukacji.

Wyniki badań wskazują na to, że ponad połowa nauczycielek przedszkoli osiągnęła średni poziom niepokoju egzystencjalnych o przyszłość wychowanka z tendencją do wysokiego. Poziom wysoki osiągnęło prawie 40% badanych, a niski tylko 5% respondentek. Wyniki badań potwierdziły również, że obawy nauczycieli co do reformy systemu edukacji występowały w znacznie większym nasileniu, niż wcześniej zakładano.

Reasumując, nauczycielki obawiały się przede wszystkim tego, że w związku z coraz mniejszym upowszechnieniem wychowania przedszkolnego dzieci będą gorzej przygotowane do dorosłego życia, niż dzieci z krajów Unii Europejskiej, co zepchnie nasz kraj na margines. Współcześnie dwa procesy decydują o braku upowszechnienia dobrej edukacji przedszkolnej. Jednym z nich jest rozwarstwienie polskiego społeczeństwa, a wraz z nim rosnące społeczne nierówności edukacyjne. Drugi to wstąpienie do Unii, które znacznie rozszerzyło możliwości edukacyjne, ale równocześnie stworzyło silną konkurencję. Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w naszym kraju nie jest panaceum na wszelkie polskie biedy, ale powinno stać się ważnym elementem narodowego

programu wyrównywania szans, jaki powinien zostać w naszym kraju opracowany (Zahorska, 1999, s. 4).

Prawie 2/5 badanych osiągnęło wysoki poziom niepokojów o wychowanka. Respondentki stwierdziły, że mała dostępność do przedszkoli może przyczynić się do pogłębienia nierównych szans rozwojowych dzieci w wieku przedszkolnym. A przecież wyrównywanie szans szkolnych powinno rozpoczynać się już na etapie przedszkola, a nie na etapie gimnazjum, jak wcześniej zakładano. Nauczycielki, myśląc o wychowanku, mówiły o zagrożeniu zamykania przedszkoli, artykułując swoje obawy o kraj, zadając sobie pytanie, czy w związku z tym one będą miały pracę.

Celem życia według E. Fromma (1995, s. 36-38), jest szczęście, tzn. największa ilość różnych przyjemności, dzięki którym człowiek może zaspokoić swoje pragnienia. Jednak epoka przemysłowa nie spełnia swej „wielkiej obietnicy” i coraz więcej ludzi uświadamia sobie, że „ze snu o byciu niezależnym panem własnego życia budzimy się ze świadomością, że wszyscy staliśmy się kółkami w biurokratycznej maszynie, wraz z naszymi myślami, uczuciami, gustami, poddany manipulacji przez rząd, przemysł oraz środki masowej komunikacji.”

Badania ukazały, że wiele nauczycielek odczuwa w wysokim stopniu niepokoje związane z wdrażaną reformą edukacji. Widoczny jest lęk przed zmianą, zmianą dotyczącą przede wszystkim okoliczności dalszego życia. Według K. Gartnera (1999, s. 143), towarzyszy temu lęk przed przyszłą odpowiedzialnością osobistą, lęk przed samookreśleniem w kwestiach dotyczących własnego dalszego losu. W obliczu reformy, nauczycielki doświadczyły kryzysów wiary we własne siły, co przyczyniło się do tego, że świadomie bądź nieświadomie odwlekały pewne decyzje, zwłaszcza dotyczące rozwoju zawodowego.

E. Fromm głosi (1996, s. 200), że człowiek jest zdolny do poznania prawdy, do miłości, jednak jeśli czuje się zagrożony, staje się bezradny i przerażony, a działania jego są zakłócone i często sparaliżowane. Paraliżujący wpływ władzy nie bierze się jedynie z lęku przed nią, ale również z nadziei, że władza zaopiekuje się „słabymi”, że uwolni ich od poczucia niepewności oraz od odpowiedzialności za siebie, zapewniając porządek i wyznaczając w nim ściśle określone miejsce.

Człowiek tworzy siebie samego, a powinnością edukacji w wymiarze ludzkiej egzystencji jest wspomagać ów proces przez wzbogacanie i poznawanie sensu wiedzy o samym sobie. Edukacja przyszłości powinna tworzyć nadzieje na demokratyzowanie możliwości, jakie tkwią w potencjale rozwojowym ludzi, lecz jednocześnie oferować sposoby i narzędzia dla ich spełniania się, spełniania przede wszystkim w życiu, a nie tylko w edukacji (Leksicka, 1997, s. 15).

Należało się spodziewać, że wszelkie działania, jakie zostaną podjęte w celu upowszechnienia wczesnej edukacji w znacznym stopniu ograniczą obawy

nauczycielek przedszkoli zarówno o siebie, jak i pozostałe badane komponenty. I tak też się stało. Obecny rok szkolny 2008/2009 został ogłoszony Rokiem Przedszkolaka. Ministerstwo Edukacji Narodowej postawiło przed sobą następujące zadania dotyczące edukacji małego dziecka:

- „upowszechnienie edukacji przedszkolnej dla dzieci w wieku 3-5 lat;
- zagwarantowanie każdemu dziecku co najmniej rocznej edukacji przedszkolnej przygotowującej do nauki w szkole;
- zapewnienie dzieciom lepszych szans edukacyjnych poprzez realizowanie całej podstawy programowej we wszystkich formach organizacyjnych wychowania przedszkolnego;
- dostosowanie form wychowania przedszkolnego do potrzeb lokalnego środowiska.” (Informator, 2008, s. 7).

Jednak z drugiej strony, w naszym kraju planuje się obniżenie wieku szkolnego z 7 do 6 lat, co jest przez panią Minister Katarzynę Hall uzasadniane dobrem dzieci. Ministerstwo przekonuje, że dzięki temu posunięciu szanse edukacyjne polskich dzieci będą porównywalne z szansami dzieci w innych krajach Unii Europejskiej. Obniżenie wieku szkolnego wzbudza jednak wiele emocji zarówno wśród rodziców, jak i nauczycieli. Jak nauczycielki przedszkoli poradzą sobie z nową reformą oświaty - czas pokaże. Jedno jest pewne, że polski nauczyciel po raz kolejny musi stawić czoła wprowadzanym z wielkim rozmachem zmianom.

Bibliografia:

- Fromm E. (1995): *Mieć czy być*. Rebis, Poznań
- Fromm E. (1996): *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. PWN Warszawa – Wrocław
- Gartner K. (1999): *Życie wolne od lęku*. Warszawa.
- Kamińska K. (2002): *Upowszechnienie edukacji przedszkolnej w Polsce – stan i prognozy na przyszłość*. W: Konferencja – Sukces zaczyna się w przedszkolu. Warszawa.
- Leksicka K. (1997): *Próba spełnienia marzeń*. Wrocław.
- Pilch T. (1999): *Spory o szkołę*. ŻAK Warszawa.
- Plewka Cz., Bednarczyk H. (red.) (2000): *Vademecum menedżera oświaty*. Radom.
- Zahorska M. (1999): *Jak nauczyciele oceniają reformę oświaty?* W: Putkiewicz E., Siedlawa – Kolbowska K., Wiłkomirska A., Zahorska M.: *Nauczyciele wobec reformy edukacji*. ŻAK, Warszawa. *Jak organizować edukację przedszkolną w nowych formach – Informator (2008)*, Warszawa.

FILOLOGIA

Robert Lew

Lexicographic Functions and Pedagogical Lexicography: Some Critical Notes on Sven Tarp's "*Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*"

Introduction

Dictionary-writing is an important activity with a very long history, and is vigorously practised in this age of international – and interlingual – communication. Yet, lexicography is still severely underserved when it comes to theoretical foundations of the practical activity of dictionary making. In this connection, an appearance of a work that proposes a coherent theoretical foundation is an important event for the discipline. The most recent such work is Sven Tarp's *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*, which appeared in 2008 as an English translation of the author's postdoctoral thesis defended at the Århus School of Business, University of Århus, Denmark. The book has a somewhat cryptic – and intriguing – title, but the subtitle, *General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*, more clearly communicates the core issues of the work: it is a theoretical proposal anchored in the modern theory of lexicographic functions – developed largely in Århus by Sven Tarp, Henning Bergenholtz, and collaborators (Tarp 1992, 1998; Bergenholtz and Tarp 2002, 2003, 2004, 2005) – with emphasis on dictionaries for foreign language learning and teaching.

Brief background to the modern theory of lexicographic functions

Appropriately, the work starts off by sketching the relationship of the proposed theoretical approach with several others, theoretical or pre-theoretical. The overview of the literature is well-focused, covering just those authors and works which are most relevant to the paradigm proposed by Tarp, and concentrating on key issues.

Historically, the function theory of lexicography is most closely related to Herbert Wiegand's approach, but the two are also characterized by some important differences. The most salient of these, and one which receives a significant degree of attention in the book, is that while Wiegand starts out with a detailed analysis of the structures of existing dictionaries, and derives purposes and functions from them, Tarp adopts a reverse order, starting out from an identification of such needs in potential users that can be satisfied by dictionaries, and from them deriving postulates on the content and form of lexicographic data,²⁰⁰ to produce just such

²⁰⁰ Tarp is careful to distinguish between *lexicographic data*, the actual matter found on dictionary pages, and *lexicographic information*, what the user consulting this matter gets out of this data

lexicographic works which would optimally satisfy the needs identified.

Which user needs are *lexicographically relevant*? Lexicography versus other disciplines

One rather important question which presents itself in this connection is how to correctly identify potential users' needs. On this issue, Tarp has the following to say:

But how can theoretical lexicography find the relevant situations? In principle, it could go out and study all the hypothetical social situations in which people are involved. But that would be like trying to fill the leaking jar of the Danaids. Instead, initially lexicography needs to use a deductive procedure and focus on the needs that dictionaries have sought to satisfy until now, and on the situations in which these needs may arise. (Tarp 2008: 44)

Now, if I understand the above well, Tarp concedes that the theoretically correct way to identify lexicographically relevant situations and needs (but see below) is a daunting task, and so settles provisionally on a pragmatic compromise of reconstructing the needs and situations from actual instances of dictionary use. I couldn't be more sympathetic towards such a pragmatic compromise (interestingly, this is the daily stuff of practising lexicographers!). But what seems a little unexpected in this context is the degree of criticism launched against efforts at reconstructing users' needs from existing dictionaries (Wiegand's approach), and research into real-life dictionary consultation. It would seem that especially the latter could provide a solid starting point for identifying lexicographically relevant needs and situations – although I agree with Tarp entirely that this approach may fail to unearth those needs and situations which existing dictionaries cannot readily help with because of their limitations as tools, or because of the users' less-than-perfect reference skills and entrenched habits.

Another, but related, question is this: given that we somehow do identify the needs appropriately, how do we now decide which of the needs are the ones that lexicography can/should try to satisfy? If the potential features of lexicographic tools are seen as an open set which can only be derived from the needs, and if no independent constraints are imposed on what can constitute lexicographic data, how exactly do we separate the needs that *are* lexicographically relevant from the ones that are not? For example, if a tourist in a foreign city wants to find the way to the train station, she might need to know the lexical item **train station** in the local language, so that she might need to orient herself against the physical surroundings by examining a spatial model of the city. The need for the expression "train station" can be satisfied lexicographically, and the need for a spatial model cannot be satisfied lexicographically, but can be satisfied

cartographically. But – wait – how do we know this? Either by referring to what we are *accustomed* to seeing in *today's* and *past* dictionaries and maps, or by seeking the etymological meaning: *lexicography* is about words, *cartography* about maps. If we now reject (with Tarp) the first approach, and discount the second as irrelevant, all constraints disappear and we are free to put in dictionaries maps and anything else a human might need in any situation. To avoid such uncontrolled expansion of lexicography, some constraints are needed, either on what can be found in dictionaries, or the range of situations, or needs. Perhaps there is a case to be made for a distinction between lexicography conceived more narrowly and reference science (or accessology? - compare McArthur 2003), dealing with reference needs, reference acts and reference works in general. Lexicographic theory and research have much to offer to the latter in terms of findings and models, but need not necessarily morph into it and discard its traditional purview.

Clearly, these are issues of much concern for Sven Tarp, as he proposes a new type of concept which he calls the *leximat* (Tarp 2008: 121), different from the (traditionally and more narrowly conceived) dictionary, but a complementary concept within a broader category of *lexicographic tools*. Now, in our information age, information-related tools are developing very rapidly indeed, and not just multiplying, but leading to completely new quality. It is unavoidable that numerous problems with regard to domain demarcation crop up. Which discipline should concern itself with the new creations? More than one existing disciplines could potentially lay claims here, as well as entirely new competitors. In terms of demarcation issues, science is not unlike politics, and so it is quite natural that representatives of specific disciplines are willing to appropriate as much of new ground as they see fit. The adjudication of demarcation disputes is a very difficult thing indeed, as typically there are no disinterested experts, and even if there are, they typically have no authority over such issues. If a *leximat* should consist of a database with an access interface, the obvious competitors to lexicographers would be experts working in human-computer interaction and computer interfaces.

To reflect on the role of tradition and innovation in lexicography, it is interesting to observe that many of Tarp's proposals – which follow, as the author explains, from putting on hold past preconceptions and starting with new principles – actually vindicate the best practice in modern practical lexicography. For example, some of the procedures presented in some detail in Chapter 4 are reminiscent of the planning stage implemented in practice in some actual lexicographic projects by the leading lexicographic teams. On the other hand, in some ways Tarp can still fall for the old traps of lexicographic tradition and repeat its classical errors. An example of this is the dictionary entry for **barn** (Tarp 2008: 222) proposed for English-speaking learners of English, and reproduced below:

barn SUB <et; barnet, børn, børnene> *child*
[...]

Surely, the POS information should here be presented in English, the native

language of the user, rather than with the cryptic SUB abbreviation?

The role of the users' native language

To dwell on the interesting issue of the native language of the user (L1); when discussing the relative advantages and liabilities of monolingual and bilingual dictionaries (or *lexicographic solutions*, the term the author now seems to prefer), Tarp, in my judgement, sometimes underestimates the very powerful *indexical* value of L1, even for advanced learners. Evidence of this position can, for example, be found on p. 153 (with reference to advanced learners), or on pp. 264-5, where it is argued that onomasiological dictionaries are the best option for finding word combinations for production. This position appears to be somewhat dogmatic: are we to assume that bilingual access structures starting with L1 do not deserve a serious consideration in this context?

After all – as argued convincingly by Piotrowski (1994) and supported by substantial empirical evidence going back to Oskarsson (1975) – starting with the native language clue may actually often be the most efficient, and not uncommonly the only possible, path to get to the appropriate L2 lexical unit. As an example, consider a Polish advanced learner who is looking to express in English the meaning whose best English rendition is **the coast is clear**. Now, this target expression is a multi-word unit; some authors would perhaps prefer to refer to it as a formulaic expression by virtue of its salient pragmatic component and rather complex syntax (it is a construction at the level of a clause); still others would like to call it an idiom. Whatever the exact lexico-grammatical classification, what is important for the learner is that this quite specific phrase has no one semantically predictable lexeme (at least for the Polish learner). How, then, is the Polish (advanced) learner going to arrive at the phrase when she needs it? It is unlikely that she will think of either **coast** or **clear** as the starting lemmata for her search in an alphabetically-organized monolingual English dictionary. An onomasiological dictionary, organized thematically (ideologically), would also probably present a challenge in terms of searching for this item. The obvious solution is to use an L1 expression as a starting point. A Polish-English bilingual dictionary appropriate to the task should list the English expression as an equivalent of the Polish **droga wolna**, listed at least under **droga** ‘way, road’ (because it is a noun, syntactic head of the whole phrase, and because it is the first content word), possibly also under the adjective **wolny** ‘free’ in a paper dictionary, or including a cross reference there. In an electronic dictionary, the item should be accessible under both lemmata and also via the inflected adjectival form **wolna** (feminine of ‘free’).

On the whole, though, Tarp does appear to appreciate the importance of the native-language lexicon for foreign language learners. Towards the end of his book (pp. 266-8), Tarp is rather enthusiastic about the idea of what he refers to as ‘bridge L1-L2 dictionaries’, each with limited L1-based microstructure leading

back to the core L2 part.²⁰¹ This idea underscores the indexical benefits of L1 discussed above, although Tarp is of the opinion that these benefits become questionable for learners at the advanced level. The rationale behind offering simplified microstructure on the L1-L2 part is, Tarp claims, that rich microstructure can be confusing, by offering too much of a good thing. While this seems eminently sensible, and the ‘less is more’ approach does get some empirical support (Lew 2004), there is also some evidence pointing to the benefits of a rich L1-L2 microstructure in production, such as in the so-called *Bilingual Dictionary Plus* (Laufer and Levitzky-Aviad 2006). In addition, reducing the L1-L2 part to a simple index suffers from the following two potential problems:

1. certain important types of lexicographical data (multi-word units; word combinations for specific L1 senses) cannot in principle be relegated to a purely L2 monolingual section in a way that will allow satisfactory access to them
2. there is good reason for concern (see e.g. Tono 1984; East 2008) that users will actually economize on the effort of moving to the full treatment included in the L2 section, and will instead tend to stop at the barebones L1-L2 index, with obvious detrimental effect to consultation success

Fortunately, with the possibilities afforded by modern electronic technology, the difference between the ‘bridge’ format and the *Bilingual Dictionary Plus* actually rapidly melts away, and is reduced from a difference in kind to one of degree. The simple index and the extended treatment can now be linked virtually, with the fuller treatment only a click away. And, electronic dictionaries can have hierarchical “exploding” entries that can easily combine simplified and fuller microstructure.

Going back to the arguments for and against monolingual and bilingual treatment, one notion that is often – all too often – invoked in the discussion of the alleged benefits of monolingual dictionaries is that of *thinking in the foreign language*. Tarp also invokes this notion repeatedly, as in the following passage:

For *advanced learners*, who are defined here as learners who think and receive in the foreign language concerned, both monolingual and bilingual solutions are *possible* as they were above; but the former are undoubtedly the *most appropriate* because the thinking and thereby reception of such learners takes place primarily in this language. (Tarp 2008: 186)

²⁰¹ We might note in passing that a detailed valency dictionary of English whose proposal is discussed by Tarp on p. 248 has already been published and has been available since 2004 (Herbst et al. 2004).

I have addressed the problem of thinking in the foreign language at some length elsewhere (Lew 2004: 9-10) and will not repeat the discussion here. Suffice it to say that there does not seem to be any hard evidence available for the psycholinguistic reality of 'thinking in the foreign language', and so the notion, though perhaps an attractive slogan, remains largely pre-theoretical. And yet, in Tarp's new book quite a few hefty conclusions appear to rest precisely on the opposition between 'thinking in the foreign language' and 'thinking via the mother tongue' (e.g. p. 59). The broad consequence of this is, it would seem, an underestimation of the usefulness of L1-based explanation to advanced learners. More specifically, to address the Polish tradition in lexicographic research, it is encouraging that Tarp is intimately familiar with the Polish research into dictionary use, but what should be taken into account in discussing Tomaszczyk's (1989) translation study is that Tomaszczyk and his subjects did not (and could not) have at their disposal a Polish-English dictionary that would provide appropriate assistance with foreign language production (such as the now available Fisiak et al. 2004). Because of this, Tomaszczyk's findings cannot be directly extrapolated into situations where such improved lexicographic tools *are* available. If lexicography is to make real progress, then lexicographic theorists need to derive principles that can lead to the production of a *single* tool to answer all the questions.

User research and grammar in dictionaries

In terms of Tarp's epistemology, much of the discussion in the book is introspection-based. Tarp is somewhat suspicious of empirical user studies, largely because they are constrained by the existing dictionary formats and existing habits of the users. While this objection is justified with reference to the more naturalistic types of user research, the more experimental approach can surely be used to test the effectiveness of various lexicographic solutions and dictionary formats. A good example is Tarp's discussion of what could possibly be the best way to indicate in a learner's dictionary the family of *wh*-words in English (p.238-9); such questions are amenable to experimental testing, and I strongly believe that actually presenting users with the different options and observing the outcomes is superior to speculating about the amount of mental effort needed of dictionary users to process the different indicators. This particular question is actually closely related to the issue of indicating verb syntax in dictionaries, for which Dziemianko (2006) convincingly shows, on the one hand, how the experimental approach can uncover facts not open to introspection, and on the other how some of the seemingly commonsensical assumptions turn out to be incorrect when subjected to systematic scrutiny.

When it comes to the issue of representing grammatical information, Tarp offers some very sensible solutions (p. 240-2). However, one point that is in my opinion debatable is his opposition to the customary abbreviations *sth*, *sb*, which in many

English-language dictionaries represent slots to be filled by inanimate and animate noun phrases, respectively. Tarp argues that they should always be printed as full words (thus *something*, *somebody*). His rationale is that these abbreviations are – like many abbreviations – too cryptic, and he may well be right on this point. The main motivation behind having such abbreviations was – I suspect – the savings in printed dictionary space, quite substantial savings in fact, if grammatical templates involving these slot markers are to be given systematically throughout the dictionary. But, equally importantly, also in electronic presentation, the abbreviated format marks an important systematic difference, which I have explained elsewhere as follows:

The importance of marking the special metalinguistic status of such items, however, becomes obvious when we consider an English phrase skeleton such as **somebody is something of a something**. It takes more skill than an average dictionary user possesses to know that the first *somebody* and the last *something* are merely symbolic placeholders to be replaced with other NP's, but the *something* in the middle should not be so replaced, so that we can say 'she's something of a genius', but not '*she's a genius of a something'. (Lew 2008: 197)

The separation of lexicographic functions

Tarp's new work introduces the function-based approach to pedagogical lexicography. Specialized-function dictionaries perhaps become viable only now, with electronic products which are capable of offering a variety of alternative presentations. In contrast, paper dictionaries are of necessity highly polyfunctional, which may be why a systematic functional approach has not been conceived of before. There are, however, reasonable practical limits to lexicographic-functional specialization; an excess of specialization conflicts with seeing the user-dictionary interaction as a long-term process extended in time, consisting of repeated consultations and acquisition of reference skills, general and dictionary-specific. In view of the above, there is some danger in a practical implementation of a doctrinal separation of functions, a position which would be guided by the following reasoning (Tarp 2008: 87):

User needs are always needs for information which can be extracted from lexicographical data. Once this information has been extracted, it can be used to solve the communicative problems that led to the dictionary consultation in question. But it can also take root in the brain in the form of knowledge, even though this was not the purpose of the diction-

ary consultation. Such knowledge is quite simply a bonus which is in principle irrelevant.

I think we must realize that any long-term effect of dictionary consultation in the form of acquisition of knowledge is beneficial in that it may make some future consultations (even though still aimed at immediate communication) entirely dispensable, and others quicker, more successful, or both. I suspect that Tarp would agree with my reservations here, as he is in fact quick to add that “in some types of dictionary – learner’s dictionaries, for instance – this »bonus« may actually be extremely relevant” (Tarp 2008: 87). And, language use in the context of the language learning process is often not *spontaneous* communication driven; rather, much of it arises in connection with exercises, drills, etc. (depending on the teaching approach); this pragmatic factor also argues against a strict separation into cognitive and communicative functions.

Focus on the context of language learning

One of the many valuable observations that Sven Tarp has to offer in his book is that the users’ needs will vary depending on the setting – such as when the learner is based in the target-language speaking area, is immersed in the target language and culture; or when the learner receives instruction via a specific didactic method. Naturally, in the latter case the learner’s vocabulary needs will be rather more restricted than in the former. But also the teaching method used will impact on the optimal features of the lexicographic support the learner will need, and this is a very good point by Tarp. Naturally, one can hardly expect a whole set of different dictionaries to be readily available per each method and approach to foreign language teaching. But, in a well-developed dictionary culture there may be enough different dictionaries on the market to allow an informed choice to be made by the stakeholders in a language course: instructor and students.

Other issues

There are many interesting issues in lexicography which may be raised and developed with reference to lexicographic functions. One of such issues, hardly touched upon in Tarp’s new book, is what types of (bilingual) equivalents would work best for specific functions. And so, on page 63, when discussing assistance when translating from and into the mother tongue, it is ultimately necessary to reflect on the types of equivalents that are offered. The issue is especially salient in the case of culture-specific concepts (compare for example Tomaszczyk 1984). If we, for example, take the Polish item **bigos** being treated in a Polish-English dictionary, different users will have different demands on the entry: those non-native speakers of English wishing to understand the Polish term will need an (extended) gloss in English; those familiar with the term but wanting to render it in an English text will appreciate a more succinct approximate equivalent (e.g.

cabbage stew), or encouragement to borrow the original form (**bigos**), again depending on the type and purpose of the text being translated and the prospective target audience (recipients) of the translated text.

Conclusion

Sven Tarp's "*Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge*" is certainly an important milestone in the development of lexicographic theory. While many issues still remain open or underdeveloped, and a number of reservations can still be made (some of which I have tried to sketch in the present contribution), Tarp's new book is a coherent, relevant, and timely (because of the electronic revolution) theoretical proposal. Moreover, Tarp's approach has significant practical usefulness, as the focus on lexicographic functions can help in arriving at the right decisions in the process of dictionary planning and design, and offers a principled motivation for these decisions.

References

- Bergenholtz, Henning and Tarp, Sven.** 2002. 'Die moderne lexikographische Funktionslehre. Diskussionsbeitrag zu neuen und alten Paradigmen, die Wörterbücher als Gebrauchsgegenstände verstehen.' *Lexicographica* 18: 253-263.
- Bergenholtz, Henning and Tarp, Sven.** 2003. 'Two Opposing Theories: On H.E. Wiegand's Recent Discovery of Lexicographic Functions.' *Hermes* 31: 171-196.
- Bergenholtz, Henning and Tarp, Sven.** 2004. 'The Concept of 'Dictionary Usage'' in Dollerup, Cay (ed.), *Worlds of Words. A Tribute to Arne Zettersten [Special Issue of Nordic Journal of English Studies 3.1.]*. Copenhagen: University of Copenhagen, 23-36.
- Bergenholtz, Henning and Tarp, Sven.** 2005. 'Wörterbuchfunktionen' in Barz, Irmhild, Bergenholtz, Henning and Korhonen, Jarmo (eds.), *Schreiben, Verstehen, Übersetzen, Lernen. Zu ein- und zweisprachigen Wörterbüchern mit Deutsch*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 11-25.
- Dziemiąko, Anna.** 2006. *User-Friendliness of Verb Syntax in Pedagogical Dictionaries of English*. (Lexicographica Series Maior 130.). Tübingen: Niemeyer.
- East, Martin.** 2008. *Dictionary Use in Foreign Language Writing Exams: Impact and Implications*. (Language Learning & Language Teaching Vol. 22.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fisiak, Jacek, Adamska-Salaciak, Arleta, Idzikowski, Mariusz, Jagła, Ewelina, Jankowski, Michał and Lew, Robert.** 2004. *Słownik Współczesny Angielsko-Polski, Polsko-Angielski*. Harlow: Longman.
- Herbst, Thomas, Heath, David, Roe, Ian F. and Götz, Dieter.** 2004. *A Valency*

- Dictionary of English*. Berlin: Walter de Gruyter.
- Laufer, Batia and Levitzky-Aviad, Tamar**. 2006. 'Examining the Effectiveness of 'Bilingual Dictionary Plus' - a Dictionary for Production in a Foreign Language.' *International Journal of Lexicography* 19.2: 135-155.
- Lew, Robert**. 2004. *Which Dictionary for Whom? Receptive Use of Bilingual, Monolingual and Semi-Bilingual Dictionaries by Polish Learners of English*. Poznań: Motivex.
- Lew, Robert**. 2008. 'Review of Müldner-Nieckowski, Piotr. 2007. *Frazeologia Poszerzona: Studium Leksykograficzne*.' *International Journal of Lexicography* 21.2: 195-198.
- McArthur, Tom**. 2003. 'What Then Is Reference Science?' in Hartmann, Reinhard R.K. (ed.), *Lexicography: Critical Concepts*. London: Routledge, 422-428.
- Oskarsson, Mats**. 1975. 'On the Role of the Mother Tongue in Learning Foreign Language Vocabulary: An Empirical Investigation.' *ITL Review of Applied Linguistics* 27: 19-32.
- Piotrowski, Tadeusz**. 1994. *Problems in Bilingual Lexicography*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Tarp, Sven**. 1992. *Prolegomena til teknisk ordbog*. PhD Thesis. Spansk Institut, Aarhus School of Business, Aarhus.
- Tarp, Sven**. 1998. 'Leksikografien på egne ben. Fordelingsstrukturer og byggedele i et brugerorienteret perspektiv.' *Hermes, Journal of Linguistics* 21: 121-137.
- Tarp, Sven**. 2008. *Lexicography in the Borderland between Knowledge and Non-Knowledge: General Lexicographical Theory with Particular Focus on Learner's Lexicography*. (Lexicographica Series Maior 134.). Tübingen: Niemeyer.
- Tomaszcyk, Jerzy**. 1984. 'The Culture-Bound Element in Bilingual Dictionaries' in Hartmann, Reinhard R.K. (ed.), *Lexeter '83 Proceedings: Papers from International Conference on Lexicography at Exeter, 9- 12 Sept. 1983, Lexicographica Series Maior 1*. Tübingen: Niemeyer, 289-297.
- Tomaszcyk, Jerzy**. 1989. 'L1-L2 Technical Translation and Dictionaries' in Pöhl, E. and Snell-Hornby, Mary (eds.), *Translation and Lexicography. Papers Read at the Euralex Colloquium Held at Innsbruck 2-5 July 1987*. Amsterdam: John Benjamins, 177-186.
- Tono, Yukio**. 1984. *On the Dictionary User's Reference Skills*. B.Ed. Thesis, Tokyo Gakugei University, Tokyo.

Sylwester Jaworski

On the phonetic instability of the English interdentalals.

1. Introduction

It is assumed in Natural Phonology (henceforth NP) that speech sounds attested in the inventories of many unrelated languages are natural because they are easy to produce and their acoustic characteristics make them particularly audible. Since ease of articulation and clarity of perception are the two contradictory demands that every speaker has to fulfil while producing any utterance (cf. Dziubalska-Kołodziej 2002), natural sounds seem to be better suited to meet both requirements. On the other hand, sounds whose articulation either requires complex gestures or uneconomical ones are bound to be replaced with their more natural variants.

Examining speech sounds from this perspective, one finds fricatives both articulatorily difficult and uneconomical in the sense that the production of a fricative calls for the activation of various muscles, which makes it difficult for the speaker to produce a precise gesture. Research into first language acquisition has also confirmed their complexity as children universally master fricatives only after they have learnt to produce the 'easier' sounds, i.e. plosives and vowels (cf. Locke 1980). Since the articulatory cost of fricatives is relatively high, they seem to be very good candidates for changing their manner of articulation, particularly in fast speech. Needless to say, out of the nine English fricatives the interdentalals /θ, ð/²⁰² are the best candidates to undergo assimilatory processes due to both their articulatory complexity and limited audibility.

The major objective of this study is to prove that the English interdentalals /θ, ð/ are phonetically unstable and that their instability stems from the physical properties of the speech apparatus, of which the mass of the tongue seems to play the most significant role. If that is the case, certain assimilations that are not observable in slow or natural speech ought to reveal themselves when one is forced to speak at his/her fastest attainable rate.

2. Procedure and speech material

In order to show the extent to which the interdentalals change their manner of articulation a Briton (CC), two Americans (CD, DK), a Canadian (PM) and a New Zealander (PR) were asked to read a number of short meaningful sentences containing /θ, ð/ in various phonological contexts in three self-determined slow natural and fast tempos.

²⁰² Ladefoged – Maddieson (1996:144) argue that /θ/ and /ð/ are realised either as dental or interdental sounds. However, in this work they will consistently be referred to as interdentalals because that is their canonical realisation.

The phonological contexts containing /θ, ð/ examined in this study are listed in Table (1) below (V, F, S, Ap stand for vowel, fricative, stop and approximant, respectively):

Table 1. Intervocalic and interconsonantal contexts including the interdental examined in the study

Phonological contexts	Words and phrases
VθV	<i>ornithologist, a thermometer, with excitement</i>
VθF	<i>fourths, Ruth's,</i>
FθF	<i>sixths, sixth sense</i>
SθV	<i>Rob think, think things, speech therapist</i>
FθAp	<i>receive threats, things through</i>
NθV	<i>young thugs, length about</i>
NθF	<i>strengths, lengths</i>
ApðV	<i>sell things, will think</i>
VðV	<i>father, owe the, to the, clear that, tour this, other, hotter than, for the</i>
FðV	<i>suppose that, believe that, if they, of the</i>
VðF	<i>clothes</i>
SðV	<i>had the, asked them, put the, suspected the, persuaded them, like that, much the, adamant that, about the</i>
NðV	<i>them they, in the, on the, surrounding the, from the</i>
ApðV	<i>steal those, peel those, reveal those, dial the,</i>

Altogether the material contained 55 interdentals (phrases such as *in the, on the* were used several times) produced slowly, naturally and quickly by 5 speakers, which gives the total of 825 tokens. It must be emphasised at this point that the environments for /θ/ and /ð/ cannot be identical because in the recorded material /ð/ is not found in interconsonantal position, even in clusters across word boundaries.

All the recordings were made in the IT room at Szczecin's Teacher Training College of Foreign Languages in March 2007. During the recording sessions standard computer equipment was used. The Praat programme (version 4.2.21) was used to digitise the data and produce the spectrograms.

3. Results and discussion

The recorded material provides acoustic evidence confirming that the dental fricative has several different phonetic realisations that seem to be affected by both the phonological environment and speaking rate. Figure 1 illustrates four allophones of the fricative produced by speaker DK.

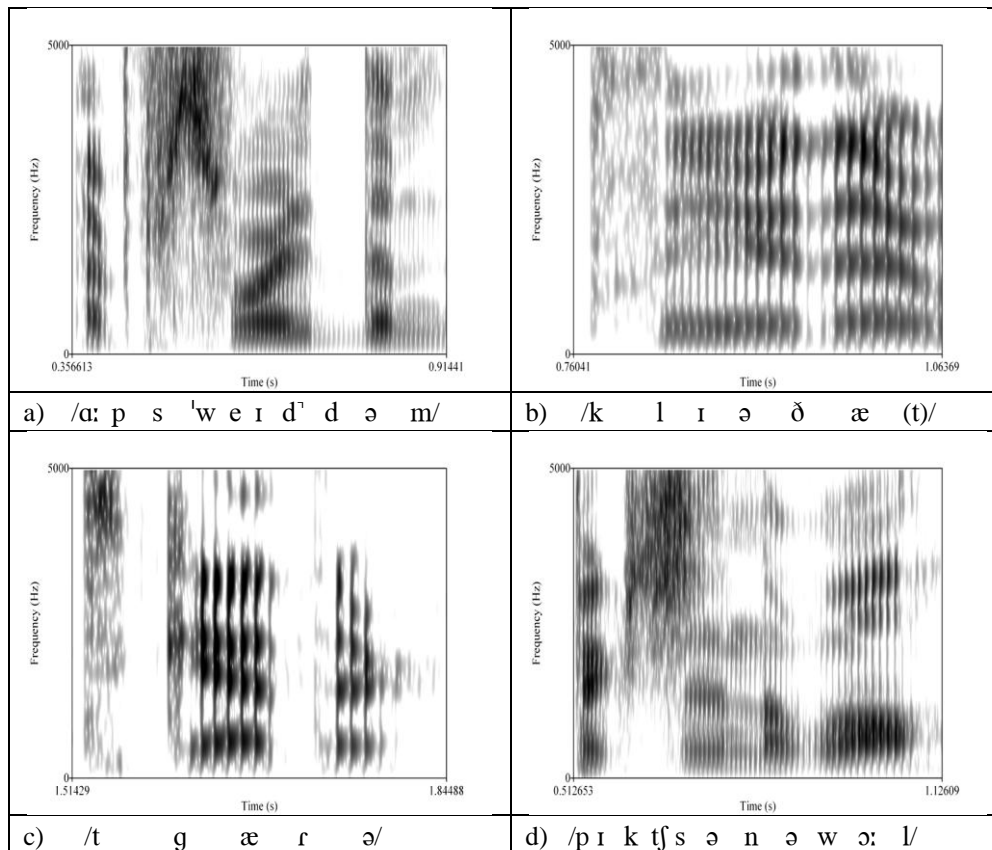


Figure 1. Four realisations of the dental nasal /n/: fricative (top left), stop (top right), approximant (bottom left) and flap (bottom right).

The processes illustrated in the spectrograms above can be easily accounted for by referring to the principle of least effort. In the change from [ð] → [d], which usually takes place when the fricative follows a dental stop (cf. Cruttenden 1994, Roach 2000), the closure for [d], which in such cases is dental not alveolar, is the starting point for the articulation of the following [ð]. Even though sequences of a plosive followed by a homorganic fricative are usually realised as affricates, English does not use the dental place of articulation to produce affricates, that is why speakers usually pronounce the [dð] cluster as [d^ɹd]. (see DK's fast speech realisation of *I persuaded them*).

Surprisingly, [ð] can also be reduced to an approximant, as shown in DK's realisation of *clear that*. Not only does the fricative lack the characteristic aperiodic noise, but it also shows a very strong formant structure (compare the formants with those of [w] in spectrogram d). Naturally, an approximant was realised because the space between the teeth and the tongue was not sufficiently narrow to produce friction. However, this pronunciation could have been the outcome of

two different processes. Since, as shown above, [ð] is sometimes realised as [d], the resultant plosive might have undergone a further weakening process that reduced it to an approximant. Alternatively, the approximant could have resulted from articulatory undershoot in which the speaker was unable to perform a full gesture and the constriction between the teeth and the apex was too wide to produce audible friction.

As far as the other participants are concerned, PM and CD undershot the gesture for /ð/ because in natural tempo they managed to articulate a fricative, whereas CC produced /d/ in natural speech and an approximant in fast speech. Unfortunately, PR omitted the word *that* in natural and fast speech.

Probably, the most interesting finding of this piece of research is DK's tap²⁰³ realisation of the fricative in the word *together*. According to Ladefoged – Maddieson (1996: 230), a tap is a stop with a single short closure. The authors argue that it is not unusual for taps to show no vocal fold vibration, as in spectrogram C, despite being described as voiced segments. There are several facts that help us to account for this otherwise unexpected realisation of the fricative. First of all, the segment is frequently realised as stop after an alveolar plosive, thus, in the speaker's consciousness it must be closely related to [d]. Given that in American English the alveolar plosives are regularly tapped in intervocalic position, it comes as no surprise that DK, who is an American, produced a tap in this word. The other American participant reduced the word even more as in his speech both the fricative and the velar plosive underwent approximantisation and the word was realised as [tə'yeðəɪ].²⁰⁴ It must be emphasised at this point that there is no IPA symbol for a dental approximant, therefore the transcription above does not reflect CD's actual pronunciation.

Finally, the change from [ð] to [n] when the fricative follows the alveolar nasal has frequently been described in the phonetic literature. What many authors emphasise is the fact that the nasal is not alveolar but dental in such clusters (cf. Jassem 1971, Cruttenden 1994, Roach 2000), thus the assimilatory influence in such sequences seems to be mutual. As can be seen in Figure 1, no friction is visible in the spectrogram and the nasal is followed directly by a vowel sound. Interestingly, the nasal does not have to be alveolar for the fricative to assimilate to it. In the phrase *Consonants surrounding the unstressed vowel* the fricative was realised as [ŋ] by DK, CD, PR and PM. Speaker CC, omitted the article for some reason. Obviously, in the assimilations described above the articulatory cost of a phrase is lower because the number of gestures has been reduced by one. This process po-

²⁰³ It must be remembered that there is a distinction between a tap and a flap. In the former "a brief contact between the articulators is made by moving the active articulator directly towards the roof of the mouth", whereas in the latter the active articulator moves tangentially towards the site of the contact and touches it passing (Ladefoged – Maddieson 1996: 231).

²⁰⁴ More cases of spirantisation (approximantisation) in English, Polish, Russian and Spanish are discussed in Jaworski (2008).

tentially gives rise to the creation of a number of homophones, e.g. *inner circle* and *in the circle*, which can be both realised and perceived as [ɪnə sɜ:kɪl]. What might help the listener to distinguish the former phrase from the latter is the greater duration of the nasal in *in the circle* that definitely makes up for the loss of the fricative. However, in fast speech neutralisation of meaning seems to be inevitable as the distinction in duration is likely to be lost as well.²⁰⁵

The recorded speech material contains four phrases with the [lð] cluster that has been found to manifest some tendency for assimilation of manner (cf. Manuel – Wyrick 1999). Figure 2 overleaf presents the slow and fast speech spectrograms (left and right, respectively) of the phrase *peel those* produced by speaker PM. In acoustic terms, the liquid is characterised by a strong formant structure, whereas the fricative has a weak aperiodic noise component in the high frequency region. The spectrogram of a non-assimilated realisation of *peel those* should not reveal any formant structure between the [l] and the [ð]. However, in the performance of the participants the intervocalic cluster [lð] appears to be slightly sonorant even in slow speech. Apparently, while forming the tongue tip constriction of the fricative, the tongue sides were still in a lateral position.

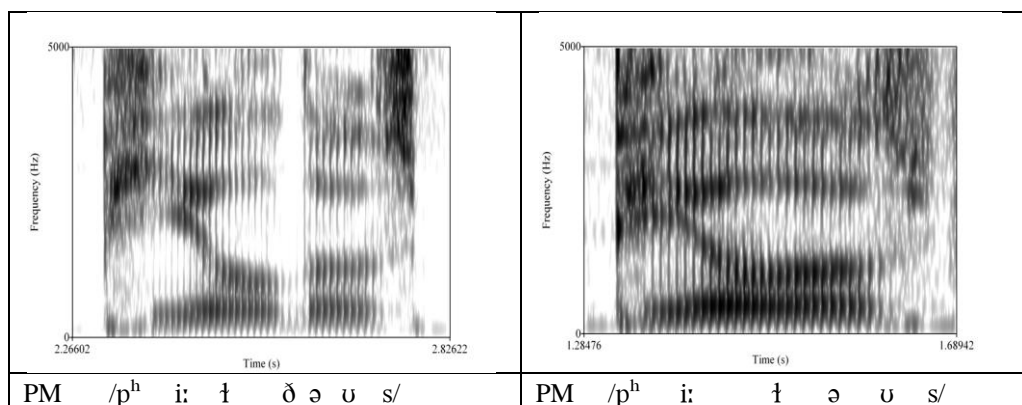


Figure 2. PM slow (left) and fast (right) speech realisation of the phrase *peel those*.

As for the voiceless dental fricative, it does not undergo such radical changes probably because it is not found in word-initial position in function words. Content words are considerably more resistant to the process, at least in the corpus collected for the purposes of the present study. Word-final [θ]'s, are sometimes inaudible, word-medial ones can be elided, e.g. in *Ruth's*, but unlike their voiced counterparts, they do not become a sound of a different manner of articulation.

²⁰⁵ All assimilatory processes as well as cases of phonological neutralisation that occur in English are described in detail in Jaworski (2008).

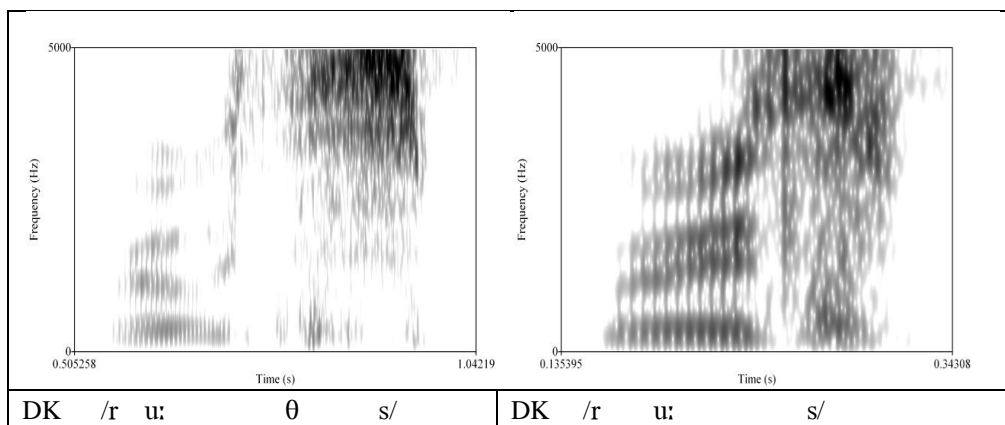


Figure 3. DK's slow and fast speech realisation of the word *Ruth's*

The spectrogram in the left hand panel of Figure 3 shows clearly that in the slow speech condition speaker DK managed to produce two distinct fricatives. The frequency range of the noise of the interdental [θ] is narrower than that of the following strident [s] and, most importantly, it is far less intense. In fast speech, on the other hand, DK was not capable of producing two different fricative sounds. The right hand panel of Figure 3 provides concrete evidence that in fast speech only the [s] sound was realised. The frequency range of the noise component is characteristic of the strident sound, yet its intensity is lower, which means that even [s] was slightly undershot, i.e. the channel through which the airstream passed was wider than in the slow speech realisation.

4. Conclusion

Even though assimilation of manner in English has been described by many authors, they usually point out that the voiced interdental is realised either as a dental nasal [n] or a dental plosive [d], which is a characteristic feature of Irish English where *th*-stopping has already phonologised (cf. Wells 1982). The results of the experiment have confirmed that the interdental fricative [ð] is, in fact, exceptionally prone to assimilation of manner, but it is realised phonetically not only as a nasal or plosive, but also as a tap or approximant.

As for the voiceless interdental, it regularly undergoes *th*-fronting when it is realised as [t], but is never approximantised. On the other hand, due to its inherently weak acoustic properties, the sound tends to be elided in sequences in which it is followed by the strident fricative [s]. This kind of consonant deletion has been attested within words, e.g. in *Ruth's*, *sixths* and across word boundaries, as in *sixth sense*.

In general terms, the findings are hardly surprising, given that the articulation of an interdental requires a long and precise gesture of the tongue as well as a high degree of coordination of articulatory movements of the mandible and

tongue. Seen from the biomechanical perspective, assimilation of manner is phonetically motivated because the above-mentioned segmental changes are more frequent in fast speech, thus they must result from the physical properties of the vocal tract.

References:

- Cruttenden, Alan. 1994. *Gimson's pronunciation of English*. (5th edition.) London: Arnold.
- Dziubalska-Kołaczyk, Katarzyna. 2002. *Beats-and-Binding phonology*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Jassem, Wiktor. 1971. *Podręcznik wymowy angielskiej*. [The handbook of English pronunciation]. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Jaworski, Sylwester. 2008. Lenition processes in English and other languages: A hierarchy of susceptibility to inertia. [An unpublished PhD dissertation, Adam Mickiewicz University].
- Locke, John L. 1983. *Phonological acquisition and change*. New York, London: Academic Press.
- Maddieson, Ian. 1984. *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Manuel, Sharon Y. – Wyrick, Gretchen C. 1999. "Casual speech: a rich source of intriguing puzzles." *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, 679-682.
- Roach, Peter. 2000. *English phonetics and phonology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, John C. 1982. *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barbara Braid

Transgressive image of monstrous femininity in Jeanette Winterson's *Sexing the Cherry*

Jeanette Winterson's postmodern writing frequently deconstructs and re-establishes numerous conventions, both in terms of formal representations and subject matter. Her novels and stories are crowded with disturbing female characters that depict an intertextual play with tradition, and, at the same time, raise essential questions as far as female and lesbian sexuality is concerned. Especially the image of a grotesque woman is a recurring device often used by Winterson for its transgressive nature. In this paper I attempt to look more closely at Dog-Woman, an archetypal monstrous character in *Sexing the Cherry*. Transgression lies at the foundation of this characterization, both on the level of its grotesque image and its symbolical meaning of female sexuality. As a result of transgressing the traditional vision of femininity Winterson presents a new vision of woman.

Sexing the Cherry is a novel set chiefly in the seventeenth century London. The main narrators are Dog-Woman, a giantess who breeds dogs and lives by Thames, and her son Jordan, whom she finds in the river and adopts. Jordan eventually leaves London to travel the world with Tradescant, a gardener at the court of King Charles II and an adventurer. During his travels Jordan meets numerous women, Ten Dancing Princesses among them. At the same time, his mother becomes an executioner of Puritans, on whom she revenges for the death of the King. Dog-Woman and Jordan have their alter egos in 1990. The novel is peopled with many female figures, yet Dog-Woman is a perfect example of a monstrous woman as perceived in Bakhtinian theory of grotesque or feminist criticism.

The figure of Dog-Woman brings to mind the grotesque images by Rabelais and Swift (Onega 303). She is compared to a mountain (SC 20) or a gargoyle (SC 8). Her description corresponds to Mikhail Bakhtin's theory of grotesque body: her childhood memories resemble the description of Pantagruel's adventures as a baby. While Pantagruel's enormous size is represented by the fact that he "was so extraordinarily large and heavy that he could not possibly come out to light without suffocating his mother" (Rabelais, qtd. in Bakhtin 331), Dog-Woman breaks both of her father's legs when he wants to hold her on his lap (SC 21). In fact, the construction of Winterson's character corresponds to Bakhtin's description of the grotesque body in many elements.

Bakhtin often underlines the transgressive nature of a grotesque body claiming that it is always in the act of becoming, never finished; it swallows the world, or is swallowed by it (Bakhtin 317). Dog-Woman's body is presented as such growing, and overgrown, body: as a baby, she is small enough to sleep in her father's shoe, but she grows to become a giantess (SC 122). Her body swallows and devours the world literally and metaphorically; when a man proposes oral sex to her, she bites

his member off and eats it (SC 40-41). Metaphorically, she becomes *vagina dentata* for the Puritans, whom she kills and takes their eyes (Freudian symbol of castration) and teeth as trophies (SC 93; Onega 305). There sole description of Dog-Woman having sex with a man also recalls the idea of the outside world swallowed by a grotesque body: in this scene, her vagina symbolically becomes a mouth, as she manages to pull the whole man inside (SC 121). The orifices and openings of the body are, according to Bakhtin, attributes of grotesque; “it is within them that the confines between bodies and the world are overcome” (Bakhtin 317).

Dog-Woman’s body transgresses the boundaries between itself and the world through its vastness and several cavities, like her mouth, vagina or the smallpox scars on her face which are like caves in a mountain (SC 19). The biggest emphasis, however, is on her sexual organs, as they are what scares people the most; her womb is like a mountain range (SC 20), and, in Dog-Woman’s words, she’s got no lover because men and women “are afraid to scale mountains” (SC 32). This association of Dog-Woman’s body with a mountain again follows Bakhtin’s idea of grotesque body, which, in contrast with what he calls the new canon body (Bakhtin 320), is not individual, but cosmic and universal; it is connected with earth, water, fire and air; often compared to mountains, rivers, seas or continents (Bakhtin 318). Dog-Woman pulling a man inside her vagina recalls Bakhtin’s vision of the grotesque gaping mouth of the lower stratum. For Bakhtin, this is a symbol of death and destruction, leading into the bodily underworld (Bakhtin 325). In grotesque, birth and death are familiar; thus, the place of birth (female sexual organs) becomes the place of death; symbolically, earth brings both life and death (Bakhtin 327). This notion underlines the vision of female sexuality as monstrous and dangerous (Farwell 157). Indeed, Dog-Woman is presented as murderous; what is more, she complies with Bakhtin’s image of grotesque dismembering (Bakhtin 317), not only when she bites off a male member, but also when she becomes a judge and an executioner of hypocrite Puritians and quarters them in a brothel (SC 93 – 98).

Bakhtin describes the grotesque body as universal and cosmic, with mouth, belly, buttocks and genitals emphasized, connected with excrements, urine, blood, food, and birth linked with death. However, all this is supposed to lead to what is most important in the image, namely, the fact that grotesque body transgresses the boundaries separating it from the world outside; it is flowing, liquid, not contained, mobile (Stallybrass and White, 22). Dog-Woman’s figure is grotesque and transgressive, as her giant body neglects the boundaries and ‘swallows up’ the space around her.

It is important, however, to notice that it is female body which is the most grotesque image, as its life is inevitably related to liquids (menstruation blood, birth) and is associated with openings. According to Bakhtin, the image of a pregnant hag is the most potent grotesque icon (Bakhtin 25). Dog-Woman is, therefore, not only a Rabelaisian monstrous and grotesque giant, but she also

represents transgression connected with female sexuality. From the feminist point of view, literature associated with 'the male gaze' presents female body as potentially hazardous, negative and, what is most significant, excessive. Through its functions related to transgression of the boundaries, like menstruation or birth, the female body becomes a threat of transgression of all patriarchal order. According to Julia Kristeva, it is not uncleanness of birth or excrements that cause abjection, but the fact that female bodily functions disrespect rules, system or order (Kristeva, qtd. in Farwell 158). Therefore, female body and sexuality in patriarchal culture has to be controlled and limited (Farwell 157). As a result, a stereotype of a female sex role is constructed: 'feminine behaviour' should be passive, weak, indecisive, compliant, non-aggressive, dependent and in need of direction (Eisenstein, qtd. in Abalos 282).

Winterson attempts to rewrite this canon from a lesbian perspective. As Teresa de Laurentis notes, a lesbian writer has to subvert the traditional vision of woman and "retranscribe it in excess (...) – in provocative counter images" (de Laurentis, qtd. in Palmer 110). Lesbian sexuality is, like all female sexuality, excessive and transgressive, but it is uncontrolled by 'the male gaze'; lesbian body is thus doubly intimidating for the patriarchal order (Farwell 163). Consequently, the images used by a lesbian writer must be monstrous and violent to reflect this threat.

Dog-Woman constitutes such menacing and transgressing image. Her atrocity is presented by Winterson in several ways. First of all, her name recalls a hybrid: a monster, half a woman, half a dog; the transgressive character of her sexuality is underlined by pejorative sexual connotations with the word 'dog' (Armitt 18). Secondly, she is metaphorically outside the realm of patriarchal order, symbolized in the novel by Puritan London – she lives at the outskirts of the city and is not allowed in the church (SC 8). Moreover, her grotesque body is perceived by 'the male gaze' as preposterous and unfeminine: for example, she is told to leave church, as "the gargoyles must remain on the outside, not seek room in the choir stalls" (SC 8). Her huge body is often a source of humour in the novel; she tosses an elephant into the air (SC 21) or picks up men "the way the terrier does a rat" (SC 97). Still, Dog-Woman perceives herself as a woman, saying that her body seemed all in proportion to her (SC 121). She asks: "How hideous am I?" as if she couldn't see anything monstrous in her figure. She often underlines her ladylike ways (SC 17), and claims that in the dark she can become invisible: "I (...) can melt into the night as easily as a thin thing that sings in the choir at church" (SC 8). Dog-Woman, in her autonomous attitude to her own body and femininity seems to agree with Simone de Beauvoir that "one is not born, but rather becomes, a woman" (de Beauvoir 295). Outside 'the male gaze', Dog-Woman transgresses and subverts the traditional vision of female body.

Dog-Woman is not only a metaphorical threat to patriarchy through her appearance; she is in fact literally dangerous. As it was mentioned before, her oversized body evokes fear in everyone around her except her mother, Jordan and

Tradescent (SC 21). The only man she falls in love with faints out of fear when she kisses him (SC 34). The patriarchal order, represented in the novel by Puritans, is helpless in the face of her strength and fury (SC 69). What is more, she ridicules male sexuality; her description of both heterosexual and homosexual male passion is full of irony, mockery and sometimes disgust. She is told by her mother that “men take pleasure and women give it” (SC 121); this stereotypical and patriarchal definition of sex is proved to be right by her sole sexual encounter described above (SC 121). Dog-Woman’s ridicule of male sexuality is even enhanced by the Puritan hypocrisy involved in it. She is told by the preacher’s wife that her husband never kisses her for fear of lust; Dog-Woman comments ironically: “then lust must be a powerful thing, if to kiss her who most resembles a hare, with great ears and staring eyes, brings it on” (SC 23). The description of all kinds of perversity committed by the Puritans in the brothel is full of disgust; later, when she kills Preacher Scroggs and Neighbour Firebrace during a homosexual act, on leaving she notices with hatred and revulsion that the corpse is being mounted from behind by one of the clients of the brothel (SC 98). The symbol of male sexuality, penis, is also an object of her irony and contempt; when a banana is presented in London for the first time, she notices: “there was no good woman who could put that up to her mouth, and for a man it was the practice of cannibals” (SC 6); her experiment with oral sex means castration for the man (SC 40 – 41). All these fragments bring to mind Lillith, legendary wife of Adam, who rebelled against the submission to her husband and became a murderess; this image constitutes an archetype of wicked and monstrous female figures in patriarchal culture (Onega 305). Dog-Woman becomes such a figure, thus transgressing the traditional convention of female submission to male sexuality.

However, ridiculing male sexuality and rejecting the conventional relationships of love or sex means for Dog-Woman celibacy and lack of passion except her maternal love towards Jordan. For many lesbian and feminist critics it signifies that Dog-Woman is an asexual figure (Onega 304) and therefore cannot be seen as a lesbian protagonist, as a female figure in a lesbian text has to be sexual (de Laurentis, qtd. in in Palmer 110). Still, a lesbian text does not have to depict literally lesbian characters and relationship. As Farwell observes, a lesbian text may rely on the metaphors of female homosexuality, most potent of which are excess and fantasy; this is illustrated in Virginia Woolf’s *Orlando*, for instance (Farwell 163). In her opinion, “fantastic characters, whose bodily excess demands and extends the space of subjectivity in the text, can be called lesbian” (Farwell 163). In other words, all female sexuality in excess becomes lesbian sexuality. From such point of view, Dog-Woman can be perceived as a lesbian protagonist; her transgression of female sexual code and patriarchal oppressiveness could prove *Sexing the Cherry* to be a lesbian text.

The transgressive image of Dog-Woman on the level of its formal construction of a grotesque body and its representation of female sexuality brings out a new vision of a woman. Such vision transgresses the patriarchal stereotype of

femininity; instead of being a passive obstacle in a text, new woman becomes a hero (Farwell 158). Winterson's female figure is active and autonomous; she refuses to be literally and metaphorically penetrated by 'the male gaze'. One could risk the conclusion that monstrous femininity is not the Other, as it is perceived by patriarchal convention, but the 'I' of the female, and, in this case, a lesbian voice; it's not a woman in 'the male gaze', but a woman in her own eyes.

WORKS CITED

Ábalos, Susana Gonzáles. "Winterson's *Sexing the Cherry*: Rewriting "Woman" Through Fantasy." *Gender, I-deology. Essays on Theory, Fiction and Film*. Chantal Cornut-Gentille D'Arcy and José Ángel García Londa eds. Amsterdam: Rodopi, 1996. 281-295.

Armitt, Lucie. *Contemporary Women's Fiction and the Fantastic*. London: Plagrave 2000.

Bakhtin, Mikail. *Rabelais and His World*. Hélène Iswolsky transl. Bloomington: Indiana University Press, 1984.

Beauvoir, Simone de. *The Second Sex*. H. M. Parshley transl. London: Vintage 1997.

Farwell, Marilyn R. "The Lesbian Narrative: 'The Pursuit of the Inedible by the Unspeakable'." *Professions of Desire: Lesbian and Gay Studies in Literature*. George E. Haggerty and Bonnie Zimmerman eds. New York: Modern Language Association of America, 1995. 156-168.

Onega, Susana. Jeanette Winterson's Politics of Uncertainty in *Sexing the Cherry*." *Gender, I-deology. Essays on Theory, Fiction and Film*. Chantal Cornut-Gentille D'Arcy and José Ángel García Londa eds. Amsterdam: Rodopi, 1996. 297- 313

Palmer, Paulina. "The Passion: Storytelling, Fantasy, Desire." *I'm telling you stories': Jeanette Winterson and the Politics of Reading*. Helena Grice and Tim Woods eds. Amsterdam: Rodopi, 1998. 103 – 116.

Stallybrass, Peter and Allon White. *The Politics and Poetics of Transgression*. New York and Ithaca: Cornell University Press, 1986.

Winterson, Jeanette. *Sexing the Cherry*. New York: Grove Press, 1989.

The paper was presented at the 13th Annual Conference of the Polish Association for the Study of English in Poznań, in May 2004.