

ISSN 1642-9826

Kultura i Historia numer 8/2005



UNIwersytet Marii Curie - Skłodowskiej w Lublinie



Instytut Kulturoznawstwa

Kultura i Historia

Redaktor Naczelny:

Andrzej Radomski

Zastępca redaktora naczelnego:

Radosław Bomba

Sekretarz redakcji:

Magdalena Dąbrowska

Rada naukowa:

Jan Pomorski - Przewodniczący
Jerzy Maternicki, Anna Pałubicka, Rafał Stobiecki, Andrzej Wierzbicki, Wojciech Wrzosek,
Krzysztof Zamorski, Andrzej Zybertowicz, Anna Zeidler-Janiszewska

Współpraca:

Andrzej Stępnik, Marek Woźniak

Korekta:

Katarzyna Łęk

Korekta angielskojęzyczna:

Joanna Lach

Wersja elektroniczna:

www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl

Adres redakcji:

„Kultura i Historia”
ul. Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4
20-031 Lublin
„Stara Humanistyka”, piętro III, pok. 336

Wydawca:

Instytut Kulturoznawstwa
Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej
Zakład Teorii Kultury i Metodologii Nauk o Kulturze
ul. Plac Marii Curie-Skłodowskiej 4
20-031 Lublin
„Stara Humanistyka”, piętro III, pok. 336

ISSN 1642-9826

SPIS TREŚCI

Tomasz TOKARZ , <i>Problem subiektywizmu w konstruowaniu narracji historycznej</i>	4
Marcin MAŁEK , <i>Rosyjskie drogi do eshata</i>	12
Bożena CZEKAŃSKA – MIREK , <i>Idea Igrzysk Olimpijskich jako przykład dorobku naszej cywilizacji</i>	19
Marcin MAŁEK , <i>Zajrzeć w oczy wroga</i>	30
Andrzej RADOMSKI , <i>Edukacja historyczna wobec wyzwań ponowoczesności</i>	53
Robert PIŁAT , <i>Czy należy czynić to, czego czynić nie trzeba?</i>	63
Andrzej RADOMSKI , <i>Edukacja historyczna a ponowoczesna rzeczywistość</i>	67
Andrzej RADOMSKI, Krzysztof KARAUDA , <i>Edukacja historyczna w szkole a społeczeństwo informacyjne – kilka propozycji</i>	78
Tomasz MARCINIAK , <i>Rola kapłana w kształtowaniu tożsamości etnicznej Ormian w Polsce i na Ukrainie</i>	86
Radosław BOMBA , <i>John Storey „Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody”, przekład i redakcja Janusz Barański, WUJ, Kraków 2003, ss.153 – recenzja</i>	94

Tomasz Tokarz

Problem subiektywizmu w konstruowaniu narracji historycznej

Uprawianie historii postrzegane jest często jako żmudny proces rekonstruowania faktów w wyniku skrupulatnych badań źródłowych. Gromadzenie informacji jest jednak tylko częścią pracy historyka. Konieczne jest uporządkowanie posiadanych wiadomości, nadanie im określonej struktury, przekształcenie w spójne całości. Typowym dla historii sposobem prezentowania informacji jest opowieść – narracja historyczna.

W kwestii relacji narracji do rzeczywistości, którą ma zadanie reprezentować można wyróżnić dwa stanowiska: antyrealistyczne i realistyczne. Przedstawicielem pierwszego z nich jest Hayden White. W swym najważniejszym dziele – „Metahistory” (1973) oraz w późniejszych artykułach wskazywał, że rzeczywistość nie ma struktury narracyjnej, lecz stanowi strumień chaotycznych, pozbawionych sensu zdarzeń. Narracja jest według niego jedynie sztuczną formą, jaką historyk narzuca amorficznej przeszłości. „Żaden zespół przypadkowo określonych wydarzeń historycznych – przekonywał White – nie może sam z siebie ułożyć się w opowieść; w najlepszym razie może on dostarczyć historykom elementów do tej budowy”. (White 2000, s. 83) W podobny sposób wypowiadał się Franklin Ankersmit w „Narrative Logic” (1983). Wskazywał, że nie istnieje coś takiego jak “istota przeszłości” zatem narracja nie może być traktowana jako jej odbicie. Koncepty budowane dla oddania struktury zdarzeń (tzw. substancje narracyjne) nie odnoszą się do rzeczywistości, lecz są tylko konstrukcjami historyka. Stanowisko realistyczne reprezentują m.in. Paul Ricoeur (1988) i David Carr (1986). Wskazują, że narracyjny charakter tworzonego tekstu wypływa z charakteru samych zdarzeń. Rzeczywistość składa się bowiem z łańcuchów działań ludzkich, posiadających strukturę narracyjną (mających początek, rozwinięcie, zakończenie). Historyk za pomocą narracji nie narzuca rzeczywistości sztucznej formy, lecz po prostu na nowo interpretuje już znarratywizowany fragment przeszłości.

Nawet jeżeli przyjmiemy, że rzeczywistość posiada narracyjną strukturę (a ten pogląd jest mi bliższy), to i tak trudno postrzegać narrację jedynie jako bierne narzędzie służące opisywaniu przeszłości. Proces przekształcania faktów w narrację ma charakter twórczy. Na podstawie tego samego zbioru danych można zbudować różne opowieści. Ich kształt zależy od szeregu indywidualnych wyborów podejmowanych przez historyka. Narracja jest narzędziem, za pomocą którego autor dokonuje interpretacji przeszłości. Historyk przystępując do próby opisu danego fragmentu przeszłości jest uzależniony od różnego rodzaju czynników. Z jednej strony wchodzi w grę partykularne cechy konstytuujące jego tożsamość tj. światopogląd, posiadana wiedza (historyczna lub ogólna), wrodzone lub nabyte czynniki psychobiologiczne (intuicja, inteligencja, poziom empatii), z drugiej – rozmaite wpływy zewnętrzne (ideologia, dominujące wzorce metodologiczne itd.).

Należy podkreślić, że trudno wytyczyć wyraźne granice oddzielające etap gromadzenia faktów i proces ich narratywizacji. Nie jest tak, że autor najpierw zbiera informacje, a dopiero później przeprowadza ich strukturalizację. Narracja powstaje w trakcie gromadzenia danych, stopniowo nabierając kształtu w umyśle historyka. Co więcej, narracja jest w pewnym stopniu prefigurowana zanim historyk przystąpi do badań. Historyk – wskazywał Michael Oakeshott – zaczyna od interpretacji, którą na nowo interpretuje (za: Schaff 1970, s. 237). Historyk jeszcze przed rozpoczęciem kwerendy źródłowej posiada pewne wyobrażenie określonego fragmentu przeszłości. Zbudowane jest ono na podstawie posiadanej wiedzy, w oparciu o przyjęty model teoretyczny, akceptowany światopogląd. Badania źródłowe uzupełniają to wyobrażenie, modyfikują je lub nawet

prowadzą do jego odrzucenia. Może jednak dojść do takiej sytuacji, że historyk będzie konstruował fakty w ten sposób, by potwierdziły przyjęty wcześniej obraz przeszłości.

Kluczowym etapem budowania narracji jest selekcja posiadanych informacji. Każdy fragment przeszłości składa się z niezliczonej sumy faktów, o których możemy (przynajmniej teoretycznie) zdobyć nieskończoną liczbę danych. Historyk dysponuje tylko ich niewielką częścią, jednak i tak nie wszystkie decyduje się umieścić w narracji. Historia polega na wyborze. Historyk przeprowadzając selekcję może kierować się różnego rodzaju kryteriami: tematycznymi, estetycznymi, kompozycyjnymi itd. Przede wszystkim jednak opiera się na przekonaniu, iż pewne fakty są ważniejsze od innych. O ważności informacji decyduje sam historyk przez wprowadzenie ich (lub nie) do konstruowanych przez siebie narracji. (por.: Carr 1997, s. 20-21) Podobne mechanizmy zachodzą podczas hierarchizacji już wyselekcjonowanych informacji. Historyk nie wszystkim faktom poświęca tyle samo uwagi. Z niektórych czyni oś narracji, o innych tylko wspomina. Twórcza rola historyka zaznacza się także podczas strukturalizacji faktów. Historyk tworząc narrację prezentuje fakty w określonych kontekstach, buduje między nimi relacje (np. przyczynowo-skutkowe), konstruuje sieci wzajemnych zależności. Rzeczywistość jest wielopłaszczyznowa, wielowątkowa, o wiele bardziej złożona niż jej obraz jaki otrzymujemy w narracjach poszczególnych historyków. Taki czy inny sposób strukturalizacji faktów zależy nie tylko od wiedzy zaczerpniętej ze źródeł. Często jest pochodną partykularnego punktu widzenia. Charles Beard wskazywał, że historyk tworząc narrację dokonuje swoistego aktu wiary co do istnienia lub nie określonych powiązań między faktami. (za: Buksiński 1979, s. 45)

Historyk tworząc tekst musi dbać nie tylko o uszeregowanie faktów w określone całości narracyjne. Jednym z głównych zadań narracji historycznej jest tłumaczenie minionej rzeczywistości, czynienie jej zrozumiałą, bardziej oswojoną. Historyk dokonuje wyjaśnień przyczyn zaistnienia określonych faktów czy motywacji działań jednostek lub grup. Problem polega na tym, że każdemu faktowi można przypisać (przynajmniej teoretycznie) dowolną liczbę potencjalnych przyczyn (hipotez przyczynowych). Historyk część z nich świadomie odrzuca, uznając je albo za hipotezy fałszywe, albo za nieznaczące. Te, które pozostawia układa w hierarchie ważności: wskazuje przyczyny decydujące i poboczne. W trakcie wyjaśnień mogą wystąpić różnego rodzaju deformacje. Historyk może chociażby błędnie oszacować ważność przyczyn. Na przykład przesadnie akcentując znaczenie czynników bezpośrednio poprzedzających dane zdarzenie, kosztem czynników wcześniejszych, oddziałujących przez dłuższy czas. (Dymkowski 2003, s. 141). Przejawem tego jest np. stwierdzenie, że główną przyczyną wybuchu I wojny światowej był zamach na arcyksięcia Ferdynanda. Z drugiej strony można także bezzasadnie koncentrować się na czynnikach długotrwałych, lekceważąc czynniki bezpośrednie (impuls, emocje, działanie w szoku itd.), czy nawet zwykły przypadek. Podczas prób wyjaśniania faktów czy procesów dziejowych może wystąpić zjawisko także iluzorycznej korelacji, polegające na dostrzeganiu związków między wydarzeniami tam, gdzie ich de facto nie było (Tamże, s. 137). Na szczególne trudności napotyka historyk podejmując próbę wyjaśnień motywacji działań postaci historycznych. Z oczywistych względów nie może poddać ich zachowań bezpośredniej obserwacji. Wyjaśniając zachowania bohaterów historycznych opiera się oczywiście na danych źródłowych, czasem odwołuje się do fachowej wiedzy psychologicznej. Jednak w wielu wypadkach znaczną rolę odgrywają tutaj subiektywne odczucia historyka tj. intuicja czy wyobraźnia. Podczas wyjaśniania może wystąpić chociażby mechanizm projekcji: historyk przypisywać może badanej postaci takie motywacje, jakimi sam by się kierował znajdując się w analogicznej sytuacji.

Jednym z czynników wpływających na taki czy inny sposób przekształcania faktów w narracje jest wiedza, którą dysponuje historyk. Trudno przystępować do analizy danego zjawiska bez posiadania o nim chociażby elementarnego zasobu informacji. Jednak wiedza może czasem "przeszkadzać" w adekwatnym przedstawieniu przeszłości. Maciej Dymkowski zwraca uwagę na możliwość

wystąpienia zjawiska określanego mianem “pełzającego determinizmu” (creeping determinism). Jego istotą jest tendencja do orzekania konieczności wystąpienia pewnych zjawisk na podstawie posiadanych informacji wiedzy o ich zaistnieniu. (Dymkowski 2003, s. 134) Wiedza o tym co się wydarzyło wcześniej utrudnia wyobrażenie sobie alternatywnych rozwiązań. Pojawia się rozumowanie: “tak musiało się stać”. Można tutaj odwołać się do eksperymentu B. Fischhoffa, który wykazał, że gdy oceniający znają wynik jakiegoś wydarzenia skłonni są uważać jego zaistnienie jako łatwe do przewidzenia. W konsekwencji dochodzi do pomijania tzw. “historii niebyłych”. Niektóre rozwiązania automatycznie zostają wykluczone lub zostaje im przypisane przesadnie niskie prawdopodobieństwo zajścia. Zdarzenia, które wystąpiły uznawane są przez historyków za “konieczne”. W efekcie bywają tendencyjnie “wmontowywane” w określone łańcuchy przyczynowo-skutkowe. (za: Dymkowski 2003, s. 136)

Innym czynnikiem wpływającym na proces budowania narracji jest zaplecze teoretyczne historyka. Opisywanie przeszłości odbywa się w oparciu o pewien system odniesienia. Historyk próbując dokonać interpretacji przeszłości przyjmuje jakąś teorię dotyczącą rozwoju dziejowego czy zachowań ludzkich. Lucien Febvre wskazywał: „Wiedza naukowa nie jest możliwa bez teorii, która ją wyprzedza, bez teorii z góry obranej” (za: Schaft, s. 243). W podobny sposób wypowiadał się Adam Schaft: „Gdybyśmy – w roli historyków – stanęli wobec przeszłości bez żadnej koncepcji, bez żadnej teorii czy hipotezy (formułowanej świadomie, jak to zwykle robi uczone, czy też żywiołowo narzuconej przez praktykę, jak to się dzieje zwykle w życiu codziennym) to bylibyśmy bezradni zetknąwszy się chaosem nieskończonej ilości wydarzeń, procesów, ich wytworów, z których każde może potencjalnie pretendować do roli faktu historycznego”. (tamże, s. 240)

Historyk (w sposób mniej lub bardziej świadomy) umieszcza przeszłą rzeczywistość w swego rodzaju siatce teoretycznej. Oczywiście autor nie musi opierać się tylko na jednej teorii. Historyk funkcjonując w określonej kulturze, styka się z istniejącym w jej obrębie zestawem modeli postrzegania rzeczywistości, pojęć, konceptów: etycznych, filozoficznych, politycznych, ekonomicznych, socjologicznych, psychologicznych itd. Może dokonywać spośród nich wyborów, kompilować je, modyfikować, dostosowywać do własnych potrzeb. Konglomerat przyjętych modeli postrzegania świata tworzy zaplecze teoretyczne historyka, na którym opiera się tworząc narrację. Teoretycznych ram odniesienia może być tyle, ilu historyków.

Duże znaczenie w tworzeniu narracji mają przyjmowane przez historyka modele postrzegania dziejów i składających się na nie działań ludzkich. Jerzy Topolski zalicza je do tzw. mitów fundamentalnych (Topolski 1998, s. 207-216). Można tutaj wskazać m.in. na mit aktywizmu, pogląd, wg którego czynnikiem decydującym o biegu dziejów są świadome, celowe działania jednostek lub grup. Odwrotnością tego mitu jest mit kauzalizmu, przekonanie, że wszelkie zdarzenia/zachowania można w pełni wyjaśnić przez podanie ich przyczynowych związków i współzależności (społecznych, kulturowych, biologicznych). Uleganie temu mitowi prowadzi do eliminowania lub umniejszania roli świadomych, celowych działań ludzkich w procesie historycznym. Wiąże się z nim mit determinizmu, czyli wiara w istnienie bezosobowych sił sterujących procesem historycznym, a tym samym działaniami ludzkimi (Opatrzność, prawa dziejowe u Hegla i Marksa, namiętności u Freuda itd.). Deterministycznemu postrzeganiu świata może także towarzyszyć finalizm, przekonanie, iż dzieje w sposób nieunikniony zmierzają do realizacji jakiegoś celu (np. do rewolucji i zwycięstwa komunizmu czy do tryumfu liberalnej demokracji) oraz fatalizm: pogląd, iż istnieje z góry określony plan rozwoju dziejów, a zatem wszystkie zachodzące wydarzenia są nieuchronne, stanowią przejaw historycznej konieczności. Przejawy myślenia deterministycznego można odnaleźć także w micie postępu, opierającym się na założeniu, iż rzeczywistość przekształca się w sposób progresywny, a tym samym możliwe jest wartościowanie poszczególnych kultur (czy etapów w obrębie jednej kultury) według poziomu ich cywilizacyjnego rozwoju.

Założenia teoretyczne oddziałują na wszystkie etapy pracy historyka. Ważną rolę odgrywają chociażby w procesie selekcji czy hierarchizacji faktów. To co u historyków jednej szkoły było pomijane jako wydarzenie bez znaczenia, u innych nabiera cech znaczącego faktu historycznego.

Przyjmowane założenia teoretyczne szczególnie silnie oddziałują na proces wyjaśniania. Jak wspomniałem historyk spośród nieskończonej ilości wydarzeń i relacji poprzedzających dane wydarzenie dokonuje wyboru czynników sprawczych. Tłumacząc zachowania jednostek czy grup historyk odwołuje się, świadomie czy nieświadomie, do jakiejś teorii (np. do którejś z koncepcji psychoanalitycznych). Jest dość oczywiste, że inaczej motywacje działań ludzkich wyjaśniać będzie marksista, inaczej freudysta, inaczej jeszcze zwolennik woluntaryzmu. Pierwszy będzie zwracał uwagę przede wszystkim na motywacje ekonomiczne, drugi na nieuświadomione instynkty, trzeci wierzyć będzie w celowe i uświadomione działanie jednostki – podmiotu dziejów.

Duży wpływ na sposób narratywizacji faktów ma światopogląd historyka, na który składa się przyjmowana przez niego wizja świata, wyznawane wartości, cele, do których dąży, złożony zespół uprzedzeń i predylekcji, fobii, stereotypów, skłonności itd. Niebagatelną rolę w pracy historyka odgrywają jego poglądy polityczne. Ich wpływ jest szczególnie uchwytne, kiedy przedmiotem badań są wydarzenia z epoki współczesnej historykowi.

Światopogląd historyka ma wpływ na dokonywany proces selekcji i hierarchizacji informacji faktograficznych. I tak na przykład historycy sowieccy za kluczowy fakt uznawali wybuch rewolucji październikowej. To wydarzenie stanowiło punkt wyjścia lub element docelowy konstruowanych przez nich narracji. Bardzo często zdarza się także sytuacja, że historycy selekcionują i hierarchizują fakty przez pryzmat ich znaczenia dla dziejów własnego narodu. Drobnym, lokalnym wydarzeniom (np. bitwa pod Płowcami czy bunt dzieci we Wrześni) nadawana jest wówczas ranga znaczącego faktu historycznego.

Zaplecze światopoglądowe oddziałuje także podczas wyjaśniania motywów działań jednostek czy grup. Genezę stalinizmu można interpretować na różne sposoby w zależności od przyjętego światopoglądu, opcji politycznej, ideowej itd. Dla stalinisty będzie to po prostu skuteczny sposób zarządzania państwem mający na celu zwiększenie jego potencjału ekonomiczno-militarnego; trockista widzieć w nim będzie przejaw “zdrady rewolucji” przez jednostkę opętaną żądzą władzy; konserwatysta znajdzie w nim potwierdzenie swych teorii o zgubnych efektach radykalnych eksperymentów na organizmie społecznym; myśliciel katolicki dostrzeże w stalinizmie nieuchronny etap w rozwoju marksizmu; “rusofob” wreszcie potraktuje go jako typowy dla Rosjan (czyli oparty na przemocy) sposób zarządzania państwem itd. Podobnie zresztą wygląda kwestia interpretacji nazizmu.

Światopogląd stanowi dla historyka wewnętrzny punkt odniesienia. Można wskazać także na odniesienia zewnętrzne. Historyk nie działa w społecznej próżni. Należy do różnych grup (kulturowej, narodowej, zawodowej itd.), z których każda posiada określoną (mniej lub bardziej sformalizowaną i wyartykułowaną) ideologię. Ich wpływ na sposób myślenia historyka (a tym samym na proces interpretowania przeszłości) jest tym większy, im silniej utożsamia się on z określoną grupą.

Szczególnym rodzajem ideologii jest ideologia zawodowa historyków. Opiera się ona na dominującym paradygmacie. W jego skład wchodzi pewne symboliczne generalizacje, założenia metafizyczne, wartości respektowane przez naukowców, wzorce rozwiązywania problemów (Kuhn, 2001). W metodologii historii najsilniej zakorzeniony jest do tej pory paradygmat pozytywistyczny (empirystyczny) z jego charakterystycznymi kategoriami: realizmu ontologicznego, esencjalizmu, prawdy obiektywnej, teorii odbicia, kumulacji wiedzy itd.

Jak wspomniałem grupy, do których należy historyk narzucają mu obowiązujący w ich obrębie

system wartości, przekazują pożądane wzorce zachowań. Komplikacje pojawiają się wówczas, kiedy ideologia zewnętrzna stoi w sprzeczności z indywidualnym systemem wartości historyka. Sytuacje takie mogą prowadzić do konfliktów, napięć, moralnych rozterek. Skutkiem tego jest albo bojkot wartości grupowych (nawet za cenę odrzucenia przez grupę) albo przyjęcie postawy konformistycznej, prowadzącej do nieujawniania własnych opinii w obawie przed sankcjami społecznymi.

W związku z powyższym pojawia się pytanie: w jakim stopniu narracja jest indywidualnym dziełem historyka, a jakim – stanowi jedynie produkt społeczny (kulturowy)? Odpowiedź zależy od tego, jak potraktujemy problem tożsamości podmiotu. Dla marksistów świadomość jednostki była po prostu wytworem określonych warunków społeczno-ekonomicznych. Radykalną konsekwencją takiego sposobu myślenia stała się teza o “śmierci podmiotu”, stanowiącą jedno z kluczowych haseł filozofii postmodernistycznej. Jak pisał jeden z przedstawicieli postmodernizmu: „Ów konstrukt [podmiot] jest po prostu filozoficzną i kulturową mistyfikacją, wynalezioną po to, by wmawiać ludziom, że “mają” własną podmiotowość i niepowtarzalną osobową tożsamość”. (Jameson 1997, s. 196) Podważenie autonomii podmiotu prowadziło w efekcie do eliminacji autora jako świadomego twórcy. Stał się tylko nośnikiem znaczeń zdeterminowanych przez kulturę.

Tego rodzaju stanowisko jest mi obce. Narrację postrzegam raczej jako indywidualną kreację historyka. Oczywiście “ja” historyka ukształtowane zostało pod wpływem oddziaływania określonej kultury. Podstawowe wartości przekazano mu w procesie socjalizacji. Nie oznacza to jednak, iż historyka należy traktować jedynie jako bierne narzędzie, za pomocą którego dana społeczność propaguje swe wartości. Historyk jest w stanie (przynajmniej częściowo) oderwać się od społecznych uwarunkowań. To, że historycy ukształtowani zostali przez określoną kulturę oraz ulegają identycznym wpływom zewnętrznym nie prowadzi przecież do tego, że tworzone przez nich narracje są identyczne. Często zawierają zupełnie odmienne interpretacje.

Czynniki subiektywno-kulturowe, którym ulega historyk konstruujący narrację prowadzą niejednokrotnie do różnego rodzaju deformacji. Mogą one występować z różnym natężeniem. Każdego historyka cechuje większe czy mniejsze dążenie do strukturalizacji wiedzy, jej uporządkowania, w celu uzyskania spójnego, całościowego obrazu. Jest ono wynikiem potrzeby uczynienia rzeczywistości zrozumiałą, oswojoną, wprowadzenia ładu w chaotyczny zbiór faktów. Czasem taka postawa prowadzi do zbyt dużych uproszczeń. Potrzeba konceptualnego uporządkowania świata sprzyja przyswajaniu ideologii, które w prosty sposób tłumaczą świat. Przykład marksizmu jest tutaj aż nadto wymowny.

Czynnikami sprzyjającymi deformacji może być zbyt duża podatność na bodźce zewnętrzne, prowadząca do bezrefleksyjnego ulegania opiniom autorytetów lub przeciwnie – dogmatyzacja przekonań, niechęć do przyjmowania interpretacji innych niż własna. Elementem prowadzącym do deformacji jest również zaangażowanie emocjonalne historyka. Stara zasada, aby przystępować do badań sine ira et studio wydaje się tyleż szlachetna, co trudna do realizacji. Szczególnie wtedy kiedy badania dotyczą zagadnień, z którymi historyk czuje się z różnych względów związany (np. wspólnoty, z którą się utożsamia lub zdarzeń, w których uczestniczył).

Wydawałoby się, że historyk może się zabezpieczyć przed deformacjami jeśli będzie świadomy możliwości ich zaistnienia. Jak jednak zwraca uwagę Maciej Dymkowski świadomość istnienia psychologicznych czy socjologicznych uwarunkowań procesu poznania historycznego wcale nie musi powodować redukcji jego tendencyjności: człowiek chętniej upatruje deformacji poznawczych u innych ludzi, niż u siebie. Nawet odebranie informacji jasno wskazującej na możliwość ulegania złudzeniu nie przesadza jeszcze o tym, iż ten, kto ją otrzyma, zostanie na nie uodporniony. (Dymkowski 2003, s. 133).

Jak starałem się ukazać historyk odgrywa aktywną rolę w procesie przekładu faktów w opowieści.

W każdej historii odcisnięte jest piętno indywidualności autora. Historyk przystępuje do badań z pewnym bagażem doświadczeń. Jego umysł nie jest czystą, niezapisaną kartką. Obrazy obecne w narracjach są niejednokrotnie pochodną określonych założeń (co do świata, człowieka, przeszłości) przyjmowanych, mniej lub bardziej świadomie, przez ich autorów. Historyk poprzez narrację przedstawia nie tylko swe wyobrażenie przeszłości, lecz przekazuje również (choć zazwyczaj nie w sposób bezpośredni) własną wizję świata i człowieka. Narracja jest dla niego narzędziem intelektualnej, ideologicznej, estetycznej ekspresji.

Pojawia się w tym momencie podstawowe pytanie. Jeżeli w tworzeniu narracji historycznych tak dużą rolę odgrywają subiektywne wybory historyka to w jakim stopniu można mówić o prawdziwości poszczególnych narracji? „Należy podkreślić, że – jak pisał Topolski – narracje nie są prostą sumą zawartych w nich zdań. To, że poszczególne informacje w narracji mogą być prawdziwe, nie przesądza jeszcze o prawdziwości narracji jako całości”. (Topolski 1996, s. 377). Struktura rzeczywistości jest niezwykle złożona. Historyk nie jest w stanie uchwycić jej w sposób pełny, wyczerpujący, nie jest w stanie dotrzeć do wszystkich faktów, z których jest zbudowana. Poza tym historyk nie ma bezpośredniego dostępu do przedmiotu swoich badań. Przeszłość przeminęła, nie można poddać jej obserwacji. Jak pisał Robin Collingwood: „nasze wyobrażenia o niej nie mogą być nigdy zweryfikowane w taki sposób, w jaki weryfikujemy hipotezy naukowe” (za: Rosner 2003, s. 59). Jedynym łącznikiem między dziejami a historykiem są źródła. Jednak uzyskiwany w ten sposób kontakt z przeszłością jest – jak pisze Jerzy Topolski – jedynie „luźny”, „metaforyczny” (1996, s. 385). Na podstawie źródeł możemy co prawda zrekonstruować pojedyncze fakty, nie uzyskujemy natomiast gotowego wzoru ich przekładu w narracje. Nie mamy możliwości porównania poszczególnych narracji z przeszłością samą-w-sobie, a tym samym nasze próby oceny, która z nich w większym stopniu koresponduje z przedstawianym fragmentem minionej rzeczywistości stają się bardzo utrudnione.

Takie ujęcie nie oznacza jednak, że powinniśmy w odniesieniu do narracji porzucić pojęcie prawdy. Można bowiem zgodzić się z Jerzym Maternickim wskazującym, że „za prawdziwy można uznać każdy ciąg twierdzeń historycznych, który jest zgodny z modelem rzeczywistości dziejowej możliwym do skonstruowania na podstawie istniejącej bazy źródłowej, w sposób respektujący powszechnie przyjęte zasady postępowania badawczego, a także wymagania warsztatu naukowego historyków”. (Maternicki 1998, s. 50).

W konsekwencji oznacza to zaakceptowanie tezy, że istnieje wiele poprawnych (adekwatnych) sposobów narratywizacji danego fragmentu przeszłości. Teoretycznie może być tyle prawdziwych historii, ilu historyków. Takie stwierdzenie wcale nie musi oznaczać przyjęcia stanowiska relatywistycznego. Jak zauważają autorki rozprawy „Powiedzieć prawdę o historii” punkt widzenia zawsze będzie warunkował wyniki badań historycznych. Żadna dająca się pomyśleć definicja obiektywności nie może wykluczyć, iż badacze przeszłości będą mieli zawsze do czynienia z więcej niż jedną dokładną wersją zdarzeń. Fakt, iż może ich być wiele, nie pozbawia pojęcia dokładności jego treści; wskazuje tylko na konieczność czytania przez ludzi wielu różnych przekazów o minionych procesach i śledzenia, w jakie ciągi zdarzeń układają się z biegiem czasu ich konsekwencje. (Appleby i in. 2000, s. 273) Według Edwarda Carra z faktu, że góra przyjmuje różne kształty pod różnymi kątami nie wynika, że obiektywnie nie ma żadnego kształtu albo ma nieskończoną liczbę kształtów (Carr 1997, s. 38).

Na koniec pojawia się jeszcze jedno pytanie: czy historyk, świadomy konstruktywistycznego charakteru narracji, powinien zrezygnować z posługiwania się nimi przy przedstawianiu wiedzy o przeszłości? W moim przekonaniu nie jest to uzasadnione. Historię można oczywiście prezentować w inny sposób, chociażby za pomocą rocznika – zbioru „suchych”, uszeregowanych chronologicznie faktów. Jednak nawet jeżeli uznamy, iż otrzymany w ten sposób obraz przeszłości jest bardziej zgodny z obiektywnie istniejącą rzeczywistością (a takiej gwarancji wcale nie ma), to

i tak rocznik nie jest w stanie zastąpić narracji. Głównym zadaniem historii nie jest przecież fotografowanie przeszłości. Przekazywanie wiedzy o minionych wydarzeniach nie może być traktowane jako wartość sama w sobie. Historyk ma inne, ważniejsze zadania. „Dzisiejsze czasy – pisze Ewa Domańska – wymagają od historyka (...) aby był nie tylko historykiem w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, ale także filozofem, pisarzem, krytykiem, a przede wszystkim indywidualnością, która niosąc na swoich barkach nie tylko doświadczenia swojego własnego życia, ale doświadczenia ludzi badanych przez niego epok, potrafi udzielić odpowiedzi na najbardziej podstawowe pytania, pytania o wartości ludzkie”. (Domańska 1994, s. 26) Te zadania mogą być osiągnięte tylko za pomocą narracji. Podmiotowy charakter nie jest zatem czynnikiem dyskwalifikującym narrację historyczną; przeciwnie – właśnie on decyduje o jej wartościowości.

BIBLIOGRAFIA:

Ankersmit F. A. 1983, *Narrative Logic. A Semantic of the Historian's Language*, The Hague-Boston-London.

Appleby J., Hunt L., Jacob M. 2000, *Powiedzieć prawdę o historii*, Zysk i S-ka, Poznań.

Buksiński T. 1979, *Problem obiektywności wiedzy historycznej. Dyskusja w historiografii amerykańskiej pierwszej połowy XX wieku*, PWN, Warszawa-Poznań.

Carr D. 1986, *Time, Narrative nad History*, Indiana University Press, Bloomington.

Carr E. H. 1997, *Historia. Czym jest*, Zysk i ska, Poznań.

Domańska E. 1994, *Filozoficzne rozdroża historii*, w: Domańska E., Topolski J., Wrzosek W., *Między modernizmem a postmodernizmem. Historiografia wobec zmian w filozofii historii*, Wydawnictwo UAM, Poznań.

Dymkowski M. 2003, *Wprowadzenie do psychologii historycznej*, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk.

Jameson F. 1997, *Postmodernizm i społeczeństwo konsumpcyjne*, w: Nycz R. (red.), *Postmodernizm*, Wyd. Baran i Suszczyński, Kraków.

Kuhn T. S. 2001, *Struktura rewolucji naukowych*, Altheia, Warszawa.

Maternicki J. 1998, *Edukacja historyczna młodzieży: problemy i kontrowersje u progu XXI wieku*, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa “Dom Organizatora”, Toruń.

Pomorski J. (red.) 1990, *Metodologiczne problemy narracji historycznej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Radomski A. 1999, *Kultura, tekst, historiografia*, Wydawnictwo UMCS, Lublin.

Ricoeur P. 1988, *Time and Narrative*, The Univesity of Chicago Press, Chicago-London.

Rosner K. 2003, *Narracja, tożsamość i czas*, Universitas, Kraków.

Schaff A. 1970, *Historyk i prawda*, Książka i Wiedza, Warszawa.

Topolski J. 1994, *Tendencje postmodernistyczne w historiografii*, w: T. Kostyrko (red.), *Dokąd zmierza współczesna humanistyka*, Instytut Kultury, Warszawa.

Topolski J. 1996, *Jak się pisze i rozumie historię. Tajemnice narracji historycznej*, Rytm, Warszawa.

Topolski J. 2001, *Wprowadzenie do historii*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.

White H., 1973, *Metahistory. The Historical Imagination in Nineteenth Century Europe*, Johns

Hopkins University Press, Baltimore-London.

White H., 2000, *Poetyka pisarstwa historycznego*, Universitas, Kraków.

**Material udostępniany na zasadach licencji
[Creative Commons 2.5 Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne](#)**

Marcin Małek

Rosyjskie drogi do eshata

Przedruk, Studia Literackie 15.12.2004 Warszawa

Czym jest zagłada oglądana oczami ludzi skazanych na jej wieczne przeżywanie, czy tylko boleścią odczuwana każdego dnia na nowo, nawarstwiająca się w duszy niczym brudny śnieg na nigdy nie sprzątanym dziedzińcu niegdyś pięknego pałacu? Jakim sposobem można sobie wytłumaczyć jej wciąż powracające widmo i jego nagą, nieoczekiwaną materializację? Cóż takiego uczynił człowiek, skoro, wciąż, wbrew własnej woli, na przekór podszeptom zdrowego rozsądku zmuszony jest opłacać swoje człowieczeństwo ceną nie ludzkiego cierpienia? Czy już tylko samo jego przyjście na świat staje się z razu przyczynkiem do wygłaszania od wieków powtarzającego się aktu oskarżenia? Zarzutu, w którym już u początku pierwszego zdania zawarty jest wyrok? Czymże jest ów Armagedon przyczajony nieopodal łona brzemiennej matki? Czym jest dziełem i czyją wolą ta odwieczna zagłada dusz, wytrawiająca jestestwo niczym kwas nieczystości na miedzianej płycie?

Najłatwiej byłoby obwinić zaświaty, wszystkich bogów i anty-bogów jakich znamy i kiedykolwiek znaleźliśmy. Najprościej byłoby przypisać im winę i umyć ręce. Ale opatrność nie zadowalała się takim osądem, jak na złość, co jakiś czas, jakby w geście okazania dobrej woli ofiaruje człowiekowi szansę na normalność, a ten nie umie albo też nie chce z niej skorzystać. W każdym nowym przyjściu na świat, we wszelkim cudzie narodzin upatruje nieszczęścia, wywieszcza sobie drogę przez mękę przy dozgonnej asyście piekielnych mocy, które każdorazowo do istnienia przywołuje jego wyobraźnia...

Oto na własne podobieństwo Bóg stworzył człowieka, człowiek zaś obrawszy inną drogę obudził w sobie diabła, czyniąc go doskonałym odwzorowaniem siebie samego. Sami więc ponosimy winę, płacimy za własne wybory, zagłada przed którą tak usilnie się chronimy jest dziełem naszych umysłów i rąk. Istot czczących Boga a obcujących z diabłem, który prowadzi je za rękę.

Ten “zły”, którego każdy z nas nosi pod skórą, zaadoptował dla siebie wygodne mieszkanie. Jego legenda, mit o “odwiecznym wrogu” chrystusowym antagoniście nigdzie nie wzrastała z taką siłą i gwałtownością jak w Rosji. Bo też Rosjanie uparcie i niezmiennie dążą do eschta, do rzeczy przyszłych, hołdują religii zaświatów, która “ledwie dotyka ziemi stopami” i pragnie “zakosztować życia niebiańskiego”.

Bierdiajew twierdził, że “są dwa główne mity, które mogą dynamizować życie narodów – mit o pochodzeniu i mit o końcu. U Rosjan dominuje mit o drugiego rodzaju – mit eschatologiczny. [...] Naród Rosyjski jest narodem kobiecym i kierującym się sercem. [...] Duch męski przejawia się na Zachodzie i narzuca swój kształt żywiołowym siłom narodu. Dusza rosyjska, przeciwnie, pozostała nieograniczona. Pragnie ona otrzymać wszystko lub nic. Humor tego narodu jest bądź apokaliptyczny, bądź nihilistyczny. W związku z tym jest to naród nie zdolny do zbudowania królestwa <>, królestwa cywilizacji”.

Do rozwoju tej eschatologicznej wrażliwości Rosjan przyczyniły się wielkie katastrofy narodowe – od najazdów mongolskich, poprzez “wielką smutę” do obyczajowo-religijnej rewolucji Piotra I. Ale najsilniejsze nastroje apokaliptyczne ujawniły się u początku drugiej połowy XIX wieku. Ludzie zawiedli się na biegu historii, nie oczekiwano już niczego dobrego, wypaliło się poczucie historycznej myśli. “oczekiwano nie tyle narodzin nowej ery chrześcijańskiej i nastania Królestwa

Bożego, ile raczej Królestwa Antychrysta”. □Antychryst nadchodzi!” – grzmiał Leontiew, według którego człowiek nic nie może uczynić, pozostaje mu tylko ratować swą duszę bowiem niedługo dopełni się straszliwa przepowiednia z ikony starowierców (która znajduje się w muzeum Pawła Korina), gdzie uwieczniona anioła apokalipsy niszczącego wszystko na rozkaz tego Logosu, który stworzył wszechświat.

Najbardziej uderzającym przejawem narodowego eschatologizmu jest tenże eschatologizm utopijny zaadoptowany od Marksa i w krótkim okresie czasu kompletnie zrusyfikowany. Bierdiajew mówi, że jest on dziełem Żyda, ale takiego który odżegnuje się od swoich korzeni, od tradycji żydowskiej. Marksizm można opisać jako ideologię nienawiści, jako ideę która znieawdziła przyszłość, zanegowała wcielenie – marksizm odstaje od prawdy jak wypaczona futryna od ściany, nie ma w nim miejsca na prawdę wcieloną, zadawała się jedynie abstrakcyjną “religią prawa”. Rosyjscy marksiści uwierzyli w kłamstwo, które z tak wielkim zapalem sami rozpowszechniali – uwierzyli, że można zbawić ludzkość i zamieszkały przez nią świat za pomocą jakiegoś idealnego ładu. A dla urzeczywistnienia tego ładu wyciągnęli ręce po “tysiące głów”, po życie konkretnych osób.

Ale utopia marksistowska nie wzięła się z próżni, miała już swoich orędowników w XIX wiecznej Rosji, rekrutujących się z kręgów wysokiej kultury. Puszkina przerażony smutkiem codziennej Rosji po lekturze *Martwych dusz* Gogola krzyczał: “Boże, jakąż smutną jest nasza Rosja!”. No właśnie jakaż smutna i mroczna, zdawałoby się wymarzone miejsce dla odwiecznego wroga...

W żadnym innym chrześcijańskim kraju nie wykształcił się w tak krótkim okresie (mowa tu o zaledwie trzech stuleciach) swoisty kulturowo-mentalny kanon z antychrystem w tle. Przejawia się to zwłaszcza w literaturze. W książce *Shape of Apocalypse* David Batha pisze o “apokaliptycznej fikcji” we współczesnej literaturze rosyjskiej. Jego zdaniem jest to specyficzny “rodzaj świętego tekstu w wersji Księgi Apokalipsy, za pomocą której bohater, narrator i przez skojarzenie czytelnik – każdy w swym oddzielnym królestwie, zamknięty we własnym obrębie – zostaje wtajemniczony w \diamond z innej czasoprzestrzeni”. Antychryst jako żywa fizyczna osoba po raz pierwszy pojawia się u Dostojewskiego w *Dzienniku pisarza*, gdzie czytamy “Antychryst do nas przybywa! Już nadchodzi! A koniec świata jest bliski – bliższy niż wam się wydaje!” Zdaniem Batha’ego *Idiota* Dostojewskiego należy odczytywać jako “fikcję apokaliptyczną”, gdzie Rogożyn jeśli już nie jest właściwym antychrystem to przynajmniej postacią jemu podobną. Także w *Braciach Karamazow* widmo apokalipsy ze względu na sposób jej zobrazowania w IV księdze, w części pod znamienym tytułem *Wielki Inkwizytor* jest bardzo czytelne i oczywiste. Trudno jednak w sposób nie budzący sprzeciwu (ze względu na różnorodność osobowości i ich odmiennych losów) dowieść, że inkwizytor figuruje jako literackie odwzorowanie antychrysta. Można natomiast starać się przypisać mu rolę jaką często odgrywali poprzednicy antychrysta (zwłaszcza z pośród duchowieństwa, nie wykluczając jednakże ścisłych kręgów władzy świeckiej). Działania jego bowiem nie wynikają ze złej natury, lecz jak to ujął Bernard McGinn “z tragicznego poczucia konieczności zwodzenia ludzi \diamond. Wielki inkwizytor wie, że zwodzi sam siebie tak samo jak innych, podczas gdy antychryst zwodzi tylko innych, będąc wiernym \diamond zła”. Spotkanie Chrystusa z wielkim inkwizytorem można by przyrównać do medytacji o Dwóch Sztandarach Św. Ignacego Loyoli. Dwie całkowicie przeciwstawne drogi ustanawiania królestwa postrzega się tu jak przeciwstawienie między postawą kenotyczną Chrystusa a wolą panowania nad światem oraz utrzymania tego panowania siłą. Wielki inkwizytor ulega pokusom szatańskim, które odepchną Chrystusa i w ten sposób zbliża się do antychrysta. Jednym słowem Chrystus uosabia wolność w cierpieniu, antychryst zaś szczęście w sytuacji przymusu.

Wiele do powiedzenia, jeśli chodzi o literacki portret antychrysta miał także znany i ceniony rosyjski filozof Władimir Sołowiow, o którym Hans Urs von Balthasar wyraził się następująco: “jako wielki artysta porządku i organizacji w historii myśli ustępuje chyba tylko Tomaszowi

z Akwinu”.

W zmierzchu swojego życia Sołowiow zapragnął ukazać jak do kwestii zła ma się suma najważniejszych chrześcijańskich prawd. Swoje pragnienie wprowadził w życie publikując niezwykle pracę pt.: Trzy rozmowy. Autor określa swoje dzieło jako “apologetyczne i polemiczne, z tym drugim można się zgodzić bez wahania bowiem praca ma zabawną formę trzech rozmów dotyczących teodycei, tyle że ujętej w sposób nie dość powiedzieć nowoczesnej.” Czy zło jest tylko naturalnym brakiem, niedoskonałością, która znika sama przez się w miarę wzrastania dobra, czy też jest ona rzeczywistą siłą, a, co poprzez pokusy włada naszym światem tak, że dla skutecznej z nim walki trzeba mieć punkt oparcia w innym porządku istnienia”. Rosyjski filozof chce ujrzyć zło w całej jego krasie, dostrzec w nim rzeczywistą siłę, broni takiego punktu widzenia w rozmowie z pięcioma osobami: Generałem, reprezentantem tradycyjnego chrześcijańskiego środowiska; księciem pacyfistą, miłośnikiem Tołstoja; politykiem, nowoczesnym człowiekiem postępu; damą reprezentującą głos zdrowego rozsądku i na koniec z Panem Z. – własnym alterego. Istotę zła można odczytać z raczej wyczytać – według wskazówek autora w trzeciej części dyskusji, czyli w rozmowie o “końcu historii”, gdzie z Panem Z. Prowadząc dyskusję udowadnia, że postęp jako zjawisko dynamiczne jest w istocie objawem końca i że ten koniec musi wiązać się z antychrystem. Jeśli faktycznie zło jest siłą istniejącą w rzeczywistości – jak wierzył Sołowiow – to “jest to (według Balthasara) akt powiedzenia < > miłości, a więc sprawdza się teza Pana Z. Jakoby postęp ku dobru był jedynie złudzeniem, mrzonką: “Szlaki historii nie wiodą wprost ku Królestwu Bożemu, po drodze muszą odsłonić ukrytego Antychrysta, z którego trzeba zedrzyć ostatnią maskę, maskę dobrego chrześcijanina”.

Antychryst jest wcieleniem “religijnego szalbierstwa” – o czym mówi Pan Z., – “gdyż imię Chrystusa zawłaszczą dla siebie takie ludzkie siły, które w praktyce i w głębi swej siły są obce, a nawet wrogie Chrystusowi i jego Duchowi”. Pan Z., wszak nie utożsamia Antychrysta w sposób jednoznaczny z jakimkolwiek wynaturzeniem chrześcijaństwa, koncentruje się raczej na zasadniczej kwestii zła jako takiego. Sołowiow powiada: “Istota zła kryje się w śmierci i zmartwychwstaniu. Zło jest siłą, a nie jedynie przejściową niedogodnością, gdyż w końcu ludzie umierają.” Stąd – jak pisze Bakshy “mamy tylko jedno rzeczywiste zmartwychwstanie [...]. Jeśli śmierć jest silniejsza od śmiertelnego życia, to zmartwychwstanie do życia wiecznego jest silniejsze od jednego o drugiego”. “Pan Z. twierdzi, że ten, kto nakazuje dobro sam go nie czyniąc, w istocie jest zwodzicielem, czyli diabłem – < >. Kwestię zwodzenia wprowadza Pan Z. odczytując Damie Krótką historię Antychrysta, który u końca historii wkracza na scenę życia jako jeden z pośród “kilku wierzących spirytualistów”. Będzie to człowiek obdarzony niezwykle talentami, wielu weźmie go za nadczłowieka, będzie wierzył w Boga, dobro i Mesjasza, ale także skażony będzie “ogromną miłością własną”. Przyrówna się do Chrystusa, ogłosi się ostatecznym wybawicielem, prawdziwym dobroczyńcą ludzkości, którą Chrystus pragnął ocalić lecz mu się nie udało... Postawi sobie karkołomne zadanie: połączyć to co Chrystus rozdzielił – zewrzeć w jedność dobro i zło. W końcu w chwili oczekiwania na Boży znak zada zmartwychwstałemu Chrystusowi pytanie, poprosi o radę: cóż czynić w tak ważnej dla siebie chwili? Pyta więc, ale nie umie, nie potrafi ukorzyć się przed Chrystusem ani nie chce uznać jego zmartwychwstania rzuca się więc w przepaść, lecz podnosi go diabeł i przekazuje mu całą swą moc.

Zdumiona niezwykle opowieścią Dama dopytuje się: co to wszystko ma znaczyć? “[...] nie rozumiem jednak, dlaczego ten pański Antychryst tak nienawidzi Boga, choć sam jest w istocie dobry, a nie zły.” Pan Z. odpowiada: “Otóż to właśnie, że nie w istocie. Na tym też polega cały sens. I cofam to, co powiedziałem poprzednio, że Antychrysta nie da się przedstawić samymi tylko przysłowiami. Można go przedstawić przy użyciu jednego i to niezwykle prostego przysłowia: < >. Błasku ma przecież to fałszywe złoto aż nadto, zaś rzeczywistej mocy – żadnej.” Warto na koniec zauważyć – co odnotował Czesław Miłosz -, że opowieść Pana Z. ma charakter sprawdzonej

przepowiedni: “podaje się (ją) tak, jakby się już wydarzyła”.

Władimir Sołowiow – o czym pisze McGinn – wywarł głęboki wpływ na innego rosyjskiego pisarza symbolistę Andrieja Biełego, który był obecny przy pierwszym czytaniu Trzech rozmów.

Jego powieść Petersburg opublikowana po raz pierwszy w 1916 roku i później w wersji poprawionej w 1922 roku w wielu środowiskach uchodzi za jedno z arcydzieł dwudziestowiecznej prozy powieściowej. “Petersburg można odczytać jako długa opowieść Biełego o Antychryście a kwestia autorstwa oraz hierarchia narracyjna (Pansofiusz, Pan Z., Sołowiow), która w Trzech Rozmowach potraktowana została dość powierzchownie, w powieści Biełego stanowi zagadnienie centralne. Biely w przeciwieństwie do Sołowiowa unika bezpośredniej konfrontacji z rzeczywistym wcieleniem zła, nie osadza Antychrysta w wirze książkowych zdarzeń – tak nazywana postać w ogóle w powieści się nie pojawia. Mimo wszystko można powiedzieć o autorze Petersburga, że choć co prawda, nie umieszcza w tekście fizycznego odwzorowania Antychrysta, to jednak ów jest w jego książce bardziej obecny, wyraźniej dostrzegalny niżli gdzie indziej, tyle że rozlewa się po duszach i świadomości wielu bohaterów. Biely stwarza zatem Antychrysta zbiorowego, uniwersalnego, który od tej pory – odnalazłszy dla siebie, sobie tylko znaną drogę przenosi się z głów do głów, z jednej kartki na drugą, z książki do książki, z pokolenia w pokolenie...

Powieściowe wypadki rozgrywają się w czasie kilku dni jesienią 1905 roku w Sankt Petersburgu, mieście, które ze względu na swój niepowtarzalny – rzekłbyś – demoniczny charakter jest jednym z głównych bohaterów powieści. Dziwne, monumentalne budowle, wszechwładna mania wielkości, spizowe pomniki i rozległe place i chyba rzecz najważniejsza – jakiś nie ziemski, ulotny wręcz klimat, pogranicze dwóch diametralnie różniących się światów: materialnego i duchowego, dotykającego i zmysłowego, zarazem śmiertelnego i nie, bo funkcjonującego jako przedsiomek do nieśmiertelności. Wszystko to tworzy pozorną zgodność zdawałoby się nie przystających do siebie – na pierwszy rzut oka – form, wszystko buduje obraz duszy miasta, które w książce Biełego funkcjonuje jako osoba – podmiot. Jednakowoż nic, choćby najznakomitsza analiza, nie ujmie wątku, zarazem niezwykłego – powiedziałbym nawet – tkackiego sposobu jaki Biely niby natchniony Goethe snuje swą opowieść na krosnach wyobraźni czytelnika. Główny wątek dotyczy dwóch osób: urzędnika Appołona Appołonowicza Ableuchowa, człowieka starego porządku, cień rzeczywistości w której nie sposób już żyć oraz młodego Mikołaja Appołonowicza, dla którego ojciec jest zupełnie obcy i który w przeciwieństwie do rodzica nie jest gasnącym od jakiegoś czasu cieniem tylko pierwioskiem nowego... Syn wiąże się z terrorystami i otrzymuje od niech ukrytą w puszcze po sardynkach bombę – ładunek którym ma pozbawić życia własnego ojca. Bombę przekazuje mu Aleksander Iwanowicz Dudkin (jak zauważa McGinn “figura rodem z Nietzschem”), osobnik pod wpływem wcielenego zła – prowokatora Nikołaja Stiepanycza Lippanczenki. Każda z wymienionych postaci nosi w sobie coś z Antychrysta ale w istocie nim nie jest. Biely jakby pod wpływem raskolników “ostatecznego wroga” upatruje w osobie cara, założyciela miasta – Piotra Wielkiego. Opisuje Antychrysta spozierającego na miasto z cokołu słynnej statuy. Jeździec Miedziany mieści w sobie taki ładunek grozy aż trudno mu się oprzeć – jest w nim coś co zniewala, coś co wzbudza lęk, sprowadza trwożną myśl, wywołuje obłąkanie. Biely dobrze to rozumiał gdy tworzył własną wersję dramatycznej interwencji jeźdźca. Musiały mu podówczas grać w duszy strofy puszkiniowskiego poematu, musiał chyba przywołać pamięć obłąkanego Eugeniusza, który podobnie jak zapity Dudkin staje oko w oko z ożywionym demonem.

□ Na jego podest szedł do góry ktoś z metalu, wstrząsającym hukiem uderzało teraz wiele pudów, rozpadały się stopnie i oto zwałił się jeden na podeście przy drzwiach. I – trzask: gwałtowny, drzwi wypadły z zawiasów i dymnymi, rozzielenianymi kłębami przelewały się matowości [...] na progu drzwi pomiędzy ścianami, przepuszczającymi grynszpanowej barwy przestwory, skłoniwszy uwieńczoną, pozieleniałą głowę i wyciągając ciężką, pozieleniałą rękę, stała ogromna postać, płonąca fosforem. Stał Jeździec Miedziany...”

Biedny Dudkin podobnie jak Eugeniusz nie rozumie co niesie ze sobą takie spotkanie, ile trzeba będzie zapłacić za to jedno niezwykle spojrzenie, za ten ułamek sekundy w którym spotykają się oczy śmiertelnika i Złego. Jeździec bierze Aleksandra do siebie, adoptuje, wlewa weń swego ducha – zupełnie tak jak diabeł Sołowiowa gdy podnosił z przepaści Antychrysta. Siedział przed nim rozżarzony pod księżycem spizowy gość, patrzący, purpurowo czerwony, oto przepaliwszy się zbieleł i – popłynął na pochylonego Aleksandra Iwanowicza spopielającym potokiem: metalami wlał się w jego żyły.”

O Piotrze Wielkim jako o Antychryście pisał także w historycznej trylogii Chrystus i Antychryst Dimitrii Miereżkowski. Trylogia o której mowa miała być w założeniu nietzscheńską krytyką historycznego chrześcijaństwa, które przeciwstawia ciało duchowi a stała się zaskakującym obrazem walki istniejącej od wieków w kulturowo obyczajowych obszarach Europy. “W naszej epoce” – powiada Miereżkowski – “walka człowieka-boga, który ogłasza się bóstwem, z Bogiem-Człowiekiem, owa tajemnicą łaski zstępującej w pokorze nabrała większej ostrości niż kiedykolwiek. Jest to walka między duchem Wschodu i duchem Zachodu, między duchem wojny a duchem łaski.”

Pierwszy tom dzieła Miereżkowskiego Julian Apostata: śmierć bogów ukazał się w 1895 roku, drugi: Leonardo da Vinci: zmartwychwstanie Bogów w 1901. Ostatni: Piotr i Aleksy: Antychryst z roku 1905 opowiada dzieje Piotra wielkiego i jego syna Aleksego, tyle że z nieco innej perspektywy – nie opuszcza ich baczne spojrzenie starowierców.

Bierdiajew tak widzi trylogię Miereżkowskiego: “Dla Rosjan, pomijając wszystkie pokusy, którym podlegają, niezwykle charakterystyczne jest odrzucenie wielkości i chwały tego świata. Tacy przynajmniej są oni w uczuciach wyższych. Doczesna wielkość i sława jawią się pokusa i grzechem, a nie wartością wyższą jak u ludzi Zachodu. [...] Interesujące jest że o Piotrze Wielkim i Napoleonie, symbolach wielkości i chwały, naród rosyjski tworzył legendy, w których są oni wcieleniami Antychrysta.”

Z Antychrystem na swój literacki sposób romansował także Gogol, o którym była wzmianka na początku – chodzi mi przede wszystkim o Rewizora ale nie tylko. W tej sztuce Zły przyjmuje postać rzekomego inspektora generalnego. Lecz jak się później okazuje wynika tu pewna komediowa pomyłka, bowiem za tytułowego rewizora wzięto nikomu nie znanego młodego przybysza Chlestakowa, który w istocie jest niewiele znaczącym urzędnikiem. Domniemany inspektor przyjmuje wszak rolę, którą mu nieroztropnie przypisano i instaluje się w domu gubernatora, co wywołuje prawdziwą panikę wśród nieświadomych gapów. Znika także jak się pojawił, nieoczekiwanie rozplywa się we mgle, niczym zjawia gnana wszędy na skinienie złych mocy. Opuszcza miasteczko unoszony przez trójkę dyrektora poczty – sam przerażony własnymi kłamstwami. Gdy w końcu prawda święci triumf, wszystkich nagle petryfikuje nagła obawa, wkrada się prawdziwa rozpacz – oto w miasteczku lada moment ma się pojawić prawdziwy rewizor... Utwór na pierwszy rzut oka może sprawiać wrażenie zabawnej komedii pisanej lekkim piórem, Gogol jednakże w proteście przeciwko takiemu rozumieniu jego zamysłu w 1846 roku dopisał Epilog Rewizora: “Przypatrzcie się uważnie miastu opisanemu w sztuce. Wszystkim dobrze wiadomo, że jest ono fikcją... straszny jest rewizor, który czeka nas przy grobie [...]. Niech każdy ma ze sobą przegląd swego miasta wewnętrznego [...], gdzie namiętności jak wstrętnei urzędnicy, grabią skarb jego duszy.”

Gogol napisał również utwór pod tytułem Portret, moim zdaniem najciekawsze z dzieł które stworzył, udało mu się bowiem uchwycić element podwójnego wcielenia w ludziach, wyobraźnia i słowem odmalował obraz w ramach którego zmieścił tajemnicę objawienia z Antychrystem w tle i wszystko to osadził w duszy jednego człowieka. W Portrecie zło czai się pod postacią lichwiarza, który zamawia swój portret u malarza i wyjaśnia mu powody: “Wkrótce umrę, dzieci nie mam; ale

nie chcę umrzeć zupełnie, chcę żyć. Czy potrafisz namalować taki portret abym wyglądał jak żywy?”. Malarz podejmuje się zadania, udaje mu się nadać taki wyraz oczom lichwiarza, tchnąc w nie taką straszliwą siłę życia, że każdego kto tylko spojrzy na portret, zrazu ogarnia trwoga. W tak uczynionym dziele materializuje się zło, obraz nie służy już za wizerunek, mimowolnie staje się ikoną diabła □. Gogol obnaża mechanizm narodzin zła, siły dla której talent malarza był jedynie przekąźnikiem. Dlatego ów na długie lata nazwał na się mnisi habit i zamknął się w samotni. Łaska niebiańska doprowadza w końcu artystę do odtworzenia i tym samym potwierdzenia narodzin Chrystusa. Po takiej lekturze Platon mógłby uznać Gogoła za swego największego ucznia, któż bowiem wiedział więcej od niego o podwójnej naturze rzeczy i spraw małych i wielkich o podwójnym wcieleniu wszelkiego istnienia.

Na koniec chciałbym powiedzieć kilka słów o jeszcze jednej książce. Wśród wielu, które tu pokrótce omówiłem ta zajmuje miejsce szczególne. Warto pochylić się nad nią choćby z tego względu, że nie tak dano w plebiscycie na powieść stulecia znakomita większość czytelników wskazała właśnie ją. Mowa więc będzie – co nie powinno dziwić zorientowanych – o Mistrzu i Małgorzacie, powieści wpisanej w tradycję wielkanocnego misterium pióra Michaiła Bułchakowa.

Dla kogoś kto czytał tę książkę Bułchakow jawi się jako postać nie z tego świata, jest bardziej czarodziejem niż pisarzem, przebiegłym magiem, który wmiast różdżką, stalówka otwiera bramy do krainy mglistej i migotliwej, pulsującej niepokojem, do świata gdzie skrawki zwykłej rzeczywistości pozszywano szatańską dratwą – czyniąc z niech maskujące odzienie codzienności, skrojone na diabelską miarę.

Pisarz obmyślił sobie sprowadzić Szatana do Moskwy, jednocześnie przypisując mu charakter demiurga dyktującego bieg współczesnych wydarzeń w Wielkim Tygodniu, w trakcie którego stolica przeżywa swoisty najazd piekielnych mocy. Wydaje się, że autorowi towarzyszy trwoźna świadomość rzeczywistego egzystowania w ostatnim z piekielnych kręgów, przekonanie, że życiem doczesnym zawładnął ten sam Logos, który w ostatecznym rozrachunku pojawi się aby wygubić ludzkość. Fizyczną obecność Szatana odczytujemy tu jako jedyny dowód na istnienie Boga, zaś istnienie zła stanowić ma jakoby gwarancje tego, że kiedyś, gdzieś tam – w nieokreślonym miejscu i czasie – będziemy mogli doświadczyć dobra.

Podobne przekonanie – o czym była już wcześniej mowa – na dobre zadomowiło się w rosyjskim kontekście literackim, trzeba było jednak osobowości i sugestywnej siły Bułchakowa by rzecz wykrystalizował się we właściwy sposób i nabrała odpowiednich wymiarów i wagi. Bułchakow bowiem pokusił się o umieszczenie w centrum powieści dwóch postaci: z jednej strony Mistrza, którego los umiejętnie wplata w kanon męki Pańskiej i z drugiej Małgorzaty, którą potraktować tu można jako ikonę wzmacniającą liryczny kościec utworu, jako niemal żywą osobę, która przyczynia się do wyjawienia dziejów własnej, nieszczęśliwej miłości. Mistrzem jest nie kto inny tylko sam powieściopisarz i dzięki takiemu zabiegowi może on, na swój własny sposób wpływać na losy bohaterów, lecz już nie jako autor ale jako podmiot i sprawca wydarzeń. Jak słusznie zauważył Andrzej Mandalian: □ Inaczej niż w dawnych utworach Bułchakowa charakterystyczne widmo naciągającego chama, bezpośredniego produktu rewolucji rosyjskiej, zastąpiła tu wizja powszechnego schamienia, obejmująca nie tylko “poetów proletariackich”, bywalców □ Gribojedowa □ czy widzów Variétés, lecz wszystkie niemal przewijające się przez powieść postacie pierwszo- i drugoplanowe. Elita się skundliła – jej nędzę moralną i umysłową odsłania wizyta Wolanda z jego diabelską świtą, kiedy to w trakcie igraszek wielkanocnych ukazują się paskudne przywary mieszkańców stolicy nabyte w toku ich infernalnej od lat egzystencji. Jedynym reprezentantem patrycjatu intelektualnego (z wyjątkiem wysłanników zaświatów) jest Mistrz, po powrocie z zesłania zamknięty w domu obłąkanych. Z daleka i w innym planie wydaje się mu partnerować Piłat ze swoim wiecznym poczuciem winy. □ Piłat bojaźliwy – powiem nawet – balansujący na granicy tchórzostwa. Bułchakow potępia taką postawę uznając ją za niewybaczalną

grzech. Ale nie w tym kryje się siła przekazu, bowiem obok grzesznej obawy prokuratora, a może nawet z nią w tle, zmyślnie ujęta zostaje zależność Piłat – Judasz. Jest w tym coś niepokojącego, gdyż nie tchórzostwo – lub jakby tego inaczej nie nazwać – stanowi tu istotę problemu – osnową lęku jest bowiem zdrada. Piłat nakazuje zgładzenie Judasza nie z potrzeby pomszczenia Jezui, lecz z obawy przed wiecznie powracającym wspomnieniem wiarołomstwa w obliczu własnego sumienia. Piłat okłamuje sam siebie i w tym tkwi tajemnica jego grzechu, grzechu podsycanego lękiem przed oskarżeniem o obrazę majestatu. Bułchakow zręcznie odmalowuje tu obawę, którą nosili w sobie podówczas wszyscy bez mała przedstawiciele elit narodu, do których wszak należał i sam Bułchakow. Mówi o lęku tak degenerującym, ogłupiającym i upodlającym, że nie oparłby mu się i najszlachetniejszych z ludzi. Właśnie owa nadludzka trwoga stała się motorem napędzającym myśli pisarza, znał i rozumiał jej siłę, dlatego nie zawahał się o niej opowiedzieć.

“Sprawa tchórzostwa, atmosfery strachu, przyczyny moralnej kapitulacji i wymóżdżenia elit, jest naszym zdaniem nadzwyczaj istotna dla zrozumienia dramatu samego Bułchakowa – pisarza jak najbardziej niezależnego, lecz zmuszonego do porzucenia otwartego sprzeciwu i podjęcia swoistej próby wejścia w układy z władzą. Przecież temu właśnie zawdzięczamy koncept faustyczny i swąd siarki bijący ze stron jego powieści. W tym kontekście nie sposób nie zwrócić uwagi na niejednoznaczność postaci Wolanda. Reprezentujący w powieści siłę, “która wiecznie zła pragnąc, wiecznie czyni dobro”, nie jest antagonistą ani przeciwnikiem Boga. Stanowi po prostu część planu Bożego. Zgodnie z tym na prośbę Małgorzaty przywraca zniszczone dzieło Mistrza, co więcej – bierze go w opiekę, ratując przed obłędem. Powstaje jednak pytanie: czy jako Szatan nie przekracza swych kompetencji w zakresie czynienia dobra? Bo przecież, choć wątpliwość moralna większości jego działań jest oczywista, jak najbardziej odpowiadają one naszemu poczuciu sprawiedliwości.”

No właśnie? Wędrując przez rosyjską literaturę, o której napisałem, że obcuje ze “Złym” trudno się oprzeć pewnemu wrażeniu, a mianowicie, że obecności Szatana, Antychrysta, etc. zawsze towarzyszą jakieś ludzkie sprawy, to jest, że to one są powodem, przyczyną jego obecności i co ciekawe, ci którzy są ich sprawcami zawsze źle kończą... Czyżby więc wrota do ostatecznego królestwem Bożego miał nam uchylić nie kto inny tylko sam Szatan? Kim jest ów sędzia ostateczności, czy będzie to Bułchakowski Woland, czy wzbudzający przerażenie rewizor? A może, wolno nam wybrać? Wszak, kórz jeśli nie my wie więcej o złej naturze świata, który zamieszkujemy i komu łatwiej będzie rozróżnić mniejsze od większego zła?

Bożena Czekańska – Mirek

Idea Igrzysk Olimpijskich jako przykład dorobku naszej cywilizacji

Marzy mi się olimpijski laur.

Myślę, iż każdy z nas mógłby – powinien, mieć takie marzenie. Citius. Altius. Fortius. Czy jest to tylko zawołanie elity, wybrańców, bohaterów sportowych zawodów, współczesnych półbogów, bożyszcz tłumów? Jestem pewien, że idea Igrzysk Olimpijskich należy do tradycji, której częścią jesteśmy. Mowa nie tylko o agonistyce, rozumianej jako rywalizacja sportowców na bieżni, a artystów na scenie, tej agonistyce, której wzorów szukamy w zamierzchłej Helladzie oraz w ruchu olimpijskim wzbudzonym przez barona Pierre’a de Coubertin. Myślę tu o Świętych Igrzyskach Olimpijskich (hier?j olympiak?j agones) jako życiowej drodze, zadaniu dla każdego. “Każdy ma swój Mont Everest.” Te słowa Wandy Rutkiewicz oddają dokładnie to, co zawsze jest w igrzyskach olimpijskich najistotniejsze i nieprzemijające.

Idea Igrzysk Olimpijskich jako przykład dorobku naszej cywilizacji. Rzecz z pozoru oczywista, ale poświęćmy temu chwil parę, wyjaśnijmy jakie treści się w tym temacie zawierają.

Idea z greckiego (idéa) oznacza kształt, wyobrażenie, a dalej, jak podaje Antoni Podsiad w swoim Słowniku terminów i pojęć filozoficznych, eidelon, czyli obraz, odbicie, wyobrażenie. W PWN-owskim Słowniku języka polskiego z 1982 pod hasłem idea czytamy z kolei: “myśl przewodnia wyznaczająca cel i kierunek działania, będąca również zasadniczą tendencją twórczości naukowej i artystycznej: pomysł, koncepcja, pojęcie, pogląd, wyobrażenie”. Ciekawie sprawa się przedstawia w Słowniku języka polskiego Trzaski, Everta i Michalskiego, gdzie czytamy, iż idea to: 1) myśl powzięta przez człowieka, dająca się urzeczywistnić; 2) myśl ludzka nie dająca się przemienić w rzeczywistość, zbadać lub określić; 3) obraz rzeczywistego przedmiotu, utworzony w umyśle: 4) pojęcia ogólne, nie dające się zmysłowo wyobrazić; byt niezależny od nas, istniejący wiecznie i niezmiennie, pierwowzór przedmiotów (u Platona). I już na sam koniec tego hasła w Słowniku Trzaski, Everta i Michalskiego czytamy – “z gr idéa “obraz, kształt. – 1. myśl, wyobrażenie, pomysł. 2. ideał. 3. [...] pojęcie, pojmowanie, rozumienie.” A Samuel Linde w swoim Słowniku tak oto tłumaczył ideę: “wyobrażenie, obraz, wzór.”

A jak my rozumiemy, pojmujemy igrzyska olimpijskie, czego one są dla nas odbiciem, obrazem, jaki przedmiot, jaki ideał (zwracam szczególną uwagę na tę interpretację) lub ideały wyrażają? Jaki cel i kierunek działania nam owa idea wyznacza?

Igrzysko z języka czeskiego igrać, ze słowackiego ihrisko znaczyło miejsce, dom zabawy, podobnie znaczyło ukraińskie ihryć, czy słoweńskie igraliee. Rosyjskie igráliee zawiera w sobie także igraszkę, żart, widownię, widowisko, a w serbsko-chorwackim igríte, igralite odczytywano jako miejsce do tańca. Nie inaczej w polskich źródłach od XVI do XVIII w. igrzyska są definiowane jako publiczne zapasy, zabawa, popis, a nawet szermierka, czy miejsce gdzie głuszce tokują.

Radość zabawy, rekreację, czy popisy publiczne nie traktujemy jako coś szczególnego, czy to na plus czy na minus. Przecież to naturalna forma aktywności, ekspresji człowieka. A że dziś często kojarzy się z bierną i ogłupiającą konsumpcją? To już kwestia potrzeb człowieka, umiejętności rozeznania co jest prawdą, a co ułudą. Nie tylko filozofowie mówią o konieczności rozpoznania swoich talentów i chęci ich rozwijania, tak, aby nie wieść “życia ułatwionego”, nie być niewolnikiem, “człowiekiem bez właściwości”, którego jedynym celem w życiu jest zabijanie czasu. Są i to całkiem współczesne przykłady, łączenia radości gry i sportu, i to tego największej próby. Wystarczy wspomnieć o słynnej węgierskiej drużynie piłki nożnej Gustava Sebesa z mistrzostw świata w Szwajcarii. Dorobek, majątek, ogół dzieł stworzonych wspólnie pod nazwą igrzyska

olimpijskie, to bogactwo bardziej zróżnicowane i bardziej szlachetne w naszej cywilizacji niż to wynika ze słowiańskiej etymologii pojęcia.

Święte Igrzyska Olimpijskie – czym były u swego zarania? Cyceron przytacza do dziś popularną opowieść o Pitagorasie, jak to w rozmowie z królem Fliuntu Leonem wyjaśnia mu kim jest filozof. Czyni to powołując się na przykład “uroczystych igrzysk całej Grecji. Albowiem jak jedni ubiegają się tam o sławę i zaszczytny wieniec, innych zaś sprowadza chęć zarobku i zysku na kupnie lub sprzedaży, a są też tacy, i to chyba najbardziej szlachetni, którzy nie szukają ani poklasku, ani zysku, lecz przybyli po to, żeby zobaczyć i pilnie się przypatrzeć, co i w jaki sposób się tam odbywa [...]” Jest oczywiste, iż natura ludzka nie ulega zmianie i to, co dziś znajdujemy na stadionach: żądza sławy, pieniędzy, ciekawość, wspólnotowe rytuały lub chęć zabawy, było udziałem starożytnych.

Jednakowoż nie tylko krotchwile i rozrywka zawierają się w słowie igrzyska. Igrzyska olimpijskie to przede wszystkim zawody o nagrodę. “Wyrazem kluczowym nazwy oficjalnej jest agones, liczba mnoga rzeczownika agon, związanego etymologicznie z czasownikiem ago “spędzam, sprowadzam razem”, oznaczającego początkowo “zebranie, zgromadzenie”, ale najczęściej i najpowszechniej “zgromadzenie na igrzyskach” i same “igrzyska, zawody”, a także “walkę” i “spór”. Bez pojęcia agon nie sposób zrozumieć helleńskiej kultury i helleńskiej natury, w których zakorzenione były współzawodnictwo, rywalizacja, chęć przodowania i porównywania się z innymi. Grecja starożytna była krajem, gdzie odbywały się niezliczone konkursy: muzyczne i literackie, współzawodniczyli autorzy i aktorzy dramatów, twórcy utworów lirycznych, stawali do zawodów rzeźbiarze i malarze, urządzano konkursy piękności obu płci, zawody pijackie “na najmocniejszą głowę” przy ucztach. [...] Jednakże pośród tych wszystkich agonów atletyczne zajmowały miejsce zupełnie wyjątkowe.”

Atletyczne: “to przymiotnik od rzeczownika “atleta”, którego to słowa używamy na oznaczenie siłacza lub zapaśnika, ale nie sportowca w ogóle, tylko przedstawiciela “ciężkiej” atletyki [...]. Tymczasem atleta to [...] greckie *athletēs*, oznaczające zapaśnika lub zawodnika biorącego udział w “zawodach sportowych”, sama zaś nazwa wywodzi się z kolei od *athlon* [...] określającego nagrodę, szczególnie nagrodę w zawodach, i wreszcie same “zawody o nagrodę”. [...]

Tak więc pierwotnym znaczeniem wyrazu, który przejęliśmy w formie atleta, byłoby “ktoś, kto bierze udział w zmaganiach o nagrodę”. Atletyka zaś to greckie *athletikē*, właściwie przymiotnik z opuszczonym najczęściej rzeczownikiem *technē*, tj. “sztuka, kunszt”, później funkcjonujący już jako termin rzeczownikowy oznaczający umiejętność atlety, jego profesję.

[...] Gimnastyka, greckie *gymnastikē*, utworzone tak samo jak *athletikē*, ale nie jak często można wyczytać, od greckiego *gymnēs* “nagi, goły, lekko odziany”, przynajmniej nie bezpośrednio, ale od związanego z tym *gymnēs* czasownika *gymnazein* “ćwiczyć nago, trenować” i dalej wyrazu od tego czasownika utworzonego, *gymnasion*, określającego i same ćwiczenia cielesne i przede wszystkim szkołę, gdzie te ćwiczenia uprawiano.”

A skąd przymiotnik olimpijskie? Na pewno nie od Olimpu, szczytu górskiego, lecz od Olimpji, miejscowości gdzie odbywały się zawody wszechgreckie od 776 r. p.n.e. do czasów cesarza Teodozjusza Wielkiego, zmarłego w 395 r. n.e. O wadze tych agones świadczy słowo olimpiada, czyli czteroletnia miara czasu stosowana w starożytności. Dziś błędnie używana jako nazwa igrzysk. Jednakże warto wiedzieć, iż jeszcze sto lat temu olimpijczyk w pierwszej kolejności kojarzył się ze znakomitym poetą, natchnionym artystą, lecz nie ze sportowcem.

Co Hellenowie rozumieli pod pojęciem “święte”, tym mianem określając igrzyska olimpijskie? “Greckie słowo *hierēs* [...] oznaczało w języku Hellenów każdą osobę, rzecz, czynność związaną z kultem bóstw, służbę bogom, a w starożytności greckiej nie było żadnej ważniejszej sprawy, ani prywatnej, ani publicznej, która by nie wiązała się z różnymi formami kultu. [...] Również

najważniejsze z wszechgreckich igrzysk, olimpijskie, łączące w szczególny sposób wszystkich Hellenów, były częścią kultu, nieformalnym nabożeństwem, były “święte”.

W “naszej cywilizacji”: ten zwrot z kolei nakazuje nam się określić w modny dziś sposób. Cywilizacja od łacińskiego *civilis* tj. obywatelski, pełen poczucia obywatelskiego, patriotyczny, wiąże się z ogólnie pojętą ideą obywatelską, ta zaś zakłada istnienie jakiejś formy państwowej. Oznacza to wyodrębnienie wspólne (synoikizm od gr. *synoikismos*, a w łacinie *res publica*) przestrzeni uporządkowanej (*nomos* tj. prawo stanowione przez człowieka) ze świata przyrody (*physis* tożsame z łacińskim *nasci*, czyli tym, co od człowieka niezależne, co jest samo z siebie). *Civitas*, *civitatis* znaczy tyle co obywatelstwo, państwo, miasto, podobnie jak greckie *polis* (*polis*), od czego z kolei pochodzi polityka. Innym wyróżnikiem cywilizacji, oprócz charakteru miejskiego, jest pismo, które ułatwia ludziom komunikowanie się, poznanie, a więc porządkowanie świata, określenie go, nazwanie, nadanie mu cech i wartości przez użycie znaków, wreszcie gromadzenie, utrwalanie i przekazywanie wiedzy następnym pokoleniom. Ale *civilis* znaczy też uprzejmy, ludzki, polityczny, publiczny. U Lindego synonim człowieka kulturalnego, postępującego moralnie, dwornie, grzecznie i obyczajnie. Nie inaczej u Arcta gdzie człowiek cywilizowany to człowiek dobrego obejścia, wykształcony, oświecony, dobrych obyczajów.

Nasza cywilizacja, rozumiana jako wyodrębnione z natury i poddane porządkowi bogów i ludzi miejsce, wypełnione kulturą, czyli właściwą uprawą woli i intelektu. ma zatem fundament śródziemnomorski, antyczny. Jej ciągłość potwierdza język, ogólnie rozumiana kultura, w tym także jeden z jej wytworów – igrzyska olimpijskie.

Sport, zawody olimpijskie to, moim zdaniem, jeden z przejawów tego co zawiera się w zwrocie ETHOS I LOGOS.

ETHOS (z gr. *thos* = charakter, zwyczaj, mieszkanie, ojczyzna) “nazwa oznaczająca zbiorczo faktyczną postać moralności oraz zespół obyczajów określonej grupy społecznej, przejawiających się w stylu życia jej członków w danych warunkach dziejowych [...]” Od tego terminu pochodzi moralność, obyczajowość, oczywiście etyka oraz, co wynika z etymologii pojęcia, etyki czy moralności zawodowe, stanowe, narodowe. Etos danej zbiorowości jest praktycznym następstwem przyjętej w niej hierarchii wartości, która wyznacza jej członkom i sposób rozumienia moralnych norm obiektywnych, i zespół norm konwencjonalnych, którym przypisuje się walor moralny.” Dla jednostki etos jest bazą odniesienia, miarą godnego zachowania, zespołem cech wyznaczających oczekiwany typ zachowania właściwy dla tych, którzy przynależą do danej zbiorowości. Jest to zatem wzorzec zachowania, stosunku do innych ludzi, zalecany do realizacji dla jednostki przynależnej do danej kultury, danej grupy społecznej. Etos ulega zmianom wraz z czynnikami go kształtującymi (możliwości realizacji pewnych wartości lub tendencji postępowania ludzi), stąd na przykład mówimy o etosie grupy zawodowej, społecznej w danej epoce czy kulturze. To co deklarowane, to co stanowi ideał nie zawsze jest zinternalizowane, praktykowane, i nie zawsze obyczaj ma sankcję moralną i odwrotnie. Wiele z etosu olimpijczyków greckich trwa nadal mimo zmian warunków społecznych i kulturowych. Jest to możliwe “dzięki stałym potrzebom natury ludzkiej [...] lub dzięki trwałości pewnych idei w ramach danej kultury.”

LOGOS jest kluczowym pojęciem kultury europejskiej. Pochodzi od greckiego *legein* – zbierać. LOGOS = słowo, mowa, pojęcie, rozum, myślenie, nauka, moc, siła, Bóg, światło, porządek, zasada, rachunek, sens....

Do filozofii wprowadził ów termin Heraklit z Efezu. Dla niego LOGOS był wewnętrznym porządkiem kosmosu, racjonalną zasadą zmieniającego się nieustannie świata, przez ludzi doświadczaną, lecz nie do końca rozumianą. Niektórzy interpretują LOGOS Heraklita także jako zdolność poznawczą człowieka tłumaczącą się udziałem rozumu jednostki w rozumie kosmicznym.

Czy nie ma przesady w łączeniu tego, co przynależne filozofii, z działalnością fizyczną? Sport definiowany jest w Słowniku języka polskiego jako ćwiczenia i gry służące podnoszeniu i nabywaniu sprawności fizycznej i wyrabianiu pewnych cech charakteru, jak wytrwałość, lojalność, nawyk przestrzegania reguł”. “Angielska nazwa Sport pochodzi od starofrancuskiego desport, a ta od łacińskiego słowa desportare, które oznacza odprężyć się, rozerwać się. Praktyka sportu jest starsza niż samo słowo, które z czasem otrzymało znaczenie ćwiczeń fizycznych, zmierzających do sprawności fizycznej. Sport przestał być też tylko rozrywką, ponieważ wymagał coraz większego hartu mięśni i woli.”

“To prawda, że filozofia w zachodnim rozumieniu zrodziła się w Grecji jako teoretyczny namysł nad światem, lecz współczesne badania nad filozofią antyczną pozwoliły dostrzec pełniejszy wymiar theorein. Obok aspektu naukowego, filozofia od swego zarania miała swój aspekt mądrościowy i praktyczny. Filozofia oznaczała drogę życiową, codzienne ćwiczenia ku doskonałości. Potwierdzeniem tego może być postawa Sokratesa czy Platona. Obu nie brakowało walorów fizycznych i dzielności moralnej. Sokrates dowiódł tego m.in. na polu bitwy, a Platon miał być uczestnikiem agonu olimpijskiego. Jest to idea godna propagowania i kontynuowania szczególnie dziś, kiedy wąska specjalizacja zawodowa, nie tylko w sporcie, czyni człowieka ledwie narzędziem osiągnięcia celu.

W Helladzie sportowcy triumfujący w wielu konkurencjach zarówno w dyscyplinach pokrewnych, jak i w pięcioboju (pentatlonie), cieszyli się wielkim uznaniem. Spartiaci, którzy mieli wszechstronne przygotowanie sportowe, nie dbali o specjalizację w określonej dyscyplinie sportu. Temu też należy przypisać, iż na listach olimpijczyków uderzająco mało znajdziemy spartańskich imion. Lecz nikt w Helladzie nie wątpił kto jest dzielniejszy w boju, czy kto ma prawdziwie żelazną kondycję. Kryzys agonistyki wiąże się z pojawieniem na zawodach elementu niehelleńskiego, gardzącego honorowym wieńcem i rywalizującego dla zapłaty. Aby osiągnąć tak rozumiany sukces trzeba było ograniczyć trening do jednej dyscypliny, dokonać redukcji siebie do narzędzia w celu wykonywania jednej czynności. Wąska specjalizacja jawi się nam jako pragmatyczny zabieg, ale czy ideał? Jednak współcześnie rozgrywane dziesięciobój mężczyźni i siedmiobój kobiet przykuwają uwagę kibiców, a nazwiska, B. Jennera, N. Awiłowa, W. Toomeya, czy Daleya Thompsona, dwukrotnego mistrza olimpijskiego, są symbolem najwszechstronniejszych sportowców globu.

Tu aż prosi się o przypomnienie platońskiej alegorii duszy ludzkiej, przedstawionej jako zaprzęgnięty w dwa konie rydwan. Jeden koń, biały – dążący ku sławie, ku szczytnym celom, ku niebu, drugi czarny – kierujący się pożądlivością, ciężący ku rzeczom zmysłowym, ku ziemi. I tym, który oba te pierwiastki harmonizuje jest woźnica, część rozumna duszy. Wypaczenie tej harmonii wydaje się sprzeczne z ideą igrzysk olimpijskich. Czy bowiem trzeba komuś tłumaczyć, że zawody z Olimpii i popisy gladiatorów w cyrku rzymskim, to nie to samo?

Ciekawość tego, co poza wąską ścieżką mojej profesji, chwila kontemplacji, choćby po to, by uspokoić serce, by zadać pytanie: dokąd biegnę? – taka postawa ma, w co nie wątpię, ponadczasową wartość, była zawsze obecna w kulturze europejskiej i oby tak pozostało.

Igrzyska greckie są instytucjonalizacją sportu ujętą w ramy mitu i kultu religijnego. Mit i religia to też forma racjonalizacji świata. Także świata sportu, gdzie potrzeba sankcji mocniejszych i trwalszych niż pięść, czy siła państwa. Jaką tu możemy znaleźć myśl, koncepcję, którą dałoby się wcielić w życie mocno zsekularyzowanego zbiorowiska ludzi sportu, która mogłaby prowadzić ich (nas) ku pełnemu rozwojowi człowieczeństwa, ku dobru po prostu?

Po pierwsze fakt sekularyzacji nie jest taki oczywisty jakby się wydawało. Po drugie ramy religijne Hellenów nie są tak bardzo egzotyczne w politeistycznej i globalnej wiosce olimpijskiej XXI w. Słusznie Jahwe narodowi wybranemu zakazał czcić obcych bogów, gdyż zawsze i każdy ma swego

boga. Bywa to Bóg miłości i miłosierdzia, bywa to bóg wojny i zagłady, ale jakże często jest to, również w ruchu olimpijskim, Moloch i Mammon.

Mit i religia nie tylko pozwalały określić genezę igrzysk, lecz nade wszystko nadawały wysiłkom sportowców wyższy sens, znajdowały dla rywalizacji szczytny cel. Miara ich egzystencji nie kończyła się tu i teraz. Pójście w ślady bogów czy herosów takich jak Herakles, dążność do osiągnięcia sprawności fizycznej porównywalnej z ich sprawnością, była próbą wypełnienia swej natury, przekroczenia kręgu ziemskiego-ludzkiego, zdobycia cech boskich, była źródłem sławy i nieśmiertelności.

Nie zgadzam się ze stanowiskiem, iż nie ma wartości uniwersalnych, które mogłyby połączyć różne nacje, tradycje, religie, cywilizacje. Nie mam zamiaru proponować nikomu żadnego sztucznego humanizmu, który podobnie jak demokracja, przypomina worek, w którym każdy znajduje to, co chce. Mimo różnic między etosami łączy nas ludzi nasza natura, to, że "człowiek nieustannie siebie przekracza (transcenduje), zatem samego siebie doskonali, co objawia się coraz pełniejszym "posiadaniem" przez niego świata." Nie postuluję uczynić ze sportu religii, a z ruchu olimpijskiego jego kościoła. Wskazuję tylko na wzór jaki starożytni nam dają, że celem wszelkich działań winno być dobro człowieka. A życie ludzkie "ma sens, jeżeli jest uporządkowane całością działań, całość zaś taka powstaje, gdy działania są podporządkowane układowi zharmonizowanemu w ten sposób, że służą ich kolejnej realizacji, od celów najbliższych na dziś, jutro, pojutrze, aż do jakiegoś ostatecznego celu życiowego, podporządkowującego sobie cele poszczególne i częściowe. Takie jest życie człowieka, który ustalił sobie rozsądny wzór lub ideał życiowy i realizuje go wytrwale – wzór rozsądny, to znaczy dostosowany do sił i zdolności, dający się zrealizować w danych warunkach społecznych, uwzględniający możliwie wszechstronny rozwój osobowości. Ów wzór lub ideał jest celem ostatecznym, który osiąga się stopniowo, poprzez cele pośrednie jako środki mu służące. Realizowany jest wytrwale, gdy realizacji jego nie przeszkadzają doraźne wysoki, powodowane nieprzemyślanymi impulsami popędowymi, nieopanowanymi silną wolą. Życiem bez sensu jest życie kapryśne, z dnia na dzień, od zachcianki do zachcianki, bez jasno wytkniętego celu. [...] Nie przyznamy wartości dodatniej życiu dziwaka lub maniaka, poświęconemu celom nieważnym, choćby były bardzo uporządkowane i konsekwentne."

Który z olimpijczyków nie podpisałby się pod tymi słowami wybitnego polskiego logika Tadeusza Czeżowskiego? Zwłaszcza, że kandydatów do zawodów obowiązywał dziesięciomiesięczny okres treningów przed olimpiadą, z tym, że ostatni miesiąc musieli spędzić w Elidzie, polis współzałożycielce i współorganizatorce igrzysk. Również Pierre de Coubertin pisze o całościowym rozwoju osobowości, o wpływie ćwiczeń na *gnothi se autom*, na wykształcenie sprawności motorycznej i myślanej, na samodzielne i odpowiedzialne wykuwanie swojego losu.

Ta postawa zawierająca się w idei igrzysk olimpijskich, łącząca helleńską racjonalność z chrześcijańską religijnością, jest nie tylko przykładem dorobku naszej cywilizacji, lecz nade wszystko wzorem nadal aktualnym, może najlepszym.

Olimpiada jako miara czasu. Chronologia zawiera w sobie logos. Czy trzeba jeszcze komentarza do tego faktu?

Jeśli szukamy dowodu racjonalności idei igrzysk olimpijskich, to koniecznie trzeba wspomnieć o tak banalnej kwestii jak wydzielenie dyscyplin i kategorii zawodników: osobno były zawody dla chłopców, osobno dla dorosłych mężczyzn, osobno dla kobiet. Te ostatnie nosiły miano herajów, były świętem ku czci małżonki Zeusa – Hery, organizowanym co cztery lata w Olimpii, lecz w innym roku niż agony z udziałem mężczyzn. W erze nowożytnej pojawił się nowy rodzaj agonistyki – igrzyska zimowe, po raz pierwszy rozegrane w Chamonix w 1924 r.

Etos i logos igrzysk to także zdefiniowanie reguł, których wypełniania strzegli hellanodicy,

pełniący funkcje kierowników i sędziów. Mieli oni niemałe uprawnienia. Decydowali przez głosowanie o wyniku rywalizacji, mogli zmieniać porządek konkurencji, nakładali kary na zawodników za przekroczenie regulaminu igrzysk. Przepisy zawodów pod pomnikiem Zeusa Horkios w buleuterionie zawodnicy, przybyli z nimi ich ojcowie i bracia, trenerzy i sędziowie, przysięgali przestrzegać, lecz z realizacją przysięgi było różnie.

Istotnym przejawem racjonalizmu igrzysk było wyodrębnienie miejsca, gdzie zawody przebiegały. Równocześnie to miejsce, jego struktura i organizacja zawodów były harmonijnie wkomponowane w kosmos, porządek cywilizacji Hellenów. Pięknym tego przykładem (i znowu w języku) są zapasy. Jerzy Łanowski pisze: Grecka nazwa zapasów brzmi pale, i od niej właśnie bierze nazwę palajstra, spolszczone palestra, oznaczające nie tylko "ring" zapasniczy, ale w ogóle boisko sportowe, miejsce uprawiania ćwiczeń fizycznych w ogóle. W czasach późniejszych, od IV w. p.n.e. określenia palestra używa się właściwie zamiennie ze wspomnianym już gymnazjon-gimnazjum, z tym, że technicznie oznacza ono tylko część gimnazjonu, kwadratowy podwórzec-boisko, otoczony z wszystkich stron kolumnadą portyku. Powszednie dla nas znaczenie palestra równe "advokaturze" jest także dobrym przykładem wędrówki znaczeń wyrazów, bo już greckie palajstra zaczęło oznaczać "szkołę w ogóle", a po przejściu do łaciny (pisano tam palaestra) nabrało dodatkowego znaczenia "wyszkolenia" i to dobrego np. w wymowie sądowej. [...] Palestra to przenosiła ze świata kultury fizycznej w sferę kultury duchowej [...]."

Piękny to przykład cywilizowania rywalizacji, toczenia sporu, dochodzenia sprawiedliwości. Nie kijem na klepisku, lecz technicznie, profesjonalnie, przed majestatem prawa, na miejscu poświęconym przez bogów, ku pożytkowi ludzi.

Grecka filozofów i artystów, nauki i teatru, Grecka ducha. I Grecka kupców, rzemiosła, wojowników i sportowców. Grecka ciała i materii. Tym co łączy obie sfery jest pokój boży – ekecheiria, ogłaszany przez specjalnych wysłanników – spondoforoj. Ich rolę dziś pełnią uczestnicy sztafety niosącej z Olimpii Greckiej święty ogień, aby rozpaść w miejscu rozgrywania igrzysk olimpijski znicz. "Ekecheiria – "pokój boży"; nakazywał państwu helleńskiemu zaprzestanie walk i wojen w okresie trwania igrzysk, gdyż zawody te otwierały drogę do chwały bez rozlewu krwi". Zawieszenie broni, czyli święty miesiąc – hieromenia, zakaz wojen i wstępu z bronią na olimpijskie agony, to zjawisko w historii się powtarzające. W średniowieczu, po upadku Cesarstwa Zachodniorzymskiego, Kościół podjął się zadania przywrócenia ładu i porządku, wyrugowania barbarzyńskiej wendety rodowej i feudalnej anarchii. Stąd głoszony postulat treuga dei – rozejmu bożego, trwającego od czwartku do niedzieli. Stąd walka Kościoła o niezależność od arbitralności i samowoli władzy świeckiej, kodyfikacja praw i wspieranie władców poddających się jarzmu prawa i etyki. W starożytnej Helladzie gwarantami pokoju byli trzej królowie: Likurg ze Sparty, Ifitos z Elidy, Kleostenes z Pisy. Pakt spisano na spiżowym dysku. Gwarancją skuteczności postanowień prócz oręża zjednoczonych (szczególnie Sparty), miała być klątwa bogów na gwałciciela pokoju, skierowane bezlitośnie przeciw świętokradcom. Nie inaczej w średniowieczu, prócz oręża kary religijne z ekskomuniką włącznie wracały rozum i pokój ludziom i ziemi.

Tabu religijne jest zawsze ostateczne, a przez to skuteczniejsze. Czy po tragedii w Monachium, zimnej wojnie na olimpijskich stadionach w Moskwie i Los Angeles, wobec pełzającej wojny stosowanej przez terrorystów i watażków wszelkiej maści, rozsiewających strach i nienawiść, jest jeszcze jakieś tabu, mogące igrzyska, nas wszystkich, ochronić? To zależy w jakiego boga wierzymy...

Przemiana wojowników w zawodników, opanowanie zwierzęcości w człowieku, otoczenie jej kordonem tabu religijnego i prawa stanowionego, przyjęcie powszechnie uznanych (przynajmniej na gruncie własnego etosu) reguł, takich jak np. honor, razem tworzy to cywilizację. Bez niej wraca chaos i zbrodnia. Paradoksalnie – o czym pisze Michael Ignatieff – tam gdzie miejsce żołnierzy

zajmują znowu wojownicy, znikają prawa wojenne, nie są przestrzegane żadne reguły, wraca barbarzyństwo. Kiedy upadała stara cywilizacja dżentelmenów, kiedy następowało formowanie armii z poboru, liczących miliony żołnierzy, rozpoczęto kodyfikować prawo wojenne i stworzono organizację Międzynarodowego Czerwonego Krzyża. Czy jest przypadkiem, że w tym samym czasie rodzące się społeczeństwo masowe, zamieszkujące swoje aglomeracje i pierwsze megalopolis, kanalizuje nadmiar energii społecznej przez sport, czego ukoronowaniem jest międzynarodowy ruch olimpijski?

Jestem pewien, że jest to powtórzenie procesu jaki obserwujemy w Helladzie. Kiedy sport przestaje być domeną arystokracji, kiedy arete okazuje się być osiągalna za pieniądze za sprawą działalności wędrownych nauczycieli – sofistów, to znaczy kiedy dokonują się: “rewolucja hoplitów”, zmiany ustroju politycznego i społeczno-ekonomicznego, kiedy demos partycypuje w rządach, właśnie wtedy rozwijają się agony poza Olimpią. Dosłownie cały świat grecki ujmuje rywalizację w pokojowe ramy igrzysk sportowych.

Współczesny sport ma, w moim odczuciu, bliżej do igrzysk rzymskich, do owych przerażających venatio i damnatio ad bestias, niż do agonów helleńskich. Ale też nasza cywilizacja ubóstwionej techniki, rozpasanej konsumpcji, irracjonalnych wschodnich zabobonów, kiboli i oligarchów, jest bliższa rzymskiej urbs niż greckiej polis. Dotyczy to zarówno kultury, jej form i instytucji, jak i ustroju społeczno-politycznego. Igrzyska w Chinach, państwie które prowadzi ludobójczą politykę w Tybecie. Honorowanie rosyjskich olimpijczyków, w czasie kiedy armia rosyjska dokonuje zagłady Czeczenów. Igrzyska jako medialny spektakl konstruowany zgodnie z życzeniami reklamodawców. Czy jesteśmy w stanie to zmienić, czy możliwe jest urzeczywistnienie idei olimpijskich igrzysk? Nie mnie prorokować. Lecz kto nie ma ideałów, kogo nie pociąga nieśmiertelność, ten już umarł.

Cywilizacja jako synonim pokoju, tego między ludźmi i tego między państwami. Igrzyska Olimpijskie jako jedna z jej form, której szlachetnym znakiem jest faire play. Starożytni łamali uczciwe i bezstronne reguły i zawzięcie ich bronili. W końcu byli tylko śmiertelnikami ulegającymi żądzy sławy i złota. Lecz za Arystotelesem mogli bez cienia obłudy powtórzyć, że celem wszelkiego działania jest dobro, a to, co dobre, jest piękne, a miłośnikami piękna byli bez wątpienia. Na tym polegał ich ethos.

Idea igrzysk olimpijskich nośnikiem zasady równości. Sporo w tym przesady. Faktem jest, że wraz z formowaniem się agonów ogólnohelleńskich sport przestaje być rozrywką arystokracji, staje się świętem Hellenów. I równoległe do tego następuje ewolucja ustroju społeczno-politycznego greckiej polis, od oligarchii ku demokracji. Szerokie kręgi społeczne partycypują we wszystkich formach życia publicznego, od agory i eklesji, po teatr i gymnásjon. Takie są skutki polityczne i kulturowe “rewolucji hoplitów”. Podobnie dzieje się w drugiej połowie XIX w. Upowszechnianiu praw politycznych, powszechnemu wzrostowi zamożności, towarzyszy upowszechnianie się sportu, jego powolne umasowienie. Wiadomo jednak, że są dyscypliny sportu drogie, na uprawianie których stać niewielu. Tak było np. z hippiką w starożytności i tak jest dziś. Wiadomo, że w starożytnej Grecji ci zawodnicy, którzy korzystali z pomocy bogatych protektorów mieli łatwiej. Dokładnie tak samo jest dziś. Technika i nauka do tego stopnia wspierają przygotowania sportowców (dodajmy otoczonych bogatym sponsoringiem), że można mówić o dehumanizacji sportu! Nie wspomnę już o tym, iż natura wszystkich równo nie obdarowała talentami i fizycznymi predyspozycjami. Owej równości nie ma nawet w kwestii organizowania igrzysk. Po roku 1945 ewoluowały, jak cała nasza cywilizacja, w kierunku medialnej komercji. Rozrosły się do tak monstrualnych rozmiarów, że tylko najzamożniejsi mogą się ich podjąć. Nawet najbardziej wytrwały kibic nie ogarnie całości widowiska (właśnie – widowiska, nie agonu), więc ogląda (w TV) tylko narodową część zawodów. A doping jako przejaw demoralizacji tak częściej (?) również na zawodach olimpijskich, a zawodowstwo (kto jeszcze pamięta namiętne spory o artykuł 26), czy

te przykłady nie zadają śmiertelnego ciosu marzeniom barona de Cuobertin o bezinteresownej rywalizacji, o stworzeniu imprezy powszechnej odwołującej się do elitarnego etosu?

Kwestię zawodowstwa uważam za problem sztuczny. Było zawsze obecne i odegrało istotną rolę w historii sportu. Wiele dyscyplin, w tym królowej – lekkoatletyki, wywodzi się z plebejskich agonów, gdzie mnogie zastępy chwatów ścigały się dla nagrody. Regularność i trwałość tych imprez każe sądzić, że były one okazją dla wielu do zarobkowania. Z kolei amatorstwo sportowców demoludów było propagandową iluzją skrywaną za fikcyjnymi etatami w zakładach pracy lub jednostkach wojskowych. Dużo ważniejszym i tragicznym problemem nie tylko igrzysk olimpijskich, lecz całego sportu, jest doping. Jego źródło tkwi nie w osiągnięciach nauki (ostatnio ostrzega się przed dopingiem genetycznym), lecz hierarchia wartości, nieokiełznana pogoń za sukcesem tu i teraz.

Jednakże jest jedna idea zawarta w igrzyskach olimpijskich, która pozwala mi odrzucić pesymizm i czarne proroctwa o śmierci igrzysk, tą ideą równości, wyznaczającą cel i kierunek działania, dostępną każdemu z nas, jest gotowość urzeczywistniania niemożliwego, wpierw w walce z samym sobą. Nie ma bardziej dumnego dowodu na prawdziwość tej idei niż igrzyska sportowe osób niepełnosprawnych. Twórcą światowego ruchu sportowego osób niepełnosprawnych był lekarz neurolog sir L. Guttman. Igrzyska Paraolimpijskie po raz pierwszy odbyły się w 1960 r. Odbywają się one co cztery lata, w tym samym czasie co igrzyska olimpijskie. W 1976 r. w Szwecji w miejscowości Ornskoldsvik zorganizowano pierwsze Zimowe Igrzyska Paraolimpijskie. W tym roku w Atenach w dniach od 17 do 28 września znowu człowiek zmierzy się ze swoją ułomnością. To już XII zawody tego typu. Weźmie w nich udział około 4000 zawodników ze 130 krajów. Po raz pierwszy organizacją obu igrzysk zajmie się ten sam Komitet Organizacyjny Igrzysk Olimpijskich.

Utylitaryzm w sporcie? Jak to ma się do idei igrzysk olimpijskich? Uprawianie sportu, udział w igrzyskach, zapewniało szlachcie greckiej kondycję fizyczną i duchową. Cieszyło się dużą popularnością nawet wtedy gdy do zawodów stawali zawodnicy nieszlacheckiego pochodzenia. “Dopiero później zawodowcy sportowi odebrali pierwszeństwo w igrzyskach klasie wyszkolonej w nich przez wieki upartych wysiłków i nieprzerwanej tradycji.” Wtedy też skarga Ksenofanesa “na zbytnią wagę przywiązywaną do brutalnej siły fizycznej zaczyna znajdować późne, ale powtarzające się echa.” Jednym z powodów była wojskowa nieużyteczność atletów.

O roli użyteczności militarnej w Rzymie dowodzi praktyka cenzorów, “ze pod “boni viri”, których zgodnie z *lex Ovinia* należało powoływać do Senatu, zaczęto rozumieć byłych magistratus, których wyróżniała “*rei militaris virtus*”. W ten sposób cywile ustępują wojskowym, gdyż zalety żołnierskie (*fortitudines militares*) są cenniejsze niż zalety cechujące cywilów (*fortitudines domesticae*). Sprawy bowiem, którym żołnierz służy (*res belicae*) są ważniejsze od spraw cywilnych (*res urbanae*). Chwała żołnierza (*gloria militaris*) znajduje najbardziej jaskrawy wyraz w triumfie, kiedy zwycięski wódz (*imperator*) wjeżdża uroczyście do Rzymu na rydwaniu (*currus triumphalis*), w wieńcu wawrzynowym (*corona laurea*). [...] Jednak źródło godności (*dignitas*) i chwały (*gloria*) żołnierza i, co za tym idzie, *vir bonus* stanowi nie tylko zdobycie świata, lecz także obrona wolności, zarówno własnej, jak i wszystkich pozostałych obywateli.”

W średniowieczu rycerstwo kontynuuje w pewnym sensie starożytne tradycje żołnierskie, wychowawcze, ma poczucie tej samej roli politycznej i społecznej jaką pełniła arystokracja Grecji i Rzymu. Przynależenie do stanu rycerskiego było procesem długotrwałym i żmudnym, kształtującym nie tylko ciało przyszłego żołnierza i doskonalącym we władaniu bronią, ale też uczącym wszelkich “umiejętności potrzebnych w życiu dworskim, w tym tańca, usługiwania przy stole oraz galanterii wobec dam [...]” To w obrębie tego stanu wykształcił się kodeks honorowy grup społecznych, kontynuatorów tradycji rycerskiej – szlachty, oficerów, urzędników, później studentów.

Ewolucji monarchii stanowych w absolutystyczne, towarzyszyło przeobrażenie części rycerstwa na dworaków. Bujny rozkwit życia dworskiego i w ogóle towarzyskiego [w renesansie i baroku] przyczyniał się do popularyzowania różnych “gier ogrodowych”, które później dadzą początek ich formom sportowym, np. tenisowi.”

“Idea powszechności wychowania fizycznego w XIX stuleciu znalazła potężnego sojusznika w środowiskach militarnych. Wiąże się to z rewolucją w armiach, jaka dokonała się w tym wieku poprzez wprowadzenie w większości krajów obowiązku służby wojskowej dla młodzieży męskiej. Okazało się niebawem, że rekruci często przedstawiają bardzo lichy materiał fizyczny, co właściwie dyskwalifikowało ich jako żołnierzy. Zaalarmowany tym stanem rzeczy korpus oficerski zwracał na to energicznie uwagę władzom oświatowym i żądał w szkołach większego przydziału godzin na ćwiczenia fizyczne, a niezależnie od tego do szkolenia rekrutów włączył program tzw. gimnastyki wojskowej w celu wykształcenia sprawności niezbędnych w służbie.”

Wychowanie fizyczne miało też swój wymiar ideologiczny. Tak było w starożytnej Grecji, w cesarstwie rzymskim, tak było w nowożytnej Europie, czego najbardziej spektakularne były zawody urządzone przez totalizmy XX w. Tyrani wszelkiej maści wystawiając swoje zaprzęgi czy drużyny, żywili nadzieję na zdobycie wieńca i zarezerwowanie pierwszeństwa tylko dla siebie. Tak było w Helladzie, gdzie “wszelkie odmiany zawodniczego sportu doznawały ich szczególniejszej opieki, a ponadto oni właśnie byli czynnikiem intensywnie podnoszącym poziom ówczesnej kultury.” Pamiętajmy, że agony były widownią nie tylko rywalizacji sportowców, lecz także artystów. Spotyka się twierdzenie, że rozwinięcie na wielką skalę festiwali religijnych i opieka nad sztuką, tak charakterystyczne dla greckich tyranów, służyły im jedynie do tego, aby niespokojne umysły odwrócić od polityki i dać im nieszkodliwe zajęcie.” [...] szczególniejsza uwaga poświęcona problemom [kultury] dowodzi, że zajmowanie się nimi uchodziło wówczas za istotne dla społeczeństwa i dla życia publicznego. Niebanalną rolę odgrywał pewnie pęd do urozmaicenia trudów dnia codziennego radością świąt i igrzysk. Troszcząc się o nie, tyran okazywał się prawdziwym politikos, a równocześnie pogłębiał w swych poddanych świadomość wielkości i wartości wspólnej ojczyzny.” Powszechne zainteresowanie sprawami kultury nie było czymś nowym, lecz ranga takiej postawy rosła proporcjonalnie do wzrostu zainteresowania władzy i ilości środków łożonych przez państwo na tę dziedzinę życia. “Oficjalna troska o sprawy kultury była ze strony tyranów znamię ich życzliwości wobec ludu. Po upadku tyranów identyczny obowiązek przeszedł na nową władzę ludową i od tego czasu nie można sobie wyobrazić w pełni rozwiniętej organizacji państwowej, która nie podejmowałaby planowanej działalności w tej dziedzinie.”

W XIX stuleciu, kształtowaniu się państw narodowych towarzyszy kult tężyzny fizycznej, siły, zdrowia, płodności etc. Miało to wzmacniać naród, generować w jego przedstawicielach predyspozycje mitycznych herosów. Przykładem polskim mogą być postacie literackie z kart powieści *Krzyżacy* Henryka Sienkiewicza. Konsekwencją tego będzie dążenie do umasowienia sportu. Nie jest to zjawisko nowe, immanentne społeczeństwu masowemu. “Palestr i gymnasjonów było w świecie hellenistycznym tyle, że wykopaliska [...] archeologów odnalazły ich wielką ilość. Okoliczność, że wszystkie ruiny budowane były wedle jednostajnego wzoru, jest nader cenna.” Potwierdza właśnie powszechność usportowienia, podobnie jak fakt wielkiej mnogości agonów wszelkiego rodzaju wypełniających kalendarz świąt Hellenów.

Są jeszcze inne utylitarne racje sportu. *Mens sana in corpore sano* – (by) zdrowy duch rozwijał się w zdrowym ciele. Temat wymaga pewnej subtelności merytorycznej, aby nie pomylić koncepcji pedagogicznych zalecających aktywność fizyczną uczniów, turystyki, taternictwa, skautingu i harcerstwa, różnych towarzystw gimnastycznych, ruchu turnerskiego czy Wędrownych Ptaków (*Wandervögel*) w Niemczech z praktykami eugenicznymi. Dobrze jest być zdrowym. I choć trudno naukowcom ustalić co to jest zdrowie, to przecież od dawna wiadomo co robić, aby je zachować lub

odzyskać. Gimnastyka korekcyjna, wyrównawcza, lecznicza... Jak się wydaje synonimy te pojawiają się w XIX w. za sprawą Szwedów. Dziś realizacja ich założeń przybiera postać jakże szerokiej oferty usług medycznych, rehabilitacyjnych, rekreacyjnych i sportowych. Mają one kompensować utratę zdrowia lub wzmacniać proces jego przywracania, nie tylko u dzieci i młodzieży szkolnej.

Umieszczam te kwestie w obrębie idei igrzysk olimpijskich bowiem ma to ewidentny związek z kalokagatią. „Dobry” – agathos, „piękny” – kalos, tak tłumaczy się z greckiego ów termin oznaczający ideał wychowawczy. Marrou wątpi w ten ideał. Posługując się grubiańską karykaturą Arystofanesa, przekonuje, że pierwszeństwo należy się wychowaniu fizycznemu, to ono czyni nas zdrowymi i wypoczętymi.

Jednakowoż traktując aktywność ruchową nie jako rekreację, odpoczynek po pracy, czy zwyczajnie sposób na spędzanie wolnego czasu samotnie lub w towarzystwie, a jako kulturę fizyczną, wprowadzamy zupełnie nową jakość w pełni odpowiadającą właśnie kalotagatii.

Definiując kulturę jako właściwą uprawę woli i intelektu, co jest jak najbardziej zgodne z tradycją antyczną i etymologią pojęcia, musimy zapytać się o cel aktywności ludzkiej. Pytanie to dotyczy także kultury fizycznej. Celem tym będzie dobro osoby rozumianej jako jedność duszy i ciała, jedność dobra-piękna, doskonalenie sfery intelektualnej i fizycznej, pełnia człowieczeństwa. Bardzo to helleńskie i chrześcijańskie, to znaczy europejskie. Jak to znajduję na olimpijskich zawodach? Pomocnym dla wyjaśnienia jest kolejny grecki termin – arete. Spokrewniony jest on etymologicznie z aristos, „najlepszy”, i u samych początków greckiej literatury i kultury wchodzi wyraźnie w krąg pojęć arystokratycznych, oznacza „dary” ciała i ducha, jakie człowiek przynosi ze sobą na świat, więc dobre urodzenie, odwaga i dzielność w boju, mądrość w radzie, piękne ciało, zamożność, szczęście, poważanie u ludzi. [...] Z biegiem wieków pojęcie to ulegnie istotnym przemianom. Jeśli u Homera arete dana jest człowiekowi w stanie niejako gotowym, to u Pindara jest ona [...] czymś, co człowiek ma od urodzenia, ale winien ten dar rozwinąć osobistą zasługą [...] doskonaląc się wewnątrznie.” Droga do tego wiedzie poprzez trud, wytrzymałość, odwagę, bez przekraczania wyznaczonej nam przez bogów granicy, tzn. nie grzesząc pychą. Arete zatem przestaje być cnotą dobrze urodzonych, może być udziałem każdego, kto uporem i wyrzeczeniem pracuje nad sobą, kształci ciało i ducha. Arete za sprawą Sokratesa, Platona i Arystotelesa uzyska status dzielności czysto moralnej, lecz ma pochodzenie ponad wszelką wątpliwość olimpijską.

Władysław Komar miał powiedzieć, że „wątpi w to, iż sport kształtuje charakter; natomiast wie, że sukcesy w sporcie odnoszą tylko ludzie z charakterem. Ale ten charakter trzeba wykształcić. I samo się to nie robi. Potrzeba wychowania ku dobru, aby umieć je rozpoznać. I nie obejdzie się bez trudu, wyrzeczeń i poświęcenia, bo dobro nie jest lekkim chlebem. I wiele może pomóc zachęta i przykład mistrza. A siłę da wiara i świadomość, że to co robimy ma sens. A sens jak ma na imię? Czy to aby nie szczęście, że dziś jesteśmy lepsi niż byliśmy wczoraj? A jutro nie jest nam straszne, bo mamy odwagę i umiejętność korekty ewentualnych wad, złych przyzwyczajzeń i nawyków, i usprawnienia własnego postępowania.

Bezinteresowność? Od starożytności ćwiczenia sportowe i rywalizacja w agonach sposobiła do walki, żołnierki, rycerskiego rzemiosła. I choć sama rywalizacja, ścieranie się z równymi sobie o to, kto lepszy, ważniejsze było od korzyści doraźnych, to nie łudźmy się, by bohaterowie zostawali z pustymi rękami i wieńcem na głowie. Prócz czterech wielkich agonów „świętych i wieńcem nagradzanych”, bodaj każda polis, każdy większy ośrodek kultu, urządzały swoje „igrzyska z nagrodami „rzeczowymi” (thematikoj) [...] czasem po prostu ofiarujące zwycięzcom sumy pieniężne.” Już sam fakt uwiecznienia imion słynnych olimpijczyków o czymś mówi. W ojczyźnie olimpijczyka oprócz sławy mógł liczyć na wymierne korzyści, nawet dożywotni wikt. Jakieś wyobrażenie o honorach będących udziałem olimpijczyków daje nam przykład zwycięzcy biegu

maratońskiego na Igrzyskach Olimpijskich w 1896 r. w Atenach, pasterza greckiego Spyridona Louisa. Prócz spełnienia przez króla prośby Luisa o łaskę dla jego przyjaciela, który siedział w więzieniu za nieuiszczanie podatków, bohater otrzymał parę koni i wóz, 20000 drahm, a od ambasadora Rosji cenny serwis. Obecnie z góry ustala się tabelę płac za osiągnięcia na igrzyskach.

A bez pieniędzy, bez zysku materialnego igrzyska by się nie narodziły, nie odrodziły, nie przetrwały? Żadnego idealizmu nie znajdziemy na igrzyskach? Gdyby Solon miał wybrać między arete a bogactwem, niewątpliwie wybrałby tę pierwszą. A my-ja?

Czy ideał igrzysk olimpijskich jest pęknięty między żądzą zmysłowego użycia, sławy, uwielbienia świata, radości doczesnej a kontemplacją, ascezą, rygoryzmem, świętością zakonników? A może służy opanowaniu konfliktu między postawą antropocentryczną a teocentryczną i jednoczy w specyficznie europejski i personalistyczny sposób naturę człowieka.

Święty Paweł w swoich listach używa metafor wyprowadzonych ze sportu, zachęcając żarliwie do udziału w agonie pierwszym i ostatecznym: “Nie wiecie, że ci co biegną w zawody, wszyscy wprawdzie biegną, ale jeden otrzymuje nagrodę? Tak biegnijcie, abyście otrzymali. Każdy zaś, co chodzi w zapasy, od wszystkiego się powstrzymuje. A oni wprawdzie, aby skazitelny wieniec otrzymać, my zaś nieskazitelny.” “Kto bowiem i w zawodach walczy, nie bierze wieńca, tylko gdy należycie walczy.” Obyśmy mogli za Apostołem powtórzyć: “Dobry bój stoczyłem, zawodu dokonałem, wiarę zachowałem. Na ostatek odłożony mi jest wieniec sprawiedliwości, który mi odda Pan, sędzia sprawiedliwy, w ów dzień, a nie tylko mnie, ale i tym, co miłują przyjsie jego.”

Marzy mi się olimpijski laur...

**Materiał udostępniany na zasadach licencji
[Creative Commons 2.5 Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne](#)**

Marcin Małek

Zajrzeć w oczy wroga

§1. Konflikt w oczach mieszkańców Bliskiego Wschodu – wojenny ethos, Zachód i Izrael jako “wielki i mały Szatan”, potrzeba posiadania wspólnego wroga, godność i jej konsekwencje, nieprzerwana więź z Bogiem, obawa przed wpływem “zgniłego Zachodu”.

“Ten kto ostrzył strzały, zginął ugodzony strzałą; odplaciło mu dzieło własnych rąk.”

O kulturowych zawłościach świata islamu napisano już bardzo wiele, szczególnie godne uwagi są dwie książki: “Muzułmański Bliski Wschód” Bernarda Lewisa i “Historia Arabów” Alberta Hourani (obie wymieniłem w bibliografii). Zwarzywszy jednak na charakter mojej pracy, nie ma potrzeby skupiać się na tzw. kulturowej produkcji islamu w ujęciu całościowym. Zajmiemy się więc jej niewielkim, choć wyjątkowo interesującym wycinkiem. Lecz zanim zacznę, muszę dać pewne wyjaśnienie. Bowiemy aby kompletnie odnieść się do wyszczegółowionych w podtytule zagadnień, musiałem zawęzić obszar naszych rozważań. Opisałem tu szczegółowo izraelsko-palestyński antagonizm. Nie oznacza to jednak, że wnioski i opinie, które pojawiają się niżej odnoszą się jedynie do mieszkańców państwa Izrael. Przeciwnie, łatwo dają się przenieść na cały bliskowschodni obszar. Zabieg ten można potraktować jako coś w rodzaju ukazania przykładu -, takiego, który pasuje do antagonizmu, jaki obserwujemy i który pojawił się, a raczej powrócił na granice dwóch światów – Zachodniego i Arabskiego w ostatnich kilku latach.

- Chora prawda.

Media, szczególnie zaś telewizja, już od kilku lat karmią nasze sumienia przekazami z Bliskiego Wschodu. To za ich pośrednictwem kształtuje się nasz światopogląd, rodzą się sympatie, podnosi się duch nienawiści i strachu. Oglądamy świat oczami kamer. Jakże ciekawa, barwna jest rzeczywistość uwięzła w obiektywie, choć nie rzadko tragiczna a ponad wszystko przykuwająca uwagę – zniewalająca jak uśmiech pięknej kobiety, jak błysk w oku dziecka. Wojna i jej nieodzowna towarzysząca śmierć, stały się dziś towarami na sprzedaż, podobnie jak Uśmiech Venus XXI wieku, jak dziecięca iskierka – wyrwane z codzienności, opieczętowane i wycenione – jak wszystko na sprzedaż. Sprzedają nam obrazy, powoli z rozmysłem dozując kolejne porcje, nie potrafimy bez nich żyć, sami wpadliśmy w kierat mimowolnych potrzeb, męczy nas głód informacji. Prawda w tym wypadku jest nieistotna, najważniejsza jest potrzeba – jaskółka rzeczywistości. Informacja stała się prawdą, w dodatku taką, która kreuje rzeczywistość. Dawna wiarygodność się zdewaluowała, rozrzedziła się w potoku tysiąca racji. Więc jak ją odnaleźć?

Myślę że jest, jak od wieków bywało – prawda ułożyła się gdzieś pośrodku, nie możemy jej dotknąć, jest praktycznie rzecz biorąc po za obszarem naszych oddziaływań, utknęła bowiem w komorze spustowej karabinu Izraelskiego żołnierza, wślizgnęła się między leniwie odmierzane sekundy tykające w chronometrze palestyńskiego samobójcy – “tik-tak, tik-tak”, od życia do śmierci. Można by sądzić, że ludzie pragną ją poznać, chcą wiedzieć kto i z jakiego powodu podsycza żar nienawiści, na kim spoczywa odpowiedzialność za to, co się dzieje – “za żniwo nienawiści”. Jednak ich pragnienia ograniczają się jedynie do lepszej, nieskalanej pyłem wojennej pożogi prawdy, takiej, która im odpowiada, jest to ich własna prawda...

Zniekształcona, przekłamana, zamknięta w żelaznym uścisku historii, która choć nie lubi to jednak wciąż się powtarza.

Izraelsko-palestyński konflikt jest coraz bardziej krwawy, uczestnicy stali się nieobliczalni, jutro rysuje się w ciemnych barwach. Palestynscy twierdzą, że Żydzi popełnili już tyle niegodziwości,

iz cały świat dawno odwróciłby się od nich, gdyby nie poparcie USA, gdzie Izrael zajmuje wyjątkowo uprzywilejowaną pozycję. W mediach, w bankach i w polityce.

Tą misternie utkaną pajęczynę racjonalizmu dodatkowo wzmacniają podobne sądy, napędzane do głów aktami terroru. Przemoc jest tu przysłowiowym wentylem, przez który ulatniają się: frustracja, poczucie niemocy, upokorzenie a przede wszystkim dymiąca nienawiść. Palestyńczycy widzą w terroryzmie jedyną słuszną odpowiedź na izraelską „przemoc”. „[...] Każdego dnia Palestyna broczy krwią swoich dzieci: cynicznych, bojówkarzy, niewinnych, poszukiwaczy przygód i przypadkowych przechodniów. W gniewie i bólu Palestyńczycy szukają wolności i sprawiedliwości, których nie zdołali wynegocjować politycy. [...] Wokół trwa zwykle życie. Jaser Ara-fat nakazał, by podczas Intifady w palestyńskich enklawach działały normalnie sklepy i restauracje. Wojownicy muszą mieć poczucie, że po bitwie wracają do siebie, do domu. – Dużo zabijania, dużo kanapek – podsumowuje sentencjonalnie właścicielka baru przy rondzie Ajusz w Ramallah. Wśród Palestyńczyków krąży dowcip. Chłopiec prosi ojca o dwa szekle, bo wybiera się na demonstrację. Jeden szekiel na dojazd, drugi na powrót. Ojciec daje mu tylko szekla. – Z powrotem cię przywiozą – mówi synowi. [...] Izraelczycy zajęli Zachodni Brzeg i Gazę. W pierwszym miesiącu okupacji izraelscy żołnierze pobili mnie, gdy wracałem ze szkoły. Wylądowałem w szpitalu. Od tamtego dnia nic się nie zmieniło: konfiskaty ziem, prześladowania, represje – opowiada Ghasan Chatib, dyrektor Ośrodka Mediów i Informacji w Jerozolimie. Podczas Pierwszych rozmów pokojowych z Izraelem w Madrycie Chatib był w palestyńskiej delegacji. Za jej plecami ludzie Arafata sekretnie podjęli negocjacje w Oslo, które zakończyły się uściskiem ręki Arafata i premiera Izraela Icchaka Rabina na trawniku Białego Domu w roku 1993. – Dla nas, Palestyńczyków, okupacja ciągle trwa. [...] W Gazie i na Zachodnim Brzegu nie ma rodziny, której nie dotknęłaby izraelska okupacja. Więzienie za działalność polityczną, konfiskata ziem, wrywanie drzew oliwkowych, zakaz poruszania się, wreszcie sześć długich lat intifady, rewolty kamieni na przełomie lat 80. i 90. Dzień po dniu, pokolenie po pokoleniu mali Palestyńczycy słuchają opowieści o walce, poniżeniu i klęsce. Przemoc, otrzymana i zadana, to odziedziczona rana. Podczas pierwszej Intifady ludzie normalnie pracowali. A teraz? Po kilku tygodniach walk nie mam, co dać dzieciom jeść – mówi taksówkarz z Gazy. Palestyńskie enklawy są na łasce blokad izraelskiej armii. [...]” W takich warunkach Jaser Arafat, jeśli pragnie zachować swoją pozycję narodowego lidera, nie może skutecznie zwalczać terroru. Może go tylko werbalnie potępiać, półgębkiem, na użytek zachodniej opinii publicznej.

A jak to widzą Izraelczycy? „[...] Palestyńscy mówcy i ich sojusznicy zwiększyli intensywność żądań, aby stan okupacji został uznany za nielegalny. Te naiwne żądania nie tylko ignorują prawo międzynarodowe, ale poprzez ich nieustanne powtarzanie przy każdej możliwej okazji, próbuje się z nich stworzyć międzynarodowe normy. Żądanie, aby jakakolwiek okupacja – nie ważne, z jakiego powodu została zainicjowana lub jest kontynuowana – była uznana za nielegalną, jest niezgodne z prawem międzynarodowym. System prawa międzynarodowego nie delegalizuje okupacji, a raczej wykorzystuje międzynarodowe konwencje i umowy do uregulowania takiej sytuacji. Wiele krajów zatrzymuje terytoria zdobyte na wojnie – szczególnie wojnie w obronie własnej – do wynegocjowania traktatu pokojowego. Faktycznie, obecnie istnieje na świecie wiele sytuacji spornych, w których jedna ze stron zajmuje terytorium, a druga rości sobie do niego prawo. Zasadniczą różnicą w sytuacji dotyczącej Zachodniego Brzegu i Strefy Gazy jest to, że Izrael próbował negocjować pokojowe rozwiązanie statusu spornych ziem, odkąd są one pod jego jurysdykcją. Żądania podważenia legalności nie są politycznie umotywowane ani prawem międzynarodowym, ani umowami pomiędzy Izraelem a Władzami Palestyny i są jedynie bezpodstawnymi zarzutami.[...] “Ktokolwiek myśli, że intifada wybuchła z powodu kontrowersyjnej wizyty Sharona w meczecie Al-Aksa, jest w błędzie. Ta intifada została zaplanowana już wcześniej, przed powrotem Prezydenta Arafata z rokowań w Camp David, gdzie pokonał on Prezydenta Clintona jego własną bronią.” W marcu 2001, Imad al-Faluji palestyński

Minister Łączności mówił publicznie w Libanie o planowanej z góry naturze przemocy. [...] Palestyńczycy próbują przedstawić obecną falę przemocy i terroryzmu jako spontaniczną reakcję sfrustrowanych ludzi na izraelską “okupację” Zachodniego Brzegu i Strefy Gazy. Zamazywanie prawdziwego obrazu sytuacji sprawia, iż zapomina się o strategicznej decyzji liderów palestyńskich o odstąpieniu od negocjacji i skoncentrowaniu się na zbrojnych wystąpieniach przeciwko Izraelowi. Pomija się także fakt, iż natychmiast po tym, jak Palestyńczycy spowodowali upadek rokowań podczas szczytu w Camp David w lipcu tamtego roku, rozpoczęli oni organizowanie przemocy, która wybuchła we wrześniu 2000 roku. Głoszenie, że “okupacja” spowodowała falę przemocy i terroryzmu, która rozpoczęła się we wrześniu 2000 roku, wkrótce stało się motywem przewodnim wypowiedzi Palestyńczyków. Metodologia mówców palestyńskich była prosta: po każdym akcie terroru odpowiadali na każde pytanie że “okupacji jest odpowiedzialna za”, lub że “spowodowała to okupacja”. Słowo “okupacja” było prostym frazesem, który mógł być użyty do potępienia Izraela na każdym kroku i do rozgrzeszania Palestyńczyków z odpowiedzialności za każdą ich akcję. Lecz powtarzanie kłamstwa setki razy nie zamienia go w prawdę. Nieustanne wzmianki Palestyńczyków na temat “okupacji” po części miały na celu delegalizację obecności Izraela na terytoriach. Palestyńskie wezwania do “zakończenia okupacji” są używane do mobilizacji społeczności międzynarodowej przeciwko Izraelowi. Liderzy palestyńscy przed długi czas wierzyli, że wywieranie międzynarodowej presji na Izraelu jest ważnym elementem ich strategii jego pokonania. Wydaje im się, że za pomocą terroryzmu mogą zmusić Izrael do opuszczenia terytoriów bez zakończenia konfliktu i bez osiągnięcia pokoju drogą negocjacji. Najbardziej bolesne jest to, że Palestyńczycy używają “okupacji” jako usprawiedliwienia dla czegoś, czego nie można usprawiedliwić – dla terroryzmu. Żaden cel – łącznie z tak zwaną okupacją – nie może usprawiedliwiać przemyślanej rzezi ludności cywilnej. Samobójcze zamachy bombowe nie mogą być akceptowane jako narzędzie do wymuszenia zmiany polityki. Uśmiercanie dzieci nigdy, w żaden sposób nie może być usprawiedliwione. [...] Od powstania Państwa Izrael w 1948 roku aż po dzień dzisiejszy Palestyńczycy nie wykorzystali żadnej z wielu okazji osiągnięcia pokoju drogą negocjacji. Zamiast tego przywódcy palestyńscy wybierali ścieżkę przemocy, odrzucając każdą izraelską ofertę pokojową. Palestyńczycy nigdy nie przegapili okazji, aby przegapić okazję, jak to określił Minister Spraw Zagranicznych Abba Eban. [...]”

A jeszcze wczoraj, podczas wielkiej manifestacji na placu Rabina w Tel-Awiwie, tysiące Izraelczyków domagały się zaprzestania okupacji, wycofania się do granic sprzed czerwca 1967 roku oraz do natychmiastowego wznowienia rozmów pokojowych. Dzisiaj to wszystko brzmi jak cytaty z jakiejś dawno zapomnianej bajki. Liberalna lewica w Izraelu straciła grunt pod nogami – praktycznie nie istnieje. Jeszcze do wczoraj jej głos był głosem rozsądku, dzisiaj zagłusza go huk detonowanych ładunków wybuchowych. Żydzi nie wierzą już w pokój, uwierzyli w wojnę, w walkę na śmierć i życie. Jaser Arafat i jego polityka wzmocniły tylko dotychczasową pozycję “Jastrzębia” Ariela Sharona.

Europa, która widzi izraelasko-palestyńską codzienność wyglądającą nieśmiało z za bezpiecznego ekranu telewizora szaleje z oburzenia – jak łatwo w takiej sytuacji ferować wyroki. Niemal na każdej ulicy europejskich metropolii słyszy się przekleństwa pod adresem Ariela Sharona i Żydów w ogóle, na ścianach domów pojawiają się zawieszane na szubienicy gwiazdy Dawida. Terroryzm określa się u nas mianem walki narodowo wyzwolenczej. Czekam chwili gdy ktoś publicznie oznajmi, że najlepiej byłoby, gdyby Żydzi w ogóle nie istnieli. Tak jednak się nie stanie. Za bardzo dbamy o higienę słowa, wszak byłaby to wypowiedź zgoła nie polityczna. Coś w rodzaju niegrzecznego stwierdzenia, które nie pasuje do zmurszałego paternalizmu wiecznie uczuciowo zaangażowanej Europy. Kluczy się ze stereotypem szlachetności, jaki w sobie z dumą nosimy, uwłacza poczuciu cywilizacyjnej misji “Starego Kontynentu”. Nie, nikt nie odważy się powiedzieć tego publicznie i głośno – co innego myśleć, a co innego mówić.

To też, aby – uchwaj Boże – nie posądzano nas o takie myśli, wbrew zdrowemu rozsądkowi, naprzeciw faktom przywiedliśmy do życia kłamstwo o rzekomo dobrej woli Arafata. Łudzimy się, że istnieją powody aby uwierzyć w możliwość zawarcia z Palestyńczykami jakiegokolwiek wiarygodnego kompromisu. Nosimy w sobie mentalną drzazgę samooszukańczych przeświadczeń, które podnieśliśmy do rangi niezbywalnej poprawności politycznej. A selektywne spojrzenie mediów utwierdza nas jeszcze mocniej w przekonaniu, że ta drzazga jest nam do czegoś potrzebna, że bez niej nie zobaczymy prawdy.

Trudno oprzeć się wrażeniu groteskowości, gdy co jakiś czas widzimy, że tu, albo tam ojcowie rozlicznych narodów oferują swoje stolice na miejsca dla kolejnej z wielu konferencji pokojowych, o której z góry wiadomo – w to nikt nie wątpi, – że nic nie zmieni. Można by sądzić, że są to jedynie gesty dobrej woli – tak mogło by to być prawdą – gdyby nie wspomniana drzazga. Trzpień, który wywołuje fałszywe wrażenie – przywołuje w naszej świadomości autooszustwo. Kłamstwo, które nam Europejczykom akurat nie przystoi. Któż bowiem jeśli nie my powinien lepiej rozumieć, że syjonizm nigdy nie był i tym bardziej dziś nie jest, wynikiem jakiejś żydowsko-imperialistycznej teologii, ale naturalnym refleksem godności narodu przez wieki na naszym kontynencie niszczonego, okradanego, wypędzanego i poniżanego. Z uwagi na to tym bardziej powinniśmy pamiętać o tym, że drobne manipulacje są tylko logicznymi następstwami wielkich przemieszczeń i w tym aspekcie nasza niepoprawna wiara w jedną niekłamana prawdę jawi się jako część uszarganego zbiorowego sumienia.

- Ethos kontra ethos.

Ostatnie miesiące – wojenne przesilenie w Ziemi Świętej, krew leniwie płynąca po asfaltowej nawierzchni, dymiące wraki autobusów, zionące pustką szkielety wypalonych budynków... To wszystko razem zmieniło nastawienie rządu izraelskiego, który odczuwa teraz – jak nigdy wcześniej – dotkliwy ciężar złąknionej o jutro społecznej presji. Coraz częściej przyjmowana przez Żydów, rosnąca wciąż w siłę filozofia pogranicza – rodem z amerykańskich westernów – uwiarygodniła ideę, o której nie tak dawno mówiono, że jest niebezpieczna, że należy się od niej odciąć. Mieszkańcy państwa Izrael, tak naprawdę nigdy nie pozbyli się swojej fundamentalnej obawy, że strategicznym celem świata arabskiego jest likwidacja ich kraju, tego “implantu Europy na Bliskim Wschodzie”. Łudzili się, że jest inaczej, odsuwali tą groźną myśl od siebie jak najdalej – ostatnio dobrze im to wychodziło. Z letargu obudził ich dopiero huk wybuchów – odkurzyli starą, niechcianą ideę. Europa nie rozumie ich obaw, nie chce zrozumieć, ale nie bardzo mnie to dziwi. Bowiem jest to charakterystyczna reakcja, właściwa przede wszystkim dla zachodniej cywilizacji, gdzie widzi się coraz mniej spraw, za które warto umierać. Inne kultury mają czasem odmienną hierarchię wartości.

Palestyńczycy nie chcą i nie mogą zgodzić się na pokój z Izraelem. Będą nadal zabijać i podkładać bomby – tak długo, dopóki nie uświadomią sobie dwóch spraw: albo uznają, że ich walka jest z góry skazana na niepowodzenie i wystarczy im siły oraz determinacji, by przestać, albo poczują się na tyle mocni i pewni, że jeszcze bardziej zintensyfikują terrorystyczną działalność, a to, wpędzi ich w otwarte kleszcze “totalnego konfliktu” – wojny – w pełnym tego słowa znaczeniu. Trudno wyrokować, która z opcji okaże się prawdziwa. Do niedawna Izrael usiłował jak najpełniej wypróbować pierwszą, tyle że, jego działania okazały się niewystarczająco skuteczne. Teraz trzeba będzie podjąć ważką decyzję – postanowić, czy przejść do drugiej opcji, która może oznaczać likwidację i całkowite zniszczenie infrastruktury Autonomii Palestyńskiej.

Alternatywą dla tak postawionego problemu jest “normalna i akceptowalna” sytuacja, w której Autonomia Palestyńska i Palestyńczycy prowadzą wojnę terrorystyczną z Izraelem, nie ponosząc kosztów. Palestyńczycy powinni się bać, ich obawy powinny rosnać z dnia na dzień. Po zeszłorocznych akcjach w Tulkarem, Ramallah, Dżeninie, po oblężeniu Bazyliki Narodzenia

Pańskiego w Betlejem, po “wyeliminowaniu” Salaha Szechady, i po ostatnich seriach udanych odwetowych uderzeń w “szefów” organizacji terrorystycznych bez wątpienia wydają się poruszeni.

Śmierć z rąk nieprzyjaciela, lub zadanie mu śmierci – to wśród Palestyńczyków, ale i w środowiskach żydowskich zjawiska religijnie poprawne i powszednie. Przy tym dzieje się tak nie od dziś, jako że historię państwa Izrael wypełnia w dużej mierze pasmo konfliktów zbrojnych. Powołanie do życia organizacji bojowej okazało się dla Żydów przysłowiowym “węzłem” łączącym jeszcze mocniej syjonistyczną wspólnotę na Bliskim Wschodzie, tym bardziej, że od chwili ogłoszenia niepodległości państwo Izrael ma już za sobą pięć wojen z sąsiadami. Dodajmy do tego jeszcze kilkaset mniejszych operacji a zrozumiemy stosunek mieszkańców Ziemi Świętej do walki i pojęć z nią związanych.

Przygotowania do wojny, sama wojna oraz jej konsekwencje zajmują w historii Izraela szczególnie uprzywilejowane miejsce. Zmarły w tragicznych okolicznościach Icchak Rabin ukuł w latach 60-tych termin “uśpiona wojna”.

“Nasza wojna o niepodległość nie zakończyła się”, to najczęściej wypowiedane słowa w Izraelu, i co ważne tą frazą posługują się politycy różnych, niekiedy zupełnie nie przystających do siebie opcji politycznych. Dość powszechne jest przekonanie, że Izrael to państwo prowadzące wojnę, lub oczekujące na jej nadejście. Podobny defetyzm towarzyszyło min. Rafaelowi Eytanowi, szefowi sztabu armii w latach 1978-1983. W wydanych w 1985 roku wspomnieniach opisywał reakcję na otrzymany rozkaz rozpoczęcia działań zbrojnych: Teraz wiedziałem, że znalazłem się na swoim miejscu [...]. Nie skarżyłem się. Każdy człowiek ma swoje przeznaczenie”.

Zawziętość, wrogość, nienawiść, którą otoczyli Żydów ich sąsiedzi prowadzą do nieuchronności wojny, na co państwo żydowskie nie ma większego wpływu.

Podług opinii Ammona Rubinsteina: “wojna, z jej wzlotami i upadkami, szczytami i głębinami, jest stałą rzeczywistością, w której rdzenny Izraelczyk musi żyć. Ta rzeczywistość istnieje w jego świadomości nawet wtedy, gdy na granicach jest przypadkiem cicho i spokojnie.” Powyższa sytuacja nakłada na Izrael obowiązek “wiecznego” czuwania, bezustannej gotowości do walki, nawet w stosunku do tych sąsiadów, z którymi – ot zrządzenie łaskawego losu – podpisano akurat układy pokojowe.

Potwierdzają to słowa Ariela Sharona: “Na krótką metę odsunięcie niebezpieczeństwa konfliktu jest możliwe, w dłuższym wymiarze czasu to jedynie nierealne marzenia”. Inni politycy rozbudowują tę interpretację, sięgając do historii. Snują porównania między obecnym stanem rzeczy na Bliskim Wschodzie, a sytuacją Europy w odległych stuleciach. Z tych podobieństw wynika konkluzja: jakoby Żydzi powinni dostosować swoje oczekiwania i mentalność do istniejących realiów i porzucić nadzieję na trwały pokój, przynajmniej w dającej się przewidzieć przyszłości.

Zaś Arabowie nie myślą o pokoju według prawideł zachodniej logiki. Ich rozsądek podpowiada im że, pokój jest zakładnikiem państwa Izrael, i może być osiągnięty tylko przy założeniu że Żydzi i ich państwo zostaną zniszczeni, jak nie tym, to innym sposobem.

Wojenny ethos tak mocno wrósł w serca Żydów i Palestyńczyków, że o pokojowym współżyciu nikt już nie chce pamiętać, a jeśli ktoś o tym mówi to jego słowa rozbijają się o niewidzialną ścianę dwóch ethosów, które z biegiem lat nałożyły się na siebie. Splotły ze sobą, i tak po prawdzie trudno jest przyjąć że są to dwa oddzielone byty. Powiedziałbym raczej, że jest to jeden i ten sam ethos, tyle że odmiennie interpretowany. Zawłaszczony przez dwie wrogie sobie kultury, i co ciekawe w każdej z nich stał się autonomiczną – prawie myślącą – jednostką, taką, która, narzuca odpowiedni – “jedynie słuszny” sposób interpretowania politycznych zdarzeń.

Zasadniczym problemem Mieszkańców Ziemi Świętej nie jest, i tak po prawdzie nigdy nie była sama wojna. Działania zbrojne, ich nieludzki wręcz charakter, codzienne okrucieństwa, zarówno

jednej jak i drugiej strony wnikają raczej – nie z wrogości, ale z nauki która, ową wrogość uczyniła powszechnym – powiem niezbywalnym – “signum temporis” mrocznych dziejów Palestyny. Z nauki która, płynie strumieniem pseudo prawd zatruwających głowy młodych ludzi – Żydów i Palestyńczyków. Z nauki która, od najmłodszych lat kształtuje pogląd, urabia stosunek do sąsiada. Z nauki która, z każdego Żyda robi okupanta i ciemieżcę, każdego Palestyńczyka opisuje jako zbrodniarza i terrorystę. Ten wzajemny stosunek, owa powszechna codzienna niechęć są motorem, który napędza spiralę przemocy, budzi do życia straszliwą wojnę, ta zaś, posiłkuje się nienawiścią wyniesioną z owej zgubnej nauki.

Erich Maria Remarque w książce “Na zachodzie bez zmian” uchwycił istotę każdej bez mała wojny, zbadał i opisał naturę zjawiska z którym zmagają się również Żydzi i Palestyńczycy, choć przecie pisał o wojnie, która odbyła się tysiące kilometrów od centrum dzisiejszych wydarzeń, jej echa ucichły wiele lat temu, mimo to jego praca wciąż jest aktualna – szczególnie dla mieszkańców Palestyny. Szczególnie dla ludzi którzy zagubili się pośród labiryntów zburzonych domostw, w płątaninie śmierci i armatniego huk, w zakamarkach niedorzecznego okrucieństwa i podłości. Z jego słów wynika pewna smutna nauka, prawda, przed którą nikt nie ucieknie, i to niezależnie od tego po której stronie leży “racja”.

Pisał bowiem: “Człowiek jest przede wszystkim bydlakiem, a dopiero potem nasmarowany jest może, jak bułka smalcem, odrobiną przyzwoitości. [...] My nie jesteśmy już młodzieżą. Nie pragniemy zdobywać świata szturmem. Jesteśmy uciekinierami. Uciekamy przed samym sobą. Przed naszym życiem. Mieliśmy osiemnaście lat i zaczęliśmy miłować świat i istnienie; kazano nam do tego strzelać. Pierwszy granat, który padł, trafił w nasze serca. Jesteśmy odcięci od pracy twórczej, od dążeń, od postępu. Nie wierzymy już w to wszystko; wierzymy w wojnę. [...] Jestem młody, mam dwadzieścia lat; ale z życia nie znam nic poza rozpaczą, śmiercią, trwogą i spojrzeniem w jeden łańcuch najniedorzeczniejszej płaskości z całą otchłanią cierpienia. Widzę iż popędzono jeden naród przeciw drugiemu i że mordują się milcząc, nieświadomi, ogłupieni, posłusznymi, niewinni. Widzę iż najmądrzejsze mózgi świata wynajdują oręż i słowa, aby wszystko to przedłużyć i uczynić bardziej jeszcze wyrafinowanym. A wraz ze mną widzą to wszyscy młodzieńcy mojego pokolenia, tu i tam, na całym świecie, wraz ze mną przeżywa to cała generacja. Cóż uczynią nasi ojcowie, gdy powstaniemy kiedyś, staniemy twarzą w twarz i zażądamy obrachunku? Czego mogą oczekiwać od nas, kiedy nadejdzie czas, że nie będzie wojny? Naszym zajęciem przez lata całe było zabijanie: to był pierwszy zawód w naszym istnieniu. Nasza wiedza o życiu ogranicza się do śmierci. Cóż jeszcze ma się stać potem? I co będzie z nami?”

Palestyńczycy i Żydzi muszą odnaleźć wspólny język, wspólne sprawy, odszukać to co zgubili gdzieś po drodze. Mają przecie wspólne korzenie, Jedni i drudzy są Semitami – ich ród idzie w prostej linii od tego samego człowieka – Abrahama. Jakże więc dziwna wydaje się owa zajadłość we wzajemnych stosunkach. Czemu nie uczą się siebie nawzajem, jakże to może być, aby ludzie którzy żyją obok siebie nie dostrzegali tego co ich łączy? Czyżby tak zwana psychika tłumu, owa powszechna nieczna świadomość wypaliły w ich sercach piętno żalu, niemocy w obliczu nawarstwiającego się z każdym nowym pokoleniem konfliktu? Czy owa wojenna “gorączka” do tego stopnia zniewoliła umysły dzieci Ziemi Świętej, że nie ma już dla nich przyszłości?

- Mapa donikąd

Amerykańsko-arabski szczyt w egipskim Szarm el-Szejk miał być sygnałem dla świata – nadzieją. Jednocześnie miał unaocznic niedowiarkom zaangażowanie prezydenta Busha w bliskowschodni proces pokojowy. Liderzy państw arabskich poparli promowany przez USA plan rozwiązania sporu izraelsko-palestyńskiego, zwany “mapą drogową”, i opowiedzieli się przeciw terroryzmowi. Prezydent Bush rozmawiał z prezydentem Egiptu Hosni Mubarakiem, następcą tronu Arabii Saudyjskiej księciem Abdullahem, królem Jordanii Abdullahem, królem Bahrajnu Hamadem

i premierem Autonomii Palestyńskiej Mahmudem Abbasem. Zabrakło przywódców Syrii i uzależnionego od niej Libanu. W przeciwieństwie do mediacji prowadzonych dekadę temu przez wysłanników Busha seniora, jego syn nie chciał włączać tych państw do procesu pokojowego. Po spotkaniu z prezydentem USA Hosni Mubarak powiedział, że liderzy arabscy zaakceptowali “mapę drogową”. “Popieramy determinację władz Autonomii Palestyńskiej do wypełnienia swoich zobowiązań i zatamowania przemocy. Prosimy Izrael, by równocześnie wypełnił swoją część planu, przywrócił zaufanie i pozwolił Palestyńczykom wrócić do normalnego życia”.

Arabowie zadeklarowali odrzucenie terroryzmu bez względu na jego motywy i zaproponowali m.in. odcięcie źródeł finansowania zbrojnych grup ekstremistów. “Terror zagraża mojemu narodowi, terror zagraża państwom arabskim, terror zagraża Izraelowi, terror zagraża powstaniu państwa palestyńskiego. Musimy się przeciwstawić terrorowi i go zwalczyć” – mówił amerykański prezydent.

Spotkanie w Szarm el-Szejk było jedynie preludium do rozmów Busha z premierem Abbasem i szefem rządu Izraela Arielem Sharonem (wtorek 03.06.2003). Amerykański prezydent chciał ich namówić do przyjęcia i wcielenia w życie “mapy drogowej” – planu, który miał dać Palestyńczykom własne państwo, a Izraelczykom bezpieczeństwo. Poparcie państw arabskich było ważne o tyle, że mogły one wywrzeć pewną presję na Palestyńczyków. Brak pokoju nad Jordanem jest jednym z ważniejszych czynników odbierających rządowi arabskim społeczną popularność, a także napędzających fundamentalizm i antyamerykanizm muzułmanów. Tyle że – głos Arabów ma obecnie małą siłę przebicia. Waszyngton nie wziął pod uwagę ich sprzeciwu wobec wojny w Iraku, a teraz, po zwycięskiej kampanii, liczy się z arabskim punktem widzenia o tyle, o ile jest on zbieżny ze zdaniem USA.

Palestyńczycy przyjęli “mapę” bez zastrzeżeń, jednak – mimo deklaracji – jak dotąd nie podjęli stanowczych kroków, jak np. rozbrojenie grup ekstremistów. Pierwszym punktem “mapy” jest powstrzymanie antyizraelskich zamachów przez władze Autonomii i jednoczesne zamrożenie rozbudowy osiedli żydowskich na terenach okupowanych. W Gazie ostre oświadczenie wydał Hamas (wtorek 03.06.2003), grupa odpowiedzialna za większość ostatnich ataków przeciw Izraelczykom. Lider Hamasu Abdul Aziz Rantissi powiedział, że jeśli Abu Mazen (pseudonim premiera Abbasa) nie postawi się Bushowi, który “domaga się zakończenia palestyńskiego oporu”, to przestanie być uważany za przedstawiciela palestyńskiego narodu.

Izraelczycy mają do “mapy” kilkanaście zastrzeżeń i mimo podejmowanych prób Amerykanom nie udało się wypracować kompromisu. W Egipcie Bush powiedział liderom arabskim, że Izrael “musi się zająć” osiedlami na terytoriach okupowanych. Rząd Sharona jest gotów zdemontować jedynie kilka nielegalnych osad, co z pewnością nie zadowoli Palestyńczyków.

W poniedziałek (02.06.2003) Izrael zwolnił około setki palestyńskich więźniów “z powodu złego stanu zdrowia”. Byli wśród nich Tasir Chaled, lider Ludowego Frontu Wyzwolenia Palestyny, i Ahmed Dżbar Abu Sukka, od 27 lat odsiadujący dożywocie za zamach. Palestyńczycy pochwalili ten gest, ale przypomnieli, że to nie wszystko – w izraelskich więzieniach, często bez procesu, siedzą jeszcze tysiące ich rodaków.

Realizowany w trzech fazach plan pokojowy ma doprowadzić do powstania państwa palestyńskiego do 2005 r.

Etap 1 (realizacja przełom czerwca i lipca)

Autonomia Palestyńska:

1. Uznaje “prawo Izraela do istnienia w pokoju i bezpieczeństwie”;
2. Likwiduje “potencjał i infrastrukturę terrorystyczną”;
3. Kładzie kres wszelkiemu podżeganiu przeciwko Izraelowi;

4. Przeprowadza wolne, otwarte i uczciwe wybory;

Izrael:

1. Potwierdza zgodę na powstanie “niepodległego, zdolnego do funkcjonowania i suwerennego państwa palestyńskiego”;
2. Wstrzymuje rozbudowę osiedli żydowskich;
3. Dokonuje rozbiórki nielegalnych placówek osadniczych zbudowanych od marca 2001 r.;
4. Wycofuje się z terenów, które okupował od jesieni 2000 r., po wybuchu powstania palestyńskiego;

Etap 2 – do końca 2003 r.:

1. Izrael stara się zapewnić państwu palestyńskiemu “maksymalną spójność terytorialną”;
2. Zbierze się konferencja międzynarodowa, aby doprowadzić do powstania państwa palestyńskiego, na razie w granicach Autonomii;
3. Palestyńczycy uchwalają swą konstytucję;

Etap 3 – do końca 2005 r.:

Ma dojść do kolejnej międzynarodowej konferencji, która uzgodni:

1. Stałe granice państwa palestyńskiego;
2. Status Jerozolimy, przyszłość uchodźców palestyńskich i osiedli żydowskich;
3. Warunki pokoju między Izraelem i innymi krajami arabskimi.

Zaproponowana przez administrację Georga W. Busha “mapa drogowa” jest 18-ym z kolei planem pokojowym dla Bliskiego Wschodu. Przypomnijmy sobie najważniejsze z nich:

1976, plan Allona. Izrael przekaze Jordanii główne tereny Zachodniego Brzegu zamieszkałe przez Palestyńczyków, ale zachowa kontrolę nad strategiczną strefą wzdłuż doliny Jordanu.

1978, porozumienie z Camp David. Nakreśliło ramy pokoju między Izraelem i Egiptem oraz wytyczne dla rokowań w sprawie Zachodniego Brzegu i Strefy Gazy.

1982, plan Reagana. Prezydent Ronald Reagan proponuje pięcioletni plan prowadzący do autonomii Palestyny.

1988, plan Shultza. Po wybuchu pierwszej intifady w 1987 r. sekretarz stanu USA George Shultz zabiega o wielostronne porozumienie między państwami Bliskiego Wschodu. Inicjatywa doprowadza jedynie do zaakceptowania przez Organizację Wyzwolenia Palestyny prawa Izraela do istnienia.

1993, porozumienia pokojowe z Oslo. Wynegocjowane w Norwegii, a podpisane w Białym Domu przez prezydenta Billa Clintona, premiera Izraela Icchaka Rabina i przewodniczącego OWP Jasera Arafata. Izrael uznaje OWP i zgadza się na powstanie Autonomii Palestyńskiej na Zachodnim Brzegu i w Strefie Gazy.

1998, memorandum z Wye River. Określa nowe terminy ewakuacji Izraelczyków z terenów palestyńskich. Pozostaje na papierze, a Izrael rozbudowuje osiedla na terenach okupowanych, opóźnia się też ewakuacja wojsk izraelskich z Zachodniego Brzegu i Strefy Gazy.

1999, memorandum z Szarm el-Szejk. Do 13 września 2000 r. mają się zakończyć rokowania o ostatecznym statusie ziem palestyńskich (termin ustalony w Oslo upłynął w 1998 r.).

2000, rokowania w Camp David. Jaser Arafat odrzuca propozycje premiera Ehuda Baraka (przekazanie Palestyńczykom Strefy Gazy, prawie całego Zachodniego Brzegu i możliwość autonomii arabskich dzielnic Jerozolimy).

2000, raport Mitchella. Próba zakończenia drugiej intifady (wybuchła we wrześniu 2000 r.) – w zamian za wstrzymanie budowy żydowskich osiedli Palestyńczycy wstrzymaliby terror.

2001, plan Teneta. Szef CIA George Tenet przedstawia warunki przerwania walk, przywrócenia współpracy w sprawach bezpieczeństwa i wykonania postanowień raportu Mitchella. W zamian za powstrzymanie terroru Izrael wycofałby wojska z Autonomii i zniósł blokady palestyńskich miast.

2002, plan Busha. Prezydent USA kreśli wizję dwóch państw i zapowiada, że Jaser Arafat nie będzie partnerem w rozmowach.

2003, „mapa drogowa”. Trzyetapowy plan pokojowy opracowany przez USA, ONZ, UE i Rosję. Przewiduje serię równoległych posunięć obu stron, prowadzących do utworzenia niepodległego państwa palestyńskiego przed końcem 2005 r.

Premier Autonomii Palestyńskiej obiecał Bushowi zakończenie zbrojnego powstania przeciw Izraelowi. Premier Izraela – likwidację nielegalnych osiedli na terenach palestyńskich. Ekstremiści po obu stronach powiedzieli „nie”.

Pierwsze trójstronne spotkanie Bush – Sharon – Abbas odbyło się w środę (04.06.2003) w letnim pałacu króla Jordanii nad zatoką Akaba. Po trzech godzinach rozmów nie wydano – wbrew oczekiwaniom wielu komentatorów – wspólnej deklaracji, lecz jedynie oddzielne oświadczenia, które można scharakteryzować jako „dużo ogólników, mało szczegółów”. Bush osiągnął jednak to, co chciał – Palestyńczycy i Izraelczycy obiecali, że będą realizować jego plan pokojowy zwany „mapą drogową”. Palestyński premier Mahmud Abbas zapewnił, że użyje wszelkich środków, by zakończyć trwającą od 32 miesięcy intifadę, zbrojne powstanie przeciw Izraelowi. „Tego konfliktu nie da się rozwiązać w sposób militarny” – powiedział Abbas. – „Potępiamy i wyrzekamy się terroryzmu oraz przemocy przeciw Izraelczykom, gdziekolwiek są. Terroryzm jest niezgodny z naszą tradycją religijną i moralną; jest przeszkodą w budowie suwerennego, niepodległego państwa; kłóci się z wizją państwa, jakie chcemy stworzyć – opartego na prawach człowieka i rządach prawa”. Przez lata czekano, by takie mocne słowa wyszły z ust prezydenta Autonomii Palestyńskiej Jasera Arafata. W końcu Amerykanie zaczęli go bojkotować, a Izrael wyeliminował z rozmów pokojowych, ograniczając mu możliwość poruszania się. Wiosną tego roku, niemal siłą wymuszono na Arafacie mianowanie premiera, weterana Organizacji Wyzwolenia Palestyny Mahmuda Abbasa, znanego jako Abu Mazen, który przejął ster w rokowaniach. Abbas obiecał, że w Autonomii będzie pluralizm polityczny i tylko jeden ośrodek władzy, że broń pozostanie tylko w rękach tych, którzy strzegą prawa i porządku, że z palestyńskich instytucji nie będzie słychać nawoływania do przemocy, że Palestyńczycy pozostaną uczestnikami wojny z terroryzmem. Premier ostrzegł jednocześnie, że by te obietnice stały się rzeczywistością, warunki bytowe Palestyńczyków muszą ulec poprawie. „Palestyńczykom musi zostać zwrócona godność. Trzeba im pozwolić podróżować, pracować, uczyć się, odwiedzać rodziny i normalnie żyć”. Oświadczył Abbas, nawiązując do uciążliwych blokad miast i wsi palestyńskich przez armię Izraela.

W reakcji na wystąpienie szefa palestyńskiego rządu grupy odpowiedzialne za zamachy przeciw Izraelczykom – Hamas, Islamski Dżihad i Ludowy Front Wyzwolenia Palestyny – odmówiły złożenia broni, dopóki Izrael nie wycofa się całkowicie z terytoriów. – Nikomu nie pozwolimy oddać ani piędzi naszej ziemi – powiedział lider Hamasu Abdelaziz Rantissi.

Z kolei Ariel Sharon poparł ideę utworzenia państwa palestyńskiego i zapewnił Palestyńczyków, że rozumie potrzebę zachowania ciągłości jego granic. „Jest w interesie Izraela, by Palestyńczycy rządząli się sami” – mówił izraelski premier. Sharon obiecał natychmiastową likwidację nielegalnych kolonii zakładanych przez żydowskich ortodoksów na wzgórzach należących do Autonomii bez zgody izraelskiego rządu. Nie powiedział jednak, ile osad usunie ani jaki będzie los „legalnych” osiedli. Osadnicy natychmiast odparli, że nie godzą się na żadną ewakuację.

Sprawca całego zamieszania George Bush wydawał się zadowolony. Jego zdaniem szczyt był „istotnym postępek na drodze do pokoju”. „Ta droga jest bardzo trudna” – mówił w ogrodach króla

Jordanii – “ale nie ma innego wyboru. Obie strony muszą teraz podjąć zasadnicze i natychmiastowe kroki w kierunku rozwiązania dwupaństwowego”.

Tymczasem Hamas, największa palestyńska organizacja terrorystyczna, niespodziewanie zerwał (6.06.2003 w piątek) rozmowy z premierem Autonomii Palestyńskiej Mahmudem Abbasem. Abbas chciał uzyskać gwarancje, że Hamas zakończy zamachy terrorystyczne przeciwko obywatelom Izraela. Przerwanie terroru palestyński premier obiecał na spotkaniu z Georgem W. Bushem i premierem Izraela Arielem Sharonem w jordańskiej Akabie. Jeszcze dzień wcześniej przedstawiciele Hamasu deklarowali gotowość do rozmów, a Abbas wyrażał nadzieję, że dojdzie do ugody w ciągu tygodnia. O zerwaniu negocjacji poinformował przywódca Hamasu Abdul Aziz al Rantissi. “Abu Mazen poczynił wobec Busha i Sharona zobowiązania stojące w sprzeczności z interesem palestyńskim. Tym samym to on sam uniemożliwił dialog” – oświadczył. Kilka dni temu Rantissi groził, że jeżeli Abbas w rozmowie z Bushem nie będzie “godnie” reprezentował narodu palestyńskiego, to przestanie być uważany za jego przedstawiciela.

Jednocześnie coraz częściej padały głosy, że wojska państw Unii Europejskiej i Stanów mogą wziąć udział w rozdzielaniu stron konfliktu izraelsko-palestyńskiego. Dotąd większość ekspertów uważała taki scenariusz za niemożliwy. Co się teraz zmieniło?

Po raz pierwszy zarówno w USA, jak i w Europie i na Bliskim Wschodzie panuje przekonanie, że zakończenie tego konfliktu leży w zasięgu ręki. Zdaniem wielu ekspertów Europa, kraje arabskie i USA muszą rzucić na szalę wszystko, łącznie z życiem swych żołnierzy, by popchnąć strony konfliktu w stronę pokoju. Utworzenie niepodległej Palestyny i podpisanie przez nią traktatu pokojowego z Izraelem oznaczałoby przełom w wojnie z terroryzmem i niezwykle ważny moment w historii świata. Nawet niektórzy kongresmani – do tej pory nieprzychylni pomysłowi wysłania wojsk USA na Zachodni Brzeg – są skłonni zgodzić się na to, jeśli widzieć będą taką samą wolę poświęcenia się u innych stron konfliktu – u Izraela, Palestyńczyków, państw arabskich, a także Europy, która musi pokazać, że jest gotowa wysłać swoich żołnierzy i zapłacić za to. Wysłanie międzynarodowych sił rozjemczych będzie jednak możliwe dopiero wówczas, gdy przerwana zostanie spirala przemocy – zamachów terrorystycznych i uderzeń odwetowych za nie. A to na razie nie jest niestety takie pewne.

Pod koniec czerwca Organizacje palestyńskie ogłaszają zawieszenie operacji przeciw Izraelowi na trzy miesiące w zamian za przerwanie izraelskich zabójstw bojowników palestyńskich, koniec wtargnięć armii do palestyńskich miast i zwolnienie więźniów oraz zaprzestanie burzenia domów należących do rodzin zamachowców-samobójców. Premier Autonomii Mahmud Abbas zadbał o gwarancje ze strony Izraela i USA. Rozejm (w prawie islamskim określane jako hudna) wstępnie miał trwać trzy miesiące, ale “jeśliby utrzymał się spokój”, to miał zostać przedłużony. Izraelczycy, co ważne, nie będą atakowani nie tylko w samym Izraelu, ale również w okupowanej Strefie Gazy i na Zachodnim Brzegu. Prezydent Autonomii Jaser Arafat mówił, że oczekuje ogłoszenia rozejmu w ciągu kilku godzin. Jednak lider Islamskiego Dżihadu Mohammad al Hindi rozwiął te nadzieje. “Nasze wewnętrzne dyskusje dobiegają końca, ale musimy jeszcze wysłuchać opinii uwięzionych bojowników i tych poszukiwanych przez Izrael, a to nie nastąpi za kilku godzin. Ogłosimy nasze stanowisko w najbliższych dniach”.

Ogłoszenie rozejmu miało być przysłowiowym “prezenterem” na dobry początek drogi dla doradczynie amerykańskiego prezydenta, Condoleezy Rice, która pojawiła się na Bliskim Wschodzie (28.06.2003 w sobotę), by ratować plan pokojowy dla Izraela i Palestyny. O wyraźnej zmianie stanowiska obu skrajnych organizacji palestyńskich świadczyło to, że mówiono o zawieszeniu broni, choć dzień wcześniej Izrael dokonał zamachu na jednego z bojowników Hamasu (zginęło dwoje Palestyńczyków, kilkunastu zostało rannych). Wcześniej podobne akcje nakręcały koło przemocy, powodując lawinę gróźb i szybki odwet.

Co na to wszystko Izrael? Rząd w Jerozolimie mówił, że ani myśli obiecać “in blanco” zakończenie ataków na Palestyńczyków planujących zamachy. “Za każdym razem, kiedy będziemy się obawiali ataku terrorystycznego i władze palestyńskie nie uspokoją tych obaw, będziemy reagować” – ostrzegł wicepremier Ehud Olmert. Izrael domagał się, by palestyńskie służby bezpieczeństwa rozbroiły ekstremistów, a przy tym obawiano się, że terroryści wykorzystają rozejm do nabrania sił po ostatnich atakach na ich przywódców.

Z drugiej strony Izraelczycy najwyraźniej dali zielone światło negocjacjom władz Autonomii z radykałami, choć sami – co podkreślają – nie brali w nich udziału. Kluczową postacią w negocjowaniu rozejmu był Marwan Barghuti, lider Fatahu przebywający w izraelskim więzieniu. To on przygotował tekst deklaracji rozejmowej i w ostatni weekend wysłał swoich ludzi do Damaszku, by uzyskali podpis Chaleda Meszala z Hamasu i Ramadana Szalaha z Islamskiego Dżihadu.

Dlaczego radykałowie zmiękli? W czerwcu ich organizacje – zwłaszcza Hamas – znalazły się pod silną presją ze strony świata arabskiego (głównie Egiptu), USA i Europy. Podjęto próby odcięcia ekstremistów od źródeł finansowania, a Izrael wziął na celownik liderów Hamasu i kilku zdołał zabić. Być może ekstremiści rzeczywiście grali tylko na czas – wszak porozumienie pokojowe z Izraelem oznaczałoby ich koniec. Administracja amerykańska i rząd Izraela powtarzają do znudzenia: “Hamas trzeba rozwiązać, bo bez tego nie będzie pokoju”.

W dwa miesiące później – po serii zamachów terrorystycznych z palestyńskiej strony i po piorunujących odwetach Izraela Hamas i Islamski Dżihad oficjalnie zerwały rozejm, który wprowadzono pod koniec czerwca. Wspólne oświadczenie te dwie organizacje islamskie wydały w związku z zabiciem przez armię izraelską przywódcy Hamasu, Ismaila Abu Sznanba. Z kolei izraelski atak był odwetem za samobójczy zamach na autobus w Jerozolimie, w którym zginęło 20 osób, a ponad 100 zostało rannych.

Połowa września przyniosła jeszcze większe napięcia: “Zabicie Jasera Arafata to jedna z możliwości jego usunięcia” – przyznał (14.09.2003 w niedzielę) izraelski wicepremier i minister przemysłu Ehud Olmert.

Tydzień wcześniej izraelski rząd zgodził się na “usunięcie” Arafata z jego siedziby w Ramallah, odkładając jednak realizację tej decyzji w czasie. Niejasne sformułowanie sugeruje różne scenariusze: deportowanie przywódcy Palestyńczyków, wzięcie go do niewoli, a nawet zgładzenie. “Likwidacja to jedna z opcji. Próbuujemy wyeliminować wszystkich szefów terroryzmu, a Arafat jest jednym z nich” – powiedział Olmert w wywiadzie radiowym. Minister wyjaśnił, że inne możliwości to wydalenie lub całkowita izolacja Arafata w jego siedzibie, gdzie “byłby odcięty od świata, nie mógłby nikogo przyjmować i komunikować się przez telefon”. W ostatnim sondażu zabicie Arafata popiera 37 proc. Izraelczyków, a wydalenie z kraju 23 proc. Sekretarz stanu USA Colin Powell przestrzegwał Izrael, że wypowiedzi na temat zgładzenia Arafata czy wysłania go na banicję “nie są pomocne”.

Izraelska decyzja wywołała protesty na całym świecie. Przez Autonomię Palestyńską przetacza się fala demonstracji poparcia dla Arafata. Prace nad sformowaniem nowego rządu palestyńskiego zawieszono. Ta niefortunna wypowiedź izraelskiego wicepremiera Ehuda Olmerta, że rząd jego kraju “rozważa możliwość” zlikwidowania przywódcy Autonomii Palestyńskiej Jasera Arafata wywołała gwałtowną reakcję. Ambasador Izraela w Londynie został wezwany do brytyjskiego MSZ, gdzie usłyszał, że takie pogroźki są “nie od przyjęcia”. Również Biały Dom przestrzegł Izraelczyków, że zabicie Arafata tylko zdestabilizuje proces pokojowy na Bliskim Wschodzie. Z protestem wystąpiła też Liga Arabska, potępiając Izrael i wzywając Radę Bezpieczeństwa ONZ do obrony Arafata. Silwan Szalom, szef izraelskiej dyplomacji, zapewnił, że władze jego kraju nie podejmowały decyzji o zabiciu przywódcy palestyńskiego.

Konflikt bliskowschodni ma to do siebie, że jeszcze nie znalazł się nikt, kto byłby w stanie zapanować nad bezmiarem nienawiści po obu stronach. Decyzja izraelskiego rządu o wydaleniu Jasera Arafata jest olbrzymim błędem z wielu powodów. Po pierwsze – Arafat to wciąż jedyny lider w świecie arabskim wybranym w wolnych wyborach i Izrael tego nie zmieni jednym posunięciem. Po drugie – Arafat poza Zachodnim Brzegiem stanie się dla Izraelczyków o wiele bardziej niebezpieczny, bo będzie zdesperowany, by utrzymać władzę. Po trzecie – wydalenie Arafata jedynie zaostrzy sytuację. Oczywiście projekt rezolucji złożony w Radzie Bezpieczeństwa także niczemu nie służy, bo Amerykanie go nie poprą, a w tej chwili jedynie Waszyngton jest w stanie pchnąć proces pokojowy do przodu. Inwazja na Irak miała pomóc w przełamaniu impasu między Izraelem i Palestyńczykami, ale na razie negocjacje nie tylko nie ruszyły z miejsca, lecz wręcz doszło do rozpadu tego wszystkiego, co udało się osiągnąć po poufnych negocjacjach w Oslo. Kto jeszcze pamięta uścisk ręki między Rabinem i Arafatem? W ostatnich miesiącach prezydent Bush nie zaangażował się osobiście w szukanie rozwiązania. To poważny błąd, który będzie kosztować życie wielu ludzi. Nie wolno obciążać jednak Busha wyłączną odpowiedzialnością – także liderzy państw arabskich nie naciskali wystarczająco na Arafata, który wymknął się spod jakiegokolwiek kontroli i jest całkowicie nieobliczalny.

Zaś sam Prezydent Autonomii Palestyńskiej Jaser Arafat zagroził, że popełni samobójstwo, jeśli Izrael będzie usiłował usunąć go z Ramalli lub zabić. Pokazał karabin, umieszczony za jego biurkiem i oświadczył, iż użyje tej broni, zabijając się, jeśli Izraelczycy będą chcieli go deportować lub zabić. “Jestem palestyńskim bojownikiem [...] Użyję mojej broni by bronić nie tylko siebie lecz także każdego palestyńskiego dziecka, kobiety czy mężczyzny – samego istnienia Palestyńczyków. [...] Czy jest dziś w Palestynie ktokolwiek, kto nie chciałby zostać męczennikiem, oddając życie za naszą sprawę?” Mówił 74-letni Arafat. Starał się też zbagatelizować znaczenie zablokowania przez USA dzień wcześniej na forum Rady Bezpieczeństwa ONZ rezolucji, uznającej za bezprawną decyzję Izraela o zamiarze “usunięcia” palestyńskiego przywódcy. Wcześniej przypominał, iż Autonomia nadal zabiega o pokojowe rozładowanie obecnych napięć z Izraelem, w tym także – zawarcie rozejmu. “Dla dobra naszych dzieci zapomnijmy o przeszłości i otworzmy nowy rozdział. [...] Władze Autonomii pozostają w kontakcie ze wszystkimi opozycyjnymi grupami palestyńskimi, w tym radykalnymi organizacjami Hamas i Dżihad, by nakłonić je do rozejmu”. Zdaniem Arafata, rysuje się możliwość porozumienia z tymi grupami.

W piątek (19.09.2003) Zgromadzenie Ogólne ONZ uchwaliło rezolucję wzywającą Izrael by odstąpił od groźby “usunięcia” Arafata. Sesja Zgromadzenia Ogólnego została zwołana na wniosek państw arabskich, po tym jak Stany Zjednoczone zawetowały rezolucję w tej samej sprawie na forum Rady Bezpieczeństwa. Rząd Izraelski określił piątkową rezolucję jako posunięcie “bez znaczenia”. Z “mapy drogowej” zniknęła kolejna ścieżka wiodąca ku poprawie sytuacji.

Niepowodzenie z “mapą drogową” można by określić jako celowe pozbawienie życia chorego pacjenta – to eutanazja w pełnym tego słowa znaczeniu. Tyle tylko, że wraz z tym odruchem “miłosierdzia” Palestyńczycy pozbawili się jakichkolwiek perspektyw na szybkie zaprowadzenie pokoju w swojej ojczyźnie i na całym Bliskim Wschodzie. Jakby tego nie ujmować, są w tym również kolejne zawiedzione nadzieje zwykłych ludzi. W dłuższej perspektywie poczucie beznadziei doprowadzi mieszkańców Ziemi Świętej do dalszej radykalizacji postaw i nastrojów. Wszyscy pamiętają jak zaledwie kilka lat wstecz – za prezydentury Billa Clintona – fiasko rozmów w Camp David doprowadziło do zmiany na stanowisku izraelskiego premiera z umiarkowanego Ehuda Baraka na “Jastrzębia” Ariela Sharona oraz do nadzwyczaj krwawej serii zamachów samobójczych na ulicach żydowskich miast. Dziś istnieją jednak przesłanki, że tym razem historia nie zatoczy koła. Ariel Sharon wciąż cieszy się wysokim poparciem rodaków, jego akcje wzrosły również w oczach międzynarodowej opinii publicznej. Jak na razie więc nie grozi mu utrata władzy na rzecz jakiegoś niebezpiecznego radykała. Palestyńczycy po Mahmudzie Abbasie, który

rozpoczął słuszną, choć nie łatwą, walkę z terrorystami wybrali sobie nowego premiera Ahmada Kurei – wydaje się, że ten również jest człowiekiem rozsądnym – przyjął bowiem dwutorową politykę łagodzenia napięć z Izraelem a równocześnie zdecydowanie potępią wszelkie akty agresji nakierowanej na żydowską ludność cywilną. Czas pokaże dokąd zaprowadzi obu premierów “mapa”, która od czasu kiedy ją nakreślono nie jednego wywiodła już na manowce.

- Zbuntowana nienawiść.

Ten sam Izrael, o który była mowa wyżej, jest w oczach muzułmanów (nie jedynie Palestyńczyków) źródłem wszelkiego zła, jakie obecnie dzieje się na Bliskim Wschodzie. Ten rodzaj powszechnej nienawiści, w której państwo żydowskie jawi się jako wspólny, śmiertelny wróg jest wypadkową związków jakie łączą ten kraj i naród ze Stanami Zjednoczonymi. Jest także wynikiem wielowiekowej obecności Żydów w Europie, gdzie na długo zapuścili korzenie, skąd przenieśli na bliskowschodni grunt pewne wzorce zachowań, obyczaje, tradycje – nie koniecznie żydowskie. Muzułmańska wrogość wobec USA nie opiera się tu – jak to się niektórym wydaje – na nieokiełznanej niczym nie uzasadnionej “głupiej” nienawiści, rzecz zawiera się w o wiele poważniejszych przyczynach. Zachodni świat, rzeczywistość jaką ze sobą niesie, jest czymś obcym, czymś co budzi strach i przeraża – to jest jak wciąż powracający koszmar, z którego nie można się obudzić. Tym śmiertelnym wrogiem, o którym pisałem wyżej, nie są Amerykanie, czy Europejczycy (jako ludzie, przedstawiciele pewnej społeczności). Nie ma w tej nienawiści nic co mogłoby spersonifikować, nadać podmiotowość obiektowi, na którym ta się opiera. Bardziej chodzi tu o “ich” styl życia, o “ich” codzienność, która wydaje się nieakceptowalna. Z braku akceptacji wynika dążność do konfrontacji – potrzeba walki. Każdy bez wyjątku człowiek, kiedy spotyka się z czymś czego nie rozumie, bądź nie godzi się z tym, najpierw się boi, a potem staje “okoniem”, buntuje się. Tak więc mamy tu do czynienia raczej ze specyficznym rodzajem buntu, a nie z nienawiścią w pełnym tego słowa znaczeniu. Świat Islamu buntuje się przeciwko ofensywie kulturowych wzorców jakie nieprzerwanym strumieniem od przeszło trzydziestu lat płyną z Zachodu. Nasza kultura, nasze obyczaje, zeświecczenie codziennego życia, nabożne hołdowanie małostkowym przyjemnościami, kłóćą się z poczuciem więzi z Bogiem i ufności w jego sprawiedliwe wyroki, jaką wciąż odczuwają muzułmanie. Pojawia się tu jeszcze jeden czynnik – świat arabski, nie jest dziś jednolity, nigdy nie był. Jednak zwłaszcza teraz, dwa lata po 11 września widać jak wielki jest rozłam. Ameryka jest oskarżana, że wbiła klin w serce islamu – jest w tym trochę prawdy -, ale to, w tym kontekście nie jest istotne. Ważne natomiast jest to, że coraz częściej i coraz wyraźniej uwidaczniają się, związane z tym niechęć a nawet nienawiść. Coraz głośniejsz padają wezwania aby wszyscy muzułmanie zjednoczyli się przeciwko wspólnemu wrogowi – Ameryce, a nawet całemu Zachodowi. Są to jakby nie było rozpaczliwe próby skonsolidowania podzielonych muzułmańskich społeczności rozrzuconych po całym świecie. Nic tak nie jednoczy jak jeden zniechęcony i wspólny wróg. Doskonałym przykładem takiego obrotu spraw jest powojenny Irak – choć niektórym trudno pogodzić się z opinią, że wojna się już skończyła. I faktycznie, pomimo ogłoszenia przez prezydenta USA zakończenia działań wojennych, możemy mówić już o wojnie partyzanckiej. Wystarczy wziąć do ręki poranną gazetę, albo posłuchać wiadomości.

Od pierwszego wystrzału w Zatoce Perskiej zbiegło już pięć z górą miesięcy a w Iraku nadal umierają ludzie. Śmierć niestrudzenie uprawia swoją košbę, opętanie chorobą, której na imię wojna nie oszczędza nikogo. Ani Irakijczyków, ani Amerykanów, nawet Ukraińcy się już zarazili.

A przecież mogło być zupełnie inaczej – tak bardziej po ludzku. Gdzie więc popełniliśmy błąd? Może już na samym początku, może ta wojna była zupełnie nie potrzebna, albo po prostu wybraliśmy się na nią wszyscy odrobinę za wcześnie? Zatarła się w nas granica między tym co z gruntu dobre i tym co od wieków złe. Utraciliśmy zdolność trzeźwej oceny, pomieszały się pojęcia: zagrożenie, groźba, przymus, wolność, odwaga, głupota, nieprawość i honor...

Irakijczycy nie godzą się z wolnością przyniesioną na lufach obcych karabinów, nie potrafią zrozumieć tego co się z nimi dzieje, wciąż zadają pytanie: “co mają ze sobą wspólnego wolność i okupacja”? A my nie potrafimy odpowiedzieć im na tak postawiony problem. Po każdym naszym wystrzale padają dwa z drugiej strony. Burzy się krew. Ludzi jednoczy obawa przed niepewnym jutrem – do życia przychodzi kipiąca nienawiść – skupia się na jednym impersonalnym wrogu. Zachód widziany oczami muzułmanina jest przesiąknięty do szpiku kości złem i chciwością. Jesteśmy “wielkim Szatanem”, a Izrael jest naszym dzieckiem – “małym Szatanem”, które umieściliśmy w muzułmańskim przedszkolu, by terroryzowało arabskich rówieśników.

§2. Konflikt w oczach mieszkańców Zachodu – kultura maszyn, ethos protestancki, filozofia pogranicza, paternalizm i misja cywilizacyjna Zachodu, odczłowieczenie wroga, wojna jako narzędzie naprawy świata.

- Zdehumanizować wroga!

W europejskiej kulturze – na zachodzie – “wróg” istnieje poza wyznaczoną granicą człowieczeństwa. Nader lekko przychodzi nam wykluczanie “innych” poza nawias, w którym zamknęliśmy ponad czternaście i pół tysiąca wojen, jakie z biegiem lat i wieków stały się naszym udziałem. W każdej posługiwaliśmy się określeniami: “oni”, “obcy”, “najeźdźca”, “ciemnizyca”, “wróg”, “nieprzyjaciel”... Tym samym odmawiając “im” ludzkich cech – przywiedliśmy do życia bezosobowe pojęcie przeciwnika. To dobry sposób na “wypranie” sumień, na rozgrzeszenie, samooczyszczenie ducha. Pojawia się tu jednak pewien istotny problem – jak widzą nas “tamci”? Czy nie jest aby tak, że dla drugiej strony to właśnie my jesteśmy impersonalnym, odczłowieczonym “czymś” – tym co należy zniszczyć jak szkodnika? Samuel P. Huntington pisze, że zderzyły nam się cywilizacje – już sam tytuł sugeruje, że w efekcie jedna rozbija się o drugą – ale czy tak musi być? Wydaje się, że Huntington wpadł w pułapkę, że jest zakładnikiem powszechnej interpretacji zakleszczonej w żelaznym uścisku pochopnych sądów, stereotypowej rzeczywistości. A może nigdy nie było i nie będzie zderzenia? Być może waliśmy się – Wschód i Zachód – do jednego kotła, gdzie od czasu do czasu burzy się piana niebezpiecznych nastrojów – bo też, podgrzewamy ten nasz kociołek własną zapalczewością. Czyż mamy zgadzać się na podobną wizję przyszłości tylko dla tego, że ktoś zobaczył ją taką a nie inną? Huntington uważa: “W świecie, który tworzy się na naszych oczach, stosunki między państwami i grupami państw należącymi do różnych cywilizacji nie będą zażyłe, a często przybiorą charakter antagonistyczny. Jednakże na styku niektórych cywilizacji konfliktów tych może być więcej. W skali mikro najbardziej konfliktogenne linie graniczne między cywilizacjami to te, które oddzielają świat islamu od prawosławnych, hinduskich, afrykańskich i chrześcijańskich (zachodnich) sąsiadów. W skali makro główny podział przebiega między Zachodem i całą resztą, przy czym najgwałtowniejsze konflikty wybuchają między krajami muzułmańskimi i azjatyckimi z jednej a Zachodem z drugiej strony. Niebezpieczne starcia, do jakich dojdzie w przyszłości, wynikają najprawdopodobniej z wzajemnego oddziaływania arogancji Zachodu, nietolerancji islamu i chińskiej pewności siebie.” Autor co prawda nie posuwa się tu do odczłowieczenia “wroga”, ale za to jasno określa kto nim jest. Jednym skutecznym cięciem odgradza “nas” od “tamtych”. W efekcie przywołuje do istnienia sztuczny, nonsensowny podział. Nie sposób bowiem posługując się jedynie ostrym ołówkiem i sztywną ręką wyznaczyć granic, na których kończy się obszar rozkwitu złotej, uniwersalnej kultury, i gdzie zaczyna się “czarna azjatycka dziura”. Nie jest też prawdą, że w dzisiejszym świecie maleje rola państw, a ich miejsce muszą zająć zderzające się ze sobą cywilizacje. W ogóle trudno dziś wskazać jednolitą grupę etniczną czy religijną, której członków łączyłby jeden wspólny cel. Nedorzecznością okazuje się również – co w tym konkretnym przypadku wydaje się najistotniejszym niedopatrzaniem – pojmowanie islamskiej cywilizacji jako homogenicznej grupy. Nie sposób wreszcie mówić o kulturowych związkach “konfucjańsko islamskich” – jedynym czynnikiem wspólnym dla tych dwu kultur jest chęć zysku i interes własny, tyle tylko, że to jest

cechą wszystkich cywilizacji, jakie wyróżnia Huntington. I dalej – od zakończenia “zimnej wojny” mieliśmy do czynienia z ponad trzydziestoma konfliktami zbrojnymi i bardzo rzadko pokrywały się one z granicami cywilizacji jakie jednym posunięciem wprawnej ręki wyrysował Huntington. Celem walk było często nie wytyczenie linii wzdłuż których zasiądą na obwarowanych szczytach dwie zwalczające się cywilizacje lecz połączenie ich i wymieszanie. Musimy zdać sobie sprawę z faktu, że niezachodnie cywilizacje żywią w stosunku do “nas” podobną do huntingtonowskie, jeśli nie o wiele większą obawę. W “ich” oczach Zachód okazuje się szczególnie groźny podówczas, gdy naruszane są jego podstawowe wartości. Huntington nie zagląda w oczy “wroga”. Mierzy go i identyfikuje, ale nie pragnie poznać. Muzułmanie, bez względu na poglądy polityczne czy religijne, zgodni są co do istnienia zasadniczych różnic między ich a naszą kulturą. “Dzieci Allacha” przyjmują inne wartości niż Zachód – nie ma w tym nic dziwnego. Czymś dziwnym natomiast – zwłaszcza w tym kontekście – może się wydać jakaś nieprzewartna chęć, nieokiełznane pragnienie Zachodu, wymuszenia na mużułmańskim świecie podobnych a nawet identycznych postaw. To co nieznane zawsze wzbudzało w nas nieufność, prowokowało do agresywnych zachowań. Zmuszamy “innych” aby stali się tacy jak my. A kiedy nie chcą tego zrobić, swoje pragnienie zuniformizowania otaczającego nas świata realizujemy z całą stanowczością i przy pomocy wszelkich dostępnych środków. Nie potrzebujemy szukać informacji, rzetelnej wiedzy o “ich” kulturze, o wartościach jakimi kierują się w życiu. Uznajemy “obcych” za “nieprzyjaciół” tylko dla tego, że są “inni”, bo mają odrębne zaplecze, inną historię, bo nie nazywają się Samuel P. Huntington i nie urodzili się na zachodzie. Taki stosunek wzmacnia jedynie nienawiść, prowokuje przeniesienie lęków, które nas trapią w obszar świadomości “wroga”. Choć nie chcą i bronią się przed tym jak mogą to jednak stają się powoli tacy jak my. Zarówno popularne, jak i naukowe publikacje, ukazujące się w kulturowym obszarze islamu, bez przerwy opisują tak zwane spiski i plany Zachodu mające na celu podporządkowanie, upokorzenie i zniszczenie instytucji oraz kultury islamu – podobne interpretacje dotyczące drugiej strony wciąż ukazują się w naszej prasie. Antyzachodnie reakcje pojawiają się nie tylko w głównym intelektualnym nurcie Odrodzenia islamu, ale i w zmianach postaw rządów krajów mużułmańskich wobec Zachodu. Te, które objęły władzę bezpośrednio po wydostaniu się spod kolonialnego pręgierza, asymilowały przeważnie zachodnie polityczne i ekonomiczne idee, prowadziły też prozachodnią politykę zagraniczną. Do wyjątków należą takie kraje, jak Algieria i Indonezja, które uzyskały niepodległość w drodze rewolucji narodowowyzwoleńczej. Po zakończeniu “zimnej wojny”, w sytuacji kiedy załamał się dwubiegunowy porządek, i kiedy międzynarodowa rzeczywistość z hukiem wchodziła w żywiołową fazę przejściową, prozachodnie rządy jeden po drugim ustępowały miejsca nie identyfikującym się z Zachodem albo wręcz wrogo doń nastawionym, jak w Iraku, Libii, Jemenie, Syrii, Sudanie, Libanie i Afganistanie. Mniej radykalne zmiany w tym samym kierunku zaszły w nastawieniu i sojuszach innych państw, między innymi Tunezji, Indonezji i Malezji. Najwytrwalsi mużułmańscy sojusznicy Stanów Zjednoczonych z okresu “zimnej wojny”, Arabia Saudyjska, Turcja i Pakistan, znaleźli się pod presją wewnętrznej odnowy islamu, a ich stosunki z Zachodem stały się źródłem odśrodkowych napięć.

Własną postawą: czynem, słowem i piórem wygenerowaliśmy konflikt o jakim nawet nam się nie śniło, powiliśmy szereg zależnych od siebie, nikomu niepotrzebnych napięć. Skusiła nas wizja współobecności wspartej na filarze dokonania zachodniej cywilizacji. Nie umiemy już wyobrazić sobie innego scenariusza, nie ma już dla nas innej alternatywy. Zapomnieliśmy, że współobecność, graniczenie, konkurencja muszą prowadzić do konfliktów, które z każdej strony oceniane są inaczej, bo sprowadzane do innej skali wartości i w różny sposób kształtują przyszłość. Wszak zaatakowany musi się bronić, ale nie może przypisywać sobie uniwersalnej słuszności. Aby bronić się skutecznie, musi pozostać wierny przede wszystkim sobie, ale musi też przeniknąć mentalność, kulturę i cele “przeciwnika”. Nie może spodziewać się światowej akceptacji, ani oczekiwać, że “oponent” do końca uzna jego racje. Jeśli chce wygrać, nie może dążyć do dehumanizacji,

dominacji i upodlenia wrogów, musi mieć raczej na uwadze nowy stan równowagi zakładający pewną dozę zrozumienia – a także konieczne niezrozumienie.

Co możemy powiedzieć o optyce “wroga”? Czy rzeczywiście widzą świat takim, jakim codziennie go przyjmujemy – zali słyszą go w głosie narratora komentującego dychotomię obecnego dnia: chrześcijanin wygrażający pięścią arabowi i odwrotnie, żydowski karabin wymierzony w serce islamu, palestyńska bomba niecierpliwie oczekująca na zapłon w żydowskim przedszkolu? A może rysujemy we własnej wyobraźni zniekształcony poczuciem kulturowej wyższości obraz muzułmanina, taki jaki wtłaczają nam do głowy media, często niesprawiedliwie odwołując się do wyższości jednej cywilizacji nad drugą? Co gorsza wielu z nas zapomniało, albo nie wie ile dobrego przywędrowało do nas ze Wschodu, od kultury, którą obecnie usiłujemy zepchnąć na dno “cywilizacyjnej studni”. Huntington powinien był nazwać swoją książkę “Zepchnięcie cywilizacji” – byłoby jakoś uczciwiej. Po zamachach w Nowym Yorku i Waszyngtonie, po ogłoszeniu “nowej krucjaty” obserwujemy niesłychany wzrost zainteresowania islamem: ciekawia nas meczety, w encyklopedii szukamy hasła Afganistan, Irak nie schodzi z pierwszych stron gazet a Koran sprzedaje się jak “Chary Potter”. Tyle tylko, że ta nasza ciekawość najchętniej podróżuje na skrzydłach wszędobylskiego stereotypu. Cóż wiemy o tych, którzy mieszkają obok nas w Europie i Stanach Zjednoczonych, gdzie zakładają muzułmańskie szkoły religijne, gdzie powraca do życia “islamski hamletyzm”. Czy jest to pierwiosnek “reformacji” do której szykuje się Wschód? Widzę w tym żywą paralele, moje myśli biegną w stronę niegdysiejszego procesu europeizacji chrześcijaństwa, które jak wiemy zrodziło się jako wędrująca przez ogromne przestrzenie religia Żydów. Skutki okcydentalizacji islamu poddanego wpływom chrześcijańskich norm i wzorów są w obecnej sytuacji praktycznie poza zasięgiem naszych przewidywań. Jak na razie uwagę przykuwa obopólna wrogość.

- Wojna jako przypadkowa eskalacja namiętności.

Wojna jest pojedynkiem w którym zaangażowanie i determinacja stają się koniecznością, w którym raz zadany cios musi być powtórzony, prawo łaski w tym kontekście to gołosłownie, zaś raz powalony wróg musi być dobity. Nie oznacza to jednak iż wojnie należy przypisywać jedynie cechy niemoralnej ulicznicy. W istocie przemoc moralna nie egzystuje poza pojęciem państwa i prawa, a więc poza obrębem granic państwa. Wojna jest zatem starciem nieograniczonym – “do filozofii wojny nie można w zasadzie bez popełnienia absurdu wprowadzić zasady umiarkowania wojna jest aktem przemocy a przy stosowaniu jej niema granic.” Gentlemańskie zwycięstwo – jak by tego nie ujmować – pozostawia przeciwnika w pełni sił, pozbawia go jedynie honoru nie zaś zdolności bojowej. “Dopóki nie pokonałem przeciwnika, muszę obawiać się że on mnie pokona; nie jestem tedy panem swoich czynów, lecz on dyktuje mi prawa, podobnie jak ja jemu”. Zatem, dwustronne oddziaływanie walczących prowadzi nas stromą ścieżką ku szeroko rozwartym bramą ostateczności. “Chcąc pokonać przeciwnika musimy wysiłek własny mierzyć jego siłą oporu. Siła ta jest wynikiem oddziaływania pewnych czynników nie dających się rozdzielić, są to mianowicie: zasób posiadanych środków i napięcie siły woli.” Wzajemna eskalacja wysiłków dobiega kresu dopiero wtedy gdy jeden z rywali do szczętu odwiedziony od sił i zbawiony woli walki pada pod kolejnym ciosem przeciwnika.

Tak skonstruowana myśl odnosi się jedynie do wojny idealnej – wzorowego pojedynku. Bowiem, po pierwsze: wojna nie jest nigdy aktem odosobnionym i można to przyjąć za pewnik, po wtóre, nie rodzi się od razu – z przypadku, a przeciwnicy zawsze zachowują zdolność mniej lub bardziej racjonalnej oceny, po trzecie wojna nie jest tylko jednym krótkotrwałym uderzeniem, którego wynik byłby uzależniony od całkowitej siły wojujących stron. W zasadzie nie możliwe jest użycie w jednej konkretnej chwili całego skupionego potencjału (wszystkich środków którymi się rozporządza). Wreszcie po czwarte, wynik starcia bardzo rzadko jest bezwzględny – “pokonane państwo często widzi w swojej porażce tylko zło przemijające, które mogą usunąć późniejsze

stosunki polityczne.” Ograniczenia jakie narzuca nam rzeczywistość sprawiają że “cały akt wojny pozbawiony zostaje surowego prawa o napięciu sił aż do ostateczności”, że jest to o wiele bardziej umiarkowane starcie, niż wynikało by z samego rozumienia słowa wojna.

Wojna wbrew potocznym osadom nie jest przedsięwzięciem racjonalnym – sprawną machiną kierowaną wola generałów. W dużej mierze o wynikach bitew i potyczek decyduje czysty przypadek, zbieg okoliczności, który krzyżuje subtelne plany strategów. “Widzimy z tego do jakiego stopnia przedmiotowy charakter wojny tworzy z niej rachunek prawdopodobieństwa; aby uczynić z niej grę jednego potrzeba już teraz czynnika, którego wojnie z pewnością nie brak: czynnikiem tym jest przypadek. Żadna ludzka działalność nie styka się z przypadkiem tak często i tak ściśle jak wojna. W ślad za przypadkiem ogromne miejsce na wojnie zajmuje niepewność, a wraz z nią los szczęścia.” Idąc za ciosem można uznać: wojna jest dziedziną niepewności, zyskuje tym samym – jako proces którym nie zawsze da się kierować – znaczną autonomię. Cechą, która sankcjonuje jej niepowtarzalny charakter zatem jest jej podstawowym wyznacznikiem jest to że wszczyna się ją w określonym celu, definiowanym ponadto w kategoriach stricte politycznych. Jako taka jest więc czynem politycznym, podstawowym środkiem do umocnienia i rozszerzenia władzy panujących. Ale, cel ów nie może być despotycznym prawodawcą, powinien być przystosowany do natury użytych środków, zaś skutek: bywa często, że ulega zmianie. Jednakowoż, zawsze pozostaje tym czynnikiem, który ponad wszelką wątpliwość należy rozpatrzyć i uwzględnić.

Skoro wojna jest dziedziną niepewności – jej charakter, co najmniej już przez samo brzmienie tych słów nabiera dwuznaczności – mówiąc inaczej – jest wielo płaszczyznowy i rozciąga się w bliżej nie określonej przestrzeni, na którą po części składają się: czas, wyobraźnia, doświadczenie, rozwój technologiczny, moralność, instynkt samozachowawczy, zbiorowa świadomość, a przede wszystkim nieprzeparta dążność do samo określenia. Motywem alienacji wojny są silne pobudki wiodące ludzi ku przemocy. Możliwe, że wielkie wojny to właśnie te, które pożywiają się spotęgowaną namiętnością, i przez taką właśnie “diętę”, w końcu wymykają się z pod kontroli ludzi, którzy wychowani w złudnym przeświadczeniu o wolnej niczym nie skrepowanej woli człowieczej, tkwią w przekonaniu, że ster nadal znajduje się w ich dłoniach. Ów wątek pośrednio prowadzi do Hegla, a ściślej do jego koncepcji “chytrego rozumu”: “Można to nazwać chytrą rozumem, że każde namiętnością działać dla siebie, przy czym to co dzięki temu dochodzi do istnienia, ponosi straty i ofiary.[...] Idea opłaca haracz istnienia i znikomości nie własnym kosztem, lecz kosztem namiętności jednostek”

Wojna, co za tym idzie jej charakter w raz z eskalacją namiętności, która niejako jest dla nich paliwem wciąż poszerzają zakres nadawania, zaś człowiek ze względu na swoją naturę jest bardzo wrażliwym odbiornikiem i właśnie za sprawą owej wrażliwości wpada w pułapkę misternie utkanej sieci przekazów. Co gorsza, nie świadom faktu, że narzędzie, które zaprojektował dla własnej wygody, już dawno temu odebrało mu świadomość i posługuje się nią o wiele wprawniej niż poprzedni właściciele. To co miało być jedynie komunikatem przeobraziło się w nieskończoną księgę, która w dodatku pisze się sama, wykorzystując człowieka i jego uczuciowość jako nieprzebrane złoże atramentu. Na domiar złego ludzie wciąż z godną podziwu zawziętością sami nastroją się na odbiór kolejnych rozdziałów tej dziwnej księgi. Zatem nie tylko namiętności, ale także obiektywne warunki strukturalne są w stanie doprowadzić do alienacji wojny. Aron podkreśla “[...] dyplomacja może, w kluczowym momencie, stać się zakładniczką wojskowej maszynierii, która musi zostać stworzona zawczasu.” Innymi słowy, wojna nie pozostawia dostatecznie dużego marginesu czasu na przemyślenia, i tak: popadamy w kolejną pułapkę – myślenie musi przebiegać równoległe z działaniem, to zaś wydaje się jakimś straszliwym nieporozumieniem. Skuteczne działanie zasadza się na głębokiej refleksji, jeśli więc wyeliminujemy czas jaki potrzebny jest nam na ową refleksję i pozostaniemy jedynie przy i tak już ograniczonym czasie w którym odbywa się

nasza działalność, nie osiągniemy żadnych celów, nie wspominając o jakichkolwiek korzyściach. Bezrozumna działalność zawsze oddala ludzi od osiągnięcia zakładanych celów i przynosi więcej szkody niż pożytku.

- Radykalna intelektualizacja duchowych obszarów kultury.

Obserwujemy dziś – teraz – wybujałą przemianę świata pod wpływem kultury przemysłowej, kiedy to ludzkość opina kulę ziemską stalową i bezprzewodową, elektroniczną powłoką. Stoimy dopiero na przedprożu tego procesu, przemknęliśmy zaledwie przez dwa jego pierwsze stulecia. Niemniej można odczytać już na podstawie obecnych danych pewne charakterystyczne cechy kultury, która teraz nastaje lub, w której żelaznym uścisku już funkcjonujemy. Uwidacznia się tu radykalna intelektualizacja wszystkich duchowych obszarów sztuk i nauk. Obserwujemy zanik zmysłowego postrzegania natury rzeczy małych i wielkich, trudno dziś mówić o otwartości i – być może zabrzmi to paradoksalnie – o powszechnym dostępie do wytworów kultury i nauki. Artystyczna i naukowa “produkcja awangardowa” w strefach, gdzie – samo ciśnię się na język -, dzieją się pierwszoplanowe osobliwości, stają się coraz bardziej abstrakcyjne i coraz mniej zmysłowe. Dla mas stało się to jasne z chwilą pojawienia się ogólnej teorii względności. Wykwitł podówczas – około 1916 roku -, a zaraz potem urósł do nie napotykanych dotąd rozmiarów, specyficzny nurt literatury popularyzatorskiej, prowadzący do tego, by koncepcje matematyczne, w zasadzie nie nadające się do przedstawienia pogładowego, sprowadzić jednak w jakiś sposób do poziomu powszechnej zrozumiałości. Z wielką trudnością i nie bez szaleńczego oporu porzucano wyobrażenie, że świat, w którym żyjemy, musi być też dla nas wszystkich zrozumiały. Tym czasem nie tylko fizycy, ale również politycy przygotowywali nas (ludzi) do złożenia oręża. W politologii, gdzie przykładą się niezmiernie dużą wagę do ścisłości w tworzeniu pojęć, narasta tendencja do stosowania metod matematycznych. Pytania w rodzaju: jaki istnieje związek między wojną a cechami politycznej rzeczywistości, która ją spowodowała, albo czy polityka jest w ogóle wielowymiarowym tworem złożonym z czynników od siebie niezależnych, można rozwiązywać tylko za pomocą pomiarów ilościowych oraz korelacji statystycznych – budując skomplikowane modele symulacyjne. Zbyt idealistyczne rozważania politologów czy historiografów stawiają teorie na głowie, sprowadzając ją raczej do roli utworów poetyckich niż do racjonalnego spojrzenia na otaczający nas świat. Trudno jest zatem w tym konkretnym przypadku obejść się bez szczypty empirii i to nie tylko historiograficznej ale i współczesnej. Korzystać z doświadczenia można na wiele sposobów np. profesjonalnie, metodycznie przekształcać fakty w prawie matematyczną wiedzę, oceniana później przez tak popularne w dzisiejszej dobie komputery. Taka wiedza niezaprzeczalnie jest dzieckiem nauki, i mieści się w pozytywnym tego słowa znaczeniu, pozwala na opracowanie wielorakich scenariuszy i zaskakująco prawdopodobnych gier strategicznych, które w najdrobniejszych szczegółach mogą odwzorować model zachowania się wrogów w warunkach rzeczywistego pola walki. A jednak suma tych scenariuszy nie jest w stanie zobrazować prawdziwej konstrukcji historiograficznej. Można by ująć gołe fakty w kleszcze poetyckiego uniesienia – co z rozmysłem uczyniłem wcześniej. Można wykazać się intuicją oraz empatią. Ze zbioru alternatyw wybrać tę, która ma w sobie najwięcej prawdy, jest bliska rzeczywistości. Trudno jednak wykazać na czym opiera się owa metoda, wydaje się, że jedynym potwierdzeniem słuszności wyboru w tym konkretnym aspekcie jest geniusz jej autora. Tak zdefiniowana sprowadza się – jak by nie było – do światopoglądowej poezji, która w pewnych sytuacjach mogła by być uznana przez innych ludzi dostrzegających jej prawdziwość. Bo jak to w życiu bywa; któż widząc prawdę pyta o metodę, która do niej doprowadziła. Oczywiście, właśnie w politologii zawsze szeroko upowszechnione były intuicyjne metody badawcze, dziś jednak daje się zauważyć, że nawet polityczna historiografia, która zawsze rezygnowała z metod ilościowych na rzecz intuicyjnych i którą początkowo cechowała godna uwagi i szokująca pogładowość, wyraźnie staje się coraz bardziej abstrakcyjna.

Da się też ową tendencję do upojęciowania i oddalania się od zmysłowego postrzegania obserwować także w ekonomii, która ongi poprzestawała na modelach tyleż prostych, co zrozumiałych, jak np. model równowagi; można również obserwować ją obecnie w socjologii, gdzie świadczy o tej tendencji choćby obecność “socjometrii”. Zaś tam, gdzie z różnych powodów, jakaś nauka, jak np. historiografia, nie może uczynić tego kroku, wydaje się ona z lekka nierealistyczna i płytką. Szantażujemy dziś historyków, by ukazali wielowymiarowość swego przedmiotu, by obok czynników politycznych uwzględniali czynniki socjologiczne, gospodarcze, psychologiczne, a tam, gdzie tego próbują, by koniecznie interpretowali swój przedmiot w obrębie zmiennych systemów odniesienia. Jednopłaszczyznowe lub co najwyżej “dialektyczne” dedukcje z cebrzyka historycznej obfitości przywodzące na myśl Hegla lub Spenglera wydają się dzisiaj anachroniczne, gdyż w swoim majdanku niosą oliwną gałązkę bezpośredniości lub tchną duchem poetyckich uniesień.

Aczkolwiek trudno orzec, że wszystkie te zjawiska należałoby łączyć wprost, np. przyczynowo, z “duchem techniki”. Jednakże nie sposób nie doceniać tego, iż poszczególne dyscypliny kultury pozostawił w tyle mocniejszy konkurent, który torował drogę, usadzając ogół społeczeństwa w siodle stalowego rumaka mknącego po betonowej nawierzchni, porywał naturę sprzed oczu i łączył podstawowe aspekty życia z najśmielszymi, najbardziej nieprawdopodobnymi projektami inteligencji. Nieustanna chęć do przenicowania wszystkich bez wyjątku założeń, nieprzeparty urok “dziewicznych” rozwiązań, niezależnienie się od tego, co w sposób oczywisty zrozumiałe, i od tego, co z przyzwyczajenia uważano za “naturalne” – wszystko to są motywy, na które składa się praca nowoczesnych sztuk i nauk.

Zwątpienie oraz swoista gotowość do znoszenia wyroków losu nie należą już w naszym świecie, nastawionym na opanowanie sytuacji i ingerencję, do porządných cnót i dlatego moralna siła dziejów minionych również słabnie, może nie pod każdym względem, ale jednak. Sama historia okrada się dziś z zacnych wzorców swojego charakteru. Widać to zwłaszcza wtedy, kiedy staramy się odczuć etyczny klimat dawniej rzetelnej literatury.

Szczególnie zaś krytycznie ma się sprawa cnót wojennych. Jak sięga pamięć ludzka, wojny zawsze prowadzono (obliczono, że w ciągu 5559 lat – tyle bowiem zbiegło czasu od pierwszej poświadczonej przez archeologów cywilizacji sumeryjskiej – do II wojny światowej, ludzie rozpętali 14513 wojen, co średnio daje nam 3 wojny na jeden rok). Wojny więc, podobnie jak zarazy, przypisywano boskiemu dopuszczeniu, a nie “spiritus movens” poszczególnych ludzi. Wojownikom przypisywano wysoko cenione cnoty, takie jak dzielność, otwartość, posłuszeństwo. Ten kulturowy aspekt w ogólnym ujęciu nakładał na barki naszej codzienności przyodziewek skrojony na męską modłę. A astronomiczna odległość owych pojęć kulturowych w stosunku do czasów dzisiejszych uwypukla się tym bardziej gdy przypomnimy sobie stare powiedzenie – “jedynie cnoty wojenne prowadzą do szlachectwa”.

Być może przyszłe pokolenia dostrzegą wyraźniej, jak – podkreślana przez Maxa Webera – troska uprzemysłowionego kapitalizmu o utrzymanie pokoju wgryzła się w nową moralność, która na koniec w pakcie Brianda Kellogga z 1928 roku, czyli na podstawie odpowiedniego prawa międzynarodowego, doprowadziła do potępienia “wojen zaczepnych” w stosunkach międzynarodowych. W tym samym kierunku prowadziły dawne socjalistyczne postulaty pacyfistycznie usposobionych robotników przemysłowych. Ponadto dwie wojny światowe oraz pokojowa ofensywa paktu Brianda Kellogga i Związku Radzieckiego spowodowały jakby nadwątlenie przekonania o moralnej wartości cnót wojennych. Z tej pory publiczne ich głoszenie stało się trudne, szczególnie w Niemczech.

Wykorzystałem ten, a nie inny przykład z premedytacją, pomógł mi on bowiem określić zmianę etycznych osądów i tym samym uzupełnić wątek myślowy o kolejne spostrzeżenia.

Ponieważ wojny jako zjawiska masowe angażują wielkie siły ludowe, stało się niemal pewnikiem – niezbywalnym znakiem czasu – jedno nieprzyjemne odczucie, pod wpływem którego każdą bez mała jednostką obarcza się współodpowiedzialnością za potężne łańcuchy wydarzeń. A ponieważ człowiek ów – jako jednostka – nie miał najmniejszej szansy wywierania choćby niewielkiego wpływu na bieg zdarzeń i ich złożone przyczyny, wobec tego stał się niewolnikiem mniemania, że odpowiada już za samo ideowe nastawienie wobec wielkich wydarzeń. Ponadto, co zresztą zapętlą mój wywód, poddaje się nam pod moralny osąd pomysł, aby z mocą wsteczną odrzucać postawy naszych przodków, nawet takie, jakie były przykładem cywilizacyjnej misji i paternalizmu Europy, a które dzisiaj biorą na siebie całe odium. A były przecież procesami obejmującymi cały świat i trwającymi przez stulecia.

Takie sugestie – w zasadzie -, niemożliwe do zrealizowania, skłaniają nas do podejrzeń, że coś tutaj wybitnie się nie zgadza, że moralne nadwężenie człowieka wynika z przyjęcia błędnego stanowiska, jakoby jego osąd moralny był głosem rozstrzygającym o biegu wydarzeń – w ogólnym, światowym wymiarze. Przedtem takie kompetencje przypisywano tylko Bogu. W rzeczywistości nie jest prawdą, że moc ludzkiego osądu moralnego ma ten sam zasięg kompetencji co globalny system informacyjny. Moc owa jest nastawiona na zasięg zaledwie średni – żeby nie powiedzieć bliski -, przynajmniej w sprawach zasadniczych. I tak sobie myślę: ta nowo powstająca etyka dali wkracza dopiero w raczkującą fazę prób i błędów.

Rzeczywistość – zakładniczka niewłaściwej interpretacji motywów.

I tu właśnie, ciśnie się na rozum osobliwy casus kultury amerykańskiej – wszak wyjątkowo młodej -, a ściślej rzecz ujmując stosunek do moralnych i etycznych postaw, uzewnętrzniających się w pojęciowym rozumieniu słowa ethos. W Ameryce w ogólnym ujęciu panuje zupełnie inny schemat rozumienia znaczenia słowa ethos niż gdziekolwiek indziej. Więc i sam sposób myślenia, w tym moralny ogląd, etyczna ocena, czy w ogóle pojęciowe rozumienie sprawiedliwości różnią się znacznie od tych, które my uznajemy za właściwe. Są – krótko mówiąc – bardziej niezależni i tym samym bardziej wybiórczo traktują rzeczywistość, która jest i była w ich pojęciu zakładniczką niewłaściwej interpretacji motywów którymi się kierowali i wciąż się kierują. Oczywiście taka postawa powoduje, że znakomita ich większość kieruje się nie naukami ogólnie uznanych autorytetów lecz raczej imperatywami własnego sumienia. Uwidacznia się to zwłaszcza gdy rozstrzygają się kwestie dotyczące – zdawało by się – uniwersalnego rozumienia walki dobra ze złem.

Amerykański indywidualizm opiera się za założeniu, że wytwór sumienia, choćby był to wyrzut – wszak pozytywna refleksja – jest czymś znacznie ważniejszym – chciałoby się powiedzieć – istotniejszym aniżeli każdy inny, ujęty w doktrynalne ramy moralny albo etyczny nakaz. Jest to wyczuwalny dowód na to, że Amerykanie wykazują wyraźną skłonność do “chodzenia własnymi drogami”. Oczywiście – tak jak wszędzie -, również wewnątrz tego społeczeństwa istnieją pewne grupy oporu wobec takich postaw. To także pozwala uzmysłwić sobie, jak silne w społeczeństwie amerykańskim są nurty liberalne i kulturowe. Niezmiennie mocnym punktem amerykańskiego indywidualizmu jest system edukacyjny. Szkoły podstawowe, średnie i wyższe, prowadzone przez przedstawicieli nurtu libertariańskiego należą do najlepszych w kraju. I tu ciekawostka: obywatele, którzy dostrzegli że wiele formalnych i nieformalnych instytucji społecznych stworzonych przez protestancki ethos nie pasuje w obecnej dobie do wielokulturowej rzeczywistości skłaniali się coraz bardziej w kierunku konstrukcji, założeń ze swej natury tchnących duchem libertarizmu. Te bowiem łatwiej można przyłożyć do wymogów – potrzeb społeczeństwa -, którego członkowie wychowani w surowej moralności protestanckiej, uzewnętrznili podstawowe wartości swej kultury, ale nie przystawali do wyznających odmienne systemy wartości emigrantów z katolickiej Europy, Afryki, Ameryki Łacińskiej, Chin lub Bliskiego Wschodu. I w tym znaczeniu łatwo dostrzec fakt, że ów skostniały ethos coraz słabiej przystaje do młodego pokolenia wychowanego w duchu

wszechogarniającej tolerancji i poprawności politycznej. A to już oznacza zmianę stosunku do fundamentalnych wartości którymi dotąd kierowała się znakomita część amerykańskiego społeczeństwa. Aczkolwiek owa zmiana kursu nie zwiastuje kompletnego wyrzeczenia się tak znacznych, zarazem typowych dla obywateli USA afektów tj. ogólnie ujętego, w tym lokalnego patriotyzmu, które wzrosły przecie z tego samego podłoża, na którym tak długo kwitł protestancki ethos. Akcent ów w znaczeniu jednostki sprawia, że typowy Amerykanin wciąż pozostaje ściśle związany ze swoim sąsiedztwem. Ponieważ ethos protestancki, a właściwie to co z niego pozostało, czyli ethos pracy, zatem i osobliwa zaradność nakazują mu “urządzać” się solidnie w miejscu zamieszkania. Swoista miłość do miejsca, gdzie wycisnął wiele potu i gdzie zainwestował owoc swojego wysiłku jest w tym kontekście nieścieralnym piętnem właśnie tego przebrzmiewającego już dziś protestanckiego ethosu. Tak oto, jeśli wziąć pod uwagę protestancką familijność oraz brak uniwersalistycznej wizji, jaką daje chociażby papieństwo (Kościoły protestanckie to Kościoły narodowe lub autonomiczne, powiązane interesem, a często nawet i nazwą z ziemią, na której służą), nie będzie nas dziwiło przywiązanie do narodu, do państwa. Może to być po prostu miłość do “stron rodzinnych”. Wszakże jest to ścisła forma przywiązania do ojczyznanego domu. W tym właśnie miejscu pojawia się ciekawa zależność. Otóż w kręgu kultury amerykańskiej funkcjonuje także, takie pojęcie jak “filozofia pogranicza”, i co jest dla nas ważne jej początków należy się doszukiwać w drugiej połowie XIX wieku, a więc w tym samym okresie kiedy ethos protestancki dostatecznie mocno utwierdził się w świadomości i czynach narodu.

W ramach ogólnie ujętej doktryny (filozofii pogranicza) uwidaczniają się szczególnie takie jej elementy jak: koncepcje walki ras, konfliktu społecznego, walki społecznej, walki narodów i religii, funkcji państwa jako panowania jednej grupy nad drugą. Całość owej koncepcji zasadza się na wprowadzeniu i ukonstytuowaniu podziałów w konstrukcji tworów społecznych – na ograniczone (naród) i na mechaniczne (państwo). W tym ujęciu uwypukla się idea supremacji narodu nad państwem – czego znamienym przykładem jest konstytucja Stanów Zjednoczonych. Można zatem przyjąć, iż w socjologicznej pozycji narodu i państwa stopniowo narasta idea – ethos walki dobra ze złem – konstrukcyjny fundament filozofii pogranicza. Jej klarowny wyraz odznacza się szczególnie gdy skonfrontujemy go z teoretycznym systemem złożonym z czterech układów: czynów społecznych, stosunków społecznych, osobowości i grup społecznych. System ten obejmuje wszelkie dziedziny w śród których – tak modne dziś pojęcie – zderzenia kultur, czy jak to woli cywilizacji, a za nimi, konflikty grupowe, antagonizm między obcymi i wreszcie socjologia walki zajmują centralne miejsce. To ciekawe, zarazem znamienne – szczególnie w wypadku amerykański – z jaką łatwością można przyłożyć wszystko to co napisałem wyżej do wyjątkowo prostego w swej konstrukcji westernowego moralitetu. Zatem: zderzenie kultur, cywilizacji, można z powodzeniem przywieść do walki z Indianami, dalej, konflikty grupowe – wojna Północy z Południem, jeszcze dalej, antagonizm między obcymi – samotny, obcy jeździec kontra szeryf prześladowca, niedowiarek, i wreszcie socjologia walki – dobrym przykładem wydaje się w tym wypadku western z 1969 roku w reżyserii Davida Samuela Peckinpaha “The wild bunch”.

Interesującym wydaje się fakt że “filozofia pogranicza” swoje powstanie zarazem upowszechnienie zawdzięcza właśnie temu spetryfikowanemu już dziś protestanckiemu ethosowi. Jeśli tylko dobrze przyjrzymy się jej konstrukcji prędko zauważymy, iż jej podstawowe założenia umocowane są w nurcie etycznych “refleksów”, na których z kolei wzrastał właśnie ów protestancki ethos.

Cywilizacyjne embargo – czyli, gdzie leży granica?

Podział, o którym myślimy, o którym była mowa, w rzeczywistym świecie nie może istnieć, tak jak nie mogą w nim istnieć jakieś umowne linie rozgraniczające świat na oddzielone od siebie cywilizacje. Ta “fragmentaryzacja” pojawiła się w naszych głowach. Istnieje jako wytwór złąknionej wyobraźni – “niby życie”. W ludziach mieszkają ciekawość świata, nieprzeparta, nieokiełznana dążność do poznawania tego co odmienne. Zaskakująco chętnie – choć nie bez

obawy – przyglądamy się komuś, kto wygląda inaczej: nosi inne ubrania, ma ciemniejszą skórę, mówi niezrozumiałym językiem, żywi się tym, czego na pierwszy rzut oka nie wzięlibyśmy do ust. Jakże ciekawym w pierwszym spojrzeniu musi wydać się taki osobnik i mimo, że myślimy o nim “obcy” jakże łatwo nawiązać z nim kontakt – próbując choćby dowiedzieć się skąd przybywa? Efektem pierwszych spotkań jest zawsze ciekawość, dopiero potem pojawiają się wątpliwości. Widzimy, iż wbrew pierwotnym wrażeniom ten ktoś w zasadzie jest dość podobny do nas. Może odróżnia go wygląd zewnętrzny, może ma inne upodobania, smak ale myśli podobnie, umie dostrzec wszystko to, co – zdawało nam się – widzimy jedynie my a czasem nawet dopatry się czegoś więcej. I właśnie to nas przeraża. Nakładamy na “obcych” mentalne sankcje, zamykamy ich w objęciach cywilizacyjnego embarga. Nie obawiamy się różnic, te bowiem od biedy umiemy jeszcze znieść, gorzej gdy dają znać o sobie podobieństwa nie do zaakceptowania. Takie które znoszą się nawzajem, stają się źródłem antagonizmu. Mówił o tym Bernard Lewis. “Konflikt między chrześcijaństwem a islamem wynika więc raczej z podobieństwa niż różnic. Najważniejsze podobieństwo polega na tym, że zarówno chrześcijaństwo, jak i islam głoszą, iż są nosicielami ostatecznej boskiej prawdy przeznaczonej dla rodzaju ludzkiego. Wszystkie religie twierdzą, że nauczają prawdy uniwersalnej, ale o ile wiem, tylko islam i chrześcijaństwo zapewniają, że robią to wyłącznie one, a pozostałe wyznania są albo fałszywe, albo niekompletne. Takie religie muszą wejść ze sobą w konflikt. Trwa on, jako niekończące się następstwo dżihadu i krucjat, już czternaście stuleci.” Ileż burz gnanych wiatrem owych czternastu wieków przetoczyło się po naszym świecie, ileż krwi wsiąkło w spaloną ziemię a wszystko z lęku przed spojrzeniem w oczy “wroga”, z obawy przed tym, że ujrzymy w nich siebie samych. Granica oddzielająca “nas” od “tamtych” istnieje jako fobia, którą przewiązujemy sobie oczy, tak by nigdy nie oglądać tego, czego sobie nie życzymy, nie chcemy, boimy się, co jest nie takie jakbyśmy tego pragnęli.

LITERATURA:

“Z mądrości Talmudu”, wybrali i opracowali: Szymon Danter i Anna Kamińska, wyd. Państwowy Instytut Wydawniczy 1988.

Albert Hourani “Historia Arabów”, wyd. Marabut, Gdańsk 2002

Bernard Lewis “Muzułmański Bliski Wschód”, wyd. Marabut, Gdańsk 2003

Janusza Danecki “Kultura islamu słownik”, wyd. Szkolne i pedagogiczne Warszawa 1997.

Hazarat Mirza Ghulam Ahmad z Qadianu “Filozofia nauk islamu”, wyd. Islam International Publication LTD. 1996.

Samuel P Huntington, “The Clash of Civilizations and the remaking of World order”, Simon and Schuster. New-York, 1996

Erich Maria Remarque “Na Zachodzie bez zmian”, wyd. Dolnośląskie 2003, seria “Biblioteka klasyki”

Hannah Arendt, “O przemocy”, w: “O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie”, przeł. A. Łagocka, W. Madej, Warszawa 1998

Karl von Clausewitz, “O wojnie”, tłum. A. Cichowicz, L. Koc, Warszawa 1958

Karl von Clausewitz, “O wojnie”, Warszawa 1958, op.cit. (Lublin 1995)

Georg Wilhelm Friedrich Hegel, “Wykłady z filozofii dziejów”, przeł. J. Grabowski i A. Landman, t. I, Warszawa 1958

Raymond Aron, “Pokój i wojna między narodami (teoria)”, tłum. A. Mielczarek, Warszawa 1995.

Arnold Gehlen “W kręgu antropologii i psychologii społecznej (studia)”, tłum. K Krzemieniowa, wyd. Czytelnik, Warszawa 2001

“Traktat Przeciw Wojenny, podpisany w Paryżu dnia 27-ego sierpnia 1928 r.” (Ratyfikowany zgodnie z Ustawą z dnia 13-ego lutego 1929 r. Dz. U. RP. Nr 11, poz. 88). Przekład. (Znany jako Pakt Bianda Celloga)

“Terytoria Sporne – zapomniane fakty o Zachodnim Brzegu Jordanu i Strefie Gazy” (źródło – internetowy serwis Ambasady Izraela w Warszawie, <http://warsaw.mfa.gov.il/mfm/Data/21538.doc>)

“Intifada” (źródło – Internetowy serwis Ambasady Palestyny w Warszawie, <http://www.palestyna.pl>)

Andrzej Chojnowski “Bilans krwi” (źródło – <http://www.respublica.onet.pl>)

Ponadto korzystałem z serwisu internetowego “Gazety Wyborczej” <http://www.gazeta.pl> – rubryka: “Świat”, dział: “Ostatnio w:”, pod dział: “Izraelu”.

**Material udostępniany na zasadach licencji
[Creative Commons 2.5 Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne](#)**

Andrzej Radomski

Edukacja historyczna wobec wyzwań ponowoczesności

Jest rzeczą doskonale znaną, że praktyka edukacyjna (w szerokim tego słowa znaczeniu) ma służyć co najmniej dwóm celom: a) wychowywaniu i b) kształceniu – w znaczeniu: wyposażenia wychowanków w określone umiejętności teoretyczne i praktyczne, które zapewnią im funkcjonowanie (i to skuteczne) w różnych sferach rzeczywistości.

Rozpoczęta w 1999 roku reforma oświaty miała, jako jedno ze swych naczelnych zadań, dostosować polską edukację do wymogów współczesnego świata. Niebagatelnym bodźcem do jej wdrożenia była także rychła perspektywa naszego wejścia w skład Unii Europejskiej. Bardzo wymowna jest tu następująca wypowiedź: „z dniem 1 września 1999 r. wszedł w życie nowy system szkolnictwa w Polsce, nazywany nowym ustrojem szkolnym. Jest to zmiana o charakterze rewolucyjnym, mająca swe uzasadnienie w rozwoju cywilizacyjno-kulturowym współczesnego świata, potrzebach edukacyjnych nowoczesnego społeczeństwa początku XXI wieku, pogłębiających się procesach współpracy i integracji międzynarodowej oraz w procesie przemian społeczno-ustrojowych w kraju”¹

Historia, jako przedmiot nauczania zawsze odgrywała istotną rolę zarówno w wychowywaniu jak i kształceniu. Nieprzypadkowo określano ją: jako nauczycielkę życia. To przecież na biografiami bohaterów z przeszłości uczono się: sztuki rządzenia. To przecież ci, którzy chcieli zmieniać świat inspirowali się działalnością dawnych reformatorów czy rewolucjonistów. To przecież wojskowi uczyli się jak wygrywać bitwy studiując wielkie kampanie przeszłości. Wreszcie prawie każdy z nas obcując z wiedzą historyczną (niezależnie od szukania w niej rzeczy barwnych i ciekawych) mógł bądź starał się zrozumieć jak funkcjonuje świat, od czego zależy pomyślność i szczęście ludzi, przed czym “przestrzega” nas przeszłość, jakie są nasze korzenie (rodziny, miejscowości, w której zamieszkuję, narodu czy państwa), jak kształtowała się tożsamość mojej społeczności, z którą się solidaryzuję, płci czy np. Europy, której jestem (?) czy chcę być (?) członkiem itd., itd.

Warto więc się przyjrzeć w jaki sposób zmieniony program nauczania historii, w zreformowanej szkole, odpowiada na zapotrzebowania świata współczesnego. I jest to główne zadanie tego artykułu. Tekst niniejszy skupi się na pierwszym z wyróżnionych tu celów praktyki edukacyjnej² – tj. na aspekcie wychowawczym. Spróbuje odpowiedzieć na pytanie: czy i w jakim stopniu propagowane ideały wychowawcze, przy nauczaniu historii, wychodzą naprzeciw wartościom obowiązującym we współczesnej pedagogice, a przede wszystkim we współczesnej rzeczywistości – tej głównie zachodniej?

1. Praktyka pedagogiczna i edukacyjna a historiografia

W tym fragmencie chciałbym zarysować rozumienie relacji między praktykami pedagogiczną i edukacyjną (z jednej strony) a praktyką historiograficzną (z drugiej), jakie w dalszym ciągu będzie tu respektowane. Pomoże to, jak miemam, lepiej zdać sobie sprawę, z wchodzących tu związków i zależności.

Punktem wyjścia niech będzie stwierdzenie, że każda ludzka praktyka jest sterowana przez określone reguły kulturowe. Przez kulturę będzie się w dalszym ciągu rozumieć: zespoły różnych

1 Jerzy J. Parysek, Jan Wendt, *Historia i społeczeństwo, program nauczania przedmiotu blokowego w klasach IV-VI szkoły podstawowej (II etap edukacyjny)*, wyd. M. Rożak, Gdańsk, 1999, s.5

2 Tekst niniejszy stanowi pierwszą część tryptyku poświęconego roli historiografii i wiedzy historycznej we współczesnej polskiej praktyce edukacyjnej

wartości i reguł „podpowiadających” jak owe wartości osiągać bądź realizować³.

Praktykę pedagogiczną⁴ można tedy pojmować jako tą sferę ludzkiej działalności, której zadaniem podstawowym może być: wdrażanie poszczególnych jednostek do uczestnictwa w kulturze.

W szczególności może tu wchodzić 1) normatywne ustalenie pożądanego typu osobowości, tożsamości czy, powiedzmy, zachowań oraz 2) środków, reguł czy metod kształtowania takich a nie innych cech preferowanej osobowości bądź tożsamości. W tym drugim przypadku wykorzystuje się w szerokim zakresie wiedzę psychologiczną, socjologiczną, retoryczną i nazywa się to najczęściej: dydaktyką.

Praktyka edukacyjna jest z kolei najczęściej rozumiana jako zinstytucjonalizowana działalność (pod egidą państwa bądź prywatna) wdrażająca pomysły i zalecenia praktyki pedagogicznej, a także dostarczająca określonej porcji wiedzy na temat świata (mitycznej, religijnej, zdroworozsądkowej, a nade wszystko, współcześnie, naukowej).

Praktykę naukową uważało się tradycyjnie za ten rodzaj ludzkiej działalności, nadrzędnym celem którego było odkrywanie faktów, praw czy procesów istniejących w przyrodzie bądź społeczeństwie (kulturze). Obecnie akcentuje się fakt, że nauka raczej tworzy wiedzę (ale już nie prawdziwą czy obiektywną), znakiem szczególnym której jest/ma być szeroko rozumiana skuteczność – w radzeniu sobie z przyrodą bądź zjawiskami zachodzącymi w społeczeństwie.

Humanistyka (jak się obecnie twierdzi) – w tym i historiografia jednakże nie tyle produkuje (czy jest w stanie produkować) wiedzę „technologiczną” ile raczej tworzy określonego typu przekazy na temat świata bądź po prostu tworzy nowe światy i stara się je propagować pod „płaszczkiem” naukowych faktów czy teorii. W jednym więc (ale ważnym punkcie) schodzą się drogi humanistyki/historiografii z praktyką pedagogiczną i edukacyjną. Wszystkie trzy mianowicie perswadują poszczególnym jednostkom, w szeroko rozumianej działalności edukacyjnej, określone wartości, wizje świata czy całe światopoglądy (z tym, że historiografia raczej nieoficjalnie). Nieprzypadkowo zatem wskazuje się obecnie na okoliczność, że historiografia funkcjonuje także w trybie perswazyjno-edukacyjnym i światopoglądowy.

2. Zadania wychowawcze w nowej, zreformowanej polskiej szkole a historiografia

Edukacja historyczna (po 1 IX 1999 r.), jak doskonale wiadomo, rozpoczyna się w II etapie edukacji szkolnej (klasy 4-6 szkoły podstawowej), następnie jest kontynuowana w trzyletnim gimnazjum, a kończy się w również trzyletnim, zreformowanym liceum.

Edukacja szkolna (czytamy w Rozporządzeniu MEN z 15. 02. 1999 r.) ma polegać na harmonijnej realizacji przez nauczycieli zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Zadania te tworzą wzajemnie uzupełniające się i równoważne wymiary pracy każdego nauczyciela. Zajmijmy się zatem, zgodnie z wcześniejszą zapowiedzią, ostatnim – wychowawczym aspektem praktyki edukacyjnej. Zgodnie bowiem z tym co zaznaczyłem na wstępie niniejszego tekstu jednym z najpoważniejszych zadań działalności edukacyjnej można uważać: wdrażanie do uczestnictwa w kulturze. Wdrażanie do uczestnictwa w kulturze to min. perswadowanie określonej wizji świata, pewnych nadrzędnym wartości (czyli przekonań światopoglądowych) – jednym słowem, jak się to tradycyjnie określa, takiej a nie innej koncepcji ładu społecznego. Do tego dochodzi kształtowanie u poszczególnych jednostek (w tym wypadku uczniów czy studentów) określonego typu osobowości i tożsamości pożądaných w danej koncepcji ładu społecznego. Wdrażanie do danej kultury determinuje więc w stopniu nadrzędnym pracę wychowawczą oraz kształcenie na różnych szczeblach działalności edukacyjnej. Jakże zatem wizje ładu społecznego i wartości stoją za

³ Jest to definicja kultury lansowana przez wybitnego kulturoznawcę: Jerzego Kmity

⁴ Nawiązuje tu do sugestii wyrażonych przez Jerzego Kmity, w artykule: *Epistemologiczne przesłanki teoretycznej integracji badań pedagogicznych*, w: Jerzy Kmity: *Studia z teorii kultury i metodologii badań nad kulturą*, PWN, W-wa – Poznań, 1982

proponowanymi programami nauczania odnoszącymi się do historii (jako dyscypliny wiedzy)?

Wyjdźmy od wspomnianego przed „momentem” rozporządzenia MEN. Oczywiście nie będzie to przepisane doskonale wszystkim (a już na pewno nauczycielom) znanych punktów. Zamierzam w dalszym ciągu argumentować, że owe „postulaty” są: 1) wewnętrznie niespójne, 2) próbujące godzić (stad być może owa niespójność) nie za bardzo dające się pogodzić postawy i wartości, 3) w wysokim stopniu nie odpowiadają one dającym się zauważyć przemianom – zachodzącym w świecie współczesnym (przynajmniej tym zachodnim).

Zacznijmy od uszeregowania owych punktów w dwie grupy. Nauczyciele w swojej pracy wychowawczej (piszą autorzy rozporządzenia), wspierając w tym zakresie obowiązki rodziców, powinni zmierzać do tego, aby uczniowie w szczególności

(I):

- rozwijali w sobie dociekliwość poznawczą, ukierunkowaną na poszukiwanie prawdy, dobra i piękna w świecie,
- uczyli się szacunku dla dobra wspólnego jako podstawy życia społecznego oraz przygotowywali się do życia, społeczności lokalnej i w państwie w duchu przekazu dziedzictwa kulturowego i kształtowania postaw patriotycznych,
- przygotowywali się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz mieli możliwość doskonalenia się,
- posiadali umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów oraz umieli współdziałać i współtworzyć wspólnotę nauczycieli i uczniów oraz

(II):

- znajdowali w szkole środowisko wszechstronnego rozwoju osobowego (w wymiarze intelektualnym, psychicznym, społecznym, zdrowotnym, estetycznym, moralnym, duchowym),
- mieli świadomość życiowej użyteczności zarówno poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i całej edukacji na danym etapie,
- poszukiwali, odkrywali i dążyli na drodze rzetelnej pracy do osiągnięcia wielkich celów życiowych i wartości ważnych dla odnalezienia własnego miejsca w świecie,
- stawali się coraz bardziej samodzielni w dążeniu do dobra w jego wymiarze zarówno indywidualnym jak i społecznym, godząc umiejętnie dążenie do dobra własnego z dobrem innych, odpowiedzialność za siebie i za innych, wolność własną i wolność innych.

Uzupełnijmy powyższe wartości tymi, które są proponowane przez różne autorskie programy nauczania i przytoczmy te najbardziej, jak się wydaje, charakterystyczne

(I):

- zrozumienie znaczenia takich wartości, jak: prawda, dobro, sprawiedliwość, miłość, piękno oraz rozwijanie wrażliwości moralnej i estetycznej,
- nabycie umiejętności rozróżnienia dobra i zła oraz gotowość do przeciwstawienia się złu w każdym miejscu, a także umiejętności przebaczenia⁵,
- zbędnym jest udowadnianie, że znajomość przeszłości odgrywa bardzo ważną rolę w procesie kształtowania osobowości dzieci i młodzieży [...] poprzez poznawanie przeszłości należy wprowadzać dziecko w świat wartości humanistycznych (ogólnoludzkich) takich jak dobro, prawda, piękno, godność i prawa człowieka,
- wpojenie podstawowych, ogólnoludzkich zasad moralnych i humanistycznych ważnych dla

⁵ Jerzy J. Parysek, Jan Wendt: *Historia i Społeczeństwo...*, op. cit., s. 12

człowieka niezależnie od epoki⁶,

- strategicznym celem nauczania przedmiotu jest kształtowanie takich postaw jednostek, aby odgrywała ona aktywną i twórczą rolę w najbliższym otoczeniu, państwie i w społeczeństwie obywatelskim, zwłaszcza przez pogłębianie i umacnianie postawy patriotyzmu⁷,
- szacunku dla humanizmu europejskiego, przede wszystkim godności życia ludzkiego...⁸,
- wskazywanie na wagę zachowania wartości fundamentalnych wobec konieczności stałego obcowania człowieka współczesnego z natłokiem obcych wzorów kulturowych⁹ oraz

(II):

- wyrobienie szacunku dla innych, wyrozumiałości, tolerancji, świadomości praw własnych oraz rozumienie praw innych osób,
- rozwijanie zainteresowania dziedzictwem kultury duchowej i materialnej ludzkości oraz kształtowanie szacunku dla tych wartości¹⁰,
- otwartość i tolerancja wobec innych poglądów...¹¹,
- uczenie szacunku dla dziedzictwa rodzimego oraz innych kręgów kulturowo-cywilizacyjnych¹²,
- koncepcja ta polega, że kolejnym etapom edukacji historycznej nadawany jest określony punkt widzenia i rozszerzająca się perspektywa dziejów¹³. Do tego wszystkiego dołączyć można jeszcze poglądy wyrażane przez przedstawicieli dydaktyki uniwersyteckiej w zakresie nauczania historii. Oto typowa w tym względzie wypowiedź (I): „Trzeba mu pomóc (młodemu człowiekowi – przyp. A.R.) we właściwej ocenie świata wirtualnych fantomów i wyprowadzać z kręgu kultury masowej ku wysokiej, uczyć obcowania ze skomplikowanym światem artystycznych arcydzieł literackich i tradycji narodowej [...] Niezależnie od własnego światopoglądu, trzeba prowadzić uczniów ku wartościom wyższym, kształtować postawę niezgody na świat chaosu pozbawiony transcendencji i wektorów”¹⁴. I dla kontrastu inna opinia (II): „Tradycja pedagogiczna, zarówno u nas, jak i na całym świecie, związana jest z tym aspektem tożsamości, które eksponuje znaczenie zakorzenienia w wartościach kultury narodowej [...] Stanowiło to zawsze podstawę tradycyjnie rozumianego patriotyzmu odpowiadającego epoce kształtowania się i rozwoju państw narodowych. Coraz wyraźniej jednak musi pojawić się pytanie, czy w warunkach nowego kształtu świata potrzebne jest wzmacnianie wartości tak mocna w naszym kraju utrwalonych, takich jak kult tzw. bohaterszczyzny, zapatrzenie w militarne ideały przeszłości”¹⁵.

Wartości, poglądy i wizje zgromadzone w pierwszej grupie poglądów można zakwalifikować jako

6 Wiesława Surdyk-Fertsch, Bogumiła Szeweluk-Wyrwa, Grzegorz Wojciechowski: *Człowiek i jego cywilizacja, Program autorski z Historii i Społeczeństwa*, wyd. Arka, Poznań 1999

7 Kazimierz Przybysz, Wojciech J. Jakubowski, Marian Włodarczyk, *Historia dla Gimnazjalistów, program nauczania*, W-wa, 2000, s. 7

8 Tamże, s.14

9 Violetta Julkowska, Wiesława Araszkiewicz, Bogdan Araszkiewicz: *Gimnazjum, Historia, Program nauczania*, wyd. Empi2, Poznań 2000, s. 7

10 Jerzy J. Parysek, Jan Wendt, *Historia i Społeczeństwo...*, op. cit., s. 12

11 Wiesława Surdyk-Fertsch, Bogumiła Szeweluk-Wyrwa, Grzegorz Wojciechowski, *Człowiek i jego cywilizacja...*, op. cit.

12 Kazimierz Przybysz, Wojciech J. Jakubowski, *Historia dla Gimnazjalistów...*, op. cit., s. 14

13 Violetta Julkowska, Wiesława Araszkiewicz, Bogdan Araszkiewicz, *Gimnazjum...*, op. cit., s. 5

14 Bożena Chsząstowska: *Czego Jaś się nie nauczył...*, w: *Uczeń i nowa humanistyka*, pod. red. Marii Kujawskiej, Instytut Historii UAM, Poznań 2000, s. 74

15 Irena Wojnar: *Edukacja humanistyczna i trzy kręgi tożsamości człowieka*, w: *Uczeń i nowa humanistyka*, op. cit., s. 101

tradycyjne, konserwatywne czy prawicowe. Podstawą ich jest zazwyczaj fundamentalizm. Wizja świata (ładu społecznego) jest tu oparta na pewnych niewzruszonych fundamentach właśnie pochodzących często z rzeczywistości pozaludzkiej (np. Boga czy praw naturalnych). Mają więc one charakter uniwersalny i ponadczasowy – dzięki właśnie temu, że są określane przez wspomniane czynniki ponad (czy poza) ludzkie. Fundamenty owe określają jaki ma być świat i jakie mają w nim obowiązywać wartości. Nie trzeba dodawać, że próby jakichś radykalnych zmian takiego świata są przyjmowane co najmniej z głęboką nieufnością i podejrzliwością – jako naruszenie wartości, praw i prawd wiecznych czy odwiecznych. Wielką rolę w tego typu prawicowo-konserwatywnych wizjach odgrywają tradycja i autorytet (często rodziców). Prawica gloryfikuje rodzinę – uznając ją za najważniejszą komórkę społeczną (rodzinę podstawą, której jest związek kobiety i mężczyzny). Rodzina jest tu uważana za składnik szerszej wspólnoty. Prawicowo-konserwatywna wizja świata cały czas nacisk kładzie na wspólnotowość. Stąd, obok rodziny, gloryfikuje się tu inne wspólnoty – z narodem i ojczyzną na czele. Obowiązki wobec nich, czy jak niektórzy mówią, „republiki”, mają być z reguły ważniejsze od emancypacyjnych dążeń poszczególnych jednostek (preferuje się natomiast indywidualizm gospodarczy). Dlatego tak ważną rolę, w programach nauczania, kładzie się na patriotyzm, służbę czy poświęcenie dla narodu i ojczyzny. Wyznawcy prawicowo-konserwatywnej wizji świata wierzą, że istnieją: prawda, dobro czy piękno i wiedzą na czym polega istota takich wartości. Uzbrowieni w wiedzę prawdziwą mają zazwyczaj poczucie misji wobec członków społeczeństwa, którym przypisują często: grzeszność, słabość i niewiedzę. Chcą więc przewodzić, nauczać, wskazywać i kształtować drogę do jedynej prawdy, dobra czy piękna oraz właściwych, jak to określają, postaw moralnych. Sprzeciwiają się zatem wszelkim Innym (określając ich np. dewiantami, nihilistami, liberałami czy kosmopolitami). Tolerancja i poszanowanie odmienności nie są tu mile widziane.

Druga grupa przytoczonych tu wartości, których propagowanie zaleca się także na gruncie edukacji historycznej określić można jako reprezentujące liberalną i lewicową wizję ładu społecznego (choć wcześniej te dwie postawy były rozłączne – ale obecnie ten podział coraz bardziej się zamazuje).

Dla liberałów i lewicy podstawą myślenia o świecie jest historyzm – czyli akcentowanie, że człowiek i jego świat jest tworem określonego czasu i epoki historycznej, krótko: kultury. Nie istnieją tedy (ich zdaniem) uniwersalne, ponadczasowe wartości. Lewica (wraz z liberałami) ma zatem skłonność relatywizować postawy moralne i przekonania światopoglądowe. Optuje za tzw. społeczeństwem obywatelskim, w którym określone konsensusy osiągnąć są na drodze dialogu i umowy. Stara się szanować odmienne poglądy i tzw. Innych – stąd, tak często wysuwany jest przez rzeczników liberalizmu postulat tolerancji i wolności w sferze ideologicznej, religijnej, obyczajowej oraz zasada podmiotowości. Kult rodziny, tradycji, autorytetu, patriotyzm i poświęcenie dla ojczyzny odgrywają w myśli lewicowej i liberalnej rolę drugorzędą. Lewica i liberałowie mają też podejrzliwy stosunek do prawdy, dobra czy piękna. Nie usiłują dociekać istoty tych wartości – pozostawiając na tym polu inicjatywę poszczególnym jednostkom co do rozumienia tych wartości. Opowiadają się więc za pluralizmem poglądów, różną optyką spojrzenia na rzeczywistość i historię.

Jak więc „widzimy” ideały mające stanowić podstawę działalności wychowawczej – realizowanej za pośrednictwem wiedzy historycznej (w zreformowanej szkole) zawierają postulaty odwołujące się do sprzecznych ze sobą wizji ładu społecznego. Nie jest to jednak ich najważniejsza, jak sądzę, wada. Istotniejszym wydaje się fakt, że zdają się one nie odpowiadać na zapotrzebowania świata współczesnego, w którym zaczynają obowiązywać już inne reguły. I teraz słów parę chciałbym poświęcić tym aspektom współczesnego świata, które nie znajdują uznania (czy są niedostrzegane?) wśród twórców programów nauczania.

3. ‘Przygodność’, ‘dekonstrukcja’, ‘audiowizualność’ – między ‘różnicą’ a ‘globalizacją’ w świecie współczesnym

Próba zarysowania choćby najważniejszych tendencji występujących w świecie współczesnym grozi nieuchronnie „grzechem pychy”. Spróbuję więc w dalszym ciągu skupić się na wybranych aspektach procesów zachodzących na naszych oczach, o których często się mówi i pisze, a które nie zawsze i nie wszędzie są uwzględniane przy konstrukcji programów nauczania, a następnie przy pisaniu podręczników.

Spotyka się nierzadko poglądy, że kluczem do interpretacji jakiejś rzeczywistości są określone kategorie – wyrażające samoświadomość danej epoki. We współczesnej literaturze kulturoznawczej, socjologicznej, filozoficznej czy pedagogicznej można też dostrzec pewien „kanon” pojęć, którymi określa się współczesność. Już tytuł tego fragmentu zawiera coś w rodzaju słów „kluczy do bram” świata początku wieku XXI. Niech więc one pilotują dalszy ciąg niniejszego wywodu.

I. Mówiąc o świecie współczesnym dokonuje się pewnej nieuprawnionej generalizacji. Współczesność często bowiem określana jest mianem: ponowoczesnej. Kategoria ta jednakże odnosi się głównie do tzw. Zachodu (Europy i USA i kilku krajów anglosaskich leżących na innych kontynentach). Z kolei globalizacja (jak już sama nazwa sugeruje) charakteryzuje procesy mające miejsce pod praktycznie każdą szerokością geograficzną.

‘Przygodność’ jest tą kategorią, która „odzwierciedla” samoświadomość Zachodu. We współczesnej myśli tego kręgu kulturowego akcentuje się fakt, że wszelkie nasze poglądy, wyobrażenia, wartości, nauka, religia czy ład społeczny itd., itd. są tworem historycznym – określonego czasu i miejsca. Konsekwencją takiego stanowiska jest chociażby antyplatonizm i antyfundamentalizm. Przekreśla się więc tu możliwość (antyplatonizm) istnienia jakichś bytów transcendentálnych będących źródłem i podstawą bytu, wartości, moralności, ładu społecznego, prawa, a także Prawdy. Nasz świat (ludzki) jest więc pozbawiony twardych fundamentów (antyfundamentalizm). Wszystko jest bowiem wytworem człowieka (niektórzy mówią, że po prostu: kultury) – konsekwencją jego takich a nie innych przekonań, marzeń, pragnień, wyobraźni czy ambicji. Ze słownika współczesnej myśli Zachodu znikają więc takie pojęcia, jak: prawda, istota czegoś (bytu, faktów czy człowieczeństwa), obiektywizm, fundamenty (kultury, cywilizacji), uniwersalne wartości, niekwestionowalne autorytety, humanizm czy postęp. Wszystko jest zatem przygodne: lokalne, kwestionowalne i nietrwałe.

II. ‘Dekonstrukcja’ jest tym słowem, które zrobiło chyba największą karierę w ponowoczesnej rzeczywistości Zachodu. Oznacza ono (najczęściej) szukanie założeń czy podstaw wszelkich, wizji, doktryn, poglądów, teorii (naukowych, filozoficznych, pedagogicznych czy politycznych) i w ten sposób przekreśla ich dążenia do obiektywnego bądź prawdziwego opisu rzeczywistości. Ponadto, ich nieuprawnione dążenia do powszechnego obowiązywania i co za tym idzie – do: dominacji czy kolonizacji (umysłu bądź świata). Dekonstrukcji podlegają też i inne elementy „naszego” świata: ustroje i instytucje, język i pismo, religia i sztuka, ideologia i światopogląd (zwłaszcza tzw. wielkie narracje o świecie: marksizm, liberalizm czy światopoglądy religijne), nauka wreszcie. Dekonstrukcja ma więc przede wszystkim charakter demaskatorski. Ukazuje, że za wszelkimi poglądami wizjami czy naukowymi teoriami stoją różne interesy – najczęściej polityczne. Język, nauka czy teoria są więc (mogą) być elementem bądź narzędziem panowania, władzy czy represji – szeroko rozumianej: jednej grupy nad inną, jednego państwa nad innym, tubylców nad obcymi, białych na kolorowymi, normalnych nad dewiantami, mężczyzny nad kobietą, jednej orientacji seksualnej nad inną, jednej kultury nad drugą itd., itd.

Z dekonstrukcją jest także związana kwestia walki kobiet o równouprawnienie i wyzwolenie spod kultury patriarchalnej (męskiej). Wykorzystując min. teorie dekonstrukcyjne różne odłamy feminizmu, a następnie akademickie badania spod znaku women’s studies i gender studies argumentują, że zniewolenie kobiet, ich dyskryminacja, przemoc wobec nich i co za tym idzie

niższy status tej drugiej połowy ludzkości nie jest czymś nieuchronnym, naturalnym i niezmiennym, lecz zdeterminowane jest przez społeczno-kulturowe ukształtowanie kobiecości. Nie natura (biologia), lecz kultura jest czynnikiem determinującym opresję kobiet¹⁶.

III. Co najmniej od czasów nowożytnych kultura europejska, a później i amerykańska była kulturą pisma. Znaki (pisane) odzwierciedlały świat, reprezentowały go, wreszcie tworzyły rzeczywistość. Pismo dzięki tym „właściwościom” było także narzędziem władzy i panowania – zwłaszcza, że początkowo posługiwały się nim tylko elity.

W wieku XX nastąpiło załamanie kultury pisma. Dzięki rewolucji naukowo-technicznej pojawiła się kultura wizualna oparta na obrazach kreowanych przez: fotografię, kino, telewizję, video, a ostatnio internet i inne media elektroniczne. Stąd mówimy o obrazkowym, medialnym, hipermedialnym, hiperrzeczywistym czy wirtualnym charakterze współczesnej kultury, która syntetyzuje: pismo, dźwięk, mowę i obraz – z dominacją tego ostatniego. „Wciska się” ona, „rozrywa” i degraduje kulturę opartą na piśmie. Jest ona pozbawiona trwałych podstaw i centrów. Jest ulotna i symultaniczna. Istnieje poza czasem i przestrzenią. Zamiast wartości niesie przede wszystkim informacje, która jest w stanie (dzięki mediom i komputerowej pajęczynie”) dotrzeć do każdego zakątka świata. Ma więc wymiar globalny.

Kultura wizualna (paradoksalnie) powoduje upadek kultury masowej. Wobec nadmiaru informacji niesionych przez media – ludzie zmuszeni są dokonywać wyborów (np. wśród programów radiowych, telewizyjnych – nie mówiąc już o internecie). Ponadto, poszczególne jednostki same mogą sobie komponować programy, zestawy muzyczne, filmowe; kreować obrazy (dzięki programom graficznym) – jednym słowem: tworzyć rzeczywistość (określaną np. przez Baudrillarda jako: simulacrum, hiperrzeczywistość). Dzięki tym właściwościom kultura wizualna umożliwia więc także autokreację jednostki.

Współczesna ponowoczesna kultura oscyluje zatem między podkreślaniem (czy raczej wykrywaniem) i gloryfikowaniem różnic (ontologicznych, poznawczych, aksjologicznych, etycznych, politycznych, etnicznych, seksualnych, obyczajowych czy powiedzmy odnoszących się do stylu życia, itd., itd.) a globalizacją – czyli ekspansją i upowszechnianiem się określonych wartości i wytworów (głównie z tzw. kultury materialnej) na praktycznie wszystkie kraje i kontynenty.

4. Pedagogika wobec wyzwań ponowoczesności

Dynamicznie zmieniające się realia dzisiejszego świata powodują także duże przeobrażenia w edukacji. Pojawiło się w związku z tym wiele nowych koncepcji pedagogicznych, celem nadrzędnym których jest próba dostosowania systemu oświatowo-wychowawczego do potrzeb społeczeństw ponowoczesnych i globalizujących się. Występują one przeciw dominującym do nie dawna modernistycznym pedagogiom i są określane jako pedagogiki: alternatywne, krytyczne, wyzwolenia, emancypacyjne, a nawet antypedagogiki. Jakie zatem nowe treści wychowawcze proponują te (można je określić) ponowoczesne (postmodernistyczne) pedagogiki?

Jak zauważa Z. Bauman celem edukacji nowoczesnej było kształtowanie człowieka zdolnego do życia „republikańskiego”: „rewolucja pedagogiczna, jaka towarzyszyła narodzinom nowoczesnego społeczeństwa [...] polegała na trzech dogłębnych przeobrażeniach: na wyodrębnieniu pewnych części procesu życiowego jako okresu „niedojrzałości”, najeżonego szczególnymi niebezpieczeństwami, ale i posiadającego własne specyficzne dlań potrzeby i wymagającego specyficznego reżymu i specyficznych dlań zabiegów, na separacji przestrzennej tych, co mieli być

16 Ewa Gontarczyk: *Kobiecość i męskość jako kategorie społeczno-kulturowe w studiach feministycznych*, Poznań 1995, 147-148

przedmiotem owych zabiegów i poddania ich pieczy odrębnej kategorii specjalistów”¹⁷.

W tradycji nowożytnej edukacja (w szerokim znaczeniu) była traktowana jako swoisty pas transmisyjny – miała zmierzać (najogólniej rzecz biorąc) do właśnie transmisji kultury – dominującej w danym okresie kultury. Edukacja i pedagogika stały się terenem walki o koncepcję ładu społecznego jaki ma dominować. Stały się miejscem walki o kształt świata, o wartości i prawdę. Zwycięstwo któregoś z dyskursów oznaczało eliminację bądź marginalizację systemów alternatywnych. Dominująca władza przede wszystkim za pomocą wiedzy starała się utrwalić swoje panowanie. Narzucała zatem prawne funkcjonowanie edukacji, system kształcenia nauczycieli oraz programy szkolne i podręczniki i rzecz jasna wartości i metody wychowawcze¹⁸. Dzieci i młodzież, które przede wszystkim były przedmiotem namysłu pedagogicznego, a następnie oddziaływania edukacyjnego traktowano jak przysłowiowy materiał z gliny, który należało w odpowiedni sposób ukształtować. Opierano się w tym na wielu przesłankach. Najważniejsze z nich to: a) państwo i społeczeństwo jest kategorią nadrzędną nad jednostką (republikanizm), b) prawo jest formą panowania i sterowania społeczeństwem, c) dorośli mają więcej praw niż dzieci, d) człowiek nie jest wolny i dobry – wszędzie czai się zło, e) dorośli są odpowiedzialni za dzieci i lepiej niż one wiedzą co jest dla nich dobre. Zależność generacyjna jest naturalną, zdrową i uniwersalną cechą stosunków społecznych, f) rozwój dzieci musi być sterowany – dziecku nie można ufać, g) wychowanie jest potrzebne i skuteczne, h) wychowanie bazuje na nieszczerości, rozszczerzeniu ról i tożsamości, i) tworząc człowieka – tworzy się lepszy świat. Pedagogika zajmuje się właśnie tworzeniem lepszego człowieka i w ten sposób przyczynia się do tworzenia lepszego świata. Podstawowym pytaniem pedagogiki jest: kim jest człowiek i kim ma być człowiek?, j) wychowanie nie może obejść się bez przemocy (np. oceniania, które też jest przemocą), k) nauka jest wiedzą obiektywistyczną – eksperci decydują o tym, jak żyć, co jest prawdą itp.¹⁹.

Nietrudno się domyśleć, że większość tych założeń została zakwestionowana przez pedagogiki: alternatywną, krytyczną czy emancypacyjną (nie mówiąc już o antypedagogice). Przede wszystkim, wszystkie one starają się dekonstruować podstawy pedagogik modernistycznych – wykazując, że pedagogika jest uwikłana w stosunki władzy, że zawsze była wprzęgnięta w reprodukcję konkretnego systemu społeczno-politycznego. W perspektywie postmodernizmu wszystko jest bowiem polityką. Co więcej, polityka jako całość jest pedagogią, jest procesem konstruowania ludzkich podmiotowości²⁰. Kwestionuje się tutaj modernistyczny ideał upodmiotowienia jednostki, w tym i ucznia, który wydaje się niewykonalny. Podmiotowość bowiem (podobnie jak i tożsamość) jest konstruowana przez odpowiednie, charakterystyczne dla danej grupy społecznej, reguły kulturowe. Człowiek więc nie jest w stanie być ponad kulturą, która go zawsze kształtuje.

Na gruncie antymodernistycznych pedagogii kwestionuje się też wychowanie dla społeczeństwa obywatelskiego, które wydaje się być w ponowoczesnym świecie czymś anachronicznym. Kształtowanie jasno określonej tożsamości obywatelskiej było jednym z podstawowych celów modernistycznych metanarracji pedagogicznych: „w kulturze ponowoczesnej występuje paradoksalne zjawisko współwystępowania zjawisk globalizowania i fragmentaryzowania pojęcia obywatelstwa. Tradycyjnie rozumiane obywatelstwo przestaje być dominującym [...] Kategorie państwa-narodu lub narodowego państwa tracą znaczenie [...] współcześnie jednostka staje się „obywatelem” wielu wchodzących ze sobą w dynamiczne interakcje społeczności. Istota i egzystencja tych społeczności nie jest już wyznaczana przez Tradycję i Historię, przez język lub

17 Zygmunt Bauman: *Ponowoczesna szkoła życia*, w: „Studia Edukacyjne”, 1996, t. 2, s. 14-15

18 Zbyszko Melosik: *Pedagogika poststrukturalna: jak działać w świecie bez wielkich liter?* W: Bogusław Śliwerski: *Pedagogika alternatywna*, Impuls, Kraków 2000, s. 93

19 Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski: *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 2000, s. 106-108

20 Tomasz Szkudlarski: *Wiedza i wolność w perspektywie amerykańskiego postmodernizmu*, Impuls, Kraków 1993, s. 14

Wspólne Przeznaczenie [...] W rezultacie obywatelska tożsamość jednostki staje się coraz bardziej sfragmentaryzowana [...] Powtórzmy raz jeszcze – czuje się ona członkiem/obywatelem kilku (lub nawet wielu) społeczności jednocześnie [...] Trzeba też dostrzec, że w skali całego świata, tradycyjne pojęcia obywatelstwa rozpraszane są też przez istnienie procesów ruchliwości międzykulturowej”²¹.

Co więcej, współczesne pedagogie kwestionują podstawowe kanony myślenia pedagogicznego: 1) czy człowiek musi wychowywany? 2) czy rzeczywiście można wychować drugą osobę? 3) dlaczego wychowujemy dzieci i młodzież, a często także dorosłych wbrew ich woli, potrzebom i oczekiwaniom? 4) jak to się dzieje, że społeczeństwa mniemające się demokratycznymi nie dostrzegają w pedagogice źródła tyranii, przemocy: strukturalnej i symbolicznej?²² Postuluje się zatem wychowanie bez celowego oddziaływania, rozumiane jako współzycie pokoleń w wolnym od wychowania poczuciu odpowiedzialności każdego za samego siebie. Wspierać zamiast wychowywać – o to naczelną ideą antypedagogiki, a podstawowym warunkiem wspierania jest jego dobrowolność²³. Dla antypedagogów ważnym jest: kim jestem jako człowiek? Jakim się staję. Ponadto: 1) Czy potrafię pozwolić sobie na wejście w wewnętrzny świat rosnącej, poznającej jednostki, Czy potrafię, nie stając się sędzią i krytykiem, wejść, zobaczyć i docenić ten świat? 2) Czy potrafię podjąć ryzyko otwartych, ekspresywnych wzajemnych stosunków, w których obie strony mogą się czegoś nauczyć? 3) Czy potrafię odkryć zainteresowania każdej jednostki i pozwolić jej lub jemu podążać za tymi zainteresowaniami, dokądkolwiek mogą one prowadzić 4) Czy potrafię zaakceptować i ożywić dziwne i niejasne, niedoskonałe myśli i dzikie impulsy i wrażenia, które zapowiadają twórcze uczenie się i działalność twórczą?²⁴

Jeden z rzeczników postmodernistycznej pedagogiki A. Giroux postuluje aby edukacja w ponowoczesnym świecie przebiegała podług następujących założeń: a) proces edukacji – to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale proces tworzenia podmiotów politycznych, zdolnych do wyrażania własnych wizji świata i artykułowania swoich interesów. Jednym słowem – władnych posługiwania się własnym/i głosem/ami, b) w centrum krytycznej pedagogiki muszą znajdować się kwestie etyczne – zwłaszcza te sprzeciwiające się ludzkiemu cierpieniu i eksploatacji, c) krytyczna pedagogika powinna koncentrować się na kwestii różnic – inspirować budowę takich stosunków społecznych, w których różnice będą odgrywały rolę pierwszoplanową, d) język pedagogiki winien umożliwiać myślenie alternatywne, e) nauczyciel w nowej rzeczywistości powinien stać się “transformatywnym intelektualistą” – zaangażowanym w kwestie społeczne i polityczne, człowiekiem aktywnym, krytycznym i wykazującym cywilną odwagę²⁵.

Jak więc „widzimy” współczesna pedagogika inaczej już podchodzi do kwestii wychowania (celów i środków), preferuje inne treści edukacyjne, a także programuje inny model nauczyciela i jego stosunków z uczniami.

Przechodząc już na grunt edukacji historycznej możemy postulować także (za wzmiankowanymi wyżej tendencjami) inne podejście do ucznia, do przekazywanych na lekcjach historii treści oraz aspektów wychowawczych, które zamierza się realizować za pośrednictwem tego przedmiotu. Oczywiście, nie zamierzam tu dyskredytować innych paradygmatów wychowawczych opartych na innych pedagogiach i światopoglądach. Pragnę jedynie konstatować, że realia współczesnej, jakże złożonej rzeczywistości wymagają również przekazywania takich wzorców i treści (w procesie

21 Zbyszko Melosik: *Wychowanie obywatelskie: nowoczesność, ponowoczesność (próba konfrontacji)*, w: *Wychowanie obywatelskie (praca zbiorowa)* pod. red. Zbyszko Melosika i Kazimierza Przyszczypkowskiego, Poznań-Toruń, 1998, s. 44

22 Tomasz Szkudlarek, Bogusław Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki*, op. cit., s. 52-53

23 Tamże, s. 88-87

24 Tamże, s. 88-89

25 Tamże, 46-48

wychowania i ogólnie: edukacji), które dają możliwość radzenia sobie we współczesnym ponowoczesnym świecie – skutecznego w nim poruszania się i działania, a także poczucia zadomowienia się w nim, a nie obcości czy wręcz wykluczenia. Zatem, nauczyciel historii powinien także wdrażać do uczestnictwa we współczesnym ponowoczesnym świecie, ukazywać (i to na przykładach z przeszłości) wielość form życia, ich przygodny charakter. Nie powinien rzecz jasna narzucać określonych wzorców życia ani wartości – mówiąc, że te a te są jedynie właściwie i słuszne – gdyż współcześnie koegzystują różne modele bytowania. Mógłby za to być kimś w rodzaju przewodnika po współczesności pokazującym świat i reguły w nim rządzące. Winien wspierać ucznia w jego naturalnej (w tym wieku) pasji poznawania rzeczywistości, ukazywać różne możliwości patrzenia na świat i zachęcać do kształtowania sobie własnych wizji, pobudzać jego wyobraźnię. Co więcej, we współczesnym ponowoczesnym i globalizującym się świecie zaczyna przeważać postawa nomady, korzeni której (jak chce Levinas) można już znaleźć (sic!) w biblijnym micie Abrahama, który wyrusza z określonego miejsca na Ziemi i nie wie dokąd dotrze. Postawa nomady jest więc zaprzeczeniem zakorzenienia w konkretnej rzeczywistości, kraju, narodzie czy kulturze, a nawet małej ojczyźnie. Przed uczniem tedy można więc także roztaczać taką wizję nomadycznego życia w sensie geograficznym, kulturowym czy intelektualnym. Mógłby on wędrować do „nieskonczoności” i co za tym idzie stwarzać sobie nowe formy życia, „gry językowe” i zmieniać swoją tożsamość. Korespondować by z tym mogła postawa: ironisty (tak jak to widzi Rorty), który ciągle poszukuje nowych słowników (światopoglądów) – gdyż zdaje sobie sprawę, że żaden nie jest właściwy i jedynie słuszny czy prawdziwy, że świat podsuwa wciąż nowe pomysły na urządzenie sobie życia, które wydają się także atrakcyjne i warte spróbowania, a nie istnieje żadne uniwersalne kryterium wyboru któregoś z nich (można zatem tylko porównywać je między sobą i wybierać jakiś ze względu na określone cele – np. pragmatyczne czy estetyczne). Innym zadaniem jest uczenie aktywizmu (niezbędnego zresztą w postawie nomady i ironisty) – czyli przekonania, że to ludzie kreują sobie rzeczywistość i od nich samych zależy przede wszystkim, jak sobie urządkują dom zwany: Ziemią. Wraz z tym powinno się jednocześnie uczyć na cierpienie i zadawanie krzywdy jakie mogą się pojawić – przy realizacji odmiennych celów życiowych, a takowe preferuje przecież współczesny liberalny Zachód. Stanowczo powinno się występować przeciwko wszelkim antyfundamentalizmom pokazując na przykładach z dziejów do czego prowadzić może przekonanie, że ktoś jest nosicielem Prawdy, słuszności, prawdziwych i uniwersalnych wartości. Stanowczo powinno się unikać argumentu naukowości w dyskusjach nad tzw. faktami (zarówno historycznymi jak i tymi współczesnymi) – gdyż nauka także może być formą przemocy – jeśli jej ustalenia traktuje się jako prawdziwe czy obiektywne. Naukowy obraz świata tak samo może prowadzić do „terroru” jak kiedyś dogmaty religijne. Zamiast urabiania wśród wychowanków jakiegoś jednego konkretnego modelu osobowości – zachęcać do własnej autokreacji, która z góry zakłada coś w rodzaju rozproszonej osobowości, która tylko w danym momencie czasowym przyjmuje coś na kształt stabilnych reguł zachowania w zależności od realizacji przez człowieka konkretnej formy życia czy „gry językowej” – w jego nomadycznej, na przykład, egzystencji.

Robert Piłat

Czy należy czynić to, czego czynić nie trzeba?

Tekst oryginalnie opublikowany [w:]

Zeszyty szkolne, 1, 2003.

Publikacja za zgodą autora.

Tytuł powyższy nie jest grą słów. Wiąże się z pewną filozoficzną ideą wywodzącą się ze sporów w obrębie teologii chrześcijańskiej, a zwanej z łacińska supererogacją. Słowo to znaczy czynienie dobra wykraczającego poza powinność moralną. Pojęcie supererogacji można wyjaśnić streszczając rzeczywistą dyskusję, jaką piszacemu te słowa zdarza się czasem prowadzić. Chodzi o wegetarianizm. Osoby pożywiające się przy wspólnym stole pytają czasem dlaczego nie jem mięsa. Chcą wiedzieć, czy chodzi o względy dietetyczne, czy etyczne. Odpowiadam najlepiej, jak potrafię, że powody te najlepiej nazwać ogólnie filozoficznymi, ponieważ słowo “etyczne” mogłoby sugerować, że głoszę powszechną normę moralną nie pozwalającą zabijać zwierząt. Z uznawania takiej normy musiałoby logicznie wynikać, że ludzi jej nie przestrzegających, uważam za winnych moralnego występkę, a przecież nie osądzam ludzi w ten sposób. Ten czy ów rozmówca zauważa jednak, że samo unikanie słowa “etyczny” niewiele tu pomoże. Jeśli zjedanie zwierząt uważam za coś niepożądanego, to nawet gdybym, kierując się sympatią do swoich znajomych, szacunkiem czy poczuciem realizmu chciał ukryć swoją moralną dezaprobatę, nie będę w stanie jej usunąć. Ona wynika logicznie z mojego przekonania. “I co na to odpowiedzieć?” – zastanawiam się złapany w filozoficzną i co gorsza towarzyską pułapkę. Ratuje się z opresji następującym pomysłem: “Otóż zasada, by nie jeść mięsa” – mówię – “przyjęta jest przeze mnie jako moja własna wewnętrzna reguła, która nie przenosi się na innych ludzi, a przez to nie może pociągać za sobą ich potępienia”. Rozmówca nie daje jednak za wygraną: “Pojęcie osobistej normy jest bezsensowne. Są bowiem dwie możliwości: albo jest to reguła, którą sam sobie tworzysz i w każdej chwili możesz odwołać – wtedy reguła ta nie zasługuje na nazwanie normą, albo też jest ona czymś wobec ciebie zewnętrznym, a wówczas nie widać, dlaczego miałaby mnie obowiązywać, a innych nie”. Na to, ratując się z opresji, odpowiadam: “Oprócz norm już istniejących są normy nowe, które nie są dowolnie ustanawiane przez jednostki, mają bowiem pewne obiektywne uzasadnienie, wszelako ich przyjęcie przez szerszy ogół nie może być wymagane, a jedynie postulowane. Są to bowiem normy zasadzające się na nowo powstałej możliwości ich przyjęcia, mianowicie na fakcie, że żyjąc we współczesnym, dość zasobnym (w porównaniu z nędzą dotycząca połowę globu) społeczeństwie i umiarkowanym klimacie możemy zrezygnować z jedzenia mięsa, co może 200 albo 50 lat temu, lub dzisiaj na Grenlandii, nie byłoby postulatem roztropnym. Jeśli ktoś nie spełnia kryteriów czyniących tę normę możliwą, wolno mu jej nie przyjmować. Inni jednak mogą ją przyjąć. Mogą, lecz nie muszą, jako że poczucie moralnego przymusu musiałoby w końcu zaowocować obwinianiem tych, którzy normy tej nie respektują. Wegetarianizm stanowi więc coś w rodzaju moralnego luksusu, który jest w zasięgu każdego, o ile nie jest np. Eskimosem lub nie żyje w warunkach wojennych, lub nie ma zasadniczych przeszkód fizjologicznych”.

Odpowiadając w ten sposób mam poczucie, że zgrabnie przemknąłem się pomiędzy Scyllą reguł prywatnych a Charybdą natrętnego moralizatorstwa (w każdym razie na tyle, by w spokoju dokończyć obiad). Ale czy rzeczywiście wybrnąłem z kłopotu? Te prywatne (luksusowe) normy, na które się powołuję, przypominają argumenty typu “A dlaczego nie”? Zdanie w formie retorycznego pytania “Dlaczego nie mielibyśmy przestać jeść zwierzęta?” nie różni w mojej interpretacji od zdania “Dlaczego by nie pojechać do Paryża?”. Nie jest to konkluzją zbyt zachęcającą.

Spróbujmy przeprowadzić w klasie dyskusję na temat reguł prywatnych i norm ogólnych. Przede

wszystkim poszukajmy przykładów reguł postępowania, które można ustanowić w stosunku do samego siebie bez konieczności przekonywania do nich innych ludzi. Jeśli ktoś chce, może sobie utrudnić zadanie i pomyśleć osobno o przykładach (1) reguł osobistych, które można, choć nie ma potrzeby uogólniać na innych ludzi oraz (2) reguł osobistych, których uogólnianie na innych ludzi byłoby niewskazane lub nawet naganne. Z kolei pomyślmy i zapiszmy kilka przykładów reguł, które obowiązują powszechnie. Reguły pierwszego typu, zarówno (1) jak (2) są tego rodzaju, że ich niespełnienie nie jest moralnie naganne. Natomiast niespełnienie reguł drugiego typu jest moralnie naganne. Teraz zastanówmy się, czy jakaś reguła pierwszego typu może w pewnych warunkach zamienić się w regułę drugiego typu lub odwrotnie. Inaczej mówiąc, czy wymyślone przez jednostkę na jej użytek reguły postępowania mogą się z czasem stać prawidłami moralnymi i czy pewne prawidła moralne mogą stracić swoją powszechną (zobowiązującą) ważność i stać się przedmiotem dowolnego upodobania niektórych tylko jednostek.

Działanie wykraczające ponad istniejące normy było zawsze jednym z najważniejszych ideałów chrześcijaństwa. Uważano, że w czynach tego rodzaju człowiek manifestuje wolę i zdolność do przekroczenia swej ludzkiej kondycji. Przekonanie to opierało się na przekonaniu, że człowiek doskonali się nie tylko w ten sposób, że stara się coraz lepiej spełniać zastane normy, lecz również w ten sposób, że doskonali same normy. Ma bowiem poczucie, że uznawana powszechnie moralność nie jest dość dobra dla osiągnięcia zbawienia. Uważano też, że w uczynkach supererogacyjnych człowiek manifestuje swoją wolność. Czyniąc więcej niż to, co nakazane człowiek przyczynia się do rozszerzenia świadomości etycznej własnej i innych ludzi oraz do pogłębiania moralności. Ponadto zdobywa sobie szczególną zasługę w oczach Boga. Wszelako, te tradycyjne konstatacje budzą wiele wątpliwości. Niedawno omówił je dokładnie Andrzej M. Kaniowski w książce „Supererogacja. Zagubiony wymiar etyki” (Warszawa 1999). W dalszej części będę sięgał do niektórych tez tego autora. Przede wszystkim trzeba zadać następujące pytanie: Jeśli jest jakiś czyn nie jest nakazany moralnymi normami, lecz jest przez kogoś odczuwany jako dobry i godny pochwały, to czy człowiek ten nie powinien dążyć do tego, by czyn jego stał się przedmiotem normy? Czy nie jest obowiązkiem kogoś, czyniącego owo dodatkowe dobro, pragnąć przynajmniej, by jego działanie stało się normą? Przecież jeśli nie będzie tego pragnął, to tym samym będzie się godził z tym, że ludzie mogący to samo dobro uczynić nie zrobią tego, argumentując, że przecież nie muszą. W ten sposób wiele chwalebnych czynów nie zostanie nigdy spełnionych, a co gorsza, powstanie poczucie, że moralność jest czymś fragmentarycznym, regulującym niewielką część ludzkiego życia pozostawiając resztę kaprysowi każdego człowieka z osobna. Jeśli jednak przyjąć powyższy argument i z każdego możliwego dobra uczynić normę, postawi się ludzi wobec niemal niemożliwych do spełnienia wymagań moralnych. Krótko mówiąc, wszyscy będziemy musieli, pod sankcją moralnego potępienia, zostać bohaterami. Poza tym, jeśli wykraczanie ponad normę uczyni się normą, to zniknie powód, dla którego szczególnie poważamy niektórych ludzi za ich heroizm, poświęcenie, bezinteresowność. Do pewnego stopnia – jak przekonująco pokazuje Kaniowski – takie właśnie skrajne poglądy sformułował Kalwin, nie widząc powodu, by wyróżniać jakiegokolwiek człowieka z powodu jego uczynków. Nie można się bowiem wyróżnić w oczach doskonałego Boga. Człowiek czyni zawsze mniej niż owa doskonałość, nigdy więcej. Zawsze w tym czy innym aspekcie swego czynu grzeszy. Czy można jakoś uniknąć konkluzji Kalwina? Czy można sprawić, żebyśmy podziwiając na przykład Mahatmę Gandhiego, Matkę Teresę z Kalkuty, Alberta Schweizera czy Janusza Korczaka jednocześnie nie potępiali samych siebie (i innych) za niedostawanie do wzorców przez nich ustanowionych? Czy dyskutujący ze sobą przy stole wegetarianin i nie wegetarianin mogą dojść do porozumienia, w którym ten pierwszy nie będzie (kokieteryjnie) umniejszał swojej normy jako czystego kaprysu i osobistego luksusu, ten drugi zaś nie będzie się czuł poniżony i bezgłośnie oceniany z powodu nie dosięgania do owych wygórowanych norm?

Poszukajmy z uczniami tekstów literackich uczynków przekraczających normy moralne. Czy za

taką postać można na przykład uznać bohatera “Dżumy” Alberta Camusa, doktora Rieux, który pozostaje w ogarniętym epidemią mieście i leczy chorych wbrew wszelkiej nadziei. Czy ponad normę wznosił się kapitan w “Tajfunie” Josepha Conrada, kiedy kazał ogołocić swoich pasażerów z własności, aby zapobiec walce na zagrożonym zatonięciem statku. Czy można mówić o supererogacji w przypadku Stanisława Wokulskiego z “Lalki” Bolesława Prusa, pomagającemu ubogim z Warszawskiego Powiśla i wspierającego podupadłą materialnie rodzinę Łęckich? Te trzy przykłady powinny dostarczyć dość materiału do namysłu. Czy wszystkie spełniają kryteria supererogacji? A może żaden takiego kryterium nie spełnia?

Odpowiedź na te pytania pozwoli nam wyostrzyć intuicje dotycząca czynów chwalebnych. Z samego zestawienia przykładów nie płynie wprawdzie rozwiązanie problemu, lecz formułując kryteria czynu chwalebnego z pewnością uczynimy jakiś postęp. Odpowiedź na te pytania nie jest łatwa, a staje się jeszcze bardziej skomplikowana z powodu sporu o tak zwane etyki zawodowe. Otóż od czasu do czasu wzbiera dyskusja nad koniecznością skodyfikowania szczególnie wysokich norm moralnych obowiązujących przedstawicieli pewnych zawodów, co do których wymagania moralne wydają się szczególnie silne, a konsekwencje niespełnienia tych wymagań szczególnie dotkliwe dla społeczeństwa. Mówi się więc o konieczności ułożenia kodeksów zawodowych lekarzy, adwokatów, pielęgniarek, policjantów, maklerów giełdowych, urzędników państwowych, uczonych. Wiele takich kodyfikacji rzeczywiście istnieje, ponieważ same środowiska doszły do wniosku, że będą im przydatne.

Argumentem wysuwany przeciwko etykom zawodowym jest spostrzeżenie, że wymagania moralne nie mogą być dla kogoś szczególnie silne, bo znaczyłoby to, że dla kogoś innego, np. spawacza czy rolnika mogą one być słabsze. Kłóci się to z zasadą uniwersalności norm moralnych. Po to, by być uczciwym lekarzem, trzeba być po prostu uczciwym człowiekiem. Jeśli potrzebne są tu jakiś specjalne wskazówki to tylko te, które pokazują jak zastosować reguły powszechnej moralności w sytuacjach, w których lekarz, z racji swego zawodu znajduje się częściej niż inni. Byłyby to zatem pewne rady praktyczne, a nie specjalny kodeks moralny.

Z kolei zwolennik zawodowych kodeksów moralnych może argumentować następująco: Przedstawiciele różnych zawodów czują się szczególnie zobowiązani moralnie, na mocy (1) zaufania pokładanego w nich przez innych; (2) wysokich wartości, z jakimi mają do czynienia; (3) swoich wcześniejszych decyzji o wybraniu zawodu wymagającego poświęcenia własnego komfortu. Mają oni prawo do wyrażenia i skodyfikowania owego poczucia moralnego zobowiązania.

Głos oddajmy ponownie przeciwnikowi kodeksów zawodowych: “W kodeksach tych chodzi przecież o supererogację – czyn wykraczający ponad normę, np. o szczególne poświęcenie policjanta czy ratownika, o wyjątkową dyskrecję adwokata, o szczególne poszanowanie zasady własności i naleźności maklera, o całkowitą bezstronność i obiektywność urzędnika lub sędziego. Czynów wykraczających ponad normę nie można nakazywać, ponieważ zamknie się możliwość stałego poszerzania zakresu dóbr czynionych przez człowieka. Poza normami musi istnieć przestrzeń do swobodnej kreacji moralnej, czyli wynajdowania nowych sposobów czynienia dobra.

Spróbujmy, tytułem eksperymentu myślowego, stworzyć z uczniami dowolny kodeks zawodowy i przeanalizujmy go pod kątem zawartych w nich: (1) norm ogólnych ważnych dla wszystkich (2) norm szczegółowych ważnych tylko dla niektórych ludzi oraz (3) rad praktycznych, pomagających stosować normy. Czy przeprowadzony eksperyment myślowy pozwoli uzasadnić tezę, że kodeksy zawodowe stanowią próbę stworzenia pewnego rodzaju heroicznej (supererogacyjnej) moralności, czy też każde dojść do wniosku, że kodeksy stanowią jedynie rady dotyczące realizacji zwykłych norm moralności w niezwykłych warunkach związanych z wykonywaniem zawodu.

Czy problem supererogacji znajdzie kiedykolwiek rozwiązanie? Przytoczony wcześniej A. M.

Kaniowski cytuje kilka inspirujących rozwiązań, które znajduje między innymi u Immanuela Kanta w jego późnym dziele „Metafizyka moralności”, u XX wiecznego fenomenologa Herberta Spiegelberga, i kilku innych autorów. Wreszcie formułuje interesujące własne rozwiązanie problemu. Twierdzi mianowicie, że na sytuacje moralne można patrzeć z dwóch punktów widzenia. Autor wyraża to następująco: „Dualizm – owa nieusuwalna cecha europejskiej świadomości moralnej (...) bierze się stąd, że wydając moralne osądy patrzymy na to, o czym orzekamy, zarówno przez pryzmat reguł (czy też norm) , jak też przez pryzmat stanów rzeczy powinnościowych, a to znaczy też ‘niepowinnościowych’ tzn. przez pryzmat stanów, które powinny, a ściśle biorąc nie powinny mieć miejsca ...” (s. 397). Właśnie ów dualizm prowadzi do napięcia pomiędzy normą a “nadmiarowym” czynem. Ktoś spostrzega bowiem, że pewien stan świata jest niepożądany i chce to zmienić. Zarazem widzi, że żadna norma nie nakazuje tej zmiany. Czuje więc nakaz pewnego działania (np. poświęcenia życia w obronie innego człowieka) a zarazem widzi moralną możliwość zaniechania tego czynu (żadna powszechna norma nie nakazuje poświęcania życia). Miałby więc poważną trudność, gdyby musiał moralnie uzasadnić swój czyn. Dochodzimy więc do paradoksu: czyn wykraczający ponad normę nie da się moralnie uzasadnić zupełnie tak – o ironio – jakby był czynem niezgodnym z normą. Czy można pogodzić dwa punkty widzenia prowadzące do tak paradoksalnej konkluzji? Cytowany autor sugeruje, że można to zrobić, przyjmując za optykę coraz szerszą społeczność ludzką. Pożądane stany świata mogą nie mieć wystarczającego wsparcia moralnego w obrębie danej wspólnoty. Jednak szersze spojrzenie może ujawnić normy należące niejako do wyższego poziomu, powinności odnoszące się do nie do konkretnej osoby, lecz do osób w ogóle, w celu naprawy stanu świata, który z tej szerokiej perspektywy wydaje się niewłaściwy. W ten sposób właśnie, zdaniem A. M. Kaniowskiego, powstają czyny chwalebne.

Opisane wyżej rozwiązanie jest bardzo interesujące, nie wyklucza jednak innych sposobów podejścia do zagadnienie supererogacji. Być może czyny chwalebne są odzwierciedleniem rozwoju moralnego człowieka oraz rozwoju moralności jako takiej. Dążymy do coraz głębszego pojmowania norm i coraz lepszego ich formułowania (a nie tylko do coraz lepszego ich spełniania). To dążenie jest faktem natury moralnej, który nie ma żadnego odzwierciedlenia w istniejących normach. Ktoś, kto moralnie się nie rozwija i nie pogłębia swej moralnej wiedzy nie popełnia wykroczenia. Nakaz doskonalenia nie jest normą. Zarazem nie jest jedynie potrzebą psychologiczną bądź kaprysem jednostek. Supererogację (czyny chwalebne) można rozumieć jako realizację principium rozwoju moralnego. Myśl ta była obecna od dawna w chrześcijańskiej teologii moralnej. Jednak nie sędzę, by principium rozwoju moralnego zawierało koniecznie odwołanie się do stanu absolutnej Bożej doskonałości. Zawiera jedynie postulat otwarcia wszelkich systemów norm moralnych na coraz większą doskonałość. Jest zupełnie inną i należącą do teologii kwestią, czy da się ową dynamikę moralności zrozumieć bez pewnej wizji ostatecznego celu człowieka.

Andrzej Radomski

Edukacja historyczna a ponowoczesna rzeczywistość

Niniejszy tekst jest kontynuacją rozważań rozpoczętych w artykule: Edukacja historyczna wobec wyzwań ponowoczesności, w którym to zajmowałem się głównie aspektem wychowawczym, jaki jest realizowany za pośrednictwem historii – w zreformowanej od 1999 roku polskiej szkole. W niniejszym artykule zamierzam z kolei zająć się kwestią szeroko pojętego kształcenia historycznego i jego przemianami, które są konsekwencją wspomnianej reformy szkolnictwa w Polsce. W szczególności zamierzam się przyjrzeć się: a) jakie zadania są stawiane przed edukacją historyczną w nowej szkole w zakresie kształcenia, b) jaka dominuje w nowych programach i podręcznikach wizja historiografii oraz jaki dominuje obraz świata historycznego i jak on jest pokazywany w tychże nowych podręcznikach, c) jak się mają owe poglądy na temat historiografii i wizja świata historycznego do tego co dominuje w akademickiej historiografii. Jest to tym istotne, że twórcy współczesnych programów nauczania, jak i autorzy podręczników cały czas zapewniają, że odwołują się w swych propozycjach do wiedzy naukowej, d) oraz zastanowić się: jak jeszcze inaczej można pokazywać świat historii oraz jaka może być rola nauczyciela i różnych pomocy dydaktycznych w procesie kształcenia historycznego wobec wyzwań, jakie niesie ponowoczesna rzeczywistość.

Podstawowe cele kształcenia historycznego w zreformowanej polskiej szkole

W rozporządzeniu MEN (15. 02. 1999) czytamy, że lekcje historii mają min. budzić zainteresowanie przeszłością, dostarczać wiedzy na temat najważniejszych wydarzeń i najwybitniejszych postaci z dziejów Polski i powszechnych, zapoznać z symbolami narodowymi, religijnymi i państwowymi, kształtować wyobraźnię historyczną, a także zapoznawać z elementarnymi pojęciami historycznymi.

Programy nauczania, jakie pojawiły się na rynku edukacyjnym (obok pewnych różnic) zawierają jednakże w swej podstawie programowej podobne wyobrażenia, co do celów edukacji oraz umiejętności, jakie powinien wynieść uczeń z lekcji historii. Spróbujmy zatem wskazać zasadnicze elementy kształcenia historycznego obecne na kartach nowych programów nauczania Clio we współczesnej szkole (od podstawówki po liceum).

Jednym z zasadniczych celów kształcenia historycznego jest zdaniem autorów programów nauczania: zainteresowanie uczniów przeszłością, dostarczenie wiedzy, która umożliwi poprawne wyobrażenie o życiu w przeszłości, a także pokaże korzenie współczesności. W tym celu postuluje się:” Wprowadzenie dziecka w przeszłość poprzez zapoznanie go z wybranymi elementami dorobku cywilizacyjnego ludzkości w różnych epokach [...] Materiał programowy został jednak tak skonstruowany, by wprowadzić ucznia w podstawowe kategorie historyczne, ciągłość, zmienność, czas i przestrzeń oraz rozumowanie przyczynowo-skutkowe” 1.

Kolejną cechą, którą się szczególnie akcentuje jest:” kształcenie umiejętności myślenia historycznego, które wyraża się w całościowym pojmowaniu dziejów [...] Dostrzeganie podstawowych związków i relacji między wydarzeniami ze szczególnym uwzględnieniem związków przyczynowo-skutkowych i czasowo-przestrzennych”. Ponadto:” zachęcanie uczniów do poznawania historii, począwszy od własnej rodziny, a skończywszy na dziejach powszechnych, stworzenie warunków do aktywnego poznawania przeszłości (z wykorzystaniem różnorodnych źródeł i pomocy dydaktycznych), a także zachęcanie do samodzielnej oceny wydarzeń historycznych.

Autorzy poszczególnych programów nauczania, oczywiście, formułują szereg szczegółowych celów kształcenia i, rzecz jasna, trudno by je było tutaj wszystkie wymienić. Można jednakże przytoczyć te, które najczęściej się powtarzają. I tak np. do często spotykanych należą: wykształcenie umiejętności wyboru faktów, zdarzeń i procesów ważnych dla rozwoju cywilizacyjno-kulturowego kraju, Europy i świata, wyrobienie umiejętności interpretacji różnych wydarzeń, kształtowanie umiejętności obserwacji, opisywania i wyjaśniania faktów oraz nauczenie formułowania problemów oraz poszukiwania różnych dróg ich rozwiązania. Ponadto: kształtowanie umiejętności operowania podstawowymi kategoriami historycznymi, uczenie umiejętności analizy i syntezy wiedzy historycznej, umiejętności wypowiedzi pisemnej i ustnej oraz uczenie rzetelności badawczej. Do tego wszystkiego można dodać niezwykle cenne umiejętności, takie jak: wskazywanie różnych sposobów opisywania przeszłości oraz przygotowanie do rozumienia przyczyn, dla których interpretacje przeszłości różnią się między sobą, a także:” Oprócz postulatu wyrabiania umiejętności myślenia historycznego, autorom cyklu przyświecało przekonanie, że w czasach informacyjnego potopu, jakimi bez wątpienia będzie wiek XXI – zdolność krytycznego czytania źródeł staje się bodajże najważniejszą potrzebą intelektualną”.

Świat historii i historiografia w szkolnej edukacji

W tym fragmencie niniejszego tekstu chciałbym się zająć zagadnieniem następującym: jakie wizje dziejów są preferowane w nowych podręcznikach (inaczej: co się przywołuje z minionej rzeczywistości), które zostały napisane z myślą o zmianach w szkolnej edukacji historycznej po roku 1999 oraz jak owe obrazy przeszłości są przedstawiane? Dodatkowo, poświęcę parę uwag kwestii poglądów na temat samej nauki historycznej, które są wyrażane w programach nauczania, a także są prezentowane w samych podręcznikach. Autorzy ich bowiem przekonują nas, że opierają się na jej naukowych obrazach. Zaczniemy od tej ostatniej kwestii.

Wprowadzając uczniów w świat przeszłości należy także pokazać im naukę, która zajmuje się badaniem tejże przeszłości – zwłaszcza, że to na jej wynikach przecież bazują podręczniki i inne pomoce dydaktyczne (źródła, mapy, encyklopedie, słowniki itp.) oraz w ogóle nauczanie tego przedmiotu w szkole.

W niektórych zatem podręcznikach, jak i programach nauczania spotykamy swoiste wprowadzenia – pokazujące czym jest historiografia, czym się zajmuje i jak ona poznaje przeszłość. Najczęściej dominuje następujący obraz tej dyscypliny:” Zastanówmy się razem, co to jest historia, której będziemy się uczyli. Słowo to pochodzi z języka greckiego i oznacza badanie, wiedzę. Historia – to dzieje ludzi, całych społeczeństw. To także wiedza o tym, co się zdarzyło w przeszłości [...] Jest to nauka, która bada i opisuje przeszłość. Historycy odtwarzają życie ludzi i wydarzenia na podstawie różnych źródeł historycznych. Badają przyczyny i skutki wydarzeń, wyjaśniają fakty. Opinie historyków muszą być obiektywne i opierać się na najnowszych źródłach. Źródła są tym elementem poznania historycznego, które odgrywają także ważną rolę w kształceniu historycznym w szkole. Toteż najnowsze podręczniki nie tylko są nasycone różnego typu źródłami, ale również zawierają ich charakterystykę. Najczęściej przeważa następująca opinia o nich, tj. źródłach:” [...] historycy badają przeszłość na podstawie źródeł historycznych. Są nimi wszelkie ślady działalności człowieka: przedmioty [...] oraz ustne i pisane relacje ludzi, którzy żyli w przeszłości [...] historycy badają dostępne źródła, krytycznie je analizują oraz wysuwają i weryfikują hipotezy naukowe. W ten sposób starają się odtworzyć przeszłość, czyli ustalić prawdę historyczną [...] W gimnazjum będziecie poznawać historię tak jak zawodowi historycy”.

Współczesna historiografia, piszą autorzy najnowszego podręcznika do zreformowanego liceum, i inne nauki społeczne dążą do wyzbycia się sądów wartościujących, a więc subiektywnych. Zasadniczym zadaniem historyka ma być, uważają, nie formułowanie oceny faktów i zjawisk – tylko ich wyjaśnianie. Oceny, proponują, należy zostawić czytelnikowi, który może się

ustosunkować (zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami) do faktów i zjawisk analizowanych przez naukowców. Autorzy wspomnianego podręcznika tak widzą etapy badania historycznego: 1) najpierw historyk poznaje epokę i jej problemy oraz zaznajamia się z dotychczasowym stanem badań, 2) ocenia przydatność źródeł do danych tematów, a także ich wiarygodność, 3) następnie odtwarza fakty na podstawie źródeł, 4) w końcu, wyjaśnia odtworzone fakty i zjawiska. Formułując ostateczne wnioski trzeba pamiętać, przestrzegają, że zależą one od przyjętej metody. Badając jakiś problem dwiema metodami – otrzymamy dwa różne wnioski. Największą satysfakcję, uważają, przynosi nam samodzielne tworzenie obrazu przeszłości. Profesjonalne badania wymagają jednakże przygotowania uniwersyteckiego. Na własny użytek, zachęcają, można jednakże podejmować relatywnie prostsze zadania badawcze, jak np. odtworzenie historii własnej rodziny.

Niezwykle interesującą definicję przedmiotu poznania historycznego przynoszą autorzy cytowanego już wyżej programu nauczania do gimnazjum. Według nich tym przedmiotem jest kultura – rozumiana: jako zespół wartości i reguł sterujących wszystkimi dziedzinami życia, zarówno w przeszłości jak i współczesności. Wiedza historyczna, będąc zatem składnikiem tak rozumianej kultury może służyć waloryzacji określonych działań praktyczno-życiowych podejmowanych w teraźniejszości oraz w przyszłości.

Nowe podręczniki, które zostały opracowane “pod reformę” są bardziej przyjazne dla ucznia, zawierają ciekawą szatę graficzną, urozmaicony materiał, są obficie zaopatrzone w różnorodne wypisy źródeł, posiadają wiele fotografii, wykresów, tabel i map, za pomocą których usiłuje się przybliżyć skomplikowaną materię rzeczywistości. Jak zatem pokazują świat przeszłości?

Autorzy programów nauczania i twórcy podręczników deklarują, że ich wizja nauczania historii polega min. na ograniczeniu faktografii oraz dominacji historii politycznej (tak charakterystycznej dla starszych podręczników). Ponadto, odchodzi się od prezentacji faktów i procesów w układzie chronologicznym – na rzecz układu bardziej problemowego. Jest to szczególnie widoczne na etapie szkoły podstawowej albowiem, jak piszą autorzy jednego z programów:” W klasie IV powiązanie historii z wiedzą społeczną prowadzi uczniów do poznawania i rozumienia spraw, problemów, zjawisk dla dzieci najbliższych, zrozumiałych, prostych, związanych z codziennym doświadczeniem [...] W treściach kształcenia zawarte są tematy związane z poznaniem siebie, własnej rodziny, jej przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, a także problematyki własnego regionu teraz i w przeszłości [...] W klasie V treści nauczania skupione zostały wokół zagadnień historyczno-społecznych, prezentujących w sposób plastyczny i barwny etapy przekształceń w życiu ludzkiej zbiorowości [...] ukazujących zmiany zachodzące w ludzkiej codzienności, postrzeganej min. przez warunki życia, narzędzia, sposoby podróżowania, komunikowania się, poziom zdrowotności, edukację, obyczaje, rozrywkę, wypoczynek itp. [...] W klasie VI wprowadzamy dzieci w świat pojęć: władza, państwo, społeczeństwo i podstawy jego kultury”. W podobny sposób widzą kształcenie historyczne autorzy innego programu:” Cykl nauczania (historii – przyp. A. R.) w zreformowanej szkole podstawowej można z powodu przyjętych założeń określić jako “czas dorastania”. Chodzi oczywiście o dorastanie do życia społecznego i aktywności społecznej wieku dojrzałego. Problemy życia społecznego w jego aspektach historycznych przybliżane będą uczniowi w trzech przestrzennych skalach ujęcia: mikro, mezo i makro [...] Skalę mikro wyznacza rodzina i dom rodzinny ucznia oraz miejscowość i region zamieszkania [...] Skala mezo dotyczy będzie przede wszystkim Polski, kraju ojczystego. Skalę makro wyznaczy zaś kontekst krajowy, europejski i światowy”.

W Gimnazjum na lekcjach historii, postulują autorzy programów, uczeń winien być zapoznany przede wszystkim z najważniejszymi faktami z dziejów Polski i powszechnych. Oto typowa propozycja takiego podejścia do nauczania na tym etapie:” poprzez zapoznanie z historią ludzkości uświadomienie uczniom wkładu poszczególnych kręgów kulturowych w dorobek cywilizacyjny świata, dostarczenie uczniowi niezbędnej wiedzy z historii powszechnej do zrozumienia wydarzeń

we współczesnym świecie, wyposażenie uczniów w wiedzę w zakresie najważniejszych wydarzeń z historii Polski”. I Jeszcze dla przykładu jedna propozycja:” Myślą porządkującą materiał merytoryczny zawarty w programie gimnazjum jest przedstawienie osiągnięć cywilizacyjnych poszczególnych kręgów kulturowych, zwłaszcza obszaru Morza Śródziemnego, z perspektywy europejskiej (w liceum z punktu widzenia historii powszechnej – przyp. A. R.)”.

Analiza podręczników (od szkoły podstawowej po liceum) pozwala dostrzec dwie tendencje w prezentacji dziejów. Pierwsza, to tradycyjne ukazywanie przeszłości polegające, wbrew oficjalnym deklaracjom, na przedstawianiu pewnej (mniejszej lub większej) porcji faktów – przede wszystkim z dziejów politycznych. Kanonicznym wręcz przykładem takiego podejścia jest ostatnio wydany (2002) nowy podręcznik do liceum. Autorzy jego jednakże tak piszą o swoich zamierzeniach:” Łatwo zauważycie, że jego treści nie koncentrują się na dziejach politycznych, lecz [...] na: ludziach, społeczeństwach i cywilizacjach [...] Człowiek tworzy społeczeństwo [...] Od najważniejszych czasów, o czym już wiecie z lekcji gimnazjum, organizuje państwo [...] Ponieważ jednak żyje, buduje, prowadzi wojny i tworzy państwo na różne sposoby, mówimy, że kształtuje różne systemy kulturowe – cywilizacje. Pojęcie cywilizacji jest głównym kluczem do podręcznika, stanowi kryterium porządkujące cały materiał”. Następnie zauważają, że:” oprócz przemijających wydarzeń spotykamy się dzisiaj także ze zjawiskami, których początki sięgają odległej, bo liczonej setkami, a może nawet tysiącami lat przeszłości [...] O naszym życiu decydują procesy, które historycy nazywają długim trwaniem [...] Fakty i zjawiska tworzą więc pewną hierarchię: długiego trwania i krótkiego trwania oraz wydarzeń jednostkowych”.

Mimo tych deklaracji, we wspomnianym przed “momentem” podręczniku, nadal przeważają fakty polityczne, które osadzone są w ramach struktur nadrzędnych zwanych cywilizacjami (podobny schemat spotyka się i w wielu innych podręcznikach). Co więcej, przeważają także w nim tradycyjne tematy, które opisywane są w podręcznikach akademickich oraz klasycznych syntezach dziejów Polski i powszechnych. Podobne tendencje można też dostrzec w innych podręcznikach – zarówno do gimnazjum, jak i do liceum. Tytułem przykładu podajmy tematy, które są zawarte w podręczniku do II klasy Gimnazjum (odnoszą się do epoki nowożytnej i zawierają wybrane przykłady): Europejczycy poznają świat, Czas wielkich zmian, W renesansowej Europie, Reformacja w Niemczech, Reformacja ogarnia Europę, Katolicy kontra protestanci, w monarchiach absolutnych i parlamentarnych, W czasach baroku, Rzeczpospolita – kraj wielu kultur i religii, W państwie demokracji szlacheckiej, Jagiellonowie umacniają pozycję Polski i Litwy, Rzeczpospolita – kraj rozdarty wewnętrznymi konfliktami, Rzeczpospolita wieku wojen, W barokowo-sarmackiej Rzeczypospolitej.

Weźmy jeszcze inny jeszcze podręcznik – tym razem do liceum. Oto tematy proponowane do charakterystyki średniowiecza (wybrane przykłady): Merowingowie i ich państwo, Awarowie i Słowianie w środkowej i południowej Europie, cywilizacja arabska, wyprawy Wikingów, Społeczeństwo feudalne, Kultura wczesnośredniowieczna, Cesarstwo bizantyjskie, Powstanie państwa niemieckiego, Pierwsze państwa słowiańskie, Monarchia wczesnopiastowska, Państwa krzyżowców, Mongołowie i ich podboje, Rozbicie dzielnicowe w Polsce, Tworzenie się europejskich monarchii stanowych, Sąsiedzi Polski w okresie rozbicia dzielnicowego, Gospodarka średniowiecznej Europy do połowy XIV wieku.

Druga tendencja, która jest zauważalna w przedstawianiu świata przeszłości w najnowszych podręcznikach polega, najogólniej rzecz biorąc, na ukazywaniu tzw. życia codziennego. Jednakże świat życia codziennego jest opisywany właściwie tylko w podręcznikach do szkoły podstawowej. W tej “opcji” odchodzi się od chronologicznego omawiania wielkich wydarzeń politycznych, gospodarczych czy społecznych. Praktycznie znika historia polityczna i biografistyka – koncentrująca się zwykle na wybitnych postaciach politycznych, wojskowych czy rewolucjonistach. Zamiast tego uczniowie mogą poznać świat codziennego bytowania człowieka

i jego zmiany na przestrzeni wieków, a także wytwory kultury i cywilizacji, które określały warunki życia ludzi w różnych krajach i epokach. A oto przykładowy zestaw tematów z tego typu podręcznika: jak mieszkali ludzie, jakie były zajęcia ludności i jakich narzędzi używano, odżywianie się ludzi, higiena osobista i ochrona zdrowia, jak ludzie porozumiewali się między sobą, religia w życiu człowieka, czego się uczyli i do jakich szkół chodzili wasi rówieśnicy, wpływ nauki na dzieje ludzkości, od wymiany towar za towar do karty kredytowej, od pieszych wędrówek do raket kosmicznych, rozwój techniki wojennej, jak nasi przodkowie spędzali wolny czas, sport w życiu ludzi czy zmiany w budownictwie w ciągu dziejów.

Szkoła i kształcenie historyczne a społeczeństwo informatyczne

Ostatnia dekada XX wieku i początek obecnego stulecia stoją pod znakiem gwałtownego rozwoju technologii elektronicznych, telekomunikacyjnych, cyfrowych, biocybernetycznych czy informatycznych, które już spowodowały rewolucję na miarę niegdysiejszej rewolucji przemysłowej. Dotknęła ona praktycznie wszystkie dziedziny życia. Mówi się zatem o nastaniu społeczeństwa informacyjnego – żyjącego już po części w rzeczywistości wirtualnej. Stąd: “W najbliższych dwudziestu-trzydziestu latach nastąpią istotne zmiany w systemach oświaty, wymuszone rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Szkoła będzie musiała się przystosować do nowych warunków zewnętrznych, wynikających z rozwoju technologii oraz nowych potrzeb w zakresie oświaty zgłaszanych przez nowo powstające społeczeństwo”.

W tym więc fragmencie spróbuję się zastanowić nad nieuchronnymi, jak się wydaje, zmianami, które muszą nastąpić – aby współczesna polska szkoła (a w jej ramach kształcenie historyczne) mogła podołać wyzwaniom nowych czasów. Przede wszystkim skoncentruje się na dwóch ważnych ogniwach w procesie edukacji tj. roli nauczyciela oraz podręcznika, których wpływ w procesie kształcenia i wychowania był do tej pory dominujący.

Na wstępie należy odnotować fakt, że pewna część nauczycieli i pedagogów nie tylko nie próbuje wyjść naprzeciw potrzebom nowego społeczeństwa (w swej działalności edukacyjnej i wychowawczej), ale z wyraźną niechęcią odnosi się do procesów zachodzących w świecie współczesnym. Z tego też względu starają się uchronić tradycyjne wartości i postawy, a także, jak się wydaje, zachować swą wyróżnioną pozycję: Świat podąża w kierunku rzeczywistości informatycznej, która najwcześniej stanie się udziałem najmłodszych, czyli uczniów. Sytuacja ta [...] prowadzi do wyalienowania wiedzy i doświadczenia o świecie i człowieku ze środowiska kulturowego [...] W tej sytuacji człowiek rozumiany jako jednostka okaże się ułamkiem energii świata, tak nieznaczącym wobec hiperpamięci komputera, że doświadczy on prawdopodobnie całej głębi owej alienacji, która go oderwie od drugiego człowieka i sprzęgnie z “ekranem”. Gdzie znajdzie się wtedy nauczyciel i uczeń? [...] Cyberprzestrzeń to świat nierealny”. Panaceum ma być na to:” Wobec rewolucji informatycznej spotkanie ucznia z nauczycielem musi być ekskluzywne, pogrążone w przestrzeni święta, alternatywne.

W tradycyjnym kształceniu historycznym uczeń miał być przedmiotem (ciałem, jak zwykł mawiać Foucault), poddawany różnorodnej obróbce przez pedagogów i nauczycieli. W pedagogice modernizmu uzmysłowiono sobie konieczność podmiotowego traktowania ucznia. Jak jednak trafnie zauważa Jerzy Maternicki modernistyczna koncepcja podmiotowości kładzie nacisk:” na maksymalną, ale i zarazem poprawną pod każdym względem, aktywność poznawczą ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy historycznej. Nauczyciel tak kieruje procesem poznawczym ucznia, aby ten sam doszedł do odpowiednich wniosków. Innymi słowy: rezultat jego samodzielnej pracy jest w tym przypadku jakby “zaprogramowany”, przewidziany przez nauczyciela [...] Nauczyciel czuwa nad poprawnością działań uczniów, koryguje ich błędy, naprowadza na właściwą drogę”.

W kulturze opartej na słowie drukowanym podstawowym źródłem wiedzy (obok nauczyciela) był

podręcznik: “Śledząc poglądy na interesujący nas temat warto przypomnieć opinie dydaktyków historii podkreślające, że podręcznik ze względu na swój kompleksowy charakter jest podstawowym środkiem dydaktycznym w nauczaniu i uczeniu się historii”. Był on czymś w rodzaju (jak sugeruje wspomniany J. Maternicki) quasi-syntezy, obejmującej całość wiedzy przydatnej uczniom czy studentom. Ponadto zawierał: uogólnienia, oceny, ćwiczenia, pytania sprawdzające wiedzę i umiejętności, a nawet:”Podręcznik szkolny ma jednak do spełniania jeszcze inne funkcje oprócz merytorycznej i językowej. Jego zadaniem jest również kształcenie postaw moralnych, uczenie, jak skutecznie przyswajać wiedzę i rozumieć otaczający świat i ludzi. Autor podręcznika staje więc w roli nie tylko źródła wiedzy, ale mistrza-nauczyciela. Przewyższa on uczniów biegłością i umiejętnościami”.

Czy reforma szkolna z 1999 roku zmieniła tę sytuację jeśli chodzi o rolę podręczników w nauczaniu-uczeniu Jerzy Maternicki uważa, że nie bardzo! Píše on:” [...] niepokojącym zjawiskiem jest utrzymanie tradycyjnego modelu szkolnego podręcznika historii. Zewnętrznie prezentuje się on nawet nieźle, czasami jest bardziej atrakcyjny niż opracowania wcześniejsze. Cóż z tego, jeśli jego forma dydaktyczna nie uległa większej zmianie. Jest to nadal quasi-synteza podająca uczniowi “na tacy” wszystkie ważne sądy historyczne i uogólnienia [...] Nowe podręczniki w zbyt małym stopniu wychodzą naprzeciw dydaktyce aktywno-refleksyjnej, “podmiotowej”, kładącej nacisk na samodzielną i twórczą pracę uczniów”.

Rewolucja informatyczna i rodzenie się społeczeństwa informatycznego, których to procesów jesteśmy świadkami powodują, jak wspominałem, potrzebę gruntownego przemyślenia koncepcji oświaty, szkoły i jej funkcjonowania, celów i zasad kształcenia oraz roli, w tych procesach, nauczycieli i środków dydaktycznych. Co więcej, wizualizacja kultury, Internet oraz nowe technologie informatyczne z technikami multimedialnymi na czele stwarzają nie tylko nowe wyzwania wobec kształcenia, ale także wywierają przemożny wpływ (jak to ukażę w ostatnim podrozdziale) na tworzenie wizji świata historycznego oraz sposób/by jego pokazywania.

Rewolucja informatyczna podważyła tradycyjny model szkolnictwa jako pewnej instytucji (w sensie prawnym oraz, co ważne, fizycznym), w którym kształtuje się i wdraża pożądaný model wychowania dzieci, młodzieży czy studentów oraz stosuje się uprawomocnione wcześniej przez pedagogikę i dydaktykę sposoby i treści kształcenia. Podważona też została tradycyjna rola nauczyciela. Upowszechnienie się obecności komputerów (w szkołach i gospodarstwach domowych), a przede wszystkim możliwość połączenia ich w ogólnoswiatową sieć internetową spowodowało kryzys szkoły rozumianej jako pewną instytucję istniejącą w konkretnym miejscu, do której uczęszczają uczniowie i w której wykłada się uczniom z góry przygotowaną porcję wiedzy (określoną przez programy nauczania) przez konkretnych, metodycznie przygotowanych nauczycieli. Obecnie zaczyna rodzić się pogląd, że szkoła niekoniecznie musi się znajdować w konkretnym miejscu (choć oczywiście może) i, że lekcje (w jakiejś części) niekoniecznie muszą odbywać się w tejże szkole i, że nie wszyscy uczniowie muszą się znajdować razem w określonym miejscu o określonej porze (na lekcji, w klasie, w szkole czy uczelni) i, że niekoniecznie muszą, w danym cyklu lekcyjnym, wysłuchiwać wykładów tego samego nauczyciela czy profesora. Rodzą się bowiem możliwości przekształcenia szkoły tradycyjnej – w szkołę wirtualną. W takiej szkole podstawowymi elementami byłyby: komputer, łącza internetowe http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/nr8/artykuly/a_radomski_educacja2.html (najlepiej światłowodowe), elektroniczne bazy danych, sprzęt do prezentacji multimedialnych, (zastąpiłby tradycyjną tablicę i kredę), cyfrowa kamera video noteboki czy palmpatomy. Dzięki takiemu wyposażeniu uczeń niekoniecznie musiałby przychodzić do szkoły (nie wspominając już o studentach), mógłby za to bardziej elastycznie gospodarować czasem. Jeśliby uznał, że potrzebuje więcej czasu na zbieranie informacji do wykonania określonego zadania czy polecenia – to kosztem “siedzenia na lekcji” – mógłby zająć się szukaniem danych (np. w internecie). Zresztą zmieniłaby

się rola lekcji – gdyż we współczesnej rzeczywistości zmienia się charakter edukacji.” Zakłada się, że rezultatem uczenia się nie jest produkt, a proces przejawiający się w zdobywaniu wiedzy, który może powodować wewnętrzne zadowolenie; środkiem nauczania-uczenia się nie jest wykład lub podręcznik, ale wspólny projekt badawczy realizowany przede wszystkim przez uczniów; umiejętności, które uczeń zdobywa, to nie zapamiętywanie i odtwarzanie, a umiejętności badawcze: komunikowanie, negocjowanie różnych opcji, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów”.

Przy tego typu podejściu do edukacji zmienia się (może ulec zmianie) i to radykalnie rola nauczyciela.” nauczyciel przestaje występować w roli eksperta, a staje się (sic!) uczniem, który nierzadko będzie musiał przyznać, że czegoś nie wie, że się zapozna, przygotowuje się, poinformuje później itp. Z kolei uczeń występuje jako badacz, który sam lub w grupie rówieśników uczy się [...] jak z powyższego wywodu wynika, w nowym modelu szkoły, realizującym potrzeby społeczeństwa informacyjnego, uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się [...] Uczenie się w grupie staje się podstawą procesu dydaktycznego [...] W takich warunkach uczniowie zaczynają lepiej rozumieć cel podejmowanych zadań, ich wkład we własne uczenie się i samorozwój. Jeśli nauczyciel może przyspieszyć integrację tych wszystkich elementów [...] to wtedy rezultatem takich zabiegów może okazać się większy upór uczniów w dążeniu do osiągnięcia wiedzy i zdobywania wielostronnego doświadczenia”.

Tak więc, w wirtualnej szkole nauczyciel przestaje być jedynym i najważniejszym źródłem wiedzy. Tym podstawowym źródłem będzie coraz częściej stawał się internet i elektroniczne biblioteki i inne bazy danych, w których będą zgromadzone informacje w postaci cyfrowych i multimedialnych “tekstów”. Uczeń w szkole (na lekcji) nie tyle będzie zatem zdobywał wiedzę ile otrzymywał zadania do wykonania (samodzielnie bądź w grupie). Będzie mógł gromadzić informacje do wykonania danego zadania bądź polecenia zarówno w szkole, jak i poza nią (np. w domu). Jeśli będzie miał jakieś wątpliwości – to będzie (potencjalnie w każdym momencie) skontaktować się ze swoim nauczycielem – bądź każdym innym. Co więcej, będzie mógł skorzystać z lekcji lub wykładów (poprzez internet) praktycznie z każdego miejsca na kuli ziemskiej i to w czasie rzeczywistym. Lekcje szkolne, obok tradycyjnego przekazywania wiedzy bądź określonych umiejętności – mogą się stać znakomitą okazją do wymiany informacji, prezentacji wykonania własnego projektu, omówienia różnych alternatywnych rozwiązań i sposobów zdobywania informacji, dyskusji z udziałem internautów i multimedialnych prezentacji. Nauczyciel byłby w tym wypadku nie tylko ekspertem, ale również koordynatorem pracy, moderatorem dyskusji i po prostu partnerem dla ucznia – zwłaszcza, że:”Należy się spodziewać sytuacji, w której uczniowie mogą dysponować większą i nowszą wiedzą niż ich nauczyciele”.

W dotychczasowej praktyce edukacyjnej najważniejszym źródłem wiedzy (obok nauczyciela) był podręcznik. Istniało przekonanie, że zawierał on pewną skończoną wiedzę, mającą początek i koniec, uporządkowaną chronologicznie, geograficznie, problemowo itd. Wiedza taka, zapisana w postaci słowa drukowanego, odzwierciedlać miała jakąś rzeczywistość. Była usystematyzowana i linearna. Przeważały w jej prezentacji związki przyczynowo-skutkowe oraz czasowo-przestrzenne. Za sprawą współczesnych literaturoznawców spod znaku poststrukturalizmu podważono tego typu koncepcję dzieła literackiego i naukowego. Współczesne teorie na gruncie humanistyki akcentują fakt, że znaki językowe nie odzwierciedlają żadnej rzeczywistości. Natomiast same są rzeczywistością. Ponadto, uważa się obecnie, że świata nie da się opisać całościowo i zamknąć w jakimś dziele czy podręczniku. W słowniku współczesnego literaturoznawstwa i naukoznawstwa dominuje określenie: ‘świata jako tekstu’, który jest pisany w nieskończoność. Dany tekst (np. podręcznik) piszemy z różnych pre-tekstów (innych podręczników, dzieł naukowych, publicystycznych, literatury, źródeł itd., itd.) i proces ten jest nieskończony. Każdy tekst (literacki, naukowy czy dydaktyczny) jest więc mozaiką różnych tekstów (swoistych “cytatów”), zawierających różne punktu widzenia i wzajemnie się do siebie

odnoszących (są to tzw. relacje intertekstualne). Zatem, mamy tu do czynienia, jak się mawia, ze swoistym: hipertekstem będącym mozaiką różnych tekstów – bez początku, końca, określonego kierunku, jednoznacznych związków i zależności.

Współczesna kultura, w której tak poważną rolę zaczynają grać obraz, dźwięk i słowo mówione, sprowadza słowo drukowane (książki – w tym i drukowane podręczniki) do drugorzędnej roli. W to miejsce pojawiają się teksty elektroniczne (zapisywane na CD, DVD, a w przyszłości zapewne na dyskach optycznych). Mają one, jak wiadomo, multimedialny charakter. Łączą więc cztery w jednym tj.: druk, obraz, mowę i dźwięk. Stwarzają więc zupełnie nowe możliwości pokazywania świata, a także jego kreowania. Rzeczywistość, jak wiadomo, jest doświadczana za pomocą różnych zmysłów. Tradycyjna drukowana książka (w tym i podręcznik) nie był w stanie oddać całego bogactwa doświadczanego świata (trzeba było np. przekładać obraz czy dźwięk na znaki). Teraz sytuacja uległa radykalnej zmianie. Dodatkowo, jak już podkreślałem, współczesna kultura zaczyna mieć coraz bardziej obrazkowy i medialny charakter, którego nie jest w stanie oddać tekst pisany. Kultura medialna też nie odzwierciedla żadnej rzeczywistości – sama jest bowiem rzeczywistością. Jest kopią bez oryginału. Produkuje, jak mawia Jean Baudrillard (jeden z jej najwybitniejszych znawców): simulacra. Jest tworem współczesnych technologii elektronicznych, informatycznych, telekomunikacyjnych itp. Na tę kulturę też:” spojrzeć możemy jak na rodzaj hipertekstu, tj. takiego, w którym wszystko odnosi się do siebie i nawzajem komentuje. Hipertekst umożliwia pełną referencję i nie wymaga wyjścia poza system informacji, który tworzy jego strukturę. Klasycznym wyrazem dążenia do stworzenia takiego supertekstu jest Internet”. Oczywiście, współczesna kultura medialna też jest mozaiką cytatów (ze swoistych: pre-obrazów czy pre-mediów). Stąd, analogicznie do dzieła literackiego (hipertekst), można o niej mówić, że ma charakter: hipermedialny, hiperobrazkowy (ew. intermedialny) (podręcznik możemy stworzyć w zależności od naszych potrzeb i celów, jest potencjalny, a nie tylko hiper czy intermedialny).

Zatem, w świetle tego co przed chwilą powiedziano wynika kilka konsekwencji odnoszących się do wszelkich podręczników szkolnych czy akademickich: 1) współczesna kultura jest symbiozą kultury opartej o słowo pisane oraz (zdobywającej coraz większe znaczenie) kultury medialnej (obrazkowej), 2) tradycyjny podręcznik (oparty na słowie drukowanym) nie jest w stanie oddać charakteru współczesnej rzeczywistości. Co więcej, nie mógł on też opisać świata “tradycyjnego”, 3) można zatem postulować tworzenie tzw. podręczników ‘multimedialnych’ (powstających już zresztą – tyle, że wciąż traktowanych jako uzupełnienie podręczników tradycyjnych), 4) taki interaktywny podręcznik multimedialny miałby raczej charakter podręcznika: ‘potencjalnego’ lub: “jednej chwili”, 5) byłby bowiem on tworzony przez nauczyciela, ale też ucznia czy studenta – w zależności od jego/ich jakichś pragmatycznych bądź, powiedzmy, estetycznych, potrzeb lub celów, 6) nie miałby on charakteru jakiegoś skończonego dzieła (nie da się bowiem opisać rzeczywistości, jest to proces nieskończony), 7) miałby natomiast charakter bardziej ‘wirtualny’, ‘hipermedialny’ i byłby ciągle “pisany” czy kreowany 8) zatem, w ostateczności można nawet postulować skasowanie pojęcia: ‘podręcznika’, a w to miejsce wprowadzić po prostu pojęcie: ‘informacji’ – potrzebnej do wykonania np. konkretnego zadania przez ucznia (byłaby zdobywana ze wszystkich dostępnych źródeł), 9) w końcu, celem kształcenia (czy to historycznego czy jakiegokolwiek innego) nie byłoby już tylko wdrażanie do jakiegoś jednego konkretnego świata i systemu wartości – bo taki już chyba nie istnieje. Współcześnie bowiem każdy (w tym i uczeń) może sobie stwarzać własne, niepowtarzalne, wirtualne światy – w dodatku: “jednej chwili”. Można się zastanowić czy nadrzędnym celem nie byłoby kształcenie raczej kompetencji do zdobywania informacji, rozwiązywania problemów (samodzielnie i w grupie), umiejętności komunikowania się i współpracy, a nie poznawania rzeczywistości i to w wymiarze faktograficznym?

Historia szkolna w ponowoczesnym, informatycznym społeczeństwie – w kierunku historii

multimedialnej

W pierwszym (po II wojnie światowej) uniwersyteckim podręczniku dydaktyki historii czytamy: “W dydaktyce współczesnej ugruntował się pogląd, że historia szkolna może i powinna być oparta na nauce historycznej. Powszechnie przyjmuje się, iż treści przekazywane młodzieży powinny być zgodne z aktualnym stanem historiografii”. Zgadzając się generalnie z tym stwierdzeniem, chciałbym, w ostatnim fragmencie niniejszego tekstu, pokazać (w ogromnym skrócie, rzecz jasna) aktualny stan akademickiej historiografii, aby następnie zaproponować; w jaki sposób można pokazywać świat przeszłości oraz jakie treści mogą tu być szczególnie użyteczne.

Niech punktem wyjścia moich dalszych rozważań będzie stwierdzenie, że wizja historiografii – zawarta w programach szkolnych i najnowszych podręcznikach zasadniczo odbiega od tego co się dzieje w światowej, akademickiej Clio. Są, oczywiście wyjątki, ale generalnie istnieje w tym względzie spore zapóźnienie.

Na początku niniejszego artykułu zaprezentowałem typowe poglądy na naukę historyczną, jakie można spotkać w najnowszych podręcznikach. Z nich to wyłania się następujący obraz tej dyscypliny: 1) historia jest nauką, 2) dąży (czy powinna dążyć) do prawdy dziejowej (choć czasami jest to trudno osiągalne), 3) historyk jest typowym uczonym, który, uzbrojony w odpowiednie metody, poznaje i jest w stanie poznać dzieje – w ich realiach, 4) historyk swą wiedzę o przeszłości czerpie z tzw. źródeł historycznych, które dają dostęp do minionych zdarzeń, 5) historyk winien przedstawiać przede wszystkim najważniejsze fakty (czasem procesy – np. długiego trwania, bądź wytwory cywilizacji), które kiedyś miały miejsce oraz ich genezę i skutki, a następnie próbować je wyjaśniać – za pomocą przede wszystkim wyjaśniania przyczynowo-skutkowego, 6) historyk w penetrowaniu, a później w prezentowaniu przeszłości (za pomocą narracji) winien być obiektywny – na tyle, na ile jest to możliwe, 7) narracja przedstawia głównie wielkie kategorie historyczne: cywilizacja, kultura, epoka historyczna, społeczeństwo, stan, klasa, warstwa itp., 8) przeważają opisy dziejów danych państw i narodów (historia państwowo-narodowa).

Wszystkie te przekonania na temat historiografii oraz sposobów jej pokazywania, które przed momentem wyliczyłem – zostały w końcu XX wieku podważone. Szczególnie jest to widoczne na gruncie refleksji teoretyczno-metodologicznej. Współcześni metodolodzy i filozofowie historii przekonują nas (z inspiracji myślicieli postmodernistycznych), że: 1) historia nie jest nauką – jest rodzajem sztuki, a historyk bardziej artystą, aniżeli chłodnym naukowcem, 2) historia nie jest w stanie dojść do prawdy o minionych wydarzeniach. Mówi się, że historyk nie odkrywa prawdy, tylko ją wytwarza, 3) historyk, niezależnie jakich metod będzie używał – to i tak nie będzie w stanie odtworzyć przeszłości w jej realiach, 4) źródła nie dają dostępu do przeszłości i nie zawierają faktów! – są one tekstem, który interpretujemy za pomocą naszych współczesnych kategorii i dlatego to my historycy stwarzamy fakty! i w ogóle wiedzę o dziejach. Co więcej, niektórzy uważają, że historycy nie piszą o przeszłości – tylko piszą przeszłość! (tak jak pisarze), 5) sama historia nie podpowiada nam, jakie fakty czy wydarzenia były najważniejsze, a jakie osiągnięcia czy wytwory najwartościowsze. To historycy dokonują tego wartościowania, jak i oceniają co jest godne ich zainteresowania, a co ma znaczenie drugorzędne, 6) historyk nie może być obiektywny – gdyż nie jest w stanie wyrwać się z okowów własnej epoki i kultury i spojrzeć z wyżyn boskich na przedmiot poznania, 7) w miejsce wielkich kategorii historycznych postuluje się pisanie: mikrohistorii, historii tych grup ludzkich, które były wcześniej pomijane (kultura ludowa, masowa, popularna, mniejszości etniczne, seksualne, a zwłaszcza świat kobiet). Ponadto, zamiast faktów i wytworów – wizje świata, postrzeganie rzeczywistości, świat wartości, mentalność, 8) spychanie historii narодно-państwowej na plan dalszy, z tego względu, że w ponowoczesnej rzeczywistości rola państwa ulega osłabieniu, a naród przestaje być kategorią integrującą ludzi i kształtującą ich tożsamość. W to miejsce proponuje się pisanie np. historii życia codziennego, relacji i konfliktów międzykulturowych, pokazywaniem historii z punktu widzenia różnych grup społecznych.

Gwałtownie też rozwija się tzw. historia postkolonialna – oddająca głos narodom i społeczeństwom podporządkowanym niegdyś przez Europejczyków, którzy także zdominowali pisanie historii ludów przez siebie ujarzmionych.

We współczesnych polskich podręcznikach nadal dominuje historiografia: a) państwowo-narodowa, europocentryczna, patriarchalna (męski punkt widzenia), prezentująca fakty z wielkiej polityki, gospodarki czy wysokiej kultury (oraz tzw. najważniejsze osiągnięcia cywilizacyjne), b) ten model historiografii preferuje linearną koncepcję czasu i związki przyczynowo-skutkowe, c) posługuje się ona słownictwem: prawdy, obiektywności i przedstawiania (sugeruje uczniom, że tak mniej więcej wyglądał świat przeszłości, jak podręcznik przedstawia).

Taki wzorzec historii i jej prezentacji nie za bardzo odpowiada potrzebom współczesnej ponowoczesnej rzeczywistości (przynajmniej tej zachodniej). Ludzie początków XXI stulecia inaczej postrzegają świat. Tradycyjna narracja historyczna, oparta głównie na słowie drukowanym, przestaje już wystarczać. Istnieje więc konieczność tworzenia podręczników multimedialnych wprowadzających uczniów w świat/y współczesnych coraz bardziej wizualnych i obrazkowych kultur. Ponadto, już istniejące możliwości technologiczne pozwalają tworzyć również multimedialne obrazy dziejów. Autorzy współczesnych podręczników winni zatem śmieiej korzystać z owych możliwości.

Wydaje się, że we współczesnych społecznościach istnieje zapotrzebowanie na inne wizje przeszłości. Ludzie terażniejsi raczej nie żyją już wielką polityką i co za tym idzie i wielką historią. Z reguły nie są już związani emocjonalnie z takimi kategoriami, jak: państwo, naród czy ojczyzna. W znacznej części czują się, jak pisałem wcześniej, nomadami. Spotykają więc w swych wędrówkach – realnie czy w Internecie – różne nacje, kultury, religie, wartości i style życia. Co więcej, owa mozaika zaczyna już przenikać praktycznie wszystkie zakątki naszego Globu. Tym więc co ich zajmuje jest szeroko rozumiana codzienność. Wielka historia jest im mniej przydatna w codziennym bytowaniu. Można zatem postulować aby wizje dziejów były: a) skoncentrowane na takich pojęciach jak: codzienność, kultura (rozumiana jako świat wartości i reguł działania), życie czy tragiczność losu człowieka – związana z koniecznością radzenia sobie z rzeczywistością stawiającą nam opór, z koniecznością dokonywania ciągłych wyborów itp. Wielka historia może być ukazywana przede wszystkim wówczas – kiedy wpłynęła na życie, los czy doświadczenie rzeczywistości zwykłego człowieka. Nie ulega raczej wątpliwości, że np. Rewolucja francuska z 1789 roku zmieniła świat i to praktycznie we wszystkich wymiarach i co za tym idzie życie ludzi. A czy podobne rewolucje z lat 1830 czy 1848 uczyniły coś podobnego? Powinny więc one obciążać pamięć uczniów? Potop szwedzki wpłynął na życie większości Polaków, a czy pozostałe wojny XVII wieku miały takie oddziaływanie? (zwłaszcza, że toczyły się na peryferiach Rzeczypospolitej). Po co więc o nich pisać w szkolnych podręcznikach?

Jak już wspomniałem, współcześnie każdy może sobie kreować własne wizje dziejów – uczeń też. Moim zdaniem jest to cecha godna polecenia. Niesie ona nie tylko określone korzyści dydaktyczne, ale także ma kolosalne znaczenie dla naszego postrzegania rzeczywistości, stosunku do świata, do jego różnych interpretacji, uczy szacunku i tolerancji dla innych i ich poglądów. Należy postulować aby były to wizje multimedialne – zwłaszcza, że młodzi ludzie żyją już w tego typu świecie.

Punktem wyjścia przy tego typu strategii wprowadzania w świat wiedzy historycznej (która zresztą jest już rozwijana – zwłaszcza w szkole podstawowej) jest proponowanie opowiadania historii własnej, rodziny, następnie miejscowości czy regionu. Każdy uczeń może coś takiego przygotować. Niestety na dalszych etapach kształcenia – zwłaszcza w gimnazjum i liceum ten sposób podejścia do przeszłości zostaje porzucony. Do akcji wkracza jedna obiektywna, realistyczna wizja dziejów – otoczona nimbem naukowości. Wspaniale rozpoczęty proces kreowania własnych opowieści o przeszłości zostaje zastąpiony jedną wykładnią i czego ma to nauczyć? Jeśli uczeń (już od szkoły

podstawowej) będzie zachęcany do pisania własnych opowieści. To później (na dalszych etapach kształcenia i w życiu dorosłym) łatwiej mu będzie zrozumieć, że prace historyków – to właśnie tylko (a może aż) opowieści, że każda opowieść jest równie ważna. Ja miałem taką historię (własnego życia), mój kolega, sąsiad, znajomy, przybysz z zagranicy (który zamieszkał w mojej miejscowości) miał inną. I wszystkie one są równie ważne. Wszystkie zawierają moje i ich widzenie świata i żadna z tych wizji nie jest ani prawdziwa, ani fałszywa, ani mniej wartościowa. Są one mniej lub bardziej odmienne. Zawierają czyjaś pamięć o życiu, o losie człowieka i jego zmaganiu z rzeczywistością – stawiającą nam opór. Tak samo jest i z pracami historyków – tych naszych i tych obcych. Kreują oni pewne wizje przeszłości (właśnie wizje) i nie ma sensu dociekać o ich prawdziwości czy fałszywości. Po co więc zwracać sobie nimi głowę, inaczej: po co o nich się uczyć? Powodów zajmowania się wiedzą historyczną można podać wiele. Ja lansuję te natury: pragmatycznej. Otóż, aby skutecznie się poruszać w świecie (osiągać dane cele) należy posiadać wiedzę o danych warunkach działania. Nie chodzi tu o wiedzę prawdziwą (gdyż ta jest niemożliwa) – tylko o skuteczną. Wiedza historyczna jest oczywiście jednym ze składników przekonań kulturowych o świecie i o innych ludziach, społeczeństwach, narodach itp. Poznanie więc opowieści historycznych tworzonych przez historyków, w poszczególnych krajach i społecznościach, może być niezbędnym elementem rozumienia Innych czy Obcych – ich światów i wartości, ich tradycji i pamięci. Pomóc więc to nam może w poruszaniu się w odmiennym od naszego środowisku społecznym czy kulturowym. I jest to już wystarczający powód – aby zajmować się opowieściami historycznymi.

Na zakończenie chciałbym jeszcze wskazać na inną korzyść w traktowaniu wiedzy tworzonych przez historyków czy nas samych (również uczniów i studentów) jako opowieści. Jeszcze nie tak dawno kiedy prawda była ideałem każdego praktycznie poznania – toczyła się walka o wizje historii, oto która wykładnia ma być tą prawdziwą, obiektywną i co za tym idzie powszechnie obowiązującą (również w nauczaniu szkolnym). Owa walka nie toczyła się tylko na słowa. Walka o prawdę, której nie ma – prowadzi nie chybnie nie tylko do nietolerancji, ksenofobii, ale nawet do przemocy (z fizyczną włącznie) i zadawania cierpień! Tam gdzie prawda (ta klasyczna) jest usunięta ze słownictwa, a ludzie mają prawo do nieskrępowanego tworzenia własnych wizji (np. historii) jest większe prawdopodobieństwo na wzajemny szacunek, zrozumienie i tolerancję – w naszym wspólnym domu, jakim jest Planeta Ziemia.

Andrzej Radomski, Krzysztof Karauda

***Edukacja historyczna w szkole a społeczeństwo
informacyjne – kilka propozycji***

W niniejszym referacie chciałbym się zająć kwestią szeroko pojętego kształcenia historycznego, które jest realizowane w Polsce po reformie programowej z roku 1999. Jednym z jej naczelných haseł było dostosowanie polskiej edukacji do wymogów współczesnego świata. Świat początków obecnego stulecia stawia nowe wyzwania przed edukacją. Stwarza też niespotykane dotąd możliwości i warunki do kształcenia. Jedną z nich jest gwałtowny rozwój technologiczny. Ułatwia on nie tylko przekazywanie treści nauczania, ale, co wydaje się jeszcze istotniejsze, zmusza do przeformułowania roli wielu dotychczas zupełnie fundamentalnych elementów procesu dydaktycznego, czyli: nauczyciela, podręcznika, a nawet dotychczasowego kształtu samej szkoły – jako miejsca gdzie jest realizowany proces dydaktyczno-wychowawczy. Zmienia też oblicze samej historiografii!

Trudno jest w tak krótkim referacie poruszyć wszystkie zasygnalizowane przed chwilą zagadnienia. Toteż w dalszej części chciałbym skupić się na następujących kwestiach: a) jaka dominuje w nowych programach i podręcznikach wizja historiografii oraz jaki dominuje obraz świata historycznego i jak on jest pokazywany w tychże nowych podręcznikach, b) jak się mają owe poglądy na temat historiografii i wizja świata historycznego do tego co dominuje w akademickiej historiografii. Jest to tym istotne, że twórcy współczesnych programów nauczania, jak i autorzy podręczników cały czas zapewniają, że odwołują się w swych propozycjach do wiedzy naukowej, c) oraz zastanowić się: jak jeszcze inaczej można pokazywać świat historii oraz jaka może być rola nauczyciela i różnych pomocy dydaktycznych w procesie kształcenia historycznego wobec wyzwań, jakie niesie postnowoczesna rzeczywistość i rodzące się również w Polsce społeczeństwo informacyjne.

Świat historii i historiografia w szkolnej edukacji

W niektórych podręcznikach, jak i programach nauczania spotykamy swoiste wprowadzenia – pokazujące czym jest historiografia, czym się zajmuje i jak ona poznaje przeszłość. Najczęściej dominuje następujący obraz tej dyscypliny: ”Zastanówmy się razem, co to jest historia, której będziemy się uczyli. Słowo to pochodzi z języka greckiego i oznacza badanie, wiedzę. Historia – to dzieje ludzi, całych społeczeństw. To także wiedza o tym, co się zdarzyło w przeszłości [...] Jest to nauka, która bada i opisuje przeszłość. Historycy odtwarzają życie ludzi i wydarzenia na podstawie różnych źródeł historycznych. Badają przyczyny i skutki wydarzeń, wyjaśniają fakty. Opinie historyków muszą być obiektywne i opierać się na najnowszych źródłach. Źródła są tym elementem poznania historycznego, które odgrywają także ważną rolę w kształceniu historycznym w szkole. Toteż najnowsze podręczniki nie tylko są nasycone różnego typu źródłami, ale również zawierają ich charakterystykę. Najczęściej przeważa następująca opinia o nich, tj. źródłach:” [...] historycy badają przeszłość na podstawie źródeł historycznych. Są nimi wszelkie ślady działalności człowieka: przedmioty [...] oraz ustne i pisane relacje ludzi, którzy żyli w przeszłości [...] historycy badają dostępne źródła, krytycznie je analizują oraz wysuwają i weryfikują hipotezy naukowe. W ten sposób starają się odtworzyć przeszłość, czyli ustalić prawdę historyczną [...] W gimnazjum będziecie poznawać historię tak jak zawodowi historycy”.

Współczesna historiografia, piszą autorzy najnowszego podręcznika do zreformowanego liceum, i inne nauki społeczne dążą do wyzbycia się sądów wartościujących, a więc subiektywnych. Zasadniczym zadaniem historyka ma być, uważają, nie formułowanie oceny faktów i zjawisk – tylko ich wyjaśnianie. Oceny, proponują, należy zostawić czytelnikowi, który może się

ustosunkować (zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami) do faktów i zjawisk analizowanych przez naukowców. Autorzy wspomnianego podręcznika tak widzą etapy badania historycznego:

1. najpierw historyk poznaje epokę i jej problemy oraz zaznajamia się z dotychczasowym stanem badań,
2. ocenia przydatność źródeł do danych tematów, a także ich wiarygodność,
3. następnie odtwarza fakty na podstawie źródeł,
4. w końcu, wyjaśnia odtworzone fakty i zjawiska.

Formułując ostateczne wnioski trzeba pamiętać, przestrzegają, że zależą one od przyjętej metody. Badając jakiś problem dwiema metodami – otrzymamy dwa różne wnioski. Największą satysfakcję, uważają, przynosi nam samodzielne tworzenie obrazu przeszłości. Profesjonalne badania wymagają jednakże przygotowania uniwersyteckiego. Na własny użytek, zachęcają, można jednakże podejmować relatywnie prostsze zadania badawcze, jak np. odtworzenie historii własnej rodziny. Nowe podręczniki, które zostały opracowane “pod reformę” są bardziej przyjazne dla ucznia, zawierają ciekawą szatę graficzną, urozmaicony materiał, są obficie zaopatrzone w różnorodne wypisy źródeł, posiadają wiele fotografii, wykresów, tabel i map, za pomocą których usiłuje się przybliżyć skomplikowaną materię rzeczywistości. Jak zatem pokazują świat przeszłości? Autorzy programów nauczania i twórcy podręczników deklarują, że ich wizja nauczania historii polega min. na ograniczeniu faktografii oraz dominacji historii politycznej (tak charakterystycznej dla starszych podręczników). Ponadto, odchodzi się od prezentacji faktów i procesów w układzie chronologicznym na rzecz układu bardziej rzeczowego. Jest to zwłaszcza widoczne w podręcznikach do szkoły podstawowej. Analiza podręczników (od szkoły podstawowej po liceum) pozwala dostrzec dwie tendencje w prezentacji dziejów. Pierwsza, to tradycyjne ukazywanie przeszłości polegające, wbrew oficjalnym deklaracjom, na przedstawianiu pewnej (mniejszej lub większej) porcji faktów – przede wszystkim z dziejów politycznych. Kanonicznym wręcz przykładem takiego podejścia jest ostatnio wydany (2002) nowy podręcznik do liceum. Autorzy jego jednakże tak piszą o swoich zamierzeniach: Łatwo zauważycie, że jego treści nie koncentrują się na dziejach politycznych, lecz [...] na: ludziach, społeczeństwach i cywilizacjach [...] Człowiek tworzy społeczeństwo [...] Od najważniejszych czasów, o czym już wiecie z lekcji gimnazjum, organizuje państwo [...] Ponieważ jednak żyje, buduje, prowadzi wojny i tworzy państwo na różne sposoby, mówimy, że kształtuje różne systemy kulturowe – cywilizacje. Pojęcie cywilizacji jest głównym kluczem do podręcznika, stanowi kryterium porządkujące cały materiał”. Następnie zauważają, że:” oprócz przemijających wydarzeń spotykamy się dzisiaj także ze zjawiskami, których początki sięgają odległej, bo liczonej setkami, a może nawet tysiącami lat przeszłości [...] O naszym życiu decydują procesy, które historycy nazywają długim trwaniem [...] Fakty i zjawiska tworzą więc pewną hierarchię: długiego trwania i krótkiego trwania oraz wydarzeń jednostkowych”. Mimo tych deklaracji, we wspomnianym przed “momentem” podręczniku, nadal przeważają fakty polityczne, które osadzone są w ramach struktur nadrzędnych zwanych cywilizacjami (podobny schemat spotyka się i w wielu innych podręcznikach). Co więcej, przeważają także w nim tradycyjne tematy, które opisywane są w podręcznikach akademickich oraz klasycznych syntezach dziejów Polski i powszechnych. Podobne tendencje można też dostrzec w innych podręcznikach – zarówno do gimnazjum, jak i do liceum. Druga tendencja, która jest zauważalna w przedstawianiu świata przeszłości w najnowszych podręcznikach polega, najogólniej rzecz biorąc, na ukazywaniu tzw. życia codziennego. Jednakże świat życia codziennego jest opisywany właściwie tylko w podręcznikach do szkoły podstawowej. W tej opcji odchodzi się od chronologicznego omawiania wielkich wydarzeń politycznych, gospodarczych czy społecznych. Praktycznie znika historia polityczna i biografistyka – koncentrująca się zwykle na wybitnych postaciach politycznych, wojskowych czy rewolucjonistach. Zamiast tego uczniowie mogą poznać świat codziennego bytowania człowieka i jego zmiany na przestrzeni wieków, a także wytwory kultury i cywilizacji, które określały warunki życia ludzi w różnych krajach i epokach.

Szkola i kształcenie historyczne a społeczeństwo informacyjne

Ostatnia dekada XX wieku i początek obecnego stulecia stoją pod znakiem gwałtownego rozwoju technologii elektronicznych, telekomunikacyjnych, cyfrowych, biocybernetycznych czy informatycznych, które już spowodowały rewolucję na miarę niegdysiejszej rewolucji przemysłowej. Dotknęła ona praktycznie wszystkie dziedziny życia. Mówi się zatem o nastaniu społeczeństwa informacyjnego – żyjącego już po części w rzeczywistości wirtualnej. Stąd:” W najbliższych dwudziestu-trzydziestu latach nastąpią istotne zmiany w systemach oświaty, wymuszone rozwojem społeczeństwa informacyjnego. Szkoła będzie musiała się przystosować do nowych warunków zewnętrznych, wynikających z rozwoju technologii oraz nowych potrzeb w zakresie oświaty zgłaszanych przez nowo powstające społeczeństwo”. W tym więc fragmencie spróbuję się zastanowić nad nieuchronnymi, jak się wydaje, zmianami, które muszą nastąpić – aby edukacja historyczna we współczesnej polskiej szkole mogła podołać wyzwaniom nowych czasów. Przede wszystkim skoncentruje się na dwóch ważnych ogniwach w procesie edukacji tj. roli nauczyciela oraz podręcznika, których wpływ w procesie kształcenia i wychowania był do tej pory dominujący. W tradycyjnym kształceniu historycznym uczeń miał być przedmiotem (ciałem, jak zwykł mawiać Foucault), poddawany różnorodnej obróbce przez pedagogów i nauczycieli. W pedagogice modernizmu uzmysłowiono sobie konieczność podmiotowego traktowania ucznia. Jak jednak trafnie zauważa Jerzy Maternicki modernistyczna koncepcja podmiotowości kładzie nacisk: na maksymalną, ale i zarazem poprawną pod każdym względem, aktywność poznawczą ucznia w procesie zdobywania przez niego wiedzy historycznej. Nauczyciel tak kieruje procesem poznawczym ucznia, aby ten sam doszedł do odpowiednich wniosków. Innymi słowy: rezultat jego samodzielnej pracy jest w tym przypadku jakby “zaprogramowany”, przewidziany przez nauczyciela [...] Nauczyciel czuwa nad poprawnością działań uczniów, koryguje ich błędy, naprowadza na właściwą drogę”. W kulturze opartej na słowie drukowanym podstawowym źródłem wiedzy (obok nauczyciela) był podręcznik: Śledząc poglądy na interesujący nas temat warto przypomnieć opinie dydaktyków historii podkreślające, że podręcznik ze względu na swój kompleksowy charakter jest podstawowym środkiem dydaktycznym w nauczaniu i uczeniu się historii. Był on czymś w rodzaju (jak sugeruje wspomniany J. Maternicki) quasi-syntezy, obejmującej całość wiedzy przydatnej uczniom czy studentom. Ponadto zawierał: uogólnienia, oceny, ćwiczenia, pytania sprawdzające wiedzę i umiejętności, a nawet:”Podręcznik szkolny ma jednak do spełniania jeszcze inne funkcje oprócz merytorycznej i językowej. Jego zadaniem jest również kształcenie postaw moralnych, uczenie, jak skutecznie przyswajać wiedzę i rozumieć otaczający świat i ludzi. Autor podręcznika staje więc w roli nie tylko źródła wiedzy, ale mistrza-nauczyciela. Przewyższa on uczniów biegłością i umiejętnościami”.

Czy reforma szkolna z 1999 roku zmieniła tę sytuację jeśli chodzi o rolę podręczników w nauczaniu-uczeniu? Jerzy Maternicki uważa, że nie bardzo! Píše on:” [...] niepokojącym zjawiskiem jest utrzymanie tradycyjnego modelu szkolnego podręcznika historii. Zewnętrznie prezentuje się on nawet nieźle, czasami jest bardziej atrakcyjny niż opracowania wcześniejsze. Cóż z tego, jeśli jego forma dydaktyczna nie uległa większej zmianie. Jest to nadal quasi-synteza podająca uczniowi “na tacy” wszystkie ważne sądy historyczne i uogólnienia [...] Nowe podręczniki w zbyt małym stopniu wychodzą naprzeciw dydaktyce aktywno-refleksyjnej, “podmiotowej”, kładącej nacisk na samodzielną i twórczą pracę uczniów. Rewolucja informatyczna i rodzenie się społeczeństwa informacyjnego, których to procesów jesteśmy świadkami powodują, jak wspominałem, potrzebę gruntownego przemyślenia koncepcji oświaty, szkoły i jej funkcjonowania, celów i zasad kształcenia oraz roli, w tych procesach, nauczycieli i środków dydaktycznych. Co więcej, wizualizacja kultury, Internet oraz nowe technologie informatyczne z technikami multimedialnymi na czele stwarzają nie tylko nowe wyzwania wobec kształcenia, ale także wywierają przemożny wpływ (jak to ukażę w ostatnim podrozdziale) na tworzenie wizji świata historycznego oraz sposób/by jego pokazywania. Rewolucja informatyczna podważyła

tradycyjny model szkolnictwa jako pewnej instytucji, w której kształtuje się i wdraża pożądany model wychowania dzieci, młodzieży czy studentów oraz stosuje się uprawomocnione wcześniej przez pedagogikę i dydaktykę sposoby i treści kształcenia. Podważona też została tradycyjna rola nauczyciela. Upowszechnienie się obecności komputerów, a przede wszystkim możliwość połączenia ich w ogólnoswiatową sieć internetową spowodowało kryzys szkoły rozumianej jako pewną instytucję istniejącą w konkretnym miejscu, do której uczęszczają uczniowie i w której wykłada się uczniom z góry przygotowaną porcję wiedzy (określoną przez programy nauczania) przez konkretnych, metodycznie przygotowanych nauczycieli. Obecnie zaczyna rodzić się pogląd, że szkoła niekoniecznie musi się znajdować w konkretnym miejscu (choć oczywiście może) i, że lekcje (w jakiejś części) niekoniecznie muszą odbywać się w tejże szkole i, że nie wszyscy uczniowie muszą się znajdować razem w określonym miejscu o określonej porze (na lekcji, w klasie, w szkole czy uczelni) i, że niekoniecznie muszą, w danym cyklu lekcyjnym, wysłuchiwać wykładów tego samego nauczyciela czy profesora. Rodzą się bowiem możliwości przekształcenia szkoły tradycyjnej – w szkołę wirtualną. W takiej szkole podstawowymi elementami byłyby: komputer, łącza internetowe (najlepiej światłowodowe), elektroniczne bazy danych, sprzęt do prezentacji multimedialnych, (zastąpiłby tradycyjną tablicę i kredę), cyfrowa kamera video, noteboki czy palmtopy. Dzięki takiemu wyposażeniu uczeń niekoniecznie musiałby przychodzić do szkoły (nie wspominając już o studentach), mógłby za to bardziej elastycznie gospodarować czasem. Jeśliby uznał, że potrzebuje więcej czasu na zbieranie informacji do wykonania określonego zadania czy polecenia – to kosztem “siedzenia na lekcji” – mógłby zająć się szukaniem danych (np. w internecie). Zresztą zmieniałaby się rola lekcji – gdyż we współczesnej rzeczywistości zmienia się charakter edukacji:” Zakłada się, że rezultatem uczenia się nie jest produkt, a proces przejawiający się w zdobywaniu wiedzy, który może powodować wewnętrzne zadowolenie; środkiem nauczania-uczenia się nie jest wykład lub podręcznik, ale wspólny projekt badawczy realizowany przede wszystkim przez uczniów; umiejętności, które uczeń zdobywa, to nie zapamiętywanie i odtwarzanie, a umiejętności badawcze: komunikowanie, negocjowanie różnych opcji, podejmowanie decyzji, rozwiązywanie problemów”.

Przy tego typu podejściu do edukacji zmienia się (może ulec zmianie) i to radykalnie rola nauczyciela:” nauczyciel przestaje występować w roli eksperta, a staje się (sic!) uczniem, który nierzadko będzie musiał przyznać, że czegoś nie wie, że się zapozna, przygotowuje się, poinformuje później itp. Z kolei uczeń (zwłaszcza w liceum) występuje jako badacz, który sam lub w grupie rówieśników uczy się [...] jak z powyższego wywodu wynika, w nowym modelu szkoły, realizującym potrzeby społeczeństwa informacyjnego, uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu uczenia się [...] Uczenie się w grupie staje się podstawą procesu dydaktycznego [...] W takich warunkach uczniowie zaczynają lepiej rozumieć cel podejmowanych zadań, ich wkład we własne uczenie się i samorozwój. Jeśli nauczyciel może przyspieszyć integrację tych wszystkich elementów [...] to wtedy rezultatem takich zabiegów może okazać się większy upór uczniów w dążeniu do osiągnięcia wiedzy i zdobywania wielostronnego doświadczenia”. Tak więc, w wirtualnej szkole nauczyciel przestaje być jedynym i najważniejszym źródłem wiedzy. Tym podstawowym źródłem będzie coraz częściej stawał się internet i elektroniczne biblioteki i inne bazy danych, w których będą zgromadzone informacje w postaci cyfrowych i multimedialnych “tekstów”. Uczeń w szkole (na lekcji) nie tyle będzie zatem zdobywał wiedzę ile otrzymywał zadania do wykonania (samodzielnie bądź w grupie). Będzie mógł gromadzić informacje do wykonania danego zadania bądź polecenia zarówno w szkole, jak i poza nią (np. w domu). Jeśli będzie miał jakieś wątpliwości – to będzie mógł skontaktować się ze swoim nauczycielem – bądź każdym innym. Co więcej, będzie mógł skorzystać z lekcji lub wykładów (poprzez internet) praktycznie z każdego miejsca na kuli ziemskiej i to w czasie rzeczywistym.

Lekcje szkolne, obok tradycyjnego przekazywania wiedzy bądź określonych umiejętności – mogą się stać znakomitą okazją do wymiany informacji, prezentacji wykonania własnego projektu,

omówienia różnych alternatywnych rozwiązań i sposobów zdobywania informacji, dyskusji z udziałem internautów i multimedialnych prezentacji. Nauczyciel byłby w tym wypadku nie tylko ekspertem, ale również koordynatorem pracy, moderatorem dyskusji i po prostu partnerem dla ucznia – zwłaszcza, że:” Należy się spodziewać sytuacji, w której uczniowie mogą dysponować większą i nowszą wiedzą niż ich nauczyciele”. W dotychczasowej praktyce edukacyjnej najważniejszym źródłem wiedzy (obok nauczyciela) był podręcznik. Istniało przekonanie, że zawierał on pewną “skończoną” wiedzę, mającą początek i koniec, uporządkowaną chronologicznie, geograficznie, problemowo itd. Wiedza taka, zapisana w postaci słowa drukowanego, odzwierciedlać miała jakąś rzeczywistość. Była usystematyzowana i linearna. Przeważały w jej prezentacji związki przyczynowo-skutkowe oraz czasowo-przestrzenne. Jednakże współczesne teorie na gruncie humanistyki akcentują fakt, że znaki językowe nie odzwierciedlają żadnej rzeczywistości. Natomiast same są rzeczywistością. Ponadto obecnie, uważa się, że świata nie da się opisać całościowo i zamknąć w jakimś dziele czy podręczniku. W słowniku współczesnej humanistyki dominuje określenie: ‘świata jako tekstu’, który jest pisany w nieskończoność. Dany tekst (np. podręcznik) piszemy z różnych pre-tekstów (innych podręczników, dzieł naukowych, publicystycznych, literatury, źródeł itd., itd.) i proces ten jest nieskończony. Każdy tekst (literacki, naukowy czy dydaktyczny) jest więc mozaiką różnych tekstów (swoistych “cytatów”), zawierających różne punktu widzenia i wzajemnie się do siebie odnoszących (są to tzw. relacje intertekstualne). Zatem, mamy tu do czynienia, jak się mawia, ze swoistym: hipertekstem będącym mozaiką różnych tekstów – bez początku, końca, określonego kierunku, jednoznacznych związków i zależności. Współczesna kultura, w której tak poważną rolę zaczynają grać obraz, dźwięk i słowo mówione, sprowadza słowo drukowane (książki – w tym i drukowane podręczniki) do drugorzędnej roli. W to miejsce pojawiają się teksty elektroniczne (zapisywane na CD, DVD, a w przyszłości zapewne na dyskach optycznych). Mają one, jak wiadomo, multimedialny charakter. Łączą więc “cztery w jednym” tj.: druk, obraz, mowę i dźwięk. Stwarzają więc zupełnie nowe możliwości pokazywania świata, a także jego kreowania.

Rzeczywistość, jak wiadomo, jest doświadczana za pomocą różnych zmysłów. Tradycyjna drukowana książka (w tym i podręcznik) nie był w stanie oddać całego bogactwa doświadczanego świata (trzeba było np. przekładać obraz czy dźwięk na znaki). Teraz sytuacja uległa radykalnej zmianie. Dodatkowo, jak już podkreślałem, współczesna kultura zaczyna mieć coraz bardziej obrazkowy i medialny charakter, którego nie jest w stanie oddać tekst pisany. Kultura medialna też nie odzwierciedla żadnej rzeczywistości – sama jest bowiem rzeczywistością. Jest kopią bez oryginału. Produkuje, jak mawia Jean Baudrillard (jeden z jej najwybitniejszych znawców): simulacra. Jest tworem współczesnych technologii elektronicznych, informatycznych, telekomunikacyjnych itp. Na tę kulturę też:” spojrzeć możemy jak na rodzaj hipertekstu, tj. takiego, w którym wszystko odnosi się do siebie i nawzajem komentuje. Hipertekst umożliwia zupełną referencję i nie wymaga wyjścia poza system informacji, który tworzy jego strukturę. Klasycznym wyrazem dążenia do stworzenia takiego supertekstu jest Internet”. Oczywiście, współczesna kultura medialna też jest mozaiką “cytatów” (ze swoistych: pre-obrazów czy pre-mediów). Stąd, analogicznie do dzieła literackiego (hipertekst), można o niej mówić, że ma charakter: hipermedialny, hiperobrazkowy (ew. intermedialny) (podręcznik możemy tworzyć w zależności od naszych potrzeb i celów, jest potencjalny, a nie tylko hiper czy intermedialny) Zatem, w świetle tego co przed chwilą powiedziano wynika kilka konsekwencji odnoszących się do podręczników szkolnych – licealnych:

1. współczesna kultura jest symbiozą kultury opartej o słowo pisane oraz (zdobywającej coraz większe znaczenie) kultury medialnej (obrazkowej),
2. tradycyjny podręcznik (oparty na słowie drukowanym) nie jest w stanie oddać charakteru współczesnej rzeczywistości. Co więcej, nie mógł on też opisać świata “tradycyjnego”,
3. można zatem postulować tworzenie tzw. podręczników ‘multimedialnych’ (powstających już

4. zresztą – tyle, że wciąż traktowanych jako uzupełnienie podręczników tradycyjnych),
5. taki ‘interaktywny’ podręcznik multimedialny miałby raczej charakter podręcznika: ‘potencjalnego’ lub: “jednej chwili”,
6. byłby bowiem on tworzony przez nauczyciela, ale też ucznia czy studenta – w zależności od jego/ich jakichś pragmatycznych bądź, powiedzmy, estetycznych, potrzeb lub celów,
7. nie miałby on charakteru jakiegoś skończonego dzieła (nie da się bowiem opisać rzeczywistości, jest to proces nieskończony),
8. miałby natomiast charakter bardziej ‘wirtualny’, ‘hipermedialny’ i byłby ciągle “pisany” czy kreowany
9. zatem, w ostateczności można nawet postulować skasowanie pojęcia: ‘podręcznika’, a w to miejsce wprowadzić po prostu pojęcie: ‘informacji’ – potrzebnej do wykonania np. konkretnego zadania przez ucznia (byłaby zdobywana ze wszystkich dostępnych źródeł),
10. w końcu, celem kształcenia nie byłoby już tylko wdrażanie do jakiegoś jednego konkretnego świata i systemu wartości – bo taki już chyba nie istnieje.

Współcześnie bowiem każdy (w tym i uczeń) może sobie stwarzać własne, niepowtarzalne, wirtualne światy – w dodatku: “jednej chwili”. Można się zastanowić czy nadrzędnym celem nie byłoby kształcenie raczej kompetencji do zdobywania informacji, rozwiązywania problemów (samodzielnie i w grupie), umiejętności komunikowania się i współpracy, a nie poznawania rzeczywistości i to w wymiarze faktograficznym?

Historia szkolna w postnowoczesnym, informacyjnym społeczeństwie – w kierunku historii multimedialnej

W pierwszym (po II wojnie światowej) uniwersyteckim podręczniku dydaktyki historii czytamy: “W dydaktyce współczesnej ugruntował się pogląd, że historia szkolna może i powinna być oparta na nauce historycznej. Powszechnie przyjmuje się, iż treści przekazywane młodzieży powinny być zgodne z aktualnym stanem historiografii”. Zgadając się generalnie z tym stwierdzeniem, chciałbym, w ostatnim fragmencie niniejszego tekstu, pokazać (w ogromnym skrócie, rzecz jasna) aktualny stan akademickiej historiografii, aby następnie zaproponować; w jaki sposób można pokazywać świat przeszłości oraz jakie treści mogą tu być szczególnie użyteczne. Niech punktem wyjścia będzie stwierdzenie, że wizja historiografii – zawarta w programach szkolnych i najnowszych podręcznikach zasadniczo odbiega od tego co się dzieje w światowej, akademickiej Clio. Są, oczywiście wyjątki, ale generalnie istnieje w tym względzie spore zapóźnienie. Na początku niniejszego artykułu zaprezentowałem typowe poglądy na naukę historyczną, jakie można spotkać w najnowszych podręcznikach. Z nich to wyłania się następujący obraz tej dyscypliny:

1. historia jest nauką,
2. dąży (czy powinna dążyć) do prawdy dziejowej (choć czasami jest to trudno osiągalne),
3. historyk jest typowym uczonym, który, uzbrojony w odpowiednie metody, poznaje i jest w stanie poznać dzieje – w ich realiach,
4. historyk swą wiedzę o przeszłości czerpie z tzw. źródeł historycznych, które dają dostęp do minionych zdarzeń,
5. historyk winien przedstawiać przede wszystkim najważniejsze fakty (czasem procesy – np. długiego trwania, bądź wytwory cywilizacji), które kiedyś miały miejsce oraz ich genezę i skutki, a następnie próbować je wyjaśniać – za pomocą przede wszystkim wyjaśniania przyczynowo-skutkowego,
6. historyk w penetrowaniu, a później w prezentowaniu przeszłości (za pomocą narracji) winien być obiektywny – na tyle, na ile jest to możliwe,
7. narracja przedstawia głównie wielkie kategorie historyczne: cywilizacja, kultura, epoka historyczna, społeczeństwo, stan, klasa, warstwa itp.,
8. przeważają opisy dziejów danych państw i narodów (historia państwowo-narodowa).

Wszystkie te przekonania na temat historiografii oraz sposobów jej pokazywania, które przed momentem wyliczyłem – zostały w końcu XX wieku podważone. Szczególnie jest to widoczne na gruncie refleksji teoretyczno-metodologicznej. Współcześni metodolodzy i filozofowie historii przekonują nas, że:

1. historia nie jest nauką – jest rodzajem sztuki, a historyk bardziej artystą, aniżeli “chłodnym” naukowcem,
2. historia nie jest w stanie dojść do prawdy o minionych wydarzeniach. Mówi się, że historyk nie odkrywa prawdy, tylko ją wytwarza,
3. historyk, niezależnie jakich metod będzie używał – to i tak nie będzie w stanie odtworzyć przeszłości w jej realiach,
4. źródła nie dają dostępu do przeszłości i nie zawierają faktów! – są one tekstem, który interpretujemy za pomocą naszych współczesnych kategorii i dlatego to my historycy stwarzamy fakty! i w ogóle wiedzę o dziejach. Co więcej, niektórzy uważają, że historycy nie piszą o przeszłości – tylko piszą przeszłość! (tak jak pisarze),
5. sama historia nie podpowiada nam, jakie fakty czy wydarzenia były najważniejsze, a jakie osiągnięcia czy wytwory najwartościowsze. To historycy dokonują tego wartościowania, jak i oceniają co jest godne ich zainteresowania, a co ma znaczenie drugorzędne,
6. historyk nie może być obiektywny – gdyż nie jest w stanie wyrwać się z okowów własnej epoki i kultury i spojrzeć z wyżyn boskich na przedmiot poznania,
7. w miejsce wielkich kategorii historycznych postuluje się pisanie: mikrohistorii, historii tych grup ludzkich, które były wcześniej pomijane (kultura ludowa, masowa, popularna, mniejszości etniczne, seksualne, a zwłaszcza świat kobiet). Ponadto, zamiast faktów i wytworów – wizje świata, postrzeganie rzeczywistości, świat wartości, mentalność,
8. spychanie historii narodowo-państwowej na plan dalszy, z tego względu, że w ponowoczesnej rzeczywistości rola państwa ulega osłabieniu, a naród przestaje być kategorią integrującą ludzi i kształtującą ich tożsamość.

W to miejsce proponuje się pisanie np. historii życia codziennego, relacji i konfliktów międzykulturowych, pokazywaniem historii z punktu widzenia różnych grup społecznych. Gwałtownie też rozwija się tzw. historia postkolonialna – oddająca głos narodom i społeczeństwom podporządkowanym niegdyś przez europejczyków, którzy także zdominowali pisanie historii ludów przez siebie ujarzmionych.

We współczesnych polskich podręcznikach do liceum nadal dominuje historiografia:

1. państwowo-narodowa, europocentryczna, patriarchalna (męski punkt widzenia), prezentująca fakty z wielkiej polityki, gospodarki czy wysokiej kultury (oraz tzw. najważniejsze osiągnięcia cywilizacyjne),
2. ten model historiografii preferuje linearną koncepcję czasu i związku przyczynowo-skutkowe,
3. posługuje się ona słownictwem: prawdy, obiektywności i przedstawiania (sugeruje uczniom, że tak mniej więcej wyglądał świat przeszłości, jak podręcznik przedstawia).

Taki wzorzec historii i jej prezentacji nie za bardzo odpowiada potrzebom współczesnej ponowoczesnej rzeczywistości (przynajmniej tej zachodniej). Ludzie początków XXI stulecia inaczej postrzegają świat. Tradycyjna narracja historyczna, oparta głównie na słowie drukowanym, przestaje już wystarczać. Istnieje więc konieczność tworzenia podręczników multimedialnych wprowadzających uczniów w świat/y współczesnych coraz bardziej wizualnych i obrazkowych kultur. Ponadto, już istniejące możliwości technologiczne pozwalają tworzyć również multimedialne obrazy dziejów. Autorzy współczesnych podręczników winni zatem śmiało korzystać z owych możliwości. Podręczniki multimedialne powinny zastąpić te tradycyjne. Wydaje

się, że we współczesnych społecznościach istnieje zapotrzebowanie na inne wizje przeszłości. Ludzie teraźniejsi raczej nie żyją już wielką polityką i co za tym idzie i wielką historią. Z reguły nie są już związani emocjonalnie z takimi kategoriami, jak: państwo, naród czy ojczyzna. W znacznej części czują się, jak pisałem wcześniej, nomadami. Spotykają więc w swych wędrówkach – “realnie” czy w Internecie – różne nacje, kultury, religie, wartości i style życia. Co więcej, owa mozaika zaczyna już przenikać praktycznie wszystkie zakątki naszego Globu. Tym więc co ich zajmuje jest szeroko rozumiana codzienność. Wielka historia jest im mniej przydatna w codziennym bytowaniu. Można zatem postulować aby wizje dziejów były skoncentrowane na takich pojęciach jak: codzienność, kultura (rozumiana jako świat wartości i reguł działania), życie czy tragiczność losu człowieka – związana z koniecznością radzenia sobie z rzeczywistością stawiającą nam opór, z koniecznością dokonywania ciągłych wyborów itp. Wielka historia może być ukazywana przede wszystkim wówczas – kiedy wpłynęła na życie, los czy doświadczanie rzeczywistości zwykłego człowieka. Nie ulega raczej wątpliwości, że np. Rewolucja francuska z 1789 roku zmieniła świat i życie ludzi praktycznie we wszystkich wymiarach. A czy podobne rewolucje z lat 1830 czy 1848 uczyniły coś podobnego? Powinny więc one obciążać pamięć uczniów? Potop szwedzki wpłynął na życie większości Polaków, a czy pozostałe wojny XVII wieku miały takie oddziaływanie? (zwłaszcza, że toczyły się na peryferiach Rzeczypospolitej). Po co więc o nich pisać w szkolnych podręcznikach? Jak już wspomniałem, współcześnie każdy może sobie kreować własne wizje dziejów – uczeń też. Moim zdaniem jest to cecha godna polecenia. Niesie ona nie tylko określone korzyści dydaktyczne, ale także ma kolosalne znaczenie dla naszego postrzegania rzeczywistości, stosunku do świata, do jego różnych interpretacji, uczy szacunku i tolerancji dla innych i ich poglądów. Należy postulować aby były to wizje multimedialne – zwłaszcza, że młodzi ludzie żyją już w tego typu świecie (medialnym, obrazkowym). Punktem wyjścia przy tego typu strategii wprowadzania w świat wiedzy historycznej (która zresztą jest już rozwijana – zwłaszcza w szkole podstawowej) jest proponowanie opowiadania historii własnej, rodziny, następnie miejscowości czy regionu. Każdy uczeń może coś takiego przygotować. Niestety na dalszych etapach kształcenia – zwłaszcza liceum ten sposób podejścia do przeszłości zostaje porzucony. Do “akcji” wkracza jedna obiektywna, realistyczna wizja dziejów – otoczona nimbem naukowości. Wspaniale rozpoczęty proces kreowania własnych opowieści o przeszłości zostaje zastąpiony jedną wykładnią i czego ma to nauczyć? Jeśli uczeń (już od szkoły podstawowej) będzie zachęcany do pisania własnych opowieści. To później (na dalszych etapach kształcenia i w życiu dorosłym) łatwiej mu będzie zrozumieć, że prace historyków – to właśnie tylko (a może aż) opowieści, że każda opowieść jest równie ważna. Ja miałem taką historię (własnego życia), mój kolega, sąsiad, znajomy, przybysz z zagranicy (który zamieszkał w mojej miejscowości) miał inną. I wszystkie one są równie ważne. Wszystkie zawierają moje i ich widzenie świata i żadna z tych wizji nie jest ani prawdziwa, ani fałszywa, ani mniej wartościowa. Są one mniej lub bardziej odmienne. Zawierają czyjąś pamięć o życiu, o losie człowieka i jego zmaganiu z rzeczywistością – stawiającą nam opór. Tak samo jest i z pracami historyków – tych naszych i tych obcych. Kreują oni pewne wizje przeszłości (właśnie wizje) i nie ma sensu dociekać o ich prawdziwości czy fałszywości. Czy nie warto więc w ten sposób do nich podchodzić?

Tomasz Marciniak

Rola kapłana w kształtowaniu tożsamości etnicznej Ormian w Polsce i na Ukrainie¹

Publikacja za zgodą serwisu [Centrum Badań Ormiańskich](#)

Kiedy pada hasło: „Ormianie”, najczęstszym skojarzeniem współczesnego, przeciętnego Polaka są przybysze z postradzieckiej Armenii, zazwyczaj trudniący się bazarowym handlem lub, w najlepszym wypadku, prowadzący własną restaurację². Jednak oprócz tych „nowych” Ormian, od kilku stuleci żyją w naszym państwie potomkowie Ormian przybyłych do Rzeczypospolitej jeszcze w średniowieczu. Opis poniższy będzie miał więc dwa wymiary – padną tu nazwy i nazwiska nie tylko historyczne, ale i współczesne – osób oraz miejsc, które niekoniecznie mają szansę wejścia do Historii.

Uzasadnione jest mówienie o Ormianach polskich jako o mniejszości, uzasadniona jest także taka kategoryzacja w odniesieniu do wszystkich Ormian w Polsce – także owych przybyszy lat najnowszych. Jak bowiem wykazują wycinkowe badania socjologiczne, do swego czasu byli oni specyficzną grupą imigrantów i uchodźców – nie traktując naszego kraju jako punktu tranzytowego, chcieli się tu osiedlić legalnie i na stałe. Przedstawiciele tej potencjalnej najnowszej polskiej mniejszości w znacznej mierze, podobnie jak Wietnamczycy, pragnęli jeszcze w połowie lat 90-tych swe losy związać z Polską, nie emigrując dalej na zachód. Prócz miast wielkich jak Warszawa, Łódź, Gdańsk, Kraków, Ormianie osiedlają się także w małych miasteczkach, tworząc niewielkie, ale zwarte skupiska. Charakterystyczna solidarność wewnątrzgrupowa wykształca sieci wzajemnych powiązań towarzyskich, uzależnień personalnych i przedsiębiorczych. Ten proces został jednak zakłócony pod koniec ub. wieku. Restrykcyjna wobec cudzoziemców polityka RP oraz normalizacja sytuacji w Armenii spowodowały odpływ Ormian z Polski. Socjologowie więc mają do czynienia z niezwykle interesującym, choć z pewnością marginalnym zjawiskiem *instatu nascendi*. Swoistą tożsamość ormiańską w naszym kraju konstruowała zawsze przede wszystkim religia – i o niej przede wszystkim będzie tu mowa. Religia reprezentowana jest wszakże przez konkretne osoby – księży, którzy swymi poczynaniami mogą zintegrować społeczność. Im to, zarówno w wymiarze historycznym, jak i współczesnym, poświęcony będzie ten tekst.

Tekst ten jednakże ma za zadanie także mówić o obu wspomnianych powyżej grupach, stojących prawie na dwu biegunach kontinuum polskiej tożsamości narodowej. Pierwsza zatem grupa to już Polacy od kilkuset lat, mówiący i myślący po polsku, swoistym sentymentem darząc wspomnienie swoich kresowych antenatów i porzuconą za ukraińską granicą „małą ojczyznę”, drudzy dopiero Polakami mają szansę się stać – i oczywiście nie jest to dziś takie jednoznaczne. Owe dwa bieguny tożsamości etnicznej zdają się powoli do siebie zbliżać. Kontakty obu grup zaczęły się na początku lat 90-tych od indywidualnych styczności (1), przeszły przez fazę grupowych, społecznych kontaktów (2), aby wraz z powołaniem ambasady Armenii w Polsce (1998) przejść na poziom relacji oficjalnych, instytucjonalnych (3).

„Starzy” polscy Ormianie – nazywam ich pierwszą i drugą falą migracji³ – mogą się poszczycić

1 Poprzednia wersja tego tekstu została wygłoszona jako referat Religia Ormian w Polsce 2001 na konferencji „Kultura grup marginalnych i mniejszościowych”, Lublin, 15-16 listopada 2001, Instytut Socjologii KUL oraz wcześniej jako Religia Ormian w Polsce 2001 na XI Międzynarodowej Konferencji Historii religii w Ukraini, Akademia Nauk Ukrainy i Muzeum Religii, Lwów, 16-18 maja 2001;

2 Por. mój tekst Konsumpcjonizm ormiański, Bunt Młodych Duchem, listopad – grudzień 2003 nr 6 (15), w druku;

3 Tomasz Marciniak, *Ormianie polscy – wczoraj i dziś* (referat wygłoszony na konferencji Instytutu Europy

wieloma postaciami znaczącymi dla ogólnopolskiej kultury. Często wymienia się nazwiska księdza Grzegorza Piramowicza – założyciela i sekretarza Komisji Edukacji Narodowej, Teodora Axentowicza, sławnego przedwojennego malarza, którego córki, Anna oraz Małgorzata są do dziś aktywistkami warszawskiego Koła Zainteresowań Kulturą Ormian, Karola Mikuli – ucznia Chopina. Chętnie przywołuje się hipotetyczny fakt domieszki ormiańskiej krwi płynącej w żyłach Juliusza Słowackiego, czy Zbigniewa Herberta, podkreślana jest ormiańskość Sadoka Barącza, historyka, którego imieniem nazwano nawet jedną z komór żupy wielickiej. Współcześni to Krzysztof Penderecki, Jerzy Kawalerowicz – reżyser, krakowska aktorka Anna Dymna czy też autor popularnych programów kulinarnych TV, Robert Makłowicz⁴ Te dwa ostatnie nazwiska padną jeszcze w niniejszym tekście.

Wierzący Ormianie są prawie w całości chrześcijanami. Co więcej – Armenia jest pierwszym na świecie państwem, które przyjęło nauki Chrystusa jako religię państwową. Miało to miejsce już w 301 roku. Powstał wtedy Kościół, noszący obecnie nazwę Świętego Apostolskiego Kościoła Armenii. Jego głową (o tytule katolikos), po długotrwałej władającym Kościołem w czasach radzieckich Wasgenie II i rządzącym krótko Gareginie I Sarkisianie, zmarłym na raka 29 czerwca 1999 roku, jest obecnie Garegin II. Fakt śmierci jego poprzednika zbiegł się z wcześniej odwołaną w ostatniej chwili z powodu choroby wizytą papieża Jana Pawła II, którego przyjazd do Armenii planowano pierwotnie na 17 czerwca 1999 roku. Kolejny zapowiedziany termin papieskiej pielgrzymki do tego kraju to 25 – 27 września 2001, w sposób zaplanowany zbiegając się z kulminacją obchodów 1700 lecia państwowego chrześcijaństwa w kraju Św. Grzegorza. O tej wizycie wspomnę jeszcze na zakończenie tego tekstu.

Tak jak jego poprzednicy, nowo powołany, sto trzydziesty trzeci katolikos, Garegin II, rezyduje w Eczmiadzinie nieopodal Erywania i obejmuje jurysdykcją Armenię, Turcję, Jordanię, Rumunię, Bułgarię, Indie, Francję, Anglię i część Ameryki. Członkowie tego Kościoła uznają monofizytyzm, czyli jedność natury Chrystusa (tylko boską) – doktrynę odrzuconą przez sobór w Chalcedonie, co dopiero za pontyfikatu obecnego papieża zinterpretowano jako nieporozumienie słowne. Drugim, równoznacznym, przywódcą spadkobierców przedchalcedońskiej tradycji jest katolikos Cylicji, Aram I Kesziszian z siedzibą w Antelias pod Bejrutem, obejmujący swą władzą Liban, Syrię, Iran, Cypr, Grecję, Kuwejt i część Ameryki. Ten Kościół jest niezależnym od Watykanu kościołem narodowym o tradycji wschodniej, nawiązujący do nauk św. Grzegorza Oświeciciela. Jednak „starzy” polscy Ormianie są unitami, katolikami podległymi władzy papieskiej. Jest to skutek polityczno-kościelnych porozumień zawieranych na wschodnich kresach Rzeczypospolitej pod koniec XVI wieku⁵. Obecnie katolikosem Ormian-katolików na całym świecie jest Nerses Bedros XIX, rezydujący w Bejrucie. W dniach 19-22 czerwca 2001 roku odbył on pielgrzymkę do Polski i odwiedził m. in. Gdańsk, Gliwice i Łowicz. 21 czerwca w krakowskiej Bazylice Mariackiej odprawił mszę z udziałem duszpasterza polskich Ormiankatolików, ks. Isakowicza-Zaleskiego oraz kardynała Macharskiego. Poprzedni katolikos, Howannes Bedros (Jan Piotr) Kasparian XVIII również złożył wizytę w Polsce we wrześniu 1989 roku, o czym napiszę jeszcze poniżej.

Środkowo-Wschodniej 1992-10-20 – 23) w: Jan Skarbek, Stanisław Sułkowski (red.), *Mniejszości narodowe i religijne w Europie Środkowo-Wschodniej w świetle statystyk XIX i XX wieku*, Lublin 1995, ss. 68 – 74; oraz tegoż: *Trzecia fala, trzeci aspekt. Nowa zaradność ormiańskiej imigracji w Polsce*. Kraków 1998, Przegląd Polonijny rok XXV – 1998 nr 3 (89), ss. 127-136;

4 Referat *Armenian Diaspora in Poland. The culture of old minority and new immigrants* poświęcony obecności Polaków ormiańskiego pochodzenia w narodowej kulturze zgłoszony na konferencję First International Congress on Armenology (Armenian Studies), Armenology today and prospects for its development, Yerevan, September 15-20, 2003. nie został w końcu wygłoszony z powodów niekompetencji organizacyjnych.

5 O innych obrządkach w łonie kościoła katolickiego piszę w tekście *Religijność greckokatolicka. Mazurskie przejawy niecodziennego życia*. NOMOS 1998 nr 22/23, ss. 135-157;

Dla podtrzymywania samoświadomości polskich Ormian w XX wieku bardzo ważna jest więc religia (o czym wspomniałem wcześniej w kontekście sytuacji przedwojennej), a co za tym idzie, postaci konkretnych duszpasterzy. Nie jest ich wielu. Wręcz za symbol jest uznawany ostatni arcybiskup Lwowa, Józef Teofil Teodorowicz (1865 – 1938). Warto w tym miejscu przybliżyć tę sylwetkę. Po otrzymaniu święceń kapłańskich w 1887 roku pracował przez kilka miesięcy przy katedrze ormiańskiej we Lwowie, a następnie przez trzy lata jako wikary we Stanisławowie, siedem lat jako proboszcz w Brzeżanach. Arcybiskupem został konsekrowany 2 lutego 1902 roku w asyście metropolitów jeszcze dwu innych obrządków: rzymskokatolickiego oraz greckokatolickiego. Jako ormiański duszpasterz i działacz społeczno-polityczny zyskał sławę i uznanie w pozostałych zaborach. Głośnym echem odbiło się jego wystąpienie we wiedeńskiej Izbie Panów w 1917 roku, domagające się niezawisłości Polski. Czynnej działalności politycznej zaprzestał w 1923 roku na życzenie Papieża. Bardzo aktywny tryb życia nadszarpnęły zdrowie duchownego. Po jego śmierci 4 grudnia 1938 roku została ogłoszona publiczna żałoba. Arcybiskup Teodorowicz został pochowany na cmentarzu Orląt Lwowskich, a jego pamięć jest do dziś dnia żywa, o czym świadczyć może sesja naukowa w Krakowie, która miała miejsce jako IV Ogólnopolskie Spotkanie Środowiska Ormiańskiego 2 maja 1998 roku.

Więcej jednak w tym miejscu poświęcę uwagi duszpasterzom aktywnym już w Polsce powojennej. Istnieją dwa główne ośrodki skupiające konfesjnie Ormian – unitów w Polsce: Gliwice oraz Gdańsk. Oba są ściśle powiązane z Sanktuariami, gdzie czczone są wizerunki Najświętszej Maryj i Panny przywiezione z kościołów na Ukrainie.

Powojenne rozproszenie zmniejszyły ilość księży odprawiających msze w obrządku ormiańskokatolickim. Obecnie, po krótkim okresie przełomu lat 1999/2000, kiedy to od końca września 1999 roku nie było żadnego, jest dwu takich kapłanów.

W Gdańsku, przy kościele ŚŚ. Piotra i Pawła skupiał środowisko ormiańskie ks. prałat Kazimierz Filipiak, zmarły 26 września 1992 roku. Był to ostatni proboszcz sanktuarium w Stanisławowie, mieście nazywanym również „Częstochową wschodnich rubieży Rzeczypospolitej”. 15 maja 1946 roku władze radzieckie nakazały mu opuszczenie miasta. Zdołał jednak ukryć cudowny obraz. Urzędnikom tłumaczył, że ikona znajduje się na fasadzie nawy głównej, pomiędzy wieżami. W rzeczywistości była to replika, którą też zresztą potem ukryto pod posadzką (gdzie przebywała do końca lat osiemdziesiątych, do momentu wznowienia intensywnego kultu religijnego). Udało mu się zapewnić cztery wagony dla przewozu kościelnego wyposażenia, sam obraz przewożony był jednak osobno, powierzony pieczy znajomego ormiańskiego małżeństwa. 17 maja ksiądz dotarł wraz z repatriantami do Opola, ostatecznie osiadł w Tymbarku, gdzie ikona została umieszczona w prywatnej kaplicy jego domu. Dopiero w 1958 roku uzyskał przychylność swych zwierzchników, aby rozpocząć duszpasterską pracę wśród Ormian w Gdańsku. Powierzony mu kościół Piotra i Pawła był jednak poważnie zniszczony. Filipiak szukał finansowego wsparcia na całym świecie, a szczególny odzew uzyskał od Polonii amerykańskiej, co pozwoliło mu na uruchomienie działalności kaplicy już 18 maja 1959 roku. Jednak władze państwowe piętrzyły trudności, zezwalając na odbudowę całego kościoła dopiero 24 lipca 1972 roku. Formalnie nie była to jednak parafia, a jedynie duszpasterstwo, gdzie na mocy specjalnego pełnomocnictwa prymasa Stefana Wyszyńskiego z 1970 roku można było udzielać chrztów, ślubów i pochówków wiernym tworzącym tzw. parafię personalną osób rozrzuconych po całej Polsce. Na Wybrzeżu nie było jednak następcy, który chciałby kontynuować wschodnie tradycje ormiańskopolskie. Pewne nadzieje prałata wiązane były z krakowskim kapłanem ormiańskiego pochodzenia, ks. Tadeuszem Zaleskim-Isakowiczem, szykanowanym za swe poglądy w czasie stanu wojennego, czego konsekwencją było m. in. zakaz wyjazdu na studia. Ostatecznie duchową schedę polskich Ormian przejął młody ksiądz łaciński, któremu Filipiak pomógł w przejściu na ormiański obrządek. O owym następcy Prałata, jak i o księdzu Zaleskim-Isakowiczu wspomnę jeszcze za chwilę.

Obecnym Kustoszem Sanktuarium gdańskiego jest ks. Cezary Annusewicz, w swych działaniach wspierany przez przedstawicieli Koła Zainteresowań Kulturą Ormian przy Polskim Towarzystwie Ludoznawczym⁶.

Również w Krakowie – trzecim ośrodku mającym religijne znaczenie dla polskich Ormian, utworzono po wojnie ormiańska parafię. Tu proboszczem niewielkiej placówki został ks. Franciszek Jakubowicz, zmarły w 1973 roku. Nabożeństwa w tym mieście odbywały się przez długi czas (do jesieni 1999 roku) w małym gotyckim kościółku Św. Idziego, będącym własnością OO. Dominikanów i służącym także m. in. duszpasterstwu harcerskiemu. Jednak np. jesienią 2001 roku nie można było znaleźć na kościółku jakichkolwiek informacji, że służy on także katolikom obrządku ormiańskiego. Obecnie już się takowa pojawiła. Po śmierci ks. Jakubowicza, a dokładniej od 1985 roku, funkcję ormiańskiego kapłana sprawował wspomniany powyżej formalny następca Filipiak, dojeżdżający z Gliwic.

Odrębną parafię w Gliwicach stworzyła śląska grupa przesiedlonych Ormian. Tu właśnie znalazł się przewieziony w ukryciu w 1946 roku uważany za cudowny wizerunek Najświętszej Maryi Panny z kościoła w Łyścu na Pokuciu, czyli obecnej Republiki Ukrainy. Losy tego obrazu potoczyły się podobnie jak ikony z pobliskiego Stanisławowa, gdzie zresztą był przechowywany w latach 1917-20 oraz 1944-45. Ostatni proboszcz łysiecki, ks. Józef Magierowski przewiózł ikonę do Starych Budkowic pod Opolem, a 1 października 1950 roku gliwicki duszpasterz ormiański, ks. Kazimierz Roszko umieścił wizerunek Madonny w głównym ołtarzu kościoła Św. Trójcy. Ksiądz prof. Roszko również wykładowcą języka ormiańskiego na UJ (co obecnie kontynuuje dr hab. Andrzej Pisowicz) i okazjonalnie zaraz po wojnie sprawował obowiązki duszpasterskie w Krakowie. Ksiądz Roszko został wyświęcony w 1938 roku i w następnym objął parafię w Horodence. Przeniósł się po wojnie do Polski i do 1964 roku był proboszczem w Gliwicach. Później duszpasterzem śląskich Ormian został ksiądz także z Horodenki – Krzysztof Staniecki. (ten był z kolei birtualistą).

Los kresowych kapłanów po wojnie nie zawsze był tak względnie bezproblemowy: Dionizy Kajetanowicz, następny lwowski infułat po Tedorowiczu, nie doczekawszy nominacji na arcybiskupa, wraz z ks. Kazimierzem Romaszkanem zostali oskarżeni przez władze radzieckie w 1945 roku o „chęć oderwania Armenii od ZSRR” (sic!) i zesłani na 10 lat na Suberię. Kajetanowicz, który dodatkowo odrzucił propozycje przejścia na prawosławie zmarł nie przeżywszy zesłania w 1953 i obecnie trwają starania o jego kanonizację⁷.

Późniejszym i ostatnim kustoszem gliwickiego Sanktuarium był przez wiele lat wspominany do tego miejsca bezimiennie ks. mgr Józef Kowalczyk. Ów duchowny budził jednak kontrowersje u części tradycyjnych Ormian. Były one dwojakiego rodzaju. Mniej znaczące było poddawanie w wątpliwość jego ormiańskich korzeni – prałat Filipiak także ich nie posiadał. Jako młody kapłan, Kowalczyk zafascynował się wschodnim obrządkiem, uzyskał odpowiednią zgodę władz kościelnych i, po ukończeniu szkolenia na Bliskim Wschodzie, otrzymał parafię w Gliwicach. Zaczął jednak zmieniać praktyki liturgiczne, zbliżając je do unickiego obrządku ormiańskiego upowszechnionego w diasporze na świecie. Rychło okazało się, że ten swoisty „powrót do korzeni” budzi opory w części środowiska kresowych repatriantów, przyzwyczajonych do zlatynizowanego rytu lwowskiego. Zaczęły nadchodzić listy od rozgorzconych Ormian ze Lwowa i Bukowiny, pragnących paradoksalnie utrzymać tradycyjny dla

6 Znamienne dla tych działań jest, iż podejmowane są przez Polaków nie mających ormiańskiego pochodzenia. Jest to etnozasilanie zewnętrzne. Sama prezes Koła, jest równocześnie przewodniczącą Polskiego Towarzystwa Ziemiańskiego, utożsamiającego się z kresowością w ogóle.

7 Wiele z tych biograficznych informacji zawdzięczam Pani Annie Bohosiewicz, po części skoliigaconej z niektórymi z kapłanów, których sylwetki tu omawiam. Rozmowa w sierpniu 2003 r. w Gliwicach.

nich, a przecież spolonizowany i zlatynizowany obrządek praktykowany na macierzystych kresowych ziemiach.

Drugą, poważniejszą przyczyną niejednoznacznego odbioru postaci księdza Kowalczyka była próba wywozu z Sanktuarium w Gdańsku części dokumentacji oraz zabytkowych plakiet wotywnych. Oddajmy w tym miejscu głos trój miejskiej kronikarce ormiańskiego życia, Małgorzacie Dagny Sikorskiej:

„Wobec braku następcy księdza Filipiaka, najcenniejsze pamiątki z kościoła ormiańskiego w Stanisławowie przejął ksiądz ormiański z Gliwic. Mimo wcześniejszych ustaleń wywiezione zostały także przedmioty stanowiące integralną całość z Sanktuarium Matki Bożej Łaskawej, w tym około 150 wotów oraz kasetony mające służyć do ich eksponowania po pełnym odnowieniu kościoła. Fakt ten wzbudził uzasadniony niepokój o dalsze losy Sanktuarium”.

Historia z 1993 roku miała swoją kontynuację i niepokój rzeczywiście okazał się uzasadniony. 8 września 1999 roku ksiądz Kowalczyk z pomocnikami przyjechał do Gdańska, próbując wywieźć cudowny obraz. Nie było to ustalone wcześniej z kustoszem Sanktuarium, ks. Cezarym Annusewiczem i cała akcja miała znamiona podstępnego zajazdu. Doszło do szamotaniny, w wyniku której gdański proboszcz został skaleczony w dłoń, interweniowała policja i przedstawiciele lokalnej wspólnoty ormiańskiej, zatrzymano dwie osoby, a całość wydarzenia opisała pod sensacyjnymi tytułami prasa. Wkrótce potem gliwicki kapłan wyjechał z kraju, domysłem pozostawiając jedynie, czy ten krok został spowodowany incydem na Wybrzeżu. Tak więc gliwicka parafia, a co za tym idzie całe południe kraju, zostało pozbawione ormiańskiego kapłana. 24 września w Warszawie spotkali się przedstawiciele krajowych społeczności w celu uzgodnienia stanowiska wobec incydentu gdańskiego, a w ponad miesiąc później wybrano 11-osobową radę parafialną, w skład której weszli przedstawiciele Warszawy, Gdańska, Gliwic i Krakowa. Ksiądz Józef Kowalczyk powrócił do Polski w styczniu 2000 roku i został zawieszony przez Prymasa w sprawowaniu czynności proboszcza do momentu wyjaśnienia całej kwestii i zobowiązany do uporządkowania spraw parafii. Podczas jego nieobecności funkcję duszpasterza polskiego środowiska ormiańskiego przejął ks. Annusewicz. Dopiero rok później, w święto Trzech Króli – 6 stycznia 2001 roku, decyzją Prymasa Glempa i na prośbę arcybiskupa krakowskiego ks. Kardynała Franciszka Macharskiego, duszpasterzem Ormian w Krakowie został powołany ks. Tadeusz Zaleski-Isakowicz.

Ten ksiądz, po linii matki Teresy pochodzi z bardzo zasłużonego kresowego rodu, który wydał kilku kapłanów. W Radwanowicach k. Krakowa założył on i nadal się opiekuje hospicjum św. Brata Alberta, posiadające dziś 30 oddziałów w całej Polsce. W społecznikowskich działaniach na rzecz niepełnosprawnych pomaga mu wielu wolontariuszy, m. in. Anna Dymna, która w dodatku odkryła swe ormiańskie korzenie. Od momentu wspomnianej inauguracji warianty połączyły swe powinności, w Patriarchacie dawnego obrządku Ormian w Libanie i Rzymie odbył konsultacje dotyczące ustalenia liturgii. Podczas inauguracyjnej mszy św. Ks. Kanonik poświęcił wodę chrzcielna i zanurzył krzyż opasany czterema szarfami: białą-czerwoną (barwy narodowe Polski) oraz czerwoną, niebieską i pomarańczową (barwy Armenii). To kolejny symbol, podkreślający zbliżanie się dwu biegunów ormiańskiej imigracji: drugiej i trzeciej fali (obecni byli Ormianie z Karabachu). Liturgia odprawiona została w języku grabar, natomiast modlitwa Bazylego Wielkiego z IV wieku – w języku polskim⁸. Ksiądz stara się być zwornikiem między Ormianami drugiej i trzeciej fali. Jeżdżąc po całej Polsce udziela chrztów przedstawicielom obu porządków, prowadząc osobne księgi metrykalne i zawsze upewniając się o woli rodziców (Robert Makłowicz ochrzcił swych obu synów w obrządku ormiańskokatolickim). Zajmuje się działaniami czysto społecznymi, np. interweniując w urzędach

8 Alicja Bednarczyk, *Inauguracyjna Msza św. Ormian w Krakowie*, Na Piasku nr 4 (101)/4, 28 stycznia 2001.

i instytucjach charytatywnych w przypadku problemów najnowszych imigrantów, niepodlegających przecież w zasadzie jego duszpasterskiej jurysdykcji. W ośrodku dla niepełnosprawnych odbyła się np. uroczystość symbolicznego wejścia młodego Ormianina z Krakowa w świat dorosłych. Barwne plansze wydane przez niego kalendarza na rok 2003 wiszą zarówno w domach krakowskich i gliwickich Ormian jak i bazarowych stanowiskach reprezentantów trzeciej fali.

Powrócę w tym miejscu do postaci ks. Kowalczyka. Ten kontrowersyjny, jak widać, kapłan doprowadził jednak dwanaście lat wcześniej, 3 września 1989 roku, do wydarzenia o znaczeniu rzeczywiście historycznym. Oto, po kilku wiekach przerwy, w Gliwicach odprawiono w obrządku ormiańskim pontyfikalną mszę. Okazją do tego stała się koronacja papieskimi diademami łysieckiej ikony. Poprzednie klejnoty zostały skradzione jeszcze 17 września 1985 roku. Przypomnijmy w tym miejscu, że przywilej ozdobienia takimi klejnotami dzięki nadaniu papieskiemu w Polsce ma na razie ponad 200 wizerunków – figur i obrazów, uznanych z święte i sprawiające cuda, a pierwsze koronacje w naszym kraju miały miejsce na początku XVIII wieku. Mimo wątpliwości co do „unowocześniania” rytu, uroczystości gliwickie miały rzeczywiście wielkie znaczenie dla społeczności ormiańskiej. Zauważmy, że wówczas jeszcze nie było w naszym kraju wielu przybyszów z Armenii radzieckiej, toteż wydarzenie owo zaistniało jedynie w świadomości środowiska repatriantów i ich potomków – czyli drugiej fali, doczekując się wzmianek w katolickiej prasie. Na koncelebrewanej mszy, odprawianej przez Jana Piotra XVII Kaspariana, Patriarchę – Katolikos Ormian – Katolików na placu przed Politechnika Gliwicka był obecny prymas Józef Glemp, formalny zwierzchnik katolickich Ormian w naszym kraju. Ikona uroczystości została przeprowadzona w procesyjnym marszu z kościoła Św. Trójcy, a po kilkugodzinnych uroczystościach, przyozdobiona koronami, odprowadzona z powrotem. Nie dojechał, niestety, zaproszony z Erywania chór, zatrzymany ponoć na lotnisku – był to wtedy gorący czas walk toczonych z muzułmańskim Azerbejdżanem. Katolikos spotkał się również z polskimi wiernymi po odprawionej przez siebie mszy w rzymskokatolickim kościele w Gliwicach, co miało miejsce nazajutrz po uroczystościach koronacyjnych.

Dla zrozumienia sytuacji europejskiej i amerykańskiej diaspory ważne jest kilka słów poświęconych działalności jedyne go zakonu ormiańskokatolickiego, mianowicie mechitarystom. W Europie mają oni swe siedziby we Wiedniu oraz Wenecji. Zakon został założony 8 września 1701 roku w Konstantynopolu przez Mekhitara z Sebasty, uważanego dziś za jedną z najważniejszych historycznych postaci życia kulturalnego Armenii. Wraz z mniszymi zwolennikami opuścił on wkrótce ottomańskie imperium i założył wzorowany na benedyktyńskiej regule klasztor na Peloponezie. Kolejnym krokiem było założenie właśnie klasztoru na weneckiej wysepce, San Lazzaro w 1717 roku. W 1773 roku część mnichów oddzieliła się, zakładając klasztor w Trieście. Trwająca do 1805 roku francuska okupacja tego miasta zmusiła zakonników do ucieczki do Wiednia, gdzie na mocy dekretu Franciszka I z dnia 5 listopada 1810 roku znaleźli ostateczne schronienie.

Wspomnienie mechitarystów jest także ważne w tym miejscu z powodu ich wkładu w opisane gliwickie uroczystości koronacyjne. Zakon dysponujący świetną drukarnią, wydał na tę okazję książeczkę – mszalik, gdzie w dwu językach można było na bieżąco śledzić przebieg odprawianej właśnie pontyfikalnej mszy. Ilustrowana starormiańskimi miniaturami oraz barwnym wizerunkiem koronowanej Madonny stała się unikalną pamiątką tej uroczystości, uprzytomniając wielu polskim Ormianom ich powiązania z zakaukaskim krajem pochodzenia – wszak msza koronacyjna odprawiona została według rytu przywiezionego z Armenii, nie w zlatynizowanym obrządku importowanym z Kresów. Oprócz działalności stricte konfesyjnej, w regułę zakonu wbudowana jest troska o podtrzymywanie tożsamości narodowej rozsianych po świecie Ormian. Temu celowi służą szkoły w Stambule, Bejrucie, Los Angeles oraz letnie obozy organizowane w East Falmouth (USA). Mechitaryści mają własne parafie w Budapeszcie, Bostonie i Los

Angeles. Wiedeński klasztor jest sprzężony z duchownym seminarium, działa przy nim muzeum oraz bogato zaopatrzona w armenica biblioteka, wydaje zarówno periodyczne, jak i zwarte prace filologiczne, filozoficzne, historyczne, itd. Zakon posiada również niewielka wytwórnię alkoholi. Jak dotąd jednak, Śaden z polskich Ormian nie stał się mechtarystą i grupowe kontakty „starych” Ormian z tą kongregacją nie zostały podtrzymane po zakończeniu koronacyjnych uroczystości.

Omawiając współczesną sytuację wyznaniową Ormian nie sposób także nie wspomnieć o położeniu tej grupy na Ukrainie. Jak wspomniałem wcześniej, ok. 99% Ormian po wojnie repatriowało się do Polski w jej obecnych granicach. Pozostały zabytki sakralne i archiwa, niszczone i zniszczone w okresie radzieckiej władzy. Jednak w czasie istnienia ZSRR na Ukrainę napłynęli obywatele Armenii, nie mający nic wspólnego z dawnymi, polskimi Ormianami. Utworzyli niewielkie wspólnoty we większych miastach – w Odessie, gdzie w 1994 roku konsekrowano nowy kościół, podobnie jak w Rydze (Łotwa) w 2000 roku, na Krymie i we Lwowie – mieście wyjątkowo noszącym do dziś ślady obecności tego narodu. Przybyła grupa starała się po okresie pierestrojki przejąć dawną katedrę na ul. Ormiańskiej⁹, jednak próba ta początkowo powiodła się jedynie formalnie. Nabożeństwa odprawiane były na placu przed kościołem, a w jego wnętrzu znajdowało się nadal nienaruszalna składnica sakralnych dzieł sztuki.

Obecni lwowscy Ormianie są jednak członkami narodowego Kościoła Armenii, a siedzibą archimandryty całej Ukrainy jest właśnie Lwów. Brak więc bezpośredniego nawiązania do lokalnej tradycji, która wraz z jej nosicielami bezpowrotnie wyjechała za zachodnią granicę. Starania o odzyskanie i otwarcie katedry ormiańskiej we Lwowie czynił rzymskokatolicki Metropolita Lwowski, ks. Marian Jaworski. Katedrę ormiańską ostatecznie otwarto do celów liturgicznych Kościoła gregoriańskiego dopiero w połowie kwietnia 2001 roku. Przybyły – przysłany z Erywanu proboszcz nie wykazuje znajomości lokalnej specyfiki i na początku swej kadencji nie znał nawet znaczenia cerkiewnej symboliki, w tym unikalnych fresków, wykonanych przez Mehoffera oraz Rosena. Dopiero 18 maja 2003 roku odbyła się uroczyste oddanie do użytku całości katedry, czego symbolem stało się uruchomienie w tym dniu głównego, wiodącego od strony ul. Krakowskiej, wejścia. Na uroczystości przybyli m. in.: Katolikos Armenii, ambasador RA w Ukrainie oraz Charles Aznavour. Organizacje ormiańskie w Polsce nie zostały o tym fakcie poinformowane.

W tym kontekście należy wspomnieć o ostatnich akcentach religijnego zewnętrznego etnozasilania grupy ormiańskiej¹⁰. Po czerwcowej wizycie katolikos Nersesa Bedrosa XIX w Polsce, znacznie zacieśniły się stosunki polskich Ormian-katolików z Bejrutem. Ks. Isakowicz-Zaleski był obecny w Erywaniu podczas kulminacji obchodów 1700 – lecia Armenii w dn. 23 – 27 września 2001 roku, towarzysząc swemu zwierzchnikowi z Bliskiego Wschodu¹¹. Cerkiewne uroczystości, które wówczas miały miejsce, jak na przykład wyświęcenie nowej, olbrzymiej cerkwi katedralnej pośrodku stolicy, organizowane zostały przez Apostolski Kościół Armenii. Zaproszeni zostali na nie także goście z bratnich kościołów, także denominacji unickiej, traktowanej poniekąd jako odszczepieńczy. Owe obchody bezpośrednio poprzedzały papieską pielgrzymkę, która, jak się wydaje, nie miała szerszego znaczenia dla ormiańskich chrześcijan.

Zewnętrzne etnozasilanie zaczyna także obejmować Ormian trzeciej fali. Jesienią 2001 roku w Krakowie rozpoczął studia ksiądz Kościoła Apostolskiego, przez kilka uprzednich miesięcy intensywnie uczący się języka polskiego w Erywaniu. Równocześnie w Warszawie została stworzona możliwość kształcenia kleryków w obrządku

9 Autorem opisu architektury tej świątyni zajął się znany lwowski autor przewodników Jurij Smirnow.

10 Pojęcie etnozasilania przybliżam w tekście *Poziomy i pionowy wymiar ukraińskiej transmisji kulturowej na Mazurach*, w: Andrzej Sadowski (red.). *Wschodnie pogranicze w perspektywie socjologicznej*, Białystok 1995, Wyd. Ekonomia i Środowisko, ss. 269-283.

11 Ta zależność nie jest jednak jasna. Równocześnie Ks. Kanonik podlega Prymasowi Polski.

ormiańskokatolickim. Obecnie ks. Petros Petrosian, wyświęcony w 2002 roku, przebywa w Watykanie, a po przyjeździe do Polski ma zająć się duszpasterstwem w północnej części kraju. W Lublinie, w seminarium ks. ks. Marianów, uczy się Ernest Jeseian. Ta swoista mikrowalka o dusze nie powinna jednak zakłócić zaobserwowanego przeze mnie zbliżania się do siebie dwu ormiańskich subgrup – także na płaszczyźnie religijnej. Obie jednak zanikają: druga fala z powodu naturalnego odchodzenia swych członów, trzecia z powodu reemigracji. Bilans, gdzie trzeba uwzględnić przecież i przyrost naturalny, trudno oszacować. Bez wątplenia jednak główną rolę w utrzymaniu go na poziomie dodatnim mają, tak jak przed wojną, działania kapłanów, a dziś przede wszystkim owe podejmowane przez księdza Zaleskiego, łącznika obu biegunów polskości Ormian.

BIBLIOGRAFIA:

Lang, David Marshal, *Armenia – kolebka cywilizacji*, przełożył Tadeusz Szafar, Warszawa 1975, PIW;

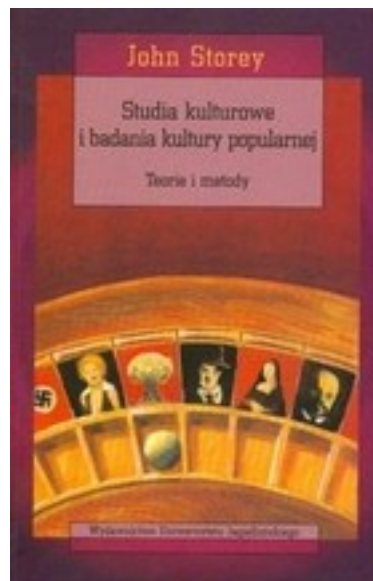
Pelczyński, Grzegorz, *Ormianie polscy w XX wieku*. Warszawa 1997, KZKO PTL; Marciniak, Tomasz:

Ormianie w Polsce – religia i język, w: Marian Kempny, Grażyna Woroniecka (red), *Religia i kultura w globalizującym się świecie*, Kraków 1999, NOMOS, ss. 227 – 238.

Armenians in Poland after 1989, w: *From Homogeneity to Multiculturalism. Minorities Old and New in Poland*, Ian E.F.Hamilton, Krystyna Iglicka (red.), Londyn 2000, University of London 2000, ss.

Zygmunt Pawłowicz, bp., *Kościół i sekty w Polsce*, Gdańsk 1996, Wydawnictwo Archidiecezji Gdańskiej „Stella Maris”, ss. 55 – 57.

**Material udostępniany na zasadach licencji
[Creative Commons 2.5 Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne](#)**



Radosław Bomba

John Storey „Studia kulturowe i badania kultury popularnej. Teorie i metody”, przekład i redakcja Janusz Barański, WUJ, Kraków 2003, ss.153 – recenzja

John Storey w swojej książce prezentuje najistotniejsze zagadnienia dotyczące badań kultury popularnej. Praca ta interesująca jest z wielu powodów, ale zasadniczą kwestią jest tu odróżnienie kultury masowej od kultury popularnej, co jeszcze w polskiej nauce dotyczącej badań kultury jeszcze wyraźnie się nie zaznaczyło. We wstępie autor przedstawia historię refleksji nad kulturą popularną oraz streszcza po kurtce koncepcje teoretyczne ujmujące to zagadnienie. John Storey wywodzi teorię kultury popularnej z filozofii Marksa. Kultura jest więc, jak twierdził Marks miejscem formowania się znaczenia tekstu. Z filozofii marksistowskiej Storey wywodzi również koncepcje społeczeństwa kapitalistycznego. Jest ono podzielone na liczne grupy: wiekowe, klasowe, rasowe i płciowe między którymi toczy się spór o znaczenia tekstów. Dlatego też kultura jest tu rozumiana jako przestrzeń konfliktów i walk o hegemonie. Wyodrębnia się tu wyraźnie fakt ideologiczności kultury. Starając się lepiej wskazać tą cechę Storey sięga do pojęcia artykulacji sformułowane przez Halla. Zakłada ono, że znaczenie tekstów nie jest im nadane raz na zawsze, ale za każdym razem jest ono wytwarzane, jest to czynny proces produkcji przez użycie. Stąd jak wskazuje Storey mamy do czynienia z jednej strony z narzucaniem określonych znaczeń przez dominującą grupę, natomiast z drugiej strony mamy aktywność odbiorców i ich „produkcję przez użycie”. Takie podejście zwraca uwagę na istotną rolę środków produkcji i jednocześnie kwestionuje przekonanie o bierności odbiorców wskazując ich aktywną rolę w procesie produkcji znaczenia. Kolejne rozdziały książki są omówieniem i ilustracją metod badań: telewizji, fikcji literackiej, filmu, gazet i czasopism, muzyki popularnej oraz konsumpcji jako zjawiska życia codziennego. Są to niemalże wszystkie dziedziny po przez które na co dzień stykamy się z kulturą popularną. Prezentując metody i teorię badań przekazu telewizyjnego Storey skupia się na : kodowaniu i dekodowaniu dyskursu telewizyjnego, wpływie „ideologii kultury masowej” na odbiór oraz ekonomii telewizji. Badania nad kodowaniem i dekodowaniem dyskursu telewizyjnego rozpoczyna Storey przedstawiając koncepcje Stuarta Halla wzięta z jego pracy „Encoding and Decoding in the telewison Discourse”. Hall wskazuje, że znaczenia przekazu TV kształtują się

w trzech zmiennych sytuacjach, etapach: 1. Specjaliści od mediów włączają do surowego zdarzenie (raw) swoje osobiste przekonania co powoduje krążenie różnych sposobów postrzegania i prezentowanie świata (ideologii). Wpływa to na kodowanie zdarzenia w dyskursie. 2. Wpływ na zakodowane zdarzenie reguł języka i dyskursu. Prowadzi to do polisemicznej gry. 3. Dekodowanie. Widz nadaje dyskursowi znaczenie. Gdy do tego dojdzie zdekodowane zdarzenie staje się nowym zdarzeniem surowym (raw), możliwym do kolejnego zakodowania. Dlatego też stwierdza Hall, znaczenie zdarzenia nie jest przekazywane, a każdorazowo wytwarzane, przez tego kto zakodowuje surowy materiał i przez odbiorcę i jego miejsce w innych dyskursach. Produkcja staje się reprodukcją, aby znów stać się produkcją. Ważnym elementem tej koncepcji są sytuacje nieporozumienia. Pojawiają się one gdy następuje niezgodność znaczenia zakodowanego z odkodowywanym. Dlatego proponuje on badanie dyskursu TV w trzech hipotetycznych sytuacjach, decydujących o sposobie dekodowania: 1. Sytuacja dominacji i hegemonii- odbiorca nadaje znaczenie zgodnie z kodem dominującym narzucanym przez przekaz. 2. Kod wynegocjowany- akceptacja twierdzeń ogólnych, ale domaganie się własnej wersji zdarzeń na poziomie sytuacyjnym. (np. robotnik zgadzający się że wzrost płac jest przyczyną inflacji i jednocześnie sam strajkuje) 3. Kod opozycji- odbiorca rozpoznaje kod dominujący przekazu, ale dekoduje w ramach innego układu odniesień. Przyjmując wytyczne Halla dotyczące Dawid Morlley przeprowadził badania nad relacją między indywidualnymi interpretacjami tekstów, a tłem społeczno- kulturowym. Badania te polegały na tym, że dwadzieścia dziewięć zespołów ochotników obejrzało i zinterpretowało dwa wydania wiadomości „Nationwide” z 77’ i 77’. Wyniki tych badań empirycznych w większości potwierdziły koncepcje Halla, np. studenci akademii sztuk pięknych odczytywali przekaz w sytuacji „wynegocjowanej” lub „dominującej”, a sprzedawcy sklepowi w sytuacji „opozycji”. Mimo licznych zgodności badani menadżerowie bankowi z klasy średniej i praktykanci z klasy pracującej podali te same odczytania „dominujące” co wykluczało koncepcje, że sposób czytania zależy jest od przynależności do określonej klasy społecznej. Dewiacje ta Marrley wyjaśnia stwierdzając, że podmiot społeczny znajduje się stale pod działaniem licznych dyskursów z których niektóre wzajemnie się wzmacniają inne natomiast wykluczają pozostając w pozytywnym bądź negatywnym związku z podmiotem i tekstem. W podrozdziale zatytułowanym „Telewizja i „ideologia kultury masowej”” John Storey streszcza badania Ian Ang. Badaczka ta zainteresowana fenomenem powodzenia serialu „Dallas” postanowiła zanalizować przyczyny tego zjawiska. Badaniami swoimi objęła ona grupę fanów serialu. Jak zauważyła po przebadaniu listów przyjemność z oglądania serialu wiązała się z poczuciem „realizmu”. Ang nazwała to realizmem emocjonalnym i wskazała jego dwa poziomy: 1. Denotacji – czyli fabuły, tego co rzeczywiście jest przedstawione, główna treść 2. Konotacji- asocjacje i implikacje wynikające z wątku i relacji między postaciami. Na płaszczyźnie denotacji widz zdaje sobie sprawę z fikcyjności serialu, ale na płaszczyźnie konotacji wiąże on wydarzenia z serialu z własnym życiem. Widz oglądający serial przenosi swą uwagę z denotacji dotyczącej pewnych konkretnych serialowych sytuacji na konotację, ogólność tematów. Pojawia się tu pewna gra emocji. Polega ona na przyjemności uczestnictwa w wyimaginowanym świecie serialu. Opisując ten proces Ang używa terminu „wyobraźnia melodramatyczna” – pojawia się tu przyjemność z odczuwania ludzkiego cierpienia, nie w sensie wielkich tragedii, ale na poziomie trudności dnia codziennego co ułatwia widzom identyfikację. Takie rozumienie serialu jest dla odbiorców nie ucieczka od szarej rzeczywistości, ale tworzy integralny element ich życia. Ang zaszeregowała również badanych widzów do trzech kategorii, które łączy „ideologia kultury masowej”. Ideologia ta to przekonanie, że kultura popularna to wytwór kapitalistycznej produkcji towarów, podlega prawom ekonomii czego konsekwencją jest obieg niskiej jakości towarów, których znaczenie wyczerpuje się w dostarczaniu zysków producentom. Przeświadczenie takie dzieli widzów serialu na: fanów, widzów ironizujących, widzów wykazujących silną niechęć. W Każdej z tych grup po przez odwołanie się do ideologii kultury masowej odmiennie reaguje na serial: od niechęci i bez

refleksyjnego odrzucenia go, lub usprawiedliwiania się przed otoczeniem z przyjemności oglądania serialu. Reasumując Ang stwierdza, że ideologia kultury masowej jest wynikiem paternalizmu który nie pozwala na kobiecą emocjonalną przyjemność z oglądania. Rozdział dotyczący badań nad TV Storey kończy przytaczając koncepcje Johna Fiske'a. Badacz ten stwierdza, że TV tak jak inne produkty kultury masowej funkcjonuje w dwóch ekonomiach: finansowej i kulturowej. Odbiorca jako twórca znaczeń jest istotną siłą w obszarze ekonomii kulturowej. Wynika to z różnicy funkcjonowania znaczeń w ekonomii kulturowej i bogactwa w ekonomii finansowej. Fakt ten sprowadza się do tego, że dużo trudniej zawładnąć jest znaczeniami i upodobaniami. Fisk twierdzi że przemysł (ekonomia kultury) dąży do wcielenie odbiorców w krąg zwykłych konsumentów. Wbrew tej tendencji odbiorcy wykorzystują teksty TV dla własnych celów np. przyswojenie przez Aborygenów filmu „Rambo” jako symbolu sprzeciwu. Kultura w tym ujęciu jest polem walki między posiadającymi władzę i jej nie posiadającymi. Walka ta ma formę: semiotyczną i społeczną, dotyczy znaczeń i upodobań oraz przekształceń systemu społeczno ekonomicznego. Dlatego też kultura popularna jest polem walki między semiotyczną heterogenicznością, a finansowa homogenicznością. Ekonomia finansowa sprzyja inkorporacji i ujednoczeniu natomiast ekonomia kulturowa skłania się ku siłom sprzeciwu. Sprzeciw semiotyczny podważa dążenie kapitalizmu do homogeniczności i ujednoczenia. Rozdział III poświęcony jest metodom i teoriom badań dotyczących literatury popularnej. Storey już na wstępie odrzuca pejoratywne podejście do tego gatunku, które uznając literaturę popularną za opium dla mas upraszczało i zaburzało rozumienie tego zagadnienia. Jako przeciwieństwo tego podejścia przytaczane są w rozdziale: metody czytania oznakowego, analiza sposobów odczytywania romansów i feministyczna metoda badania romansów. Prezentując związki ideologii i czytania oznakowego Storey odwołuje się do koncepcji Pierre'a Machereya. Badacz ten sprzeciwił się przekonaniu, że dany tekst ma tylko jedno słuszne odczytanie. Stwierdził natomiast, że każdy tekst ma liczne odczytania. Rozumienie tekstu w dużej mierze polega na uświadomieniu sobie jego niekompletności i rozproszeni wśród licznych znaczeń. Rozproszenie to jest wynikiem konfrontacji kilku dyskursów: sprecyzowanego, domniemanego, niewypowiedzianego i nieobecnego. Zadaniem krytyka jest natomiast wykazanie ideologii która w tekście wyjaśnia określone przemilczenia, wyjaskrawienia, nieobecności i nieświadomość tekstu. Narracja jest zawsze reprezentacją jakiejś ideologii. Pierre'a Macherey zauważa, że każdy tekst przedstawia problem i sposób jego wyjaśniania, między nimi istnieje zaś pęknięcie które jest właśnie miejscem badań gdzie dochodzi do powiązania ideologii z historią. Związek ten wskazuje różne instancje tekstu: projekt ideologiczny („prawda obiecana”), realizacja („prawda ujawniona”) oraz nieświadomość tekstu (to co stłumione, „prawda historyczna”). Na poparcie swych tez autor analizuje dzieła Verna, które przedstawiają sprzeczności targające imperialem francuskim końca XIX w. Odmiennie do badania literatury popularnej podchodzą Bennett i Woollacott. Sprzeciwiają się oni odczytaniu ideologicznemu proponując odczytywanie tekstu jako miejsca w którym w konkretnych warunkach czytania powstają określone dyskursy i kontr dyskursy. Skupiają swoją uwagę na wewnętrznej ekonomii tekstu. W swoich badaniach Bennett i Woollacott postanowili zanalizować fenomen popularności Jamesa Bonda. Odkryli, że popularność tego bohatera leży w artykulacji- łączeniu licznych kwestii kulturowych i politycznych istotnych w określonym momencie historycznym dla określonej grupy lub klasy społecznej. Podążając tym tropem wskazują na postać Bonda jako na „znaczące” wyrażające różne treści w różnych okresach historycznych. Przykładowo w pierwszym okresie popularności (lata 50 XX w.) Bond jest bohaterem politycznym klasy średniej co stanowi remedium na kryzys Sueski (1956r.). Bond staje się w tym czasie personifikacją mitycznych wyobrażeń państwowości angielskiej. W latach 70 XX w. Cały ciężar relacji przeniesiony zostaje na związki Bonda z dziewczyną (nie jak wcześniej relacji z czarnym charakterem), co wiąże się z zainteresowaniem płcią i szybkimi przemianami tradycyjnej roli kobiecej w społeczeństwie. Istotnym faktem jest pojawienie się filmów o Bondzie. Według Bennetta i Woollacotta miały one bezpośredni wpływ na

sposób odczytania powieści tworząc swego rodzaju ramy interpretacyjne. Ważnym aspektem fenomenu Bonda staje się między – tekstowość. Terminu tego badacze używają na określenie społecznej organizacji zależności między tekstami w konkretnych warunkach czytania, które są wytworzonymi, preferowanymi w danej społeczności sposobami odczytywania tekstu. Autorzy stwierdzają, że poszczególne między- tekstowości tworzą w konsekwencji międzytekstowość, czyli sposób w jaki jedne teksty zaznaczają się w drugich. Staje się ona obiektywną strukturą wytwarzania kolejnych między – tekstowości. Dlatego też odczytanie tekstu jest zależne od kontekstu w jakim został on wytworzony i był czytany. Kolejnym prezentowanym w tym rozdziale sposobem badania literatury popularnej jest metoda feministyczna. Jako przedstawicielkę tego nurtu John Storey wybrał Rosalin Crowey. Badaczka ta zajmowała się analizą sposobów czytania romansów przez kobiety. Dużą rolę poświęciła ona znaczeniom tych tekstów dla czytelniczek. Zauważyła, że realizuje się w nich fantazja przed- świadomości. Rosery widzi w romansach sposób przekazania części władzy męskiej kobietom w sposób, który przywodzi na myśl relacje dziecka i rodzica. Badaczka dostrzega w tym pozytywną realizację kompleksu Edypa gdzie dziewczynka usuwa w cień matkę i wychodzi za męża za ojca. Zawiera się w tym przejście od podporządkowania do pozycji władzy. Rola czytelniczek istotna była również w badaniach przytaczanej przez Storey'a, Judice Rodway. Badała ona grupę czterdziestu dwóch kobiet czytelniczek romansów. W trakcie, dyskusji, badań ankietowych i seminariów odkryła ona, że kobiety nie traktują romansów jako zwykłej lektury, ale jako rytuał. Fantazja zawarta w romansach powtarza pewien kulturowy mit zaspokajając potrzeby psychiczne kobiet. Rytuálność ta przejawia się w celebracji momentu czytania, częstym czytaniu przez kobiety zakończenia książki przed przystąpieniem do właściwej lektury, aby upewnić się czy zakończenie nie będzie odbiegać od oczekiwanego. Ucieczka do świata romansów daje kobietom psychiczną odnowę, utwierdza je w swoim sposobie bycia, potwierdza tożsamość. Sposoby badania filmu popularnego streszcza Storey w rozdziale IV. Zostały tu zaprezentowane trzy koncepcje badań: strukturalistyczna, poststrukturalistyczna oraz metody kulturowe badań filmowych. We wstępie dotyczącym analizy strukturalistycznej Storey streszcza ogólne założenia i genezę strukturalizmu. Przywołuje badania de Saussura mówiące o podwójnej naturze znaku (podział na: znaczące i znaczone), oraz zależności znaczącego i znaczonego od relacji różnicy i stosunku. Język w tym ujęciu jest systemem kontrastów i opozycji dzięki, którym określony znaczone przyporządkowany jest określonym znaczeniom. De Saussure wyodrębnia jeszcze dwie charakterystyczne cechy języka: language i parole. Language to ogólny zbiór zasad (gramatyka) służąca w danym języku do konstruowania wypowiedzi. Parole natomiast to wypowiedz zbudowana za pomocą tych zasad, w której zasady te się ujawniają. Istotą badań nad tekstem jest więc odkrycie owej struktury (language) przejawiającej się w tekście (parole). Koncepcję ta podjął i rozwinął strukturalistyczny antropolog Levi Strausse, badając mity. Stwierdził, że mimo swojej różnorodności mity charakteryzują się jednolitą strukturą i podobnie jak język opierają się na binarnych opozycjach: dobry- zły, biały- czarny, kobieta- mężczyzna itp. Podział świata na wykluczające się kategorie umożliwia zrozumienie rzeczywistości i porządkuje występujące w nim sprzeczności. Tworzy w ten sposób konceptualny (wyobrażeniowy) obraz świata pozwalający na mocy konwencji i ustaleń na rozumienie go. Aplikacja metody strukturalistycznej do badania filmów jest przedstawiona przez Storey'a praca Willa Wrighta „Sixguns and Society”. W pracy tej autor bada westerny, aby wskazać na konceptualny obraz świata amerykańskich przekonań społecznych zawartych w tym gatunku filmów. Wyróżnia on trzy etapy westernów: „klasyczny”, „motyw przejściowy” i etap profesjonalny. Zauważa jednak, że mimo różnic występują w nich te same zbiory opozycji. Stwierdza, że binarne opozycje, struktura narracyjna ulegają silnej zmianie w latach 70 XXw. Wright tłumaczy to zjawisko teorią odpowiedniości, stwierdzając że poszczególne odmiany westernu odnoszą się do innego momentu rozwoju gospodarki tzn. „klasyczny”- gospodarka rynkowa; „profesjonalny”- gospodarka planowa korporacyjna. Jednak jak stwierdza każdy western nie zależnie od rodzaju wyraża mityczną wersję

American Dream, czyli jak należy postępować, aby odnieść sukces. Inaczej analizę filmu popularnego widzą poststrukturaliści. Badacze tego nurtu odrzucają koncepcje ukrytej, stałej struktury która determinuje znaczenie. Uważają natomiast, że znaczenie ciągle „staje się”, a to co postrzegamy jest jedynie zatrzymaniem w przepływie nieskończonych możliwości. Jacques Derrida używa na określenie tego mechanizmu terminu „diference”, którym określa zarówno różnice jak i nieustanne odkładanie znaczenia. Dobrze obrazuje ten stan przykład słownika gdzie znaczenie jednego wyrazu tłumaczone jest przez inny tego z kolei przez jeszcze inny itd. Derrida stwierdza, że znaczące odsyła do znaczonego, które staje się kolejnym znaczącym. Dlatego wciąż mamy do czynienia z szeregiem znaczących wciąż odkładających znaczenie znaczonego. Czasowe zatrzymanie i odczytanie znaczenia możliwe jest tylko w jakimś dyskursie w trakcie czytania w określonym kontekście. Ważne jest tu również wzajemne przenikanie się tekstów które ma wpływ konstruowanie znaczenia. Duży wpływ na teorie filmu i całe filmoznawstwo miały, przytoczone przez Storey'a badania poststrukturalistycznego psychologa Jacquesa Lacana. W swoich badaniach wyodrębnił on trzy fazy rozwoju człowieka: faza lustra, faza „fort- da” i kompleks Edypa. Lacan stwierdził, że zasadniczy wpływ na życie człowieka ma jego oddzielenie (poród) od ciała matki. Niemowlę rekompensując brak całości jaki tworzyło z matką ssie pierś, jednak to nie wystarcza. Szukając utraconej pełni niemowlę dochodzi do fazy lustra. Jest to czas gdy dziecko wyodrębnia już siebie jako niezależne „ja” przy czym dochodzi tu do utożsamienia się jednostki z odbiciem, a więc z „ja” nieprawdziwym, wyobrażonym (odbicie nie jest „mną”, tylko odbiciem „mnie”). Powstaje tu świadomość jako przeciwieństwo fragmentacji. Fałszywe utożsamienie z własnym odbiciem prowadzi do tego, że jednostka dostrzega siebie jako doskonalszą niż w rzeczywistości. Faza ta zwiastuje wejście w wyobrażone czyli w zakres obrazów, z którymi jednostka się identyfikuje, w których błędnie rozpoznaje siebie. W miarę rozwoju dziecko identyfikując się z przedmiotami kształtuje swoje ego. Identyfikacja ta jest próbą powrotu do ciała matki, którego przedmioty są substytutem. W fazie „fort- da” dziecko wchodzi w sferę symboliczną gdzie kształtuje swoją podmiotowość. Język tworzy złudną obietnicę spełnienia powrotu do całości, gdyż dzięki niemu dziecko może wyrażać swoje pragnienia. Podmiot jak stwierdza Lacan może istnieć tylko w języku, po przez język i dla języka. Język kształtuje również nieświadomość. Dlatego trzecie stadium rozwoju czyli kompleks Edypa Lacan przedstawia w kategoriach językowych. Na tym etapie dziecko styka się z odmiennością płciową. Edypalne przejście od wyobrażonego do symbolicznego skazuje dziecko na przechodzenie od jednego znaczącego do jeszcze innego. Samo zaś pragnienie staje się potrzebą ustalonego znaczonego („innego” lub „rzeczywistego”), które nieprzerwanie staje się innym znaczącym. Następuje tu nieprzerwany proces „ześlizgiwania się” znaczącego w znaczone. Metaforyczny porządek z fazy lustra zamieniony zostaje na metonimiczny porządek języka. Poczucie braku i poszukiwania kontaktu z utraconym ciałem matki jest motorem ludzkiego życia. W rezultacie jednostka ciągle szuka wyobrażonego momentu zaspokojenia. Lacan stwierdza, że jest to poszukiwanie obiektu, który oznacza wyobrażony moment jedności, nazywa go l' objet petit a. W rzeczywistości obiekt ten nie istnieje, jest on jedynie zmieniającym się wciąż substytutem dającym chwilowe pocieszenie. John Storey przywołuje badania Laury Mulrey, która wykorzystwała psychoanalizę poststrukturalistyczną do feministycznej analizy filmu popularnego. Badaczka stwierdza, że kino wytwarza dwa rodzaje przyjemności wizualnej. Pierwszy to socopophilia, przyjemność patrzenia. Istotą jej jest przyjemność płynąca z traktowania innych ludzi jak przedmiotów podporządkowanych kontrolującemu spojrzeniu. Zachodzi tu efekt podobny do Lacanowskiej fazy lustra. Podobnie jak dziecko poprawnie, a zarazem mylnie rozpoznaje siebie w lustrzanym odbiciu, tak widz poprawnie, a zarazem błędnie rozpoznaje siebie w filmie. Społeczność patriarchalna przyjemność patrzenia przypisuje mężczyznom natomiast bycie przedmiotem kontrolowanego spojrzenia to domena kobiet. Obie strony wpisują się w męski podporządkowujący sposób patrzenia. Murley zwraca uwagę na fakt, że tradycyjnie kobieta przedstawiana jest na dwa sposoby: jako obiekt dostarczający

przyjemności seksualnej bohaterowi filmu lub jako obiekt dostarczający przyjemności widzowi. Kino popularne opiera się na dwóch sytuacjach: narracji i widowiska. Pierwsza z nich odnosi się do mężczyzny i wyraża aktywność, druga do kobiety i pasywności. W sytuacji narracji mamy powtórzenie fazy lustra, błędnego utożsamienia. Widz mężczyzna błędnie utożsamia się z bohaterem mężczyzną, w celu zaspokojenia swoich potrzeb libidalnych. Drugi rodzaj spojrzenia (sytuacja widowiska), zachodzi gdy kobieta oprócz przyjemności seksualnej, konotuje również nieprzyjemność wynikającą z różnicy, braku członka, co pobudza lęk przed kastracją. Dlatego też mężczyźni bronią się przed tą nieprzyjemnością przez jakiś fetysz lub wręcz fetyszizację osoby. Murley stwierdza, że przykładem tego jest kult gwiazd, które są żywymi fetyszami. Ich niebezpieczna strona jest przysłonięta przez erotyzm i podporządkowanie. Lęk przed kastracją wytwarza „spojrzenie erotyczne”. Eliminacja lęku grożącego bohaterowi z którym utożsamia się widz, zachodzi przez eliminację bohatera, nosiciela spojrzenia. Widz nie obserwuje ciała kobiety przez pośredniczącą mężczyznę (bohatera), a na ekranie autorka tworzy widowisko erotyczne rozbierając się bezpośrednio dla niego. Badaczka podsumowując swoją koncepcję stwierdza, że należy usunąć z kina przyjemność oglądania, aby kobiety nie tworzyły biernego surowca męskiej przyjemności. Ostatni podrozdział przedstawia nam opis metod kulturowych w badaniu filmu popularnego. John Storey przywołuje w nim analizy Christiny Gledhile. Badaczka ta stwierdziła, że znaczenie filmu nie jest wynikiem manipulacji, narzucenia widzowi określonej interpretacji. Tworzone jest ono w skutek negocjacji widza, zaopatrzonego w różne doświadczenia, uwikłanego historycznie, pochodzącego z określonej klasy społecznej, rasy, określonej płci i wieku z filmem. Dlatego też do badań nad filmem proponuje ona analizę na trzech poziomach: widzów, tekstów i instytucji. Nawiązując do badań Christiny Gledhile Jackie Stacey przeprowadziła badania ankietowe nad brytyjskimi białymi kobietami chodzącymi regularnie do kina w latach 40' i 50'. Wśród respondentek ujawniły się trzy dyskursy: eskapizmu, identyfikacji i konsumeryzmu. Eskapizm mimo negatywnej konotacji był zjawiskiem pozytywnym i wielowymiarowym. Chodziło tu o bazującą na utopijnej wrażliwości przyjemność płynącą z filmu dotycząca rozwiązania problemów życiowych które tylko w kinie mogły znaleźć swoje ujście. Film mówił na przykład o dostatku co w warunkach wojennej biedy dawało siłę i nadzieję widzom. Oprócz samego filmu dla kobiet ówczesnych istotny był sam rytuał wychodzenia do kina, przebywanie w luksusowym wnętrzu kina. Była to nie tylko ucieczka w luksus i splendor jaki pokazywało kino lecz tworzyło remedium dla niebezpiecznego i ponurego świata Wielkiej Brytanii czasów II Wojny Światowej. Dyskurs identyfikacji ukazywał w jaki sposób aktorki budziły w kobietach fantazje: pewności, siły, opanowania, tworząc jednocześnie wizerunek kobiecości. Wiąże się z tym również dyskurs konsumpcji, czyli to w jaki sposób kobiety postrzegały i adoptowały sposoby bycia lansowane przez gwiazdy filmowe. Jackie Stacey odkryła, że hooliwoodzkie gwiazdy filmowe miały istotny wpływ na przełamanie opresyjnego modelu kobiecości. Zamiast kobiecości opartej głównie na macierzyństwie proponują model oparty na samodzielności, łamiąc jednocześnie sztywne kanony dotyczące wyglądu kobiet. Swoimi badaniami Stacy sprzeciwiła się psychoanalizie filmoznawczej udowadniając, że władza hooliwoodzkich filmów i zawartej w nich patriarchalnej ideologii nie była tak jednoznaczna i jednolita. Rozdział V to prezentacja metod i teorii badania prasy popularnej. John Storey przytacza tu trzy metody badań: analiza relacji między prasą popularną, a jakościową (stosunki władzy), badania czasopism kobiecych, sposoby czytania kultury wizualnej. Pierwszym z prezentowanych badaczy jest Colin Sparks. Rozróżnia on prasę na popularną i „jakościową”. W toku prowadzonych badań stwierdził on, że prasa popularna plasuje się na pograniczu sfery intymnej i społecznej. Analizując treść zarówno prasy popularnej jak i „jakościowej” Sparks zauważył, że zasadnicza różnica między oboma gatunkami polega na sposobie motywacji i prezentowania informacji. Prasa „jakościowa” daje czytelnikowi informacje z których musi on sam stworzyć pewną zrozumiałą całość, podczas gdy prasa popularna prezentuje informacje już gotowe, nie ma tu miejsca na tworzenie znaczenia. Sparks stwierdza, że prasa popularna nie jest

postępowa gdyż opiera się na istniejących strukturach społecznych które wspiera. W innym tonie ten sam problem rozważa kolejny prezentowany badacz John Fisk. Twierdzi on, w przeciwieństwie do Sparksa, że prasa popularna ma w sobie potencjał zmiany. Pogląd swój wywodzi Fisk z opozycji pomiędzy ludem i władzą. Władza to dominujący obóz sił stąd prasa dominująca kontrolowana przez rządzące siły wytwarza wygodne dla nich informacje. Prasa popularna natomiast kontestuje informacje prasy dominującej. Zasadniczym wytworem prasy dominującej jest wierzący podmiot. Tworzy się on z przejrzenia „knoań” obozu władzy, poczucia odkrycia zamiarów rządzących. Fisk jako przykład istnienia podmiotu wierzącego przytacza informacje o UFO. Stwierdza, że najistotniejsze w tych informacjach nie jest istnienie obcych, ale fakt że o UFO wiedziały wcześniej już rządy Rosji i USA jednak ukrywały to przed społeczeństwem. Fisk uważa, że w takich informacjach przejawia się utopijny atak na normalizację niezbędną do sprawnego działania władzy. Dlatego też główną misją prasy popularnej jest kontestacja tego co oficjalne i dominujące. John Fisk rozróżnia również dwie ekonomie prasy: ekonomie rękopisu i ekonomie moralną. Pierwsza z nich jest domeną sprawujących władzę i zmusza ona do odcyfrowywania czyli kierowania uwagi naprawdę. Ekonomia moralna jest natomiast charakterystyczna dla prasy popularnej. Skupia się ona nie na odcyfrowywaniu, a na czytaniu co nadaje wypowiedzi charakter ustny, umożliwia to połączenie jej z życiowym doświadczeniem czytelnika. Dzięki użyteczności wynikającej z „życiowości” przedstawionych informacji czytelnik prasy popularnej może wytwarzać kulturę popularną, łącząc tekst z własnym życiem i tworząc w ten sposób własną rzeczywistość. Podobnie do problemu podchodzi Ian Connell. Skupia się on na antagonizmach między „ludem” a „elitą”. Przedmiotem jego analizy są częste w prasie popularnej relacje z życia gwiazd. Zauważa, że w relacjach tych wyraża się zazdrość przeciętnego czytelnika, że nie może osiągnąć tego co prezentowane gwiazdy. Teksty popularne wyrażają krytykę „ich”, elit za sam fakt, że „my” zwykli ludzie nie możemy być nimi. Relacje o niemoralnym prowadzeniu się gwiazd lub o ich upadku dostarczają satysfakcji zwykłemu odbiorcom i jednocześnie są krytyką ludzi którzy niesłusznie otrzymali przywileje i nie są ich godni, tak jak „my”. Jako przykład feministycznej analizy prasy popularnej John Storey prezentuje badania Angeli Mc Robbie. Analizuje ona czasopisma kobiece jako nośniki ideologii kształtującej kobiecość. Szczególną uwagę zwraca na czasopisma skierowane do nastolatek. Jako przykład przytacza popularne w latach 70’ czasopismo „Jackie”. Bada je pod kątem subkodów za pomocą których czasopismo to oddziaływało na czytelniczki. Wyróżniła w nim: kod romansu, kod życia osobistego, kod mody i urody, kod muzyki. Kod romansu zawiera przekonanie, że życiowym celem dziewczyny jest szukanie spełnienia w heteroseksualnym związku, przy czym inne kobiety są na mocy tej ideologii rywalkami, które mogą odebrać chłopca, zniszczyć romans. Kod życia osobistego również podporządkowany jest kodowi romansu kontrastowo zestawiając szarą rzeczywistość codzienną z kolorowym życiem romansu. Kod mody i urody zwraca uwagę, że kosmetyki są istotnym składnikiem kobiecości. Kod muzyki natomiast nie dotyczy preferencji muzycznych, a skupia się na sposobach rozładowywania emocji za pośrednictwem gwiazdy pop, gdy akurat nie ma się chłopaka. „Jacki” lansuje model kobiecości odnoszący się do mężczyzny. Dziewczyna bez chłopaka ukazywana jest jako przegrana. Mc Robbie zauważa również, że po przez liczne rady i uwagi dotyczące zachowania czasopismo nakłada sankcję, ogranicza kobiecość. Współcześnie badaczka zauważa, że czasopisma dla dziewcząt nie stosują już kodu romansu, lansując bardziej niezależność, przedsiębiorczość i wolność kobiet. Janice Winship prezentuje odmienną metodę badania czasopism kobiecych. Stwierdza, że atrakcyjność tych pism wśród kobiet wynika z szeregu „fikcji”, których dostarczają one czytelniczkom. Badaczka widzi w tym przyjemność konsumpcji, ale nie w sensie materialnym, a wirtualnym. Satysfakcja z konsumpcji fikcji dostarczanej przez czasopismo popularne wynika z zastępczego zaspokojenia i utwierdzenia czytelniczek w ich kobiecości. Prezentowane fikcje podkopują również liczne podziały między kobietami tworząc platformę porozumienia. Dzieje się to między nimi przez używanie zbiorowego podmiotu „my” w stałych rubrykach co powoduje

wytworzenie się fikcyjnej zbiorowości, której członkiniami są czytające tę rubrykę kobiety. Kończąc rozdział dotyczący prasy popularnej John Storey skupia się na prezentacji badań dotyczących czytania kultury wizualnej. Przytacza tu metodologię francuskiego teoretyka kultury Rolanda Barthesa. Badacz ten, jak sam to ujmując analizuje „[...] pomieszanie Natury z Historią [...]”. Chodzi tu o proces symbolizacji czyli środków za pomocą których tworzy się znaczenia, i dzięki którym pozostają one w obiegu. Barthes wykorzystał badania de Saussure’a. Wyróżnił jednak dodatkowy poziom symbolizacji. Oprócz znaczącego „kota” i znaczonego „kota” które należą do poziomu symbolizacji Naturalnej wskazał on poziom symbolizacji wtórnej (konotacji) gdzie znak jaki tworzy znaczący i znaczone „kot” staje się znaczącym innego znaczonego np. „złośliwej plotkarki”. Barthes zauważa na tym poziomie zjawisko które nazywa mitem czyli ideologia rozumiana w sensie idei i praktyk stojących na straży interesów grupy panującej. Zadaniem mitu jest ukazanie poziomu wtórnego czyli konotacji jako poziomu naturalnego czyli denotacji. Spowodowane jest to tym, że poziom denotacji jest bezdyskusyjny (naturalny), w przeciwieństwie do konotacji. Uznanie poziomu konotacji za poziom denotacji prowadzi do akceptacji lansowanych przez rządzących idei. Tu właśnie zachodzi przekształcenie Historii w Naturę. Dalsze badania Barthesa zwracają uwagę na ważną rolę kontekstu publikacji. Dana fotografia na okładce czasopisma prawicowego niesie inną treść niż ta sama fotografia na okładce czasopisma lewicowego. Ważny jest oprócz tego sam tekst, np. podpis zdjęcia. Obarcza on obraz kulturą, sferą moralności, wyobraźni rozszerzając jego znaczenie. Proces ten nazywa on „przekazywaniem”. Stwierdza także, że oprócz przekazywania występuje często rozszerzenie zbioru konotacji, co umożliwia polisemiczny charakter znaków, czyli potencjał wyrażania wielu znaczeń. Barthes mówi w tym przypadku o „zakotwiczeniu” w projektowaniu nowego znaczenia w obraz. Informacja słowna działa na dwa sposoby: pozwala zrozumieć znaczenie na poziomie denotacji obrazu i ogranicza konotacje wskazując określone odniesienia. Proces konotacji możliwy jest dzięki kulturze, czyli wd. Barthesa wspólnie podzielanemu kodowi. Przy czym kod ten jest zarówno historyczny jak i kulturowy, a także zależy od płci, klasy i rasy. Podzielane kody kulturowe mogą być podzielane przez twórców i odbiorców obrazu. Dlatego też obraz wyłania się z repertuaru kulturowego jednocześnie coś do niego dodając. Mimo to repertuar kulturowy nie jest jednorodną całością gdyż każdemu mitowi towarzyszy ant – mit. To według jakiego kodu dany obraz będzie czytany zależy od: umiejscowienia tekstu, momentu historycznego oraz statusu kulturowego czytającego. Rozdział VI dotyczy badań muzyki popularnej. Składa się on z podrozdziałów: „Ekonomia polityki kulturalnej”, „Młodzież i muzyka pop”, „Subkultury, etnografia i homologie strukturalne”, „Słowa i muzyka: zmusić zwykłą mowę do tańca”, „Polityka i muzyka pop”. Pierwszy podrozdział John Storey rozpoczyna od prezentacji koncepcji Theodora Adorna i z jego eseju pt. „O muzyce popularnej” z 1941r. Adorno stwierdza w nim, że muzyka pop jest standaryzowana, lansuje bierne słuchanie, ale działa jak spoiwo społeczne wytwarzając mechanizmy psychologiczne umożliwiające dostosowanie się do rzeczywistości. Tezy te wykorzystują Peter Golding i Graham Murdok przy swoich badaniach nad ekonomią polityczną kultury. Badanie te koncentrują się na tym jak różne sposoby finansowania kultury odbijają się na wielu dyskursach i reprezentacjach w życiu publicznym, oraz na samej ich dostępności. John Storey stwierdza jednak, że badania tego typu redukują rolę odbiorcy i upraszczają wszystko do warunków ekonomicznych. Uzasadniając swój pogląd przytacza on badania Simona Fritha. Badacz ten stwierdza, że producenci muzyki pop nie narzucają warunków biernemu rynkowi tylko z trudem starają się go kontrolować i nadać za nim. Rozróżnia on dwie wartości: „ekonomiczną” związaną z rynkiem i materialnym obrotem dóbr, odnoszącą się do kapitalistycznej ideologii konsumpcji, oraz wartość „kulturową” odnoszącą się do użyteczności czynionej z produktu przez odbiorców. Konsumpcja w tym kontekście jest ukazana jako proces aktywny, a towary zyskują znaczenie ze względu na ich wartość symboliczną. Widać w takim ujęciu dwie ekonomie: użytkowa i wartości. Przy czym, aby badać jedną z nich należy również odnieść się do drugiej, aby je zrozumieć.

Podsumowując Simon Frith stwierdza, że przemysł muzyczny może kontrolować repertuar nie ma jednak kontroli nad wykorzystaniem muzyki i znaczeń nadawanych jej przez odbiorców. Kolejny podrozdział pt. „Młodzież i muzyka pop”, to dokonane przez Storeya streszczenie badań Stuarta Halla i Paddy Whannel. Oboje przeciwstawiają się postrzeganiu młodzieży jako biernych ofiary przemysłu muzycznego. Uważają oni muzykę pop jako część szerszego kompleksu praktyk kulturowych tj. filmy, czasopisma, komiksy, festiwale, koncerty itp. - wykorzystywanego przez młodzież do budowania swojej tożsamości. Praktyki te, a w szczególności muzyka pop są zbiorem ekspresji i przestrzenią gdzie można tę ekspresję wyrazić. Muzyka pop staje się dla nastolatków „realizmem emocjonalnym”, czyli zbiorem przeżyć i odczuć z którymi nastolatki te mogą się utożsamić, pełni ona rolę fikcji przewodniej z pomocą której porządkują oni świat. Podrozdział pt. „Subkultury, etnografia i homologie strukturalne” w większości dotyczy zagadnienia w jaki sposób subkultury kształtują w procesie konsumpcji powszechnie zrozumiałe ekspresje tożsamości. Problem ten zauważyli Hall i Jefferson stwierdzając, że przyjmowanie przez subkultury określonych wytworów kulturowych wywołane jest homologicznością z podstawową ideologią i strukturą grupy. Zagadnienie to analizuje Dawid Riesman. Wyodrębnia on wśród słuchaczy muzyki pop dwie grupy młodzieży. Pierwsza bezkrytycznie realizuje wyobrażenie dorosłych o tym jako powinna być młodzież. Druga natomiast utożsamia motywy buntownicze. Badając tę ostatnią grupę Riesman odkrył, że jej upodobania, język, preferowana muzyka były przeciwieństwem preferencji grupy pierwszej. Gdy jakiś element został przyswojony przez ogół szybko był on zarzucany w grupie kontestatorów. Muzyka była tu częścią sposobu bycia manifestowania określonego podejścia do życia, jej konsumpcja natomiast była jednocześnie aktem tworzenia wspólnoty. Zjawisko homologiczności w grupach subkulturowych analizuje Paul Willis. W swojej pracy pt. „Profane Culture” stosuje metody etnograficzne do badania subkultur. Uważa on że członkowie subkultur nie są biernymi konsumentami, ale aktywnie kreują swoją subkulturę. Członkowie tych grup kierują się przemyślanymi wyborami przetwarzając oferowane produkty i nadając im nowe znaczenie (produkcja przez użycie). Zgodnie z tym przekonaniem Willis zbadał wykorzystanie muzyki przez gangi motocyklowe i hipisów. Wskazuje on na homologie między wyborami, upodobaniami muzycznymi, a stylem życia grupy. Istotą analizy homologicznej jest wskazanie w jaki sposób teksty i praktyki, przez swą strukturę i treść powielają i odzwierciedlają styl i charakter grupy. Wśród członków gangów motocyklowych wyróżnił homologie np. preferowanie rock and rolla z lat 50^{tych}, związki rock and rolla z ruchem, co miało szczególne znaczenie dla grupy preferującej ciągłą mobilność przemieszczanie się z miejsca na miejsce. Szybkość jazdy na motorze stawała się wyrazem znaczeń zawartych w muzyce jak też ich realizacją. Kolejną homologią było preferowanie singli, a nie albumów. Dla kultury skoncentrowanej wokół jednego doświadczenia (jazdy na motorze) szybka muzyka z singla była wyrazem i celebracją ulotnej chwili. Badając kulturę hipisów Willis wskazuje na istotną rolę narkotyków (LSD i marihuany) przy słuchaniu muzyki. Hipisi w przeciwieństwie do gangów motorowych preferowali skupienie, a narkotyki miały ułatwiać odbiór i zrozumienie przekazu. Jednak wpływ halucynogenów prowadził raczej do celebracji „bezznaczeniowości”, w sensie odrzucenia znaczenia i znaczeniowości. Dawało to poczucie elitarności tajemniczego doświadczenia z którego inni byli wykluczeni. Muzyka dla tej subkultury była doświadczeniem samym w sobie, a nie środkiem dopingującym do szybkiej jazdy jak u gangów. Dlatego preferowane były tu longplaye umożliwiające długą koncentrację. Hipisi posiadali również muzyków wywodzących się z ich grona, czym różnili się od gangów motocyklowych. Sukcesem obu grup jest według Willis'a demonstrowanie siły i wolnego wyboru wyrażonego w transformacji wytworów kultury zgodnie z uznanymi przez siebie przekonaniem. Badaniom relacji znaczeń muzyki pop z zawartą w niej ekspresją poświęcony jest podrozdział pt. „Słowa i muzyka: zmusić zwykłą mowę do tańca”. Otóż jak stwierdza John Storey za Frithem w muzyce tej nie jest najistotniejsza treść lecz wyrażenie niemożności wyrażenia. Przyjemność muzyki pop bazuje na emocji interpretowania, a nie interpretacji emocji. Roland Barthes nazywa

ten rodzaj przyjemności „rdzeniem głosu”. Wyróżnia on dwa rodzaje przyjemności: plaisir (przyjemność z rozpoznania konwencji, cieszenie się czymś znanym) i jouissance (odwołuje się do istnienia poza znaczeniem, „wyrwania się z tyranii znaczenia”). Bazując na tych rozróżnieniach Richard Middleton wykorzystuje je do zbadania popularności Elvisa Presleya i współczesnego mu Paty Booma. Middleton stwierdza, że Boom popularny był właśnie ze względu na przyjemność z rozpoznania znanych konwencji, zrozumiałych i znanych dla odbiorców struktur. Natomiast popularność Elvisa wiązała się z rozrywaniem „języka przez żywiołową inscenizację treści[...]”. W związku z powyższymi ustaleniami, krytyka muzyki pop ograniczona jedynie do jej treści nie jest pełna. Słowa w tej muzyce nie mają aspiracji by stać się poezją, chodzi tu raczej o tworzenie nowych znaczeń znanych słów, przydanie siły i ekspresji dobrze znanym komunałom i frazesom języka codziennego. Ostatni podrozdział to między innymi streszczenie badań samego Johna Storeya dotyczących związków muzyki pop z polityką. Sama muzyka pop jak wskazuje autor książki jest pewnym rodzajem władzy i przekłada się na polityczne korzyści. Wzmoczony efekt relacji muzyki pop i polityki widać w trakcie kapani przedwyborczych i organizowanych w tym czasie festynów. Liczne koncerty gwiazd na wiecach wyborczych lub wykorzystywanie chwytliwych szlagierów jako podkładów muzycznych występują też współcześnie i na polskim gruncie. Relacje muzyki pop z polityką odnoszą się również do kłopotów z cenzurą. W 1977 r. w związku z obchodami ćwierćwiecza panowania królowej zakazano emisji piosenki „Sex pistols” pt. „God save the Queen”. Muzyka pop zyskuje również swój wymiar polityczny gdy deklarują to sami muzycy. Przykładem jest tu Rock Zachodniego Wybrzeża opierający swą ideologię na sprzeciwie wobec wojny w Wietnamie. Wykorzystanie chwytliwych haseł politycznych często wykorzystywane jest jako chwyt marketingowy przez koncerty nagraniowe przyczyniając się do wzrostu sprzedaży płyt w określonym politycznie środowisku. Innym sposobem przydania muzyce pop wymiaru politycznego jest działalność zorganizowana samych muzyków. Przykładem może tu być tournée „Zmowa Nadziei” zorganizowane w USA przez Amnesty International. Dzięki tej inicjatywie organizacja ta w krótkim czasie podwoiła liczbę swoich członków. Podsumowując swoje rozważania Storey stwierdza, że muzyka pop może być polityczna na wiele sposobów jednocześnie. Ostatni rozdział książki pt. „Konsumpcja jako zjawisko życia codziennego” Storey prezentuje analizę i metody badań procesów konsumpcji. Pierwszy podrozdział pt. „Teoria konsumpcji” to streszczenie istotnych poglądów dotyczących tego zagadnienia. Storey wywodzi początek refleksji na ten temat z filozofii Marksa i Engelsa. Filozofowie ci wiązali pojawienie się zjawiska konsumpcji z początkiem kapitalizmu. Przy czym ostro je skrytykowali jako zjawisko manipulujące ludźmi i odsuwające ich od prawdziwej tożsamości. Pogląd ten rozwija Herbert Marcus stwierdzając, że ideologia konsumeryzmu rozwija sztuczne potrzeby i działa jak kontrola społeczna. Jako przeciwieństwo tych poglądów Storey przedstawia koncepcje Jacquesa Lacana. Stwierdza on, że ideologia konsumeryzmu to sytuacja braku. Storey porównuje ją do ideologii romansu gdzie cała konstrukcja utworu obraca się wokół poczucia braku miłości. Jedynie miłość daje pełnię, bez niej człowiek jest niekompletny. Tak też jest z konsumpcją, która staje się substytutem pierwotnego braku ciała matki. Ideologia konsumeryzmu stwarza obietnice, że po zakupie zaznamy szczęścia i pełni, która została nam odebrana z chwilą odłączenia od ciała matki. Badania Perra Bourdieu zwracają uwagę na wykorzystanie konsumpcji do wyrażania różnic społecznych. Zauważa on, że produkcja i reprodukcja określonej przestrzeni kulturowej wpływa bezpośrednio na tworzenie określonej przestrzeni społecznej i różnic klasowych. Storey zwraca tu uwagę, że podobne spostrzeżenia poczynili badacze społeczni początku XX w. np. George Simmel. Istotne zmiany w zjawisku konsumpcji przypadają na lata 50’ i 60’ XX w. gdy pojawia się konsumpcja masowa. Zaczynają ujawniać się wówczas pewne wzory konsumpcji, a ich motorem staje się pragnienie, a nie potrzeby. Proces ten wd. Storeya jest jednym z elementów postmodernizmu, a mianowicie tworzenia tożsamości przez konsumpcję. Kolejny podrozdział to analiza zjawiska konsumpcji subkulturowej. John Storey przytacza tu poglądy Phila Cohena.

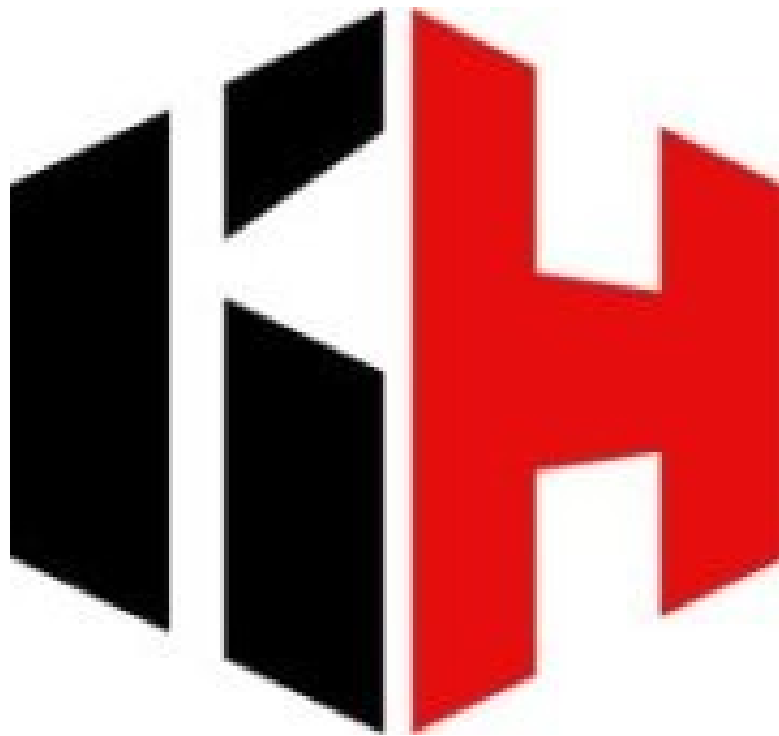
Badacz ten stwierdził, że subkultury młodzieżowe podejmują próbę rozwiązania problemów z jakimi borykali się ich rodzice. Przy czym rozwiązania te mogą być czysto symboliczne, „magiczne”. Obrazując te tezy wskazuje na subkulturę modsów. Członkowie tej subkultury przywiązywali wręcz nadmierną uwagę do wyglądu i ubioru co inkorporowało dyskurs dobrobytu, konsumpcji na pokaz i jednocześnie podzielali wartości rodziców. Byli przykładem pogodzenia tradycyjnego wzoru życia klasy pracującej, rodziców z ideologią dobrobytu. Inaczej ujmując problem John Clarke natomiast uważa subkultury jako reprezentacje konfliktów jakim poddana jest cała klasa pracująca. Uważa on wraz z innymi badaczami, że walka subkultur między sobą jest wyrazem walki klasowej. Ważna jest tu nie polityka klasowa, a polityka stylu. Dick Hebdige widzi w stylu komunikację po przez proces konsumpcji. Konsumpcja subkulturowa jest jednak konsumpcją odróżnienia. Produkty wykorzystywane przez subkultury są obdarzane nowymi znaczeniami, nie przewidzianymi przez producentów (np. punki noszący worki na śmiecie i kolczyki z agrafek). W ten sposób wyraża się sprzeciw subkultur wobec kultury dominującej, jak i rodzimej. Styl jest systemem znaczącym na bazie którego tworzy się tożsamość grupy. Mimo oryginalności stylu subkultury z czasem zostaje on inkorporowany przez przemysł i przybiera konwencjonalne formy. Przeciwwstawianiu i porównywaniu subkultury i społeczeństwa sprzeciwia się Angela McRobbie. Włącza ona do badań nad subkulturami pojęcie płci. Zajmuje się w swoich badaniach tańcem, i jego znaczeniem dla dziewcząt. Stwierdza, że jest on dla dziewcząt publicznym przedłużeniem kobiecości, ale jest również środkiem wpajającym dziewczętom cechy kobiece. Również Gary Clark odrzuca koncepcje dualizmu subkultury i społeczeństwa. Badacz ten zauważa w badaniach nad subkulturami ukryty elitaryzm przejawiający się np. w odrzucaniu glam i disco jako subkultur którym brak autentyczności. Badacz ten widzi w tym postępowaniu pogardę dla kultury masowej, innych badaczy z pod znaku marksizmu i szkoły frankfurckiej. Proponuje on skupienie się na analizie całej młodzieży i zachodzących w jej obrębie zjawisk, a nie koncentrowanie się tylko na wybranych subkulturach. John Storey streszcza również koncepcje i metody badań kultury fanów. Przeciwwstawia się on traktowaniu kultury fanów jako przedstawicieli ofiar masmediów którzy nie potrafią nabrać dystansu do obiektów dających im przyjemność. Storey przywołuje tu badania Henrego Jankinsa. Badacz ten przeprowadził etnograficzne badania społeczności fanów. Przy czym zastosował metodę aktywnego dialogu. Sam będąc fanem i badaczem rozmawiał z innymi fanami, przedstawiał im kolejne rozdziały swojej pracy i wykorzystywał ich wskazówki. Inspiracją teoretyczną Jenkins zaczerpnął od teoretyka kultury Michela de Certeau. Certeau stwierdza, że kultura to teren konfliktu między produkcją, a konsumpcją, użytkowaniem. Określa on aktywną konsumpcję tekstów jako zagarnianie. Według Jankinsa istotne w społeczności fanów jest właśnie to aktywne konsumowanie, „zagarnianie” tekstów. Teksty czytane przez fanów przedłużają swoją egzystencję dzięki dyskusjom, poszerzającym doświadczenie tekstu, integrując się z życiowym doświadczeniem czytających. Kolejną różnicą między aktywnie czytającymi fanami, a zwykłymi czytelnikami polega na tym, że w kulturze fanów nie ma widocznego rozróżnienia na czytających i piszących. Kultura ta jest kulturą konsumpcji i produkcji jednocześnie (tworzenie piosenek, wierszy, fanzinów, amatorskich filmów). Jak zauważa Jankins istnieją trzy cechy charakteryzujące odbiór tekstów przez fanów: odnoszenie tekstów do sfery życiowego doświadczenia fanów, rola ponownego odczytania w ramach kultury fanów, proces włączający informacje programową w interakcje społeczne. Wynika z tego, że fani intensywnie angażują się intelektualnie i emocjonalnie w czytany tekst. Fani nie czytają tekstów tylko odczytują je na nowo za każdym razem. Ostatnią konsekwencją czytania przez fanów jest tworzenie z procesu czytania elementu aktywności grupowej, istotny jest tu publiczny obieg znaczeń. Kultura fanów również aktywnie tworzy swoją kulturę na co wskazuje Jankins prezentując sposoby przerabiania przez fanów widowisk telewizyjnych np. Zmiana gatunku- fani tworzą własne teksty w których bohaterowie np. filmu science- fictione przeniesieni zostają w realni westernu lub romansu, lub personalizacja- autor włącza swoją postać w tekst

w którym działa wraz z bohaterami. Oprócz tych działań fani tworzą amatorskie filmy, wydają fanziny, tworzą piosenki, organizują kampanie np. w celu wywarcia presji na stacje TV, a by wznowiły emisję ulubionego serialu. Jenkins stwierdza, że działalność fanów jest tworzeniem kultury większego uczestnictwa. Fani przez swą kulturową aktywność odzęgają się od tego co codzienne, walcząc z biernością kulturową. Kończąc rozdział John Storey skupia się na analizie zakupów jako przykładzie kultury popularnej. W Wielkiej Brytanii i USA oprócz oglądania TV zakupy są najpowszechniejszą formą spędzania wolnego czasu. Konsumpcja jest jak wskazuje Storey nie tylko aktem ekonomicznym lecz również jest związana z tworzeniem tożsamości, komunikacją. Przy czym odrzuca on koncepcje porównania konsumpcji do religii gdyż według badań ok. 90% nowych produktów nie przyciąga uwagi konsumentów, a żadna religia, jak zauważa Fisk nie mogłaby tolerować odrzucenia swojej oferty w 80-90%. Badania Billa Pressedego dotyczące wykorzystania centrów handlowych przez młodzież w australijskim miasteczku Elizabeth wykazały, że istotna jest tu nie tyle konsumpcja towarów, co konsumpcja przestrzeni. Określił to zjawisko terminem „zakupy proletariackie”. Przy czym nie ogranicza się ono tylko do młodych ludzi. Starając się określić codzienną konsumpcję kulturową Paul Willis używa terminu „estetyka podstawowa”. Jest to sposób nadawania znaczeń, próba symbolicznego zapanowania nad światem po przez proces konsumpcji. Komunikaty, teksty kulturowe są według Willisa tworzone w akcie recepcji, następuje tu produkcja przez użycie. Każdy człowiek wchodząc do centrum handlowego wnosi ze sobą swoją tożsamość, płeć, status społeczny, rasę, doświadczenia życiowe itp. co stanowi odpowiednią presję symboliczną wywieraną na produkty w sensie ich znaczenia dla jednostki. Willis uważa, że handel i konsumeryzmu są przejawami zwykłej aktywności życia codziennego, materiałem dla naszej wyobraźni. Podsumowując całość książka Johna Storeya jest doskonałą syntezą i wprowadzeniem do badań nad kulturą popularną. Nie jest to wyczerpujący i dogłębny opis, ale prezentacja stanowisk i poglądów dotyczących tej dziedziny kultury. Osobiście brakuje mi w tej pracy jedynie metod analizy i teorii poświeconej rzeczywistości cyfrowej, grom komputerowym i internetowi czyli praktykom kulturowym gdzie lansowane przez Storeya poglądy tworzenia przez użycie nabiera nowego wymiaru.

Material udostępniany na zasadach licencji

[Creative Commons 2.5](#)

**[Uznanie autorstwa-Użycie niekomercyjne](#)
[-Na tych samych warunkach 2.5 Polska](#)**



ISSN 1642-9826