



ISSN 1734-1582

---

# PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI ISSUES IN EARLY EDUCATION

---

ROK XI 2015

Numer 3(30)

**ROUSSEAU – WSPÓŁCZESNE ODCZYTANIA  
I INTERPRETACJE  
CZĘŚĆ 2**

**ROUSSEAU: TODAY'S UNDERSTANDING  
AND INTERPRETATIONS  
PART 2**

w numerze m.in.:

- **Dorota Klus-Stańska**, *Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta (...)*
- **Peter Gray**, *Rousseau's errors: they persist today in educational theory*
- **Maksymilian Chutorański**, *Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę*
- **Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski**, *Pojęcie nieokreślonej ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania J.J. Rousseau*
- **Sylwia Różycka-Jaroś**, *Historyczno-prawna analiza sytuacji dzieci w epoce Rousseau*

POLSKIE TOWARZYSTWO PEDAGOGICZNE  
WYDAWNICTWO UNIWERSYTETU GDAŃSKIEGO

---

#### **RADA NAUKOWA/ SCIENTIFIC COUNCIL**

Ludmila Belášová – Prešovská univerzita (Słowacja)  
Brian K. Gran – Case Western Reserve University (USA)  
Demetra Evangelou – Purdue University (USA)  
Małgorzata Karwowska-Struczyk – Uniwersytet Warszawski  
Maria Mendel – Uniwersytet Gdański  
Astrid Męczkowska-Christiansen – Elbląska Uczelnia Humanistyczno-Ekonomiczna  
Nina-Jo Moore – Appalachian State University (USA)  
Roberto Muffoletto – Appalachian State University (USA)  
Krystyna Nowak-Fabrykowski – Central Michigan University (USA)  
Sharon E. Smaldino – Northern Illinois University (USA)  
Andrzej Szklarski – University of Linköping (Szwecja)  
Piotr Szybek – Lund University (Szwecja)  
Bogusław Śliwerski – Chrześcijańska Akademia Teologiczna  
Vlastimil Švec – Masarykova univerzita (Czechy)  
Barbara Wilgocka-Okoń – Uniwersytet Warszawski  
Teresa Vasconcelos – Lisbon Polytechnic (Portugalia)  
Małgorzata Żyto – Uniwersytet Warszawski

#### **ZESPÓŁ REDAKCYJNY/ EDITORIAL TEAM**

Dorota Klus-Stańska (red. nacz.), Marzenna Nowicka (z-ca red. nacz.), Małgorzata Dągiel (sekr. red.);  
red. tematyczni: Alina Kalinowska, Małgorzata Kowalik-Olubińska, Agnieszka Nowak-Lojewska,  
Helena Ostrowicka, Wojciech Siegień; red. językowi: Małgorzata Dągiel (jęz. pol.), Grażyna Szyling (jęz. pol.),  
Martin Blaszk (jęz. ang.), Edward Maliszewski (jęz. ang.);  
Krzesimir Arodź (red. statystyczny); Cezary Kurkowski (red. działu promocji)

**Projekt okładki/ Project of the cover page:** Damian Muszyński

**Projekt logo/ Project of the logo:** Adam Stański

**Skład i lamanie/ Typesetting and page layout:** Michał Janczewski

© Copyright by Uniwersytet Gdański  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego

ISSN 1734-1582

Publikacja sfinansowana przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wzszego  
oraz Wydział Nauk Społecznych Uniwersytetu Gdańskiego

#### **Czasopismo recenzowane/ Peer-reviewed journal**

Lista recenzentów jest drukowana w ostatnim numerze danego roku.  
List of reviewers is published in the last issue of a given year.

#### **Wydawca/ Editor:**

Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, ul. Smulikowskiego 6/8, 00-389 Warszawa  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel./fax 58 523 11 37, tel. 725 991 206  
e-mail: [wydawnictwo@ug.edu.pl](mailto:wydawnictwo@ug.edu.pl)  
[www.wyd.ug.edu.pl](http://www.wyd.ug.edu.pl)  
Księgarnia internetowa: [www.kiw.ug.edu.pl](http://www.kiw.ug.edu.pl)

## Spis treści

### ROZPRAWY I ARTYKUŁY

<b>Dorota Klus-Stańska</b> , <i>Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem</i> .....	7
<b>Peter Gray</b> , <i>Rousseau's errors: they persist today in educational theory</i> .....	23
<b>Maksymilian Chutorański</b> , <i>Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę</i> .....	29
<b>Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski</b> , <i>Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau</i> .....	39
<b>Sylwia Różycka-Jaroś</b> , <i>Historyczno-prawna analiza sytuacji dzieci w epoce Rousseau</i> .....	52
<b>Małgorzata Kowalik-Olubińska</b> , <i>Jeśli nie naiwność, to co? Próba rekonstrukcji idei dziecka u J.J. Rousseau</i> .....	63
<b>Małgorzata Dągiel</b> , <i>Zwodnicza szczerłość(?) Jana Jakuba Rousseau czyli narracja jako kreacja i doświadczanie świata</i> .....	75
<b>Ewa Szatan</b> , <i>Myśli Jana Jakuba Rousseau o wychowaniu i muzyce – ich reminiscencje w rytmice Emila Jaques-Dalcroze'a</i> .....	87
<b>Sylwester Zielka</b> , <i>Rousseau i nowożytne spotkanie z Innym</i> .....	104
<b>Wojciech Siegiń</b> , <i>Pisarstwo i masochizm Jana Jakuba Rousseau</i> .....	113
<b>Alina Kalinowska, Adam Stański</b> , <i>Po co matematykom Jan Jakub Rousseau?</i> .....	121

### SPRAWOZDANIA

<b>Joanna Dziekońska, Janina Karoń</b> , <i>W poszukiwaniu wspólnego języka. Sprawozdanie z Konferencji Naukowej: Pomyśleć szkołę inaczej/ (Re)thinking school. Uniwersytet Gdański, 25–26 września 2015 r.</i> .....	129
<b>Marta Zawichrowska</b> , <i>Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Semiotycznej: ZNAK – MYŚL – SŁOWO – DZIEŁO (ze specjalnym udziałem Umberto Eco). Uniwersytet Łódzki, 24–27 września 2015 r.</i> .....	138
<b>Autorzy</b> .....	143
<b>Informacje dla Autorów</b> .....	145

## Contents

### STUDIES AND ARTICLES

<b>Dorota Klus-Stańska</b> , <i>Moving away from the regime of the developmental imperative. Between the inspiration of Rousseau and the influence of the thinking of Foucault on contemporary childhood studies</i> .....	7
<b>Peter Gray</b> , <i>Rousseau's errors: they persist today in educational theory</i> .....	23
<b>Maksymilian Chutorański</b> , <i>Emile, develop yourself, or else...! Beyond the educational discipline</i> .....	29
<b>Dietrich Benner, Dariusz Stępkowski</b> , <i>The concept of perfectibilité and its place in Jean Jacques Rousseau's theory of education</i> .....	39
<b>Sylwia Różycka-Jaroś</b> , <i>Historical and legal analysis of the situation of children in the age of Rousseau</i> .....	52
<b>Malgorzata Kowalik-Olubińska</b> , <i>If it is not naivety, then what is it? An attempt at reconstructing J.J Rousseau's idea of a child</i> .....	63
<b>Malgorzata Dagiel</b> , <i>Deceptive frankness(?) of Jean-Jacques Rousseau or narration as creating and experiencing the world</i> .....	75
<b>Ewa Szatan</b> , <i>Thoughts of Jean-Jacques Rousseau on education and music – their reminiscences in Dalcroze Eurhythmics</i> .....	87
<b>Sylwester Zielka</b> , <i>Rousseau and a modern encounter with the Other</i> .....	104
<b>Wojciech Siegień</b> , <i>The writing and masochism of Jean-Jacques Rousseau</i> .....	113
<b>Alina Kalinowska, Adam Stański</b> , <i>Why do mathematicians need Jean-Jacques Rousseau?</i> .....	121

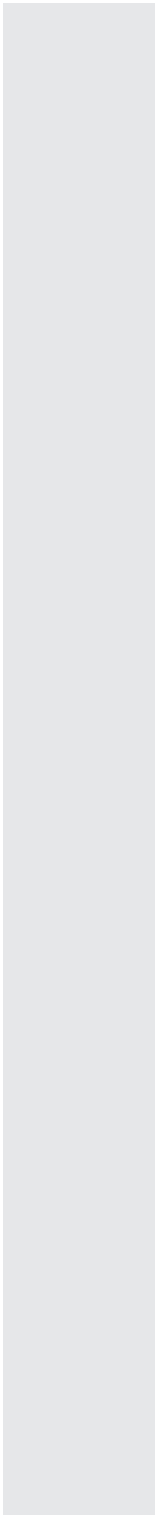
### REPORTS

<b>Joanna Dziekońska, Janina Karoń</b> , <i>In search of a common language. A report of the Scientific Conference: (Re)thinking school. University of Gdansk, 25–26 September 2015</i> .....	129
<b>Marta Zawichrowska</b> , <i>A report of the International Conference of Semiotics: SIGN – THOUGHT – WORD – WORK (with the special participation of Umberto Eco). University of Lodz, 24–27 September 2015</i> .....	138
<b>Authors</b> .....	143
<b>Information for Authors</b> .....	147

---

**ROZPRAWY  
I  
ARTYKUŁY**

---





*Dorota Klus-Stańska*

Uniwersytet Gdański

klus\_stanska@op.pl

## **Wyjść poza reżim imperatywu rozwojowego. Między inspiracjami Rousseau a wpływem myśli Foucaulta na współczesne studia nad dzieciństwem**

### **Summary**

**Moving away from the regime of the developmental imperative.**

**Between the inspiration of Rousseau and the influence of the thinking of Foucault  
on contemporary childhood studies**

The text is an attempt at a comparative analysis of the concept by Rousseau in which he proposed moving away from the directive control of the development of the child, with those concepts that can be found in poststructural childhood psychology and pedagogy, whose authors are inspired by the work of Michel Foucault. The author reconstructs the incidents of the child's crying (Book 2) and child's agency (Book 3) described in "Emile", to show that Rousseau's proposition is, in reality, manipulative and oppressive in relation to the child, being as it is based upon the all-knowing mentor, who carries out his own hidden programme. The poststructural proposition frees childhood from the regime of standardization and normalisation, taking as its starting point a problematisation of so-called, scientific developmental psychology, questioning the very term development and the role of educational institutions. The fundamental difference between the concept of the right of the child to enjoy their life in freedom formulated by Rousseau and poststructuralist concepts, is identified by the author in terms of four areas: certainty "versus" the uncertainty of deciding (differences in status given to the thesis and the project, universalism "versus" localism (differences in scope of agreed upon understandings), binary "versus" diversity (differences in accepted ontological assumptions), instruction "versus" description (differences in moral attitude towards the child).

**Słowa kluczowe:** dziecko, dzieciństwo, studia nad dzieciństwem, rozwój, Rousseau, Foucault

**Keywords:** child, childhood, childhood studies, development, Rousseau, Foucault

### **Sięgając współcześnie po Rousseau...**

W swoim artykule uwagę koncentruję na zagadnieniu rozwoju dziecka. Punktem wyjścia czynię tezę, zainicjowaną przez Rousseau, a współcześnie rozwiniętą i artykułowaną coraz wyraźniej, że rozwój jest nie tyle zjawiskiem, ile znaczeniem, jakie społecznie konstruujemy i nadajemy ludzkiej biografii, a zwłaszcza jej wczesnym etapom. Moim celem

jest analiza podejść, w których dochodzi do problematyzacji zasadności odwoływania się do pojęcia rozwoju oraz do propozycji jego dekonstrukcji, przez wskazanie na zawartą w nim normalizującą opresywność<sup>1</sup>. Dla takiego ujęcia prace Rousseau i Foucaulta mogą stanowić dwie klamry spinające antyrozwojowy dyskurs, który rozpoczyna się na gruncie romantyzmu, a obecnie osadzony jest w poststrukturalnych rozpoznaniach polityczności wiedzy oraz przesunięć definicji prawdy z obszarów uniwersalizujących na lokalne (m.in. Freire 1975, 1983; Carr, Kemmis 1986; Witkowski, Giroux 2010). Choć zestawienie myśli Rousseau i Foucaulta nie jest oryginalne (por. np. Hicks 2004; Marshall 1996), wydaje się, że nie wyczerpało jeszcze swojego interpretacyjnego potencjału. Taki zabieg może być szczególnie znaczący na gruncie tego obszaru polskiej pedagogiki, która przyjmuje za centralny punkt swoich zainteresowań wczesny okres biografii człowieka, a więc w tym zakresie, w którym myślenie o rozwoju dziecka jest zdominowane dyskursem pomiarowym i wpisane w medyalizujący paradygmat psychologiczny. Dlatego też wskazanie punktów zbieżnych, ale i rozmińczęć na mapie refleksji nad zjawiskiem, które nazwałam reżimem imperatywu rozwojowego, w perspektywie rekonstrukcji inspirowanej ideami przenikającymi jedną z głośniejszych rozpraw Jana Jakuba Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu* oraz krytycznej koncepcji normalizacji Michela Foucaulta, wydaje się obiecujące.

Wyrastający z myśli Rousseau naturalizm budowany jest przede wszystkim wokół dwóch wartości: wolności i natury. Wolność, w której Rousseau wyekspozował przede wszystkim jej negatywny aspekt jako wolności negatywnej, „wolności od”, miała w życiu dziecka najpełniej realizować się w warunkach oderwania od kultury, od presji wychowawczej, od przekazu społecznie podzielanej wiedzy. Ów swobodny rozwój można opisać słowami „poza edukacją”, gdzie element „poza” symbolizuje wyzwolenie.

Zaproponowana przez Rousseau idea towarzyszenia dziecku przez dorosłego, najpełniej wyrażona w dziele *Emil, czyli o wychowaniu*, jest silnie związana z jego koncepcją człowieka rozdartego między indywidualną egzystencją naturalną i kulturową egzystencją społeczną. Na poziomie antropologicznym Rousseau zakwestionował teleologiczne przesłanie o optymalnym stanie każdej rzeczy (Spaemann 2011: 123), twierdząc, że człowiek natury nie może być obywatelem, a obywatel nie może być człowiekiem naturalnym (Spaemann 2011: 124). Ów pełen napięcia dylemat w najmocniejszej postaci uwidacznia się podczas przechodzenia ze stanu dzieciństwa w stan dorosłości, stąd wynika potrzeba poszukiwania sposobu przełamania tego impasu, stąd też, jak pisze Spaemann: „Człowieczeństwo bez wewnętrznej sprzeczności – taki jest cel wychowania *Emila*” (2011: 121).

Próba zinterpretowania metody wychowania Emila (towarzyszenia Emilowi przez dorosłego) i odniesienia jej do myśli współczesnej napotyka na liczne przeszkody. Dziś wiemy na przykład, że wiele przekonań Rousseau na temat natury było wyidealizowanych lub po prostu fałszywych. Jego niewiedza w tym zakresie (usprawiedliwiona ogólnym stanem wiedzy jego epoki) staje się szczególnie widoczna podczas badań etologicznych nad zachowaniem zwierząt, żyjących przejściowo lub na stałe w strukturach opartych

<sup>1</sup> Wątek problematyzacji kategorii rozwoju podejmuję też w innych tekstach (Klus-Stańska 2013; też w druku, a; też w druku, b).



na więziach i relacjach społecznych (np. Jane Goodall, Vitus Droscher, Konrad Lorenz), a zwłaszcza prób rekonstrukcji zachowań dzieci z ewolucyjnego punktu widzenia (Renz-Polster 2012). Trzeba przy tym mieć świadomość, że błędy Rousseau w tym zakresie to bariera – chociaż ważna – jednak trywialna. Choć do metodyki zaleceń Rousseau należy z powodu zmiany wiedzy biologicznej, medycznej i psychologicznej podchodzić z krytyczną wrażliwością, nie zmienia to w istotny sposób głównego przesłania *Emila*.

Dużo bardziej kłopotliwe jest zrekonstruowanie rozumienia natury przez Rousseau, gdyż sama konstrukcja teoretyczna natury (również w sensie natury ludzkiej) jest w jego pracach bardzo złożona, niejednoznaczna, wpisana w konteksty etyczne i osobliwie związana z refleksją historiozoficzną (por. Baczek 2009: 51–146), mimo obietnicy, jaką składa na początku *Emila*, że określi ją ściśle (Rousseau 1955: 10). Dlatego w swoim tekście ograniczę się do otwarcia wybranych kwestii, które mogą być znaczące dla zrozumienia współczesnych krytycznych problematykacji kategorii rozwoju, nie wchodząc w analizy pobocznych w tym wypadku napięć pojęciowych.

Rozwijany od pewnego czasu poststrukturalny dyskurs antyrozwojowy w teorii edukacji ma niewątpliwie swoje źródła także w myśli Rousseau. Szczególne znaczenie miało zakwestionowanie zasadności waloryzacji rozwoju, rozumianego jako postęp cywilizacyjny i biograficzne wrastanie jednostki w kulturę. Kluczowe również były takie elementy *Emila*, jak: wyeksponowanie fałszywości społecznej wiedzy na temat dzieci<sup>2</sup>, aksjologiczna rehabilitacja zachowań dziecięcych<sup>3</sup>, budowanie wysokiego statusu swobodnego przeżywania dzieciństwa i prawa do aktywnego działania<sup>4</sup>, zgoda na gromadzenie przez dzieci niekierowanych doświadczeń jako podstawy własnej wiedzy o świecie<sup>5</sup>, czy – jak pisze B. Baczek – „akcent na spontaniczną ekspresję kształtującej się w toku wychowania niepowtarzalnej osobowości” (Baczek 2009: 387).

Wizja dzieciństwa poza edukacją i ingerencją dorosłych nie przez wszystkich jest podzielana, bywa poddawana krytyce przez jej przeciwników, lub co najmniej spotyka się z zaleceniem ostrożności wobec – jak na przykład określa to J. Legowicz – bardziej po-

<sup>2</sup> „Nie znamy zupełnie dzieciństwa: wobec błędnych na nie poglądów im dalej się zapuszczamy, tym bardziej błądzimy. (...) Zaczynj więc od lepszego poznania swego ucznia, z największą bowiem pewnością, nie znasz go zupełnie” (Rousseau 1955: 4) lub „Nie umiemy nigdy postawić się na miejscu dzieci: nie wchodzimy w ich sposób myślenia i przypisujemy im swój własny; a idąc za biegiem własnych rozumowań wiążemy w ich głowach łańcuchami prawd jedynie szeregi bredni i błędów” (Rousseau 1955: 204).

<sup>3</sup> „Ludzkość zajmuje właściwe sobie miejsce w porządku świata, tak jak dzieciństwo zajmuje swoje w porządku życia ludzkiego; trzeba widzieć w człowieku człowieka, a w dziecku dziecko” (Rousseau 1955: 69).

<sup>4</sup> „Nie należy nigdy trzymać dziecka na miejscu. O ile wola dzieci nie jest zepsuta z naszej winy, nie pragną one niczego na próżno. Powinny skakać, biegać, krzyczeć, kiedy mają ochotę. Wszelkie ich ruchy są potrzebą organizmu, który dąży do nabrania sił...” (Rousseau 1955: 79).

<sup>5</sup> „Gorliwi nauczyciele, bądźcie prości, małomówni, powściągliwi, nie spieszcie nigdy z działaniem (...). Usuńcie jeżeli to możliwe, dobre wykształcenie, ażeby nie dać złego. (...) nie mogąc przeszkodzić dziecku w czerpaniu z przykładów, które widzi poza domem, ograniczcie czujność swoją do nadawania przykładom tym w jego umyśle odpowiednich dla tego umysłu form” (Rousseau 1955: 95–95).

ezji niż filozofii zawartej w *Emilu* i braku doświadczenia praktycznego (Legowicz 1955: xxxi–xxxii).

Oponenti wskazują na zbyt optywizm pedagogiczny i radykalizm Rousseau. Dla kontrastu, który może ukazać potencjalnie interesującą – jak sądzę – perspektywę interpretacji wolnościowej koncepcji wychowawczej (czy, jak powiedzielibyśmy dzisiaj w nawiązaniu do nurtu antypedagogiki w pracach między innymi H. Schoenebecka (1994a; 1994b), na gruncie polskim najlepiej opracowanej przez B. Śliwerskiego (2007; por. też Szkudlarek, Śliwerski 1992), chcę wskazać na wybrane miejsca dysonansu, w których wolność dziecka zdaje się być w zaleceniach Rousseau ograniczana, zawężana, a nawet dławiona i to nie przez naturę, ale wychowawczo wdrożeniowe zachowanie dorosłego, jakie postuluje filozof. Innymi słowy, stawiam tezę, że wolność, jaką „oferuje” Rousseau Emilowi, ma duży ładunek pozoru i podtrzymywanej przewagi dorosłego, który – może mniej jawnie, ale nadal z własnym projektem – podejmuje działania kształtujące wobec dziecka.

Snując historię Emila, Rousseau prowadzi szczegółowy wykład, sięgając zarówno po uogólnione argumenty, uzasadnienia i metafory, jaki i po liczne przykłady, konkretyzacje, analogie. Jego praca, poddana hermeneutycznemu oglądowi, pozwala uruchomić bogaty wachlarz interpretacji i odsłon, zarówno tych, które ze sobą korespondują i współgrają, jak i takich, które pozostają wobec siebie dynamicznie kontrowersyjne, czy wręcz sprzeczne. To właśnie w tych sprzecznościach i potencjalnie odmiennych odczytaniach *Emila* można odnaleźć pole dla bardziej szczegółowych odniesień ze strony współczesnych studiów nad dzieciństwem i dyskursu antyrozwojowego.

### Między dziecięcą zależnością i siłą

Dla poszukiwania tych odniesień i inspiracji wybrałam dwa fenomeny, silnie charakteryzujące psychospołeczne funkcjonowanie dziecka. Są to: **placz** (przynależny do sfery emocjonalnej) i **poczucie sprawczości** (odnoszące się do sfery działaniowej). Oba one są przez Rousseau włączane także w obszar spontanicznie podejmowanego poznania, gdyż – opisując je – zawsze odcina się od zasady pouczania i wyjaśniania, opowiadając się za naturalnymi konsekwencjami, które pozwalają dziecku uczyć się samemu.

#### Płacz

Poczawszy od przedmowy do „Emila”, płaczowi Rousseau poświęca sporo miejsca, czyniąc z niego punkt wyjścia życia dziecka, pierwszy język używany w budowaniu kontaktów społecznych i – w zależności od stopnia opanowania „skłonności do płaczu” przez dziecko – wskaźnik sukcesu lub porażki działań wychowawczych. O płaczu Rousseau pisze między innymi, analizując wejście w drugi okres życia (1955: 65): „Skoro tylko dzieci zaczynają mówić, płaczą rzadziej. Postęp ten jest naturalny; jeden język zastępuje drugi. Skoro tylko mogą wypowiedzieć słowami, że cierpią, po cóż miałyby wypowiadać

to krzykiem. Chyba że boleść zbyt jest żywa, by słowo mogło ją wyrazić. Jeżeli wtenczas płaczą w dalszym ciągu, to winni są ludzie, którzy je otaczają. Skoro tylko Emil wypowie: boli mnie, trzeba będzie najdotkliwszych boleści, żeby go zmusiły do płaczu.

Jeżeli dziecko jest wątłe, wrażliwe, jeżeli krzyczy bez rzeczywistego powodu, usuwam powód jego krzyku; w ten sposób, że czynię go bezskutecznym. Dopóki płacze – nie dochodzę doń. Biegnę – gdy tylko ucichnie (...)”.

Pomijam tu kwestie uproszczeń na temat ekspresji emocji, roli płaczu w życiu emocjonalnym człowieka i budowaniu społecznych relacji – bo, co oczywiste, były one tworzone w klimacie epoki<sup>6</sup>. Współcześnie rozumiemy je inaczej<sup>7</sup>, ale to rozumienie było w czasach Rousseau nie do odkrycia. Zauważmy jednak wyraźne atrybuty normalizacyjne – jeśli normalizację zdefiniować w zgodzie z koncepcją Foucaulta – ukryte w tym fragmencie. Przede wszystkim kontekst sytuacyjny (tu: stany i zdarzenia, które mogą być dla dziecka trudne lub bolesne i usprawiedliwiać jego gwałtowne emocje) zostaje odgórnie i jednoznacznie zdefiniowany przez dorosłych. To oni, zdaniem Rousseau, jasno wiedzą, czy istnieje coś r z e c z y w i ś c i e niepokojącego, czy nic takiego się nie dzieje, czy jest jakiś r z e c z y w i s t y powód do płaczu, czy też dziecko demonstruje niczym nieusprawiedliwione roszczenia. Zachowanie dziecka, które dorosły uznaje za nieadekwatne do przyjętych przez siebie definicji sytuacji, które wymagają interwencji (np. sakramentalne „dostał jeść i nie ma mokro”), jest wygaszane zgodnie z – jak dziś można przyjąć – racjonalnością behawiorystyczną („Dopóki płacze – nie dochodzę doń. Biegnę – gdy tylko ucichnie”).

Rousseau nie tylko wyłącznie dorosłym przypisuje kompetencję, którą można określić jako „posiadanie racji” i mocy poprawnych rozpoznań, eliminując sens prób zrozumienia sygnałów dziecka, ale formułuje też stanowcze argumenty w modelu normalizacji dwubiegunowej, stanowiącej rodzaj matrycy, która – z zawartymi w niej wzorami zachowań przypisanych kolejnym etapom życia dziecka – wyklucza różnorodność i bogactwo indywidualuów, a w to miejsce dookreśla „dziecko normalne”. W tym przypadku emiliański egzemplaryzm, oparty na deklarowanej idei oddania Emilowi prawa do wolności i swobodnego życia, paradoksalnie konstytuuje model dziecka znormalizowanego.

<sup>6</sup> Tego rodzaju przekonania mają ogromną siłę przetrwania. W 1926 r. w Stanach Zjednoczonych wydano oficjalne oświadczenie, zgodnie z którym „Rodzice nie powinni ulegać płaczącemu dziecku, żeby się nie nauczyło, że zawsze dostaje to, czego się domaga”, uzupełnione przez komentarz Amerykańskiego Ministerstwa Pracy następującej treści: Postępując w ten sposób, można wychować sobie domowego tyrana, który przez swoją roszczeniowość zrobi z matki niewolnicę” (za: Renz-Polster 2012: 165).

<sup>7</sup> Choć nie mam w sobie optymizmu H. Renz-Polstera co do powszechności przyjmowanych współcześnie koncepcji wychowawczych, jednak na przykład z perspektywy ewolucyjno-biologicznej „Dzisiaj skłaniamy się raczej ku temu, by wierzyć małym ludziom” (Renz-Polster 2012: 165), gdyż „Z punktu widzenia teorii sygnałów, niemowlęta płaczące bez powodu popełniałyby błąd. Ich postępowanie nie byłoby warte ponoszonych strat” (Renz-Polster 2012: 168), na przykład w formie wydatkowanego wysiłku, który trzeba następnie skompensować. Jeśli odwołać się do koncepcji przywiązania Bowlby’ego (2007) – inspirowanej w znacznym stopniu ewolucjonistyczną biologią, etologią, a także psychologią poznawczą i systemową teorią kontroli – łatwa dostępność osób, do których dziecko jest przywiązane i ich niezmienna gotowość do udzielania pomocy jest podstawowym warunkiem redukcji niepokoju dziecka i budowania relacji społecznych opartych na zaufaniu.

Normalizacji podlega również metoda. Nie jest ona otwartym, dialogicznym byciem z dzieckiem, gdyż postulowane przez Rousseau działanie dorosłego ma swój jasno określony cel. Traktowana jest jako jedynie słuszna i nacechowana krytycznym odrzuceniem innych – określanych w całym wywodzie przez Rousseau jako „powszechnie stosowane” – strategii. Swoją krytyczność wobec innych metod autor *Emila* opiera na bezdyskusyjnie przyjmowanym przez siebie przekonaniu, że dają się one zastąpić nowym i – jak to wartościująco określa – „roztropnym” – jak to określa – postępowaniem dorosłego.

Z taką identyfikacją zaleceń Rousseau koresponduje do pewnego stopnia interpretacja dokonana przez B. Baczko, który jednak nie dostrzega tu możliwości kwestionowania samego dyskursu rozwojowego. Pisze on o dorosłym występującym w *Emilu*: „Niezmiernie charakterystyczne jest przy tym, że mentor, który interweniuje w proces kształtowania się osobowości, pozostaje cały czas czynnikiem zewnętrznym wobec tego procesu. Wychowawca nie uczy się w toku procesu wychowywania – z góry wie on wszystko i przewiduje wszystko” (Baczko 2009: 387–388).

Podstawą narracji w *Emilu* jest ostra krytyka rozwoju rozumianego jako wrastanie jednostki w zdobycze cywilizacyjne, możliwie szybka internalizacja wzorców i norm kulturowych i porzucenie swojej natury na rzecz – powiedzielibyśmy dziś – socjalizacji. Problematyzacji rozwoju, a zwłaszcza krytyce jednego z jego modeli, towarzyszy stanowcze wskazanie drogi alternatywnej, zdaniem Rousseau – jedynej prawidłowej. Dodam, że dla tej drugiej drogi konstruuje on *s z c z e g ó ł o w e o p r z y r z ą d o w a n i e m e t o d y c z n e*: dostarcza dziesiątek wskazówek, rad, sugestii, przykładów. Formułowany przez niego wymóg powstrzymywania się dorosłych/ nauczycieli od interwencji wychowawczych jest przekuwany na rozbudowany rezerwuuar zasad i posunięć, którym Rousseau nadaje status jedynie słusznych.

Mamy tu zatem dwie strony modelowego zachowania dorosłych wobec dzieci: z jednej, Rousseau, zarzucając nam (poniekąd chyba bardzo słusznie), nieznamość dzieci, czyni z obserwacji ich w warunkach pozostawienia im swobody działania podstawowe narzędzie odejścia od fałszywych mniemań (co czyni z dziecka niezależny podmiot relacji społecznych z dorosłymi). Z drugiej: Rousseau przyjmuje jako bezsporny obraz tego, jakie dzieci *są*, jakie – pod pewnymi względami – *powinny pozostać*, a jak – pod innymi – *powinny się zmieniać*.

Krytykując nasycony kulturowo model rozwoju, w to miejsce przedstawia własny. Przez fakt wyprowadzenia go z tego, co nazywa naturą człowieka – *u n i w e r s a l i z u j e g o t o t a l n i e*.

#### Poczucie sprawstwa

Drugi fenomen, który wybrałam do analizy, to poczucie sprawstwa. Rzecz jasna, tak określone – w opisie wychowania *Emila* nie mogło wystąpić. Łączę je z przywoływaniem przez Rousseau sytuacji, które przypominają jeden z konfliktów rozwojowych wskazywanych przez Erika Eriksona (2004), polegający na napięciu między autonomią a wstydem i wątpieniem, gdy dziecko, chcąc decydować o sobie i kontrolować własne życie

napotyka na reakcje otoczenia, które mogą pozwolić mu doświadczać poczucia wpływu i autonomii lub skazują na umacnianie zwątpienia i bezradności.

Rousseau aprobuje i zaleca dziecięce sprawstwo wobec świata materialnego, choć nie jest to aprobata czyniona z rozmachem. Wskazuje na prawo dzieci do samodzielnego badania elementów świata i eksperymentowania z nimi z uwagi na konieczność rozbudzania ciekawości poznawczej dzieci (tutaj sprawstwo traktowane jest instrumentalnie), ale też łączy idee samodzielnego dziecięcego działania z warunkami do doznawania kar naturalnych (wynikających z osobistego zderzenia z prawami natury), a więc także z tymi sytuacjami, w których dziecko przekonuje się, że lepiej czasem nie starać się być sprawcą jakichś okoliczności. Kary naturalne są jednak ważnym elementem ludzkich doświadczeń, przyczyniają się do konstruowania wiedzy i jako takie stanowią dobry element komplementarny do sukcesu jako skutku działań sprawczych.

Nie ulega wątpliwości, że otworzył on przestrzeń samodzielności dzieci i ich prawa do inicjowania własnych doświadczeń; pisał wszak: „Mamy słabość pedantyczną i szkolarską do uczenia dzieci tego, czego nauczyłyby się lepiej same” (1955: 66), manifestując w ten sposób pierwszeństwo tzw. kar naturalnych. Bez wątpienia także zakładał, że „... każde działanie ma być manifestacją wewnętrznej potrzeby jednostki” (Baczko 2009: 387). Jednak przy boku Emila niemal stale obecny jest nauczyciel; nawet wobec miłości Emila Rousseau daje nauczycielowi prawo manipulacji, którą nazywa roztropnością.

A jeśli spojrzymy na sprawstwo jako prawo do decydowania o własnym życiu, wyrażające się między innymi w doświadczeniu własnego wpływu społecznego, sytuacja się komplikuje. Odnosząc się do odczuwania przez dziecko własnych możliwości i mocy Rousseau pisze: „postępuj z uczniem według jego wieku. Osadź go przede wszystkim na właściwym miejscu i utrzymaj go na nim tak, żeby nie usiłował go opuścić. (...) Nie nakazuj mu nigdy nic, zupełnie nic. Nie pozwól mu nawet wyobrazić sobie, że przypisujesz sobie jakąś władzę nad nim. Niechaj wie tylko, że jest słaby, a ty – silny i że skutkiem twojego i swojego położenia jest z konieczności zdany na twoją łaskę; niech to wie, niech się tego nauczy, nich to czuje (...)” (1955: 87). I dalej: „niech wszystkie twoje odmowy będą nieodwołalne; niech wypowiedziane »nie« będzie spiżową ścianą, przeciw której jeżeli pięć, sześć razy załamię się jego siłą, nie będzie więcej usiłował jej obalić. W ten sposób czynisz go cierpliwym, równym, poddającym się losowi (...)” (1955: 87).

Taki obraz konfrontacji woli dziecka z wolą dorosłych nie jest u Rousseau wpisany w ideologię hierarchicznego autorytetu i władzy, ale raczej wyrasta z romantycznej koncepcji Ja. Sam Foucault dokonał interpretacji tej koncepcji. Odczytując jego myśl Gutman (1988) utrzymuje, że zdaniem Foucaulta Rousseau pisał w języku wczesnych koncepcji ja (self), nie lokując ich we współczesnych modelach relacji władzy. Jednak jego zasadniczy wkład w dostrzeżenie „zwykłej” jednostki polegał na wprowadzeniu jej do języka; powołał ją w ten sposób niejako do życia obok istniejącej do tej pory jednostki – bohatera, wybitnej indywidualności (Gutman 1988: 99–120).

Uznając zasługi Rousseau dla konstrukcji zindywidualizowanej koncepcji „ja”, trzeba jednak zauważyć, że na poziomie operacjonalizacji relacji z dzieckiem doprowadza on

do zmaterializowania relacji między ludźmi i samych ludzi w niej biorących udział. O ile słynna rada Rousseau, żeby dziecko przybliżyć do jabłka, a nie jabłko do dziecka, by je nauczyć, że rzeczom nie można rozkazywać, jest przyrodniczo uzasadniona i daje też lekcję działania, o tyle niemożność wywarcia jakiegokolwiek perswazyjnego wpływu na drugiego człowieka, czyni z niego materiał Nieludzki, a relację pozbawia aksjologicznie rozumianego upodmiotowienia. Jedna ze stron tej relacji (dziecko) zostaje pozbawiona praw sprawczych i usytuowana na pozycji „niemej”, w określony sposób uargumentowanej antropologicznie („normalna” relacja „normalnego” dorosłego z dzieckiem, które „roztropnie normalizujemy”).

Tak w odniesieniu do płaczu, jak i sprawstwa Rousseau deklaruje atencję dla naturalnej dobroci dziecka, zaufanie do jego potrzeb i instynktów oraz dbałość o jego swobodę. Deklaracje te od chwili ich formułowania wsparte na przebijającej tekst potrzebie podkreślania swojej unikatowości, wyjątkowości i odmienności od innych: „Pisząc, nie opieram się na poglądach cudzych, ale na własnych. Widzę rzeczy inaczej niż inni ludzie...” (Rousseau 1955: 4–5). To poczucie wyższości, które daje się obserwować w postaci nieprzyjemnej dominaty w „Wyznaniach” (Johnson 1988). To samo poczucie wyższości zdaje się przenikać relację Emil i mentor, powołany do życia narracją w pierwszej osobie. Mentor musi być górą. Jest inny niż inni nauczyciele /dorośli /ludzie; jest jedyny w swoim rodzaju, a w każdym razie stale o tej wyjątkowości od tego, „co powszechne” mówi, a przecież nie jest w stanie nie odgrywać pierwszorzędnej roli, okazywać się tym, który wie, przewiduje, panuje nad sytuacją.

Dlatego trudno jednoznacznie rozstrzygnąć, czy propozycja Rousseau okazuje się w ten sposób jedynie wewnętrznie sprzeczna, czy również dobrze oddaje napięcie, jakie musiało przenikać ówczesną próbę głoszenia emancypacji dzieci. Radykalnemu zerwaniu z tradycyjnym rozumieniem dziecka jako wymagającego karząco-moralizujących działań o charakterze korekty i interwencji, towarzyszy w *Emilu* program uodpornienia na cierpienie, któremu Rousseau nadaje kluczowe egzystencjalne znaczenie, oraz swoista koncepcja niezbędnej skuteczności dorosłego, którą udało się przełamać dopiero kontynuatorom idei naturalizmu, a której odrzucenie musiało czekać, by na gruncie pedagogiki poststrukturalnej otrzymać mocniejsze uzasadnienie teoretyczne.

### **Ku współczesnym kontrowersjom wokół rozwoju**

Radykalizm współczesnej problematykacji kategorii rozwoju na gruncie pedagogiki ma dziś swoje dwa powiązane ze sobą źródła, dla których byłoby możliwe poszukiwanie paraleli z myślą Jana Jakuba Rousseau. Jednym z nich są inspirowane krytyką kolonializmu i postkolonializmu antropologiczne teorie post-rozwojowe (*post-development theory*), nazywane także anty-rozwojowymi (*anti-development theory*). Zakwestionowano w nich monopol północno-zachodnich, etnocentrycznych koncepcji rozwoju kulturowego i ekonomicznego, oraz prawomocność nadawania im statusu uniwersalnych. Natomiast drugim kluczowym źródłem stała się psychologia krytyczna, w której sformułowano tezy,

które wydają się reakcją na długotrwałą dominację paradygmatu pomiarowego (Klus-Stańska 2013).

Pojęcie rozwoju, dobrze dotychczas umocowane nie tylko w koncepcjach medykaliżujących, ale również w społecznym myśleniu, i niekwestionowane, ukazane zostało jako nieoczywiste, skonstruowane kulturowo i kolonizujące nasze myślenie o najwcześniejszym okresie życia, a w teoriach psychologiczno-edukacyjnych dyskursywnie, nadużywane i potencjalnie opresyjne. Jego problematyczność, wskazana radykalnie w pracach psychologów krytycznych, staje się punktem wyjścia dla poszukiwania nowych paradygmatów studiów nad dzieciństwem i nowych form relacji dziecko-dorosły w instytucjach edukacyjnych. Główne pytanie zatem nie brzmi, jak zapewnić odpowiedni rozwój dziecka, ale czy w ogóle należy mówić o rozwoju.

W semantykę rozwoju wpisany jest fenomen zmiany. Ale orientacje antyrozwojowe nie kwestionują wartości zmiany jako takiej. Pozostaje ona naturalnym i żywotnym elementem życia społeczeństw i jednostek. Jednak traci te swoje rysy, które w tzw. Świecie Mniejszości (*Minority World*), zostały uznane jako jej nieodzowne atrybuty, nadające zmianie status rozwojowy. Należą do nich przede wszystkim takie cechy, jak: analityczność, klasyfikacja i planowość określana w logice skuteczności. Jak podkreśla A. Escobar (1991), planowanie rozwoju okazuje się problemem nie tylko na obszarach, gdzie nie udaje się osiągnąć jego celu, ale również tam, gdzie się go osiąga.

Model rozwoju przyjmowany zarówno w polityce, ekonomii, jak też w psychologii, pedagogice i innych przestrzeniach życia społecznego i nauki, został umocowany autorytetem ekspertów, co nadało mu status Prawdy i Słuszności. Dokonana w ten sposób uniwersalizacja modelu rozwoju doprowadziła do eliminacji głosu Świata Większości (*Majority World*), definiując wszystko, co nie spełniało arbitralnie wyznaczonych standardów jako nierozwinięte, czy niedorozwinięte lub nienormalne. To na przykład dlatego o dziecku, które nie daje się skonstruować jako „the organization child” (Moss-Kanter 1972) i które w przedszkolu jest nieszczęśliwe, smutne, płacze, wycofuje się z aktywności, nie mówimy, że jest nieszczęśliwe, smutne, płacze, wycofuje się z aktywności, ale mówimy, że jest nieprzystosowane.

Nie podejmuję tu krytyki kapitalizmu, artykułowanej w dyskursie antyrozwojowym (bo z wieloma jej tezami się nie zgadzam). Chcę natomiast zwrócić uwagę na konsekwencje, jakie wynikają z podważenia planowania rozwoju i zapewniania jakości jako zasadniczych, jedynie słusznych, czy choćby tylko najbardziej wartościowych na gruncie psychologii i pedagogiki, a także z dekonstrukcji koncepcji linearnego rozwoju przebiegającego w określonych stadiach.

To właśnie, jak sądzę, w tym punkcie zwrotu w myśleniu o dziecku znajduje się najbardziej wrażliwy obszar konfrontacji russoistycznej koncepcji wychowania Emila z koncepcją zmian zachodzących w człowieku artykułowanych dziś z inspiracji myśli Foucaulta i innych eksponujących rozproszenie „prawd” o istocie i sensie edukacji.

Naturalizm Rousseau bywał najczęstszym przywołaniem i argumentem w dwubiegowym konflikcie między pajdocentryzmem i didaskalocentryzmem. Z większą precyzją ów spór został określony przez L. Kohlberga i R. Mayer (1993), przez uzupełnienie go o progresywizm jako ideologię w pewien sposób przełamującą krańcowość obu pozostałych orientacji. Dokonali oni również identyfikacji teorii psychologicznych, leżących u podstaw każdej z ideologii, wiążąc naturalistyczny romantyzm z teoriami stadialnego dojrzewania (np. z Freudem), transmisję kulturową z behawioryzmem, a progresywizm z teoriami psychologii poznawczej (zwłaszcza z Piagetem).

Zarówno na gruncie teorii edukacji, jak i psychologii od dawna toczyła się batalia o koncepcję człowieka i jego rozwoju. Pedagogika zorientowana humanistycznie szczególnie podejrzliwie podchodziła do behawioryzmu jako odbierającemu jednostce ludzkiej jej człowieczeństwo, znacznie lepiej traktując dwa pozostałe nurty wraz z ich psychologicznym oprzyrządowaniem. Jednak poststrukturalne analizy krytyczne cechuje znacznie większy radykalizm. Zorientowane są one bowiem na podważenie naukowości teorii rozwojowych (szczególnie koncepcji Piageta<sup>8</sup>) za ich – jak można by w duchu tej krytyki to określić – normalizacyjną propagandę i pseudonaukową mistyfikację (Newman, Holzman 2006). Na polu inicjowanych aksjologią humanistyczną sporów o rozwój jednostki pojawia się zatem nowy przedmiot krytyki: psychologia rozwojowa zorientowana na dziecko, która zbudowała i rozpowszechniła obraz rozwoju zamkniętego w paradygmacie stadiów, posiadających normalizujące charakterystyki.

Psychologowie poststrukturalni radykalnie odrzucają dominujący psychologiczny paradygmat, na którym oparta jest modernistyczna koncepcja rozwoju, a który nazywany jest przez nich przeciw-rozwojowym (*anti-developmental*). Rozwój w ujęciu modernistycznym (w okresie przed zwrotem interpretatywnym w metodologii nazywanym po prostu ujęciem naukowym) definiowany jest w niej jako zjawisko – jak piszą Newman i Holzman (2006) – obsesyjnie związane z ustalaniem punktów wyjścia, punktów dojścia i płynnego przejścia między nimi, tworząc w efekcie hierarchiczną i w swojej podstawowej istocie elitarną strukturę, która pozwala ustalać lokatę jednostki w rankingu i wytwarza model „idealnego dziecka” i „idealnego dzieciństwa”. Poszukując alternatywnego ujęcia rozwoju, F. Newman i L. Holzman podkreślają konieczność odejścia od traktowania go jako wystandaryzowanego modelu na rzecz dostrzegania nie ilościowej, a przekształcającej natury przeżywania dzieciństwa i zdobywania nowych umiejętności oraz sposobów zachowań. W tym sensie, jak podkreślają, na przykład stawanie się człowiekiem mówiącym (*becoming a speaker*) nie jest po prostu nabywaniem umiejętności językowych, lecz

<sup>8</sup> W tym miejscu muszę poczynić ważne dla mnie zastrzeżenie. Akceptuję problematyzację medykaliżujących ujęć w psychologii rozwojowej i pedagogice, opartych na „twardej” diagnostyce, fragmentaryzacji jednostki, ustalaniu norm rozwojowych dla arbitralnie przyjętych jako znaczące przejawów funkcjonowania i wytwarzających zabiegi korekcyjno-unifikujące. Przyznaję też, że koncepcja Piageta, która legła u podstaw wielu technik diagnostycznych, okazała się w tych obszarach dyskusyjna. Jednak w przeciwieństwie do poststrukturalnych psychologów wysoko cenię płynącą z Piagetowskiej teorii rozwoju sugestia o roli inicjowanej oddolnie przez dziecko wolnej eksploracji, pozbawionej interwencji dorosłego. Totalny atak na Piageta jest, w moim przekonaniu, wylewaniem dziecka z kąpielą.



głęboko transformatywną, jakościową, intelektualną, emocjonalną, społeczną przemianą, która dostarcza nowych możliwości bycia w świecie i oddziaływania na niego.

Do Polski wciąż jeszcze nie dotarł kryzys psychologii rozwojowej, który wyraźnie zaznacza się na świecie co najmniej od lat osiemdziesiątych. Obecnie głos psychologów krytycznych jest wyraźnie słyszalny w zachodniej debacie nad dziećmi i dzieciństwem. Za przykład niech posłużą tu kanoniczne już prace Eriki Burman (2008) czy Johna R. Morssa (1995).

Odwołując się do tego, co Foucault nazywa praktykami dzielenia, które polegają na manipulacji łączącej naukę i praktyki wykluczenia, Dahlberg, Moss i Pence w pracy „Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny” (2103) podkreślają, że praktyki związane z posługiwaniem się teoriami rozwoju i umożliwiającymi klasyfikacje dzieci matrycami osiągnięć, „łatwo prowadzą do uprzedmiotowienia dzieci i nas samych jako badaczy. Dziecko staje się przedmiotem normalizacji, w czym pomaga wyrosła z psychologii rozwojowej pedagogika zorientowana na dziecko, której towarzyszy ocenianie rozwoju, stanowiące technologię normalizacji określającą, jakie powinno być dziecko. Elementem tego procesu staje się władza, oddziałująca poprzez tworzenie swojego rodzaju hierarchii między dziećmi, zbudowanej na podstawie tego, czy osiągnęły dane stadium, czy też nie. Spełnianie norm i zapobieganie odchyleniom od normy lub ich naprawianie zaczyna dominować nad praktyką pedagogiczną” (2013: 90).

Jak pisałyśmy z K. Gawlicz we wstępie do polskiego wydania tej książki, Dahlberg, Moss i Pence postulują radykalną zmianę sposobu myślenia o tym, czym wczesna edukacja i opieka mogą być, istotą tej zmiany czyniąc tytułowe „wyjście poza jakość”. Nie oznacza to rezygnacji z wysiłków na rzecz zapewnienia jak najlepszych warunków dla realizacji potencjału i indywidualnych zasobów dzieci i dobrego przeżywania przez nie dzieciństwa, ale odrzucenie pewnego dominującego sposobu rozumienia jakości edukacji, opartego na dostrzeżonej przez Foucaulta władzy ekspertów, narzucających definicję rozwoju i unifikację jego przejawów. Modernistycznie rozumiana jakość, zbudowana na odrzuceniu lokalnych kontekstów, powoduje, że zamiast jednostki i jej unikatowej biografii widzimy obiekt dyrektywnego kierowania i interwencyjnych korekt. Celem staje się redukcja różnorodności, a uzasadnieniem status eksperta. Siła zakorzenienia dyskursu jakości jest, zdaniem autorów, tak duża, że konieczne jest radykalne odrzucenie samego terminu i zmiana języka opisującego edukację i opiekę.

Tego rodzaju nowe podejście, polegające na tworzeniu *p e d a g o g i k i m ó w i ą c e j g ł o s e m d z i e c k a* (Dahlberg, Moss, Pence 2013), zakłada przede wszystkim postawę ciągłego pytania o znaczenie codziennej praktyki, nieustanne problematyzowanie jej, kwestionowanie i szukanie nowych rozwiązań. Praktyka, podejmowana w instytucjach takich jak żłobki, przedszkole i szkoła, przestaje być wdrożeniem i terenem diagnoz osiągnięcia założonych, sfragmentaryzowanych celów, a staje się życiem.

„Z naszej postmodernistycznej perspektywy – piszą Dahlberg, Moss i Pence – nie ma czegoś takiego jak »dziecko« lub »dzieciństwo«, esencjalny byt czy stan, który należy odkryć, zdefiniować i wprowadzić w życie, tak, żebyśmy mogli powiedzieć innym i so-

bie »oto, kim są dzieci; oto, czym jest dzieciństwo«. Zamiast tego istnieje wiele dzieci i wiele ujęć dzieciństwa, każde skonstruowane w oparciu o nasze »przekonania na temat tego, czym jest dzieciństwo oraz kim są i powinny być dzieci«. Zamiast czekać, aż nauka wyjawy nam, kim jest dziecko, musimy dokonywać wyborów dotyczących tego, kim jest ono według nas” (2013: 97).

Nawet jeśli wydać się to może nazbyt idealistyczne, przykłady takie, jak prężnie rozwijające się w całej Europie przedszkola Reggio Emilia (Karwowska-Struczyk 2012; Maj 2010), projekt sztokholmski (Dahlberg, Moss, Pence 2013: 193–220), czy wykorzystywanie teorii Foucaultowskiej w instytucjach dla małych dzieci (MacNaughton 2005), dowodzą, że jest to możliwe.

Zdaniem MacNaughton, dla poststrukturalnych pedagogów, zajmujących się studiami nad wczesnym dzieciństwem, zasadniczym kierunkiem wyznaczającym refleksję i praktyki wokół dziecka jest przejście od jakości do aktywizmu rozumianego jako poszukiwanie rozwoju świadomości zorientowanej na dokonywanie transformacji na rzecz sprawiedliwości. To wyraźne w tym miejscu odniesienie do myśli P. Freire’a wskazuje na kluczową różnicę między byciem refleksyjnym a byciem refleksyjnym krytycznie (MacNaughton 2005: 6).

Teoria Foucaulta pozwala nam rozważać politykę prawdy, dlatego MacNaughton po refleksji wobec prawdy, czy raczej prawd, prezentuje prowadzoną z nauczycielami, a inspirowaną pracami Derridy, dekonstrukcję tekstów, które rządzą klasą szkolną i narzucają reżim prawdy o dziecku. To kolejny głos w sprawie konieczności zmiany języka. Do takich wymagających dekonstrukcji tekstów możemy zaliczyć teksty związane z programami wychowania i nauczania, książki dla dzieci, słowa piosenek, ale też poradniki metodyczne, przewodniki dla nauczycieli, kwestionariusze obserwacji dzieci, certyfikaty itd. Wszystkie one wytwarzają język, w którym mówi i w którym myśli nauczyciel.

Wykorzystywana przez MacNaughton analiza rizomatyczna (której źródłem są: Gilles Deleuze i Felix Guattari), pozwala nauczycielom wyzwolić się z nieuświadomianych wcześniej założeń linearnej logiki i konstruować nowe rozumienie i tekstów, i zdarzeń.

Próby zastosowania teorii Foucaulta w praktyce (Reggio Emilia, projekt sztokholmski, projekty pracy z nauczycielami G. MacNaughton) są niezwykle frapujące. W sposób niespotykany wcześniej wyrażają się w nich nowe cechy pracy z dzieckiem, oparte na negacji diagnostycznej pewności i homogenizującej edukacji, i nowy język, który tę relację wytwarza.

## **Od języka Rousseau do języka poststrukturalistów**

Cechy dyskursywne języka używanego w analizie dzieciństwa i dzieci, a nie jedynie jego formalnie ujmowana semantyka, prowadzą do zasadniczych różnic w rozumieniu dzieci i ich rozwoju oraz zasadniczo odmiennych praktyk kulturowych, które wobec dzieci są podejmowane. Gdyby podjąć wstępną próbę odszukania głównych cech języka Jana Jakuba Rousseau, które odróżniają go od języka poststrukturalistów, tworzących współcze-

śnie alternatywną ofertę edukacyjną dla dzieci, jako ważne pola kontrastu można wskazać cztery pola wyróżnień:

- pewność *versus* niepewność rozstrzygnięć (różnicujące status nadawany tezom i projektom),
- uniwersalność *versus* lokalność (różnicujące zakładany zasięg rozumnych ustaleń),
- binarność *versus* różnorodność (różnicujący przyjęte założenia ontologiczne),
- instruktazowość *versus* deskryptywność (różnicujące postawę moralną).

Przyjrzyjmy się kolejno tym atrybutom. Po pierwsze, narracja Rousseau jest przepełniona poczuciem pewności. Chciałoby się powiedzieć, że Rousseau jest tym, który wie i zna wszystkie odpowiedzi. Swoim rozstrzygnięciom nadaje on wydzwięk ostateczny. Nawet tam, gdzie sam zauważa niespójności, mglistość czy wewnętrzne sprzeczności, przypisuje im ontyczny status tego, co miało być właśnie takie, a nie inne, i uznając, że w ten sposób jakakolwiek niepewność zostaje zniesiona.

Natomiast język poststrukturalnych praktyków używany jest jako nieustannie pytający, niepewny, pozbawiony ostatecznych ustaleń i rozstrzygnięć. Budowany jest w logice prawd tymczasowych, prawd na próbę, choć tworzonych odpowiedzialnie i z najlepszą – traktowaną jako równie chwilowa – wiedzą.

Po drugie, w języku Rousseau (jego) opis rzeczywistości ma rangę opisu uniwersalnego, odnoszącego się do rzeczywistości ludzkiej jako takiej, wspólnej wszystkim. Definicja normalności oparta zostaje na tym, co – zdaniem Rousseau – naturalne (wychodzące z ręki Boga). Natura, jako wspólna wszystkim ludzkim istotom, czyni (jego) prawdę homogeniczną i jedną dla całej ludzkości.

Natomiast świat poststrukturalnej edukacji oparty jest na definicjach z założenia lokalnych. To odpowiada zasadniczym inspiracjom Foucaultowskim i stanowi źródło zakwestionowania uniwersalizujących rozszczeń „Świata Mniejszości” sformułowanych wobec „posiadania Prawdy”. Lokalność, kontekstowość, indywidualizacja – tworzą podstawową zasadę nadawania znaczeń każdorazowo negocjowanych społecznie.

Po trzecie, Rousseau nie ustrzegł się typowej dla świata zachodniego binarności. Dwubiegunowe kategoryzacje, porządkujące nasze myślenie przeciwieństwa i antynomie dają się w *Emilu* odnaleźć znacznie bardziej niż w innych pracach Rousseau. Natura jest przeciwstawiona kulturze, zbawienna dzikość zdeprawowanej kulturze, a chłopcy dziewczętom. Również dzieci (przeciwstawione dorosłym) są w wyniku zachowań osób z ich otoczenia naturalne lub zepsute, nadwrażliwe lub opanowane, rozpieszczane lub zahartowane, powściągliwe lub nieopanowane<sup>9</sup>.

W odróżnieniu od niego język poststrukturalnych edukatorów poszukuje różnorodności, rozmytych granic i pluralizmu. Zniesienie wyrazistej linii demarkacyjnej między

<sup>9</sup> Na marginesie – z pewnym wstydem – zauważę, że zestawienia języka Rousseau i poststrukturalistów dokonują ni mniej ni więcej tylko w modelu modernistycznie binarnym.

tym, co uznane za normalne, i tym, co za takie uznawane nie jest, prowadzi do otwarcia się na bogactwo wielorakości. Dzieci ukazują się nie w zróżnicowaniu wertykalnym, rangowym, lecz horyzontalnym. Jeśli przypomnimy sobie *casus* dziecka, które – zgodnie z założeniami Rousseau – ma opanowywać swoje emocje i płacz z chwilą wzrostu sprawności językowej, to warto tu dla kontrastu przywołać MacNaughton, która dekonstruuje dualizm: „niekontrolowane emocje jako nienormalne w porównaniu z »dorosłymi« emocjami”, ukazując jego epistemologiczną przynależność do świata zachodniego (2005: s. 83–84).

I wreszcie po czwarte, w konsekwencji trzech pierwszych cech język *Emila* jest językiem instrukcji. Jeśli Rousseau wie, jaka jest rzeczywistość, wie, co jest normalne i wie, jak to działa w warunkach społecznych, nie dziwi fakt jego normatywnych zaleceń.

Poststrukturalni nauczyciele rezygnują z formułowania instrukcji. Ich język jest językiem opisu (opisu zdarzeń, zachowań, sytuacji, własnych myśli i decyzji). W miejsce tekstów projektujących, w miejsce planów i kryteriów ocen stopnia ich wdrożenia oraz pomiaru efektów mamy narracje, dzienniki obserwacji, portfolio na wzór tych, o których piszą Dahlberg, Moss, Pence (2013). W miejsce diagnoz i wskaźników dziecka zaczyna towarzyszyć jego historia, konstruowana przez uważnego i zaciekawionego bogactwem dziecięcych osobowości i charakterów nauczyciela.

W Polsce nurt pedagogiki dzieciństwa i wczesnej edukacji, zainspirowany myślą poststrukturalistyczną i krytyczną, jest słabo opracowany, a nierzadko w ogóle nieznan. Status normalizującego paradygmatu psychologii rozwojowej i budowanych na jej podstawie standardów nie tylko ma się dobrze, ale jest systematycznie wzmacniany i traktowany jako postępowy. Pomiar – diagnoza – terapia to triada, która w odczuciu społecznym dowodzi, że dziecko otrzymuje wsparcie. Również w obszarze proponowanych alternatyw edukacyjnych osiągnęliśmy stan, który można określić jako koncepcja „nowości wiecznie żywej”, która polega na nieustannym przywoływaniu projektów historycznych (np. pedagogiki Marii Montessori, Celestyna Freineta, Szkoły Waldorfskiej Rudolfa Steinera, Planu Daltońskiego itd.) jako nowatorskich opcji. I rzecz nie w tym, że odmawiam tym rozwiązaniom wartości. Przeciwnie, zaliczam je do znakomitego dorobku pedagogiki i kultury. Ale niepokoi fakt poststrukturalnej ciszy w miejscach, gdzie przedmiotem debaty są dzieci i instytucje, w których przeżywają swoje dzieciństwo.

Polskie dzieci pozostają w twardej władzy tak zwanych ekspertów, poddawane czujnej obserwacji ze strony dorosłych, konstruowane dla spełnienia wystandardyzowanych kryteriów i poddane diagnostyczno-wyrównawczej trosce, jakiej nie zaakceptowałaby żadna inna grupa wiekowa.

## Literatura

Baczko B. (2009), *Rousseau – samotność i wspólnota*. Gdańsk, Wydawnictwo słowo/obraz terytoria.

- Bowlby J. (2007), *Przywiązanie*. Tłum. M. Polaszecka-Nicke. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Burman E. (2008), *Deconstructing Developmental Psychology*. Second edition. London, Routledge.
- Carr W., Kemmis S. (1986), *Becoming Critical: Education, Knowledge, and Action Research*. New York, Routledge, Falmer Press.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Erikson E. (2004), *Tożsamość a cykl życia*. Tłum. M. Żywicki. Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Escobar A. (1991), *Planning*, W: W. Sachs (ed.), *The Development Dictionary: A Guide to Knowledge as Power*. London, Zed Books.
- Freire P. (1975), *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth, Penguin.
- Freire P. (1983), *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Continuum.
- Gutman H. (1988), *Rousseau's Confessions: A Technology of the Self*. W: L.H. Martin, H. Gutman, P.H. Hutton (eds.), *Technologies of the self*. Amherst: University of Massachuset. Dostępne na: <http://www.thinkingtogether.org/rcream/archive/Old/F2002/Gutman.pdf>.
- Hicks R.C. (2004), *Explaining postmodernism. Scepticism and Socialism from Rousseau to Foucault*. Tempe, New Berlin, Scholargy Publishing.
- Johnson P. (1988), *Intelektualiści*. Tłum. A. Piber, Poznań, Zysk i Spółka Wydawnictwo.
- Karwowska-Struczyk M. (2012), *Edukacja przedszkolna. W poszukiwaniu innych rozwiązań*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Klus-Stańska D. (2013), *Myślenie poza diagnozą i ewaluacją. Pytanie o możliwość zmiany logiki tworzącej edukację*. „Człowiek – Teraźniejszość – Edukacja”, 4(64).
- Klus-Stańska D. (w druku, a), *Odwrót od rozwoju: kontrowersyjna czy obiecująca zmiana paradygmatu wczesnej edukacji*. „Studia Edukacyjne”.
- Klus-Stańska D. (w druku, b), *Wyjść poza instytucjonalną standaryzację dziecka. Nowe inspiracje teoretyczne dla wczesnej edukacji*. „Studia Pedagogiczne”.
- Kohlberg L., Mayer R. (1993), *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację*. Warszawa, IBE.
- Legowicz J. (1955), *Wstęp*. W: J.J. Rousseau, *Emil, czyli o wychowaniu*. Wrocław Zakład im. Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- MacNaughton G. (2005), *Doing Foucault in Early Childhood Studies. Applying poststructural ideas*. Routledge, London – NY.
- Maj A. (2010), *Koncepcja edukacji przedszkolnej w Reggio Emilia we Włoszech*. W: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI wieku*. Poznań-Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Marshall J.D. (1996), *Michel Foucault: Personal Autonomy and Education*. Kluwer Academic Publishers.
- Moss-Kanter R. (1972), *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*. „Sociology of Education”, 45.
- Morss, J. (1996), *Growing Critical: Alternatives to Developmental Psychology*, London: Routledge.
- Newman F., Holzman L. (2006), *Unscientific Psychology: A Cultural-performatory Approach to Understanding Human Life*. Lincoln, NE, iUniverse Inc.
- Renz-Polster H. (2012), *Zrozumieć dzieci. Jak kształtuje nasze dzieci ewolucja*. Tłum. J. Kurkiewicz-Laskowska. Poznań, Media Rodzina.

- Rousseau J.J. (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Tłum. W. Husarski. Wrocław, Ossolińskich, Wydawnictwo PAN.
- Schoenebeck H. (1994a), *Antypedagogika: być i wspierać zamiast wychowywać*. Tłum. M. Szymańska. Warszawa, Jacek Santorski & CO. Agencja Wydawnicza.
- Schoenebeck H. (1994b), *Antypedagogika w dialogu: wprowadzenie w rozmyślanie antypedagogiczne*. Tłum. D. Sztobryn, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Spaemann R. (2011), *Rousseau – człowiek czy obywatel. Dylemat nowożytności*. Tłum. J. Merecki. Warszawa, Oficyna Naukowa.
- Szkudlarek T., Śliwerski B. (1992), *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski B. (2007), *Pedagogika dziecka – studium pądocentryzmu*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Witkowski L., Giroux H. (2010), *Edukacja i sfera publiczna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.

**Peter Gray**

Boston College, USA  
grayp@bc.edu

## **Rousseau's errors: they persist today in educational theory<sup>1</sup>**

### **Summary**

In this essay, the author contends that the approach to education described by Rousseau in *Émile* is not only impractical but is founded on four misconceptions concerning human nature and development. These are (1) the vulnerable-child fallacy (that children must be protected from learning the wrong things); (2) the stage-of-development fallacy (that children can learn only certain kinds of things at certain ages); (3) the lone-child-in-nature fallacy (that children learn best from interacting physically with nature, not from interacting verbally with other people); and (4) the controllability fallacy (that it is possible to know a child so well as to be able to control, through subtle means, what the child learns). The author's own research indicates that the ideal environment for children's natural, self-directed learning is very different from, in many ways opposite to, that outlined by Rousseau.

**Keywords:** educational theory, progressive education, Rousseau, self-directed education, Sudbury Valley School

Jean-Jacques Rousseau is known as the “back-to-nature” theorist in education. He is referred to frequently in education texts as the originator of child-centered, natural means of education. If you are familiar with my work, you know that I have long been writing about children's natural means of education, so you might assume that I would be inspired by Rousseau. Well, I am inspired—inspired to point out how very wrong he was.

Rousseau's sole work on educational theory is his book *Émile*, first published in 1760, which describes the education of a fictitious boy, whose name is the title of the book. The book is partly a novel and partly a philosophical treatise on the natural goodness of human beings and how to preserve that goodness through an education that does not corrupt.

Pity poor *Émile*! He is subjected in Rousseau's work to the most extreme and restrictive form imaginable of what today would be called child-centered or progressive education. *Émile* spends the first 25 years of his life in the company of his tutor, referred to as the *master*, who is presented by Rousseau in the first person. The master is an extraordinarily intelligent, accomplished, devoted man who continuously studies *Émile*, gets to know his every motive and whim, and uses that knowledge to provide the boy with just those expe-

---

<sup>1</sup> This is a slightly modified version of an article published by Peter Gray in his Psychology Today blog *Free to Learn*, Feb. 12, 2009, which can be seen at <https://www.psychologytoday.com/blog/freedom-learn/200902/rousseau-s-errors-they-persist-today-in-educational-theory>.

riences that best impart the exact lessons that the master deems appropriate. The student-teacher ratio is one to one.

The master controls the boy constantly, not through orders but through what two centuries later Skinnerian psychologists would refer to as “behavioral engineering.” He manipulates *Émile*’s environment in such a way that the boy always chooses to do exactly what the master believes is good for him. In order for this to happen, *Émile* must, for his first 15 years, be isolated from other social forces, including other children. The master is his sole companion. The boy also has to be isolated from all literature except that made available by the master. Indeed, Rousseau prescribes that *Émile* should read just one book in his first 15 years, *Robinson Crusoe*. According to Rousseau, that book alone provides just the right story to motivate the boy’s thoughts, fantasies, and play in a healthy direction.

*Émile* plays and explores (all by himself, apparently), and he believes that he is acting freely, but in fact he plays and explores with just those materials, and in just those ways, and thereby learns just those lessons, that the master has chosen for him. Far from trusting the natural inclinations of the child, Rousseau’s vision is one in which every decision of the child, and every lesson learned, is cleverly controlled by the brilliant master, who gladly devotes his brilliance, full time, for most of his adult life, to the education of just one boy!

It is tempting to think that Rousseau wrote this book as a farce. I would love to believe that witty Rousseau was pulling the legs of other educational theorists by deliberately exaggerating and ridiculing their ideas. But apparently he was not. He referred to *Émile* as his most important and serious philosophical work. He recognized, of course, the impracticality of the educational plan he was proposing, but he thought that if such a plan could be followed it would be the ideal. Nor have the thousands of modern education professors who have referred to the book described it as a joke. Whether they have agreed with it or not, they have treated it seriously as if not the foundation of modern progressive and child-centered theories in education.

My own view of education has been shaped partly by my studies of how children in hunter-gatherer bands become educated and partly by my observations of the Sudbury Valley School, located in Framingham, Massachusetts, USA (Gray 2011, 2012, 2013; Gray & Chanoff 1987). In both of these settings, children educate themselves naturally, through their own self-directed play and explorations. Although adults play helpful roles, they do not direct the children’s activities, neither overtly as occurs in today’s conventional schools nor covertly in the manner prescribed by Rousseau. The children are truly free, unlike Rousseau’s *Émile*. Although I agree with Rousseau that children’s play and exploration are keys to their learning, I disagree with him on almost everything else.

Let me list here what I see to be the primary fallacies of Rousseau’s educational theory. The fallacies are important as a critique not just of Rousseau but of a whole line of educational theories following him that are very much alive today.



### **1. The vulnerable-child fallacy: The idea that children must be protected from learning the wrong things**

Throughout the book, Rousseau is even more concerned with protecting Émile from learning the wrong lessons than he is with teaching Rousseau the right lessons. This concern follows from the very first line in the book: "God makes all things good; man meddles with them and they become evil." To Rousseau, nature is good and society is evil; so if Émile is to develop into a good person he must be exposed to nature and isolated from society, at least until he is an adult and has acquired the strength of character to resist society's evils.

Today we hear this same idea expressed, in more particular ways, by those who wish to control what television shows children watch, what games they play, what ideas they hear, and with whom they may associate. This vulnerable-child idea is even part of the rationale for the age segregation we impose on children. We protect children from interacting with others who might, we think, be corrupting influences.

My view – consistent with the philosophy and practices of the Sudbury Valley School – is that human beings are neither fundamentally good nor bad, nor are young children necessarily more innocent and pure than are older children and adults. We are all fundamentally social beings, and to deprive children of the full range of social interactions is to deprive them of that which is essential to normal human development. Children don't just blindly mimic what they see in others. They think about what they see. They pay attention not just to others' actions, but also to the consequences of those actions. The more children can explore the realities of the world the more skilled they become at coping with those realities. In order to decide what works and what doesn't, they must see a range of models, who behave differently from one another. In order to form useful opinions, they must hear all sides and decide for themselves where the contradictions lie. To prepare for the real world, children need to grow up in that world, experiencing its warts as well as its roses.

Where society is corrupt, the best we adults can do for our children's long-term wellbeing is to attack the corruption directly, not try to hide it from them and expect them magically to be able to deal with it when they are adults. In a democracy, we continually strive to improve society through means in which each person has an equal vote. Through these means we strive to create rules and procedures that are designed to reduce the conflicts between each person's self-interests and the interests of the group as a whole, and thereby we strive to reduce evil. Sudbury Valley is fundamentally a democratic community, in which children, from four years old on through the teenage years, experience firsthand the rights and responsibilities accorded by democracy (Greenberg 1987). They grow up in a social world in which they learn to use democratic procedures to make that world better.

## **2. The stage-of-development fallacy: The idea that children can learn only certain kinds of things at certain ages**

Rousseau divides his treatise into several “books” (units), which correspond with what he sees to be separate stages of development. Each stage represents a metamorphosis from one way of being to another. Of most significance, Rousseau expresses with certainty the view that children are unable to reason logically until the age of 12 years old, a view remarkably like that expressed nearly two centuries years later by the famous Swiss developmental psychologist Jean Piaget (who contended that formal operational reasoning comes at about age 12 or 13). According to Rousseau, there is no sense in trying to reason with a young child, because the child lacks the capacity to reason. The young child can learn physical skills and can learn through experiencing the direct consequences of his actions, but cannot learn anything useful through the symbolic means of language. This premise – which is contradicted by the experience of every child and every person who ever was a child – provides a rationale for failing to listen seriously to what children have to say. It does so even today, and even by people who know, from recalling their own childhood thoughts and reasons, that the premise is false. Of course, the democratic procedures that the Sudbury Valley School has been using successfully for nearly 50 years are founded on the assumption that children can reason.

## **3. The lone-child-in-nature fallacy: The idea that children learn mostly or entirely from acting on natural objects in their environment**

A corollary of the idea that children under 12 can’t reason is that they can learn little if anything of importance through verbal means. They learn, instead, from their direct sensory experiences and their manipulation of objects in the physical world. Rousseau claimed to believe that, and so did Piaget. But everyday experience clearly proves this view to be wrong. When children want to know something, their most frequent route to finding the answer is to ask someone who might know. Their reactions show that very often they understand what they hear. They ask appropriate follow-up questions, make reasonable (sometimes infuriatingly reasonable) objections to what they hear, and subsequently behave in ways that show that they understand. Children *do* also learn through non-social means, through direct experiences with physical objects in their environment, and that is important; but they learn even more through language. Indeed, for human beings, other people who can speak and understand have always been an essential ingredient of the natural environment. To think that young children cannot learn from the social part of their natural environment is absurd.

#### **4. The controllability fallacy: The idea that it is possible to know a child so well as to be able to control, through subtle means, what the child learns**

The most serious of Rousseau's errors is the idea that human behavior is sufficiently predictable and controllable that a teacher can ever guide a student in anything like the manner that the master guided *Émile*. At least Rousseau was willing to admit that such a teacher would have to be a sort of superhero – a person with extraordinary powers of observation and reason, who would dedicate essentially his whole life to the education of a single child. Some more recent philosophies of education seem to expect this from real teachers, who have real lives, and who have more than one child to deal with.

The usual debate between traditionalists and progressivists in education has to do with means of control. Both sides agree that the educator's job is to ensure that children learn a certain curriculum, but they differ in the means of achieving that goal. Traditionalists believe in the direct approach: you tell students what they need to learn; you use direct and open power-assertive means, with lots of drill, to try to make them learn it; you test them on it; and then you go through the whole process again if they didn't learn it the first time. Progressivists believe in the indirect approach: you know what it is that the children should learn and you feel it is your responsibility to get them to learn it, but, to the degree possible, you try to do it through means that do not involve any obvious power assertion. You try to do it by calling forth children's natural learning activities, including play and exploration, and by subtly guiding those activities so that the children will "discover," on their own, the right answers and not the wrong ones. That, of course, is the method of Rousseau. In this debate I find it hard to prefer one view over the other. I agree with neither.

Rousseau's fundamental error, and that of essentially all modern educators, is the belief that the secret to education lies in the capacities of the teacher. It does not; it lies in the capacities of the children. Children educate themselves.

The great insight of the founders of the Sudbury Valley School – an insight understood for millennia earlier by hunter-gatherers – is that you don't need a curriculum. You don't need to take responsibility for children's learning. You don't need to use either power assertion or cleverness to get children to learn. All you need to do is to provide an environment in which children (a) can explore and play to their hearts' content; (b) are free of bullying and other forms of intimidation; (c) can interact freely with others of all ages; (d) have access to the culturally valued tools for learning; and (e) can experience directly enough of the culture in which they are growing up that they can figure out what it is that they need to know to do well in that culture. This is what the Sudbury Valley School provides and what the three or four dozen schools throughout the world modeled after Sudbury Valley provide.

Unlike Rousseau's fantasy, Sudbury Valley is not a pipe dream. It has been operating successfully for nearly half a century, at a cost per student far less than that of the local public schools and at far less trouble, and more joy, for all involved. It has hundreds of

graduates, succeeding in all walks of life (Greenberg & Sadofsky 1992; Greenberg, Sadofsky, & Lempka 2005). It's high time that the education professors of the world took a serious look at it.

## References

- Gray P. (2011), *The evolutionary biology of education: How our hunter-gatherer educative instincts could form the basis for education today*. "Evolution, Education, and Outreach", 4.
- Gray P. (2012), *The value of a play-filled childhood in development of the hunter-gatherer individual*. In: D. Narvaez, J. Panksepp, A. Schore, & T. Gleason (Eds.), *Evolution, Early Experience and Human Development: From Research to Practice and Policy*. New York, Oxford University Press.
- Gray P. (2013), *Free to Learn: Why Unleashing the Instinct to Play Will Make Our Children Happier, More Self-Reliant, and Better Students for Life*. New York, Basic Books.
- Gray P., & Chanoff D. (1986), *Democratic schooling: What happens to young people who have charge of their own education?* "American Journal of Education", 94.
- Greenberg D. (1987), *Free at last: The Sudbury Valley School*. Framingham, MA, Sudbury Valley School Press.
- Greenberg D., & Sadofsky M. (1992), *Legacy of trust: Life after the Sudbury Valley School Experience*. Framingham, MA, Sudbury Valley School Press.
- Greenberg D., Sadofsky M., & J. Lempka (2005), *The Pursuit of Happiness: The Lives of Sudbury Valley Alumni*. Framingham, MA, Sudbury Valley School Press.

*Maksymilian Chutorański*

Uniwersytet Szczeciński

maks1@poczta.onet.pl

## ***Emilu rozwijaj się, albo... Poza edukacyjną dyscyplinę***<sup>1</sup>

### **Summary**

#### ***Emile, develop yourself, or else...! Beyond the educational discipline***

In my paper I will argue that the development and the need of support of development (also in Rousseau sense) takes a strategic position in the contemporary power relations. The pedagogical thinking built on the need/demand of support of development can justify the mechanisms of power in a legal scheme, and consequently, to justify them in terms of natural human right. My paper assumes the following order: Firstly, pay attention to the specifics of contemporary power relations. Secondly, problematize the need of support the development and show how *educational dispositif* works. Thirdly, I ask about the emancipatory potential of Rousseau's pedagogical ideas.

**Słowa kluczowe:** społeczeństwo postdyscyplinarne, rozwój, urządzenie edukacyjne, J.J Rousseau, psychologia krytyczne, pedagogika krytyczna

**Keywords:** postdisciplinary society, development, educational dispositif, J.J. Rousseau, critical psychology, critical pedagogy,

### **Wstęp**

Pisma Jana Jakuba Rousseau, niezależnie od obecnych w nich teoretycznych napięć czy nawet sprzeczności, a także bez względu na praktykę pedagogiczną genewskiego filozofa, stanowią z pewnością ważny głos krytyczny dotyczący (nie tylko) wychowania w XVIII wieku. Zwracając uwagę na kontekst powstania tych prac, warto odwołać się do Foucaulta, który lokuje dzieła Rousseau w miejscu, w którym w refleksji filozoficznej nad władzą następuje przejście od *sztuki rządzenia* do *ekonomii politycznej*, czyli kiedy pojawia się problem rządzenia populacją w miejsce problemu dotyczącego sposobów wyprowadzenia zasady rządzenia z teorii władzy suwerennej. Ekonomia polityczna powstaje z potrzeby rozpoznania splotu licznych i trwałych relacji pomiędzy populacją, terytorium a bogactwem (Foucault 2010: 125).

Do jednego z zasadniczych problemów *Umowy społecznej* (Rousseau 2010) zalicza Foucault to, jak „[...] posługując się pojęciami, takimi jak »natura«, »umowa« czy »wola powszechna«, można sformułować pewne generalne zasady rządzenia, na których opie-

---

<sup>1</sup> Artykuł stanowi rozszerzoną wersję referatu wygłoszonego podczas konferencji „W świetle i cieniu idei Jana Jakuba Rousseau”, Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, Gdańsk 6–7.10. 2014 r.

rałyby się zarówno jurydyczna zasada suwerenności, jak i sama sztuka rządzenia” (Foucault 2010: 125–126). Próba wpisania w podmiot (i jego naturę) uzasadnienia dotyczącego rodzaju i trybu władzy, której powinien podlegać, widoczna jest i w rozważaniach dotyczących wychowania Emila. Rousseau, koncentrując edukację na dziecku, wzmocnił tezę o potrzebie wspomagania ludzkiego rozwoju i znalazł dla tej tezy kolejne wsparcie w postaci „natury” samego wychowanka. Potrzeba edukacji nie musi być argumentowana jedynie poprzez odwołanie do autorytetu zewnętrznego („trzeba człowieka wychowywać dla Boga, Króla, Tradycji, Stanu!”), ale może być uzasadniana wymogami i interesem samego wychowanka (jego „chcieniem”).

Niezależnie od tego, jak bardzo krytykuje się psychologiczne koncepcje rozwoju (Burman 2008, Walkerdine 2008) i pomimo obecności we współczesnym dyskursie naukowym różnego rodzaju krytyk dotyczących edukacji i wychowania, samej potrzeby (pedagogicznego) wspomagania ludzkiego rozwoju nie poddaje się ostrej krytyce. Bez względu na to, czy krytyk zajmuje pozycje ideologii transmisyjnej, progresywistycznej czy – wiązanej wprost z poglądami Rousseau – romantycznej (Kohlberg, Mayer 2000), jego postulaty są formułowane w trosce o rozwój (nie tylko) dzieci (i w antypedagogicznym zawołaniu: „Kto kocha, nie wychowuje!” taką troskę słyhać).

Tytuł mojego tekstu odsyła, po pierwsze, do Emila, bohatera poematu pedagogicznego Jana Jakuba Rousseau (1955), który zgodnie z założeniami filozofa ma być wychowywany zgodnie ze swoją naturą, a nie urabiany przez wychowawców do zajmowania określonych ról społecznych (wynikających np. z zajmowanej przez rodziców pozycji w społeczeństwie) czy włączany „[...] w nowy rodzaj formy, aby uczynić zeń bądź humanistę, bądź dobrego chrześcijanina, bądź gentelmana, bądź obywatela [...]” (Soëtard 2000: 322). Po drugie, poprzez odwołanie do tytułu książki Jona McKenzie, jest nawiązaniem do tych myślicieli, którzy stawiają tezę o zmierzchu dyscypliny jako podstawowej formacji władzy i wiedzy (McKenzie 2011, Foucault 2010, Deleuze 2007, etc.). Po trzecie, odsyła do kluczowego dla mojego wywodu twierdzenia, że naturalizacja potrzeby wspomagania rozwoju (w znaczeniu przekraczającym jego rozumienie u samego Rousseau) i rozciągnięcie jej realizacji na szereg aktywności, pozwala włączyć działania nakierowane na własny rozwój w logikę rządzenia, m.in. umożliwia uzgodnienie pragnień rządzonych podmiotów z pragnieniem nadrzędnym (Lordon 2012).

W ramach swojego tekstu stawiam tezę, że bliskie Rousseau idee dotyczące konieczności tworzenia sprzyjających warunków dla naturalnego rozwoju dziecka (a przy tym niewyznaczonego „z góry” efektu wychowania w postaci ustalonego i zamkniętego zbioru dyspozycji, sposobów myślenia i działania, za to otwartego na rozwijanie potencjału wychowanka)<sup>2</sup> współcześnie mocno obecne w potocznym dyskursie, a także lansowane m.in. przez wielu psychologów i pedagogów (a także – w wymiarze przekraczającym

<sup>2</sup> Jak pisze sam Rousseau: „Wychodząc z rąk moich nie będzie on, przynaję, ani urzędnikiem, ani żołnierzem, ani księdzem; będzie przede wszystkim człowiekiem. Potrafi on być w potrzebie wszystkim, czym człowiek być powinien; na jakimkolwiek stanowisku los go postawi, dla niego będzie ono zawsze odpowiednie, on czuć się będzie zawsze na stanowisku właściwym” (Rousseau 1955: 15).

odwołania do okresu dzieciństwa – trenerów, coachów, doradców, i znacznej części menagerów), wpisują się doskonale w logikę zarządzania społeczeństwa postdyscyplinarnego, która zakłada potrzebę występowania nie tyle rutynowych, powtarzalnych i pewnych zachowań rządzonych podmiotów, co dające się zdyskontować przejawy ich kreatywności i autoekspresji.

Innymi słowy, odwołując się do tytułu prezentowanego tekstu, można powiedzieć, że centralnym dla mojego wywodu jest twierdzenie, że współczesna władza/wiedza, co raz częściej problematyzuje i usidla nas (bez względu na wiek metrykalny) na pozycjach Emila, który ma świetnie czuć się w zarządzanym (neo)liberalnie i ponoptycznie kontrolowanym społeczeństwie i który (zgodnie ze swoim chceniem) twórczo powinien rozwijać swoje zdolności stosownie do *obiektywnych* warunków zewnętrznych. Myślenie pedagogiczne zbudowane na potrzebie wspomagania rozwoju niezależnie od dobrych intencji twórców jest wyrazem ogólnych strategii zarządzania (Foucault).

Mój wywód zakłada następującą kolejność: po pierwsze, zwrócę uwagę na specyfikę współczesnych relacji władzy, kontrastując ze sobą społeczeństwa dyscyplinarne i postdyscyplinarne. Po drugie, postawię pytania dotyczące potrzeby wspomagania ludzkiego rozwoju, a także pokażę działanie *urządzenia edukacyjnego*. Po trzecie, postawię pytanie o emancypacyjny potencjał pedagogicznych postulatów Rousseau.

## Od dyscypliny do społeczeństwa postdyscyplinarnego

Współczesne relacje władzy nie dają się opisać wyłącznie w kategoriach władzy dyscyplinarnej (Foucault 1998). Istnieje wiele „miękkich” odmian władzy, które odwołują się do podmiotowego egoizmu czy potrzeby samorealizacji. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na różnice między społeczeństwami dyscyplinarnymi a społeczeństwami postdyscyplinarnymi. Te pierwsze skazywały swoich obywateli na instytucje zamknięcia (takie jak fabryka, szpital, internat, wojsko, więzienie), których cel opisać można następująco: „zgromadzić, rozmieścić w przestrzeni, uporządkować w czasie, doprowadzić do związania się w czasoprzestrzeni siły wytwórczej, która dawałaby efekt większy niż suma sił składowych” (Deleuze 2007: 183). W tak rządzonych społeczeństwach właśnie za pomocą dyscypliny i rozwiązań panoptycznych człowiek jest zmuszany do określonych zachowań. Norma właściwego zachowania (właściwe postawy, przekonania, sposoby myślenia) wyznaczana jest zewnętrznie (przez władzę) i za pomocą instytucji dyscyplinarnych włączana w społeczeństwo, natomiast władza postdyscyplinarna przekracza instytucje zamknięcia. W większym stopniu *gra wolnościami* rządzonych podmiotów, stawiając ich w sytuacjach różnych wyborów i ciągłego ryzyka (Beck 2004). Tworzy przy tym mechanizmy do nieustannej kontroli pozwalającej reagować w chwili, gdy jednostki podejmują wybory niewłaściwe. Nieco schematycznie można powiedzieć, że im więcej możliwości wyboru (np. gwarantowanych przez prawo), tym więcej mechanizmów kontroli i nadzoru<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Zob. <http://panoptykon.org/>.

Tego rodzaju społeczeństwo za Foucaultem (2010) nazwać można społeczeństwem zarządzanym (neo)liberalnie, Deleuze (2007) nazwał je społeczeństwem kontroli, McKenzie (2007) z kolei wskazuje na powstanie społeczeństwa performansu. Jak pisze ten ostatni: „»Performans« to nazwa pewnego sposobu dominacji społecznej, odpowiadającego aparatowi nowoczesnej techniki. Mechanizmy performansu nie polegają jedynie na nagiej sile fizycznej, lecz na subtelniejszej kontroli psychicznych pragnień, na racjonalnej przemianie pragnień jednostki w pragnienia definiowane społecznie, po to by pasowały one do wzorców wypracowanych przez aparat, zgadzały się z nimi, podporządkowały im” (McKenzie 2007: 203–204). Pragnienia wzbudzone przez władzę performatywną nie tyle są kontrolowane dzięki mechanizmom represji, co są „ekscesywne” podsycane i modulowane przez różne (czasem rywalizujące ze sobą) systemy (McKenzie 2007: 24).

O ile w społeczeństwie dyscyplinarnym moglibyśmy wskazać istnienie nakazu: „Musisz zrobić, co Ci każemy! Musisz nauczyć się *tego* i *tamtego*, ponieważ tego od Ciebie wymagamy!”, to dla logiki władzy społeczeństwa postdyscyplinarnego bardziej adekwatny byłby nakaz: „Musisz **chcieć** to zrobić! Powinieneś **chcieć** nauczyć się *tego* i *tamtego*!”. Jak pisze Lordon: „Kazać pragnąć zgodnie z pragnieniem nadrzędnym – oto cały sekret lekkiego, a nawet radosnego posłuszeństwa” (Lordon 2012: 125).

Warto zauważyć, że już u Rousseau znajdziemy odwołanie się do potrzeby kształtowania wewnętrznego „chcienia” podmiotów jako celu rządzenia. Jak pisał: „Głupiec u władzy potrafi niezgorzej od innych karać przestępstwa; prawdziwy mąż stanu umie im zapobiec; władza jego godna szacunku, panuje bardziej jeszcze nad wolą niż nad czynnikami ludzkimi. Gdyby zdołał osiągnąć, że wszyscy postępowałiby dobrze, nie miałby już nic do roboty i uwieńczyłby swoje trudy tym, że mógłby pozostać beczynnym. W każdym razie jedno jest pewne: największą umiejętnością rządzących jest władzę czynić mało widoczną, by uczynić ją mniej nienawistną, i kierować państwem z takim spokojem, by zdało się kierownictwa w ogóle nie potrzebować” (Rousseau 1956: 207).

W społeczeństwie zarządzanym dyscyplinarnie, w fordowskim modelu produkcji dobry pracownik nie musiał z pasją pracować przy taśmie fabrycznej, musiał on co prawda sprawnie wykonywać ruchy przewidziane jako optymalne dla danej czynności, w przewidzianym czasie i tempie. Jednak czynił to raczej z przymusu aniżeli z odczuwanej potrzeby samorealizacji, jak pisał Frederick Winslow Taylor, twórca naukowego zarządzania: „[...] szybszą pracę można zapewnić tylko poprzez wymuszoną standaryzację metod, wymuszone przyjęcie najlepszych narzędzi i warunków pracy oraz wymuszone współdziałanie. Obowiązek zaś wymuszenia tych standardów i wymuszenia współpracy spoczywa wyłącznie na kierownictwie” (Taylor za McKenzie 2007: 79).

Spółeczeństwo postdyscyplinarne, którego logika zakłada „granie rozkładami wolności”, problematyzuje podmioty jako dokonujące wyborów, dyscyplina jako technologia sprawowania władzy ulega przemieszczeniu (ale nie zniknięciu). Na instytucje dyscyplinarne skazywane są przede wszystkim te osoby, które nie są w stanie samodzielnie podejmować „właściwych” czy „wystarczająco racjonalnych” wyborów, należą do tej części populacji, którą należy izolować lub integrować siłą z systemem społecznym. Jed-



nak granie rozkładami wolności, tworzenie szerokiego zbioru alternatyw pozwalających na osobiste wybory („Zrobię to, ale tylko dlatego, że sam tak chcę!”) musi wiązać się z możliwością wykorzystania osobistych pasji i egoizmu rządzonych podmiotów, musi wiązać się z próbą wykorzystania ich do tego, by jednostki kierowane własnym *chceniem* podążały w wyznaczonych przez władzę kierunkach. Do tego celu władza dyscyplinarna nie jest tak dobrym gwarantem użyteczności jednostki jak jej samodeterminacja, dzieje się tak m.in. ponieważ: „Z braku precyzyjnej listy działań do wykonania – jak działo się to w fordowskiej produkcji – przedsiębiorstwo neoliberalne dąży teraz do uzgodnienia pragnień i dyspozycji, które działają na działanie. Podniesienie o jeden poziom – z działań na urzędzenia generujące działania – pozwala w znacznym stopniu utworzyć (najlepiej nieskończenie) pole działań, które można zdyskontować. Tym samym uzyskuje się wysoką amplitudę elastyczności, którą przedsiębiorstwa uzasadniają koniecznością przetrwania w niestacjonarnym i silnie konkurencyjnym środowisku” (Lordon 2012: 62).

Odwołując się do współczesnej sytuacji na rynku pracy, a przede wszystkim krótkoterminowości i niepewności zatrudnienia (Standing 2014), można zauważyć, że przechwycona osobista pasja staje się jedną z gwarancji dobrze wykonanej pracy, bo wykonując określone zadanie, pracownik motywowany jest nie tylko zyskiem finansowym, ale także troską o własny rozwój. To *zyski* władzy, z humanistycznego (i marksowskiego w gruncie rzeczy) przekonania, że praca bez samorealizacji jest czasem straconym.

Oczywiście, 1) jeśli wykonujesz pracę w dyscyplinarnie organizowanych warunkach, a wiele fabryk funkcjonuje do dzisiaj w ten taylorowski sposób, to Twoja pasja w tym obszarze Twojej działalności ma mniejsze znaczenie dla władzy. Wykorzystywana jest przede wszystkim przez biznes chcący sprzedać Ci nowy produkt; 2) jeśli jednak jesteś menagerem, architektem, naukowcem, wykonujesz zawód wymagający kreatywności, fantazji, rozwiązywania problemów etc., potrzeba przechwycenia twojej pasji, uczynienia z niej narzędzia podnoszącego Twoją wydajność staje się kluczowa. W procesie powtarzania aktów przewidzianych w procesie zarządzania jako pracownik będziesz zmuszany, aby myśleć o sobie jako o kimś, kogo samorealizacja możliwa jest najpełniej wtedy, gdy uda Ci się twórczo rozwinąć firmę, w której pracujesz. Innymi słowy, podmiot jest zarządzany tak, (jak)by realizacja jego interesu oznaczała równocześnie realizację celów różnych instytucji.

Jak zauważa Lordon: „Epitumogenia neoliberalna wyznacza sobie jako szczególny cel wyprodukowanie na wielką skalę pragnień dotąd nieistniejących lub istniejących jedynie w małych enklawach, czyli pragnień szczęśliwej pracy lub, by użyć wprost jej własnej leksyki, »spełnienia« i »samorealizacji« w pracy i poprzez pracę. Niezależnie od tego, czy były wewnętrzne i smutne, czy też zewnętrzne i radosne, kapitalistyczne pragnienia-afekty, które kapitalizm proponował pracownikom nie były wystarczające, aby osłabić przekonanie, że »prawdziwe życie jest gdzie indziej«. Od tej pory może przekonać je do obietnicy, że życie pracownicze i życie po prostu są przemieszane i że to pierwsze daje temu drugiemu najlepsze chwile radości. Wielki jest przyrost mobilizacji, jaki można w ten sposób uzyskać... Kiedyś pracownicy poddawali się pragnieniu nadrzędnemu

wbrew sobie albo też myśląc o zewnętrznych radościach, innymi słowy, myśleli o wszystkim innym niż o pracy. Jeśli jednak ze zdystansowanych zmieniają się w »zgodnych«, to będą poruszani inaczej. Inaczej znaczą tu bardziej intensywnie» (Lordon 2012: 80–81).

### **Chciej się rozwijać, albo...**

Spółczesność postdyscyplinarne wraz z rozwojem nowych technologii, nowych możliwości nadzoru, nowych form i sposobów pracy, organizacją stosunków międzyludzkich, sposobów spędzania wolnego czasu przemieściło dyscyplinę, która stała się teraz „niezbędną, ale nie wystarczającą” technologią władzy. Coraz częstsze odwoływania się do podmiotowego egoizmu, samorealizacji w procesach rządzenia ludźmi (a coraz rzadsze, pojawiające się zwłaszcza w sytuacjach niewydolności systemu rządzenia budowanego na tej zasadzie, odwoływania się do potrzeby poświęcenia), wpływają na rolę i rozumienie imperatywu wspierania rozwoju, który nie jest wyłącznie sprawą rodziny czy instytucji państwowych (edukacyjnych), ale stanowi stawkę współczesnych gier o władzę.

W jednej z książek dotyczących zarządzania przeczytamy zalecenia dla menadżerów, które uderzają swoją pedagogicznością: „Gdy pozna się dobrze pracowników, można ich zachęcać do podejmowania określonego ryzyka. Sprawdźcie granice ich możliwości, przydzielając im zadania wykraczające poza zakres ich umiejętności, jakimi się już wykazali. Jeśli im nie sprostają, otwarcie i obiektywnie przedyskutujcie z nimi rezultaty. Pomóżcie im dostrzec, że porażka jest krokiem na drodze prowadzącej do sukcesu, że jeśli nigdy nie poniosą porażki, nigdy też nie wykorzystają w pełni swego potencjału. Pamiętajcie o zdaniu Edisona: »Nie jest tak, że się nie udało. Po prostu odkryłem dziewięćset dziewięćdziesiąt dziewięć sposobów, jak tego zrobić nie należy«” (Wrigley 2008: 11).

Myślę, że powyższy cytat z książki dla menadżerów, (gdyby zmienić słowo „pracownik” na „uczeń”) mógłby z powodzeniem być umieszczony w książce z zaleceniami dla nauczycieli. Dlaczego to jest niebezpieczne? Skoro cytowany powyżej autor deklaruje: „Największą satysfakcję odczuwaliśmy, widząc, że rozwój naszej firmy umożliwi rozwój pracowników” (Wrigley 2008: 12).

Ideologiczne uwikłanie kategorii rozwoju i krytyka psychologii rozwojowej obecne są w pracach m.in. E. Burman (2008) i V. Walkerdine (2008). W polskiej pedagogice na problematyczność obecnych w psychologii rozwojowej definicji dzieciństwa zwraca uwagę D. Klus-Stańska, która pisze m.in.: „Psychologia rozwojowa spełnia swoje zadania legitymizujące technologiczne podejście do dzieci, ich standaryzację, naznaczenie i unifikację. Wczesne dzieciństwo, a zwłaszcza jego przeżywanie w przedszkolu, sprowadzane jest w świadomości społecznej, a także w regulacjach prawnych, do okresu przygotowania do szkoły. Osiągnięcie normy dojrzałości/gotowości stanowi podstawowy wyznacznik tego, co w takim ujęciu rozumiane jest jako sukces rozwojowy. Na straży takiej technologiczowanej wizji edukacyjnej stoi wiara w obiektywność znormalizowanych ocen i diagnoz, według których szacowane jest coś, co zdefiniowano jako postęp rozwojowy, prawidłowa tożsamość i zachowania dziecka” (Klus-Stańska 2013: 12).

Podkreślić należałoby, że rozstrzygnięcia dotyczące tego, co uznajemy za rozwój, nie są nigdy niewinne, wiążą się z wartościowaniem określonych zmian jako istotnych i pozytywnych/(negatywnych), a więc wiążą się z wyodrębnieniem ich spośród całej masy zmian bez znaczenia. Nie potrzeba zajmować stanowisk postmodernistycznych, aby uznać, że nie wynikają one bezpośrednio z obserwowanych danych. Każda koncepcja rozwoju z jakiegoś powodu uznaje pewne sposoby zachowania, myślenia, rozwiązywania problemów za lepsze od innych, a człowieka za rozwijającego się, gdy ten lub ta przejawia i/lub wybiera te sposoby zachowania, myślenia, które zostały uznane z wybranych powodów za lepsze, bardziej naturalne lub ważniejsze, etc...(Chutorański 2013b: 132 i n.). Lyotard pytał w *Kondycji ponowoczesnej*: „wiedza i władza to dwa oblicza tego samego pytania: kto decyduje o tym, co to jest wiedza, i kto wie, jak należy decydować?” (Lyorard 1997: 39), my zapytajmy: **Kto decyduje o tym, co to jest rozwój i kto wie, jak należy decydować (co nim jest, a co nie)?**

Myślę, że rozwój jest czymś wiele więcej niż ideologicznie uwiklaną kategorią. Nakaz wspierania ludzi w ich rozwoju bez względu na retorykę uzasadnienia (humanistyczną, progresywną czy transmisyjną) lokuje w samym centrum pedagogicznego myślenia i współczesnych mechanizmów pozwalających na rządzenie ludźmi.

W innych miejscach charakteryzowałem poszczególne elementy urzędnika edukacyjnego (Chutorański 2013 a, b, c), które rozumiem jako **wszystkie te problematyki, które zbudowane są na założeniu o konieczności wspierania ludzkiego rozwoju (a więc potrzeby wspomaganie ludzi w realizacji ich potencjału, samorealizacji, osiągnięcia pełni, np. poznawczej, duchowej, etc.)**. Mam świadomość sprzeczności definicji i znaczeń przypisywanych rozwojowi w ramach różnych dyskursów i praktyk, nie podważam ich, traktuję je natomiast jako problematyki uwypuklające potrzebę wsparcia określonego rodzaju zmiany w podmiocie, którą, **niezależnie od jego własnych wartościowań**, uznaje się za pozytywną (bez względu na to, czy ową pozytywność czerpie ona w zależności od teoretycznej podstawy, z przypisywanej jej „biologicznej naturalności”, „humanistycznego potencjału”, „zdolności poznawczych” czy „wymagań społecznych”, etc.).

Myślenie pedagogiczne zbudowane na potrzebie wspierania rozwoju pozwala uzasadniać mechanizmy władzy. Wspieranie rozwoju potrzebuje władzy, a my rozpoznajemy tę władzę jako władzę dobrą! Jeśli powiesz: „Nie chcę rozwijać się” lub „Nie chcę, by moje dzieci się rozwijały!” wiemy, że coś jest z Tobą *nie tak* i wiemy, że potrzebujesz naszej pomocy, że potrzebujesz jej tym bardziej, im mniej zdajesz sobie z tego sprawę.

Dzięki naturalizacji potrzeby wspomaganie rozwoju (także w sensie epistemologicznym) i rozciągnięciu jej realizacji na szereg aktywności, urządzenie edukacyjne identyfikować możemy zarówno w instytucjach edukacyjnych (m.in. w szkole podstawowej, schronisku dla nieletnich, uniwersytecie), jak i poza nimi (także przedsiębiorstwa troszczą się o rozwój pracowników, firmy produkujące gry komputerowe i oferujące nowe formy rozrywki wymagają ciągłego rozwoju klienta, który nauczyć się musi korzystania z najnowszych osiągnięć techniki). Urządzenie edukacyjne z powodzeniem działa poza instytucjami edukacyjnymi. Co ważne, w jego ramach nie ma ostatecznych definicji istoty

rozwoju, a za to są ciągle otwarcia podmiotu na cele definiowane kontekstowo i doraźnie (zbiór tego, co oznacza *rozwijanie siebie* stale się powiększa i może obejmować tak różne rzeczy, jak picie bezkofeinowej kawy czy pracę po godzinach, etc.).

Podmiot staje się tym bardziej funkcjonalny, im bardziej jego pragnienie zbiega się z pragnieniem nadrzędnym (im częściej pragnie tego, czego pragnąć powinien). Troska o własny rozwój jest rodzajem pragnienia, które urządzenie edukacyjne stara się w nas wytworzyć, dzięki czemu stajemy się bardziej wyczuleni na miękkie mechanizmy władzy motywujące nas do szeregu aktywności. To sprawia, że rozwiązania siłowe stają się zbędne (w razie potrzeby są jednak ciągle „na wyciągnięcie ręki”, a podmiot, wtedy gdy wymaga tego troska o jego rozwój, może być np. poddany terapii, resocjalizacji czy zmianie kwalifikacji zawodowych).

### **Jaka krytyka edukacji?**

Pomimo obecności rozwiązań dyscyplinarnych i panoptycznych w wielu instytucjach, władza (także edukacyjna) nie tyle działa wedle schematu „zabraniać, tłumić, dyscyplinować!”, co raczej wedle zasady „wspierać, ułatwiać, pobudzać!”. Dlatego krytyka dyscyplinarnych mechanizmów edukacyjnej władzy, piętnowanie autorytaryzmu instytucji edukacyjnych jest z konieczności krytyką niewystarczającą, nietrafiającą w sedno współczesnych relacji władzy. Co więcej, co starałem się pokazać, opór wobec pedagogicznej dyscypliny z powodzeniem bywa wpisywany w neoliberalne strategie rządzenia. Nowe formy władzy wymagają przemyślenia teoretycznego aparatu krytycznego, kategorii, które wykorzystujemy, upominając się o jakąś pożądaną formę edukacji. Czy przebijające się mocno w romantycznych ideologiach edukacyjnych postulaty pedagogiczne J. J. Rousseau posiadają dzisiaj krytyczną wartość i emancypacyjny potencjał?

Starając się udzielić odpowiedzi, rozpocznę od następującej konstatacji: coś, co miało swoją wartość emancypacyjną w jednych warunkach społeczno-kulturowo-ekonomicznych, nie musi jej zachowywać w ramach innych relacji władzy. Przeciwnie, po dłuższym lub krótszym czasie (w zależności m.in. od powodzenia akcji negujących obowiązujące relacje władzy) opór staje się funkcjonalny wobec systemu władzy. Dzisiejsi rewolucjonści, jeśli im się w jakimś stopniu uda, stają się jutrzejszą awangardą władzy, a ich postulaty, racjonalność rządzenia, którą reprezentują, staje się powodem do praktyk i akcji oporowych jutra. „Wrażenie, że władza ustępuje, jest mylne, może się ona bowiem cofać, przemieścić, uderzyć z innej strony... Walka trwa” (Foucault 2012: 346–347). Ilustrując to zjawisko, można odwołać się do Foucaulta, który zauważa, że bunt ciała seksualnego jest odpowiedzią na dyscyplinarne mechanizmy władzy ustanowione wokół seksualności w XVIII wieku, natomiast „Jak odpowiada władza? Ekonomiczną (i może też ideologiczną) eksploatacją erotyzacji, począwszy od produktów do opalania, a skończywszy na filmach pornograficznych... W odpowiedzi na bunt ciała odnajdzie pan – powie Foucault w jednym z wywiadów – nową obłączniczą inicjatywę, którą nie jest już kontrola–reprezja, lecz kontrola–stymulacja: »Rozbierz się... jednak bądź szczupły, piękny, opalony«.

Każdorazowemu posunięciu jednego z adwersarzy odpowiada posunięcie drugiego.[...] Trzeba uznać notoryczność tej walki..." (Foucault 2012: 347).

Idee i postulaty Rousseau, w moim przekonaniu, są właśnie dzisiejszą odpowiedzią władzy. Chociaż mogą nadal mieć potencjał emancypacyjny, np. tam, gdzie władza ma charakter przede wszystkim dyscyplinarny, pozwalają m.in. uzasadnić żądania dotyczące liberalizacji stosunków nauczyciel – uczeń czy zmian programowych uwzględniających większą otwartość na inicjatywę dziecka, to jednak uważam, że powinniśmy mieć świadomość, że potrzeba nam nowych kategorii do krytyki władzy, która nadchodzi. Bo jak pisze Lordon: „Dzisiejsze przedsiębiorstwo nade wszystko pragnęłoby mechanicznych pomarańczy, tzn. podmiotów, które same przez się zachowywałyby się zgodnie z normami. Ponieważ jest ono jednak (neo)liberalne, chciałoby podmiotów wolnych, a nie tylko mechanicznych. Mechanicznych dla funkcjonalnej niezawodności, a wolnych dla ideologicznego piękna, lecz także dlatego, że wolny podmiot daje większą gwarancję całkowitego zaangażowania niż wszystkie inne sposoby kontroli” (Lordon 2012: 82).

Spółczesność postdyscyplinarna być może w mniejszym stopniu odwołuje się do brutalności dyscypliny, jednak w większym stopniu wykorzystuje i przechwytuje prywatne pasje, wprowadzając przy tym nakaz: „Musisz się rozwijać!!!” czy raczej „Musisz **chcieć** się rozwijać, albo...!!!” To niebezpieczny nakaz, ukrywający pod płaszczykiem humanizmu mechanizmy władzy, którym dopiero musimy nauczyć się dawać odpór.

## Literatura

- Beck U. (2004), *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Burman E. (2008), *Deconstructing developmental psychology*. 2<sup>nd</sup> ed., New York, Routledge, Hove.
- Chutorzański M. (2013a), *Krajowe Ramy Wysokiego Performansu?* „Studia Pedagogiczne”, LXVI.
- Chutorzański M. (2013b), *Pojęcie i konteksty wychowania w pracach Michela Foucaulta*. Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Chutorzański M. (2013c), *Urządzanie uniwersytetu*. W: M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Fabryki dyplomów czy universitas?* Kraków, Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Deleuze G. (2007), *Postscriptum o społeczeństwach kontroli*. W: Tenże, *Negocjacje 1972–1990*. Przeł. M. Herer, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Foucault M. (2010) *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Przeł. M. Herer, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Foucault M. (1998) *Nadzorować i karać*. Przeł. T. Komendant, Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Foucault M. (2012) *Władza a ciało*. W: Tenże, *Kim pan jest, profesorze Foucault? Debaty, rozmowy, polemiki*. Przeł. K.M. Jaksender, Kraków, Wydawnictwo Libron.
- Kohlberg L., Mayer R. (2000) *Rozwój jako cel wychowania*. W: Z. Kwieciński (red.), *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*. Warszawa, Instytut Badań Edukacyjnych.
- Klus-Stańska D. (2013), *Powrót do wyzwolonego dzieciństwa. Wstęp do wydania polskiego*. W: G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki*. Przeł. K. Gawlicz, Wrocław, Wydawnictwo Naukowe DSW.

- McKenzie J. (2011), *Performuj albo... Od dyscypliny do performansu*. Przeł. T. Kubikowski, Kraków, Universitas.
- Liotard J.-F. (1997): *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Przeł. M. Kowalska, J. Migasiński. Warszawa, Fundacja Aletheia.
- Lordon F. (2012), *Kapitalizm, niewola i pragnienie. Marks i Spinoza*. Przeł. M. Kowalska, M. Kozłowski. Warszawa, Instytut Wydawniczy Książka i Prasa.
- Rousseau J.J. (1956), *Ekonomia polityczna*. Przeł. H. Elzenberg. W: Tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rousseau J.J. (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1, przeł. W. Husarski, Wrocław, Zakład im. Ossolińskich Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Rousseau J.J. (2010), *Umowa społeczna, List o widowiskach*. Przeł. A. Peretiatkowicz, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Standing G. (2014), *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*. Przeł. M. Szlinder, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Soëtard M. (2000), *Jean-Jacques Rousseau*. Przeł. I. Wojnar. W: Cz. Kupisewicz (red.), *Myśliciele o wychowaniu*. T. 2, Warszawa, Oficyna Wydawnicza Graf Punkt.
- Walkerdine V. (2008) *Psychologia rozwojowa i badania dzieciństwa*. Przeł. M. Kościelniak. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Kraków, Wydawnictwo WAM.
- Wrigley W. (2008) *Przedmowa*. W: B. Sayle, S. Kumar, *Błękitny Ekspres. Plan dla liderów dynamicznego wzrostu firmy*. Przeł. J. Lang, Zakrzewo, Wydawnictwo Replika.

***Dietrich Benner***

Humboldt Universität zu Berlin, Deutschland  
dietrich.benner@cms.hu-berlin.de

***Dariusz Stępkowski***

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie  
d.stepkowski@uksw.edu.pl

## **Pojęcie ukształcalności i jego miejsce w teorii wychowania Jeana Jacquesa Rousseau<sup>1</sup>**

### **Summary**

#### **The concept of *perfectibilité* and its place in Jean Jacques Rousseau's theory of education**

The philosophical and pedagogical work of Jean Jacques Rousseau still raises many disputes and polemical debates. In this article, the authors focus on only one concept – *perfectibilité*, which is, according to them, the key to understanding his theories. By using the concept of *perfectibilité*, Rousseau defines the ambivalent characteristic of modern man, i.e., his ontological need to learn. The article consists of three parts. In the first, the authors try to locate the concept of *perfectibilité* in Rousseau's philosophical and pedagogical texts. In the second, the meaning of the term is reconstructed in relation to the conditions of becoming a man. Finally, in the third, the project of upbringing and education from Rousseau's *Emil* is re-read.

**Słowa kluczowe:** Rousseau, kształcenie, ukształcalność, teoria wychowania

**Keywords:** Rousseau, education, *perfectibilité*, theory of education

### **Wprowadzenie**

Lata życia Jeana Jacques'a Rousseau przypadły na schyłkowy okres *ancien régime*, feudalnego systemu własności i formy rządów, w której urodzenie decydowało o przyporządkowaniu do jednej z grup społecznych: chłopstwa, rzemieślników, wolnych zawodów, kleru lub szlachty. Z wymienionych tylko ci ostatni mogli pełnić, mówiąc językiem współczesnym, funkcje kierownicze w państwie, oczywiście pod czujnym okiem absolutystycznego monarchy. Gdy w 1789 roku wraz z wybuchem rewolucji francuskiej rozpadł

---

<sup>1</sup> Artykuł jest zmodyfikowaną wersją jednego z rozdziałów monografii autorstwa Dietricha Bennera, Alexandra von Oettingena, Zhengmei Penga i Dariusza Stępkowskiego pt. *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik* (2015, Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag). Praca ukaze się w całości w języku polskim w Wydawnictwie Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie w 2016 roku.

się ów porządek, autor *Emila* nie żył już od ponad 10 lat. Mimo że przeczuwał nadejście radykalnej zmiany, to jednak trudno zgodzić się z dość powszechnie panującym przekonaniem, że był on heroldem rewolucji francuskiej.

To, jak Rousseau patrzył na człowieka i jego dziejowe usytuowanie, cechuje zbieżność z poglądami renesansowego myśliciela Giovanniego Pico della Mirandoli, wyrażonymi w jego słynnym traktacie *Mowa o godności człowieka* (2010). Równocześnie jednak obaj autorzy różnią się od siebie zdecydowanie. Te podobieństwa i różnice warunkują się wzajemnie w ścisły sposób. W dziele Pico della Mirandoli, traktującym o wielkości człowieka nowożytnego, który zaczyna panować nad światem i uświadamiać sobie, że jest niepowtarzalną indywidualnością, dominuje optymistyczny nastrój przełomu. U Rousseau do tego nastroju dołącza się doświadczenie ambiwalencji postępu i przeżycie wewnętrznego rozdarcia, jakie niesie on ze sobą. Zapewne z tego właśnie powodu Friedrich Nietzsche nazwał Rousseau pierwszym człowiekiem nowoczesnym.

W tym artykule koncentrujemy się na pojęciu *perfectibilité*, które tłumaczymy na język polski z pomocą słowa „ukształcalność”<sup>2</sup>. Naszym zdaniem *perfectibilité* wyraża zasygnalizowaną powyżej kondycję człowieka nowoczesnego i stanowi klucz do zrozumienia dzieł filozoficzno-pedagogicznych Rousseau. Nasza uwaga nie skupia się jednak na słownikowym sensie tego terminu, lecz na jego odniesieniach do fundamentalnych kwestii współczesnego myślenia i działania pedagogicznego. Tak więc najpierw zrekonstruujemy obecność terminu *perfectibilité* w pismach Rousseau. Następnie rozważymy jego innowacyjny potencjał w odniesieniu do rozumienia społecznych uwarunkowań stawiania się człowiekiem. Na zakończenie przedstawimy opisany w *Emilu* projekt wychowania i kształcenia, u którego podstaw spoczywa idea nieokreślonej ukształcalności człowieka.

## W poszukiwaniu prawdziwej natury człowieka

Bez zbytniej przesady można powiedzieć, że Rousseau zdobył sławę w przeciągu jednej nocy. Jako nikomu jeszcze nieznanemu myśliciel przesłał w 1750 roku do Akademii w Dijon rozprawę odpowiadającą na pytanie konkursowe: „Czy odrodzenie nauk i sztuk przyczyniło się do naprawy obyczajów?” (Rousseau 1956a: 9). Odpowiedź Rousseau brzmiała jednoznacznie – nie. Za tę odpowiedź przyznano mu główną nagrodę. Gdy jednak pięć lat później ta sama akademia rozpisała kolejny konkurs, pytając tym razem o przyczyny nierówności panujących między ludźmi, i Rousseau ponownie przesłał swój tekst, w którym rozróżnił między naturalną i społeczną nierównością, wykazując, że nierówności istniejące w społeczeństwie francuskim są w głównej mierze spowodowane porządkiem społecznym opartym na feudalistycznym systemie własności i władzy absolutystycznej, jego odpowiedź pozostała bez nagrody.

W drugim ze wskazanych powyżej traktatów, a mianowicie *Rozprawie o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* z 1755 roku Rousseau twierdzi odnośnie do

<sup>2</sup> W sprawie polskiej etymologii terminu „ukształcalność” i jego recepcji por. D. Stępkowski (2010).



natury człowieka, że wyróżnia ją specyficzna cecha, którą oddał z pomocą terminu *perfectibilité*. Cecha ta w jednakowym stopniu przysługuje jednostkom, jak i całemu gatunkowi ludzkiemu. Jest ona zdolnością rozwijania zdolności. Na jej temat Rousseau pisze:

Ale gdyby nawet [...] wspomniana różnica między człowiekiem a zwierzęciem mogła być jeszcze przedmiotem niejakiej dyskusji, to dzieli ich jeszcze inna właściwość, bardzo specyficzna, i która wątpliwości już nie podlega: jest to zdolność doskonalenia się (*perfectibilité*), zdolność, dzięki której, w miarę okoliczności, wszystkie inne kolejno dochodzą do rozwoju, a która tkwi zarówno w całym ludzkim gatunku, jak i w każdym poszczególnym człowieku; zwierzę natomiast jest po kilku miesiącach tym, czym będzie przez całe życie, gatunek zaś jego po lat tysiącu tym, czym był w pierwszym roku tego tysiąca. Dlaczegoż to tylko człowiek może zdziecinnieć? Czyż nie ta jest przyczyna, że wraca on w ten sposób do swego stanu pierwotnego i że gdy zwierzę, które nic nie zdobyło i nie ma również nic do stracenia, zawsze pozostaje przy swym instynkcie, człowiekowi starość lub jakieś inne przypadłości mogą odebrać wszystko, co był zdobył dzięki zdolności doskonalenia się, i że wtedy spada on poniżej zwierzęcia? (Rousseau 1956b: 155).

W tym fragmencie odnajdujemy wprowadzone przez Pico della Mirandolę pojęcie otwartej, niezdeterminowanej zdolności człowieka do uczenia się, która jest ambiwalentna i wolna od ukierunkowania na jakikolwiek *telos* (Pico della Mirandola 2010: 39). To, że człowiek musi od chwili urodzenia uczyć się wszystkiego i niczego, czego się sam nauczył, nie jest w stanie przekazać swojemu potomstwu drogą dziedziczenia, uchodzi zdaniem Rousseau za jedyne prawomocne przypuszczenie, jakie można sformułować odnośnie do ludzkiej natury. Ukształcalność lub zdolność do uczenia się jak kamień milowy znaczy początek historii każdego człowieka i jego wejście na drogę powołania, na której nie ma on żadnego celu ustalonego z góry przez naturę.

Stosowany przez Rousseau termin *perfectibilité* scala opracowane przez Pico della Mirandolę pojęcie godności człowieka, dzięki której może on „wyrodzić się (*degenerare*) w niższe stworzenia, w zwierzęta” (tamże: 39) albo „zostać odrodzony (*regenerari*) [...] w istotach wyższych i boskich” (tamże: 39), z refleksją na temat skończoności ludzkiej egzystencji. W ten sposób dochodzi do konfrontacji renesansowego optymizmu z pierwszymi doświadczeniami budowania społeczeństwa republikańskiego opartego na równości, wolności i braterstwie. Rousseau wyraźnie dostrzega panującą między ludźmi różnorodność, ale nie wyprowadza jej z natury, lecz z warunków życia ukształtowanych przez koegzystencję w formacjach społecznych wykrystalizowanych w ciągu dziejów ludzkości. Te warunki właśnie osłabiły zdolność człowieka do doskonalenia się, jego ukształcalność. Według Rousseau ludzie już dawno temu stoczyli się pod wieloma względami poniżej poziomu zwierząt. Zwierzęta bowiem zabijają inne zwierzęta jedynie wtedy, gdy odczuwają głód; konkurowanie między osobnikami tego samego gatunku trwa tylko do momentu zdobycia uznania dla własnej przewagi. Inaczej jest natomiast z człowiekiem nowożytnym. Ponieważ uważa on, że jest uprawniony do realizowania wyłącznie swoich własnych celów, stał się istotą pozbawioną umiaru. Miejsce renesansowego optymizmu

odnośnie do idei postępu ludzkości zajmuje u Rousseau sceptyczna, aczkolwiek niepozabawiona całkowicie nadziei, interpretacja historii. Z pewnym zdziwieniem można w niej odnaleźć to samo, na co dwieście lat później zwrócili uwagę Max Horkheimer i Theodor W. Adorno w *Dialektyce oświecenia* (2010), twierdząc, że oświeceniu i postępowi nieustannie zagraża niebezpieczeństwo zwyrodnienia w barbarzyństwo. Analizując ludzkie dzieje, Rousseau podkreśla, że człowiek nie tylko coraz bardziej podporządkowuje sobie przyrodę, lecz równocześnie siebie samego poddaje panowaniu, które coraz bardziej ogranicza i zawęża jego *perfectibilité*. Wprawdzie niezmiennie dana mu jest zdolność do niezdeteminowanego uczenia się, jednak robi z niej opaczny użytek (Reitmeyer 2013).

Na początku pierwszej księgi *Emila* Rousseau dowodzi, że upadek ludzkiej natury wiąże się nierozdzielnie z ukształcalnością człowieka. Pisze on następująco:

Wszystko wychodząc z rąk Stwórcy jest dobre, wszystko wyrodnieje w rękach człowieka. Zmusza on glebę do karmienia płodów właściwych innej glebie, drzewo do wydawania owoców właściwych innemu drzewu; miesza i płącze klimaty, żywioły, pory roku; kaleczy swego psa, swego konia, swego niewolnika; wszystko przeinacza i wszystko oszpeca; lub zniekształca i potwory; nie chce niczego takim, jak je stworzyła natura, nawet człowieka: musi go tresować jak konia w ujeżdżalni; musi go urabiać na swoją modłę jak drzewo w swoim ogrodzie (Rousseau 1955a: 7).

*Bonté naturelle* (naturalna dobroć), o której powyżej jest mowa, nie jest historycznie uwarunkowaną otwartością, jaką według Pico della Mirandoli i Rousseau człowiek ma wydobywać z siebie samego dzięki samodzielnemu myśleniu i działaniu. Jest ona raczej takim ukonstytuowaniem człowieka, które zostało mu nadane przez Stwórcę w postaci zdolności rozwijania zdolności, czyli ukształcalności. Ta ukształcalność jest warunkiem *sine qua non* wejścia pojedynczego człowieka i ludzkiego gatunku w dzieje.

To, że człowiek musi samodzielnie dążyć do dobra i w miarę swoich sił je urzeczywistniać, nie jest dla Rousseau bynajmniej żadnym brakiem, lecz specyficznym rysem ludzkiej natury jako ukształcalnej. Istota obdarzona taką naturą wyłamuje się spod zdeterminowania pochodzącego od czynników przyrodniczych, mimo że pozostaje na nie otwarta. Rousseau pisząc: „wszystko wyrodnieje w rękach człowieka”, chce dać do zrozumienia, że nie tylko człowiek jest ukształcalny, lecz również cały świat. Jednak w tej aktualizującej się w sprzężeniu zwrotnym między człowiekiem a światem ukształcalności tkwi pewna ambiwalencja. Rousseau eksplikuje ją, dołączając do wypowiedzi na temat tego, że wszystko jest dobre i wszystko wyrodnieje w rękach człowieka, jeszcze trzecią myśl. W wielu interpretacjach nie zauważa się jej w ogóle lub bagatelizuje. Brzmi ona następująco:

Inaczej jednak [tj. bez *perfectibilité*, czyli ukształcalności – dop. D.B., D.S.] byłoby jeszcze gorzej. Rodzaj nasz nie chce być kształtowany połowicznie. W tym stanie, w jakim się obecnie rzeczy znajdują, człowiek, pozostawiony od urodzenia samemu sobie, byłby wśród innych najbardziej zniekształcony (tamże: 7).

Wrodzona człowiekowi dobroć utożsamia się z jego nieokreśloną ukształcalnością. Nie chodzi jednak o żadną jakość moralną czy etyczną, lecz o to, że jest dobrze, że człowiek ze swej natury dysponuje ambiwalentną ukształcalnością. To, że wszystko, co znajdzie się w jego rękach, ulega zwyrodnieniu i przekształca się na gorsze, wyzwala go spod teleologicznego ukierunkowania na zdefiniowane z góry, odwieczne cele. Według Rousseau do ludzkiej natury, której przysługuje nieokreślona ukształcalność, przynależy jeszcze konieczność polegająca na tym, że człowiek musi sam siebie ukonkretnić przez aktywowanie posiadanej ukształcalności w zwrotnych interakcjach ze światem. Dopiero wówczas, gdy te trzy wypowiedzi odczyta się razem, widać wyraźnie nowoczesne ujęcie starożytnego rozróżnienia między trzema częściami dynamicznej natury człowieka – częścią epimejską, prometejską i tą odwołującą się do boskości (Benner i in. 2015: 22–31). To właśnie było przedmiotem rozważań Rousseau, gdy w kontekście nowożytności zastanawiał się nad właściwym porządkiem natury.

### Ukształcalność jako produkt społecznienia?

Rousseau poddaje daleko idącej krytyce formacje społeczne usurpujące sobie prawo do nadprzyrodzonego ukierunkowania na samoistny porządek celowościowy. Uważa bowiem, że wszystkie formy ludzkiej koegzystencji zostały wytworzone w ciągu dziejów. Wewnętrznym napędem jego krytyki jest pytanie: czy w tych formacjach panuje harmonia między ludzką ukształcalnością a historycznie zdeterminowaną formą społecznienia?

To, czy da się w ogóle udzielić odpowiedzi na powyższe pytanie, jest problemem odnoszącym się do samych podstaw analizowanego zagadnienia. Z tą sprawą Rousseau zmierzył się zarówno w sposób systematyczny, jak i historyczny. Zasadnicze pytanie brzmi: czy można na podstawie doskonalącej się ludzkiej natury formułować jakiegokolwiek wypowiedzi na temat tego, jakie historyczno-społeczne determinanty są zgodne z tą naturą, a jakie nie? Czy mając do dyspozycji pojęcie nieokreślonej ukształcalności, które wskazuje raczej, czym ukształcalność nie jest, niż czym ona jest, da się rozróżnić między formami ludzkiego współżycia uzgadniającymi się z warunkami naturalnymi a tymi, które są z nimi sprzeczne? Czy te i tym podobne rozróżnienia nie powinny być przeprowadzane na podstawie historyczno-społecznej analizy konkretnej formacji społecznej, z uwzględnieniem niedającej się uniknąć konsekwencji, że będąc „tylko” analizami historyczno-społecznymi, nie powinny być nazywane naturalnymi? (Schäfer 2009: 237 i nast.).

Rozstrzygnięcie powyższych kwestii zawiera *Rozprawa o naukach i sztukach* z 1750 roku. Rousseau nawiązuje w niej do prawa naturalnego i operuje argumentacją przypominającą krytykę transcendentally-filozoficzną. Z tego właśnie punktu widzenia polemizuje z poglądami Thomasa Hobbesa. Jego tok myślenia można zrekonstruować następująco: jeżeli chce się uniknąć w argumentowaniu błędnego koła, to nic, co zostało przyjęte jako produkt zapośredniczenia historyczno-społecznego, nie może być utożsamiane z naturą człowieka. Taki właśnie błąd popełnił jednak Hobbes, który z historyczno-społecznie określonej kondycji ludzi swoich czasów wysnuł wniosek odnośnie do pierwotnej na-

tury człowieka. Angielski filozof narzeka na toczące się w jego czasach wojny religijne i w celu przeciwdziałania im domaga się powstania silnego państwa, które okiełzna naturę człowieka postępującego wobec innych jak wilk (*homo homini lupus*). Uleczenie z „naturalnej” wrogości ma się dokonać przez podporządkowanie każdego prawa państwowemu. W swojej krytyce Rousseau wykazuje, że Hobbes bezzasadnie utożsamiał specyficzną sytuację społeczną swoich czasów (wojnę wszystkich przeciw wszystkim) z ogólną naturą człowieka i zamiast zająć się określeniem specyfiki bycia człowiekiem, próbował go opisać na podstawie doświadczenia społecznego. Na marginesie można dodać, że podobny błąd obciąża analizy przeprowadzone przez Margaret Mead. Dwudziestowieczna antropolog kultury przetransponowała zaobserwowane przez siebie cechy sposobu życia ludów Oceanii na rzekomo pierwotną naturę człowieka, twierdząc, że jest w stanie dowieść tego, że człowiek z racji swojej natury jest skłonny do pokojowej koegzystencji. Także tutaj natrafiamy na błąd *petitio principii*, który u Mead dodatkowo jest związany z tym, że jej badania były selektywne i w niedostatecznym stopniu uwzględniały empiryczne dowody ambiwalencji zachowań obserwowanych przez nią osób (Freeman 1983).

Rousseau ze swojej krytyki Hobbesa wyciąga następujący wniosek: nieuprawnione jest przenoszenie cech mających źródła społeczne na stan natury i dlatego należy chronić się przed umieszczaniem w naturze człowieka czegokolwiek, co powstało nie naturalnie, lecz na drodze rozwoju historyczno-społecznego. Pojęcie ludzkiej natury nie jest zatem pojęciem empirycznym, lecz hipotetycznym, mówiąc dokładniej: jest to termin odnoszący się do ludzkiej natury pozbawionej cech pochodzących z życia społecznego. Jako konstrukcja teoretyczna pojęcie natury pozwala na uniknięcie błędnego koła, jakiemu ulegli m.in. Arystoteles i Hobbes.

Zgodnie z powyższym użyteczne jest tylko takie pojęcie natury, które powstało na drodze abstrahowania od historyczno-społecznych uwarunkowań ludzkiego życia jako termin transcendentálny i wskutek tego niemówiący nic o tym, jaka jest natura człowieka na podstawie empirycznie kontrolowalnych przesłanek, lecz utworzony na drodze rozumowania hipotetycznego. W tym rozumowaniu chodzi o prześledzenie tego, jak należy pomyśleć ludzką naturę, żeby uniknąć błędnego koła argumentowania, w którym fakty społeczne uznawane są za naturalne. Dzięki tak uzyskanemu terminowi staje się konieczne analityczne i refleksyjne sprawdzenie historyczno-społecznych założeń ważności stosowanych określeń natury. Rousseau pisze na ten temat następująco:

Zacznijmy więc od tego, że odrzucimy wszelkie fakty, gdyż nie mają one związku z problemem. Wyniki badań, w które się przy tym temacie można zapaść, należy brać nie za prawdy historyczne, lecz jedynie za rozważania hipotetyczne i warunkowe, bardziej się nadające do wyjaśnienia istoty rzeczy niż do wskazania ich rzeczywistego początku i podobne do tych, które na temat powstania świata codziennie spotykamy u przyrodników (Rousseau 1956b: 141).

Rousseau mając świadomość tego, że trzeba unikać błędnego koła interpretowania stanów rzeczy zapośredniczonych przez historię i społeczeństwo jako naturalnych, wie równo-

cznie, że wcale nie jest tak łatwo to zrobić. W przywołanej powyżej rozprawie poprzedza swoje wywody łacińskim przekładem fragmentu *Polityki* Arystotelesa, aby pokazać, dlaczego arystotelesowska droga poznania budziła od zawsze wątpliwości, a w obecnych warunkach jest nie do zaakceptowania. Wspomniany fragment brzmi następująco: „Non in depravatis, sed in his quae bene secundum naturam se habent, considerandum est quid sit naturale” (tamże: 105). To zdanie w przekładzie na język polski ma postać: „Należy jednak, gdy chodzi o ustalenie zgodności z naturą, brać pod uwagę stan normalny, a nie wykolejenia” (Arystoteles 2001:30 [1254a 35]).

W kontekście całości wywodów Rousseau można stwierdzić, że przeciwstawia się on powyższemu stanowisku Arystotelesa, według którego poznanie tego, co normalne w życiu politycznym, jest uzależnione od szczególnych okoliczności. Gdyby ich zabrakło, nie dałoby się rozpoznać natury jako takiej ani jej społecznego zapośredniczenie. Żeby uniknąć popadnięcia w błędne koło, trzeba zdaniem Rousseau przyjąć zupełnie inne założenie. Brzmi ono tak: zrekonstruowanie tego, co naturalne w człowieku, jest niemożliwe do przeprowadzenia w społeczeństwie. To właśnie przekonanie przyświecało powstaniu *Emila* i odnajdujemy je w formie sądu pozytywnego w jednym z jego fragmentów, w którym autor odnośnie do ludzkiej zdolności doskonalenia, czyli ukształcalności twierdzi: *Nous ignorons ce que nôtre nature nous permet d'être*, co autor polskiego przekładu oddał następująco: „Nie wiemy, czym natura nasza pozwala nam być” (Rousseau 1955a: 46).

Przedstawiona powyżej koncepcja ukształcalności nie określa bynajmniej, kim jest człowiek, ale otwiera przed nim nieskończoną możliwość stawania się dzięki otwartej i niezdeterminowanej ukształcalności. Poniżej zostanie prześledzona odpowiedź udzielona przez Rousseau na pytanie o to, jak możliwe jest kultywowanie owej nieokreślonej natury. Przestrzeń, w której ten problem zostanie rozważony jest edukacja.

## Ukształcalność jako podstawa współczesnej edukacji

Pedagogiczna odpowiedź na pytanie o możliwość zachowania nieokreślonej ukształcalności została przedstawiona przez Rousseau w jego słynnej powieści edukacyjnej *Emil*. Przez samego autora powieść ta nie była rozumiana jako wprowadzenie do praktycznego wychowania, lecz jako tekst, w którym poddano refleksji hipotetyczny projekt nowoczesnego wychowania i nauczania. Adresatami rozważań Rousseau są dorośli, którzy powinni zweryfikować swoje dotychczasowe wyobrażenia na temat wychowania dzieci i młodzieży. W tym właśnie sensie w *Przedmowie* Rousseau pisze następująco:

Nie znamy zupełnie dzieciństwa: wobec błędnych na nie poglądów, im dalej się zapuszczamy, tym bardziej błędzimy. Najmądrzejsi przykładają się do tego, co człowiek powinien wiedzieć, nie zwracając uwagi na to, czego dziecko może się nauczyć. Szukają zawsze w dziecku człowieka nie myśląc o tym, czym jest ono, zanim jeszcze stanie się człowiekiem. Tym właśnie badaniom oddałem się z największą pilnością, ażeby można było korzystać z moich spostrzeżeń wówczas nawet, gdyby cała metoda moja była urojona i fałszywa. Być może, iż źle pojąłem, co trzeba robić, ale zdaje mi się, że dobrze poznałem istotę, na którą

trzeba działać. Zaczynij więc od lepszego poznania swego ucznia: z największą bowiem pewnością nie znasz go zupełnie; otóż o ile w tym właśnie celu czytać będziesz tę książkę, nie sądzę, by miała być dla ciebie bez pożytku (tamże: 4).

Powody nieznamości dzieciństwa są wielorakie. Po pierwsze, dorośli patrzą na dziecko z perspektywy kogoś, kto już umie to, czego dziecko będzie się dopiero uczyło. Takie patrzenie dorosłych rozumia się z sytuacją, w której znajduje się dziecko, gdy się uczy. Po drugie, dorośli zapomnieli swoje własne (wczesne) dzieciństwo i nie potrafią – choćby nawet tego chcieli – przypomnieć sobie tego okresu swojego życia, kiedy nie potrafili chodzić czy mówić. Po trzecie, dorosłym brak wiedzy o tym, kim dziecko będzie w przyszłości i stąd chętnie patrzą na nie jak na reprezentanta określonego stanu czy grupy zawodowej, tracąc przez to z oczu zarówno nieokreśloną przyszłość dziecka, jak i jego otwartą i niezdeterminowaną ukształcalność. Reasumując, podjęte pytania i problemy zapowiadają nadejście nowego rodzaju stosunku międzypokoleniowego, w którym pokolenie dorosłych nie będzie antecedencją przyszłości dostających, lecz samo będzie musiało się zmierzyć z własną niepewną i kontyngentną przyszłością.

W błędzie byliby rodzice, którzy sądziliby, że mają wychowywać swoje dziecko zgodnie ze wskazaniem Rousseau. Zamiast je obserwować, chcieliby naśladować czynności wychowawcze podejmowane przez Jana Jakuba. Na czym ma polegać wychowanie zgodne z ukształcalnością, w którym zamiast naśladowania rzekomego odkrywcy dzieciństwa i jego metod wychowawczych, kładzie się nacisk na samodzielne studiowanie i badanie nieznanego i nigdy niedającego się poznać do końca dzieciństwa?

W swoich dziełach *Umowa społeczna* i *Emil*, które ukazały się krótko po sobie w roku 1762, Rousseau nie zaprezentował gotowej odpowiedzi na palące pytania swojej epoki, lecz tylko hipotetyczne rozważania stojące względem siebie w zastanawiającym stosunku warunkowania. Teoretyczne zapisy traktatu społecznego da się przekuć w praktykę życia tylko mając do czynienia z ludźmi, którzy wcześniej zostali wychowani na zasadach opisanych w *Emilu*. Natomiast zasady te okazują swoją praktyczną wartość dopiero w warunkach republikańskiego czy demokratycznego porządku społecznego. Oba te warunki za życia Rousseau nie były spełnione. Stąd też w *Umowie społecznej* opracował on zasady praworządności państwowej, w *Emilu* zaś zasady działania pedagogicznego. Gdy jednak czyta się je razem, otrzymujemy hipotetyczną teorię wychowania holistycznego. Tej teorii Rousseau nadał formę powieści literackiej po to, żeby na wymyślonym przykładzie edukacji Emila wyjaśnić ją jak najprzystępniej.

W teorii nowoczesnego wychowania autorstwa Rousseau można wyróżnić trzy zasady, a mianowicie: (1) zasadę wychowania przez przyrodę, (2) zasadę wychowania przez przedmioty i (3) zasadę wychowania przez innych ludzi. Na pierwszy rzut oka wydaje się, że mamy tutaj do czynienia z tautologią, która przez odwołanie do przyrody chce wyjaśnić to, co naturalne, natomiast z pomocą pojęcia interakcji eksplikuje doświadczenia związane z rzeczami i ludźmi. W tym kontekście zasada wychowania naturalnego orzeka, że jest nim „wychowanie przez przyrodę”. O uczeniu się przez doświadczenie można

powiedzieć, że postępuje ono zgodnie z „zasadą wychowania przez przedmioty”. Z kolei o interakcjach pedagogicznych, że są „wychowaniem przez innych ludzi”. Jeżeli jednak odczytywać te zasady z perspektywy pytań wynikających z historii problemów pedagogicznych, którą to historię można prześledzić wstecz aż do Platonskiej opowieści o jaskini (Benner, Stępkowski 2012), to wówczas zniknie ich tautologiczny charakter. Wtedy również ukaże się w całej pełni podejście do Rousseau, które nie gloryfikuje go jako odkrywcy nowożytnego dzieciństwa ani protagonisty ruchu wzywającego do „powrotu do natury”, lecz uważa go za współtwórcę nowoczesnej pedagogiki. Jako jej „ojciec-założyciel” Rousseau opracował teorię wychowania negatywnego, która jest głęboko zakorzeniona w refleksji na temat produktywności negatywnego doświadczenia, obejmującej okres od starożytności do współczesności.

Przez wychowanie z pomocą przyrody Rousseau rozumie to, co Platon we wspomnianej powyżej opowieści o jaskini wyraził za pomocą natury ludzkiej rozpiętej między kształceniem a jego brakiem, z tą jednak różnicą, że autor *Emila* nie wyjaśnia ukształcalnej natury człowieka na wymyślonym przykładzie dorosłych mieszkańców jaskini, lecz przenosi ją na okres wczesnego dzieciństwa. Drugą różnicą jest ta, że Rousseau nie snuje swoich rozważań na temat kształcenia człowieka w sensie starożytnej *paidei*, lecz z perspektywy nowożytnego wychowania dzieci i młodzieży. Wychodząc od nieokreśloności ludzkiej natury, wychowanie to nie odwołuje się do ekskluzywnego kontekstu antycznych obywateli zajmujących się filozofowaniem, którzy przeznaczeni są do sprawowania funkcji kierowniczych w *polis*, lecz wyjaśnia ową naturę jako powszechną cechę ludzkiego sposobu bycia, która szczególnie wyraźnie ujawnia się u dzieci i młodzieży. W związku z tym pojęcie ludzkiej ukształcalności czy zdolności do doskonalenia się jako zasada nowoczesnego wychowania zyskuje na znaczeniu przez to, że dorośli – niezależnie od tego, czy chodzi o naturalnych czy profesjonalnych wychowawców – wypełniając obowiązki wychowawcze, nie wiedzą, kim w przyszłości będą ich podopieczni. Z tego właśnie powodu propagowane przez Arystotelesa wychowanie przez przyzwyczajanie Rousseau przekształca w wychowanie negatywne, którego nie można utożsamiać z przyzwyczajaniem i dyscyplinowaniem, lecz trzeba rozumieć jako rozszerzanie w uczących się ich horyzontu doświadczenia osobistego i wiedzy zdobytej dzięki obcowaniu z innymi przez nauczanie.

Podobną transformację można zaobserwować w odniesieniu do drugiej ze sformułowanych przez Rousseau zasad wychowania nowożytnego. Wychowanie przez przedmioty łączy wychowanie z doświadczeniem świata materialnego. Z pomocą pedagogicznie zaaranżowanych sytuacji uczący się wchodzi w interakcje, ale nie ze swoimi wychowawcami i nauczycielami, lecz z przedmiotami nieożywionymi. Tym sposobem Rousseau nawiązał do poglądów Platona, według którego kształcenie następuje dzięki zmianom kierunku patrzenia, dokonywanym przez samego uczącego się. Nie chodzi w nim o to, „żeby człowiekowi wszczepiać wzroku; on go ma, tylko się w złą stronę obrócił i nie patrzy tam, gdzie trzeba” (Platon 1990: 366 [518 d 5–6]).

Rousseau w *Emilu* odwołuje się co najmniej kilkakrotnie do platońskiej koncepcji zmiany kierunku patrzenia. W szczególności chodziło mu o rozwijanie zmysłów małego

dziecka, korygowanie jego wyobrażeń przestrzennych i czasowych, intepretowanie doświadczenia moralnego i w końcu koncyptowanie takiego toku nauczania Emila, który będzie uwzględniał zróżnicowane formy wiedzy. W tej ostatniej sprawie paleta możliwości sięga od zdroworozsądkowego poznania życiowego do poznania naukowo-filozoficznego, które w jednakowym stopniu może być odniesione do stanów rzeczy fizykalnych, moralnych, jak i religijnych. To, co Platon napisał o oku i twarzy, że mianowicie temu pierwszemu nie da się włożyć wzroku, jeżeli jest ono pozbawione światła (tamże: 365 [518 c 2–3]), Rousseau rozszerzył na rozwój wszystkich zmysłów: dotyku, słuchu, powonienia i smaku, nie wyłączając z tego zmysłu wspólnego. Według omawianego autora zmysły rozwijają się nie według opisanej przez Arystotelesa zasady regresji od doświadczenia do jego przyczyn celowych, lecz przez negatywne doświadczenia i irytacje, których doznaje uczący się w trakcie interpretowania swoich doznań, po to, żeby je w konstruktywny i zarazem refleksyjny sposób przepracowywać.

Podobnej korekty arystotelesowskiej koncepcji wychowania przez przyzwyczajanie podjął się Rousseau w swoich rozważaniach dotyczących trzeciej zasady nowoczesnego wychowania – przez innych ludzi. Zastosował w niej wspomnianą powyżej platońską koncepcję kształcenia przez zmianę kierunku patrzenia jednak nie w odniesieniu do edukacji filozofów, lecz jako ogólną normę *praxis* pedagogicznej, która powinna mieć zastosowanie w wychowaniu wszystkich ludzi. Jak wiadomo, Arystoteles rozumiał siebie samego jako teoretyka wychowania polegającego na rządzeniu, które w pozytywny sposób normuje powołanie dorastających, i w związku z tym przewidywał rozszerzanie doświadczenia i wiedzy pochodzącej z kontaktów z innymi ludźmi za pomocą nauczania wyłącznie tych, których uważał za nadających się do prowadzenia życia teoretycznego. W przeciwieństwie do tego Rousseau zaprezentował ogólną koncepcję wychowania, w której całkowicie rezygnuje się z czynności rządzenia w sensie arystotelesowskim i zastępuje je wychowaniem negatywnym.

Swoją koncepcję wychowania negatywnego Rousseau opisuje, opatrując ją ważnymi od strony teoretycznej, ale jednocześnie problematycznymi i nierzadko również mylącymi wskazówkami. Do tych pierwszych należą niewątpliwie rozważania odnoszące się do wychowania małego dziecka:

Jedyną rzeczą, do której przyzwyczać należy dziecko, jest brak wszelkich przyzwyczajzeń; nie powinno się go nosić na jednej ręce częściej niż na drugiej, nie powinno się go przyzwyczajać do podawania jednej ręki raczej niż drugiej lub posługiwania się jedną raczej niż drugą; do domagania się pokarmu, snu, ruchów w tych samych godzinach ani do tego, aby nie mogło pozostawać samo czy to we dnie, czy w nocy. Z zarania już przygotowujcie je do korzystania ze swobody i do używania sił, pozostawiając ciału wrodzone jego zwyczaje, czyniąc dziecko zdolnym do tego, by zawsze panowało nad sobą i spełniało we wszystkim swoją wolę, skoro już wolę tę mieć będzie (Rousseau 1955a: 47–48).

Mylące natomiast są wskazania, w których mowa jest o tym, że wychowanie negatywne oznacza przeciwieństwo tego, co potocznie uważa się za właściwe. Przykładowo autor



*Emila* zachęca do tego, żeby „nic nie czynić i nic nie kazać czynić” (tamże: 90), a także uważać „wszelkie opóźnienie za korzystne” (tamże: 91). Jednocześnie jednak wychowawca Jan Jakub podejmuje rozliczne zabiegi, mające na celu umożliwienie jego podopiecznemu uczenie się z własnych negatywnych doświadczeń. Przykładowo razem z Emilem wysiewa w ogródku nasiona na uprawionej już grządce w tym tylko celu, żeby uczący się zrozumiał, czym jest własność (tamże: 98–99); gubi się w lesie po to, żeby za pomocą pozycji słońca nauczyć Emila wyznaczenia kierunku w terenie (tamże: 219 i nast.); eksperymentuje z kijem zanurzonym w wodzie, który wydaje się złamany, żeby ponownie odkryć prawo załamania światła odkryte w 1704 roku przez Newtona (tamże: 257 i nast.); z negatywnych doświadczeń wikarego sabaudzkiego uczy rozróżniać między wypowiedziami przyrodniczo-naukowymi i religijnymi oraz między religią, religią cywilną i religią ojców (Rousseau 1955b: 87 i nast.); w końcu po zapoznaniu Emila z Zofią udaje się z nim w dziesięcioletnią podróż po Europie, żeby przekonać się, że nie ma ani jednego kraju rządzącego się zasadami *Umowy społecznej* (tamże: 383 i nast.). Do negatywnych doświadczeń przedstawionych przez Rousseau w pięciu księgach *Emila* dołącza się jeszcze jedno, które autor opisał we fragmencie zatytułowanym *Emil i Zofia, czyli samotni*. Emil konfrontuje się w nim z niewiernością swojej małżonki, porzuca ją i postanawia pozostać do końca życia samotny – bez Zofii i bez ojczyzny (Rousseau 1979).

Na podstawie powyższego akapitu widać, że Rousseau nie uzależnia wartości pedagogicznej negatywnych doświadczeń gromadzonych w trakcie procesu wychowania i kształcenia od końcowego *happy endu*. Notabene takiego *happy endu* w *Emilu* w ogóle być nie może, gdyż przez to jego autor zaprzeczyłby przeprowadzonej przez siebie krytyce społeczeństwa swoich czasów. Literacką fikcją jest zarówno powieść edukacyjna, jak i przywołany powyżej fragment stanowiący jej kontynuację. To, że Emil przeżył zdradę swojej małżonki, przebaczył jej i usunął się w samotność, jest tak samo wirtualne jak wszystko inne, co przedstawił Rousseau, wyjaśniając zaproponowaną przez siebie koncepcję nowoczesnego wychowania negatywnego, w którym centralną rolę odgrywa ukształcalność.

Niewirtualna jest natomiast teoria młodości, którą zaprezentował Rousseau w czwartej księdze *Emila*. Opisał w niej wiek dorastania jako *moratorium*, czyli czas oczekiwania i bycia „zawieszonym” między dzieciństwem a dorosłością. W okresie tym dorastający przekonują się, że naprawdę nie znają swojego powołania, lecz muszą je dopiero odkryć i rozwinąć w sobie. Według Rousseau w młodości wychowanie pozytywne jest niemożliwe. Młodzi ludzie zamiast koncypować swoją przyszłą determinację przez wejście w dorosłe życie, powinni raczej rozciągać możliwie jak najdłużej okres młodości. W ten sposób zyskują czas i przestrzeń dla kształcenia emocjonalnego i kognitywnego, które pomogą im w wyborze własnej drogi życia.

## Zakończenie

W przeprowadzonych analizach autorzy wykazali, że pojęcie ukształcalności jest wielorako obecne w pismach J.J. Rousseau i stąd nie należy go utożsamiać wyłącznie z koncepcją

Johanna F. Herbart. Ukształcalność jako fenomen towarzyszy właściwie od zarania dziejów myśleniu, a jeszcze bardziej działaniu pedagogicznemu. Jednak jako pojęcie ukształcalność została odkryta i zwerbalizowana dopiero przez Rousseau na progu współczesności, stając się osnową jego dzieł poświęconych zarówno wychowaniu, jak i kwestiom filozoficznym. Z lektury jednych i drugich powstaje obraz człowieka, który zmuszony jest do poszukiwania własnego określenia czy powołania. Nakaz ten w szczególny sposób odnosi się do okresu dzieciństwa i młodości, choć nie utożsamia się z nimi. Człowiek będąc istotą z natury swej niezdeterminowaną i otwartą na stawanie się, dysponuje potencjałem, który można wykorzystać lub zmarnować. W nowoczesnej edukacji chodzi o to, żeby nie tylko nie zaprzepaścić owego potencjału, lecz przede wszystkim, żeby go wspierać i pomnażać. Patrząc od tej strony na zaprezentowane rozważania, wypada żywić nadzieję, że przyczynią się do uświadomienia zadań spoczywających na edukacji w zakresie wspierania indywidualnego rozwoju wychowanka. Jak się okazuje, Rousseau już 250 lat temu starał się zwerbalizować te zadania w projekcie edukacyjnym przedstawionym w *Emilu*. Jego aktualność nie wynika bynajmniej z ponadczasowości zaproponowanych w nim rozwiązań, lecz z tego, że kierunek wyznaczony myśleniu pedagogicznemu nie uległ właściwie żadnej zmianie.

## Literatura

- Arystoteles (2001), *Polityka*. W: *Arystoteles, Dzieła wszystkie*, t. 6. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Benner D., Oettingen von A., Peng Zh., Stępkowski D. (2015), *Bildung – Moral – Demokratie. Theorien und Konzepte moralischer Erziehung und Bildung und ihre Beziehungen zu Ethik und Politik*. Paderborn, Ferdinand Schöningh Verlag.
- Benner D. (2015), *Pedagogika ogólna. Wprowadzenie do myślenia i działania pedagogicznego w ujęciu historyczno-problemowym i systematycznym*. Warszawa, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Benner D., Stępkowski, D. (2012), *Jaskinia jako metafora opisująca procesy kształcenia. Studium transformacji Platońskiej opowieści o jaskini w dyskursach edukacyjnych*. W: S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Metamorfozy filozofii wychowania od antyku do współczesności*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Freeman D. (1983), *Margaret Mead and Samoa: The Making and Unmaking of an Anthropological Myth*. Harvard, University Press.
- Horkheimer M., Adorno Th. W. (2010), *Dialektyka oświecenia*. Warszawa, Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
- Pico della Mirandola G. (2010), *Oratio de hominis dignitate. Mowa o godności człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo IFiS PAN.
- Platon (1990), *Państwo*. Warszawa, Wydawnictwo AKME.
- Reitmeyer U. (2013), *Perfektibilität gegen Perfektion. Rousseaus Theorie der gesellschaftlichen Praxis*. Münster, Verlag Lit.
- Rousseau J.J. (1955a), *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 1. Wrocław, Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

- Rousseau J.J. (1955b), *Emil, czyli o wychowaniu*, t. 2. Wrocław, Zakład im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Rousseau J.J. (1979), *Emile und Sophie oder Die Einsamen*. München, Winkler Verlag.
- Rousseau J.J. (1956a), *Rozprawa o naukach i sztukach*. W: J.J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rousseau J.J. (1956b), *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*. W: J.J. Rousseau, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rousseau J.J. (2009), *Umowa społeczna*. Kęty, Wydawnictwo Marek Derewiecki.
- Schäfer A. (2009), *Dier Erfindung des Pädagogischen*. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.
- Stępkowski D. (2010), *Ukształcalność jako zasada działania edukacyjnego. W sprawie zapomnianej kategorii Herbarta i jej współczesnej reinterpretacji*. W: M. Kowalski, A. Pawlak, A. Jamuła-Jurczak (red.), *Przestrzeń edukacyjna – dylematy, doświadczenia i oczekiwania społeczne*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

*Sylvia Różycka-Jaros*

Uniwersytet Warszawski

s.rozycka-jaros@uw.edu.pl

## **Historyczno-prawna analiza sytuacji dzieci w epoce Rousseau**

### **Summary**

#### **Historical and legal analysis of the situation of children in the age of Rousseau**

The aim of this article is to bring the reader closer, in a synthetic way, to the legal realities in which children had to work in the eighteenth century in Europe. The analysis applies in particular to the private law shaping the relationship between parents and children. The first issue taken into account was the varied situation of children of married and unmarried couples because of the fact that children born out of wedlock lived outside the family and had no personal rights and property such as were due to the child born in a marriage. A considerable part of the publication is devoted to the rights resulting from parental authority over a child, which directly shaped his position in the family and in society. The emphasis was put on a particularly strong position in order to stress the father as a head of the family. The rules prevailing at that time relating to the upbringing of children and their education were illustrated, taking into account the different situation of sons and daughters. Important issues were presented relating to the entering into marriage by adolescent children, and their financial situation. Also mentioned briefly were legal sanctions threatened for abuse by children of parents, as well as parents for abandoning or killing a child. In the final part of the article legal regulations of eighteenth-century Europe are quoted. The enforcement of these regulations foreshadowed a change in legal concepts of the child and the treatment of children within a legal system.

**Słowa kluczowe:** dziecko małżeńskie, dziecko pozamałżeńskie, władza ojcowska, wychowanie, edukacja, dziedziczenie

**Keywords:** child marriage, child born out of wedlock, paternity, upbringing, education, inheritance

Wiek XVIII, w którym żył i tworzył Jan Jakub Rousseau to okres szczególny z punktu widzenia sytuacji dziecka. W tym bowiem czasie po raz pierwszy z taką siłą do głosu dochodzą pedagodzy i myśliciele, którzy zmieniają sposób podejścia do kwestii funkcjonowania dziecka. Wskazują bowiem na podmiotowość dziecka, potrzebę respektowania jego indywidualności oraz konieczność wyeliminowania surowego karcenia, które w tamtym czasie było synonimem prawidłowych postaw wychowawczych. Po roku 1760 roku pojawiają się zupełnie nowe koncepcje roli dziecka, które w kolejnych stuleciach doprowadzą do umieszczenia jego osoby w „centrum rodzinnego kosmosu”. Rodzina zaczyna być stopniowo postrzegana jako środowisko ludzi sobie najbliższych, którzy powinni tworzyć więzi oparte na wzajemnej czułości i miłości macierzyńskiej, a nie tylko władzy ojcow-

skiej (Badinter 1998: 39). W tym okresie ugruntowuje się również przekonanie o całkowitej odrębności dzieciństwa od innych okresów życia człowieka (Ariès 1995: 185–194). Wspomniane koncepcje i poglądy nie wpływają jednak w dostatecznym stopniu na zmianę sytuacji prawnej dzieci, choć w sensie symbolicznym to właśnie pod koniec XVIII wieku, we francuskiej Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela z 1789 roku po raz pierwszy w historii użyto terminu „prawa dziecka”.

Niniejszy artykuł stawia sobie za cel syntetyczne przybliżenie czytelnikowi realiów funkcjonowania dzieci w XVIII wieku na terenie Europy oraz zasygnalizowanie kluczowych aspektów ich egzystowania w rodzinie i społeczeństwie. Autorka posłużyła się terminem „epoka Rousseau” po to, by podkreślić, jak przełomowe dla idei nowej jakości dzieciństwa okazały się poglądy tego francuskiego pedagoga i myśliciela, do którego dzieł powracamy po dzień współczesny, aby na nowo odkrywać ich wartość i uniwersalność.

Sytuacja prawna dziecka od chwili jego urodzenia zdeterminowana była przez fakt przyjścia na świat w legalnie zawartym małżeństwie lub poza nim. Pozycja dzieci małżeńskich i pozamałżeńskich w całej Europie od czasów średniowiecza różniła się bowiem diametralnie. Dzieci urodzone w małżeństwie posiadały pełnię praw w odróżnieniu od dzieci, które pochodziły z tzw. nieprawego łoża. Te ostatnie nie mogły zostać członkami rodziny swojego ojca, a zatem nie były uprawnione do noszenia jego nazwiska. Pozbawiono je również prawa dziedziczenia oraz możliwości korzystania z przywilejów stanowych. Jedynie stosunki pokrewieństwa łączyły je z osobą matki i jej rodziną. Zdarzały się nawet takie regulacje prawne, które zakazywały sprawowania określonych urzędów lub piastowania różnych godności przez dorosłe już dzieci nieślubne; ograniczano w ten sposób ich zdolność do czynności prawnych (Płaza 1997: 249). Jedyną powinnością ojca w stosunku do nieślubnych dzieci mogło być pokrywanie przez krótki czas części wydatków na ich utrzymanie. Niekiedy polskie sądy miejskie nakazywały ojcom, aby dostarczyli określoną ilość produktów spożywczych matkom ich nieślubnych dzieci. W osiemnastowiecznej Francji trybunały apelacyjne również zobowiązywały takich ojców do pokrycia kosztów połogu i wyżywienia noworodków. Orzekane sumy najczęściej oscylowały w granicach od 40 do 150 liwrow i nie starczały nawet na utrzymanie dziecka przez okres 1 roku (Delumeau, Roche 1995: 104). Obowiązek żywienia noworodka, który przyszedł na świat poza zalegalizowanym związkiem nie miał zatem nic wspólnego ze współczesną formą alimentacji. Wiek XVIII przyniósł jednak pewne zwiastuny zmian, które utrwaliły się w systemach prawnych w kolejnych wiekach.

W Polsce w 1768 roku dopuszczono, na podstawie praw kardynalnych, możliwość tzw. legitymacji dziecka pozamałżeńskiego poprzez zawarcie związku małżeńskiego przez jego rodziców w okresie po jego urodzeniu. Znamienne było jednak to, że legitymacja dziecka nie powodowała nabycia przez nie przywilejów właściwych dla stanu szlacheckiego. Za wszelką cenę bowiem broniono dostępu do określonych praw. Przeciwwstawiano się kategorycznie możliwości nabycia szlachectwa poprzez małżeństwo dziecka zrodzonego ze związku osoby ze stanu chłopskiego lub mieszczańskiego z przedstawicielem stanu wyższego (Płaza 1997: 249). Zbiór praw sądowych z 1778 roku ustanowił ponadto obowiązek

alimentacji wobec dzieci urodzonych poza małżeństwem „póki sobie żywność zarobić nie zdołają” (Borkowska-Bagińska 1986: 180). Znacząca zmiana na ziemiach polskich w zakresie praw posiadanych przez dzieci nieślubne, nie tylko w zakresie legitymacji, ale również zobowiązania do ich wychowywania i żywienia, nastąpiła dopiero w Kodeksie cywilnym Królestwa Polskiego (Makiła 2008: 403). Kodeks ten bowiem wprowadził ustawowy obowiązek wychowania i żywienia przez ojców ich nieślubnych dzieci.

Regulacje prawne mające na celu poprawę sytuacji dzieci pozamażeńskich, jeszcze w XVIII wieku, próbowały wprowadzić inne państwa europejskie. W Austrii zrównano ich prawa z dziećmi małżeńskimi na podstawie Kodeksu Józefińskiego z 1786 roku zaledwie na kilka lat, już bowiem w 1791 roku wycofano się z tej regulacji. Podobna sytuacja wystąpiła we Francji, która pod wpływem zdobyczy Rewolucji wprowadziła równość praw obu kategorii dzieci pod warunkiem dobrowolnego ich uznania przez rodziców. Postanowienia Deklaracji Praw Człowieka i Obywatela wskazywały bowiem na to, że nie powinny istnieć różnice w statusie prawnym dzieci pochodzących z oficjalnych i nieoficjalnych związków ich rodziców. Konieczne było jednak uznanie dziecka wyrażone przez jego ojca (Delumeau, Roche 1995: 285). Zanegowanie tej historycznej zmiany w zakresie praw dzieci pozamażeńskich nastąpiło po kilkunastu latach na podstawie Kodeksu Napoleona z 1804 roku. Należy przy tym mieć na uwadze to, że populacja dzieci pozamażeńskich nie była marginalna, czego można by oczekiwać, biorąc pod uwagę surowe zasady moralne panujące w ówczesnej Europie. Dane pochodzące z krajów zachodnioeuropejskich wskazują, że w XVIII wieku na wsi rodziło się około 2% dzieci pozamażeńskich, zaś w miastach 5%. Przytoczone dane są bardzo szacunkowe i najprawdopodobniej zaniżone. Głębsza analiza danych demograficznych w dużych miastach europejskich pokazuje rzeczywistą skalę zjawiska. W Warszawie w czasach stanisławowskich przychodziło na świat przeciętnie 15% dzieci nieślubnych, zaś w takich miastach, jak Paryż czy Praga ich populacja szacowana była nawet na poziomie 35–40% (Szukalski 2000: 3 i nast.; Kuklo 2009: 386–389). Współcześnie nikt już nie rozpatruje sytuacji prawnej dziecka z punktu widzenia tego, czy przyszło na świat w niezalegalizowanym lub zalegalizowanym związku małżeńskim, a przecież jeszcze stosunkowo nie tak dawno, bo w XVIII i XIX wieku, dziecko nieprawowite nie miało ojca – „tego jedyne go ojca rodziny, a zarazem rodzica, wychowawcy, przekaziciela ojcowizny i imienia” (Delumeau, Roche 1995: 281).

Sytuacja dzieci w ówczesnym czasie zdeterminowana była również zakresem władzy rodzicielskiej, która oznaczała de facto władzę ojcowską. Status tej władzy wywodził się ze współlistnienia przepisów prawnych pochodzących w istotnej części z prawa kanonicznego i przyjętych przez prawo zwyczajowe z przepisami wywodzącymi się jeszcze z prawa rzymskiego i instytucji *pater familias*. Istota tej szczególnej relacji pomiędzy ojcem a dzieckiem sprowadzała się do tego, że dziecko pozostawało obiektem jego woli i władzy, istotą, którą zawsze stwarzał pater. Do obowiązków i uprawnień wynikających z władzy ojcowskiej należało najpierw żywić, następnie wychowywać i kształcić po to, by wreszcie zapewnić dorosłemu dziecku przyszłość w sensie materialnym. We Francji przed przełomem lat sześćdziesiątych XVIII wieku sądowne źródła langwedockie, odnoszące się

do środowiska rodzinnego, kładą akcent na wszechwładzę ojca i jego uprawnienia w zakresie wychowania i sukcesji. Ustalenia w tym zakresie można rozciągnąć na wszystkie kraje prawa pisanego w ówczesnej Europie. Wspomniane źródła pomijają aspekt związany z okazywaniem dzieciom uczuć i przywiązują największe znaczenie do roli ojca jako pana domu. Władza ojcowska pozostała niezwykle silna również w zakresie stosunków majątkowych. Ojciec bowiem rozporządzał całym majątkiem rodzinnym, na który składał się zarówno jego majątek osobisty, jak również majątek wniesiony przez jego małżonkę (Makiłła 2008: 196). Ojcu przysługiwało prawo uznania za dziedzica tego potomka, którego sam wybierze. Zazwyczaj był to najstarszy syn. Ojciec nie był zatem zobligowany do traktowania wszystkich dzieci jednakowo a jego władza w określonych sytuacjach rozciągała się także na dorosłych potomków.

Dzieciom urodzonym w XVIII wieku, w szczególności w rodzinach arystokratycznych i szlacheckich, w pierwszych latach życia nie towarzyszyli zazwyczaj ich rodzice. Hołdowano bowiem tradycji wskazującej, że ojciec wkracza w życie dziecka dopiero od pewnego wieku, matka zaś, w szczególności dobrze urodzona, nie powinna ani karmić osobiście, ani zajmować się wychowaniem własnych dzieci, ponieważ przeczyło to zasadom dobrego tonu. Z danych statystycznych drugiej połowy XVIII wieku wynikało, że na dwadzieścia jeden tysięcy dzieci przychodzących na świat w Paryżu tylko jeden tysiąc pozostawał przy matkach i był przez nie karmiony piersią. Kolejnym tysiącem noworodków opiekowały się mamki sprowadzane do domu, zaś przytłaczająca większość dzieci, tj. dziewiętnaście tysięcy, była wysyłana do matek poza miejsce swego urodzenia (Badinter 1998: 49). Przyczyną tak niezrozumiałej dla współczesnych postawy obojętności matek względem ich nowonarodzonych dzieci początkowo upatrywano w dużej mierze w konieczności nieprzywiązywania się zbytniego do dziecka, które miało bardzo niewielkie szanse na przeżycie. Okazuje się jednak, że najistotniejszym czynnikiem wpływającym na brak więzi między matką a dzieckiem był fakt, że dla ówczesnych społeczeństw miłość macierzyńska nie stanowiła większej wartości ani społecznej, ani moralnej. Nie oczekiwano zatem zbytniego zaangażowania się kobiety w rolę matki (Badinter 1998: 62). Dopiero po 1760 roku sytuacja ta zmieniła się radykalnie, ponieważ miłość macierzyńska uznana została za wielką wartość społeczną, sprzyjającą prawidłowemu rozwojowi jednostki i społeczeństwa. Wykreowany został mit kobiety-matki poświęcającej się w największym stopniu dla dobra swojego dziecka. Sytuacja ta przyniosła rewolucyjną wręcz zmianę w sposobie postrzegania istoty i ważności ról, jakie w życiu dziecka ogrywa ojciec i matka. W kolejnych dziesięcioleciach coraz silniejsza pozycja matki powodowała trwale odsuwanie w cień pozycji ojca (Badinter 1998: 105). Po okresie niemowlęcym dzieci zazwyczaj pozostawały pod opieką piastunki, bony, a w późniejszym czasie ochmi-strzyni. Oddawane były również na wychowanie różnym opiekunom, którzy przywozili je z powrotem do rodzinnego domu po upływie 5–7 lat (Winiarz 1994: 245). Kobiety pochodzące z niższych stanów zdecydowanie częściej samodzielnie opiekowały się małymi dziećmi. Opieka ta trwała mniej więcej do ukończenia przez syna siódmego roku życia, zaś w przypadku córki nieco dłużej (Żołądź-Strzelczyk 2002: 195–196).

Od momentu zakończenia opieki w pierwszym stadium życia wychowaniem dziecka, w szczególności syna, zaczynał interesować się ojciec, ponieważ to on był najważniejszą, posiadającą niekwestionowany autorytet, osobą w rodzinie. Dziecko winno zawsze okazywać należy mu szacunek, czego symbolem był gest powitania ojca poprzez całowanie jego ręki, obejmowanie jego kolan a nawet padanie do jego nóg (Bystroń 1994: 80). Ówczesni ojcowie, chcąc być w zgodzie z panującymi poglądami na ich rolę, nie okazywali dzieciom czułości i miłości. Byli bowiem zobligowani do trzymania ich na odpowiedni dystans (Żołądz-Strzelczyk 2002: 202). Nieodłącznym atrybutem władzy ojcowskiej było prawo do stosowania wobec swego potomstwa surowych kar cielesnych. Kary te przez długie wieki pozostawały symbolem właściwego wychowania dzieci. Myśliciele i pedagodzy od okresu średniowiecza z dużym zaangażowaniem przedstawiali argumentację przemawiającą za skutecznością bicia dzieci w procesie ich wychowania (Żołądz-Strzelczyk 2002: 218–226). Od epoki renesansu zachodzą stopniowe zmiany w tym zakresie; wyrażają się one w zalecaniu większej ostrożności w wymierzaniu kar cielesnych. Dotychczasowe poglądy w dziedzinie wychowania dzieci, oparte na bezwzględnej dyscyplinie i surowych karach, powoli ustępowały miejsca twierdzeniom, że łagodnością można uzyskać lepsze rezultaty. Nie ulega jednak wątpliwości, że stosowanie wobec dzieci surowych kar cielesnych nadal pozostawało w XVIII wieku najbardziej popularną metodą wpływania na ich zachowanie. Dowodem na to niech będzie wymowny cytat z publikacji jednego z osiemnastowiecznych niemieckich pedagogów – J.G. Krügera: „(...) jest rzeczą słuszną i godziwą bić je za wszystkie takie wykroczenia, a także nawet za drobnostki, jeśli popełniły je ze złośliwości (...). Nieposłuszeństwo syna znaczy tyle, co wypowiedzenie wam wojny. On chce wam wyrwać władzę, a wy winniście odpowiedzieć na przemoc przemocą, by potwierdzić wasz autorytet, bez którego nie ma mowy o żadnym wychowaniu. Chłosta zaś, jaką mu wymierzycie, niech nie będzie jedynie czczą igraszką, ale ma go przekonać, że to wy jesteście panem. A bicia macie nie zaprzestać, póki syn nie zrobi tego, czego przedtem ze złośliwości odmawiał” (cyt. za: Miller 1999: 37).

Warto również pamiętać, że w osiemnastowiecznych rodzinach szlacheckich w sposób odmienny traktowano synów i córki. Córki od wczesnego dzieciństwa sposobione były do roli żony. Synowie zaś przygotowywani byli do pełnienia różnych funkcji, które zostały wybrane dla nich przez ojca jako najbardziej odpowiednie. Ten podział w zasadniczy sposób determinował kwestię ich edukacji, która zazwyczaj zaczynała się w okresie, w którym dziecko pozostawało jeszcze w domu rodzinnym. Pierwszymi nauczycielami byli zazwyczaj rodzice, którzy uczyli swoje dzieci czytania i pisania oraz języków obcych takich, jak łacina, francuski czy niemiecki. W przypadku córek nacisk położony był również na naukę śpiewu i muzyki oraz umiejętności praktycznych w zakresie prowadzenia domu. Edukacja domowa synów stanowiła swego rodzaju preludeum do dalszego kształcenia w szkołach, natomiast w przypadku córek zazwyczaj kończyła proces zdobywania wiedzy (Żołądz-Strzelczyk 2002: 228). Zdarzały się jednak przypadki dalszego kształcenia dziewcząt w klasztorach żeńskich, na dworach magnackich bądź powstających od XVII wieku pensjach prywatnych, prowadzonych głównie przez cudzoziemców w większych



miastach. Nie ulega jednak wątpliwości, że edukacja kobiet pozostawała na niezadowalającym poziomie. W drugiej połowie XVIII wieku pojawiały się jednak poglądy wskazujące na konieczność zmiany w zakresie podejścia do kształcenia dziewcząt, zwłaszcza pochodzących z rodzin szlacheckich. Działająca w tamtym czasie Komisja Edukacji Narodowej, która przystąpiła w Polsce do reformy wychowania narodowego, postulowała, aby kobiety „równo z mężczyznami od młodości lat sposobione były”. Wskazywano na konieczność ich kształcenia w poczuciu odpowiedzialności za losy kraju. Główny nacisk w edukacji dziewcząt miał zostać położony na wybitną znajomość języka ojczystego i historii narodowej oraz języków obcych i arytmetyki. Ostatecznie okazało się, że konserwatywna społeczność szlachecka nie poparła tych rewolucyjnych zmian w podejściu do kształcenia przedstawicielek płci żeńskiej. Pensje dla panien nie dostosowały się do wyżej wskazanych zaleceń, dając nadal społeczeństwu polskiemu tylko „żony modne” i „pustomyślskie” (Kurdybacha 1965: 691–693).

Należy przy tym zauważyć, że kwestia edukacji całego społeczeństwa zaczęła być mocno akcentowana pod koniec XVIII wieku w całej Europie. Szczególna debata na ten temat odbywała się we Francji pod wpływem myśli rewolucyjnej. W 1792 roku opracowano plany przewidujące „ustanowienie prawdziwie narodowego systemu wychowania, prawdziwie republikańskiego, jednakowo i rzeczywiście dostępnego dla wszystkich”. Dążono do tego, aby państwo z własnych środków zapewniło edukację wszystkim chłopcom w wieku od 5 do 12 lat oraz wszystkim dziewczynkom w wieku 5 do 11 lat. Zanegowana została wartość kształcenia domowego. Państwo francuskie nie było oczywiście w stanie z przyczyn finansowych zrealizować tak ambitnego projektu kształcenia dzieci. Ciekawe jest jednak to, że próby wprowadzenia powszechnego obowiązku szkolnego zostały potraktowane w znacznej mierze jako zamach na władzę ojcowską. Uznano bowiem, że w takiej sytuacji dziecko stanie się własnością republiki, a nie jak do tej pory własnością ojca (Delumeau, Roche 1995: 277–278).

Nie sposób nie wspomnieć o tym, jak istotną kwestią w życiu dorastającego dziecka pozostawało zawarcie przez niego w przyszłości związku małżeńskiego. Możliwość podejmowania decyzji w tym względzie posiadali wyłącznie rodzice. Przez cały XVIII wiek, zwłaszcza w rodzinach wyższych stanów, wciąż aranżowano związki małżeńskie a do ich zawarcia wymagana była zgoda rodziców. Małżeństwo dziecka miało na celu umacnianie pozycji rodziny, dlatego tak istotny pozostawał wybór odpowiedniego kandydata lub kandydatki. Dopiero w ostatnich latach XVIII wieku dorosłe dzieci zyskały większy wpływ na wybór swojego współmałżonka (Wróbel-Lipowa 2002: 109). Niemniej jednak zawarcie małżeństwa wbrew woli rodziców traktowane było nadal jako wyraz wielkiej niewdzięczności wobec nich i zazwyczaj miało poważne konsekwencje, wiązało się bowiem z wydziedziczeniem. Małżeństwo oznaczało uwolnienie się spod władzy ojca. Syn stawał się dorosłym, córka zaś spod „kurateli ojcowskiej przechodziła pod opiekę męża” (Wróbel-Lipowa 2002: 105). Uprawnienia ojca do decydowania o losach dziecka wygasły zatem w momencie zawarcia przez nie związku małżeńskiego, choć nie była to jedyna przyczyna takiego stanu rzeczy. Władza rodzicielska wygasła również w momencie

śmierci ojca, uzyskania pełnoletności, która zazwyczaj kształtowała się w ówczesnym czasie na poziomie 25 lat dla mężczyzn i 20–24 lat dla kobiet, wstąpienia do zakonu w przypadku córek oraz powołania do służby publicznej lub uzyskania przed osiągnięciem pełnoletności własnego majątku w przypadku synów (Szafrński 2007: 232). Istotny pozostaje fakt, że córki, wychodząc za mąż, otrzymywały zazwyczaj posag, synowie zaś zyskiwali prawo do ubiegania się o wydzielenie im tzw. dóbr macierzystych, tj. składników z majątku nieżyjącej matki, na który składał się jej posag i wiano (Uruszczak 2010: 303). Inną sposobnością do pozyskania składników z rodzinnego majątku było dziedziczenie po zmarłym ojcu, przy którym uwzględniano głównie interes synów. Dziedziczenie w ich przypadku odbywało się w równych częściach i obejmowało prawo do objęcia nieruchomości. Takich uprawnień nie posiadały córki. Te z nich, które otrzymały posag musiały zrzec się prawa do dziedziczenia całości majątku rodzinnego pochodzącego zarówno od ojca, jaki i od matki. Wyjątek stanowiła sytuacja, gdy córka nie otrzymała stosownego uposażenia na okoliczność zawarcia związku małżeńskiego. W takich okolicznościach jej prawo do dziedziczenia uprawniało ją do ubiegania się o wyznaczenie przez braci „zaległego” posagu, a w przypadku niewyjścia jeszcze za mąż – o łożenie na jej utrzymanie. Polepszenie pozycji spadkowej córek następowało stopniowo od połowy XVII wieku, kiedy to ustanowiona została instytucja tzw. czwarcizny polegająca na tym, że czwarta część całej masy spadkowej przypadła zawsze córkom (Uruszczak 2010: 305). Wracając jednak do kwestii zawarcia związku małżeńskiego wbrew woli ojca, podkreślić należy, że nie było to jedyne zachowanie, które mogło rodzić negatywne konsekwencje prawne dla dorosłych dzieci. Ojciec w ramach posiadanej władzy mógł bowiem zakazać dzieciom pełnoletnim podejmowania różnego rodzaju hańbiących przedsięwzięć, do których zaliczano m.in. ciężką zniewagę, srogie obchodzenie się, zamach na mienie, niewykonanie zobowiązań ciążyących na spadku dziedzicznym. Przedmiotowe zachowania traktowane były jak przypadki rażącej niewdzięczności dziecka w stosunku do rodziców. Mogły podpadać pod kategorię tzw. złego prowadzenia się, które narażało na szwank honor i spokój rodziny, dlatego też dawały rodzicom uprawnienie do żądania dla syna lub córki kary uwięzienia lub deportacji. Rodzice nie odpowiadali ponadto za występki i długi swoich dzieci, które zostały popełnione bez ich wiedzy (Szafrński 2007: 231–233). We Francji w 1763 roku, dnia 15 lipca wydany został akt dotyczący młodych ludzi, „którzy popadli w życie mogące zagrozić honorowi i spokojności ich bliskich”. Na jego mocy rodzice mieli prawo występowania do Departamentu Wojny i Marynarki w celu deportacji swoich dzieci na wyspę La Desirada, gdzie poddawano je surowemu systemowi nadzoru w celu doprowadzenia do poprawy ich zachowania w przyszłości (Badinter 1998: 34).

Wskazane wyżej przykłady regulacji prawnych pokazują dobitnie jak istotne dla ówczesnych zhierarchizowanych społeczeństw było podtrzymanie idei bezwzględnej posłuszeństwa dzieci, nawet dorosłych, względem władzy ojcowskiej. Rodzice również ponosili odpowiedzialność za nadużycia w stosunku do swoich dzieci. Wspomniany już Kodeks Józefiński z 1786 roku zwracał uwagę na konieczność podlegania władzy ojca i jego woli, o ile nie naruszała ona praw powszechnie obowiązujących i przyjętych zasad

obyczajowych. W przedmiotowym kodeksie ustanowiono przepisy, które nie tylko umożliwiały wystąpienie do sądu przeciwko rodzicom sprzeciwiającym się wyżej wskazanej zasadzie, ale stwarzały również możliwość pozbawienia ojca władzy rodzicielskiej w sytuacji, gdy zaniedbywał on swoje podstawowe obowiązki względem dziecka dotyczące konieczności jego wyżywienia i wychowania. Na ziemiach polskich osiemnastowieczne regulacje prawne nie szły tak daleko w zakresie możliwości zakwestionowania władzy ojcowskiej. Zbiór praw sądowych z 1778 roku wprowadzał przepisy zakazujące powoływania dzieci na świadków przeciwko ojcu, uznawał również konieczność wydziedziczenia ich w sytuacji skierowania przeciwko rodzicom oskarżeń „o przestępstwo, za które kara śmierci jest postanowiona” (Borkowska-Bagińska 1986: 181).

Do najpoważniejszych nadużyć wobec dzieci ze strony rodziców należało porzucenie oraz dzieciobójstwo. Przyczyną popełniania tych czynów była zazwyczaj trudna sytuacja ekonomiczna oraz chęć ukrycia faktu przyjścia na świat nieślubnego dziecka. W XVI wieku rodzice, którzy dopuścili się porzucenia dziecka karani byli śmiercią. Z czasem jednak, w zależności od stopnia szkodliwości czynu, zaczęto orzekać różne kary, od chłosty po wygnanie. Na początku XVIII wieku obawa przed mnożeniem się przypadków aborcji i dzieciobójstwa sprawiła, że w sytuacji porzucenia dziecka kara cielesna została zamieniona na karę pieniężną. Wprowadzono również regulacje zezwalające na opuszczenie dzieci zgodnie z prawem, to znaczy poprzez pozostawienie ich w szpitalach miejskich, które zaczęto powoływać do życia w drugiej połowie XVII wieku. Zamiast porzucać zatem dzieci w lesie, co stanowiło oczywiście czyn karalny, ojcowie zaczęli oddawać je do szpitali, co tak naprawdę stanowiło jedynie „gest iluzorycznego człowieczeństwa”, ponieważ tam dzieci i tak zazwyczaj umierały (Delumeau, Roche 1995: 105). Wiek XVIII został w późniejszym okresie nazwany „wiekiem podrzutek” z powodu wyraźnego wzrostu liczby dzieci, które pozostawiane były nie tylko w szpitalach, ale w powstających w tamtym czasie placówkach wyspecjalizowanych w opiece nad nimi (Kukło 2009: 393).

Najpoważniejszym przestępstwem przeciwko dziecku było bez wątpienia dzieciobójstwo, które karane było kwalifikowaną formą kary śmierci poprzez zakopanie żywcem lub wbicie na pal. W pierwszej połowie XVIII wieku na terenie Saksonii popularna była również kara śmierci polegająca na zawiązaniu w worku i utopieniu, zaś na terenie Danii dzieciobójczynie zazwyczaj publicznie wieszano. Odpowiedzialności karnej podlegały nie tylko kobiety dokonujące zabójstwa dziecka, które urodziło się żywe, ale również te, które w toku postępowania wskazywały, że urodziły one martwe potomstwo. W drugiej połowie XVIII wieku na terenie całej Europy coraz częściej postulowano konieczność złagodzenia odpowiedzialności karnej za to przestępstwo. W 1765 roku na terenie Prus wydany został edykt Fryderyka Wielkiego, który kwalifikowaną formę kary śmierci za dzieciobójstwo zamienił na zwykłą karę śmierci poprzez ścięcie mieczem. Jeszcze dalej idące zmiany zaobserwować możemy w ustawodawstwie toskańskim z 1786 roku, w którym zniesiono całkowicie karę śmierci i za przedmiotowy czyn wprowadzono karę dożywotnich robót przymusowych. Docelowo europejskie kodeksy karne uregulowały dzieciobójstwo w odrębnych przepisach, czyniąc z niego tzw. przestępstwo uprzywilejowane, zagrożone niż-

szą karą pozbawiania wolności niż w przypadku zwykłego zabójstwa. Tak istotna zmiana w sposobie kwalifikacji odpowiedzialności karnej za ten czyn ugruntowała się ostatecznie w XX wieku, choć na niektórych obszarach, jak w przypadku Bawarii, przedmiotowe rozwiązania wprowadzono już w 1813 roku (Książopolska-Breś 2010: 12–15).

Na uwagę zasługuje fakt, że w drugiej połowie XVIII wieku widać załężki zamian w zakresie równouprawnienia rodziców. Na ziemiach polskich niebagatelną zmianę w zakresie postrzegania władzy rodzicielskiej wprowadził przywoływany już Zbiór praw sądowych, który został przygotowany i przedłożony sejmowi przez Andrzeja Zamojskiego w 1778 roku. Zmiana ta polegała na tym, że w miejsce władzy samego ojca wprowadzono „rządy ojca i matki” (Płaza 1997: 249). Została ona utrwalona w późniejszych regulacjach prawnych, między innymi w ustawodawstwie cywilistycznym Królestwa Polskiego, w którym władzę rodzicielską przyznano wprost obojgu rodzicom, czyniąc ojca silniejszym jedynie w sytuacji różnicy zdań (Makiła 2008: 404). Na definitywną zmianę w tym zakresie trzeba było poczekać jednak aż do drugiej połowy XX wieku, kiedy to w większości systemów prawnych państw europejskich nastąpiło całkowite zrównanie w prawach ojców i matki.

Pod koniec XVIII wieku pojawiły się symptomy zmierzania do pewnego ograniczenia dotychczasowej władzy ojcowskiej. W najbardziej jaskrawy sposób odzwierciedla to prawo rewolucyjnej Francji. Na podstawie ustawy z dnia 24 sierpnia 1790 roku ustanowione zostały trybunały rodzinne, których zadaniem było rozstrzyganie w przedmiocie dotychczasowego prawa ojca do uwięzienia własnego syna. Ograniczona została zatem absolutna arbitralność ojca w prawie karcenia. Ponadto, w ustawie potwierdzającej akty stanu cywilnego z 20 sierpnia 1792 roku, znalazły się przepisy, które zapewniały synom i córkom pełną swobodę w zawieraniu małżeństw oraz znosiły „karę wydziedziczenia nakładaną na dzieci, które zawierają związki małżeńskie bez zgody ich ojców lub matek”. Czas pełnoletności został wówczas określony na 21 lat, co oznaczało, że po ukończeniu tego wieku dziecko nie będzie już musiało prosić o zgodę rodziców na ożenek lub zamążpójście. Jeszcze dalej idącą propozycją zmian w zakresie władzy ojcowskiej były artykuły ustawy unifikującej prawodawstwo francuskie z dnia 28 sierpnia 1792 roku, które wskazywały, że władza ta będzie dotyczyć jedynie dzieci małoletnich, nie będzie się natomiast rozciągać na osoby pełnoletnie (Delumeau, Roche 1995: 289–290). Należy zwrócić również uwagę na treść francuskiego dekretu z 8 kwietnia 1791 roku, który znosił wszelkie nierówności pomiędzy dziećmi w prawie dziedziczenia, „czy to z tytułu różnicy wieku (dziecka starszego lub młodszego), czy odmienności płci lub wykluczeń zwyczajowych”. Ustawodawstwo rewolucyjne odebrało zatem ojcu prawo do traktowania w uprzywilejowany sposób tylko jednego lub wybranych przez siebie dzieci. Od tego momentu miała obowiązywać zasada pełnej równości wszystkich dzieci w byciu spadkobiercami. Istniało jednak ryzyko, że ojcowie zechcą skorzystać z wciąż obowiązującego prawa do samodzielnego rozporządzania swoim mieniem pośmiertnym na podstawie testamentów, dlatego też dekretem z 7 marca 1793 roku prawo to zostało zniesione (Delumeau, Roche 1995: 292–293). Opisanie zdobycze prawne Rewolucji Francuskiej zostały uznane na początku

XIX wieku za niszczenie władzy ojcowskiej. Jak pisał Balzak: „Rewolucja ścięła głowy wszystkim ojcom rodziny. Odtąd są oni już tylko zwykłymi jednostkami” (Delumeau, Roche 1995: 13). Dawny porządek przywrócony został jednak na podstawie wspomnianego już Kodeksu Napoleona, który wskrzeszał pierwotną władzę ojcowską.

Podsumowując powyższe rozważania, nie trudno dojść do przekonania, że w epoce Rousseau sytuacja prawna dziecka wciąż zakorzeniona była w wielowiekowej tradycji silnej władzy ojcowskiej. Obejmowała ona jego prawa i obowiązki w zakresie opieki, wychowania i wykształcenia dziecka, zarządzania jego majątkiem i wyrażania zgody za zawarcie związku małżeńskiego. W XVIII wieku ojciec bez wątplenia miał wciąż niekwestionowaną pozycję głowy rodziny. Uprawnienia ojca nie były jednak nieograniczone. Nie wolno mu było czynić niczego, co miałoby na celu tylko i wyłącznie jego osobisty interes. Nie miał on tych samych praw, które *patria potestas* zapewniała rzymskiemu ojcu rodziny. Nie mógł porzucić, czy sprzedać swoich dzieci, a tym bardziej zdecydować o ich życiu lub śmierci (Żołądź-Strzelczyk 2002: 22). Druga połowa XVIII wieku wyraźnie zapowiada przyszłe zmiany prawne związane z osłabianiem władzy ojca i wzmacnianiem pozycji dziecka, niezależnie od tego czy przyszło ono na świat w zalegalizowanym związku małżeńskim, czy poza nim. Rozpoczął się, trwający przez kolejne dwa stulecia intensywny proces upodmiotowienia jego osoby.

## Literatura

- Ariès P. (2010), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w czasach ancien régime'u*. Warszawa, Wyd. Aletheia.
- Badinter E. (1998), *Historia miłości macierzyńskiej*. Warszawa, Oficyna Wydawnicza Volumen.
- Borkowska-Bagińska E. (1986), *Zbiór praw sądowych Andrzeja Zamoyskiego*. Poznań, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Bystron J.S. (1994), *Dzieje obyczajów w dawnej Polsce. Wiek XVI–XVIII*. Warszawa, PIW.
- Delumeau J., Roche D. (1995) (red.), *Historia ojców i ojcostwa*. Warszawa, Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Księżopolska-Breś A. (2010), *Odpowiedzialność karna za dzieciobójstwo w prawie polskim*. Warszawa, Oficyna.
- Kuklo C. (2009), *Demografia Rzeczypospolitej Przedrozbiorowej*. Warszawa, Wyd. DiG.
- Kurdybacha Ł. (1965) (red.), *Historia wychowania*. Warszawa, PWN.
- Makiła D. (2008), *Historia prawa w Polsce*. Warszawa, PWN.
- Miller A. (1999), *Zniewolone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Poznań, Media Rodzina.
- Plaża S. (1997), *Historia prawa w Polsce na tle porównawczym, cz. I: X–XVIII w.* Kraków, Księgarnia Akademicka Wyd. Naukowe.
- Szukalski P. (2000), *Urodzenia pozamałżeńskie w Europie Zachodniej*. Łódź, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Winiarz A (1994), *Polskie rodziny arystokratyczne i szlacheckie w XVIII i XIX wieku jako środowisko wychowawcze*. W: J. Jundziłł (red.), *Wychowanie w rodzinie od starożytności po wiek XX*. Bydgoszcz, Wydaw. Uczelniane WSP.

- Wróbel-Lipowa K. (2002), *Relacje dzieci – rodzice w polskiej rodzinie ziemiańskiej w XVIII wieku*. W: K. Jakubiak, W. Jamrożek (red.), *Dziecko w rodzinie i społeczeństwie. Dzieje nowożytne*. Bydgoszcz, Wyd. Uczelniane Akademii Bydgoskiej.
- Uruszczak W. (2010), *Historia państwa i prawa polskiego. Tom I (966–1795)*. Warszawa, Oficyna Wolters Kluwer.
- Szafrński W. (2007), *Kodeks Stanisława Augusta*. Poznań, Wydawnictwo Poznański.
- Żołędź-Strzelczyk D. (2002), *Dziecko w dawnej Polsce*. Poznań, Wydawnictwo Poznańskie.

*Małgorzata Kowalik-Olubińska*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
malgorzata.olubinska@uwm.edu.pl

## **Jeśli nie naiwność, to co? Próba rekonstrukcji idei dziecka u J.J. Rousseau**

### **Summary**

#### **If it is not naivety, then what is it? An attempt at reconstructing J.J Rousseau's idea of a child**

Categories of childlike innocence, immaturity and helplessness, which constitute the idea of a child accepted in Western societies, are regarded as obvious and undisputed. However, more and more often their obviousness is questioned by modern researchers, particularly the representatives of the new sociology of childhood, including A.W. Corsaro, A. James, C. Jenks, A. Prout, J. Qvortrup. They move away from the universal vision of an innocent child and emphasize the variety of ways of experiencing and understanding the world by children living in different social and cultural contexts. Therefore, they present the possibility to include such categories as competence and autonomy in the considerations on the construction of the image of a child. The author, assuming the above mentioned research perspective, attempts to read Rousseau's idea of a child in the context of three pairs of contradictory categories: innocence/corruption, immaturity/competence and dependence/autonomy. Going out of the category of child innocence makes it possible to notice that children are not only victims of aggression, but sometimes they are aggressors; that they not only submit to others, but also influence what is happening to them and around them; that they are endowed with the ability to cause events and in the same time, to be innocent and helpless beings to some extent. Such findings prove that going beyond innocence in the considerations on the child's nature and examining it in the context of a wider range of categories is valid and legitimate. They also point at the ambiguity and complexity of the child's nature, which allows us to question the obviousness and universalness of the idea of a child as a being that is innocent, immature, dependent and devoid of the ability to influence events.

**Słowa kluczowe:** konstruowanie wizji dziecka, Rousseau, nowa socjologia dzieciństwa, dziecięca niewinność vs zepsucie, niedojrzałość vs kompetencja, zależność vs autonomia

**Keywords:** constructing the image of a child, Rousseau, new sociology of childhood, childlike innocence vs corruption, immaturity vs competence, dependence vs autonomy

## Uwagi wstępne

Idea dziecka jako istoty z natury dobrej, niewinnej, naiwnej i bezbronnej wydaje się być ogólnie znana i akceptowana a konstytuujące ją kategorie uznawane za oczywiste i niekwestionowalne. Oczywistość tych kategorii staje się wątpliwa w świetle poglądu, zgodnie z którym sposoby konstruowania obrazu dziecka, udzielania odpowiedzi na pytanie o to, kim jest i jakie jest dziecko, zmieniają się stosownie do czasu, miejsca i przestrzeni społeczno-kulturowej (Ariès 1960; Buliński 2007; James, James 2004; Lancy 2008; Montgomery 2009). Podważają ją konstruowane współcześnie koncepty dziecka, w których jawi się ono jako osoba zdolna do wpływania na zdarzenia, jako aktywny uczestnik i współtwórca życia społecznego. Tendencja do odchodzenia od tradycji redukcji dzieci do kategorii ludzi bezbronnych, niewinnych i pozbawionych kompetencji do autentycznego uczestnictwa w życiu społecznym ujawnia się szczególnie wyraźnie wśród reprezentantów nurtu badawczego określanego mianem nowej socjologii dzieciństwa lub społecznych badań nad dzieciństwem (Corsaro 2005; Jenks 2005; Kjørholt 2004; Prout, James 1997; Qvortrup, Corsaro, Honig 2009).

Badania podejmowane w obszarze nowej socjologii dzieciństwa ukazują możliwość wychodzenia poza dziecięcą niewinność jako zasadniczą kategorię konstytuującą ideę dziecka i konstruowania tej idei wokół takich kategorii, jak kompetencja czy autonomia. Przyjmując perspektywę badacza dzieciństwa i nawiązując do sposobu konstruowania wizji dziecka w obrębie nurtu społecznych badań nad dzieciństwem, w dalszej części prezentowanego tekstu podejmuję próbę odczytania idei dziecka u J.J. Rousseau przez pryzmat trzech par przeciwstawnych sobie kategorii: niewinności/zepsucia, niedojrzałości/kompetencji oraz zależności/autonomii. Moim zamiarem jest, z jednej strony, zarysowanie konstruowanej przez J.J. Rousseau wizji dziecka, z drugiej zaś, zaakcentowanie niejednoznaczności, złożoności i wielowymiarowości konceptu bycia dzieckiem.

## Dziecięca niewinność vs zepsucie

Dziecko w ujęciu J.J. Rousseau znajduje się w tym okresie życia człowieka, w którym jest on najbliżej „stanu naturalnego”, co sprawia, że emanuje ono niewinnością, jest bezrefleksyjnie dobre i autentyczne, fizycznie słabe, ruchliwe, spontaniczne i radosne. Niewinność stanowi istotę bycia dzieckiem, atrybut dzieciństwa; kto zatem utraci niewinność, przestaje być dzieckiem (człowiekiem natury), a staje się „człowiekiem uspołecznionym” (człowiekiem człowieka), czyli dorosłym (za: Baczek 1965). Do utraty niewinności dochodzi poprzez stopniowe uleganie ludzkim namiętnościom, zatracanie się w społecznym świecie pozorów, osiągnięcie racjonalnej samowiedzy i zdolności do racjonalnego postrzegania świata (ibidem). Odpowiedzialnością za postępujący z czasem proces utraty niewinności obarcza Rousseau społeczeństwo, gdyż, jak stwierdza, „wszystko, wychodząc z rąk Stwórcy, jest dobre, wszystko wyrodnieje w rękach człowieka” (Rousseau 1955: 7).



We współczesnych zachodnich społeczeństwach wyraźnie widoczne jest przywiązanie do idei niewinności dziecka. Ujawnia się ono w dyskursie publicznym ze szczególną siłą wówczas, gdy zachowania dzieci odbiegają od powszechnie akceptowanej ich wizji. Za egzemplifikację takiej sytuacji niech posłuży głośna sprawa Jamesa Bulgera – dwuletniego brytyjskiego chłopca, który został uprowadzony i zabity przez dwóch dziesięcioletków. Wywołała ona w Wielkiej Brytanii debatę publiczną o naturze dzieciństwa i kontrastujących ze sobą wizjach dziecka: Jamesa reprezentującego czystą niewinność i jego zabójców uznanych za uosobienie zła (Jenks 2005; Kehily 2008). Dostrzeżenie w sprawcach czynu samego zła, zepsucia niewinności, doprowadziło w konsekwencji do pozbawienia ich jakiegokolwiek uprzywilejowania czy tolerancji, także w świetle prawa, przysługującej zazwyczaj osobom w ich wieku. Rację należałoby zatem przyznać M.J. Kehily, która twierdzi, że w zachodnim kręgu kulturowym dzieciństwo jest nadal budowane na „niewinności seksualnej, emocjonalnej i fizycznej. Gdy zabraknie niewinności, zanika również dzieciństwo; wraz z jej utratą, niezależnie od wieku i zdolności rozumienia, dzieci stają się obiektem nacisków i trudności jak dorośli; tracą prawo do ochrony, sympatii i specjalnego orzecznictwa; przestają być dziećmi” (Kehily 2008: 40)<sup>1</sup>.

W rozważaniach nad naturą dziecka i dzieciństwa zmierza się do wskazania przyczyn stopniowego rozmywania się granic między tym, co przynależne dziecku i tym, co przynależne dorosłemu. Za jedną z istotnych przyczyn tego zjawiska uznaje się coraz łatwiejszy dostęp dzieci do nowoczesnych środków komunikowania się i przekazu informacji, który sprawia, że coraz śmielej przenikają one do zamkniętego dotychczas przed nimi świata ludzi dorosłych. N. Postman (1983, 1999) określa to zjawisko mianem aduptyzacji dzieci i czyni go odpowiedzialnym za proces stopniowego zanikania dzieci i dzieciństwa w społeczeństwach zachodnich. Za medium, które w sposób szczególny przyczynia się do powstania i pogłębiania się tego stanu rzeczy uznaje N. Postman telewizję. Przekazuje ona bowiem „tę samą informację każdemu w tym samym czasie, niezależnie od wieku, płci, poziomu wykształcenia czy statusu społecznego (...), sprawia, że wszystkie tajemnice dorosłych – seksualne, społeczne, fizyczne i inne – są ujawniane. (...) zmusza kulturę, by wyszła z ukrycia, usuwa wszelkie tabu” (Postman 1999: 206). Tym samym narusza ona granicę oddzielającą dzieciństwo od dorosłości<sup>2</sup>. Wchodząc przedwcześnie do świata

<sup>1</sup> Podobne do opisanego wydarzenie miało miejsce w Norwegii – dwaj sześciolatekni chłopcy zabili swoją pięcioletnią koleżankę. Wzbudziło ono jednak odmienne niż w Wielkiej Brytanii reakcje społeczne. Chłopcy zostali potraktowani nie jak zabójcy, lecz jak ofiary. Uznano, że są oni w wieku, w którym nie można oczekiwać od dzieci dysponowania poziomem świadomości moralnej i rozumowania niezbędnym do analizowania sytuacji, w jakiej się znalazły. Tym, co łączy tak różne ze względu na sposób potraktowania sprawców czynu przypadki jest przyjęcie tej samej kategorii konstytuującej wizję dziecka, a mianowicie niewinności.

<sup>2</sup> Interesująco na temat przesuwania się granic między dzieciństwem a dorosłością wypowiada się A. Aviram w kontekście analizy kondycji systemów edukacyjnych. Autor wskazuje na dwa możliwe scenariusze przemian dzieciństwa. Zgodnie z pierwszym, nadal będzie ono utożsamiane z niedojrzałością i okresem przygotowywania się do dorosłości, a jego granicę będzie wytyczać 15. rok życia. Zgodnie z drugim – po okresie wczesnego dzieciństwa granice między niedojrzałością a dojrzałością zostaną zatarte, dzieci będą zatem ujmowane jako osoby w różnym wieku, będące „w procesie poszukiwania tożsamości lub życio-

spraw, problemów i przeżyć ludzi dorosłych, dziecko traci swoją niewinność i w konsekwencji przestaje być dzieckiem. U Postmana zatem, podobnie jak u Rousseau, to społeczeństwo deprawuje dzieci, umożliwiając im dostęp do realnego świata, który powinien być zastrzeżony dla osób dorosłych<sup>3</sup>.

Zasygnalizowana wyżej dwoistość postrzegania dziecka, wyrażająca się w ujmowaniu go raz jako osoby dobrej i niewinnej, innym razem jako osoby stanowiącej uosobienie zła, nie jest czymś nowym w naszym kręgu kulturowym. Wizje te konkurowały ze sobą na przestrzeni dziejów. C. Jenks (2005) określa je mianem wizji dziecka apolińskiego (niewinnego) i dziecka dionizyjskiego (demonicznego). Pierwsza przedstawia dzieci jako istoty anielskie, niewinne, nieskażone przez świat, które są wielbione i czczone przez dorosłych. Tak postrzegane dzieci „bawią się i chichoczą, uśmiechają się i śmieją zarówno spontanicznie, jak i zachęcane do tego przez dorosłych” (Jenks 2005: 65). Szczególną emanację tej idei dziecka odnajdujemy w poglądach Rousseau.

Wizja druga wyrosła z przekonania, że na dzieciach ciąży grzech pierworodny, co sprawia, że przychodzą one na świat jako „nieokiełznana siła, że są psotne i stanowią siedlisko potencjalnego zła” (Jenks 2005: 65). Konieczne jest zatem wykorzenienie zła tkwiącego w dziecięcej duszy, inaczej bowiem wrodzone skłonności dzieci mogłyby zagrozić społeczeństwu zepsuciem (Buliński 2007; James, James 2004; Schaffer 2005). Szczególną emanację tej idei odnajdujemy w purytańskiej doktrynie religijnej<sup>4</sup>. Wizja dziecka dionizyjskiego uwidoczniła się również współcześnie w traktowaniu dzieci jako problemu, z którym dorośli muszą ciągle się zmagać. Dzieci są traktowane w ten sposób, ponieważ naprzykrzają się dorosłym, burzą ich spokój, wywołują zamęt w wielu sytuacjach życiowych, bardzo często zatem wprowadzają ich w stan zakłopotania i przysparzają wielu trosk<sup>5</sup>. Zachowania niektórych dzieci wywołują szczególny niepokój ze strony dorosłych, a to z tej racji, że wyraźnie naruszają one ustanowiony porządek społeczny i stwarzają zagrożenie dla społeczeństwa. Zalicza się do nich między innymi wagarowanie, zażywanie narkotyków, podejmowanie aktywności seksualnej, popełnianie wykroczeń czy dokonywanie przestępstw. Uważa się jednocześnie, że tego rodzaju zachowania i konsekwencje z nich wynikające stanowią rezultat niedojrzałości i nieodpowiedzialności

---

wych zmian, bez względu na chronologię, linearność lub jakikolwiek porządek” (za: Krzywosz-Rynkiewicz 2011: 215).

<sup>3</sup> Na marginesie warto przypomnieć, że w nurcie krytycznym badań nad dzieciństwem odchodzi się od dychotomicznego podziału ludzi na dzieci i dorosłych, stawiania wyraźnej granicy między stanem bycia dzieckiem i stanem bycia dorosłym. Zamiast określeń „dzieci” i „dorośli” stosuje się termin „młodsze/starsze osoby ludzkie” (*younger/older human beings*) (por. np. G.S. Cannella 1997). Pogląd ten, co oczywiste, pozostaje w wyraźnej opozycji zarówno do poglądów N. Postmana, jak i samego J.J. Rousseau.

<sup>4</sup> Tezę o złej naturze dzieci wykorzystywano jako argument przemawiający za koniecznością surowego ich traktowania; miało ono bowiem przyczyniać się do ocalenia dzieci przed wiecznym potępieniem. Nic zatem dziwnego, że głównym tematem w poradnikach dla rodziców w XVII i XVIII wieku było „łamanie woli dziecka” (Schaffer 2005: 43).

<sup>5</sup> U niektórych dorosłych rodzi to potrzebę izolowania się od dzieci. Wychodzenie naprzeciw tej potrzebie skutkuje próbami wyznaczenia w przestrzeni publicznej czasu, miejsc i przestrzeni wolnych od obecności dzieci. Określa się je mianem „child-free”, „kid-free” czy też „adult only” (por. np. Corsaro 2005).

dzieci. Przyjęcie takiego sposobu myślenia o dzieciach prowadzi do manifestowania przez dorosłych niechęci czy nawet pogardy wobec nich (Rosier 2009; por. też.: Corsaro 2005; James, James 2004).

W czasach nam współczesnych mamy zatem do czynienia z utrzymującą się, jak pisze Ayers (za: Rosier 2009), schizofreniczną wizją dziecka, która wyraża się w ukazywaniu niektórych dzieci jako bezbronnych niewinątek, innych zaś jako zasługujących na karę czarnych charakterów. „Traktujemy dzieciństwo jako okres niewinności i piękna, ale jednocześnie konstruujemy obraz grzechu pierworodnego i zła ukrytego w dziecięcych ciałach. Uznajemy dzieci za niewinne i niegodziwe, szlachetne i zepsute, owieczki i diabłki” (ibidem: 261).

### **Dziecięca niedojrzałość vs kompetencja**

Uznanie niewinności i naiwności za atrybut bycia dzieckiem prowadzi do przyznania dziecku statusu osoby niedojrzałej, pozbawionej siły i kompetencji niezbędnych do radzenia sobie w życiu codziennym. „Przychodzimy na świat słabi, powiada J.J. Rousseau (1955: 9), potrzebna nam jest siła; rodzimy się pozbawieni wszystkiego, potrzebna jest nam opieka; rodzimy się bezrozumni, potrzebny jest nam rozsądek. Wszystko, czego nie posiadamy rodząc się, a co jest nam potrzebne, kiedy dorośniemy, wszystko to zdobywamy przez wychowanie”.

Dziecko jawi się u J.J. Rousseau jako osoba zmierzająca ku dorosłości dzięki procesowi dojrzewania, w trakcie którego realizuje ono i doskonali budzące się w nim zaprogramowane przez naturę zdolności. Ujawniające się w trakcie tego procesu naturalne cnoty i skłonności dziecka wymagają jedynie wydobycia na zewnątrz. Wychowawca musi przy tym pamiętać, że dziecko rozwija się przez osiągnięcie określonych etapów w kolejności wyznaczonej przez naturę. Podejmując decyzję dotyczącą tego, czego dziecko ma się uczyć, winien on zatem uwzględniać „naturę” dziecka w kolejnych stadiach rozwoju. Głównym zadaniem wychowawcy jest ułatwianie i podtrzymywanie naturalnego rozwoju dziecka „mającego tylko jego słuchać i jemu całkowicie podlegać” (Legowicz we Wstępie do: Rousseau 1955: xxxiv). Pedagogika ma być zatem zorientowana na dziecko, a proces edukacyjny, w jakim ono uczestniczy przebiegać w zgodzie z naturalnym porządkiem rzeczy.

Ważną rolę w procesie rozwoju przypisuje J.J. Rousseau, paradoksalnie, nabywaniu przez dziecko racjonalnej samowiedzy, tej samej, którą obarcza winą za stopniową utratę dziecięcej niewinności. Wchodzenie do realnego świata, zbliżanie się do stanu bycia człowiekiem społecznym, wiąże się z koniecznością nabycia przez dziecko narzędzi, które pozwolą mu na skuteczną ochronę przed namiętnościami i całkowitym zatraceniem się w świecie pozorów. Takimi narzędziami są właśnie racjonalna samowiedza i racjonalny osąd świata. Za ich zdobycie płaci jednak człowiek wysoką cenę, a jest nią stopniowe oddalanie się od niewinności dzieciństwa (za: Baczek 1965).

Obecna w poglądach J.J. Rousseau idea ujmowania rozwoju jako procesu stopniowego osiągnięcia wyznaczonych przez naturę etapów znalazła swoje odzwierciedlenie w po-

wstałych w XX wieku stadialnych teoriach rozwoju. Ujawniła się ona wyraźnie w pracach J. Piageta, jednego z najbardziej znaczących spadkobierców intelektualnych Rousseau. Podobieństwo między opisanymi w *Emilu* stadiami rozwoju poznawczego i moralnego a stadiami wyodrębnionymi przez J. Piageta jest uderzające (Koops 2012). Liczne prowadzone przez psychologów rozwojowych badania, nawiązujące w dużej mierze do tradycji Piagetowskiej, przyczyniły się do poszerzenia wiedzy o dziecku, jego potrzebach i zainteresowaniach, doprowadziły jednocześnie do upowszechnienia uniwersalnej wizji dziecka i jego rozwoju. Uniwersalny charakter modeli rozwojowych jest jednak współcześnie coraz częściej kwestionowany przez badaczy (por. np. Burman 1994; Donaldson 1986; Woodhead 1999, 2005), którzy zwracają uwagę zarówno na różnorodność ścieżek rozwojowych dzieci żyjących w odmiennych przestrzeniach społeczno-kulturowych (LeVine 2007; Rogoff 2003), jak i na wielokierunkowość, nielinearność, zmienność tempa, rytmu i dynamiki rozwoju w cyklu życia człowieka (por. np. Baltes, Staudinger, Lindenberger 1999). Kwestionuje się również zasadność wprowadzania do przestrzeni edukacyjnej, niezależnie od kontekstu społeczno-kulturowego, tzw. praktyki właściwej rozwojowo, której założenia i charakter wynikają wprost z uniwersalnych modeli rozwoju (Cannella 1997; Woodhead 2005).

Wywodząca się z myśli J.J. Rousseau wizja dziecka jako osoby-dorosłej-w-procesie-stawiania się ściiera się współcześnie z wizją dziecka jako osoby w pełni ukształtowanej. W pierwszym ujęciu dziecko jest postrzegane jako osoba biernie oczekująca na przejście do świata racjonalnych dorosłych. Punktem docelowym rozwoju czyni się właściwości wyidealizowanej osoby dorosłej uznawanej za silną, dojrzałą, inteligentną i mądrą. Dziecko, przesuwając się wraz z wiekiem po drabinie kompetencji, przechodząc od jednego do drugiego stadium rozwoju, przybliża się stopniowo do stanu bycia osobą dorosłą.

W ujęciu drugim dziecko jest traktowane jako osoba wprawdzie odmienna od dorosłego, ale obdarzona kompetencjami w zakresie oceny i rozumienia sytuacji, w jakiej się znajduje, podejmowania działania adekwatnego do posiadanego doświadczenia życiowego. Przyznaje się bowiem, że nawet małe dzieci są obdarzone kompetencjami, które są niezbędne nie tylko do zrozumienia złożoności świata społecznego, ale także do radzenia sobie z trudnościami i problemami, jakie niesie codzienne życie. Dziecięca kompetencja, jak się sądzi, zależy przede wszystkim od kontekstu społecznego, natury problemu, doświadczenia dziecka i zakresu wsparcia, jakie otrzymuje od innych osób (Alderson 2010; Alderson, Goodwin 1993). Istotną rolę w uzyskiwaniu przez dzieci wglądu w aktualną sytuację odgrywa wywodząca się z ich własnego doświadczenia wiedza osobista. Jeśli jednak bardziej ceni się „profesjonalną wiedzę podręcznikową”, a ignoruje „mądrość” wiedzy osobistej, to wówczas łatwo jest uznać dziecko za ignoranta i osobę niekompetentną (Alderson, Goodwin 1993: 305). Kompetencję można zatem uznać za właściwość, która przynależy wszystkim istotom ludzkim, młodszym i starszym, a jej zakres zależy od doświadczenia indywidualnego, okoliczności i kontekstu społecznego, w jakim one działają (Cannella 1997).

## Dziecięca zależność vs autonomia

Przyjęcie założenia o dziecięcej niewinności, niedojrzałości, szczególnej wrażliwości i bezbronności prowadzi do przypisania dziecku statusu osoby pozbawionej autonomii, która z tej racji wymaga stałej opieki i troski ze strony dorosłych. „Rozpatrując dzieciństwo samo w sobie, pisze J.J. Rousseau (1955: 78), nie znajdziemy istoty słabszej, biedniejszej, bardziej zdanej na łaskę wszystkiego, co je otacza, istoty, która by bardziej potrzebowała litości, starań, obrony”. Istnieją przy tym „dwa rodzaje zależności – zależność od rzeczy, która pochodzi od przyrody, i zależność od ludzi, która pochodzi od społeczeństwa” (ibidem). Dziecko jest swobodne w swoim działaniu, ale zależne od natury, to ona bowiem wyznacza granice jego możliwości rozwojowych. Dorosły ma zatem chronić dziecko przed swawolą, wytwarzaniem niezgodnych z naturą przyzwyczajęń i potrzeb urojonych, przed odchodzeniem od stanu naturalnego.

Jednocześnie J.J. Rousseau (1955: 78) stwierdza: „Zależność od rzeczy, jako znajdująca się poza sferą moralności, nie sprzeciwia się wolności i nie wyklucza występków; zależność od ludzi (...) wytwarza wszelkie występki (...)”. Dorosły winien zatem jak najdłużej chronić dziecko przed wpływem wartości cywilizacyjnych, racjonalną samowiedzą, wpajaniem norm i wartości moralnych. „Utrzymuj dziecko w zależności od rzeczy jedynie, a będziesz posłuszny rozkazowi przyrody w rozwoju jego wychowania” (ibidem). Ochronie tej ma służyć między innymi izolacja dzieci poniżej dwunastego roku życia od wiedzy zawartej w książkach, wiedzy mocno zakorzenionej przeciw w świecie kultury. Zamiast czerpania wiedzy z książek J.J. Rousseau proponuje, by dzieci budowały własną wiedzę o świecie na bazie bezpośrednich kontaktów z otoczeniem.

Dziecko może swobodnie działać, jednak nie w realnym świecie, bo ten przecież stanowi źródło zepsucia i zniewolenia człowieka, lecz w izolacji od niego, w przestrzeni tworzonej przez wychowawcę. Jest więc ono zależne nie tylko od natury, ale także od wychowawcy, który chroni je przed szkodliwymi wpływami świata zewnętrznego. Dziecko wie zatem swoje życie obok społeczeństwa. Wbrew zapewnieniom J.J. Rousseau, że Emil jest potencjalnie zdolny do skutecznego działania w świecie zewnętrznym, do zajęcia wszystkich miejsc znajdujących się poza przestrzenią relacji z wychowawcą, jest on „skazany na życie samotne, do którego jest też najlepiej przygotowany” (Waśkiewicz 2007: 62).

Idea utożsamiania dziecięcości z pozostawianiem w stanie zależności od dorosłych i brakiem możliwości czynnego udziału w życiu społecznym znajduje swój współczesny wyraz w dążeniu dorosłych do ochrony dziecka przed różnymi zagrożeniami, jakie niesie ze sobą codzienne życie. Dążenie to wywodzi się z niepokoju dorosłych o bezpieczeństwo wrażliwych i podatnych na doznawanie krzywdy dzieci. Uczucie to sprawia, że ochrona dzieci staje się przedmiotem ciągłej uwagi i troski ze strony dorosłych. Niepokój o dzieci i lęk przed ich potencjalną wiktymizacją wynika, z jednej strony, z zakorzenionego w świadomości społecznej stereotypu naiwnego dziecka, który wyolbrzymia dziecięcą niewinność i niekompetencję, z drugiej zaś, z kreowaniem przez środki masowego

przekazu pełnego niebezpieczeństw obrazu świata oraz eksponowaniem i nagłaśnianiem przypadków zdarzeń, w których ofiarami padają dzieci (Rosier 2009).

Dążenie do ochrony dzieci i powiązana z nim niechęć dorosłych wobec powiększenia przestrzeni aktywnego udziału dzieci w życiu społecznym wynika częściowo również z obaw dorosłych związanych z możliwym naruszeniem przez dzieci autorytetu przypisywanego dorosłym, z ograniczeniem ich prawa do sprawowania władzy nad dziećmi i w związku z tym odebraniem im możliwości wpływania na dziecięce życie<sup>6</sup>. Dorośli obawiają się także, że dzieci jako osoby niedojrzałe i nieposiadające odpowiednich kompetencji będą w nieodpowiedni i nieodpowiedzialny sposób korzystały z przyznanych im praw.

W praktyce edukacyjnej sygnalizowane wyżej dążenie wyraża się nie tylko w cenzurowaniu kontaktów dzieci z realnym światem, ale także w unikaniu podejmowania z dziećmi wspólnego namysłu nad różnorodnymi problemami, jakie ujawniają się na co dzień w życiu społecznym. Ochrona dzieci przekształca się coraz bardziej w nadzór, inwigilację i kontrolę, prowadzi do znacznego ograniczenia prawa dzieci do społecznej partycypacji, do zabierania głosu w sprawach, które je dotyczą zarówno w szkole, jak i w środowisku pozaszkolnym. Rysuje się zatem wyraźnie tendencja do ograniczania przestrzeni, w obrębie której dzieci mogą być czynne i dzięki temu wypróbować i doskonalić własne możliwości, uczyć się życia, doświadczając różnych jego aspektów. Współcześni dorośli wydają się zatem podzielać przekonanie J.J. Rousseau o tym, że można przygotować dziecko do prawdziwego życia mimo braku możliwości bezpośredniego uczestnictwa w nim, mimo funkcjonowania obok czy na obrzeżu zasadniczego nurtu życia społecznego.

Wizji dziecka bezbronnego, niekompetentnego i wymagającego ciągłej troski ze strony osób dorosłych przeciwstawia się wizję dziecka sprawczego. Jawi się tu ono jako aktor społeczny, współtwórca własnego rozwoju i przestrzeni społeczno-kulturowych, w których żyje, jako osoba zdolna do wpływania na to, co dzieje się z nią i wokół niej (Prout, James 1997). Na przestrzeni ostatnich kilku dekad badacze dokumentowali dziecięcą sprawczość ujawnianą zarówno przez pojedyncze dzieci, jak i grupy dzieci w wielu sytuacjach. Istnieje wiele egzemplifikacji dziecięcej siły, zaradności, kompetencji i sprawczości. Można tu przywołać obrazy dzieci egzystujących w warunkach skrajnego ubóstwa, w których ukazują się nie tylko jako osoby bezradne, zdające się na opiekę innych ludzi, ale także zdolne do samodzielnego stawiania czoła trudom codzienności, dbania zarówno o siebie, jaki i o innych (rodziców, kolegów, przyjaciół) (Mizen, Ofosu-Kusi 2010). Za egzemplifikację dziecięcej kompetencji, świadomości swojej sytuacji życiowej i dążenia do bycia sprawcami zdarzeń niech posłuży fakt sporządzenia przez zgromadzenie pracujących dzieci listy postulatów dotyczących warunków ich życia i pracy. Postulaty te zostały przygotowane i ogłoszone na międzynarodowym spotkaniu zorganizowanym

<sup>6</sup> Zdaniem reprezentantów krytycznej perspektywy w badaniach nad dzieciństwem podporządkowana pozycja, jaką zajmują dzieci w społeczeństwie wynika z dychotomicznego podziału na dziecko i dorosłego. Skutkuje on ukrytą formą zniewolenia, stanowi narzędzie sprawowania władzy nad młodszymi istotami ludzkimi, którym odmawia się prawa do przemawiania we własnym imieniu (Cannella 1997: 37; por. też Burman 2008).

w indyjskim mieście Kundapur, stąd ich nazwa: *Kundapur Ten Points*. Dzieci domagają się respektowania ich prawa do zabierania głosu w sprawach, które ich dotyczą, protestują przeciwko bojkotowi artykułów wytworzonych przez dzieci i wyzyskowi w miejscu pracy, domagają się szacunku dla siebie, dostępu do dobrej jakości opieki zdrowotnej oraz systemu edukacji i szkolenia zawodowego przystosowanego do rzeczywistości, w jakiej żyją (Nieuwenhuys 2009: 296).

## Refleksje końcowe

Dziecko w ujęciu J.J. Rousseau jawi się jako istota naiwna, niewinna, dobra i bezbronna wobec zagrożeń cywilizacyjnych, rozwijająca się zgodnie z „naturalną koleją rzeczy”, zależna od natury, ale też od dorosłego, który czuwa nad jej „naturalnym rozwojem” i chroni ją przed szkodliwymi wpływami społecznymi, posiadająca możliwość swobodnego działania, ale w ograniczonej przestrzeni relacji z wychowawcą, jako istota żyjąca i działająca w izolacji od prawdziwego świata społecznego. Atrybutem dziecka i dzieciństwa jest u J.J. Rousseau niewinność. Oddalenie się od niej oznacza odchodzenie od stanu natury; utrata niewinności jest zatem równoznaczna z eliminacją z konceptu bycia dzieckiem.

Taka wizja dziecka wydaje się być mocno zakorzeniona w świadomości współczesnych społeczeństw Zachodu. Dzieci w dalszym ciągu postrzegane są bowiem jako „wdzięczne stworzonka” (Holt 1992), istoty nieporadne, wzbudzające swą nieporadnością uczucia tkliwości i sentymentalizmu u dorosłych. „Jesteśmy skłonni, by myśleć, że dzieci są najbardziej »wdzięczne«, gdy otwarcie wyrażają swoją niekompetencję i ignorancję. Cienimy sobie ich zależność i bezradność. (...) Dzieci, które rzeczywiście działają kompetentnie i inteligentnie zazwyczaj nie robią na nas wrażenia »wdzięcznych«” (Holt 1992: 82). Przywiązanie do takiego sposobu postrzegania dziecka świadczyć może, z jednej strony, o dużej nośności idei J.J. Rousseau, z drugiej zaś, o znaczącej sile oddziaływania jego intelektualnych spadkobierców. Wyidealizowany obraz niewinnego dziecka zderza się jednak ze sposobami funkcjonowania dzieci w realiach codziennego życia. Analiza dziecięcych doświadczeń, ujawniając rzeczywiste sposoby egzystowania dzieci, dowodzi, że życie wielu z nich nie ma nic wspólnego z przebywaniem „w mitycznym ogrodzie Szczęśliwego, Bezpiecznego, Chronionego i Niewinnego Dzieciństwa” (Holt 1975: 22–23).

Badacze reprezentujący nurt nowej socjologii dzieciństwa, wskazując na wielość sposobów przeżywania i rozumienia świata oraz radzenia sobie z codziennością przez dzieci żyjące w różnych kontekstach społeczno-kulturowych, przekonują o zasadności odchodzenia od uniwersalnej wizji niewinnego dziecka. Tym samym ukazują oni możliwość włączania do konceptualizacji dziecka takich kategorii, jak kompetencja czy autonomia. Z ideą dziecka konstruowaną przez J.J. Rousseau zderzają się wyraźnie współczesne jego koncepty, z których wyłania się osoba kompetentna, bogata w potencjał, mocna, silna, znająca, jak pisze L. Malaguzzi (za: Dahlberg, Moss, Pence 2013: 106), sto języków, radząca sobie z „wieloma możliwościami i sposobami ich ekspresji, które się wzajemnie napędzają”, obdarzona zdolnościami sprawczymi.

Liczne badania prowadzone nad problematyką dzieciństwa w ciągu ostatnich kilku dziesięcioleci dowodzą, że dzieci są nie tylko ofiarami agresji, lecz że bywają też agresorami (jak chociażby dzieci żołnierze, por. np. Rosen 2007), nie tylko podporządkowują się innym, ale wpływają także na to, co dzieje się z nimi i wokół nich (niekiedy wręcz stają się czynnikami zmiany politycznej i kulturowej, por. np. Acharya 2010; Bluebond-Langner, Korbin 2007; Shier 2010; Shier et al. 2014), że są obdarzone zdolnością do bycia sprawcami zdarzeń i jednocześnie, do pewnego stopnia, istotami bezradnymi i bezbronnymi. „Atrybuty te manifestują się w różnych czasach i miejscach oraz w określonych okolicznościach i warunkach społecznych, politycznych, ekonomicznych i moralnych” (Bluebond-Langner, Korbin 2007: 242). Tego rodzaju konstatacje dowodzą zasadności wychodzenia w rozważaniach nad naturą dziecka poza niewinność i rozpatrywania jej w kontekście szerszego zakresu kategorii. Wskazują one także na niejednoznaczność i złożoność natury dziecka<sup>7</sup>, pozwalają więc na zakwestionowanie oczywistości i uniwersalności idei dziecka jako istoty niewinnej, niedojrzałej, zależnej i pozbawionej możliwości wpływania na zdarzenia. W kontekście tych rozważań rację należałoby zatem przyznać J. Korczakowi głoszącemu tezę, zgodnie z którą „nie ma dzieci – są ludzie” oraz współczesnym badaczom takim, jak G.S. Cannella, nawołującym do porzucenia podziału ludzi na dzieci i dorosłych i pozostania przy kategorii istot ludzkich – starszych i młodszych.

## Literatura

- Acharya (2010), *Child reporters as agents of change*. In: B. Percy-Smith, N. Thomas (eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation. Perspectives from Theory and Practice*. London and New York, Routledge.
- Alderson P., Goodwin M. (1993), *Contradictions within Concepts of Children's Competence*. „International Journal of Children's Rights”, 1.
- Ariès Ph. (1995), *Historia dzieciństwa. Dziecko i rodzina w dawnych czasach*. Tłum. M. Ochab. Gdańsk, Marabut.
- Baltes P.B., Staudinger U.M., Lindenberger U. (1999), *LIFESPAN PSYCHOLOGY: Theory and Application to Intellectual Functioning*. „Annual Review of Psychology”, 50.
- Baczko B. (1965), *Paradoksy russoistyczne: wstęp do dzieł wybranych J.J. Rousseau*. Nadbitka. Warszawa.
- Bluebond-Langner M., Korbin J.L. (2007), *Challenges and Opportunities in the Anthropology of Childhoods: An Introduction to "Children, Childhoods, and Childhood Studies"*. „American Anthropologist”, 109 (2).

<sup>7</sup> Argumentów przemawiających za trafnością tezy o niejednoznaczności natury dziecka/człowieka dostarczają także utwory literatury pięknej, do których bez wątpienia można zaliczyć „Władcę much” W. Goldinga. Przedstawiony w nim obraz życia grupy dzieci znajdujących się na bezludnej wyspie, budowania przez nich hierarchicznych relacji społecznych, dramatycznych i tragicznych w skutkach wydarzeń, ujawniania się instynktów i dziecięcego okrucieństwa podaje w wątpliwość J.J. Rousseau ideę czystości i niewinności natury dziecka. Zaprzecza on ponadto naturalistycznemu przekonaniu, zgodnie z którym człowiek, porzuciwszy cywilizację, staje się szczęśliwy.



- Buliński T. (2007), *Kulturowy wymiar wychowania. Praktyki i ideologie*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty*. Tom 1. Gdańsk, GWP.
- Burman E. (2008), *Deconstructing Developmental Psychology*. Second edition. London, Routledge.
- Cannella G.S. (1997), *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice and Revolution*. New York, Peter Lang Publishing, Inc.
- Corsaro W.A. (2005), *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks, Pine Forge Press.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2013), *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji. Języki oceny*. Tłum. K. Gawlicz. Wrocław, Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Donaldson M. (1986), *Myslenie dzieci*. Tłum. A. Hunca-Bednarska, E.M. Hunca. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Holt J. (1975), *Escape from Childhood*. Harmondsworth, Penguin.
- Holt J. (1992), *Spojrzenie dorosłych: dzieci jako "wdzięczne stworzonka"*. W: K. Blusz (red.), *Edukacja i wyzwolenie*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- James A., James A. (2004), *Constructing Childhood. Theory, Policy and Social Practice*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Jenks C. (2005), *Childhood. Second Edition*. London and New York, Routledge.
- Kehily (2008), *Zrozumieć dzieciństwo: wprowadzenie w kluczowe tematy i zagadnienia*. W: M.J. Kehily (red.), *Wprowadzenie do badań nad dzieciństwem*. Tłum. ks. M. Kościelniak. Kraków, WAM.
- Koops W. (2012), *Jean Jacques Rousseau, modern developmental psychology, and education*. “European Journal of Developmental Psychology”, Supplement.
- Kjørholt A.T. (2004), *Childhood as a Social and Symbolic Space: Discourses on Children as Social Participants in Society*. Doctoral thesis. Trondheim.
- Krzywosz-Rynkiewicz B. (2011), *Zanikanie dzieciństwa w ponowoczesności i jego konsekwencje edukacyjne. Rozważania wokół koncepcji A. Avirama*. „Kultura i Edukacja”, 4 (83).
- Lancy D.F. (2008), *The Anthropology of Childhood: Cherubs, Chattel, Changelings*. Cambridge, Cambridge University Press.
- LeVine R.A. (2007), *Ethnographic Studies of Childhood: A Historical Overview*. “American Anthropologist”, 109 (2).
- Montgomery H. (2009), *An Introduction to Childhood: Anthropological Perspectives on Children's Lives*. Oxford, Blackwell.
- Mizen P., Ofosu-Kusi Y. (2010), *Asking, giving, receiving: friendship as survival strategy among Accra's street children*. “Childhood”, 17.
- Nieuwenhuys O. (2009), *From Child Labour to Working Children's Movement*. In: Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London, Palgrave Macmillan.
- Postman N. (1999), *W stronę XVIII stulecia. Jak przeszłość może doskonalić naszą przyszłość*. Tłum. R. Frąc. Warszawa, PIW.
- Postman N. (1983), *The Disappearing Child*. “Educational Leadership”, March.
- Prout A., James A. (1997), *A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems*. In: James A., Prout A., (eds.), *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London, Falmer.
- Qvortrup J., Corsaro W.A., Honig M.S. (2009), *Why Social Studies of Childhood? An Introduction to the Handbook*. In: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London, Palgrave Macmillan.

- Rogoff B. (2003), *The Cultural Nature of Human Development*. Oxford, Oxford University Press.
- Rosen D.M. (2007), *Child Soldiers, Humanitarian Law, and the Globalization of Childhood*. "American Anthropologist", 109 (2).
- Rosier K.B. (2009), *Children as Problems, Problems of Children*. In: J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.-S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*. London, Palgrave Macmillan.
- Rousseau J.J. (1955), *Emil, czyli o wychowaniu*. Do druku przygotował F. Wnorowski, wstępem i komentarzem opatrzył Jan Legowicz. Tłum. W. Husarski. Wrocław, Zakład im Ossolińskich, Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Schaffer H.R. (2005), *Psychologia dziecka*. Tłum. A. Wojciechowski. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Shier H. (2010), *Children as Public Actors: Navigating the Tensions*. "Children & Society" 24,1.
- Shier H., Hernandez Mendez M., Centeno M., Arroliga I., Gonzalez M. (2014), *How Children and Young People Influence Policy-Makers: Lesson from Nicaragua*. "Children & Society", 28.
- Waśkiewicz A. (2007), *Emil, czyli życie obok społeczeństwa*. „Etyka”, 40.
- Woodhead M. (1999), *Reconstructing Developmental Psychology – Some First Steps*. "Children & Society", 13.
- Woodhead M. (2005), *Early Childhood Development: a question of rights*. "International Journal of Early Childhood", November.

**Małgorzata Dągiel**

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
mdag@uwm.edu.pl

## **Zwodnicza szczerłość(?) Jana Jakuba Rousseau czyli narracja jako kreacja i doświadczanie świata**

### **Summary**

#### **Deceptive frankness(?) of Jean-Jacques Rousseau or narration as creating and experiencing the world**

Literature remains somehow suspended between fiction and the truth, between pretending and authenticity. Each type of narration is, at the same time, a story and a creation, constructing the world portrayed on the experience of the speaker, taking into account the addressee, requirements of the genre selected and a set of ready-made schemas. The article analyses selected autobiographical works by J.J. Rousseau as a form of literary creation, as texts of culture that are rich in meaning, as the meeting place for the speaker, the text and the reader. It presents the attitude of the author/narrator towards the presented reality and the interesting process of its subjectivization, interpretation and evaluation.

**Keywords:** autobiographical work, narration, literary creation, J.J. Rousseau

**Słowa kluczowe:** utwory autobiograficzne, narracja, kreacja literacka, J.J. Rousseau

*„Lustro” literatury kreacyjnej nie odbija bowiem koniecznie autoportretu, ale jakiś „projekt” – czasem niespełniony, zmitologizowany – osobowości. Dystans między tym projektem a własnym „ja” autora staje się problemem nie tylko dla czytelnika, ale i samego pisarza.*  
(J. Jarzębski 1984)

### **Wprowadzenie**

Dostępne odbiorcy dzieło literackie można poddać oglądowi w dowolnie wybranej perspektywie. Można je porównywać z innymi, szukając związków intertekstualnych, traktować w zróżnicowany sposób, zależny od wybranego stylu odbioru (Głowiński 1997), można sytuować z wybranych kontekstach, bliższych lub dalszych utworowi i autorowi. Dzieło wytracone z położenia historycznego i odniesione do innych warunków społeczno-literackich ulegnie odmiennemu odczytaniu. Pojęcie tekstu jest bardziej pojemne niż dzieło. „(...) Ważne jest, jak się z nim [tekstem – przyp. MD] postępuje. Jest on mianowicie przeznaczony do kompleksowego odbioru, przy którym zachodzi kumulowanie sen-

sów, podległe zasadzie tworzenia ciągów niesprzecznych. Przy takim definiowaniu tekstu uwzględnia się nie tylko znaczenie elementów językowych w nim użytych, ale także rolę czynników sytuacyjnych, wpływ uświadamianej wspólnej wiedzy nadawcy i odbiorcy na zintegrowany sens wypowiedzi. (...) W takim ujęciu tekst stanowi zadanie wymagające od odbiorcy inwencji i współdziałania przy odtwarzaniu związków między elementami (rozpoznawania koherencji, relacji logicznych, wyciągania wniosków i wysuwania hipotez). Nie jest gotowym układem powiązanych sensów” (Dobrzyńska 2001: 293, 294). I w tekstach pozaliterackich, i w „narracyjnym lesie” literatury (Eco 1995) nie sposób pominąć odbiorcy.

Zgodnie z teorią semiotyczną dzieło literackie jest uporządkowaną sekwencją znaków, które zostają odczytane, by odkryć sens całości przekazu, co ściśle powiązane jest z osobą odbiorcy<sup>1</sup>. W teorii Rolanda Barthesa kładzie się nacisk na relację tekst – czytelnik, na jego aktywność lekturową, na „niezmierzony sens dzieła” i każdorazowe jego czytanie jako „produkcję” (za Mitosek 1983: 254–255). Ten sposób rozumienia tekstu przez odbiorcę bliski jest teorii Umberto Eco, który pisał o odczytaniu tekstu jako akcie arbitralnym, otwierającym nieskończoną perspektywę odczytań alternatywnych, przy którym tekst staje się *dziełem otwartym* (Eco 1994)<sup>2</sup>. „W opowiadaniu jednak zawsze istnieje czytelnik i ten czytelnik jest podstawowym składnikiem nie tylko procesu opowiadania, ale i samej opowieści” (Eco 1995: 5), w tym szkicu Eco wraca do czytelnika jako elementu struktury utworu, by rozwinąć motyw czytelnika modelowego, który „respektuje reguły gry” i „gotów jest do gry zasiąść” (Eco 1995: 15).

Obraz Rousseau budowany przez tłumaczy, literaturoznawców, a w jeszcze większym stopniu przez biografów, nie pozostaje bez znaczenia w przypadku sytuacji odbiorcy jego utworów. Na przykład opinie przytaczane przez Piotra Chmielowskiego (1848–1904), krytyka i historyka literatury polskiej, sytuują autora „Wyznań” wśród ludzi wyjątkowych, a jednocześnie świadomych swojej wielkości:

Przedział, jaki istniał pomiędzy nim a powszechnie uwielbianymi pisarzami, nietylko się nie zmniejszał ale zdawał się powiększać nawet; sława i dobrobyt uciekały od niego; a on

<sup>1</sup> Warto zwrócić także uwagę na relacje tekst – kontekst w perspektywie „od tekstu” i na założenia wstępne analizy kontekstualnej: „1) tekst jest całościowo zorganizowanym makroznakami, wielopoziomowym i wielowymiarowym; 2) tekst jest jednostką językowo-komunikacyjną, a nie tylko konstrukcją składaną doraźnie w procesie komunikacji z mniejszych jednostek językowych; 3) tekst jest fundowany na pojęciu podmiotu doświadczającego i mówiącego (*homo loquens*), zdolnego dialogować z drugim podmiotem; 4) wprowadzenie i operowanie pojęciem interseksualności winno respektować realność tekstu jako przedmiotu semiotycznego zorganizowanego według własnych dających się uchwycić zasad i zawierającego wewnętrzne sygnały otwarcia na inne teksty w przestrzeni intertekstualnej” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 340).

<sup>2</sup> Także w polskiej tradycji literaturoznawczej utrwalone jest postrzeganie dzieła w perspektywie odbiorcy (por. np. Handke 1982; Głowiński 1998). „Uwzględnienie roli odbiorcy w strukturze dzieła literackiego, czy – ogólnie – jego nakierowania ku czytelnikowi, wymaga analizy swoistości literackich sytuacji komunikacyjnych” (Głowiński 1998: 114).

wiedział przecież że nie jest człowiekiem pospolitym, któryby musiał zginąć wśród tłumu bezimiennych<sup>3</sup> (Chmielowski 1878: 7).

Chmielowski szczególne miejsce pisarza przypisywał jego oryginalności, wykazując jednocześnie sprzeczności, wady, które zaważyły na życiu pisarza i relacjach z innymi ludźmi:

Rousseau jest najoryginalniejszym, najbardziej samoistnym zjawiskiem w historii cywilizacji francuskiej XVIII stulecia nie przez to, żeby miał większe od innych zdolności, ani przez to nawet, aby większy od innych na społeczeństwo swoje wpływ wywarł, ale przez to, że był zupełnie różnym od innych. (...) bo uczuciem tylko wojując, miał wzgląd jedynie na swoje potrzeby a nie swoje obowiązki (Chmielowski 1878: 42.43).

Tadeusz Boy-Żeleński (1874–1941) określa „Wyznania” J.J. Rousseau mianem romansu ze wskazaniem bohaterki – pani Warens, co z jednej strony jest potwierdzeniem literackości dzieła, z drugiej – narzuceniem określonego stylu odbioru:

Słowem, *Wyznania* Russa, zwłaszcza ich część pierwsza, są prawdziwym romansiem o jego życiu, kreślonym – mimo iż w późnym już wieku – z nieporównaną świeżością i kolorem. Jak każdy prawdziwy romans mają swoją bohaterkę: jest nią owa pani de Warens, której imię Rousseau unieśmiertelnił tak, jak gdyby ona sama nie istniała nigdy na ziemi, lecz była jedynie tworem fantazji pisarza (Żeleński 1978: 9).

Jego opinia o całości dzieł Rousseau nie jest pochlebna, z jednym wyjątkiem:

(...) mało kto jednak poza badaczami literatury szuka w nich dzisiaj pokarmu dla myśli i wzruszeń. Ale pozostała wśród nich jedna książka, niesympatyczna, to pewna, nieraz wstrętna, ale świeża, czytelna i żywa: to ta, w której mówi nam o swoim *ż y c i u*, i to w taki sposób, iż dotąd, po półtora wieku, prawdą pozostały pierwsze słowa, od których zaczyna swe *Wyznania*: „Imam się przedsięwzięcia, które dotychczas nie miało przykładu i nie będzie miało naśladowcy” (Żeleński 1978: 6).

Boy twierdził, że „Wyznania” pisane były z bezwzględną szczerością (nie prawdomównością – to rzecz inna); „(...) szczeróść tych kart oczyszcza je z ich szpetoty” (Żeleński 1978: 7). Podkreślał jednak wrażenie mistyfikacji, której ulega w pierwszym rzędzie sam autor, czego przykładem jest kradzież kawałka znoszonej wstążki, wyolbrzymiona do wielkości tragedii, zbrodni życia.

Na szczeróść, jakże „zwodniczą”, zwracał uwagę, tym razem w „Przechadzkach samotnego marzyciela” Bronisław Baczko:

Zwodnicza jest prostota, bezpośredniość i intymna szczeróść tych tekstów. A jednocześnie nie wolno nam uronić niczego z tych intymności i szczeróści w całej ich zwodniczości właśnie. Mamy towarzyszyć Janowi Jakubowi w jego samotnych przechadzkach. Samotnych

<sup>3</sup> Pisownia oryginalna z wydania z 1878 r.

– to znaczy takich, w których towarzyszyć mu właśnie nie można, z których nas wyłączył. (...) Nie dajmy się więc zwieść. Od początku lektury wiemy przecież, że jest to tekst pisany również dla nas (Baczko 1967: 5).

Spośród bogatej spuścizny piśmienniczej Jana Jakuba Rousseau wybrałam do oglądu „Wyznania” i „Przechadzki samotnego marzyciela”, teksty przynależące do intymistyk, naznaczone szczerością (tu darujemy sobie jej dookreślenia), intymnością, które nie są jednak przykładami dziennika pisanego „dla siebie” a należą do literatury, zakładają obecność „innego”, formą wyrażania tejże szczerości jest literackość. Niejednoznaczna przynależność gatunkowa obu tytułów zaciekawia, staje się swego rodzaju „wyzwaniem”, także w znaczeniu nadanym przez Phillipe Lejeune’a (por. Lejeune 2001). Moje odczytanie tekstów, jako odbiorcy współczesnego, jest warunkowane uprzednimi doświadczeniami z tekstami literackimi oraz wyborem kontekstu komunikacji literackiej i jej wyznaczników; można powiedzieć, że podejmuję próbę „literackiego” odczytania, nie rezygnując jednak z „referencjalnej” lektury, ponieważ tylko ta druga zakłada dostępność referencjalnej prawdy (za: Chmielewska 2008).

Słowa Jerzego Jarzębskiego, przywołane jako motto artykułu, w skrótovej, zmetaforyzowanej formie wskazują zarówno na istotne dla dalszych rozważań pojęcia, jak i na główny problem – kreacji literackiego autoportretu twórcy, jakim był Jan Jakub Rousseau we wspomnianych „Wyznaniach” i „Przechadzkach samotnego marzyciela”. Każdy typ narracji jest jednocześnie opowiadaniem i kreacją, tworzeniem na nowo świata przedstawionego na podstawie własnych doświadczeń nadawcy, z uwzględnieniem adresata, wymogów przyjętego gatunku, zasobu gotowych schematów. Literatura pozostaje niejako „zawieszona” między fikcją a prawdą (dzieła, w dziele), między udawaniem a autentycznością. Dalsze uwagi zostaną podporządkowane pytaniom: Jak szczerość Rousseau łączy się z literackością jego utworów? Jak pisarz prowadzi narrację, która staje się kreacją siebie i świata. Jak czytelnik zostaje wbudowany w narrację?

### **Dziela czy nie-dziela?**

Jednym z istotnych zagadnień charakteryzujących współcześnie teksty intymne jest „pytanie o status fikcji w gatunkach intymnych, o typ fabularyzacji i rolę literackości” (Chmielewska 2008). P. Lejeune odmawia autobiografii literackości, ponieważ łączenie jej z literackością sytuowałoby autobiografię niebezpiecznie blisko fikcji (Lejeune 2001).

Literatura nie jest zamkniętym zbiorem, raczej można mówić o jej zmiennych w czasie wyróżnikach. Jednym z nich jest styl. Do wartości stylu artystycznego należy między innymi „oddalenie” od naiwnego realizmu, prawo jednostki do kreowania fikcyjnego świata. Styl artystyczny „[u]jawnia punkt widzenia osobisty, perspektywę egzystencjalną indywidualnego człowieka. Intencją wypowiedzi nie jest cel praktyczny, ani też powiadamianie o obiektywnych stanach rzeczy, raczej kreowanie pewnej umownej rzeczywistości

(świata tekstowego), która ma być przedmiotem kontemplacji estetycznej, nastawionej na sam komunikat, jego formę i treść” (Bartmiński, Niebrzegowska-Bartmińska 2009: 117).

Literackość to przyjęcie określonej konwencji gatunkowej. Tadeusz Boy-Żeleński nazwał „Wyznania” romansem, natomiast Roman Ingarden „Przechadzki samotnego marzyciela” – „dziennikiem osobistym i zarazem liryką filozoficzną” (Ingarden za: Baczek 1967: 6)<sup>4</sup>.

Na przeciwstawienie dziennika intymnego dziennikowi powieści zwrócił uwagę Michał Głowiński (1973), łącząc dziennik intymny z notatkami autentycznymi a dziennik powieść z fikcją, nawet maskowaną (Głowiński 1973: 77). Autor nazywa dziennik intymny „formą bez formy”, dziennik nie jest dziełem albo inaczej jest *nie-dziełem*. Tylko autobiografia, zdaniem Głowińskiego, obrazuje stworzoną przez jej twórcę wizję całości, w której przedstawia on swoje życie według przyjętych z góry zasad i idei; ta całościowość, sens globalny powieści są dla dziennika intymnego nieosiągalne (por. Głowiński 1973: 79, 80).

Nie mniej ważna jest różnica konwencji. Konwencje powieściowe ujawniają się przede wszystkim w kształtowaniu czasu; w dzienniku intymnym panuje nieustanna teraźniejszość, istotna jest wielka rola dat; w powieści – nachylenie ku przeszłości; aktualizacja w obrębie narracji mówiącej o przeszłości, kiedy czytelnik staje się świadkiem opisywanej sceny (Głowiński 1973: 89, 91).

Mniej spójny i pełny w porównaniu do autobiografii jest *autoportret literacki* jako wybór jednej z wielu możliwych form prezentacji „ja”. W nim realizuje się, wskazana przez M. Czermińską, główna właściwość postawy autobiograficznej, polegająca na chęci zakomunikowania „siebie” jakiemuś „ty” (Czermińska 1987: 22). To, co indywidualne, osobowościowe, dostępne staje się za pośrednictwem języka i konwencji gatunkowych. „Nie dający się sprowadzić do żadnej kategorii ogólnej element osobistego doświadczenia, egzystencjalne jądro sytuacji ludzkiej, może być w pełni jedynie zrozumiany czy współodczuty przez czytelnika, natomiast przedmiotem opisu może być tylko do pewnych granic” (Czermińska 1978: 231).

### Między szczerością a literackością

Zapewnienie o szczerości i ujawnienie zamierzenia „odkrycia się” narratora przed „innymi” następuje na początku tomu 1. „Wyznać”:

Imam się przedsięwzięcia, które dotychczas nie miało przykładu i nie będzie miało naśladowcy. Chcę pokazać moim bliźnim człowieka w całej prawdzie jego natury; a tym człowiekiem będę ja. Ja sam. Czuję moje serce i znam ludzi. Nie jestem podobny do żadnego z tych, których widziałem; śmiem wierzyć, iż nie jestem podobny do żadnego z istniejących.

<sup>4</sup> Zdaniem Ingardena „Przechadzki” ze względu na szczególną formę artykulacji przeżyć i doznań znoszą granicę między jednym a drugim.

Jeśli nie lepszy, w każdym razie jestem inny. Czy natura uczyniła źle czy dobrze niszcząc formę, w której mnie odlała, o tym wolno będzie sądzić dopiero po przeczytaniu tych kartek.

Niechaj trąba ostatecznego sądu zabrzmi, kiedy przyjdzie godzina: przybędę z tą książką w rękę stanąć przed obliczem Najwyższego Sędziego. Powiem głośno: oto co czyniłem, co myślałem, czym byłem. Wyznałem dobre i złe równie szczerze. Nie przemilczałem nic złego, nie dodałem nic dobrego; a jeśli zdarzyło mi się uciec do czczej ozdoby, to jedynie wówczas, gdy trzeba było wypełnić lukę ułomnej pamięci. Mogłem wziąć za prawdę to, o czym wiedziałem, że mogło być prawdą, nigdy tego, o czym nie wiedziałem, iż było fałszem. Pokazałem się takim, jakim jestem: godnym pogardy i szpetnym, kiedy nim byłem; dobrym, szlachetnym, wzniosłym, kiedy nim byłem; odsłoniłem moje wnętrze takim, jakim tyś je widział sam, Najwyższy Sędzio. Zgromadź dokoła mnie nieprzeliczoną liczbę moich bliźnich; niech słuchają mej spowiedzi, niech litują się mych nieprawości, niech się rumienią za me niedole. Niech każdy z nich kolejno odsłoni serce u stóp twego tronu z równą szczerością; a potem niechaj jeden jedyny powie ci, jeśli będzie miał czoło „Byłem lepszy od tego człowieka” (Rousseau 1978, t. 1.: 34).

Prezentacja celu i zawartości książki, samoocena i świadomość ludzkiej kondycji, prawda i fałsz, „ja” i „inni”, „ja” wobec Boga – oto wielość motywów skupionych w jednym, znaczącym fragmencie. Narracja jest podporządkowana autobiograficzności, ale narracja ta ma z pewnością charakter literacki, jest kreacją, wyborem zarówno milczenia, jak i słów, ich układów. Duccio Demetrio posłużył się terminem „myśl autobiograficzna”, określając go następująco: „mnogość nagromadzonych w ciągu całego życia wspomnień”, „forma rozmyślań o własnym istnieniu”, „stan ducha, osobliwy i dość rzadki”, a także „rodzaj terapii” (Demetrio 2000: 10–11). Na wzór własnych marzeń przekształcana jest przeszłość. „Fantazjowanie i jego zapis w postaci dzieła literackiego ma jednak charakter nie tylko kompensacyjny – czasem wręcz zastępuje rzeczywistość, czyli staje się sublimacją własnych popędów i pragnień” (Calek 2012: 131, 132). W świetle obszernego wprowadzenia w pierwszym tomie „Wyznać” można uznać cały ten tekst za rodzaj *katharsis*, poprzedzony spowiedzią i okazywaniem żalu „nawróconego grzesznika”, co w konsekwencji ma wprowadzić sens i porządek w biografię autora/narratora/bohatera<sup>5</sup>.

Przyjrzyjmy się, w jaki sposób narrator postrzega i opisuje rzeczywistość przedstawioną, jak przebiega interesujący proces jej subiektywizowania, interpretowania, oceniania, jakich używa zabiegów. Narrator, opisując świat przedstawiony, kreuje go i nadaje mu empiryczne cechy prawdziwości. Czynnością narratora jest *opowiadanie*. Mówiąc o rzeczywistości przedstawionej – tworzy tę rzeczywistość. U Rousseau zauważyć można oscylację postawy narratora w dziele literackim między dążeniem do ukrycia się za przedstawionym światem a wszechwiedzą na jego temat (a nawet wyższością wobec niego)<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> W klasycznym dla rozważań nad autobiografią dziele Philippe Lejeune wyróżnia „pakt autobiograficzny”, zakłada tożsamość autora, narratora i bohatera. Tożsamość ta jest rodzajem umowy z czytelnikiem. Ponadto autor określa cechy biografii, przypisując jej prawdę, odrzucając fikcję i oddzielając od literatury (Lejeune 2001).

<sup>6</sup> „Eksperyment Rousseau zakładał, że „ja” jest dla siebie „z natury” przejrzyste, dostęp doń zniekształcić może tylko spojrzenie innych. Pozostawione samemu sobie „ja” widzi swój obraz bez zniekształceń,



Rzeczywistość przedstawiona w szczegółach jest subiektywizowana, interpretowana, oceniana według systemów (intelektualnego i emocjonalnego), w jakich tkwi narrator. W dziele narracja staje się kreacją, gdy tylko narrator zaczyna mówić. Świat realizuje się w tym, co o nim mówi narrator.

Porównując tak różne narracje autobiograficzne Michała Głowińskiego i Andy Rottenberg, Krystyna Jakowska posłużyła się stwierdzeniem: „**Nie ma rady**, trzeba tradycyjnie zwrócić się do tekstów, żeby w ich czasowości i języku rozpoznać ślady różnego u obojga autorów **doświadczenia świata**” (Jakowska 2010: 50; podkreślenie M.D.). To „nie ma rady” brzmi jak rezygnacja (zgoda?) na pochylenie się nad jedynym elementem, który pozostaje trwały, który jest – nad tekstem. To z niego, narzucając narracji określone kryteria oglądu, jak np. konfiguracja czasu czy językowy typ opowieści, wyprowadza odbiorca/krytyk sądy o jednostkowym doświadczeniu świata.

Autobiografia, ten „wielki obrachunek z samym sobą” (określenie Czerwińskiej 1978: 229), winien zaczynać się zapisem doświadczeń własnego dzieciństwa. U Rousseau nie znajdziemy jednak arkadyjskiego mitu dzieciństwa, z pewnością jest on dyskusyjny, trudno mówić o wyobrażeniu przestrzeni dzieciństwa, widoczny jest dotkliwy brak matki, są krewni a nie ma domu: jego wnętrza, okolicy. Zamiast opisu materialnego domu jest opis „przestrzeni wewnętrznej” narratora, bliskich relacji, które rodzą poczucie zakorzenienia, a które zmieniają się gwałtownie z chwilą wyjazdu ojca z Genewy, kiedy następuje nieodwracalna utrata domu (i późniejsze próby jego znalezienia), a swojskość ustępuje miejsca poczuciu obcości i niedopasowania do otoczenia.

Rousseau lubuje się w skrajnościach, kontrastach, wyolbrzymieniach, sprzecznościach. Widoczne jest kreowanie bohatera na człowieka wyjątkowego, uwznioślenie, czynienie wyrastającym ponad swój stan, ponad społeczeństwo, a z drugiej strony – poniżenie, ujawnienie wstydliwych tajemnic, obdarcie z godności, samooskarżenia o kradzieże i inne występki: „Co najtrudniej wyznać – wstydlive i śmieszne w nas” (Rousseau 1978, t. 1:46). Rousseau spowiada się z błędów wszystkich, których losy postawiły na drodze jego życia. „Utarło się w krytyce literackiej wierzyć słowom Russa wówczas, gdy się oskarża, uważać je za kłamstwo tam, gdzie się uniewinnia” (Żeleński 1978:9). Sprzeczności istnieją także między opisem siebie jako gburą, ciężkiego i niezręcznego a wywieraniem uroku na innych.

„Ja opowiadające” i „ja opowiadane” (za Chmielewska 2008) łączy gramatyczna forma pierwszoosobowa, wyjątkowo „ja opowiadane” nazywane jest Janem Jakubem z zastosowaniem formy trzeciej osoby czasownika. Rodzaj gry z czytelnikiem jest podejmowany także w zakresie szczerości opowieści, „odkrywania się” przed nim. Dziennik intymny nie zakłada czytelnika, nie potrzebuje go. Do kogo więc kieruje swoje usprawiedliwienia,

---

wytwarza prawdę o sobie i może ją przekazać innym. Rzecz w tym, aby trybunał „Innych” tę prawdę uznał, aby usprawiedliwił i uniewinnił podsądnego. „Ja” rozumie (czy też raczej czuje) samo siebie bez przeszkód i pośredników. Rozpoznanie to dokonuje się tyleż dzięki bezpośredniemu wglądowi serca, ile dzięki opowieści, w której „ja opowiadające” uobecnia „ja opowiedziane”, potwierdza jego tożsamość i nawiązuje ciągłość” (Chmielewska 2008: 160).

refleksje, sentencje? Na ile możliwy/nieвозмоły jest charakter identyfikacji czytelnika z podmiotem opowieści? Identyfikacja intelektualna czy emocjonalna? J.J. Rousseau potrzebuje „innego”, by się usprawiedliwić, oczyścić przez spowiedź; aby czytelnik „użalił się jego biedzie”, współodczuwał, wzruszał się<sup>7</sup>. Czy zakłada to identyfikację emocjonalną z podmiotem opowieści? Ciekawy opis nieudanej kradzieży jabłka ze spiżarni zostaje zakończony otwartym apelem do czytelnika: „Litościwy czytelniku, uzał się memu strapieniu!” Niekiedy bezpośredni zwrot jest zachętą do lektury: „(...) i w dalszym ciągu czytelnik spotka się z mnóstwem nieoczekiwanych szczegółów”.

W zakresie kreacji czasu zachowana zostaje relacja chronologiczna, porządkowanie, poszukiwanie sensu życia w przywoływaniu przeszłości, we wspomnieniach. Rozliczanie się z życiem jest bardziej widoczne w „Przechadzkach” niż „Wyznaniach”. Chronologia zdarzeń jest elementem globalnego sensu dzieła, mówi o przyjętej koncepcji człowieka, życia społecznego. Przeszłość to domena samej relacji, terażniejszość jest sprawą jej szeroko pojętego interpretowania. Podróż w przeszłość, szczególnie widoczna w pogodnych wspomnieniach dzieciństwa i młodości (Rousseau 1978, t. 1.) może być interpretowana jako ucieczka przed nieuchronnością losu, przed terażniejszością, która boli.

„Wyznania” mają podział całości dzieła na części, bez nadanych tytułów. Brak jest dat określających poszczególne etapy życia bohatera, bez przejścia od jednego do drugiego „teraz”. Daty, które są wpisane na początku poszczególnych części, zostały dodane przez redaktorów. W „Przechadzkach samotnego marzyciela” przypisy są próbą poprawienia błędów Jana Jakuba, z odniesieniem do materiałów biograficznych, stają się ważne jedynie w lekturze referencjalnej. „Przechadzki” są na ogół bardziej spójne niż „Wyznania”, jednolite narracyjnie.

Narrator i narracja w „Wyznaniach” i „Przechadzkach” są budowane, konstruowane i fakt pisania obu dzieł przez dojrzałego autora („Przechadzki” zostały napisane jako ostatnie dzieło, pod koniec życia Rousseau), w perspektywie opanowanego warsztatu, ma tu niebagatelne znaczenie. „Wyznania” obrazują niejednolitość języka i narracji: emocjonalność versus szczegóły materii opisywanego domu, ogrodu; wyrwane/wybrane z przestrzeni i zatrzymane w słowach: jaskółka, mucha, kalendarz, sztych, maliny za oknem. Nad tym „ja” na pierwszym miejscu, świat przez pryzmat „ja”; tkliwość, wzruszenie wspomnień „tego czasu”. Najważniejszy jest intymny świat bohatera, sfera jego subiektywności. Rousseau przedstawia przeszłość tak jak ją postrzega, odczuwa i interpretuje w momencie pisania. Żyje w swojej subiektywności i jest jednocześnie jej opowiadaczem, może relacjonować to, co poza tę sferę subiektywności wykracza. To prawda jednostkowego, wewnętrznego przeżycia. Relacja narratora pierwszoosobowego jest jedynym źródłem informacji, jedynym punktem odniesienia. Opowieść narratora/bohatera jest faktycznie opowieścią o nim samym, o jego sposobie wypowiedzania się na własny temat. Następuje wykorzystywanie własnego „ja” (rzeczywistego i kreowanego) do wyrażania prawd o świecie, człowieku itp. i o sobie samym.

<sup>7</sup> Uogólniając, można postawić tezę, że głównym tematem „Wyznań” jest **cierpienie**.

Osobowy narrator przekracza swoją „rolę” w dwóch kierunkach: do wnętrza świata przedstawionego oraz poza rzeczywistość zamkniętą w utworze – ku osobie realnego autora (Kaniewska 1997: 210). W „Przechadzce czwartej” na przykład narrator dokonuje rozliczenia z własnym warsztatem pisarskim, ta część jest mało spójna, poprzecinana krótkimi historyjkami dramatycznych wypadków z okresu dzieciństwa, częściowo autotematyczna, dotyczy bowiem pisania o pisaniu, prawdy i fałszu, mówienia i milczenia, a odniesieniem jest tekst „Wyznań”, chronologicznie wcześniejszy od „Przechadzek samotnego marzyciela”, które stały się ostatnim utworem, nad którym Rousseau pracował przed śmiercią.

Pole narracji poszerza się: od opowieści o zdarzeniu, często bardzo wątlm fabularnie, do uogólnionych refleksji. Opowieść poprzedza podniosła w tonie zapowiedź zdarzeń: „O wy, ciekawi czytelnicy wspaniałych dziejów orzecha, słuchajcie jego straszliwej tragedii i jeżeli zdołacie, wstrzymajcie się od drżenia”. Zauważalna jest zmiana nastroju, opowieść o układaniu przez chłopców patyczków przy budowie akweduktu jest zwykła, sprawozdawcza.

Przykłady zastosowania patosu: „Kiedy odjechała, chciałem się rzucić za nią w wodę, długo rozdzierałem powietrze krzykiem rozpacz”; „Ach, nie uprzedzajmy nieszczęść mego życia; aż nadto trzeba mi będzie zaprzętać czytelników tym smutnym przedmiotem”; „Wkraczałem z ufnością na szeroką scenę świata; spodziewałem się wypełnić ją wartością mej osoby”. Literackość to również nieustanna narratorska kreacja siebie, np. na rycerza w wieku 11 lat, mściciela krzywd swego krewniaka; wielość przykładów i koniecznie nazwanie, dookreślenie, mimo sprzeczności, ubiegające domyślność/rozumienie/brak rozumienia opisanych sytuacji przez czytelnika: „(...) jestem cyniczny, brutalny, nieustraszony, bezczelny”; „Z natury byłem nieśmiały i wstydlivy”. Wątek refleksji autotematycznej wpisany jest w narrację.

Rousseau zachowuje w „Wyznaniach” linearność relacji, chronologię, szukając sensu w przeszłości, w różnym jednak zakresie koncentruje uwagę odbiorców na zdarzeniach, ludziach i ich ocenach. Emocjonalna narracja współbrzmi z subiektywnie opisywanymi sytuacjami człowieka, który zwykle czuje się niedoceniony, niezrozumiany, nieszczęśliwy. Epizod rozrasta się w narracji, olbrzymieje, staje się okazją do uogólnień, podsumowań, krytycznych ocen, porównań, często nacechowanych ironią i sarkazmem, jak w scenie kolacji z panią d'Epinau, której przebieg zakłóca wtargnięcie Grimma – intruza i rywala. Grimm charakteryzowany jest negatywnie w zestawieniu z narratorem:

Co do mnie, próżno szukałem, w czym mógłbym być zobowiązany temu nowemu opiekunowi. Pożyczałem mu pieniądze, on mnie nigdy; doglądałem go w chorobie, on ledwie że zaglądał do mnie, gdym był chory; dałem mu wszystkich mych przyjaciół, on mnie żadnego (...) Nigdy nie wyświadczył mi ani nie ofiarował nawet przysługi żadnego rodzaju. (...) Prawda, iż mniej albo więcej był on arogantem ze wszystkimi, ale z nikim tak brutalnie, jak ze mną (Rousseau 1978, t. 2: 213).

Czas przeszły nie jest zamknięty, autobiografia to „wychylenie” terażniejszości w przeszłość. Danuta Lalak, pisząc o procesie tworzenia autobiografii, podczas którego opowiedziana historia życia jest rekonstrukcją zdarzeń minionych z perspektywy czasu jej powstania, zaznacza: „Nie jest zatem ze swej istoty odwzorowaniem przeszłości, lecz refleksją w stosunku do niej” (Lalak 2010: 123, 124); istotną rolę pełnią w niej „inni” – partnerzy interakcji, którzy będą w stanie opowieść zaakceptować.

W „Wyznaniach” obecność innych osób wokół narratora jest maksymalnie subiektywizowana, one są często jedynie pretekstem do kolejnych, pełnych egzaltacji opisów **jego emocji, wzruszeń, nadziei**. Dominuje narcyzm, wylewność. Zauważalne jest stale obecne skupienie narracji bardziej na życiu wewnętrznym niż na zdarzeniach włączających jednostkę w otaczający świat. Jak pisze M. Czermińska: „W długiej tradycji europejskiego pisarstwa autobiograficznego możemy znaleźć co najmniej dwa różne, a nawet przeciwstawne sobie typy narracji: postawę świadka, który osobiście uczestniczył w zdarzeniach, oraz introspekcyjny wgląd, sięgający do głębin jednostkowej duszy. Pierwszy typ nazywam świadectwem, a drugi wyznaniem” (Czermińska 2000: 19)<sup>8</sup>. Świadectwo i wyznanie są sobie przeciwstawne jako postawa ekstrawertywna i introwertywna (Czermińska 2000: 23).

## Podsumowanie

Współczesne zainteresowanie dorobkiem i postacią Jana Jakuba Rousseau przez przedstawicieli różnych dyscyplin jest swego rodzaju trudno wytłumaczalnym fenomenem. Zwraca się uwagę na nośność jego idei i ich recepcję. Niewątpliwie uwaga ta dotyczy także literatury pięknej, namysłu twórców i badaczy nad możliwym (i zrealizowanym przez Rousseau, często w formie eksperymentów językowych i formalnych) połączeniem fikcji i autobiografizmu. „Rousseau znalazł legion naśladowców, otworzył nową epokę zwierzeń, wyznań i produkcji prawdy o sobie. Sformułował kanon estetyczny i wydobył założenia poznawcze opowieści autobiograficznej” (Chmielewska 2008: 159).

Zastosowanie literackości i jej wybranych kategorii w odniesieniu do dwóch przywołanych tytułów, jakimi są „Wyznania” i „Przechadzki samotnego marzyciela”, było kwestią wyboru; okazały się elementami nośnymi i owocnymi. Jeśli przyjąć, iż historia jest „opowieścią o życiu, której celem jest zrozumienie sensu ludzkiej egzystencji” (E. Domańska, cyt. za Ciałek 2012: 61), to moja „historia” odczytania na nowo tekstów Rousseau pozostaje nie tylko interesującym doświadczeniem jednostkowym, ale wpisuje się w wielość podejmowanych „tu” i „teraz” działań inspirowanych myślą i dorobkiem genewskiego filozofa, pisarza i pedagoga. A „produkcja prawdy o sobie” rozkwita w internetowych blogach i portalach społecznościowych, pozostając w kręgu problemów prawdy i fałszu, mówienia i milczenia...

<sup>8</sup> Precyzując typ pisarstwa osobistego, autorka przypisuje J.J. Rousseau tzw. autobiografię duchową (Czermińska 2000: 63, 64).

## Literatura

- Baczko B. (1967), *Kształty wolności* [Wstęp]. W: J.J. Rousseau, *Przechadzki samotnego marzyciela*. Przeł. M. Gniewiewska, wstęp B. Baczko, Warszawa, Czytelnik.
- Bartmiński J., Niebrzegowska-Bartmińska S. (2009), *Tekstologia*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Całek A. (2012), *Adam Mickiewicz – Juliusz Słowacki. Psychobiografia naukowa*. Kraków, Wydawnictwo UJ.
- Chmielewska K. (2008), *Poza granicami gatunku? Dziennik Witolda Gombrowicza*. „Nauka”, nr 4, [http://www.pan.poznan.pl/nauki/N\\_408\\_09\\_Chmielewska.pdf](http://www.pan.poznan.pl/nauki/N_408_09_Chmielewska.pdf) (10.09. 2015).
- Chmielowski P. (1878), *Rousseau – w stuletnią rocznicę jego śmierci*. Warszawa, Spółka Nakładowa, <http://polona.pl/item/708641/>
- Czermińska M. (1987), *Autobiografia i powieść*. Gdańsk, Wydawnictwo Morskie.
- Czermińska M. (2000), *Autobiograficzny trójkąt: świadectwo, wyznanie i wyzwanie*. Kraków, „Universitas”.
- Czermińska M. (1978), *Dom w autobiografii i powieści o dzieciństwie*. W: M. Głowiński, A. Okopień-Sławińska (red.), *Przestrzeń i literatura*. Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Demetrio D. (2000), *Autobiografia. Terapeutyczny wymiar pisania o sobie*. Przeł. A. Skolimowska, Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Dobrzyńska T. (2001), *Tekst*. W: J. Bartmiński (red.), *Współczesny język polski*. Lublin, Wydawnictwo UMCS,
- Eco U. (1994), *Dzielo otwarte. Forma i nieokreśloność w poetykach współczesnych*. Tłum. J. Gałuszka, Warszawa, „Czytelnik”.
- Eco U. (1995), *Sześć przechadzek po lesie fikcji*. Przeł. J. Jarniewicz, Kraków, Wydawnictwo Znak.
- Głowiński M. (1998), *Dzielo wobec odbiorcy. Szkice z komunikacji literackiej*. Kraków, „Universitas”.
- Głowiński M. (1973), *Powieść a dziennik intymny*. W: M. Głowiński, *Gry powieściowe. Szkice z teorii i historii form narracyjnych*. Warszawa, PWN.
- Głowiński M. (1997), *Style odbioru. Szkice o komunikacji literackiej*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Handke R. (1982), *Utwór fabularny w perspektywie odbiorcy*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Jakowska K (2010), *O narracjach autobiograficznych Michała Głowińskiego i Andy Rottenberg*. „Białostockie Studia Literaturoznawcze”, nr. 1, s. 49–59, <http://www.bsl.uwb.edu.pl/download/bsl1/03-Jakowska.pdf> (10.08. 2015).
- Jarzębski J. (1984), *Powieść jako autokreacja*. Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Kaniewska B. (1997), *Świat w granicach „ja”*. O narracji pierwszoosobowej. Poznań, Dom Wydawniczy „Rebis”.
- Lalak D. (2010), *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Lejeune P. (2001), *Wariacje na temat pewnego paktu. O autobiografii*. Przeł. W. Grajewski, S. Jaworski, A. Łabuda, R. Lubas-Bartoszyńska, Kraków, „Universitas”.
- Mitosek Z. (1983), *Teorie badań literackich*. Warszawa, PWN.

- 
- Rousseau J.J. (1967), *Przechadzki samotnego marzyciela*. Przeł. M. Gniewiewska, wstęp B. Baczeko, Warszawa, Czytelnik.
- Rousseau J.J. (1978), *Wyznania*. Przeł. i wstęp T. Boy-Żeleński, t. 1, 2, Warszawa, PIW.
- Żeleński (Boy) T. (1978), Od tłumacza. W: J.J. Rousseau, *Wyznania*. Przeł. i wstęp T. Żeleński (Boy), t. 1, Warszawa, PIW.

*Ewa Szatan*

Uniwersytet Gdański  
ewaszatan@poczta.onet.pl

## **Myśli Jana Jakuba Rousseau o wychowaniu i muzyce – ich reminiscencje w rytmice Emila Jaques-Dalcroze’a**

### **Summary**

#### **Thoughts of Jean-Jacques Rousseau on education and music – their reminiscences in Dalcroze Eurhythmics**

The text is an attempt to analyze and interpret a selection of Jean-Jacques Rousseau’s thoughts about education relating to music education, the thoughts that I find as reminiscences of assumptions and methods of Emil Jaques-Dalcroze. He focuses his discourse on the issues related to the moment when the musical education of the child takes form and also on the quality of the child’s first contacts with music, and the role of parent and teacher in the child’s appreciation of music. A comparison of the assumptions regarding musical education of Rousseau and Jaques-Dalcroze may seem interesting, because, despite the passage of successive decades, they seem to be still valid, as, for example, the one that speaks of the joy of discovery that should accompany the child in the learning process.

**Słowa kluczowe:** dziecko, nauczyciel, muzyka, wychowanie muzyczne, rytmika.

**Keywords:** child, teacher, music, musical education, eurhythmics.

### **Wstęp**

Jan Jakub Rousseau – filozof, literat, wychowawca, człowiek o wielu zainteresowaniach, muzyk–amator, muzyk–samouk. Emil Jaques-Dalcroze – dobrze wykształcony muzyk, kompozytor, pianista, dyrygent, aktor, pedagog, twórca rytmiki<sup>1</sup>. Co łączy tych dwóch obywateli Genewy, poza miejscem, w którym przez lata ogniskowało się ich życie i aktywność

<sup>1</sup> Rytmika – metoda kształcenia muzycznego, którą stworzył E. Jaques-Dalcroze; obejmuje rytmikę, solfeż i improwizację fortepianową. Najważniejsze cele metody (poza rozwojem muzycznym) według jej twórcy to: „rozwijanie wrażliwości muzycznej w całym organizmie, tworzenie poczucia porządku i równowagi po obudzeniu wszystkich możliwości motorycznych, rozwijanie wyobraźni” (Brzozowska-Kuczkiewicz 1991: 32). W Polsce rytmika jest częścią kształcenia muzycznego w podstawowym i średnim szkolnictwie muzycznym. W wyższym szkolnictwie muzycznym kształcą się nauczyciele rytmiki. W przedszkolach i szkołach ogólnokształcących w edukacji muzycznej wykorzystuje się wybrane elementy rytmiki. Rytmika jest wykorzystywana w muzykoterapii aktywnej (logorytmika). Metoda jest znana na całym świecie. W obecnym 2015 roku obchodzono 150 rocznicę urodzin E. Jaques-Dalcroze’a. Więcej o metodzie można przeczytać w *Pismach wybranych* E. Jaques-Dalcroze’a, publikacjach M. Brzozowskiej-Kuczkiewicz, Z. Burowskiej, M. Przychodzińskiej, M. Skazińskiej i in.

zawodowa? Żyli w różnych epokach – pierwszy urodził się i zmarł w XVIII wieku, drugi urodził się w drugiej połowie XIX wieku, a zmarł w połowie XX. Osobiście nie mogli się spotkać, ale uwagi o wychowaniu i muzyce pierwszego były bliskie drugiemu i mogły inspirować Jaques-Dalcroze’a przy wypracowaniu własnej koncepcji wychowania muzycznego<sup>2</sup>. Każdy z nich wpisał się w określony sposób w historię muzyki i historię wychowania. Obszarami wspólnymi zainteresowania obu Szwajcarów była **muzyka** i było **dziecko**.

Myśli muzyczne i idee pedagogiczne Jana Jakuba Rousseau pozostawione w jego dorobku literackim (Skowron 2010) niewątpliwie znane były Emilowi Jaques-Dalcroze’owi, który w swoich tekstach muzycznych i dziełach pedagogicznych powoływał się na tezy oświeceniowego filozofa, m.in. na tezę uniwersalną, a bardzo istotną także dla współczesnego wychowania muzycznego, mówiącą o tym, że edukacja człowieka rozpoczyna się wraz z jego przyjściem na świat i jest procesem determinowanym środowiskowo (Jaques-Dalcroze 1992: 27)<sup>3</sup>. Czasy, w których żył i pracował nad swoją koncepcją gimnastyki rytmicznej<sup>4</sup> E. Jaques-Dalcroze sprzyjały nowatorskiej pracy, co więcej, jego osiągnięcia były weryfikowane przez współczesnych mu psychologów i pedagogów<sup>5</sup>. Spoglądając na to z perspektywy kolejnego stulecia, dostrzegając fenomen rytmiki Jaques-Dalcroze’a (jej znaczenie nie tylko dla kształcenia muzycznego, lecz także terapii), należy potwierdzić trafność jej założeń. Dlatego w tekście chciałabym przywołać cztery główne tezy Rousseau (w dalszej części tekstu przedstawiam je jako: *Myśl 1*, *Myśl 2*, *Myśl 3*, *Myśl 4*), które są fundamentalne dla Dalcrozowskiej koncepcji wychowania muzycznego, dla rytmiki:

1. Od momentu narodzin powinno się dbać o rozwój umysłowy i fizyczny dziecka (w rytmice aktywność muzyczna pobudza i akceleroje rozwój procesów poznawczych i sprawność fizyczną – przypis autorki).
2. Matka jest naturalną opiekunką dziecka i inicjatorką jego pierwszych doświadczeń muzycznych.
3. Dziecko powinno być samodzielne w myśleniu (także w myśleniu muzycznym), samo może odkrywać świat (świat muzyki) i prawa nim rządzące (np. zasady muzyki, sposób interpretowania muzyki), nauczyciel ma tylko je w tym wspierać.
4. Dziecko powinno znajdować przyjemność i radość w uczeniu się (uczeniu się muzyki).

Swoje głębokie przemyślenia Rousseau zapisał w traktacie *Emil, czyli o wychowaniu*, (Rousseau 1955a: 33–37, 128–129, 172–176). W niniejszym tekście będą one (idee

<sup>2</sup> E. Jaques-Dalcroze powołuje się na różne przemyślenia J.J. Rousseau – np. w *Pismach wybranych*, s. 27.

<sup>3</sup> Jaques-Dalcroze cytuje fragmenty zapisane w traktacie *Emil, czyli o wychowaniu* J.J. Rousseau. Znaczenie wczesnego uczenia muzyki potwierdzają także inne osiągnięcia, np. szkoły S. Suzuki w zakresie nauki gry na skrzypcach.

<sup>4</sup> Termin „gimnastyka rytmiczna” początkowo stosował dla swojej metody sam jej twórca. Później pozostała skrócona nazwa „rytmika”. Dlatego w tekście będę posługiwała się nimi wymiennie.

<sup>5</sup> Jaques-Dalcroze był bardzo zainteresowany pracami Ruchu Nowego Wychowania. Znał m.in. É. Claparède (współzałożyciela utworzonego w dwusetną rocznicę urodzin J.J. Rousseau Instytutu jego imienia) i jego prace. Doceniał także osiągnięcia pedagogiczne M. Montessori.



J.J. Rousseau) zakotwiczone w edukacji muzycznej, będą odnosiły się do koncepcji rytmiki Emila Jaques-Dalcroze'a.

### **Jan Jakub Rousseau i Emil Jaques-Dalcroze – fakty z życia wyjaśniające ich filozoficzno-pedagogiczne rozważania o wychowaniu muzycznym**

Jan Jakub Rousseau i Emil Jaques-Dalcroze część swojego życia spędzili w Genewie. Obaj byli ważnymi i nietuzinkowymi jej obywatelami. W okresie dzieciństwa pierwszy wychowywał się bez matki, gdyż zmarła ona kilka dni po jego narodzinach, ale w pewnym stopniu zastępowała ją w wychowaniu ciotka, siostra ojca, bardzo wrażliwa na muzykę i jak wspomina ją J.J. Rousseau, chętnie i często śpiewająca piosenki (Rousseau 1978). Trudno ocenić, czy wychowanie przez matkę biologiczną miałoby taki sam wpływ na rozwój muzyczny Jana Jakuba oraz na reprezentowane w życiu dorosłym poglądy na temat muzyki i wychowania muzycznego. Drugiemu (Emilowi) dzieciństwo upływało pod opieką matki kochającej i troskliwej. Wspólne było to, że jako chłopcy wychowywali się w kontakcie z muzyką, co w znacznej mierze ukształtowało ich wrażliwość, a przede wszystkim wyznaczyło kierunek przyszłej aktywności zawodowej.

Wrażliwość na muzykę i zainteresowanie się nią Jana Jakuba Rousseau ukształtowało środowisko – w pierwszych latach życia głównie rodzinne. Ojciec jego, jak większość Szwajcarów, zajmował się zegarmistrzostwem, ale z zamiłowania był nauczycielem tańca. Być może, to dzięki ojcu i jego aktywności muzycznej syn Jan Jakub wykazywał dość wcześnie zainteresowanie muzyką. Można założyć, że prawdopodobnie także dzięki ciotce Suzanne doświadczał pierwszych spontanicznych i naturalnych wrażeń muzycznych<sup>6</sup>. To ona wzbudziła pasję Jana Jakuba do muzyki, „upodobanie albo raczej namiętność” (Rousseau 1978: 11), gdy nuciła małemu bratankowi wiele piosenek „głosikiem pełnym słodyczy”, jak pisał o tym dojrzały już Rousseau w *Wyznaniach* (Rousseau 1978: 11).

Środowisko rodzinne małego Emila Jaques'a<sup>7</sup> bardzo sprzyjało rozwojowi zamiłowania do muzyki. Wychowywał się w rodzinie raczej zamożnej<sup>8</sup> i o bogatych tradycjach muzycznych (niemal wszyscy członkowie zawodowo lub amatorsko grali na różnych instrumentach i śpiewali, zajmowali się muzyką), a od szóstego roku życia pobierał regularne lekcje gry na fortepianie. Już wtedy tworzył swoje pierwsze kompozycje na fortepian (Brzozowska-Kuczkiewicz 1991: 12). Zainteresowanie Emila muzyką z jednej strony wynikało z kultywowania rodzinnych tradycji, z drugiej – „z obcowania z wielką kulturą

<sup>6</sup> Przywołując badania z zakresu zdolności muzycznych, należy stwierdzić, że największe znaczenie dla ich rozwoju mają pierwsze lata życia dziecka (B. Kamińska, K. Lewandowska, M. Manturzevska, B. Tietpłow, J. Wierszyłowski i in.).

<sup>7</sup> Jaques – to rodowe nazwisko Emila; pseudonim artystyczny Dalcroze przyjmuje w 1886 roku. Więcej na ten temat można przeczytać w: E. Jaques-Dalcroze, *Pisma wybrane*, Warszawa 1992, s. 166.

<sup>8</sup> Podobnie jak w rodzinie Rousseau, ojciec Emila zajmował się zegarmistrzostwem, ale był przedstawicielem firmy genewskiej w Wiedniu, stąd kilka pierwszych lat dzieciństwa Emil wychowywał się właśnie tam.

Wiednia” (Brzozowska-Kuczkiwicz 1991: 12)<sup>9</sup>. Od dzieciństwa rozwijał swoje zainteresowania sztuką i jako młodzieniec uczył się równolegle muzyki w konserwatorium genewskim, a na uniwersytecie studiował sztuki teatralne. Uzyskał gruntowne wykształcenie w obu kierunkach, stąd profesjonalnie zajmował się komponowaniem piosenek, utworów fortepianowych i operetki oraz przez jakiś czas pisaniem sztuk teatralnych. Swoje pierwsze występy muzyczne odnotował jako sukcesy. Jeszcze przed trzydziestym rokiem życia podjął pracę w konserwatorium w Genewie i uczył tam przez wiele lat harmonii teoretycznej i solfeżu. Instytucja ta w owych czasach była dość konserwatywna w swych zasadach kształcenia, co skłania do przypuszczeń, że tym bardziej oświeceniowe idee Jana Jakuba Rousseau, jak i współczesne założenia Ruchu Nowego Wychowania, musiały poruszyć twórczego i kreatywnego Emila Jaques-Dalcroze’a, poszukującego dla swojej gimnastyki rytmicznej uzasadnień we współczesnej myśli pedagogicznej i psychologicznej. Niełatwo było mu mierzyć się z władzami konserwatorium, gdy zaczął eksperymenty z rytmiką, ale po latach doświadczeń pedagogicznych jednak to właśnie Jaques-Dalcroze’owi powierzono zadanie zreformowania programów nauczania solfeżu. To tylko niektóre fakty z jego życia<sup>10</sup>.

Losy Jana Jakuba były odmienne – młody Rousseau nie kształcił się muzycznie w konserwatorium jak Emil Jaques-Dalcroze. W rodzinnej Genewie, w czasach oświecenia, brakowało atmosfery kultury muzycznej, a trendy w muzyce wyznaczał Kościół. Ascetyczna doktryna J. Kalwina, w przeciwieństwie do poglądów M. Lutera, nie zezwalała na użycie w kościele instrumentów, w ten sposób blokując dostęp do muzyki instrumentalnej, do nowych gatunków i form muzycznych (Górny 2012, Skowron 2010). Tak więc, można przypuszczać, że Rousseau jako dziecko nie miał warunków do regularnej nauki muzyki, a tym samym ograniczony był proces rozwoju jego muzycznych zdolności. Gdy miał pięć lat, powstało w mieście świeckie towarzystwo muzyczne, które mogło być szansą poszerzenia muzycznej oferty edukacyjnej, ale rozwiązano je po trzech latach (kalwiniści widzieli w świeckiej muzyce zagrożenie dla pobożności wiernych). Równolegle, w tym samym czasie, M. Luter przyznawał muzyce bardzo ważne miejsce w liturgii, dzięki czemu w Europie rozkwitała niemiecka muzyka organowa J.S. Bacha. (Bem, Makowski 2009, Górny 2012, Skowron 2010). Uważam wobec tego, że w tak niesprzyjającym historyczno-polityczno-muzycznym klimacie Jan Jakub Rousseau zapewne nie mógł poznawać muzyki instrumentalnej, nie mógł rozsmakowywać się w bachowskiej polifonii i kontrapunkcie. Nawet powszechnie dostępna muzyka wokalna miała ograniczony zakres, treść i formę. Prawdopodobnie te zdarzenia zaciążyły na mniej dynamicznym rozwoju muzycznym Rousseau i na jego późniejszych poglądach na temat muzyki. Inne natomiast fakty z jego życia ciągle jednak były powiązane z pierwszymi dziecięcym doświadczeniami,

<sup>9</sup> E. Jaques-Dalcroze także kilka lat swego dorosłego życia spędził m.in. ponownie w Wiedniu, na studiach muzycznych oraz w Paryżu.

<sup>10</sup> Więcej o życiu Jaques-Dalcroze’a można przeczytać np. w: M. Brzozowska-Kuczkiwicz, *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*. Warszawa 1991, WSiP czy L. Choksy, R.M. Abramson., A.E Gillespie., D. Woods, *Teaching music in the twentieth century*, New Jersey 1986, Prentice Hall.

które uwrażliwiły go na śpiew i piękno melodii (był to kontakt ze sztuką spontaniczny a zarazem naturalny), co dostrzec można w podejmowanej przez Rousseau polemice na temat opery (Rousseau 1978, Skowron 2010).

Jan Jakub Rousseau jako kilkunastoletni młodzieniec wyjechał z rodzinnego miasta, a zbieg różnych okoliczności sprawił, że sam jednak zaczął zgłębiać tajniki muzyki (m.in. zapoznaje się z notacją muzyczną i kopiuje nuty) i to ona stała się źródłem jego utrzymania. Poza Genewą pierwszy raz zetknął się z muzyką w jej różnorodnych przejawach i formach, poznał zarówno włoską muzykę wojskową graną podczas parad, jak i muzykę „wysoką” wykonywaną przez Kapelę królewską (Rousseau 1978, Skowron 2010). Na jego drodze od tej pory pojawiali się muzycy różnych narodowości, przy których doskonalił swe muzyczne umiejętności i dojrzywał muzycznie, dojrzywały także jego poglądy na muzykę. Jednak pierwsza kompozycja na zamówienie i pierwszy koncert przed publicznością Lozanny zdemaskowały jego brak wykształcenia muzycznego i skończyły się pośmiewiskiem, ale... spowodowały mobilizację i podjęcie muzycznych studiów. Po kilku latach jego muzyka zachwyciła dwór królewski, a fakt ten autor *Wyznań* opisuje słowami: „Biedny Janie Jakubie! W tym okrutnym momencie (pierwszego publicznego nieudanego występu dyrygowania własną kompozycją – przypis autorki) nie spodziewałeś się pewnie, iż pewnego dnia, wobec króla Francji i całego dworu, tony twoje wywołają szmer zdumienia i oklask zachwytu i że we wszystkich łóżach urocze kobiety będą szepotały półgłosem: *Cóż za czarowne dźwięki! Co za boska muzyka! Jak te melodie wnikają do serca!*” (Rousseau 1978: 185)<sup>11</sup>.

### **Rozważania Jana Jakuba Rousseau i Emila Jaques-Dalcroze’a o wychowaniu muzycznym**

Jan Jakub Rousseau przebył długą drogę od swoich pierwszych dziecięcych doświadczeń z muzyką, i jak sam pisał, „od namiętności do muzyki graniczącej z szałem” (Rousseau 1962: 30). Tak samo długą – do naukowego zajmowania się muzyką i do dyskusji o wychowaniu muzycznym człowieka. Jako muzyk, ale jednak bardziej filozof i muzyk-amator był wolny od akademickiej rutyny. Ale właśnie to pozwalało mu na podejście do wielu zagadnień w sposób dość niekonwencjonalny, jak na owe czasy i nowatorski. Jego dyskurs filozoficzny w sporze o operę, w który się włączył, był odebrany trochę jako prowokacja intelektualna, nie tylko odnosząca się do aspektów natury estetycznej, ale także politycznej. Z kolei opracowanie haseł muzycznych dla francuskiej encyklopedii było wyrazem jego przekonania o „ekspresyjnej sile melodii w utworach muzycznych” (Skowron 2010: 10). Wiele z idei, które ogniskował J.J. Rousseau wokół zagadnień muzyki, czyli m.in. język muzyki w operze, ekspresja języka, notacja muzyczna, zawarte w jego testamencie

<sup>11</sup> Na początku J.J. Rousseau zaczął się nawet wzorować na jednym z muzyków i nie zważając na niedostatki w swoim wykształceniu muzycznym, zaczął się przedstawiać jako nauczyciel muzyki i kompozytor. Celowo zmienił przy tym nazwisko na Vaussore poprzez anagram nazwiska rodzowego Rousseau, by nie być rozpoznawalnym. Miał świadomość swoich niedostatków, gdy pisał o tym w *Wyznaniach*.

muzycznym (Skowron 2010: 159) i niektóre z idei wychowania (wyrażane w *Emilu i Wyznaniach*), wywarły wpływ na współczesną dydaktykę muzyczną<sup>12</sup>.

150. rocznica urodzin Emila Jaques-Dalcroze'a to znakomita okazja, by przypomnieć niektóre myśli twórcy rytmiki, dla którego idee wychowawcze i myśl muzyczna oświeceniowego filozofa Jana Jakuba Rousseau stanowiły inspiracje lub były potwierdzeniem słuszności tez dotyczących wychowania–kształcenia rytmicznego. Punktem wyjścia do przeprowadzenia analizy ich poglądów niech będzie cytat twórcy rytmiki:

Jest znacznie więcej muzykalnych dzieci niż wydaje się to rodzicom. (...) Zdolność do muzyki jest bardzo często w dziecku głęboko ukryta i z takiego czy innego powodu nie znajduje ona sposobu, w jaki mogłaby się objawić. (...) Rolą edukacji jest więc wyjście naprzeciw muzykalności dziecka (Jaques-Dalcroze 1992: 25).

„Wychodzenie naprzeciw muzykalności dziecka” według E. Jaques-Dalcroze'a to założenie, że zdolności muzyczne<sup>13</sup> należy rozwijać poprzez aktywność muzyczną i ten proces ma się zacząć jak najwcześniej w życiu dziecka, czyli jest to pole dla świadomie realizowanej edukacji dziecka przez rodziców i nauczycieli. Rytmika może być tego przykładem, gdyż równoległe z dbałością o rozwój muzykalności (a więc zmysłów, a poprzez odpowiednie bodźcowanie – umysłu) pobudza się rozwój ruchowy i paralelnie, ukierunkowana aktywność ruchowa stymuluje procesy poznawcze (Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Na tę zależność wskazuje także Jan Jakub Rousseau: „Zapoczątkowanie wychowania umysłowego w tym czasie musi iść w parze z rozwojem fizycznym dziecka. Jeśli chcesz rozwijać umysł dziecka, rozwijaj w nim siły, którymi umysł powinien kierować. Ćwicz bez przerwy jego ciało; uczynj je silnym i zdrowym, ażeby go uczynić roztropnym i rozumnym” (Rousseau 1955a: 128).

Poddając analizie wybrane myśli Jana Jakuba Rousseau i Emila Jaques-Dalcroze'a o wychowaniu muzycznym, które opisuję w kolejnych fragmentach tekstu (*Myśli 1–4*), wyróżniam w nich kategorie, które są wspólne dla obu autorów, są to: czas i sposoby przybliżania dziecka do muzyki, formy edukacji muzycznej i źródła muzycznej ekspresji, nauka muzyki i rola matek w tym procesie, związek muzyki z rozwojem poznawczym, samodzielność dziecka w percepcji muzyki, pierwsze muzyczne doświadczenia, nauczyciel – kompetentny przewodnik dziecka w świecie muzyki.

<sup>12</sup> Jednym z pomysłów Rousseau było dokonanie zmiany w dotychczasowej notacji muzycznej, która miałaby ułatwić odczytywanie nut. Koncepcję tę w 1742 przedstawił paryskiej Akademii Nauk, ale nie została ona wdrożona – nadal pozostawiając zapis nut na pięciolinii Gwidona z Arezzo. Zaproponowany przez Rousseau system zapisu dowodzi, iż potrafił on doskonale połączyć myślenie matematyczne z celami pragmatycznymi, kierując się w stronę praktyki muzycznej z zamiarem ułatwienia nauki w tej dziedzinie.

<sup>13</sup> Zdolności muzyczne wg podziału M. Manturzewskiej, K. Lewandowskiej.

**Myśl 1. Od momentu narodzin powinno się dbać o rozwój umysłowy i fizyczny dziecka (aktywność muzyczna wspiera rozwój procesów poznawczych)**

Muzyczne wychowanie dziecka, a tym samym rozwój jego zdolności muzycznych, zależy od jakości i intensywności pierwszych kontaktów z muzyką (Lewandowska 1978). Powinny być one jak najwcześniejsze i na tyle przyjemne dla dziecka, by mogły w każdym momencie przerodzić się w regularną naukę muzyki. Reguła ta dotyczy rozwoju różnych zdolności, nie tylko muzycznych. Można ją odnieść do rozwoju zdolności plastycznych, językowych, sportowych itp. Rousseau wskazywał, że „wychowanie człowieka rozpoczyna się wraz z jego urodzeniem.” (Rousseau 1955a: 46). To znaczy, że także wychowanie estetyczne, w tym muzyczne. Ale od urodzenia dziecko powinno zaledwie być uczonym, jak „miłować” muzykę, co można interpretować jako „nauczyć je bycia wrażliwym” na muzykę i rozwijać jego muzyczną wyobraźnię (tak jak oddziaływało na małego Jana Jakuba śpiewanie ciotki Suzanne), by potem samo mogło zgłębiać tajniki wiedzy muzycznej (Rousseau 1962: 151–152).

Rozwijanie umiejętności muzycznych i wiedzy według Rousseau odbywa się poprzez dwa rodzaje aktywności: „Ażeby dobrze znać muzykę, nie wystarcza odtwarzać ją, trzeba ją tworzyć; przy czym jednego uczyć się trzeba razem z drugim, inaczej bowiem nie zna się jej nigdy dobrze” (Rousseau 1955a: 175). Tworzenie muzyki z natury jest samoistnym aktem dziecka, natomiast do drugiego – odtwarzania, musi być przygotowane poprzez naukę czytania nut, której Rousseau nie chce zanadto narzucać dziecku: „Rozumie się, że nie spiesząc się bynajmniej z nauką czytania pisma, nie będę się spieszył z nauką czytania nut” (Rousseau 1955a: 174). Jan Jakub Rousseau jednak zauważał pewną różnicę pomiędzy procesem czytania liter a znaków muzycznych. Pierwszy, czyli czytanie liter „męczyło zbytnio uwagę”, natomiast znajomość nut była potrzebna, gdyż pozwalała na „oddawanie myśli innych” (Rousseau 1955a: 173–174). Rousseau dopuszczał naukę muzyki, ale głównie odnosił ją do wtajemniczenia dziecka w sposoby śpiewania solfeżu nazwami literowymi i solmizacyjnymi. Aby uprościć tę naukę, proponował nowy system zapisu nut, odmienny od dotychczasowego systemu Gwidona z Arezzo<sup>14</sup>. Nauka solfeżu miała jednak dotyczyć wszystkiego, co wiąże się z ekspresją śpiewania (co zauważa się także m.in. w jego sporze o operę), i niekoniecznie miała służyć graniu na instrumencie. Dziecięce doświadczenia śpiewu wielokrotnie przywoływanej w tym tekście ciotki Suzanne mogły spowodować entuzjazm Rousseau do melodyki jako głównego źródła muzycznej ekspresji, mającej na celu przede wszystkim wyrażanie uczuć.

Oświeceniowy filozof i muzyk-samouk odwołuje się także do sposobów śpiewania solfeżu przez dziecko, prezentując wstępne uwagi do notacji muzycznej, którą stworzył, ale nie wprowadził w użycie. Będąc jednak matematykiem, musiał zauważać na własnym przykładzie, że zajmowanie się muzyką, także jej stroną teoretyczną, rozwija myślenie i wyobraźnię.

<sup>14</sup> Szczegółowo system opisany został w książce Z. Skowrona *Myśl muzyczna Jeana Jacques'a Rousseau*, s. 47–87.

Zapewne takie podejście Rousseau do nauki muzyki mogło być w pewnym stopniu inspirujące dla Jaques-Dalcroze'a, który sam, od wczesnego dzieciństwa poznawał tajniki wiedzy muzycznej, a jako pedagog–muzyk wiedział, że notację muzyczną należy poznawać równolegle do słuchania i śpiewania, ale także grania na instrumencie. W edukacji muzycznej znajomość nut jest ważna i powinna być wynikiem potrzeby i możliwości wyrażenia muzyki przez dziecko, jednak dopiero wówczas, gdy dziecko jest już wrażliwe na muzykę.

I tutaj można się dopatrzeć wspólnego dla Jana Jakuba Rousseau i Emila Jaques-Dalcroze'a myślenia o improwizowaniu muzyki. Już we wczesnym dzieciństwie obserwowane spontaniczne śpiewanie, granie czy poruszanie się zgodne z muzyką może być uznane za przejaw muzykalności. Może prowadzić do zaciekawienia dziecka i dopiero wówczas do chęci poznawania przez nie znaków – nut służących do zapisu tego, co samemu się wcześniej wykonało. „W istocie swej muzyka jest językiem, a każdy język musi przekazać myśl wraz ze wszystkimi niuansami w momencie, gdy zachodzi taka potrzeba – jutro, jeśli myśl może poczekać, dzisiaj i natychmiast, jeśli trzeba ją wyrazić szybko i w pełni. (...) Muzykalność wymaga różnorodnych przymiotów – żywej wrażliwości na dźwięki i rytmy, poczucia metrum i wycucia niuansów<sup>15</sup>. Wszystkie te cechy można rozwinąć w stopniu, jakiego sobie na ogół wcale nie wyobrażamy. Jeśli chodzi jednak o wrażliwość i wyobraźnię, ich kształcenie należy rozpocząć jak najwcześniej” (Jaques-Dalcroze 1992: 143). W tym cytacie Jaques-Dalcroze'a uchwycić można wyraźne podobieństwo do myśli Rousseau.

Emil Jaques-Dalcroze miał dość bliski kontakt z jemu współczesnymi psychologami. W swoich pracach przywoływał m.in. É. Claparède'a. Rozumiał, że wnikliwa obserwacja dzieci pozwoli na wypracowanie pewnych zasad (połączenia sfery ruchu z pracą intelektualną człowieka), które stały się podstawą jego rytmiki. Stosowanie określonych reguł uważał za naturalne, bo były powiązane z rytmem, a rytm organizuje porządek w muzyce (i nie tylko) i jak pisał: „Rytm stanowi podstawę każdej sztuki. Stanowi on także podstawę życia społecznego. Gospodarowanie ciałem i duszą jest niczym innym jak tylko współdziałaniem. W dniu, w którym społeczeństwo zostanie zorganizowane – począwszy od szkoły – współdziałanie to dojrzeje do potrzeby uzewnętrzniania własnych radości i smutków w formie działań zespołowych takich, jakie praktykowali starożytni Grecy” (Jaques-Dalcroze 1992: 82). Porządek rzeczy, czyli pewien rytm odnajduje się w naturze i dlatego Jaques-Dalcroze twierdził, że wychowanie rytmiczne jest naturalne i jest sztuką, gdyż jego podstawą jest rytm muzyczny, a muzyka jest sztuką. Rousseau sztuką czyni wychowanie ogólne: „Wychowanie pochodzi od natury (...), wychowanie jest przeto sztuką” (Rousseau 1955a: 9). Można znaleźć jeszcze inną analogię, w której Rousseau pochwała wszystko, co naturalne, a Jaques-Dalcroze wskazuje na rytm jako naturalne zjawisko przyrody (powtarzalność pór roku, cykliczność dnia i nocy, rytm bicia serca itp.).

<sup>15</sup> Zauważyć można zbliżenie terminu *muzykalność* stosowanego przez Jaques-Dalcroze'a do muzykalności definiowanej przez B. Tielepowa – zdolności do emocjonalnego przeżywania muzyki, której podstawą jest poczucie tonalne, zdolność do wyobrażeń słuchowych i poczucie rytmu muzycznego (Lewandowska 1978).

## **Myśl 2. Matka jest naturalną opiekunką dziecka i inicjatorką jego pierwszych doświadczeń muzycznych**

Pierwsze kontakty dziecka z naturą, w tym z dźwiękami akustycznymi i muzycznymi, mogą mieć miejsce już w pierwszych dniach jego życia (Choksy i in. 1986, Danecka-Szopowa 1960, Gloton, Clero 1976, Harwas-Napierała, Trempała 2004, Lewandowska 1978, Manturzevska, Kotarska 1990, Shuter-Dyson, Gabriel 1986). Od narodzin biologicznie najbliższą dziecku osobą jest jego matka, która zapewnia intensywne doznania ważne dla rozwoju intelektualnego i fizycznego dziecka, dba o obecność i jakość bodźców stymulujących także jego muzyczny rozwój. Dlatego zarówno Jan Jakub Rousseau, jak i Emil Jaques-Dalcroze uważają taką sytuację za naturalną i oczywistą. Zatem udzielają oni wskazówek matkom, od którego momentu życia dziecka i jak powinny postępować, by uwrażliwiać dzieci na muzykę<sup>16</sup>: „Matka musi dziecko już od kołyski nieustannie wprowadzać we wszystko. Musi stać się dla niego wzorem, obserwować jego reakcje, kontrolować je i odpowiednio modelować – bez surowości, poprzez zabawę” (Jaques-Dalcroze 1992: 119). W innym miejscu Jaques-Dalcroze wskazuje matkom, że w wychowaniu swych małych dzieci powinny mieć na uwadze to, by nauczyć je oceniania niuansów muzycznych, gdyż dziecko potrafi słuchać muzyki, tylko brakuje mu narzędzi do wypowiedzenia sądów na jej temat. Zatem to, co dotyczy rozróżniania dynamiki, agogiki, barwy i rejestrów instrumentów muzycznych (a także rozwija myślenie), matka powinna u dziecka regularnie ćwiczyć. Emil Jaques-Dalcroze wskazuje przy tym na istotę jej bliskiego i niewymuszonego związku z dzieckiem, który gwarantuje pożądany efekt: „Dlatego też matka, jeśli potrafi oddziaływać w sposób systematyczny (...) może odegrać szczególną rolę w zainteresowaniu go muzyką i pokochaniu jej” (podkreślenie Jaques-Dalcroze’a) (Jaques-Dalcroze 1992: 27).

Zdaje się to samo dostrzegać Rousseau, gdy przypisuje Zofii, bohaterce swojego traktatu *Emil, czyli o wychowaniu* – przymioty, które określa jako talenty, a właściwie zamiłowanie, gdyż Zofia nie potrafi czytać nut, czyli nie zna znaków umożliwiających odtwarzanie muzyki, za to prawdopodobnie potrafi improwizować wokalnie, grać na klawikordzie

<sup>16</sup> W czasach, w których żyli Rousseau i Jaques-Dalcroze, aktywność muzyczna kobiet była naturalna – śpiewanie, tańczenie czy granie na instrumencie muzycznym należało do „dobrego tonu”, było elementem wychowania dziewcząt z zamożniejszych domów. Stąd według obu autorów, adresatki ich przemyśleń – matki, które mają nawet tylko elementarną wiedzę muzyczną i także muzyczne umiejętności, w sposób świadomy powinny spożytkować je przy wychowaniu dziecka, by niezależnie od jego płci uwrażliwiać je na muzykę, prowokować do kontaktu z muzyką. Zadania, jakie stawiają przed matkami zarówno Rousseau, jak i Jaques-Dalcroze, wymagają umiejętności, które są kształcone, z którymi człowiek nie przychodzi na świat. Zdobyta wiedza muzyczna (na której braku u Zofii wskazuje J.J. Rousseau, ale podkreśla umiejętności: sprawne granie na klawikordzie oraz szczególną zdolność do improwizowania muzyki), wraz z muzyczną praktyką, zdają się w rozumieniu obu muzyków wystarczające, by uwrażliwiać dziecko na elementy muzyki. Z oczywistych powodów (wymienię tylko m.in. odmienny sposób wychowania i kształcenia dzieci w XXI wieku) nie należy zakładać, że są to „wytuczne” dla współczesnych matek, a raczej tylko przypomnienie, jak ważną rolę muzyka może spełniać w wychowaniu dziecka, że są to wartości, na które wskazywało wielu myślicieli w przeszłości (także w czasach starożytnych).

i poruszać się krokiem tanecznym<sup>17</sup>. Jeżeli matka ma być tą osobą, która jeszcze przed nauczycielem zewnętrznym (spoza rodziny) ma rozwijać wrażliwość muzyczną i rozwijać zmysły (słuch, dotyk, wzrok), to dostrzegamy, jakie zadania stawia przed przyszłymi matkami Rousseau, opisując umiejętności tej bohaterki: „Zofia ma wrodzone talenty, wie o tym i nie lekceważy ich. Lecz ponieważ nie miała dotąd okazji ich rozwinąć, zadowala się tym, że mając piękny głos nauczyła się dobrze i ładnie śpiewać; lekko, zgrabnie i z gracją przebierać drobnymi nóżkami i wszystkie rodzaje ukłonów w różnych sytuacjach wykonywać bez skrępowania i pewnie. Zresztą jedynym jej nauczycielem śpiewu był ojciec, jedyną mistrzynią tańca – matka. Organista z sąsiedztwa dał jej kilka lekcji gry na klawikordzie, którym odtąd zajęła się sama. Z początku dbała o to tylko, aby najefektowniej położyć białą rękę na czarnych klawiszach, potem zaczęła znajdować, że dźwięk jej głosu staje się bardziej miękki, jeśli towarzyszy mu suchy i ostry ton klawikordu. Stopniowo jęło przychodzić zrozumienie harmonii; w miarę dorastania coraz lepiej odczuwała czar ekspresji i wreszcie polubiła samą muzykę. Lecz jest to raczej upodobanie niż talent; nie umie jeszcze dotąd grać arii z nut!” (Rousseau 1955b: 276). J.J. Rousseau wyraźnie mówi o ogromnej muzykalności Zofii<sup>18</sup>, która umie to, co powinno być przydatne matce w wychowaniu dziecka, w zbliżeniu go do muzyki. Jest to przykład, że zajmowanie się muzyką nie jest chwilowe, to proces trwający nieprzerwanie, jest częścią wychowania i na tym między innymi upływa całe dzieciństwo i młodość człowieka. To nazywa naturalnym wychowaniem, w którym stopniowo poznaje się muzykę, rozsmakowuje się w niej. Harmonijny rozwój zdolności następuje w czasie. Podobnie jest u Jaques-Dalcroze’a, gdy wyznacza cel swojej rytmice: „W rzeczywistości, celem nowego nauczania jest zapewnienie równowagi pomiędzy wszystkimi rodzajami zdolności”<sup>19</sup> (Jaques-Dalcroze 1992: 124). Zdolności te rozwijają się, gdy uaktywni się zmysły dziecka: słuch, wzrok, dotyk oraz aktywności, jak śpiewanie i ekspresje ruchową. Jan Jakub Rousseau podkreśla znaczenie zmysłów: „Pierwszymi władzami, które powstają w nas i doskonalą się, są zmysły. One też kształcone być winny przede wszystkim, a tymczasem zapomina się o nich lub lekceważy najbardziej. Ćwiczyć zmysły nie znaczy to jedynie używać ich, ale uczyć się z ich pomocą dobrze zdawać sprawę” (Rousseau 1955a: 149). To właśnie poprzez zmysły uruchamiane jest ciało. Słyszana muzyka, dźwięk, porusza system mięśniowy, łączy intelekt z ruchem fizycznym (mikro i makro ruchem). Chęć śpiewania piosenki wywołuje ruchy narządu mowy (mięśnie oddechowe, struny głosowe, mięśnie twarzy, warg). Emil Jaques-Dalcroze podkreśla w *Pismach* to, co jest znane specjalistom w zakresie emisji głosu i mowy: „Sam tylko fakt myślenia o melodii (podkreślenie E. Jaques-Dalcroze’a) wywołuje w gardle ruchy mięśniowe niezbędne do jej wykonania. Tak więc prawidłowo-

<sup>17</sup> Zarówno termin *talenty*, jak i *zamiłowanie* są użyte przez J.J. Rousseau.

<sup>18</sup> Pojęciom *talenty*, *zdolności*, *muzykalność* używanym przez Rousseau można przypisać znaczenie bardziej potoczne, gdyż współcześnie mają one swoje głębokie uzasadnienie w psychologii muzyki (np. talentem wrodzonym określa umiejętność grania na instrumencie, a jest to wyuczona czynność).

<sup>19</sup> E. Jaques-Dalcroze pokazuje, że jego rytmika rozwija zdolności nie tylko muzyczne.



wemu rozwojowi słuchu muzycznego dziecka powinno towarzyszyć kształcenie głosu” (Jaques-Dalcroze 1992: 27).

Podobnie Rousseau organ słuchu łączy z głosem, jak Jaques-Dalcroze. Wymienia jego rodzaje i wskazuje ich znaczenie: głos mówiący (artykułowany), śpiewający (melodyjny), patetyczny (intonacja – jest ożywieniem śpiewu i słowa). „Doskonała muzyka jest ta, która łączy najlepiej te trzy głosy. Dzieci niezdolne są do tej muzyki i śpiew ich pozbawiony jest zawsze uczucia” (Rousseau 1955a: 174). Rousseau daje prymat śpiewaniu jako tej formie aktywności, która najbardziej w muzyce przekazuje emocje. Jaques-Dalcroze pozostawia w równowadze śpiewanie i ruch, przy czym dla pełni interpretacyjnych możliwości dzieci wysuwa myśl o wartości ruchu jako środka wyrazu. Podkreśla, że nie jest wartościowy ruch bez idei, bez myślenia o nim, o nadaniu mu kierunku, siły czy czasu trwania. Jeżeli jednak wytwarzane są automatyzmy ruchowe, to tylko po to, by myślenie przekierować na wyrazowość ruchu. W ćwiczeniach rytmicznych Jaques-Dalcroze dostrzega ścisły związek pomiędzy pracą mózgu i reakcjami ruchowymi, więc jeżeli powodują one akcelerację rozwoju umysłowego i fizycznego, to należy zadbać o to, by stały się częścią wychowania ogólnego człowieka od momentu jego narodzin. Zadania takie wyznacza matkom, opiekunkom dziecka, a następnie – nauczycielom.

### **Myśl 3. Dziecko powinno być samodzielne w myśleniu (także w myśleniu muzycznym), samo może odkrywać świat (świat muzyki) i prawa nim rządzące (np. zasady muzyki, sposób interpretowania muzyki), nauczyciel ma tylko je w tym wspierać**

„Jeżeli głowa twoja zawsze kieruje ramieniem dziecka, własna jego głowa staje mu się zbyt cenna” (Rousseau 1955a: 128). Jan Jakub Rousseau pisze w traktacie *Emil*, że nie należy dziecku narzucać własnych poglądów, gdyż wówczas nigdy nie osiągnie ono samodzielności w myśleniu, w ocenianiu i wydawaniu sądów. Warto podpowiadać i kierować, ale nie zastępować dziecka w podejmowaniu decyzji. Myśl ta w czasach oświeceniowych była rewolucyjną. Po prawie dwóch stuleciach Jaques-Dalcroze zauważył, że także w edukacji muzycznej, wówczas, gdy pozwoli się dziecku na eksperymentowanie z muzyką, śpiewanie, poruszanie się zgodnie z jego własnymi odczuciami, dziecko zacznie odkrywać prawa rządzące muzyką. Bardziej samodzielnie będzie wypowiadało się na jej temat, gdy myśli będą powiązane z praktyką wykonawczą, z dziecięcą aktywnością muzyczną.

Ważnym krokiem w osiągnięciu samodzielności muzycznej przez dziecko stała się improwizacja. Jej znaczenia w kształceniu muzycznym dotąd nie doceniano, co więcej nie dopuszczano myśli, że improwizować muzycznie może dziecko. Tymczasem kierowane improwizacje wokalna i ruchowa, które są wpisane w Dalcrozowską rytmikę, przyczyniają się do zaciekawienia i następnie zainteresowania dziecka muzyką. Dziecko, które rozpoczyna naukę gry na fortepianie, według Jaques-Dalcroze’a ma ją rozpoczynać od pierwszych ćwiczeń w zakresie improwizacji, ale ich celem jest rozbudzenie ciekawości samymi powstającymi dźwiękami i pobudzenie wyobraźni. Krytycznie odnosi się do czysto technicznej gry i mechanicznie wydobywanych dźwięków: „Prawdziwym non-

sensem jest rozpoczynanie przez dziecko nauki gry na fortepianie, zanim nie okaże ono swojej wrażliwości na rytm oraz zdolności rozpoznawania dźwięków” (Jaques-Dalcroze 1992: 30). Przygotowaniu do gry na fortepianie miały służyć zabawy, w których dziecko poszukuje palcami na klawiaturze muzyki – dźwięków, które wcześniej zaśpiewało i wówczas zaczyna muzycznie myśleć. Myślenie muzyczne dziecka rozwija się najbardziej dynamicznie, gdy łączy się praktykę wykonawczą z wiedzą teoretyczną, przy czym praktyka powinna zawsze wyprzedzać teorię. Praktyka, to pierwsze dziecięce zabawy muzyczne organizowane, jak sugeruje Jaques-Dalcroze, w domu przez matkę<sup>20</sup>. Powoływał się on przy tym na słowa Montaigne’a: „Prawdziwa edukacja muzyczna zaczyna się w ramionach matki” (Jaques-Dalcroze 1992:121). I wyjaśniał powody tak wcześnie wprowadzanych zabaw muzycznych: „Tę naukę przez zabawę trzeba naturalnie uzupełniać ćwiczeniami układu nerwowego, zmysłu analizy i umiejscawiania w przestrzeni. Jest bardzo wiele zabaw, które stanowiąc dla dziecka rozrywkę, uczą je podświadomie łączyć wrażenia słuchowe z wzrokowymi i dotykowymi” (Jaques-Dalcroze 1992: 121). Jak widać, nie tylko względy czysto muzyczne Jaques-Dalcroze miał na uwadze, ale właśnie to, że dziecko ćwiczy pod okiem matki, ona wspiera je, naprowadza, ale nie zastępuje w podejmowaniu decyzji. Emil Jaques-Dalcroze zauważa, że pierwotne dla dziecka jest naśladownictwo dorosłych, ale to szybko staje się bazą dla jego własnych twórczych rozwiązań: „Większość ludzi ma od dzieciństwa skłonność do naśladownictwa; nauczyciel nie musi więc uczyć ich czegoś, co potrafią robić instynktownie. Jego rolą jest sugerowanie i ukierunkowanie, a nie nakazywanie. Na przykład szczegóły wykonania utworu muzycznego powinien zawsze odkrywać sam uczeń” (Jaques-Dalcroze, 1992: 117). Tu myśli Emila Jaques-Dalcroze’a i Jana Jakuba Rousseau zbiegają się w tym samym punkcie. Można przypuszczać, że praktyczne rozwiązania twórcy rytmiki w pracy z dzieckiem i myśli oświeceniowego filozofa odnośnie do wychowania zapewne miały swój początek w ich własnych doświadczeniach z dzieciństwa<sup>21</sup>, jak również w ich uważnych obserwacjach małych dzieci podczas zabawy i nauki.

#### **Myśl 4. Dziecko powinno znajdować przyjemność i radość w uczeniu się (uczeniu się muzyki)**

Jan Jakub Rousseau w swym traktacie „Emil” wielokrotnie wskazywał, że dziecka nie powinno przymuszać się do poznawania, do systematycznej nauki inaczej, jak poprzez praktykę. Jego „wychowanie naturalne” opierało się właśnie na tej zasadzie, a w każdym aspekcie wychowania, także w kontakcie z muzyką, dziecko powinno odnaleźć radość

<sup>20</sup> Jaques-Dalcroze wskazywał, jak ważna jest rola matki, która „od kołyski może oswajać dziecko z muzyką”, *Pisma wybrane*, s. 121.

<sup>21</sup> Rousseau muzykę, śpiew jego ciotki, który towarzyszył mu od pierwszych dni po narodzinach, zapamiętał jako przyjemne doświadczenia. Nie był przymuszany do nauki muzyki, nauki gry na instrumencie. Ciekawość spowodowała, że sam zaczął studiować muzykę i to zapewne wyznaczyło drogę do pokazywania wagi samodzielności dziecka, samodzielności umysłowej z możliwością wyboru, a nie przymusu uczenia się.

i przyjemność poprzez „sztukę działania”. Aktywność dziecka i eksploracja świata i muzyki powoduje, że dziecko zaspokaja własną ciekawość na drodze poznania zmysłowego i umysłowego, co staje się faktem w rytmice: „Cała metoda opiera się na zasadzie, która mówi, że praktyka powinna poprzedzać studia teoretyczne i że nie należy uczyć dzieci reguł zanim same nie doświadczą one zjawisk, które przyczyniły się do ustalenia tych reguł. Poza tym podstawową rzeczą w takim nauczaniu powinno być sprawianie, by dziecko umiało wykorzystywać wszystkie swoje możliwości” (Jaques-Dalcroze 1992: 40). Interpretując te słowa, należy sądzić, że praktyka poprzedzająca teorię, to może być zabawa dydaktyczna.

Emil Jaques-Dalcroze, który czerpał z doświadczeń sobie współczesnych pedagogów i psychologów, podawał za wzór dla swojej pracy pedagogicznej m.in. przedszkole M. Montessorii, w którym dziecko muzykę poznaje poprzez zabawę (Jaques-Dalcroze 1992). Rezultaty obserwacji wykorzystywał w swojej pracy z dziećmi i znajdowały one odbicie w jego holistycznym podejściu do wychowania muzycznego. Zabawa i radość uczenia się powinna stymulować dziecko do poszukiwań reguł działania, do wiedzy: „Wpływ rytmu muzycznego ujawnia się od pierwszych zajęć w przedszkolu. Duch i ciało zaczynają wspólnie działać. Ciekawość pobudza instynkt” (Jaques-Dalcroze 1992: 124).

Aby nauka przez zabawę była dla dziecka radosnym doświadczeniem, to jeszcze w domu pod opieką matki, przed pójściem do przedszkola powinno ono doznawać przyjemnych chwil z muzyką. Pamiętał o tym Jan Jakub Rousseau, przestrzegając dorosłych i stawiając im duże wymagania jako opiekunom i nauczycielom własnych dzieci: „Ale za dużo o muzyce; ucz jej, jak chcesz, byleby była zawsze rozrywką tylko” (Rousseau 1955a: 176). Wskazywał on, że uczenie dzieci czytania nut, śpiewania solfeżu i przekazywanie zasad muzyki nie powinno zanudzić dziecka, by nie straciło ono radości tej nauki.

Jak można zauważyć, zainteresowanie muzyką, potrzeba obcowania z nią, traktowanie kontaktów z muzyką w kategorii przyjemności, akcentowane jest przez obu Szwajcarów. Zauważyli oni, iż pozytywne nastawienie dziecka do muzyki wspiera jego wysiłek w nauce i sprzyja rozwijaniu zdolności muzycznych, najbardziej w pierwszej dekadzie życia<sup>22</sup>. Poza tym muzyka rozwija procesy myślowe, czyni wrażliwym dziecko nie tylko na samą muzykę, ale także na drugiego człowieka wówczas, gdy przewodnikiem dla dziecka jest kompetentny nauczyciel: „Talent nauczania polega na tym, by uczeń znajdował przyjemność w uczeniu się” (Rousseau 1955a: 61).

## Zakończenie

Jan Jakub Rousseau był myślicielem nietuzinkowym i nowatorskim, gdy wypowiadał się na temat wychowania dzieci. Zajmował stanowisko także w sprawie wychowania muzycznego i sztuki muzycznej. Niezależnie od faktu, jak on sam jest postrzegany współcześnie, jego idee (niektóre ze względu na swą kontrowersyjność), były i są inspirujące dla

<sup>22</sup> Współczesna nauka także wskazuje na ten etap w życiu dziecka jako najbardziej efektywny dla rozwijania zdolności muzycznych, np. Tieplow, Gordon, Wierszyłowski i in.

wielu, którzy podjęli się ich weryfikacji i/lub interpretacji. Na przełomie XIX i XX wieku były one przesłaniem i drogowskazem dla Ruchu Nowego Wychowania. Jednym z sympatyków Ruchu był Emil Jaques-Dalcroze, który zetknął się z dorobkiem oświeceniowego wychowawcy, filozofa i muzyka, a reminiscencje jego myśli o wychowaniu muzycznym zamieszczał w swoich tekstach o rytmice, których fragmenty zostały przetłumaczone w 1992 roku na język polski i zebrane w książce pt. *Pisma wybrane*.

Samemu Rousseau zarzuca się, że nie był dobrym nauczycielem muzyki, ale jego spostrzeżenia wyzwalają u innych (np. u Jaques-Dalcroze'a) refleksje nad edukacją muzyczną dziecka. Wielokrotnie w kontekście muzyki i dziecka pojawia się nauczyciel, w stosunku do którego zarówno Rousseau, jak i Jaques-Dalcroze byli bardzo wymagający. Profesjonalizm nauczyciela mierzyli radością, z jaką dziecko podchodzi do nauki. I w tym miejscu warto podkreślić znaczenie tych idei (zdaje się nieobecnych w polskiej szkole) dla współczesnej edukacji muzycznej, w której nauczyciele deklarują prymat ekspresji i postaw twórczych, a w rzeczywistości realizują edukację muzyczną w tradycyjnym kształcie<sup>23</sup>, odwołując się głównie do modelu transmisyjnego<sup>24</sup>.

Przypomnienie interesujących i, jak czas pokazuje, uniwersalnych poglądów Rousseau i Jaques-Dalcroze'a na ekspresję muzyczną, na twórcze działanie dziecka i odkrywanie muzyki jest istotne, gdyż zbyt częstym jest pogląd, że edukacja muzyczna to „zbędny dodatek” do „właściwej edukacji” dziecka<sup>25</sup> oraz że ogólny rozwój dziecka nie będzie zubożony, gdy pozbawi się je treści szeroko rozumianej edukacji muzycznej<sup>26</sup>.

Do opracowania niniejszego tekstu wykorzystałam te idee Jana Jakuba Rousseau i Emila Jaques-Dalcroze'a, które są wzajemnie spójne i na które warto zwrócić uwagę w XXI wieku, gdyż obecny stan badań nad muzyką w życiu człowieka (nieobecnych za życia Rousseau i Jaques-Dalcroze'a) czyni je jeszcze bardziej uniwersalnymi i ponadczasowymi. Do nich odwołuję się w moich przemyśleniach i rekomenduję czytelnikowi i wszystkim, którzy uczestniczą w procesie wychowania i kształcenia dziecka.

Współczesny świat poszukuje specjalistów, zatem wartością cenioną społecznie jest eksperckość w określonej dziedzinie. Uprawianie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce (na co wskazują podejmowane badania np. Wilsz 2012), zatem można przypuszczać, że także na zdobywanie umiejęt-

<sup>23</sup> O zaniedbaniach i zaniechaniach w polskiej edukacji muzycznej pisałam m.in. w: *Ekspresja muzyczno-ruchowa jako zaniedbany obszar edukacji muzycznej dziecka*. W: M. Suświłło (red.), *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole*. Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006; *Narracje studentów wczesnej edukacji i nauczycieli o „zaprzepaszczonych” szansach uzdolnionych muzycznie dzieci*. W: M. Jabłonowska (red.), *Środowisko edukacyjne uczniów zdolnych*. Wydawnictwo Universitas Rediviva, Warszawa 2013. W tych artykułach szerzej omawiałam różne formy aktywności muzycznej dziecka występujące w polskiej koncepcji wychowania muzycznego/ edukacji muzycznej, nie zamierzałam tego czynić w niniejszym tekście, a przywołać jedynie wątek związany z rytmiką.

<sup>24</sup> Idee oświeceniowe Rousseau i te sformułowane przed stu laty przez Jaques-Dalcroze'a można odnieść także do kształcenia muzycznego najmłodszych w szkolnictwie artystycznym.

<sup>25</sup> „Właściwa edukacja” – czyli wszystkie pozostałe rodzaje edukacji określone w podstawie programowej dla edukacji wczesnoszkolnej.

<sup>26</sup> Doświadczenia terapeutów – pedagogów specjalnych i muzykoterapeutów podważają takie myślenie.

ności i wiedzy przydatnej ogólnie ekspertom – wszystkim, nie tylko muzycznym. Ale zanim ktoś stanie się ekspertem, jest po prostu dzieckiem. Badania pokazują, że u dzieci rozwój procesów poznawczych dzięki ich aktywności muzycznej jest bardziej dynamiczny, szczególnie gdy następuje transfer pozytywny z ćwiczeń muzycznych na inne sytuacje życiowe (Wilsz 2012).

Uprawianie muzyki połączone ze zdobywaniem wiedzy (w większym stopniu u osób z wrodzonymi uzdolnieniami muzycznymi) bardzo rozwija pamięć muzyczną i ogólną (Hankała 2012), akceleruje rozwój procesów poznawczych. Rozwija sprawność fizyczną i motorykę ciała (Kilińska-Ewertowska 1978), a także koordynacje słuchowo-wzrokowo-ruchowe. Usprawnia w przypadku różnego typu zaburzeń i niesprawności (stosowana jest w muzykoterapii). Niektórzy badacze podkreślają istotny związek zdolności matematycznych i językowych z muzycznymi, a także edukacji muzycznej z rozwojem umiejętności przestrzenno-czasowych, czyli tego wszystkiego, co powinno być rozwijane lub kształcone u dziecka<sup>27</sup>. Edukacja muzyczna ze swym programem, w którym ważna jest dziecięca ekspresja i osobiste zaangażowanie, ma dobroczynny wpływ na bardzo małe dzieci, gdyż następuje w tym okresie silny rozwój połączeń nerwowych i dodatkowe bodźce mogą wpływać u nich na rozwój inteligencji ogólnej (stąd programy edukacyjne Kodaly’ a, Orffa, Dalcroze’ a, Suzuki, Gordona przez tak wiele lat są wykorzystywane na całym świecie – a Dalcrozowska rytmika już sto lat). Praktyka muzyczna stwarza dziecku szansę bycia samodzielnym w działaniu i myśleniu (także w myśleniu muzycznym), odkrywaniu świata muzyki i praw nim rządzących (np. zasady muzyki, sposób interpretowania muzyki). Zadaniem nauczyciela jest bycie blisko dziecka i wspieranie, by stawało się samodzielne i by uczyło się z radością i przyjemnością.

Muzykowanie (aktywność wokalna, ruchowa, instrumentalna) związane jest z wykształconym zmysłem słuchu, a jego rozwój już w okresie prenatalnym ma istotne znaczenie dla funkcjonowania tego zmysłu w całym późniejszym życiu człowieka. W tym to okresie kształtują się receptory muzyczne i powstają pierwsze reakcje dziecka sensoryczno-motoryczne na muzykę (Manturzevska, Kamińska 1990). Noworodek bezbłędnie rozpoznaje głos matki, a szczególnie dla dziecka korzystny jest jej śpiew (Manturzevska, Kamińska 1990<sup>28</sup>). Dziecko po urodzeniu jest bardziej wrażliwe na tę muzykę, której matka z przyjemnością słuchała w okresie ciąży (Campbell 2003, Thompson 2009 za: Głuska 2012). Zarówno w okresie prenatalnym, jak i po urodzeniu słyszany język werbalny, jak i muzyka pozwalają dziecku na nabywanie kompetencji językowych i muzycznych w sposób naturalny, poprzez naśladownictwo (Suzuki 2010: 37, Vasta, Marshall, Scott 1995, Sloboda 2002). Zanim dziecko osiągnie wiek przedszkolny, dzięki odpowiedniej stymulacji muzycznej ze strony najbliższych, **szczególnie matki** (podkreślenie autorki), która najwięcej czasu spędza z dzieckiem, następuje wzrost wokalizacji, zwracania się ku słyszanej muzyce i przysłuchiwaniu się jej (Manturzevska, Kamińska 1990, Sloboda 2002),

<sup>27</sup> N. Wilsz opisuje badania Vaughn, Brochard, Dufour, Despres, Hetland i innych w artykule *Czy uprawianie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?*

<sup>28</sup> Autorki opisywały badania DeCasper, Fifer z 1980 roku.

a także reagowanie ruchem na muzykę (takie reakcje mogą sugerować wrażliwość dziecka na rytm muzyczny). Zachęcanie dzieci do muzykowania, a przez to wykorzystywanie muzyki dla bardziej intensywnego rozwoju w całym życiu także jest rolą matki. To ona inicjując zabawy muzyczne, pierwsza stymuluje słyszenie muzyczne i rozwój zdolności muzycznych, potrzebę kontaktu dziecka z muzyką. W następnym okresie życia dziecka tę rolę i zadania przejmuje nauczyciel w przedszkolu i szkole.

W tym miejscu powracam do myśli Jana Jakuba Rousseau i Emila Jaques-Dalcroze'a. Pierwszy intuicyjnie wyczuwał potrzeby dziecka, drugi także, ale dodatkowo podparł się badaniami naukowymi swojej epoki, które w jakiejś części dawały odpowiedź na pytania dotyczące rozwoju dziecka. Myśli Rousseau i Jaques-Dalcroze'a sformułowane w XVIII i XX wieku były bardzo postępowe i tak je postrzegam w wieku już dwudziestym pierwszym.

## Literatura

- Bem K, Makowski J. (2009), *Kalwin Reformator*, „Polityka” z dn. 4 listopada 2009. <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/historia/297191,1,kalwin-reformator.read> (dostęp 15.10.2015).
- Brzozowska-Kuczkiwicz M. (1991), *Emil Jaques-Dalcroze i jego rytmika*. Warszawa, WSiP.
- Choksy L., Abramson R.M., Gillespie A.E., Woods D. (1986), *Teaching music in the twentieth century*. New Jersey, Prentice Hall.
- Danecka-Szopowa K. (1960), *Wybrane zagadnienia z psychologii muzyki*. Materiały Pomocnicze COPSA.
- Gloton R., Clero C. (1976), *Rozwój aktywności twórczej*. Warszawa, WSiP.
- Głuska A.A. (2012), *Rozwój zmysłu słuchu i muzycznej wrażliwości od okresu prenatalnego do wieku przedszkolnego*. W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na rozwój człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Górny T. (2012), *Związki retoryki i muzyki – Kantata Christ Lag in Todesbanden Jana Sebastiana Bacha*. <https://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/zwi-zki-retoryki-i-muzyki-kantata-christ-lag-in-todesbanden-jana-rhJmCvfqfZ> (dostęp 15.10.2015).
- Hankała A. (2012), *Pamięć ekspertów muzycznych*. W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na rozwój człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Harwas-Napierała B., Trempała J (2004), *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Jaques-Dalcroze E. (1992), *Pisma wybrane*. Warszawa, WSiP.
- Kilińska-Ewertowska E. (1978), *Logorytmika*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Lewandowska K. (1978), *Rozwój zdolności muzycznych ucznia*. Warszawa, WSiP.
- Rousseau J.J. (1955a), *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 1. Wrocław, Wyd. PAN.
- Rousseau J.J. (1955b), *Emil, czyli o wychowaniu*. T. 2. Wrocław, Wyd. PAN.
- Rousseau J.J. (1962), *Wyznania*. T. 1. Wrocław-Warszawa-Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Rousseau J.J. (1978), *Wyznania*. (Wybór). Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Shuter-Dyson R., Gabriel C. (1986), *Psychologia uzdolnienia muzycznego*. Warszawa, WSiP.

- Skowron Z. (2010), *Myśl muzyczna Jeana Jacques'a Rousseau*. Warszawa, Wydawnictwo UW.
- Słoboda J.A.(2002), *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa, Wydawnictwo AMFC.
- Suzuki S. (2010), *Karmieni miłością*. Warszawa, Centrum Uzdolnień Metodą Suzuki.
- Wilsz N. (2012), *Czy uprawianie muzyki ma korzystny wpływ na procesy poznawcze, strategie uczenia się i osiągnięcia w nauce?* W: E. Czerniawska (red.), *Muzyka i my. O różnych przejawach wpływu muzyki na rozwój człowieka*. Warszawa, Wydawnictwo Difin.
- Vasta R., Marshall M.H., Scott A.M. (1995), *Psychologia dziecka*. Warszawa, WSiP.

**Sylwester Zielka**

Uniwersytet Gdański

sylwesterzielka@wp.pl

## Rousseau i nowożytne spotkanie z Innym

### Summary

#### Rousseau and a modern encounter with the Other

The paper situates the thought of Jean Jacques Rousseau in the context of the 17th and 18th century social and political debate on the possibility of creating a better society, which intensified with the crisis of feudal system and early modern discovery of the Other. The paper also discusses consequences of this debate for shaping anthropology as a field of knowledge and understanding culture of the time. The idea of a “noble savage” according to which non-Europeans, i.e., the “primitive” people living in the state of nature as free and equal, without concerns and inconveniences of civilization, is contrasted with an opposite project of a “degenerate savage” of Thomas Hobbes, who used it as a justification for absolute monarchy in European countries and of European societies over non-Western ones.

**Słowa kluczowe:** Rousseau, Inny, nowożytność, odmienność kulturowa

**Keywords:** Rousseau, Other, modern philosophy, cultural difference

Twórczość Jeana Jacquesa Rousseau trudno przypisać do konkretnej współczesnej dyscypliny naukowej. Z racji rozległości swoich zainteresowań bywa uważany za filozofa, socjologa, politologa czy pedagoga – a wyliczenie to z pewnością nie obejmuje wszystkich naukowych dyscyplin, które odwołują się do jego bogatego dorobku. Tym jednakże, co przenika całą twórczość Rousseau – a co jednocześnie pozwala na scalenie tych sfragmentaryzowanych obrazów – jest pytanie o jednostkową i społeczną kondycję człowieka, czyli o warunki, na mocy których człowiek może dokonywać autodefinicji lub mówiąc inaczej, odpowiedzieć na pytanie: Kim jestem, zarówno jako świadoma siebie jednostka, jak i jako wytwór swoich czasów i okoliczności społecznych? Jest to w twórczości Rousseau warunek brzegowy dalszych poszukiwań – zarówno pod względem dyscyplinarnym, jak i temporalnym.

Nie jest to jednak u autora *Umowy społecznej* pytanie postawione na gruncie filozoficznym (metafizycznym), gdzie domagałoby się dojścia do „człowieka w ogóle”, do określenia jego istoty i tożsamości. W tym względzie Rousseau nie jest filozofem, lecz antropologiem, bowiem historyczna i geograficzna zmienność i różnorodność świata ludzkiego nie jest dla niego czymś osobliwym, lecz jak najbardziej oczywistym. Celem niniejszej wypowiedzi jest zatem ukazanie antropologicznej koncepcji Rousseau na tle przemian



nowożytnego europejskiego pojmowania Innego. Rousseau koncepcja Innego jest tu potraktowana jako pewien punkt dojścia, choć nie w sensie kumulatywnym – nie istnieje bowiem prosta droga do ukształtowania się europejskiego stosunku do *inności*, a należy mieć również wątpliwości, czy takie jednorodne europejskie podejście w tym względzie w ogóle jest możliwe do osiągnięcia. Antropologiczna koncepcja Rousseau w znacznym stopniu wpłynęła na jego sposoby pojmowania i określania zarówno dzieciństwa i jego inności w stosunku do następných okresów życia człowieka, jak i edukacji, dlatego przybliżenie i zrozumienie europejskich korzeni oswajania *inności* może być także pomocne dla pedagogicznego namysłu nad współczesnością.

Antropologia jest nauką badającą ludzką różnorodność kulturową, jej przemiany, a także postawy wobec teŹe różnorodności. Jako nauka jest ona, jak większość nauk, ugruntowana na dziewiętnastowiecznej idei systematycznego poznania i kategoryzowania rozszerzającego się i zmieniającego świata ludzkiego. Jednakże jako pewien sposób myślenia skierowany ku odmienności i skoncentrowany na próbach jej oswojenia, antropologia towarzyszy człowiekowi „od zawsze”, bowiem „od zawsze” posiadał on kontakty z innymi grupami kulturowymi, co z kolei wymuszało sposoby reagowania na te grupy i reprezentowaną przez nie kulturową odmiennosc.

Nowożytnosc to czasy stopniowego i niebezproblematycznego kształtowania się nowego wizerunku Innego. Wizerunek ten w części wiązał się ze spuścizną ideową średniowiecza, po części zaś był wynikiem procesów historycznych czasów nowożytnych. Średniowiecze, po pierwsze, charakteryzował wybitnie podejrzliwy stosunek do odmiennosci, znajdujący swoje uzasadnienie w szczególnie pojętej wspólnocie kulturowej opartej na religii chrześcijańskiej – Christianitas, gdzie liczyło się przede wszystkim posłuszeństwo nakazom obyczajów i wiary, na straży której stały różne instytucje kościelne. Każda odmiennosc w tym względzie uchodziła za sprzeniewierzenie się woli Boga i Kościoła, nazywana herezją i jako taka ścigana i tępiona. Po drugie, ponieważ średniowieczne wyobrażenie świata bazowało w duŹej mierze na ignorancji względem zarówno sił natury, jak i dawnych ludów zamieszkujących tereny Europy, skutkiem tego lokowało niedające się w tymże wyobrażeniu osadzić odmiennosci poza granicami Europy i Christianitas. Jak podaje John Friedman (Friedman 2000), wyrzucanie poza obręb własnej kultury tych elementów, które do niej w żaden sposób nie pasują, było typowym zabiegiem dla starożytnych Greków i Rzymian, szczególnie zaś nasiliło się w wiekach średnich, kiedy to zaczęły powstawać nie tylko opisy niepojętych „monstrualnych ras” zamieszkujących ongiś tereny Europy, lecz także ich kartograficzne reprezentacje. W swojej analizie Friedman zwraca uwagę, że gdyby umieścić wszystkie te wyobrażone „rasy”, takie jak choćby Astomowie (istoty odżywiające się za pomocą węchu), Kynokefalowic (istoty o psich głowach) czy Antypodzi (istoty chodzące do góry nogami), na współczesnych mapach świata, to okaże się, iż umieszczane były one w Indiach, Afryce czy Azji, w każdym razie z pewnością poza granicami znanych lądów.

To średniowieczne ideowe negowanie i odrzucanie inności ulegało stopniowej zmianie pod wpływem wielu czynników burzących obraz jednolitej chrześcijańskiej Europy, spo-

radycznie tylko próbującej kontaktów z Innym. Do nich należały podróże, głównie kupieckie, do odległych krain, które – jak choćby te opisywane przez Marco Polo – reprezentowały sobą przynajmniej taki sam stopień rozwoju, jak kraje europejskie, a niektóre, jak Chiny, dysponowały rozwiązaniami technicznymi, które Europejczycy jak najprędzej chcieli mieć we własnym posiadaniu. Okazało się zatem, iż Inny nie zawsze jest nierozgarniętym „dzikusem”, lecz posiada własną cywilizację, która stanowiła powód do zazdrości.

Największą jednak zmianę dotyczącą wyobrażenia świata zarówno geograficznego, przyrodniczego, jak i ludzkiego, przyniosły wyprawy dalekomorskie zwane „wielkimi odkryciami”. Ich początki przypadają na podróże Krzysztofa Kolumba, zainspirowanego lekturą i opowieściami Marco Polo, poszukującego wygodniejszej, tańszej i bezpieczniejszej drogi do Indii, a kontynuowane były przez kolejne pokolenia żołnierzy-konkwistadorów, awanturników, kupców i badaczy. Choć Kolumb nie odkrył drogi do Indii – jakkolwiek do końca swego życia był przekonany, iż to uczynił – to efektem wypraw jego oraz jego kontynuatorów było zwrócenie uwagi Europie na niewyobrażalną dotychczas różnorodność ziem i ludzi je zamieszkujących. Rozpoczęta wówczas konkwista (podbój) posiadała cechy pozwalające uznać, że – jak ujmuje to Tzvetan Todorov – „(...) hiszpańscy konkwistadorzy należą, historycznie rzecz ujmując, do owego okresu przejściowego – między średniowieczem, zdominowanym przez religię, a epoką nowożytną, stawiającą dobra materialne na samym szczycie piramidy wartości” (Todorov 1996: 51). Tym samym praktyki osvajania się z innością, dotyczące wczesnego etapu kolonizacji Ameryk, nacechowane są z jednej strony silnym aspektem religijnym, z drugiej zaś żądzą złota, bogactwa i ziemi.

Ta pierwsza praktyka, wskazująca na Innego jako na potencjalnego wyznawcę tych samych „uniwersalnych” wartości, była jednak możliwa dopiero po rozstrzygnięciu fundamentalnego pytania o to, czy nowo napotkane istoty są w ogóle ludźmi, bowiem nie wspomina o nich ani Biblia, ani Arystoteles. Choć w uszach współczesnych tego typu uwagi wydają się absurdalne, z pewnością nie były nimi dla ówczesnych mieszkańców Starego Kontynentu, bowiem: „Pojawiając się w świadomości Europy wraz z pierwszymi doniesieniami o mieszkańcach Ameryki – pisze brytyjski antropolog Adam Kuper – dzikus dołączył do potworów średniowiecza, które łączyły w sobie cechy ludzkie i zwierzęce, a niekiedy przypisywano im atrybuty diabłów” (Kuper 2009: 27–28). Pytanie o to, czy nowo odkryte istoty są ludźmi, przybrało charakter bardzo poważnej i długotrwałej debaty filozoficzno-teologicznej, toczonej w obrębie Kościoła, w której zderzyły się ze sobą dwie przeciwstawne wizje istnienia i przeznaczenia mieszkańców Ameryk. Pierwsza wizja – prezentowana przez mnicha Juana de Sepulvedę – przedstawiała Indian jako nieokrzesanych, dzikich barbarzyńców, którym brak jakiegokolwiek kultury w postaci pisma czy nauki; to istoty niezdolne do nabycia jakichkolwiek pożytecznych umiejętności, działające na zasadzie instynktownych odruchów, dodatkowo cechuje je skłonność do okrucieństwa i występku. Tym samym należy powątpiewać, iż Indianie posiadają boski dar duszy, która czyni ich ludźmi, kondycja ich bowiem bliższa jest pozbawionym duszy zwierzętom niż ludziom. Konsekwencją tego stanowiska było przypisanie Indianom statusu „niewolników z urodzenia”, o którym pisał Arystoteles. Z kolei druga wizja – reprezentowana przez

mnicha Bartolome de Las Casasa – podkreślała nieoczywistość i arbitralność takich pojęć, jak „barbarzyństwo” czy „dzikość”, sugerując, iż jeśli się dobrze przypatrzeć, to zachowania takie odnaleźć można u wszystkich ludów, europejskich nie wyłączając; a ponadto uznawanie praktyk kulturowych odmiennych od własnych nie może być argumentem na rzecz ich nieludzkiego pochodzenia, ani nawet ich niższości względem praktyk własnego pochodzenia (Las Casas i in. 2014). I choć Kościół w 1537 roku uznał, że Indianie są jednak istotami ludzkimi obdarzonymi duszami, przychylając się w ten sposób do opinii prezentowanej przez de Las Casasa, to nie spowodowało to diametralnych zmian w sposobach postępowania z nimi, do których najczęściej należały masowe eksterminacje, przymusowa chrystianizacja i rabunek ziemi.

Drugim ważnym czynnikiem, który wpłynął na powolne przeobrażenie europejskiego stosunku do Innego, był renesans. Ten ruch, najpierw o charakterze intelektualnym, następnie wkraczający w inne dziedziny życia, podkreślał konieczność wychodzenia z „wieków ciemnych”, jak wówczas zaczęto określać średniowiecze (Samsonowicz 1991: 7), i „odradzania” tego, co zostało pogrzebane w mrokach historii. Odrodzeniu podlegała przede wszystkim swoboda artystyczna i naukowa, hamowana i cenzurowana w dużej mierze przez Kościół. Miały temu sprzyjać tłumaczenia oryginalnych tekstów, m.in. Platona i Arystotelesa, dokonywane na powstających wówczas uniwersytetach. Jednakże krytyczna lektura tych pism, jakiej dokonał choćby Erazm z Rotterdamu, nie pozwalała uznać poglądów ich autorów za po prostu „protochrześcijańskie”, jak miało to miejsce do tychczas, lecz nakazywała łączyć je z całkiem odrębną od chrześcijańskiej kulturą. Bliższe spojrzenie na europejską przeszłość – co było głównym intelektualnym wyzwaniem odrodzenia – pokazało, że u podstaw europejskiej kultury nie leży wcale teocentryzm ani gospodarka feudalna, lecz poglądy i praktyki zupełnie odmienne od spotykanych. Odrodzenie, a w szczególności humanizm, przyniosło coraz mocniej Europejczykom nieusuwalną świadomość tego, że ich antyczni przodkowie wyznawali inne wartości, żyli w innych systemach politycznych, wyznawali wiarę w innych bogów, a nawet pisali inaczej po łacinie. Odrodzeniowi twórcy ukazywali, iż antyczni protoplaści kultury europejskiej sami są w pewnym sensie dla niej Innymi.

Kolejnym ważnym czynnikiem w procesie przeobrażania wizerunku Innego, szczególnie w kwestii odmienności religijnej, był ruch zwany reformacją. Został on wywołany wystąpieniem Martina Lutra, który w 1517 roku na drzwiach kościoła w Wittenberdze wywiesił 95 tez, w których zarzucał Rzymowi m.in. odejście od „prawdziwej” nauki Chrystusa, sprzeniewierzenie się zasadom chrześcijańskiej moralności czy prymat prawa kanonicznego nad Biblią. Wystąpienie Lutra poprzedzone było, jak relacjonuje historyk Jean Delumeau, „wielkim chaosem” w dziedzinie późnośredniowiecznej doktryny i praktyki chrześcijańskiej: „Liturgia nie mogła sprostać nowym formułom pobożności. Nie wiadomo, czy należy większą wagę przywiązywać do sakramentów, czy do różańca, do mszy – której większość wiernych nie rozumie – czy do drogi krzyżowej, bardziej czcić Boga czy świętych? Politeizm zdaje się odradzać. Chrześcijanie, nękanie lękiem przed śmiercią i piekłem, chcą ukryć się pod długim płaszczem Marii i próbują się ratować przed

potępieniem, kupując masowo odpusty. Pokuta nabiera charakteru handlowego, odpusty oferuje się jak losy na loterię” (Delumeau 2015: 118). Przeciw temu wszystkiemu buntuje się Luter, znajdując posłuch wśród przedstawicieli szlachty i mieszczaństwa, choć zatem władze Kościoła rzymskiego nazywają jego doktrynę herezją i ekskomunikują go, to społeczne poparcie, jakie otrzymał, nie skutkuje, jak zazwyczaj miało to miejsce w przypadku innych religijnych buntowników, spalaniem go na stosie. Choć doktryna Lutera zmierzała do udoskonalenia chrześcijaństwa (chrześcijaństwa jako całości) poprzez powrót do „źródła”, czyli do lektury Biblii, to jej efektem był rozłam w Kościele katolickim, ale także wojny religijne prowadzone przez zwalczające się strony przez cały XVI i XVII wiek. W interesującym nas tu kontekście – kształtowania się europejskiego stosunku do inności – reformacja znosząc monopol Rzymu na kreowanie doktryn i praktyk chrześcijańskich, przyniosła trwale podziały religijne i – by odwołać się ponownie do Delumeau – „rozpad mgławicy chrześcijańskiej” (Delumeau 2015: 19–41), prowadzący do, choć nietrwałych i ułomnych, kompromisów akceptujących różnorodność religijną w obrębie chrześcijaństwa. Europejska Christianitas staje się powoli „rajem utraconym” dla wszystkich tych, którzy marzą o powrocie do stanu religijnego jednolądzstwa.

Wszystkie te czynniki, poczynając od renesansu, poprzez odkrycia geograficzne i reformację, a dodać zapewne należałoby także początki rewolucji naukowej z jej naczelnym hasłem niedowierzania autorytetom i eksperymentowaniem jako rzetelnym źródłem zdobywania wiedzy, powoduje, że europejskie społeczeństwa ogarnął stan, który Paul Hazard nazwał „kryzysem świadomości europejskiej”, mając na myśli przede wszystkim przejście Europy od „stabilności do ruchu”. Ruch oznaczał wysiłek odkrywania, ale także eksploataowania świata. „Wiek siedemnasty – zauważa Hazard – prowadził dalej zadanie, które odziedziczył po wieku szesnastym. Już w roku 1619 mało znany pisarz, P. Bergeron, a w 1636 Tommaso Campanella, głosili, że eksploracja kuli ziemskiej, zaprzeczając pewnym zasadom, na których opierała się filozofia starożytna, musi doprowadzić do nowego pojmowania rzeczy. Krążenie tej idei, początkowo powolne staje się coraz szybsze, w miarę jak Holendrzy nie tylko organizują stosunki handlowe z Indiami wschodnimi, lecz nadto opisują osobliwości, jakie tam znajdują; w miarę jak Anglicy nie tylko żeglują po wszystkich morzach, ale także publikują najbogatszą na świecie literaturę podróżniczą, zaś Colbert proponuje Francuzom jako teren działania bogate kolonie i dalekie kantory, skąd powrócą z relacjami pisanymi z rozkazu Króla” (Hazard 1974: 31). Europejska mobilność jest zatem bezpośrednio związana z oswojeniem inności poprzez jej ujarzmianie i opis, nie zaś jak rzecz miała się w średniowieczu – poprzez wyrugowanie poza obręb świata i świadomości. Rodzący się kapitalizm kupiecki sprzyjał dalekim i niebezpiecznym wyprawom, zdającym się potwierdzać empirycznie wielość istniejących społeczeństw tak różnych od europejskich. Ruch, zmienność i nieprzewidywalność stają się powoli czymś, z czym każdy zaangażowany w działalność kolonizatorską, zarówno o podłożu handlowym, jak i misjonarskim, musi być gotowy się zmierzyć. Skuteczność tej działalności przestaje być postrzegana, a w każdym razie przestaje być to poglądem dominującym, poprzez „oczyszczenie” ziemi tubylców z nich właśnie po to, by mógł ją zasiedlić „biały”

człowiek, lecz skuteczność owa gwarantowana jest coraz lepszym poznawaniem praw, obyczajów i zasad, na których wspierają się nowo odkryte kraje i państwa po to, by nawiązane stosunki stały się trwalsze i efektywniejsze. Skutkiem tych okoliczności była także zmiana perspektywy postrzegania Innego, który nie jawi się już wyłącznie jako obiekt zarządzania, lecz jako ktoś, kto reprezentuje pewną różnicę, której nie można już zignorować. Nie oznacza to jednak, że nagle zaczęła dominować w kontaktach z Innym jakaś wersja relatywizmu kulturowego, choć tego typu relatywizowanie występuje, jest ono jednak ograniczone do bardzo wąskich kręgów elity intelektualnej (Hazard 1974: 33–34).

Europą nowożytną bowiem wstrząsają niepokoje społeczne i kryzysy ekonomiczne, związane z wprowadzaniem kapitalizmu i przeorganizowaniem stosunków własności i pracy, co z kolei powoduje wzrost przestępczości, wybuchają co rusz kolejne wojny o podłożu religijnym, z których najdłuższa trwa aż lat trzydzieści, wzrasta zagrożenie militarne ze strony Turcji, co powoduje konieczność chwilowej konsolidacji sił władców chrześcijańskich; to wszystko powoduje, iż zaostrza się krytyka panujących relacji i układów społecznych, której wyraz dają zarówno pisarze-utopiści, jak Thomas More, jak i poważni i uznani filozofowie, jak Thomas Hobbes czy Jean Jacques Rousseau, którzy nie stronią od opisów i wyjaśnień ówczesnych stosunków społecznych, korzystając z nagromadzonej już wiedzy o Innym. Obaj tę wiedzę wykorzystują do zaprezentowania nowego sposobu ułożenia relacji w społeczeństwach europejskich.

Hobbes w swojej podstawowej pracy z zakresu filozofii politycznej, *Lewiatanie* (1651), przedstawia wizję człowieka „naturalnego”, konfrontując ją z wizją człowieka żyjącego w stanie społecznym czy też politycznym. Punktem wyjścia jest dla Hobbesa obrona suwerennej władzy monarszej, która jest podstawą i jednocześnie gwarantem istnienia instytucji politycznych. Co więcej, władza monarchy ma w zasadzie jeden cel: zapewnienie bezpieczeństwa poddanym, to zaś z kolei jest możliwe, gdy uniknie się stanu wojny domowej. Wojna jest bowiem „nieuniknioną konsekwencją (...) przyrodzonych uczuć i namiętności ludzi, tam gdzie nie ma widzialnej mocy, która by ich trzymała w strachu i obawą kary zmuszała do dopełniania zawartych ugód” (Hobbes 1954: 112). To zaś prowadzi go do wniosku, że wojna domowa nie jest wcale dawno minionym etapem w rozwoju ludzkości, lecz jej potencjalność tkwi w każdym zarzewiu buntu przeciw władcy. Wtedy też człowiek może na powrót usunąć się w mroki i niedogodności „stanu natury”. Przystępując do opisu owego stanu, Hobbes ludzką naturę postrzega jako zdeteminowaną instynktem samozachowawczym: „Każdy człowiek – pisze dalej – nie tylko mocą swego uprawnienia, lecz również z konieczności przyrodzonej czyni wszystko, co może, by osiągnąć to, co jest konieczne do jego samozachowania” (Hobbes 1954: 134). Instynkt ten, którego posiadaczami są wszyscy ludzie żyjący w „stanie natury”, sprawia, że są oni względnie równi wobec siebie pod kątem posiadanych władz umysłowych i fizycznych, a równość ta jest dla nich największym zagrożeniem, jakie mogą w stosunku do siebie zrealizować. Równość bowiem dla Hobbesa to zaprzeczenie stanu politycznego, który z konieczności musi być oparty o zasadę nierówności i hierarchii, ta bowiem nie dopuszcza do realizacji wszystkich możliwych egoistycznych instynktów tkwiących w lu-

dziach. Równość charakteryzująca „stan natury” pozwala na nieskrępowane ujawnianie się ludzkich egoizmów i w konsekwencji musi prowadzić do „wojny każdego z każdym” o ograniczone atrybuty społeczne. To zaś sprawia, że: „W takim stanie nie ma miejsca na pracowitość, albowiem niepewny jest owoc pracy; i co za tym idzie, nie ma miejsca na uprawę roli ani na żeglowanie (...), nie ma wygodnego budownictwa, nie ma narzędzi do poruszania i przesuwania rzeczy, co wymaga wiele siły; nie ma wiedzy o powierzchni ziemi ani obliczania czasu, ani sztuki, ani umiejętności, ani sztuki słowa, ani społeczności. A co najgorsze, jest bezustanny strach i niebezpieczeństwo gwałtownej śmierci. I życie człowieka jest samotne, biedne, bez słońca, zwierzęce i krótkie” (Hobbes 1954: 110). Ten sugestywny opis „stanu natury”, mający przekonać czytelników o nieodzowności zapewniającej bezpieczeństwo, porządek i powodzenie władzy królewskiej, wskazuje jednocześnie, jak Hobbes wykorzystał krążące opowieści o „dzikich ludach”, przywiezione do Europy przez kupców i żołnierzy, szczególnie te opisujące życie rdzennych mieszkańców Ameryki; stwierdza wręcz: „Oto bowiem ludy dzikie w różnych miejscach Ameryki nie mają żadnego rządu poza władzą w małych rodzinach, których zgoda zależy od przyrodzonych pożądań; i ludy te dzisiaj żyją jak zwierzęta, jak to już powiedziałem powyżej” (Hobbes 1954: 111). Nie brakuje tu typowego jeszcze wówczas zrównywania kondycji „dzikich” i kondycji zwierząt (co do dziś skutkuje choćby tym, że dla charakterystyki niektórych drastycznych zachowań używamy wyrażenia „bestialstwo”), nie brakuje także opisów braku zaawansowania technologicznego (raczej poprzez celowe ignorowanie tych faktów, niż ich rzeczywistą nieobecność), nie brakuje wreszcie podkreślania wyjątkowej niestabilności i nieprzewidywalności losów „ludów dzikich”, którą jest w stanie wyrugować dopiero społeczna forma współżycia (choć sam Hobbes, jako wnikliwy obserwator życia politycznego i świadek angielskich wojen domowych, musiał być świadom, że stan polityczny nie gwarantuje braku nieprzewidywalnych sytuacji politycznych). Wymyślona przez Hobbesa charakterystyka „stanu natury” była jednak na tyle pociągająca, że przez kolejne stulecia stanowiła trwały kamień milowy – zarówno w wersji krytycznej, jak i apologetycznej – europejskiego stosunku do Innego.

Jednym z nieprzejednanych krytyków wizji Hobbesa był francuski myśliciel-samouk Jean Jacques Rousseau. Już w swojej pierwszej pracy, nadesłanej na konkurs ogłoszony przez Akademię w Dijon, *Rozprawie o naukach i sztukach* (1751), ujawnia się w pisarstwie Rousseau polemika z głównymi założeniami oświecenia, zwłaszcza tymi, które odnosiły się do jednoliniowej wizji dziejów postępu ludzkiego – czego rzecznikiem był przecież Hobbes – jak i tymi, które bezkrytycznie gloryfikowały wysokie miejsce Rozumu w hierarchii ludzkich wartości, Rozumu pojmowanego głównie jako intelektualna władza człowieka, spychająca na dalsze miejsca wolę i emocje. Choć Rousseau nie do końca przeczy dokonującemu się postępowi ludzkiej wiedzy i obyczajów – pisze wszak: „Wielka i piękna to rzecz: widzieć na oczy, jak człowiek własnym wysiłkiem wydobywa się poniekąd z nicności; światłem swego rozumu rozprasza mroki, którymi go otoczyła natura; wznosi się ponad siebie samego; (...) krokami olbrzyma przebiega nieobjętą przestrzeń wszechświata (...)” (Rousseau 1956a: 10) – jednakże stara się przede wszystkim zwrócić uwagę na jego

ujemne strony. Postęp bowiem nie przebiega według ułożonego planu, wedle którego dodawałyby się do siebie wyłącznie pozytywne ludzkie przymioty, lecz jest procesem, który jednocześnie pozbawia człowieka tych wartości i cech, które dane są mu „z natury”, takich jak bezpośrednia styczność z innymi, spontaniczność czy autentyczność. Rozum zaś, choć oferuje człowiekowi nowe wynalazki i pojęciową precyzję, jednocześnie wprowadza w stosunki społeczne przemyślną kalkulację opartą na żądzy zysku. Dzieje ludzkich społeczeństw przeniknięte są głęboką i nieodzowną ambiwalencją: konfliktem między naturą i kulturą, a prototyp opisu tego konfliktu stanowi właśnie pisarstwo Rousseau.

Jednakże pierwsza *Rozprawa* ledwie szkicuje podstawy tego konfliktu, tu jeszcze Rousseau skupia się głównie na opisie cech uznawanych przez niego jako przynależnych do ludzkiej natury (wspañiałość, sprawiedliwość, umiarkowanie, męstwo, cnotliwość itd.), nie zaś na opisie „stanu natury” jako takiego. Lukę tę wypełnia kolejne dzieło: *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi* (1754), w której – mówiąc słowami samego autora – chodzi „o uchwycenie w biegu rzeczy tego momentu, w którym po czasach przemocy nastały czasy prawa i prawu podporządkowano naturę; o wyjaśnienie przez jaką to niesamowitą kolej wydarzeń mógł silny się zdecydować służyć słabemu, lud zaś za cenę szczęścia rzeczywistego wolał kupić uludę spokoju” (Rousseau 1956b: 140). Po to, by odpowiedzieć na te pytania, Rousseau dokonuje rekonstrukcji hipotetycznego (a raczej mitycznego) „stanu natury”, widząc w nim właściwy początek ludzkości „dany przez Stwórcę”. „Stan natury” pozwala człowiekowi dzikiemu na realizację w pełni swojej autentyczności i nieskrępowania, zarówno w odniesieniu do innych ludzi, jak i przyrody. Kierując się instynktem „miłości do siebie samego”, realizuje tylko te zamierzenia, które wynikają z konieczności zaspokojenia jego potrzeb; pragnień zaś nie posiada żadnych, te bowiem pojawiają się wraz z nastaniem zinstytucjonalizowanych stosunków społecznych. Dziki jest więc w doskonałym kontakcie z przyrodą, jako że sam jest jej integralną częścią, i jest to ustrój „najszcześliwszy ze wszystkich: widzę go, jak głód syci pod dębem, pragnienie gasi w byle strumieniu, łożo znajduje u stóp tegoż drzewa, pod którym przed chwilą spożył posiłek – i otóż i jego potrzeby zaspokojone” (Rousseau 1956b: 144). Dziki jest także równy wobec innych, jako że „stan natury” nie zna podziałów opartych o własność, sądy i władzę polityczną, a nade wszystko jest wolny, bowiem „(...) dziki rządzi się samym tylko otrzymanym od natury temperamentem, a nie upodobaniem (...)” (Rousseau 1956b: 178–179), które popychałoby go do zagarniania części natury dla siebie. Kontrast między „stanem natury” a cywilizacją staje się jeszcze bardziej widoczny, gdy Rousseau wskazuje na nieskończoną płodność i świeżość tego pierwszego: „Sztuka ginęła wraz z wynalazcą. Nie było ani wychowania, ani postępu; daremnie przybywało pokoleń, każde z nich rozpoczynało zawsze w tym samym punkcie, wieki upływały w tej wciąż jednakiej pierwotności i nieokrzesaniu; rodzaj ludzki był już stary, a człowiek pozostawał wciąż jeszcze dzieckiem” (Rousseau 1956b: 181). Natura zdaje się zatem sprawiać, iż wszystko odradza się na nowo, nim zdąży nabrać sformalizowanego i tym samym sztucznego charakteru, właściwego dla stanu społecznego – stanu nierówności społecznych.

Jakie lekcje i wnioski odnośnie do Rousseau i nowożytnego podejścia do Innego można wyciągnąć z powyższych uwag? Po pierwsze, jak zwracano uwagę, nowożytność – dzięki realnemu spotkaniu z Innym – powoli i nie bez oporów odrzuciła koncepcję jego piekielnego i diabelskiego pochodzenia, jednakże w miejsce tego mitu wprowadziła mit inny, bazujący na przypisaniu go do natury; czyniono to, uwypuklając przyrodnicze aspekty egzystencji Innego, a rezerwując dla Europejczyków te, które wiązano z cywilizacją i postępem w dziedzinie nauki i urzędów społecznych. Po drugie, Innego zaczęto traktować poważnie i wnikliwie dopiero z chwilą, gdy stał się przedmiotem rozważań i decyzji politycznych czy też mówiąc bardziej współczesnym językiem, gdy dokonano jego upolitycznienia. Zarówno Inny zewnętrzny, jak i wewnętrzny, staje się godnym przedmiotem debat, dyskusji i opisów (w których jednak nie brakuje wypowiedzi niesprawdzonych, czasem wręcz całkowicie zmyślonych), wtedy, gdy jego istnienia nie można już zignorować. Pojawiają się zatem koncepcje osławiania poprzez włączenie myślenia o nim we własne rozważania i decydowanie polityczne. Ujarzmianie to przybiera postać albo chęci – czasem niemożliwej do zrealizowania – wyeliminowania Innego, albo – w imię zasady: świat jest jeden – asymilacjonizmu. Po trzecie, Rousseau nie jest zwieńczeniem nowożytności, lecz jedną z linii ideowych, które oddziałują na naszą współczesną recepcję Innego. Nie kończy pewnego sposobu opisu Innego (ten bowiem wzorowany na Sepulvedzie i Hobbesie przetrwa do naszych czasów), lecz stara się rozpocząć nowy, wykorzystując dostępne mu narzędzia pojęciowe, modyfikuje je jednak tak, aby przynajmniej w pewien sposób równoważyć te negatywne wizje Innego.

## Literatura

- Delumeau J. (2015), *Cywilizacja odrodzenia*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Friedman J. (2000), *The Monstrous Races in Medieval Art And Thought*. Syracuse, Syracuse University Press.
- Hazard P. (1974), *Kryzys świadomości europejskiej 1680–1715*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Hobbes T. (1954), *Lewiatan, czyli materia, forma i władza państwa kościelnego i świeckiego*. Kraków, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kuper A. (2009), *Wymyślanie społeczeństwa pierwotnego. Transformacje mitu*. Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- De Las Casas B. i in. (2014), *Dysputa w Valladolid (1550/1551)*. Gdańsk, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Rousseau J.J. (1956a), *Rozprawa o naukach i sztukach*. W: Tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rousseau J.J. (1956b), *Rozprawa o pochodzeniu i podstawach nierówności między ludźmi*. W: Tenże, *Trzy rozprawy z filozofii społecznej*. Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Samsonowicz H. (1991), *Dziedzictwo średniowiecza. Mity i rzeczywistość*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Todorov T. (1996), *Podbój Ameryki. Problem Innego*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.



**Wojciech Siegień**

Uniwersytet Gdański

w.sehen@gmail.com

## **Pisarstwo i masochizm Jana Jakuba Rousseau**

### **Summary**

#### **The writing and masochism of Jean-Jacques Rousseau**

The present paper is an attempt at discursive exercises involving the application of modern psychiatric knowledge, treated as a variant of truth-discourse about human sexuality, for the diagnosis of the mental condition of Jean-Jacques Rousseau. An analysis of his "Confessions" shows that in his case one can speak of a strong masochistic tendency. Masochism is analyzed not only in the context of sexual paraphilia. Equally important is proximity of masochistic tendencies and gestures to record his own confessions.

**Słowa kluczowe:** Rousseau, masochizm, pisarstwo, sadyzm, literatura

**Keywords:** Rousseau, masochism, writing, sadism, literature

### **Wstęp**

W historii literatury polskiej są przykłady tłumaczeń z języków obcych oraz komentarzy do nich, które same w sobie stanowią wartościowe dzieła. Niekiedy lektura wstępu autorstwa tłumacza może konkurować pod względem literackim z samym oryginałem. W moim odbiorze jest tak z „Wyznaniami” Jana Jakuba Rousseau w przekładzie Tadeusza Boya-Żeleńskiego. W słowie od tłumacza Boy-Żeleński ocenia, że pisma filozoficzne Rousseau „spoczywają w pyle zapomnienia”. Jest jednak książka, która oparła się próbie czasu i współcześnie (dla Boya) pozostaje interesująca i żywa. Mowa oczywiście o „Wyznaniach” Jana Jakuba Rousseau. Boy-Żeleński pozostaje pod dużym wrażeniem pierwszych, słynnych słów, którymi Rousseau rozpoczyna swoją autobiografię: „Imam się przedsięwzięcia, które dotychczas nie miało przykładu i nie będzie miało naśladowcy” (Rousseau 1978: 63). Tłumacz komentuje: „Ani przed nim, ani po nim, odkąd istnieje literatura, nikt nie obnażył w ten sposób swojego wnętrza. Mimo iż właśnie wpływ Russa rozpuścił orgie wystawiania na pokaz swojego „ja”, (...) w literaturze XIX wieku nikt nie dorównał mu co do bezwzględności w bezwstydzie” (Boy-Żeleński w: Rousseau 1978: XIV).

Boy-Żeleński pisał te słowa w 1917 roku i dlatego mógł nie wiedzieć, że się myli. Dopiero za kilkanaście lat od tego momentu Maurice Heine skompletował ostateczny tekst „120 dni Sodomy” markiza de Sade. W tym dziele, napisanym w końcu XVIII wieku, poziom bezwzględności bezwstydu podniesiony został do niewyobrażalnych przedtem

rozmiarów. Znacząco wcześniej, bo jeszcze w 1870 roku opublikowano „Wenus w futrze” Leopolda Sacher-Masocha. Ta książka została przetłumaczona na język polski dopiero w 1920 roku.

### Założenia

Boy-Żeleński mógł mylić się jeszcze w jednym. Rousseau nie był tym, który rozpętał orgię ekshibicjonizmu, która miała wybuchnąć w XIX wieku. Było dokładnie inaczej. Rousseau pod tym względem był raczej sumiennym uczniem swoich czasów. Żeby to wyjaśnić, proponuję spojrzeć na „Wyznania” przez pryzmat tez zawartych w „Historii seksualności” Michela Foucaulta (2000). Tam Foucault rozważa istnienie pewnego nakazu dyskursywnego, wyraźnego w kulturze Zachodu już od XVII wieku.

Co to był więc za nakaz, który obowiązywał np. mieszkańców Paryża na długo przed pojawieniem się w nim Rousseau? To było „niekończące się zadanie mówienia, mówienia samemu sobie, a także komuś innemu wszystkiego, co może dotyczyć gry przyjemności, doznań i nieprzeliczonych myśli, które przez dusze i ciało spokrewnione są jakoś z seksem” (Foucault 2000: 25). Ten nakaz to nic innego, jak projekt dyskursywizacji seksu, ukształtowany dawniej, jeszcze w średniowieczu w praktykach klasztornych i ascetycznych, a od XVII wieku upowszechniony na wszystkich. Specyficzną synekdochą tego zjawiska był i pozostaje dyskursywny gest „wyznania”. Dawniej było to wyznanie winy podczas aktu spowiedzi, podczas gdy w XX wieku akt wyznania może odbywać się także na psychoanalitycznej kozetce. Niemniej tak produkowała się według Foucaulta „prawda” o seksie, albo inaczej: *scientia sexualis*. Pokrótce można powiedzieć, że nauka o seksualności lawinowo rozwijana od końca XIX wieku, była wyrazem zachodniej woli wiedzy o seksie. Ta wola wiedzy realizowała się najpełniej poprzez procedury i formy naukowe. Stąd Foucault pisze o mechanizmach unaukowania tradycyjnego wyznania. Te mechanizmy, zrodzone na przełomie XIX i XX wieku, dają się obserwować do dziś. Z jednej strony jest to tendencja do tworzenia klinicznych klasyfikacji form diagnozy wyznania – od wywiadu klinicznego, poprzez kwestionariusze ankiet itp. Z drugiej, jest to mechanizm przypisujący różnym typom zaburzeń, np. zaburzeniom rozwojowym dzieci czy nerwicom dorosłych, etiologię o naturze seksualnej. Foucault nazywał to zasadą seksu jako przyczyny wszystkiego i czegokolwiek (Foucault 2000: 64). Seksualność zostaje także przemieszczona i staje się utajniona. Nie wystarczy opowieść o przeżyciu seksualnym, bo jego istota jest mroczna, trudno dotrzeć do właściwej prawdy o nim. Dlatego tylko metodyczna, naukowa praca nad wyznaniem może pomóc w dotarciu do utajnionych (podświadomych?) treści seksualnych. Ta metodyczna praca nad wyznawaniem i odbiorem wyznania rodzi coś, co można by nazwać relacją kliniczną. Prawda o problemie nie leży już tylko w podmiocie wyznającym. Prawda wyłania się z relacji klinicznej i dopełnia się w czynności interpretacji wyznania. Słuchający, uzbrojony w techniki rozszyfrowuje prawdę o seksualności wyznającego, wpisując je w naukowe ramy interpretacji. W ten sposób seksualność przestaje przynależeć do sfery moralnej – grzechu, a staje się częścią

systemu dzielącego zachowania na normalne i patologiczne, zdrowe i chore. Tak więc dawne wyznanie staje się częścią systemu psychiatrii i centralnym elementem techniki terapeutycznej, funkcjonującym w podobnym znaczeniu także w dzisiejszej praktyce psychoterapeutycznej: „prawda – wypowiedziana na czas, komu trzeba i przez kogo trzeba, kto ją posiada i ponosi za nią odpowiedzialność – uzdrawia” (Foucault 2000: 65).

Celem mojej pracy będzie zatem przeprowadzenie dyskursywnego ćwiczenia, które ma polegać na zastosowaniu nowoczesnych wytworów jednego z wariantów prawdziwościowego dyskursu o ludzkiej seksualności, do postawienia diagnozy Janowi Jakubowi Rousseau<sup>1</sup>. Mówiąc o prawdziwościowym dyskursie o seksualności, mówię o dyskursie psychiatrycznym. Medycyna psychiatryczna, korzeniami sięgająca pracy Richarda Krafft-Ebinga „Psychopathia Sexualis” z 1886 roku, może być uważana za współczesną nam wersję *scientia sexualis* (patrz szerzej: Foucault 2000: 52–71). Najprościej rzecz ujmując, chodzi mi o odpowiedź na pytanie: Jaki rodzaj zaburzenia psychicznego można by zdiagnozować u Jana Jakuba Rousseau z perspektywy dzisiejszej wiedzy psychiatrycznej, a szerzej – wiedzy dotyczącej perwersji seksualnych? Dodatkowo, zadaję sobie pytanie o relację ewentualnej patologii seksualnej z byciem autorem tekstów, czyli: W jaki sposób można połączyć specyfikę perwersji Rousseau z jego działalnością pisarską?

Foucault kreśli prostą linię, wiodącą od tych siedemnastowiecznych, a może i wcześniejszych praktyk duszpasterskich opartych na wyznaniu, do ich projekcji na literaturę – a szczególnie literaturę skandaliczną. W tym kontekście Foucault przywołuje dzieło markiza de Sade’a pisząc: „historia nowożytniej seksualności wykształciła się w znacznej mierze wraz z chrześcijańskim duszpasterstwem” (Foucault 2000: 26). To, czym różniło się działanie duszpasterskie od gestu pisarskiego ekshibicjonizmu – żeby zastosować powiedzenie Boya – to przede wszystkim cel tego wyznania. W pisaniu de Sade’a – ale jak zobaczymy – jeszcze silniej u Rousseau, chodziło raczej o spotęgowanie seksualnych doznań, a nie ich wygaszenie poprzez spowiedź. Spotęgowaniu ich służył dokładny opis wywrotowych praktyk seksualnych. Tekst stawał się przedłużeniem przeżyć erotycznych, ich powtórzeniem, a jednocześnie stymulatorem. To więc, co stanowiło najdobitniej o różnicy między obydwojema kontekstami gestu wyznania, to element perwersyjny, który zawiera się w czynności pisania, a następnie publikowania seksualnych wyznań. W przypadku de Sade’a, perwersja związana była dodatkowo z działaniem wywrotowym, transgresyjnym w stosunku do przyjętych społecznych ram moralnych. I to być może właśnie pisarstwo Sade’a po raz pierwszy w historii literatury dowodzi, że początkiem perwersyjnego aktu seksualnego (niech to będzie seksualna relacja sadystyczna) jest samo opowiadanie o nim. Jak pisze Elisabeth Roudinesco, perwersyjna transgresja realizuje się nie poprzez czyn, a poprzez pisanie o nim (Roudinesco 2009: 42–43).

<sup>1</sup> Inspiracją dla tak ujętego celu pracy jest książka Andrzeja Ledera pt. „Prześlona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej”.

## Tekst „Wyznań”

Rozpoczynając przegląd tekstu „Wyznań”, chcę zaznaczyć, uprzedzając dalsze rozumowanie, że w przypadku Jana Jakuba Rousseau i z punktu widzenia stanu obecnej wiedzy psychiatrycznej, mamy z całą pewnością do czynienia z perwertem. W przeglądzie jego autobiografii użyję więc słownika specyficznego dla opisu psychopatologii.

Rousseau „Wyznania” nazywa swoją spowiedzią i rozpoczyna słynnymi słowami, pełnymi poczucia patologicznej omnipotencji oraz wielkościowego narcyzmu: „Imam się przedsięwzięcia, które dotychczas nie miało przykładu i nie będzie miało naśladowcy. Chcę pokazać moim bliźnim człowieka w całej prawdzie jego natury; a tym człowiekiem będę ja” (Rousseau 1978: 3). Dalej następuje opis wczesnych etapów życia autora. Na podstawie lektury możemy stwierdzić, że przyjście na świat Jana Jakuba było związane z silną traumą w podwójnym znaczeniu. Po pierwsze, podczas porodu umiera jego matka. To pierwotna trauma. Po drugie, jako noworodek Rousseau jest w ciężkim stanie i tylko dzięki szczęśliwemu zbiegowi okoliczności udaje mu się przeżyć. Doświadczenie kliniczne podpowiada, że taka podwójna trauma związana z zagrożeniem życia matki i dziecka, która dodatkowo blisko sąsiaduje z momentem inicjacji życia, może mieć silny wpływ na późniejszy rozwój dziecka. I tak było w tym przypadku.

Dla postawienia pełnej diagnozy ważny jest pewien epizod z życia ośmioletniego Rousseau, który nazywany jest epizodem złamanego grzebienia panny Lembercier (Stelzig 2000: 61). W owym czasie chłopiec znajdował się pod opieką swojego wuja, pastora Jana Jacques’a Lamberciera i mieszkał na wsi niedaleko Genewy. W „Wyznaniach” ten etap życia na wsi autor opisuje jako sielankę. W imieniu pastora Lambercier bezpośrednią opieką nad Rousseau i jego kuzynem zajmowała się panna Lembercier – Rousseau uważał ją prawie za matkę. Opiekunka, choć oddana opiece nad chłopcami, na krnąbrność dzieci reagowała czasem groźbami kary. Incydentalnie wprowadzała groźby w życie, co mogło oznaczać dotkliwą karę dla dzieci. Rousseau wspomina jednak swoją dziecięcą reakcję na wymierzaną mu karę w sposób przewrotny i nieoczekiwany. Przywołując swoje przeżycia jako dziesięciolatka, zadziwia: „Trzeba było nawet całej szczerości tego przywiązania i wrodzonej mej łagodności, żeby mnie powstrzymała od pokusy powtórnego zasłużenia na tę karę. W tym bólu bowiem, we wstydzie nawet, znalazłem domieszkę zmysłowej rozkoszy, której wspomnienie, silniejsze od obawy, budziło we mnie raczej chęć doznania jeszcze raz tych samych wzruszeń z tej ręki” (Rousseau 1978: 16). W tym zdaniu Rousseau łączy w jeden uczuciowy konglomerat takie swoje uczucia, jak **ból** (fizyczny), **wstyd** i **rozkosz**. Wszystkie przypomina sobie jako rodzące się w dziecięcej reakcji na karcenie ze strony ukochanej osoby, kobiety-piastunki.

Rousseau sam widzi w tym doświadczeniu niejako wzór dla dalszego rozwoju swojego popędu seksualnego. My, uzbrojeni w terminologię psychoanalityczną, moglibyśmy powiedzieć, że w tym okresie i pod wpływem podobnego doświadczenia u młodego chłopca zachodzi jakiegoś rodzaju nieprawidłowa kateksja libidinalna, wyrażająca się w zainteresowaniu – w swojej istocie erotycznym – osobą opiekunki (Moore, Fine 1996: 121).

Rousseau sam opisuje ten moment następująco: „Z krwią przepaloną zmysłami niemal od urodzenia uchowałem się czysty od zmyły do wieku, w którym najzimniejsze i najbardziej spóźnione temperamety przychodzą do głosu. Dręczony długo sam nie wiedząc czym, pożerałem płomiennym wzrokiem piękne kobiety; wyobraźnia moja przyzywała je nieustannie jedynie po to, aby im kazać działać w myśl moich upodobań i wskrzeszać pod ich postacią pannę Lambercier i **jej egzekucję**” (Rousseau 1978: 17). Można więc powiedzieć, że Rousseau otwarcie przyznaje, że doświadczenie kary ze strony piastunki stało się dla niego punktem fiksacji. Wyobraźnia zaś stała się dla niego tym polem, na którym na nowo planował i odgrywał moment upokorzenia i wstydu. Zapisane strony „Wyznań” stały się więc pierwszym miejscem ujawnienia tych dziecięcych fantazji – ich materializacji w sensie dosłownym.

W okresie dojrzewania i dorosłości ta seksualna preferencja utrwaliła się. W „Wyznaniach” czytamy o tym tak: „W ten sposób przeżyłem życie pożądając i ukrywając moje pożądania przy boku osób, które kochałem najwięcej. Nie śmiejąc nigdy wyznać mych upodobań, oszukiwałem je bodaj, dając stosunkom moim formy pokrewne. Przebywać u kolan **despotycznej** kochanki, **ulegać jej rozkazom, żebrać przebaczenia** – było dla mnie najśłodszą rozkoszą; im bardziej rozpalona wyobraźnia smagała mi krew, tym bardziej na zewnątrz miałem postać trwoźnego wielbiciela” (Rousseau 1978: 19). Z tego zwierzenia dowiadujemy się, że we wczesnym okresie dorosłości fantazje Rousseau pozostawały niezrealizowane i wciąż rozgrywały się na poziomie wyobraźni. Czyniąc te wyznania, Rousseau dąży jednak do czegoś innego niż czysty ekshibicjonizm. Spowiedź przed czytelnikiem i odkrycie przed nim swoich perwersji Rousseau chce uczynić dowodem swojej niewinności i czystości: „Oto moje zmysły, jednocząc się z nieśmiałym usposobieniem i romantyczną głową, zachowały mi czystość uczuć i skromność obyczajów” (Rousseau 1978: 19). Wybawieniem przed „zezwierzeniem” stała się dla niego wrodzona nieśmiałość, przy czym fantazje erotyczne zdawały się pełnić w ciągu całego życia rolę kompensacyjną w stosunku do niezrealizowanego popędu. Część „Wyznań”, jak ją sam nazywa – najtrudniejszą, bo związaną z wyznaniem dotyczącym transgresywnych tendencji seksualnych – Rousseau kończy krótkim zdaniem: „Zdarzyło mi się to raz tylko, w dzieciństwie, z dziewczyną w moim wieku, a i wówczas propozycja wyszła raczej od niej” (Rousseau 1978: 21–22). To zwierzenie nie zostało skomentowane.

## Diagnoza

Rousseau swoje tendencje seksualne interpretował w kategoriach wstydu, śmieszności, ogólnie rozumianego pojęcia szaleństwa zmysłów, za które odpowiadał taki a nie inny jego temperament. Po stu latach od zapisu tych wyznań symptomy opisywane przez Rousseau zostały zdefiniowane na nowo, w języku tworzącej się wtedy psychiatrii. W 1886 roku ukazała się klasyczna pozycja Richarda Krafft-Ebinga pt. „Psychopatia sexualis”. Katalogowała ona po raz pierwszy zaburzenia seksualne i to właśnie Krafft-Ebing zamieścił tam nową jednostkę chorobową – masochizm. Dzieło Krafft-Ebinga na długi czas

stało się źródłem pojęć wykorzystywanych w diagnozie zaburzeń seksualnych. W odniesieniu do Rousseau z dużą dozą pewności można by postawić właśnie diagnozę masochizmu. O czym więc mówimy, gdy mówimy dzisiaj o masochizmie?

Po pierwsze, dziś wyróżnia się masochizm moralny jako nieświadome dążenie do cierpienia (Bonnet 2006: 62). Zalicza się je do cech osobowościowych. Podstawowymi przejawami tak ukształtowanej osobowości są potrzeba otrzymywania kary, poczucie bycia nieszczęśliwym czy przeżywanie cierpienia duchowego. Takie uczucia stanowią ważną część bycia człowieka w sobie lub inaczej – jego tożsamości. Źródłem satysfakcji dla masochisty jest choroba i cierpienie. Niektórzy psychoanalitycy uważają, że jest to nawyk psychiczny, sytuujący się pomiędzy nerwicą a perwersją. Jeśli jednak podobne tendencje realizują się na poziomie erotycznym, to mamy do czynienia z perwersją seksualną. Trzeba pamiętać, że masochizm jest blisko połączony z sadyzmem. Łączy je poszukiwanie podobnych uczuć – **cierpienia, bólu, poniżenia** (Freud 1999: 52–55). Na marginesie warto dodać, że część takich tendencji może realizować się poprzez praktyki ascetyczne i mistyczne. W tym sensie rozważania o perwersjach łączą się z wcześniejszymi rozważaniami dotyczącymi ewolucji gestu wyznania od średniowiecza do wieku XX. Tę intuicję najlepiej oddaje powieść Aldousa Huxleya „Diabły z Loudun” (2010).

### Perwersja a literatura

W kontekście „Wyznań” i postawionych sobie pytań chcę zwrócić uwagę na pewien element masochizmu, który nie jest powszechnie znany. Otóż masochizm, jak i sadyzm blisko łączą się z funkcją wydalania. Psychoterapeuci o orientacji psychoanalitycznej wielokrotnie podkreślali związek między wydalaniem i pisaniem perwersyjnej literatury, a szerzej między pisaniem po papierze i „pisaniem” po ciele (Bonnet 2004: 65–66). Co to oznacza? Rzecz w tym, że impuls do utrwalania w piśmie swoich przeżyć pozwala sądzić, że zarówno sadysta, jak i masochista poszukują przede wszystkim solidnej i trwałej formy ekspresji, aby utrwalić to, co wyraża ich pragnienia, w taki sposób, aby móc się do tego odwołać. W związku z powyższym staje się jasne, dlaczego tylko te perwersje mają nazwy utworzone od nazwisk pisarzy, którzy w jakimś stopniu zrealizowali te zamierzenia: Markiza de Sade i Leopolda von Sacher-Masocha.

Ta intuicja psychoanalityczna, łącząca sadomasochizm z pisarstwem, została podtrzymana i rozwijana przez współczesny dyskurs humanistyczny, który na własną rękę poszukiwał połączenia pomiędzy perwersją sadomasochistyczną a pisaniem jako elementem podtrzymywania perwersyjnych doświadczeń. Wydaje się, że najpełniejszej analizie transgresji seksualnej dokonał George Bataille. Moje rozważania nawiązują do tych wątków jego prac, w których analizuje semantyczne nici łączące erotyzm, rozumiany jako poszukiwanie szczęścia i rozkoszy, z przerażeniem lub trwogą (Bataille 1992: 82–100; Bataille 2008: 135–159). Bataille twierdzi, że przerażenie odgrywa bardzo ważną rolę w przyciąganiu erotycznym. I nie jest to wcale paradoks. Sednem Bataille’owskiego rozumienia przerażenia, jako powiązanej z erotyzmem reakcji, jest zanegowanie pewnego

zdroworozsądkowego rozumowania. Większość z nas jest gotowa przecież zgodzić się, że przerażenie wywołują w nas bodźce zagrażające nam. Przerażeniem reagujemy też na sytuacje, w których nasza tożsamość, być może dotąd dobrze zintegrowana, nagle staje się chwiejna. Bataille nie daje się jednak zwieść zdrowemu rozsądkowi lub *poprawnemu* osądowi myślowemu i rozumuje poza zasadą przyjemności. Według niego **reakcja przerażenia jest w zasadzie mechanizmem motywacyjnym**, który sprzyja erotyzacji obiektów wywołujących w nas przerażenie. Według jego słów: „Pragniemy czegoś, co wyczerpuje nasze siły i zasoby oraz – jeśli trzeba – naraża na niebezpieczeństwo nasze życie” (Bataille 2008: 137). Nie zapominajmy, że jest to pragnienie ze swej natury transgresyjne.

Dobrym przykładem odejścia od zdroworozsądkowego myślenia jest połączenie literatury i fikcji literackiej właśnie z poszukiwaniem przeżyć przerażających. Bataille pisze: „Atrakcyjność powieści wiąże się z nieszczęściami przydarzającymi się bohaterowi. (...) wolne od trudności i lęków, jego życie nie miałoby w sobie nic, co mogłoby nas fascynować i zmusić do przeżywania wraz z nim” (Bataille 2008: 139). W odniesieniu do „Wyznań” Rousseau warto podkreślić, że powieściowa fikcja pomaga znieść to, co przeniesione w sferę rzeczywistości mogłoby się okazać ponad nasze siły i nas przytłoczyć (Bataille 2008: 139). W literackiej fikcji, tak jak Rousseau w swoich fantazjach, możemy przeżyć to wszystko, na co nie moglibyśmy się zdecydować w życiu realnym. Nieodłącznie z tym przeżywaniem łączy się element masochistyczny – satysfakcjonujący odbiór fikcji to taki, który potrafi „*czepać przyjemność* ze związanego z nim odczucia utraty bądź zagrożenia” (Bataille 2008: 139).

## Konkluzja

Można powiedzieć, opierając się na refleksjach Bataille’a, że jako odbiorcy zafascynowani fikcją literacką w istocie rzeczy realizujemy rudymetarną dla człowieka perwersję o podłożu masochistycznym. Fikcja literacka (podobnie zresztą jak religijna ofiara) przybliża nas na chwilę do śmierci, jednocześnie zapowiadając radość – bo tylko warunek uniknięcia śmierci – tak w obrzędzie ofiarnym (śmierć i zmartwychwstanie) lub w fikcji, daje możliwość odczucia oczekiwanej, finalnej radości. To Bataille’owskie ujęcie to nic innego, jak sadomasochistyczna wizja fikcji literackiej oraz religii i terapii – jako jej mutacji. W odniesieniu do diagnozy postawionej w tekście Rousseau można powiedzieć, że pisząc swoje „Wyznania”, zrealizował on masochistyczną potrzebę utrwalenia swojego perwersyjnego pożądanego i świadomie wystawił się na krytyczny osąd czytelnika. Jednak Freud przestrzegał nas, że masochizm łączy się z sadyzmem. Z drugiej strony więc my, jako czytelnicy jego literatury, stajemy się poszukiwaczami opisu transgresji. Jako odbiorcy jego wyznania upadku moralnego dajemy się uwieść przerażeniu, żeby poczuć się w końcu lepszymi. Rousseau to wiedział, gdy w swojej inwokacji do czytelników przewidywał ich reakcję i to, że ktoś po lekturze powie: *Byłem lepszy od tego człowieka*. Być może tego rodzaju ponizienia Rousseau także poszukiwał. Błędne koło masochizmu.

## Literatura

- Bataille G. (1992), *Literatura a zło*. Kraków, Oficyna Literacka.
- Bataille G. (2008), *Historia erotyzmu*. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Bonnet G. (2006), *Perwersje seksualne: historia pojęcia, opis objawów, przyczyny*. Gdańsk, GWP.
- Foucault M. (2000), *Historia seksualności*. Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Freud S. (1999), *Życie seksualne*. Warszawa, Wydawnictwo KR.
- Huxley A. (2010), *Diabły z Loudun*. Warszawa, PIW.
- Leder A. (2014), *Prześniona rewolucja. Ćwiczenie z logiki historycznej*. Warszawa, Krytyka Polityczna.
- Moore B.E., Fine B.D. (1996), *Słownik psychoanalizy*. Warszawa, Jacek Santorski & Co.
- Rosenhan D.L., Seligman M.E.P. (1994), *Psychopatologia*, Warszawa, Polskie Towarzystwo Psychologiczne.
- Roudinesco E. (2009), *Nasza ciemna strona. Z dziejów perwersji*. Warszawa, Wydawnictwo Czytelnik.
- Rousseau J.J. (1978), *Wyznania*. Wrocław, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Stelzig E.L. (2000), *The Romantic Subject in Autobiography: Rousseau and Goethe*. Charlottesville, University of Virginia Press.



*Alina Kalinowska*

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
alina.kalinowska@uwm.edu.pl

*Adam Stański*

Intel Technology Poland, Gdańsk

## Po co matematykom Jan Jakub Rousseau?

### Summary

#### Why do mathematicians need Jean-Jacques Rousseau?

One day, Jean-Jacques Rousseau, who was known mainly as a philosopher and a pedagogue, told a deer hunting story. In doing so, he managed to play a small role in the development of the branch of maths called 'game theory'. Later his story was converted into a game. Initially game theory was used to explain exchange in the field of economics. Over time, the mathematical modeling was found to be useful in the social sciences. A game theory describes diverse and cognizant participants forced to make decisions. In regards to the game based on cooperation, a choice is at the same time a dilemma. It can be viewed as a moral or philosophical predicament and in addition it gives an inside into the human psyche and behaviour. Game theory has the potential to offer an attractive mathematical model, useful in analyzing social interactions. Though currently unappreciated by pedagogy, it has the potential to be successfully used in pedagogical studies analyzing conflict of interest of all participants in an educational process.

**Słowa kluczowe:** teoria gier, gry rywalizacyjne, gry kooperacyjne, równowaga Nasha, optimum Pareto

**Keywords:** Game Theory, Competitive game, Cooperative games, Nash equilibrium, Pareto efficiency

Teoria gier jest dość intensywnie rozwijającym się działem matematyki. Związana jest z badaniem relacji między inteligentnymi, racjonalnymi bytami, opisuje sytuacje, w jakich biorą udział podmioty podejmujące decyzje w sposób świadomy. Gry mogą dotyczyć ludzi w kontekście strategii tworzonych przez każdego z nich, ale również nietypowych graczy, którymi mogą być automat czy gra komputerowa. Wiele dyscyplin naukowych opisuje sytuacje, w których trzeba podejmować decyzje. Można je opisać jako gry, które skupiają się na aspekcie zysku i strat. Teoria gier może służyć pomocą w badaniu koncepcji rodem z takich dziedzin, jak moralność, filozofia czy badanie ludzkich zachowań (Deulofeu 2012: 39), ponieważ zajmując się samymi grami, również je analizuje i korzysta z wniosków do rozwiązywania problemów związanych z konkurencją i współpracą

w warunkach konfliktu (Deulofeu 2012: 91). Jest to dział matematyki, zajmujący się optymalizacją zachowań w sytuacjach konfliktu interesów.

„Narodziny” teorii gier łączy się z ukazaniem w połowie XX wieku monografii dwóch autorów Johna von Neumanna i Oskara Morgensterna pod tytułem *Teoria gier i postępowanie ekonomiczne*. Z czasem jednak wielu innych autorów dostrzegło elementy tej teorii w dziełach niektórych, nawet starożytnych filozofów (Małowski i in. 2004: 12). Swój wkład miał również Jan Jakub Rousseau, który był autorem pewnej historii nazwanej *Polowanie na jelenia*, która stała się później grą. Jest ona prototypem umowy społecznej. W 1762 roku Rousseau opowiedział następującą historię: „Polujący na jelenia myśliwi są w pełni świadomi, że aby go upolować, muszą być lojalni wobec siebie i pozostać na swoich posterunkach. Jeżeli jednak zając przebiegnie w pobliżu jednego z nich, nie ma wątpliwości, że myśliwy ten ruszy za pewną zdobyczą, doprowadzając do fiaska polowanie na jelenia” (Skyrms 2004:1). Historia stworzona przez Rousseau pozostawiła wiele otwartych pytań, na przykład o wartości za zająca i indywidualne udziały za jelenia, aby polowanie było określone jako sukces. Równie interesujące jest pytanie o prawdopodobieństwo sukcesu polowania, gdy wszyscy myśliwi będą wierni zasadzie łapania jelenia (Skyrms 2004:1).

Rozwój teorii gier przebiegał od formalnej analizy gier hazardowych do narzędzia analizy w wielu innych dziedzinach nauki. Wynikająca z teorii gier analiza transakcyjna jest stosowana do opisu konfliktów politycznych i społecznych obok procesów ekonomicznych czy teorii ewolucji. W ostatnich latach obserwuje się istotny wzrost powiązań między teorią gier, a takimi dziedzinami jak, psychologia, socjologia, antropologia, nauki polityczne czy informatyczne.

Gry czysto konkurencyjne (strategiczne) charakteryzują się tym, że przegrana jednego gracza oznacza zawsze wygraną drugiego. Są to gry o sumie zerowej, a ich przykładem są szachy lub każda rywalizacja o jakieś unikatowe dobra. Są sytuacjami, w których zawsze, gdy jeden gracz zyskuje, to drugi traci. Cele graczy są tu całkowicie sprzeczne. Każdy próbuje zwiększyć swoje zyski, zmniejszając korzyści drugiego. Większe zastosowanie w rzeczywistości społecznej mogą mieć gry, w których „będzie występować napięcie między rywalizacją a współpracą” (Deulofeu 2012: 113). Gry kooperacyjne (nie są grami o sumie zerowej) opisują na przykład wymiany ekonomiczne, w których zyskać mogą wszyscy gracze. Są to sytuacje, gdy wygrane jednego i przegrane drugiego nie są sprzężone bezpośrednio i możliwe jest, że obaj gracze mają korzyści. Podjęcie decyzji staje się dylematem (Deulofeu 2012: 113). W rzeczywistym świecie znacznie częściej zdarzają się gry naznaczone właśnie *dylematem* wyboru strategii. Pojawia się on wówczas, gdy jeden z graczy podejmuje decyzję o konfrontacji, a drugi chce współpracować. Ten pierwszy wybór powoduje większy wzrost korzyści niż w przypadku współpracy, ale tylko dla tego gracza, który chce konfrontacji. Tu w sposób oczywisty pojawia się dylemat (Deulofeu 2012: 114).

Znanym przykładem takiej gry jest *dylemat więźnia*, której autorem jest A.W. Tucker. Jest to sytuacja, w której dwaj mężczyźni A i B zostają złapani jako podejrzani o dokonana-

nie napadu. Nie mogą się kontaktować, ponieważ przebywają w osobnych celach i żaden nie wie, jakie decyzje podejmuje drugi. Tabela wypłat przedstawia okres czasu, który może być wyrokiem więzienia dla każdego z nich. W początkowej wersji *dylemat więźnia* miał następującą postać: „Jeśli A się przyzna, a B nie, to A dostanie wyrok jednego roku więzienia (Crilly 2009: 245), za to B dostanie 10 lat. Jeśli A się nie przyzna, a B tak, poprzednia sytuacja zostanie odwrócona. Jeśli obaj się nie przyznają, dostaną solidarnie po cztery lata, ale jeśli żaden się nie przyzna i obaj zechcą powoływać się na swoją niewinność, zostaną wypuszczeni na wolność” (Crilly 2009: 245). W późniejszym czasie dylemat został doprecyzowany, żeby lepiej pokazać problem, który przymusza ludzi do zachowania optymalnego. Obecnie założenie brzmi nieco inaczej: „Jeśli A się przyzna, a B nie, to A dostanie wyrok jednego roku więzienia, za to B dostanie 5 lat. Jeśli A się nie przyzna, a B tak, poprzednia sytuacja zostanie odwrócona. Jeśli obaj się nie przyznają, dostaną solidarnie po jednym roku, ale jeśli żaden się nie przyzna i obaj zechcą powoływać się na swoją niewinność, zostaną wypuszczeni na wolność”.

Tabela wypłat byłaby wówczas następująca:

Tabela 1. Wypłaty w grze *dylemat więźnia*

A \ B	Kooperuje	Odmawia zeznań
Kooperuje	A – 1, B – 1	A – 0, B – 5
Odmawia zeznań	A – 5, B – 0	A – 2, B – 2

Źródło: opracowanie własne.

*Dylemat więźnia* przedstawiany jako jedna z najważniejszych gier niekooperacyjnych. Obaj mężczyźni są osadzeni w osobnych celach i nie mogą się porozumieć. Poza tym dla każdego z nich najlepszą strategią jest zdradzić drugiego.

Równowaga Nasha to jedno z najważniejszych pojęć w teorii gier. Ma ona miejsce wówczas, gdy strategia każdego gracza jest najlepszą odpowiedzią na strategię pozostałych graczy (Malawski i in. 2004: 30). Jest to sytuacja, w której zmiana strategii dowolnego pojedynczego gracza prowadzi do pogorszenia jego wyniku. W ten sposób bez kooperacji wielu graczy nie jest możliwa zmiana strategii. Pojęcie równowagi Nasha zachodzi między graczami wówczas, gdy „każdy z nich podejmuje decyzje, które są najlepsze dla siebie przy uwzględnieniu decyzji pozostałych graczy” (Stewart 2014: 308). Równowaga Nasha związana jest z optymalną strategią, w której każdy z graczy wybiera najlepszą dla niego strategię ale rozwiązanie jest wspólne dla obu graczy. W *Dylemacie więźnia* mamy do czynienia z klasycznym przykładem takiej sytuacji. Największy zysk ma ten gracz, który zdradzi, choć kooperując mogliby również osiągnąć nagrodę (niestety mniejszą, ale obaj). Złożoność takich sytuacji łączy matematykę z psychologią, a wybory każdego z graczy mogą odwoływać się do zasad moralnych. *Dylemat więźnia* ma punkt równowagi Nasha w sytuacji, gdy obaj więźniowie się zdradzą.

Optymalność w sensie Pareto, to taki stan, dla którego nie istnieje żaden inny wybór korzystniejszy dla wszystkich graczy (Malawski i in. 2004: 59). Optimum Pareto ma miejsce wówczas, gdy nie jest możliwa taka relokacja zasobów, która zwiększy dobrobyt ekonomiczny pewnej jednostki bez jednoczesnego zmniejszenia dobrobytu innej jednostki. Mówi o kooperacji, ponieważ dojście do stanu równowagi w sensie optimum Pareto nie jest możliwe bez współpracy i pewnej dozy zaufania. Wypracowanie takiego stanu równowagi czytelnie opisuje przykład dwóch mężczyzn Kowalskiego i Malinowskiego. Pierwszy ma tylko pewien zasób chleba a drugi wody. Najlepszym rozwiązaniem dla obu będzie wzajemna wymiana dóbr według jakichś określonych zasad. Jednak musi nastąpić taki moment, w którym żaden nie będzie już chciał uszczuplać własnych zasobów, ponieważ ma własne potrzeby. Jeśli wówczas doszłoby do takiej wymiany, każdy z nich zażąda większej zapłaty za bochenek chleba lub kubek wody niż dotychczas. „W ten sposób osiągnięty został punkt optimum w sensie Pareto. Jeżeli bowiem chcielibyśmy Kowalskiemu dać kolejny kubek wody, to musielibyśmy zmusić Malinowskiego do wymiany, pogarszając tym samym jego sytuację (albowiem, gdyby jego sytuacja miała się poprawić, to do wymiany doszłoby dobrowolnie)”<sup>1</sup>.

*Dylemat więźnia* ma punkt równowagi Nasha w sytuacji, gdy obaj więźniowie się zdradzają. Trudno jest osiągnąć optymalny punkt zysków. Nawet gdy sobie ufają to i tak większe korzyści są wówczas, gdy zdradzają. Optimum Pareto *dylematu więźnia* odnosi się do strategii kooperacji, do której jednak nie dochodzi, gdyż każdemu z więźniów opłaca się zdradzić współwięźnia.

*Polowanie na jelenia* należy natomiast do gier kooperacyjnych, w których istotne jest zaufanie graczy do siebie. Tego typu gry związane są często z umowami społecznymi, w których wybór strategiiznaczony jest raczej wyborem najlepszym dla wszystkich graczy, choć nie zawsze indywidualnie najlepiej *opłaconym*. W grze *Polowanie na jelenia* istotne dla graczy jest wzajemne zaufanie. Dwóch myśliwych, którzy wybrali się na polowanie, może polować albo na jelenia, albo na zająca. Podejmują oni jednakże swój wybór niezależnie. Co więcej, jelenia można upolować jedynie współpracując, natomiast zająca można upolować samodzielnie, ale dwa zające są mniej wartościowe od jelenia.

Tabela 2. Wyplaty w grze *polowanie na jelenia*

A \ B	Jeleń	Zając
Jeleń	A – 2, B – 2	A – 0, B – 1
Zając	A – 1, B – 0	A – 1, B – 1

Źródło: opracowanie własne.

Analizując przykładowe *wyplaty* z powyższej tabeli, można zauważyć, że są tu dwa punkty równowagi Nasha (kooperacja oraz samodzielne działanie), z których jeden jest również optymalny w sensie Pareto. Tu już nie ma przeciwwskazań dla strategii koopera-

<sup>1</sup> [https://pl.wikipedia.org/wiki/Optimum\\_Pareto](https://pl.wikipedia.org/wiki/Optimum_Pareto), 6.12.2015.

cyjnej. Jeśli kooperują ze sobą, to obaj otrzymają większą nagrodę (*wypłatę*). B. Skyrms zauważa, że w przypadku wielu graczy równowaga jest trudniejsza do zachowania, ponieważ kwestia zaufania się mnoży (Skyrms 2004: 9).

Analogia gier jako problemów społecznych jest niedoceniana. W literaturze można znaleźć przykłady zastosowania teorii gier do analizy rzeczywistości społecznej. B. Skyrms zwraca uwagę, że w teorii umów społecznych warunki wyjściowe muszą być oparte na równowadze. W innym przypadku nie miałyby sensu współpraca. Idea wspólnego polowania jest prastarą społeczną umową (Skyrms 2004: 9). Z perspektywy teorii gier politolog Steve Brams analizował Biblię, a rolę gracza pełnił w kilku przypadkach Pan Bóg (Brams, za: M. Maławski i In. 2004: 13). Innym przykładem istnienia związku teorii gier z naukami społecznymi może być badanie relacji społecznych przez E. Berne'a. Opisuje on podejmowane w kontaktach społecznych gry i określa je teorią stosunków społecznych. Choć odcina się od korzystania z modeli matematycznych teorii gier, wyraźnie wskazuje na to źródło inspiracji, odwołując się do wspólnych obu koncepcjom terminów (Berne 2004: 6).

Obecnie zakłada się, że najbliższe lata zbliżą teorię gier do rzeczywistości przez tworzenie bardziej dokładnych modeli do opisywania i tłumaczenia zasad i motywów postępowania ludzkiego (Maławski i in. 2004: 196). W tym kontekście użycie i analiza gier w edukacji może mieć duże znaczenie w rozwijaniu umiejętności radzenia sobie z konfliktami dążeń i interesów poszczególnych podmiotów procesu edukacyjnego.

## Literatura

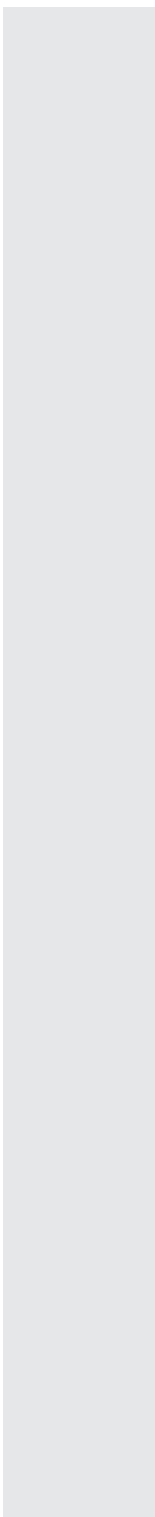
- Berne E. (2004), *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Crilly T. (2009), *50 teorii matematyki, które powinieneś znać*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Deulofeu J. (2012), *Dylematy więźniów i zwycięskie strategie. Teoria gier*. Toruń, BUA Books.
- Maławski M. (2004), Wieczorek A., Sosnowska H., *Konkurencja i kooperacja. Teoria gier w ekonomii i naukach społecznych*. Wyd. II, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN SA.
- Skyrms B. (2004), *The Stag Hunt and the Evolution of Social structure*. University of Cambridge.
- Stewart I. (2014), *Matematyka życia. Jak równania pomagają odkrywać tajemnice natury*. Warszawa, Prószyński Media Sp. z o.o.



---

# SPRAWOZDANIA

---







***Joanna Dziekońska***

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
joanna.dziekonska@wp.pl

***Janina Karoń***

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie  
jankamaj@o2.pl

**W poszukiwaniu wspólnego języka.  
Sprawozdanie z Konferencji Naukowej:  
*Pomyśleć szkołę inaczej/ (Re)thinking school***

**Uniwersytet Gdański, 25–26 września 2015 r.**

W dniach 25 i 26 września 2015 roku pracownicy Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego zaproponowali „dwudniowy początek myślowej pracy nad szkołą, która zmierzałaby ku odnowieniu szkolnej edukacji” (Zaproszenie na konferencję: strona internetowa). Celem organizowanego przedsięwzięcia było wypracowanie, czy też „wymyślenie” możliwości zmiany dominacji „transmisyjnego modelu szkoły, opartego na autorytarnych i hierarchicznych relacjach, braku zaufania oraz na behawiorystycznym modelu ludzkiej psychiczności, który wpisuje się w ekonomiczne ramy myślenia o kształceniu jako o procesie skutecznej i wydajnej produkcji założonych a priori efektów” (tamże). Warto jednak zaznaczyć, że wprawdzie namysł pedagogiczny podejmowany w ramach konferencji został wywołany poczuciem słabej kondycji współczesnej szkoły, to jednak nie koncentrował się na krytyce szkoły, a raczej na proponowaniu ciekawych rozwiązań, będących efektem pomyślenia szkoły inaczej. Wobec powyższego teza naukowych spotkań gdańskich, jaką postawił komitet programowy reprezentowany przez Teresę Bauman, głosiła, iż odnowę szkoły należy rozpocząć od zmiany myślenia o niej, do czego odwołanie można odnaleźć już w samym tytule konferencji.

Refleksja nad rzeczywistością szkolną niemal od zawsze miała charakter wielowątkowy. Trudność w dochodzeniu do kompromisów w debatach nad szkołą, zwłaszcza w ostatnich dziesięcioleciach, kiedy otwarcie mówi się o jej kryzysie, dezaktualizacji, a nawet wręcz powątpiewa w sens jej funkcjonowania, wynika z faktu, iż w granicach szkoły dochodzi do specyficznego rodzaju spotkań różnych podmiotów społecznych, politycznych i ekonomicznych. Pojawia się więc pytanie o to, czy złożoność i odmienność interesów poszczególnych „aktorów życia szkolnego” nie wyklucza możliwości dialogu między nimi. Kwestia ta stała się punktem wyjścia dla organizatorów konferencji, którzy podjęli się niełatwego zadania zainicjowania spotkania przedstawicieli heterogenicznego środowiska związanego na różnych płaszczyznach z rzeczywistością szkolną. Wśród

uczestników konferencji znaleźli się więc: rodzice i uczniowie, nauczyciele i dyrektorzy szkół, pracownicy naukowcy, wydawcy podręczników szkolnych, producenci pomocy dydaktycznych, przedstawiciele jednostek nadzorujących szkoły, inicjatorzy pozaszkolnych form rozwoju dzieci i młodzieży, autorzy i założyciele szkół alternatywnych. Intencją organizatorów było zaakcentowanie równorzędności wszystkich podmiotów względem problemów i wyzwań, przed którymi staje współczesna szkoła, stąd też zrezygnowano z posługiwania się podczas konferencji tytułami naukowymi uczestników.

Dwa dni wypełnione zostały wieloma ciekawymi formami wymiany doświadczeń, składających się na „proces następujących po sobie wydarzeń” (Komunikat nr 2: strona internetowa). Na początku zaproponowano debatę otwierającą konferencję pytaniem: czym jest szkoła? Debatę miała służyć poznaniu różnych, czasami wykluczających się, sposobów myślenia o szkole po to, by w dalszej kolejności poszukiwać punktów łączących, które mogłyby posłużyć do budowy wspólnych wektorów zmian w ramach edukacji szkolnej. W dalszej kolejności w programie konferencji znalazło się pięć wykładów gości z Polski i z zagranicy, których większość została wygłoszona bezpośrednio po debacie. W ramach form fakultatywnych zaplanowano warsztaty, które odbyły się pierwszego dnia w dwóch turach, po cztery w każdej oraz sześć seminariów, którym przypisana została rola porządkująca refleksję nad szkołą, stąd też zaplanowano je na drugi dzień konferencji. Interesującą częścią konferencji okazało się również forum dobrych praktyk, podzielone na siedem symultanicznie toczących się sesji, podczas których umożliwiono prelegentom podzielenie się własnymi pomysłami zmiany szkoły na lepsze. Ostatnim zaplanowanym elementem dopełniającym namysł nad szkołą podczas konferencji było *Open Space Technology*, inaczej Metoda Otwartej Przestrzeni, która pozwalała na przedyskutowanie intrygujących kwestii, tym razem w samoorganizujących się grupach zogniskowanych wokół wybranych problemów. Innowacyjnym zabiegiem organizacyjnym było również zarejestrowanie debaty oraz obrad plenarnych, a następnie zamieszczenie materiału filmowego na stronie internetowej Gdańskiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, umożliwiając tym samym zapoznanie pozostałych osób z przebiegiem konferencji (Videozapis: strona internetowa).

W tym miejscu warto skoncentrować się na wymienionych wyżej składowych konferencji i nieco bardziej szczegółowo omówić wybrane z nich. Pierwszą zaproponowaną formą służącą poznaniu się gości i wymianie doświadczeń była debata poprowadzona przez Piotra Zamojskiego, w której wzięli udział przedstawiciele środowiska uczniowskiego, rodzicielskiego, samorządowego, akademickiego oraz nauczycielskiego. Próba odpowiedzi na pierwsze pytanie postawione przez prowadzącego (czym jest szkoła?) ujawniła różnorodność odczuć i oczekiwań reprezentantów poszczególnych grup. W wypowiedziach mieszały się dwie płaszczyzny – jak mogłoby być i jak to osiągnąć oraz jak jest i dlaczego tak się dzieje. Postulaty i oczekiwania uczestników debaty ukazały konieczność działania na rzecz zmiany w szkole. O ile jednak przedstawiciele środowiska rodzicielskiego, samorządowego i akademickiego w wypowiedziach skupiali się na postulatach i powinnościach w zakresie zmian, o tyle uczniowie i nauczyciele prezentowali przykłady dobrych

praktyk będących dowodem na to, iż zmiana jest możliwa. Pojawiły się więc różne propozycje zmian szkoły na lepsze. Czasami mówiono o potrzebie całkowitej zmiany i budowaniu systemu edukacyjnego od podstaw, zamiast wprowadzania powierzchownych reform rodzących jedynie niepokój społeczny. Innym razem pojawiały się pomysły o mniej rewolucyjnym charakterze, które miałyby polegać na podejmowaniu przez nauczycieli oddolnych inicjatyw dotyczących wprowadzania zmiany przez samokształcenie się ciał pedagogicznych. W tym przypadku to nauczyciel jako nośnik zmiany miałby walczyć o szkołę, inicjując oddolne działania skierowane na poszukiwanie adekwatności w edukacji. Tym samym to aktywność nauczyciela determinowałaby jakość i wielkość zmiany całej szkoły. Jeszcze innym rodzajem zmiany jest zakładanie alternatywnych form realizowania obowiązku szkolnego, czego przykładem są szkoły autorskie. Ich założyciele wskazują na potrzebę poszukiwania form rozwoju młodego człowieka odmiennych od proponowanych w szkole tradycyjnej, a więc tworzenia nowych pod względem koncepcyjnym, programowym i organizacyjnym instytucji, działających na przekór istniejącemu systemowi. Co więcej, owe szkoły pomyślane inaczej wymuszają poniekąd konieczność transformacji szkół tradycyjnych, wykorzystując właściwości konkurencyjności oraz udowadniając, iż szkoła może wyglądać inaczej. Jeszcze w innym wypadku zmiana mogłaby oznaczać rezygnację z obowiązku edukacji na rzecz prawa do niej. W społeczeństwie pokutuje bowiem tendencja utożsamiania szkoły z edukacją. W obecnej perspektywie zadaniem szkoły nie jest już transmisja wiedzy, a raczej koncentracja na umiejętnościach, współpracy, samodzielności i autonomii uczniów. Szkoły jednak wzbraniają się przed reorganizacją swoich działań, tkwiąc w przekonaniu o słuszności dotychczasowych praktyk. W tym miejscu warto przywołać wyniki badań, które dowodzą, że edukacja w tradycyjnym wymiarze niekorzystnie oddziałuje na dzieci, a nawet zniewala uczniów i uwstecznia ich rozwój (por. Klinger 2013: strona internetowa; Klus-Stańska 2012: 22).

Inną formą wymiany myśli, jaką zaproponowano w dalszej części konferencji, były wykłady mające na celu „wprowadzenie inspirujących, niespotykanych szerzej, nowych wątków w myśleniu o szkole, które mają potencjał do przebudowy naszego o niej wyobrażenia” (Zaproszenie na konferencję: strona internetowa). Wystąpienia plenarne zostały zainaugurowane przez Joannę Rutkowiak, która w swoim wykładzie *Pomyśleć szkołę inaczej w warunkach zwrotu złożoności świata (complexity turn)* skupiła się na zarysie teoretycznej koncepcji zmiany w edukacji typu i poziomu mezo oznaczającego szkołę środka. Zdaniem referentki narastająca złożoność (*complexity*) jest wyraźną tendencją współczesnego świata. Ujawnia się ona w widocznej komplikacji i nakładaniu się różnych relacji społecznych, wyborów i reguł. Efektem tego procesu, szczególnie w kontekście edukacyjnym, jest nawarstwianie się biurokratycznych przepisów, ilościowe weryfikowanie wiedzy uczniów oraz fragmentaryczne prezentowanie elementów kultury. Według Rutkowiak strategia mezo stanowi teoretyczny pomysł na szkołę pomyślaną inaczej. Stosowanie idei środka nie polegałoby na znalezieniu rozwiązania zadowolającego wszystkich, a na ciągłym rozważaniu i negocjowaniu zmian i potrzeb stosownych do sytuacji. Szkoła mezo sytuowałaby się pośrodku bez radykalizujących dominacji, łącząc elementy rozbieżne.

Jej egzemplifikacją może być, zdaniem Rutkowiak, tutoring wychowawczo-rozwojowy (szerzej na ten temat por. Budzyński 2015: strona internetowa).

Kolejne wystąpienie plenarne należało do prelegentki z Niemiec Ingeborgi Müller-Hohagen, która uznawana jest za światowej sławy znawczynią pedagogiki Montessorii. W swoim wykładzie zatytułowanym *Lernen ohne Druck und Angst – essentiell für eine zeitgemäße Schule* (*Uczenie się bez stresu i strachu – kwestie istotowe dla teraźniejszej szkoły*) autorka podzieliła się własnymi doświadczeniami zdobytymi podczas pracy w szkołach montessoriańskich. Badaczka podjęła więc namysł nad realnością uczenia się bez strachu i bez stresu. Zdaniem autorki niwelowanie występującego u dzieci stresu związanego z edukacją powinno odwoływać się do takich elementów, jak: motywacja wewnętrzna, obserwacja oraz otoczenie. Właściwe ich zorganizowanie przełożyłoby się na bezpieczne warunki edukacji oraz jej pozytywne skutki. Co to oznacza w praktyce? Zdaniem referentki edukacja bez stresu i bez strachu jest możliwa wtedy, gdy zapewni się warunki, w których dziecko: może brać odpowiedzialność za swoje działania i dokonywać samooceny, współpracuje w grupie oraz poznaje strategie rozwiązywania konfliktów. Poza tym strach i stres jest minimalizowany również wówczas, kiedy: przestrzega się ustalonych wcześniej umów i reguł, przygotowuje się dziecko do życia w społeczeństwie oraz akceptuje granice prywatności. Wobec powyższego zmiana w szkole wiązałaby się z rezygnacją z oceniania i nauczycielskiego wyrokowania na rzecz obserwacji, akceptacji i informacji zwrotnej.

W dalszej części spotkania głos zabrała Dorota Klus-Stańska, wygłaszając referat zatytułowany *Jak wyjść poza horyzont pomyślenia szkoły i zrehabilitować wiedzę? Reminiscencje z Autorskiej Szkoły Podstawowej „Żak”*. Autorka przywołała w nim przykład założonej przez siebie szkoły pomyślanej inaczej, która była swoistym „eksperymentarium dla uczniów i nauczycieli”, działającym w Olsztynie przez osiem lat (Klus-Stańska 2006: 165). Refleksję nad funkcjonowaniem tej szkoły poprzedziła jednak kilkoma uwagami dotyczącymi tradycyjnego „horyzontu pomyślenia szkoły”, który tworzą m.in.: bariery mentalne, granice rozumienia, paradygmaty, przeszkody epistemologiczne, językowy obraz świata czy geografia myślenia. Trudność polega na wykraczaniu poza opisany horyzont po to, by zacząć o szkole myśleć inaczej oraz podjąć walkę o rehabilitację wiedzy. Ta ostatnia jest bowiem w rzeczywistości szkolnej szczególnie zaniedbana. Jak podkreśla Klus-Stańska, wiedza w szkole posiada charakter encyklopedyczny i transmisyjny. Stanowi jedynie fragmentaryczny zbiór ustalonych odgórnie wiadomości, niepowiązany w żaden sposób z rzeczywistym światem. Poza tym wiedza w szkole nie kooperuje z wiedzą posiadaną przez dzieci, nie odwołuje się też do dziecięcych sposobów widzenia świata. Wprawdzie sytuacja wymaga naprawy, to jednak, zadaniem Klus-Stańskiej, odgórne próby zmiany szkoły są niemożliwe. Rozwiązaniem staje się natomiast tworzenie edukacyjnych alternatyw, które dawałyby prawo wyboru. Jedną z nich była bez wątpienia ASP „Żak”, „w której niemal nic nie przypominało tego, co tradycyjnie wiążemy z klimatem szkoły, przebiegiem lekcji, programem nauczania w klasach początkowych, rolą nauczyciela, szkolną aktywnością ucznia, a nawet sekretariatem” (tamże). Istotą jej

funkcjonowania było wychodzenie od wiedzy i umiejętności już posiadanych przez dzieci i organizowanie edukacji w postaci projektów, warsztatów i laboratoriów. Przykłady zajęć prowadzonych w warunkach dziecięcego eksperymentowania i dochodzenia do wiedzy zostały zaprezentowane w postaci fotografii, którymi autorka podzieliła się z uczestnikami konferencji.

Innego rodzaju namysłem nad szkołą pomyślaną inaczej było wystąpienie Roberta Kwaśnicy noszące tytuł *O szkole poza kulturową oczywistością*. Szkoła funkcjonująca w kulturowej oczywistości stanowi instytucję usługową realizującą obowiązek szkolny, którą charakteryzuje: umasowienie, uśrednianie, płaska linearna wiedza, zbiorowe nauczanie, ilościowa kontrola, nauczycielska dominacja, techniczna efektywność, biurokracja. Formą oporu wobec tak rozumianej oświaty jest szkoła holistyczna, w której aktualna koncentracja na rozproszonej wiedzy ustąpiłaby miejsca krytycznemu i refleksyjnemu namysłowi nad rzeczywistością (Reforma kulturowa: strona internetowa). Według Kwaśnicy szkoła to miejsce do rozmowy, wspólnego myślenia i działania. W projekcie szkoły holistycznej uwzględniony został również udział państwa jako nieunikniony element związany z finansowaniem i prowadzeniem placówki. Szkoła ta, zadaniem referenta, jest więc projektem zmiany pozasystemowej. Rozprzestrzenianie się placówek pomyślanych w takich sposób będzie zdaniem autora zmieniało szkoły funkcjonujące w ramach systemu.

Ostatnim z pięciu wykładów zaplanowanych na dwudniowe gdańskie spotkania stanowiące o nowym jakościowo myśleniu o współczesnej szkole było wystąpienie zatytułowane *Education under school conditions. A plea for a thing-centered pedagogy (Edukacja w warunkach szkolnych. W stronę pedagogiki skoncentrowanej na rzeczach)*. Referat ten wygłosił drugiego dnia konferencji Joris Vlieghe, badacz edukacji, który jest związany z Uniwersytetem w Edynburgu i Uniwersytetem w Liverpoolu. Autor zdobywał doświadczenie naukowo-dydaktyczne w cenionym na świecie Laboratorium Edukacji i Społeczeństwa w KU Leuven w Belgii. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się wokół poza-instrumentalnego sensu nowych technologii w edukacji, roli ciała i znaczenia cieleśności w kształceniu oraz praktyk wspólnotowego ćwiczenia (Zaproszenie na konferencję: strona internetowa).

Propozycja autora stanowiąca o innym pomyśleniu szkoły została zainspirowana namysłem filozoficznym Hannah Arendt nad edukacją<sup>1</sup>. Wprawdzie badaczka nie wywodziła się ze środowiska pedagogicznego i nie zajmowała się w swojej pracy badawczej bezpośrednio zagadnieniami edukacyjnymi, to jednak kilkakrotnie podejmowała namysł nad edukacją z perspektywy filozofa, wywołując przy tym wiele kontrowersji (Robaszkiewicz 2007: 17). Spojrzenie Arendt wybiegało bowiem daleko w przyszłość i – wobec powyższego – często stawało się niezrozumiałe dla ekspertów edukacyjnych z połowy XX wieku. Arendt proponowała bowiem koncepcję szkoły, która pośredniczy między wiedzą

---

<sup>1</sup> Najbardziej znane przemyślenia autorki zawarte zostały w tekście: H. Arendt (1958), *Die Krise in der Erziehung*, Brema. Artykuł w polskim tłumaczeniu pojawił się dopiero w latach 90. Zob.: H. Arendt (1994), *Kryzys edukacji*. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Przekł. M. Godyń W. Madej. Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 1994.

a technologią, wszechobecnymi ekranami. Poza tym autorka stała na stanowisku, iż istotą szkoły nie jest proces uczenia się, ale raczej edukacja polegająca na międzypokoleniowej transmisji i wymianie. Nowe pokolenie, które zaczyna funkcjonować w społeczeństwie staje przed koniecznością funkcjonowania w świecie, który jest mu obcy, ponieważ kieruje się innymi, przestarzałymi z perspektywy młodego człowieka regułami. W myśl tego rodzi się potrzeba szkoły, która stanowiłaby miejsce spotkania dwóch generacji, a zatem młodego człowieka wraz z przedstawicielem starszego pokolenia, w której dochodziłoby do permanentnej wymiany doświadczeń, mającej na celu wprowadzenie dziecka w zastany świat społeczny. W odpowiedzi na to wyzwanie Vlieghe przywołuje projekt architektoniczny szkoły, która miałaby realizować powyższą misję. Budynek byłby bez okien i stanowiłby zamknięte pomieszczenie odizolowane od codzienności.

U podłoża opisanego wyżej dosyć kontrowersyjnego projektu znajduje się, zdaniem autora, miłość do świata, który bez względu na wiek i doświadczenie jednostki jest wspólny dla wszystkich, jest jeden. Wobec powyższego zamknięcie w odosobnionym pomieszczeniu miałooby pomóc w pełnym skoncentrowaniu na rzeczy i ustosunkowaniu się do świata. Tym samym edukacja nie jest tu zorientowana na dziecko, ponieważ to redukowałoby ją do roli rodziny. Daleka jest również od hierarchizowania relacji podmiotów biorących w niej udział. Jest natomiast skoncentrowana na rzeczach tworzących wspólny świat, wobec których wszyscy powinni być równi. Szkoła w myśl tego staje się „maszyną koncentrowania uwagi” i stanowi miejsce, w którym człowiek ma zapewnione warunki ku temu, by mógł w pełni skoncentrować się na rzeczy. Wystąpienie autora stało się źródłem burzliwej dyskusji w dalszej części obrad plenarnych. Uczestnicy dyskusji podali w wątpliwość zasadność koncepcji zakładającej koncentrację na rzeczy oraz stanowisko o uniwersalności świata. Poruszono również kwestię istoty samej rzeczy i brak precyzji w jej zdefiniowaniu.

Kolejną formą zaproponowaną przez organizatorów były warsztaty, które odbyły się również pierwszego dnia konferencji. Ich celem było „doświadczenie możliwości kierunków zmiany edukacji szkolnej, ale i barier w jej rozwoju” (Zaproszenie na konferencję: strona internetowa). Warsztaty zostały uporządkowane w dwie tury. W pierwszej turze uczestnikom konferencji zaproponowano cztery tematy. Pierwszy z nich dotyczył budowania relacji międzyludzkich z odwołaniem się do praktyk montessoriańskich i był prowadzony przez Annę Karsznę-Cizmowską. Drugi warsztat, którego pomysłodawcą był Piotr Kowzan poruszał zagadnienie konsensusu traktowanego jako alternatywna forma podejmowania decyzji w szkole. Jarosław Jendza zaproponował warsztat poświęcony metodom aktywizującym, natomiast Mariusz Budzyński zaprosił do projektowania własnej szkoły, wykorzystując własne doświadczenia w tworzeniu Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich we Wrocławiu. W drugiej turze warsztatów uczestnicy konferencji mieli możliwość wzbogacenia wiedzy i kompetencji w zakresie: autorstwa i twórczości w szkole wraz z prowadzącymi Ewą Zalewską i Anną Mendel, sposobów rozwiązywania konfliktów wraz z Katarzyną Wąjszczyk, czy też strategii zmian w szkole wraz z Jarosławem Jendzą. Ponadto pracownicy Young Digital Planet zaprosili do udziału w warszta-

tach, podczas których uczestnicy ćwiczyli sposoby wykorzystania nowych technologii w pracy z dziećmi.

Drugiego dnia konferencji organizatorzy zaproponowali kolejną formę wymiany doświadczeń będących egzemplifikacją innego myślenia o szkole, a tym samym stanowiącą przykład tego, w jaki sposób można ją zmieniać na lepsze. Forum dobrych praktyk stworzyło więc okazję wszystkim zainteresowanym do prezentacji w dowolnej formie (wystąpienia ustnego, prezentacji multimedialnej, posteru, mini-warsztatu i in.) innowacyjnych pomysłów na szkołę. Tematy zostały uporządkowane w siedem równolegle odbywających się sesji, w tym jednej sesji posterowej.

W pierwszej sesji J. Dziekońska podjęła namysł nad *Nowymi wymiarami kultury dziecięcej tworzonymi w Internecie*, M. Żak-Skalimowska zainteresowała projektem realizowanym wśród uczniów klasy III szkoły podstawowej pt. *Wymarzony podręcznik w oczach dziecka – refleksje na temat realizacji projektu: Tworzę swój podręcznik – wiem, czego i jak chcę się uczyć*, natomiast J. Kruk oraz P. Grzelecka po krótkim wprowadzeniu teoretycznym do wystąpienia pt. *Pomoce edukacyjne jako element warsztatu dydaktycznego nauczycielki przedszkolnej* zaprezentowały kreatywne pomoce edukacyjne, które w ciekawy sposób mogą być użyte w procesie rozwijania kompetencji matematycznych.

W drugiej sesji M. Sadowska i A. Mońko podjęli refleksję nad *Rolą tutora*. Swoimi doświadczeniami w kwestii *Tutoringu w szkole* podzielili się tu również dyrektorzy i uczniowie Autorskich Liceów Artystycznych i Akademickich we Wrocławiu, którzy zdobywają je na co dzień w swojej szkole pomyślanej inaczej. Na zakończenie M. Rutka zaproponowała wystąpienie pt. *Klasa medialno/dziennikarska-Komentarz do realizacji programu klas licealnych o profilu medialno/dziennikarskim pod patronatem kierunku Dziennikarstwo i Komunikacja Społeczna UG*.

W trzeciej sesji skoncentrowano się m.in. na zagadnieniu ewaluacji, oceniania a także oporu uczniów w szkole. W tym miejscu swoje wystąpienie pt. „*Oswajanie*” ewaluacji. *Od przymusu do dialogu* wygłosiła M. Maciejewska, natomiast o *Ewaluacji dialogowej zamiast tradycyjnego egzaminu* opowiadała W. Bednarkowa. Z kolei A. Górecka podjęła następujące zagadnienie: *Problemy oceniania uczniów ze specjalnymi potrzebami w nauce a realizacja podstawy programowej*, zaś A. Babicka-Wirkus skoncentrowała się na kwestii: *Miejsca oporu ucznia w szkole*. Zwieńczeniem dobrych praktyk w tej sesji było wystąpienie A. Jędrzejowskiej dotyczące *Dobrego startu dzieci z zespołem Downa w szkole integracyjnej (innowacja w edukacji)*.

W czwartej sesji dyskusja została skoncentrowana wokół czterech zagadnień. Pierwsze z nich dotyczyło edukacji domowej i zostało zainicjowane przez wystąpienie U. Bartnikowskiej i B. Antoszewskiej pt. *Uczenie się poprzez uczenie innych – przykład zastosowania edukacji domowej*. Drugie odnosiło się do *Animacji środowiskowej na przykładzie CIE w Kartuzach* i zostało podjęte przez A. Dereń. Kolejne zagadnienie tym razem wywołane przez M. Plichtę obejmowało tematykę *Młodzieżowy Ruch Naukowy, czyli młodzież wsparciem dla nauczyciela*. Ostatnie z nich zaproponowane przez J. Karoń nosiło tytuł *Techniki pamięciowe – uczenie inaczej*; autorka przedstawiła je w formie mini-warsztatu.

Kolejna sesja zgromadziła pięciu prelegentów, którzy zainteresowali słuchaczy następującymi tematami: J. Pułka mówił o *Szkole skoncentrowanej na uczniach*, A. Karsznia-Ciżmowska przedstawiła referat zatytułowany *Z inspiracji pedagogiką M. Montessori*, M. Pieprzyk dzieliła się doświadczeniami dotyczącymi *Metod nauczania w leśnych przedszkolach – Waldkindergarten w Niemczech*, Sz. Dąbrowski zaprezentował coraz bardziej popularny również w Polsce *Ruch SLOW w edukacji*, natomiast A. Tomasiak opowiedziała w szczególach (podczas debaty otwierającej konferencję wstępnie nakreśliła inicjatywę) o koordynowanym przez autorkę *Projekcie Kreatywnej Pedagogiki w Gdańsku – oddolna i dobrowolna zmiana szkół publicznych*.

Szósta sesja poświęcona była działalności pedagogicznej Celestyna Freineta. W tym miejscu zaproponowane zostały trzy referaty. Pierwszy z nich zatytułowany *Z inspiracji pedagogią C. Freineta* był autorstwa Z. Aleksandra, M. Kędry, M. Brzany oraz M. Tarnowskiej. Drugi temat stanowił namysł M. Kędry nad tym *Jak tworzyć i prowadzić szkołę publiczną opartą o pedagogię C. Freineta*. W trzecim wystąpieniu autorzy M. Brzana i M. Tarnowska skupili uwagę słuchaczy na następującym zagadnieniu: *Dlaczego warto być nauczycielem freinetowskim. Nauczyciel freinetowski w szkole niepublicznej*.

W sesji posterowej podjęto się następujących zagadnień: M. Ciechowski, *EMPATIA – zapomniany konstrukt w pedagogice*, E. Zalewska, *Szkoła w Bielefeld* oraz A. Koterwas, *International Baccalaureate School*.

Ostatnim punktem programu zaplanowanego na dwudniowe dyskusje dotyczące nowego wyobrażenia o szkole były seminaria. Zainteresowane osoby, zgłaszając chęć udziału w konferencji, deklarowały również wybrany temat seminarium. Ze względu na to, że seminaria odbywały się jednocześnie, wybór należało ograniczyć tylko do jednego. Warto nadmienić, iż takie zawężenie mogło implikować zakłopotanie uczestników, ponieważ wszystkie zaproponowane tematy seminariów zapowiadały się niezwykle interesująco. Maria Groenwald, specjalistka w zakresie problematyki egzaminowania, zaproponowała bliskie swoim zainteresowaniom badawczym seminarium poświęcone *Ewaluacji, diagnozie, egzaminowaniu*. Astrid Męczkowska-Christiansen, badaczka polskiej szkoły, filozof wychowania, przewodziła dyskusjom dotyczącym zagadnienia *Kultura szkoły*. Jolanta Dyrda, specjalizująca się w zakresie pracy z uczniami o specyficznych potrzebach edukacyjnych, podjęła się koordynowania seminarium poświęconego *Przestrzeni dialogu w szkole*. Alicja Jurgiel-Aleksander, andragog oraz specjalistka w zakresie jakościowej metodologii badań społecznych, zaproponowała w obszarze swojego seminarium namysł nad *Demokracją w szkole*. Teresa Bauman, będąca m.in. specjalistką w zakresie metodologii badań pedagogicznych, krytycznego myślenia i demokratyzacji edukacji, zainicjowała dyskusję poświęconą *Krytycznemu myśleniu*. Adam Jagiełło-Rusiłowski wymienił się z uczestnikami swoimi doświadczeniami dotyczącymi *Innowacyjności w edukacji*. Seminaria umiejscowione w programie na ostatnim miejscu miały w zamyśle służyć eksplikacji doświadczeń zgromadzonych podczas wszystkich zaproponowanych form wymiany doświadczeń w obszarze wątku myślenia o szkole i zestawieniu ich w koherentne stanowisko uczestników.



Podsumowując dwudniowe spotkanie z innym myśleniem o szkole w ramach konferencji zorganizowanej w Uniwersytecie Gdańskim, można stwierdzić, iż było ono próbą poszukiwania odpowiedzi na wiele trudnych i fundamentalnych dziś pytań: Co jest sprawą kluczową w pytaniu o szkołę? Na czym miałyby polegać istota zmiany szkoły/ jej odnowienia? Jaki jest sens istnienia szkoły? Po co nam szkoła? Jakiej szkoły chcemy? Jak zabierać się do jej zmiany? Jak organizować zmianę szkoły? Czym dla nas jest szkoła? Co to znaczy „dobra szkoła”? Co to znaczy „dobra edukacja”? Do dialogu nad poszukiwaniem nowych rozwiązań zostali zaproszeni wszyscy, którzy wykazują zaangażowanie w proces odnowy szkoły. Udało się więc zainicjować spotkanie różnych „aktorów życia szkolnego”, którzy korzystając z bogatej w formy oferty konferencyjnej, mogli wymieniać się doświadczeniami i prezentować własne pomysły na projektowanie i urzeczywistnianie szkoły pomyślanej inaczej. Tym samym organizatorom konferencji udało się zachęcić środowiska do myślenia i mówienia o szkole nie takiej, jaką jest, ale takiej, jaką mogłaby być, wypracowując przy tym wspólny język. Stąd też konferencja stworzyła okazję do tego, by skonstruować pewnego rodzaju platformę, na której zarówno praktycy, jak i teoretycy mogli poszukiwać wspólnego kodu oraz budować płaszczyznę odniesienia. Można przypuszczać, iż styl poprowadzenia konferencji może okazać się nowym jakościowo trendem w organizowaniu tego typu spotkań naukowych.

## Literatura

- Arendt H. (1958), *Die Krise in der Erziehung*, Brema.
- Arendt H. (1994), *Kryzys edukacji*. W: H. Arendt, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*. Przekł. M. Godyń, W. Madej. Warszawa, Wydawnictwo Aletheia.
- Budzyński M. (2015), *Tutoring wychowawczo-rozwojowy jako metoda pracy wykorzystująca „relacje wzajemnie uczące” w środowisku. Nauczyciele\_Uczniowie\_Rodzice*. <http://www.npseo.pl/data/documents/4/330/330.pdf>, 29.10.2015.
- Klinger K. (2013), *Szkoła to rzeźnia talentów. Błyskawicznie zabija matematyczne zdolności*. Rozmowa z Edytą Gruszczyk-Kolczyńską. „Gazeta Prawna.pl”. 2013. [http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/703149,szkola\\_to\\_rzeznia\\_talentow\\_blyskawicznie\\_zabija\\_matematyczne\\_zdolnosci.html](http://serwisy.gazetaprawna.pl/edukacja/artykuly/703149,szkola_to_rzeznia_talentow_blyskawicznie_zabija_matematyczne_zdolnosci.html), 6.11.2015.
- Klus-Stańska D. (2006), *Autorska Szkoła Podstawowa „Żak” w Olsztynie – kilka uwag o eksperymentarium dla uczniów i nauczycieli*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 8.
- Klus-Stańska D. (2012), *Wiedza, która zniewala – transmisyjne tradycje w szkolnej edukacji*. „Forum Oświatowe”, 1 (46).
- Komunikat nr 2. <http://pomyslecszkoleinaczej.blogspot.com>, 12.10.2015.
- Reforma kulturowa. [http://www.kig.pl/files/Aktualnosci/KIG\\_RAPORT.pdf](http://www.kig.pl/files/Aktualnosci/KIG_RAPORT.pdf), 29.10.2015.
- Robaszkiewicz M. (2007), *Nauczanie myślenia. Hannah Arendt o filozofii edukacji*. „Pedagogika Filozoficzna”, nr 1(2).
- Videozapis. <http://ptpgdansk.blogspot.com/2015/10/pomyslec-szkoe-inaczej-rethinking.html>, 29.10.2015.
- Zaproszenie na konferencję. <http://pomyslecszkoleinaczej.blogspot.com>, 12.10.2015.

**Marta Zawichrowska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
marta.zawichrowska@gmail.com

## **Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Semiotycznej: *ZNAK – MYŚL – SŁOWO – DZIEŁO* (ze specjalnym udziałem Umberto Eco)**

**Uniwersytet Łódzki, 24–27 września 2015 r.**

Uniwersytet Łódzki, obchodzący w tym roku 70 rocznicę powstania, postanowił uczcić swoje urodziny serią wydarzeń, których punktem kulminacyjnym była Międzynarodowa Konferencja Semiotyczna *ZNAK – MYŚL – SŁOWO – DZIEŁO*, połączona z wręczeniem tytułu honoris causa „jednemu z 50 najważniejszych myślicieli współczesnych”<sup>1</sup>, pisarzowi i semiotykowi – Umberto Eco. Konferencyjne obrady zostały poprzedzone wieloma wydarzeniami kulturalnymi, wśród których znalazł się koncert „Sound of Vienna” i prezentacja książki poświęconej Umberto Eco, zatytułowanej „Potęga Intelaktu” autorstwa Artura Gałkowskiego. Konferencji współtowarzyszyła także wystawa pt. „Piękno i brzydota”, zrealizowana przez ASP w Łodzi w ramach projektu z cyklu „Labirynt Znaków 2015. Umberto Eco w UŁ”.

Naukowe spotkanie, zorganizowane przez Wydział Filologiczny UŁ, odbyło się w dniach 24–27 maja 2015 roku i zgromadziło w Łodzi gości nie tylko z Polski, ale także z Francji, Czech, Wielkiej Brytanii, Australii i Włoch. Podczas czterodniowych obrad ogłoszono ponad 80 referatów w 4 sesjach plenarnych, co umożliwiło zapoznanie się z ich treścią szerokiemu gronu odbiorców.

Tematyka konferencji obejmowała swoim zasięgiem znak i jego znaczenie dla formułowania ludzkich myśli, wyrażonych za pomocą słów w przestrzeni literackiej, to jest dziele. Naukowcy analizowali jego dyskursy oraz nieograniczoną punktów widzenia twórców. Zajmowała ich także semiotyka w ujęciu dyscyplinarnym i jednoaspektowym, ale też docelowo – interdyscyplinarnym i wieloaspektowym.

*Signum temporis w dramatach greckich* zbadała Jadwiga Czerwińska, przedstawicielka Uniwersytetu Łódzkiego, która odnosząc się do materiału mitologicznego, podkreśliła w swoim wystąpieniu, że każdy twórczy proces, jakiemu podlegał mit w greckiej tradycji literackiej, jest procesem, który można określić wyrażeniem *in statu nascendi*. Autorka referatu zwróciła także uwagę na fakt, że każdy z autorów greckich dramatów dokonywał wyboru (twórczego opracowania) zarówno w zakresie warstwy fabularnej utworu, jak

---

<sup>1</sup> W ten sposób sylwetkę Umberto Eco przedstawia prof. Jarosław Płuciennik, prorektor UŁ, recenzent wybrany do udziału w postępowaniu o przyznanie tytułu Umberto Eco.

i stosowanych środków poetyckich. Wybór ten był podyktowany ideą sztuki, którą poeta miał do przekazania.

Z kolei procesualność podmiotu literackiego, tj. jego dynamiczność, permanentną niegotowość pozostawania na poziomie tego, co „wydarzone”, a nie tego, co „dokonane”, w sferze dyseminacyjnej gry powtarzania i różnicowania siebie, została omówiona przez redaktora naczelnego czasopisma „Inter- Literatura-Krytyka-Kultura”, Tomasz Dalasińskiego, w referacie zatytułowanym *Podmiot jako znak in progress. O literackim „ja” procesualnym (dwa spojrzenia)*. W swoim wystąpieniu dokonał analizy koncepcji Michela Foucaulta i Julii Kristevej, w wyniku której uznał, że podmiot procesualny to nieciągly przedmiot praktyki dyskursywnej.

Aleksander Gemel, kolejny przedstawiciel Uniwersytetu Łódzkiego, zaprezentował w swoim referacie mechanizm genezy konwencji znaczeniowych w semiotyce Eco – kognitywny model gier sygnalizacyjnych. Autor zaproponował rozszerzenie teorii Skyrmsa o kognitywne komponenty zaczerpnięte z teorii przestrzeni mentalnych, umożliwiając tym samym usunięcie z jego koncepcji wszelkich znamion referencyjności. Przyczynia się to do rozszerzenia modelu gier sygnalizacyjnych i jego pełnej zgodności z intra-lingwistyczną teorią semantyki Eco.

Z kolei Dorota Jewdokimow, reprezentująca Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, podjęła refleksję nad wstydem jako mechanizmem kultury. Autorka referatu analizowała go zarówno na płaszczyźnie leksykalnej, jak i semantycznej, prezentując tym samym szeroki wachlarz pojęć mu pokrewnych, tworzących złożoną i dynamiczną sieć znaczeń. Tekstami kultury, które prelegentka poddała analizie były dzieła filmowe *Ostatnie tango w Paryżu* oraz *Wstyd*.

Wykład na temat *Ciało jako znak w przestrzeni tekstu* wygłosiła Kamila Junik-Łuniewska z Uniwersytetu Śląskiego. Referentka w trakcie swojego wystąpienia podjęła rozważania tożsamościowe wokół *Błękitu* Tedzi Grower, którego narracja koncentruje się na poszukiwaniu własnej tożsamości przez autorkę/narratorkę. W odniesieniu do wybranych fragmentów utworu badaczka przeprowadziła analizę ciała (cielesności) obecnego w tekście, w akcie pisania, który jest równocześnie procesem stwarzania tożsamości. W swoich refleksjach autorka odnosiła się do indyjskiej idei słowa, które poprzez nazywanie stwarza przedmiot, nawiązywała też do koncepcji corpusu J.-L. Nancy’ego.

Wystąpienie Armina Kapusta, przedstawiciela Uniwersytetu Łódzkiego, dotyczyło *Semiotyki miasta wielokulturowego w ujęciu geograficznym*, na przykładzie Suboticy położonej w Wojwodinie, w Serbii, której wielokulturowość wyrażana jest poprzez koegzystencję licznych narodów (Serbowie, Węgrzy, Chorwaci, Buniewcy, Jugosłowianie i inni), języków, wyznań (m.in. katolicyzm, prawosławie, protestantyzm, judaizm, islam). Autor poddał analizie wybrane znaki związane z poszczególnymi narodami, w tym pomniki oraz nazwy ulic i placów, rozważając ich liczbę i lokalizację współczesną i w wybranych okresach w XX wieku.

Anna Kapuścińska z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, w swoim referacie zatytułowanym *O znaku językowym z perspektywy lingwistyki tekstu*, przedsta-

wiła polemikę z głęboko zakorzenioną w nauce o znaku tendencją do utożsamiania znaku językowego ze słowem. Autorka starała się udowodnić, iż strukturalistyczny pogląd, w myśl którego słowa sygnifikują odpowiadające im obiekty, z jednej strony oferuje wygodny punkt odniesienia do analiz językoznawczych, z drugiej zaś – stanowi daleko idące uproszczenie w postrzeganiu języka, które może prowadzić do zniekształceń badawczych.

Magdalena Maria Kubas, przedstawicielka Uniwersytetu Warszawskiego, zaprezentowała referat na temat *Przekład wewnątrzjęzykowy i intentio lectoris: Da capo Antonii Pozzi i Fuoco che scoppietta Eugenio Montale*. Celem wystąpienia była analiza splotu funkcji językowych oraz aktu interpretacji w przekładzie, w którym odbiorca, dokonując aktualizacji i wypełniając puste przestrzenie tekstu, staje się autorem nowego dzieła. Autorka, wychodząc od elementów formalnych występujących równolegle w przytoczonych utworach, omówiła piętrzenie się strategii czytelniczych i pisarskich (przeobrażenie *intentio lectoris* w *intentio auctoris*), które rekonstruują od nowa językową i poetycką budowę tekstu.

Przedmiotem badań Anny Kurskiej, reprezentującej Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, była *Interpretacja i nadinterpretacja*. Autorka, odwołując się do przykładu *Balladyny* Juliusza Słowackiego, starała się ustalić, jak działa tekst, czyli odsłonić, które z jego różnych aspektów są lub mogą stać się istotne dla spójnej interpretacji dramatu, a które nie dają możliwości takiego odczytania.

Przedstawicielka Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Katarzyna Machtyl, w swoim wystąpieniu pt. *Znak i (jego) przedmiot. Czy zwrot materialny w semiotyce?* zainteresowała słuchaczy statusem znaku i – w konsekwencji – reprezentacją wizualną we współczesnych dyskursach semiotycznych. Fundamentalną kwestią podnoszoną przez badaczkę było pytanie o to, czy jest on możliwy do utrzymania po zwrocie materialnym w humanistyce, a więc w obliczu zakwestionowania spuścizny zwrotu tekstualnego. Autorka omówiła także chronologicznie najnowsze ustalenia humanistyki zorientowanej ontycznie, a więc *object-oriented philosophy* i *object-oriented ontology* (głównie myśl B. Latoura i B. Olsena).

Referat wygłoszony przez Jakuba Osińskiego z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu nosił tytuł *Estetyka – poetyka – retoryka: o początkach dyskursu interdyscyplinarnego*. Celem rozważań podjętych przez autora było dojście do początków teoretycznej refleksji nad interdyscyplinarnością w humanistyce, współcześnie kategoryzowaną jako komparatystyka interdyscyplinarna.

Wystąpienie na temat *Literackie zabawy (z) Eco. Historie palimpsestowe Olgi Tokarczuk* zaproponowała uczestnikom konferencji Krystyna Pietrych z Uniwersytetu Łódzkiego. Autorka podjęła próbę przeczytania trzech powieści Olgi Tokarczuk, wybitnej współczesnej polskiej pisarki, w kontekście sztuki powieściowej Umberta Eco. Badaczka starała się odpowiedzieć na pytanie o inspiracje, jakie mogły płynąć z powieściopisarskiej praktyki i teoretycznej refleksji Eco dla literackich wyborów i artystycznych projektów polskiej autorki.

Referat zatytułowany *Myśl – znak – dzieło. (O)znaczenie pamięci w twórczości Justyny Bargielskiej* autorstwa Roksany Rał-Niemeczek, reprezentantki Uniwersytetu Opolskiego

go, stanowił próbę unaocznienia oraz interpretacji obecności znaków w prozie i poezji pisarki młodego pokolenia. Autorka prześledziła literackie mechanizmy pamiętania, skoncentrowane w uzewnętrznianiu pewnych znaków materialnych bądź językowych.

Bartłomiej Starnawski z Polskiej Akademii Nauk w Warszawie wygłosił referat opatrzone tytułem *Prokrust i kolektyw. Deixis a działanie performatywne w tekście „kultury stalinowskiej”*. Analizę retoryczną oparł autor na rozmaitych tekstach doby stalinowskiej, tworzących hierarchiczny system współzależności (alegacja typu: Stalin-Bierut-„publicystyka zaangażowana”), wiodących od archetekstu ideologicznego, w którym formułowane są inwarianty, przez formę przekładu owego zestawu ideologemów o charakterze politycznym i aksjologicznym na kod estetyczny, aż po dalszą mimetyczną reprodukcję tego komunikatu w kolejnych tekstach.

*Dyskurs nowych mediów a literatura dla dzieci i młodzieży*, to tytuł referatu autorstwa Aleksandry Szwagrzyk, badaczki z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. W swoim wystąpieniu autorka udowodniła, iż dyskurs ten oparty jest na replikacji i konwergencji, znaki nieustannie powtarzają, a książki w postaci audiobooków stanowią nie tyle próbę interpretacji głosowej powszechnie znanych tekstów w wybranym wariantcie (popularne baśnie i bajki), ile dodatek do powieści.

Ewa Szczęsna z Uniwersytetu Warszawskiego w wystąpieniu pt. *Znak w cyfrowym świecie. Z zagadnień semiotyki tekstu cyfrowego* ukazała strukturę znaku cyfrowego, jego specyfikę i wpływ na kształtowanie cyfrowej semiosfery. Szczególny nacisk położyła autorka na przesunięcia, jakie dokonują się w warstwie tekstury – tkanki semiotycznej tekstu (zwłaszcza tekstu artystycznego), jej sposobie istnienia i funkcjach, jakie pełni.

Olga Tuszyńska-Szczepaniak, przedstawicielka Uniwersytetu Łódzkiego, zaprezentowała referat na temat *Wizerunki masek w średniowiecznej architekturze sakralnej jako znaki apotropaiczne. Próby zbadania średniowiecznej semiotyki komunikacji i funkcji znaku* podjęła. Materiałem badawczym stały się ikony, teksty źródłowe, literatura przedmiotu i karty ewidencyjne.

Katarzyna Wasilewska z Uniwersytetu Jagiellońskiego zaproponowała wystąpienie pt. *Metafora jako sposób konceptualizacji pojęć specjalistycznych na przykładzie pojęcia języka w polskich pracach językoznawczych*. Autorka udowodniła, iż domeny takie, jak NARZĘDZIE, MASZYNA czy ORGANIZM stają się domenami źródłowymi metafor, które opisują inne abstrakcyjne przedmioty badań naukowych.

Prezentacja Marii Judyty Woźniak z Uniwersytetu Łódzkiego nosiła tytuł *Znaki litanijności w poezji hiszpańskiej początku XX wieku*. Znaki te, pozostając znakami dawnej tradycji, zaczęły w tym okresie nabierać nowych znaczeń. Przedmiotem analizy autorki były utwory m. in. Juana Ramóna Jiménez, Vicente Aleixandre, Luisa Cernudy, Miguela Hernández.

W dalszej części naukowych obrad swój referat na temat *Marzenie senne bohatera jako ZNAK istnienia podświadomości (na podstawie dzieł Michaila Bulhakowa i psychoanalizy Zygmunta Freuda)* wygłosiła Marta Zawichrowska z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy. Autorka potraktowała marzenie senne jako ZNAK obecności

MYŚLI ukrytych, które ujawniają się tylko we śnie. Rozważania autorki opierały się na dwóch dziełach Bułhakowa – „Białej Gwardii” oraz „Mistrzu i Małgorzacie” i doprowadziły do sformułowania wniosku, iż freudowska faza nieświadomości jest ZNAKIEM o różnorodnym znaczeniu.

Bartosz Żukowski, reprezentujący Uniwersytet Łódzki, przedstawił referat pt. *Semantyka intra-lingwistyczna i jej filozoficzno-lingwistyczne konsekwencje*. Autor w trakcie swojego wystąpienia przeprowadził meta-teoretyczną analizę najważniejszych filozoficzno-lingwistycznych konsekwencji przyjęcia modelu semantyki U. Eco. Doprowadził tym samym do reinterpretacji jego idei w odpowiedniej aparaturze kategoryjnej i poddania ich rygorystycznej analizie formalnej, co umożliwiło odsłonięcie nieoczekiwanych implikacji rozstrzygnięć Eco dla teorii znaczenia, koncepcji prawdy oraz kwestii kryteriów tożsamości jednostek znaczących.

Łódzka konferencja, dzięki szerokiemu wachlarzowi tematycznemu prezentowanych wystąpień stała się wspaniałą okazją do podjęcia naukowych rozważań przez wszystkich zainteresowanych metodologią semiotyczną. Bowiem gośćmi i prelegentami byli nie tylko lingwiści badający język w wymiarze teoretycznym i społecznego funkcjonowania, ale także filozofowie, literaturoznawcy i literaci, słowem wszyscy humaniści chłonący wiedzę o świecie i o znajdujących się w nim znakach.

## **Autorzy/Authors**

**Dietrich Benner** – Professor emeritus, Humboldt University of Berlin, Germany; Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Poland

**Maksymilian Chutorański** – dr, Uniwersytet Szczeciński, Poland

**Małgorzata Dagiel** – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Joanna Dziekońska** – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Peter Gray** – PhD, Research Professor, Boston College, USA

**Alina Kalinowska** – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Janina Karoń** – mgr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Dorota Klus-Stańska** – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

**Małgorzata Kowalik-Olubińska** – dr, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Poland

**Sylwia Różycka-Jaroś** – dr, Uniwersytet Warszawski, Poland

**Wojciech Siegień** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland

**Adam Stański** – mgr, Intel Technology Poland, Gdańsk, Poland

**Dariusz Stępkowski** – ks. dr hab., prof. nadzw. UKSW, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Poland

**Ewa Szatan** – prof. zw. dr hab., Uniwersytet Gdański, Poland

**Marta Zawichrowska** – mgr, Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, Poland

**Sylwester Zielka** – dr, Uniwersytet Gdański, Poland





## Informacje dla Autorów

1. Prosimy Autorów, którzy zamierzają opublikować swój artykuł w „Problemach Wczesnej Edukacji” o przesłanie go na adres redakcji: **klus\_stanska@op.pl**, podając dane o Autorze: stopień i tytuł naukowy, miejsce pracy (uczelnia, instytut, katedra), adres poczty elektronicznej.
2. Do artykułu należy dołączyć **oświadczenie Autora/Autorów** (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>), w którym prosimy o stwierdzenie, że tekst jest jego/ich autorskim dziełem, nie narusza praw osób trzecich i nie podlega żadnemu innemu postępowaniu wydawniczemu. Zgodnie z zaleceniami MNiSW, by przeciwdziałać praktykom „ghostwriting” i „guest authorship”, w oświadczeniu znajduje się też deklaracja dotycząca wkładu każdego z autorów w powstawanie publikacji (z podaniem afiliacji oraz kontrybucji, tj. informacji, kto jest autorem koncepcji, założeń, metod itp.). Podpisane oświadczenie należy wysłać na adres korespondencyjny redakcji:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”  
Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13**

albo w formie skanu na adres e-mailowy redakcji: **klus\_stanska@op.pl**

3. Przyjmujemy artykuły w formatach tekstowych. Wykresy, tabele, zdjęcia lub ryciny prosimy przysyłać jako osobne pliki. Maksymalna objętość tekstu wynosi 14 stron.
4. W pracach należy uwzględnić następujące wskazania edytorskie:
  - Tekst – czcionka Times New Roman 12, interlinia 1,5; marginesy standardowe.
  - Na wstępie tekstu należy zamieścić streszczenie (max. 250 słów wraz z tytułem) w języku angielskim oraz słowami kluczowymi (4–7) w językach polskim i angielskim.
  - Przypisy bibliograficzne zawarte są w tekście artykułu (styl amerykański), składają się z nazwiska autora i roku wydania oraz strony cytowanej publikacji po dwukropku, ujętych w nawias, np.: (Kowalski 2006: 32).
  - Gdy przytoczone są dwie publikacje tego samego autora wydane w tym samym roku, zapisujemy: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
  - Przy cytowaniu pracy dwóch autorów umieszczamy nazwiska obu oddzielone przecinkiem, np.: (Piotrowski, Kowalski 2007). Jeżeli autorów jest trzech lub więcej, podajemy nazwisko pierwsze, dodajemy „i in.”, np. (Mills i in. 2006).
  - Przypisy odautorskie, zawierające komentarze i uzupełnienia do tekstu, umieszczone są na dole strony i kolejno numerowane.
  - Wszystkie publikacje, na które Autor powołuje się w tekście, powinny być ujęte w bibliografii dodanej na końcu artykułu, w układzie alfabetycznym według podanego niżej wzoru.

- Dla druków zwartych adres bibliograficzny obejmuje: nazwisko, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł pracy kursywą, po kropce miejsce wydania, po przecinku wydawnictwo, np.:  
Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
Olechnicki K. (2003), *Technika, praktyka i sztuka eseju fotograficznego*.  
W: K. Olechnicki (red.), *Studia z socjologii i antropologii obrazu*. Toruń, Wydawnictwo UMK.
  - W przypadku artykułu z czasopisma opis bibliograficzny zawiera: nazwisko autora, inicjał imienia, rok wydania w nawiasie półokrągłym, tytuł artykułu, tytuł i numer czasopisma, np.:  
Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - Opis artykułu ze strony www obejmuje: nazwisko autora i tytuł, adres internetowy, datę dostępu, np.:  
Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
5. Teksty nadesłane do redakcji „Problemów Wczesnej Edukacji” zostają poddane procedurze recenzowania, opisanej szczegółowo na stronie <http://pwe.ug.edu.pl/procedura.html>. Każdy artykuł jest na wstępie poddawany formalnej ocenie przez redakcję i po pomyślnej kwalifikacji zostaje przekazywany dwóm niezależnym recenzentom spoza jednostki wydającej czasopismo. Teksty są recenzowane poufnie i anonimowo zgodnie z zasadami podwójnej anonimowej recenzji (double-blind review). Decyzja o publikacji artykułu podjęta zostaje na podstawie oceny recenzentów.
  6. Pisemna recenzja zawiera uzasadnienie oceny i sugestie poprawek oraz jednoznaczny wniosek recenzenta dotyczący warunków dopuszczenia artykułu naukowego do publikacji lub jego odrzucenia. Kryteria kwalifikowania: a) zgodność z profilem pisma; b) zgodność z wiedzą naukową; c) jasność wykładu; d) oryginalność; e) wartość badawcza.
  7. Autorzy nie otrzymują gratyfikacji za publikację tekstów na łamach PWE.
  8. Redakcja zastrzega sobie prawo do wprowadzania niewielkich zmian i skrótów w artykułach, niemających wpływu na ich merytoryczną zawartość.
  9. Redakcja informuje, że praktyki „ghostwriting” i „guest authorship” są sprzeczne z etyką i stanowią wyraz nierzetelności naukowej. Wszelkie wykryte przypadki będą ujawniane, włącznie z powiadomieniem odpowiednich podmiotów (instytucje zatrudniające autorów, towarzystwa naukowe, stowarzyszenia edytorów naukowych). Zgłaszający artykuł Autor ponosi główną odpowiedzialność.

## Information for Authors

1. All authors wishing to contribute to „Issues in Early Education” should send their articles to the editors at this e-mail address **klus\_stanska@op.pl**, giving the following information about themselves: academic title, place of work (name of educational institution, faculty, department), as well as their e-mail address.
2. The author of the article needs to attach an **Author Declaration (<http://pwe.ug.edu.pl/pliki/oswiadczenie%20autorow.doc>)** in which it is stated that the text is his/her own work and that it does not infringe the rights of a third party, and that it is not being considered for publication anywhere else. In addition to this, in accordance with recommendations laid down by the Ministry of Science and Higher education (MNiSW), relating to the practices of „ghostwriting” and „guest authorship”, the declaration should also state the contributions of each author involved in the creation of the text (giving their affiliation and what they have contributed: information relating to the author of the conception, premise, method and so on). A signed copy of this declaration needs to be sent to the correspondence address of the editors:

**„Problemy Wczesnej Edukacji”  
Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13  
POLAND**

or, in the form of a scan to the following e-mail address: **klus\_stanska@op.pl**

3. Articles should be in text format. Graphs, tables, photographs and illustrations should be sent as separate files. The maximum length for each text is 14 pages.
4. The following editorial requirements should be followed for each text submitted:
  - Text – font Times New Roman, size 12, spacing 1.5, standard margins.
  - The introduction to the text should include an abstract (max. 250 words with title) in English, as well as key words (4–7).
  - The bibliography should only include those texts cited in the article (American Standard – MLA / Harvard), giving the surname of the author, the year of publication, in addition to the page number of the cited publication after a colon. This information should be contained in parenthesis, e.g. (Kowalski 2006: 32).
  - When there are two publications by the same author, published in the same year, they should be written in the following way: (Kowalski 2006a; Kowalski 2006b).
  - When the cited publication is by two authors, the surnames of the authors are separated by a comma, e.g.: (Piotrowski, Kowalski 2007). If there are three or more authors, the surname of the first author is given followed by „et al.”, e.g.: (Mills et al. 2006).
  - Footnotes containing comments related to the main text should be placed at the bottom of the page and numbered consecutively.

- All texts cited by the author in their article should be included in a bibliography given at the end of the article. The bibliography should be in alphabetical order and follow the layout given below:
  - For books: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
 Bruner J.S. (2006), *Kultura edukacji*. Kraków, Universitas.  
 Torrance E.P. (1995), *Why fly? A philosophy of creativity*. Norwood, Ablex Publishing.  
 Kampmann J. (2004), *Societalization of Childhood: New Opportunities? New Demands?* In: H. Brembeck, B. Johansson, J. Kampmann (eds), *Beyond the Competent Child. Exploring Contemporary Childhoods in the Nordic Welfare Societies*. Roskilde, Roskilde University Press.
  - For articles in journals: surname and initials of the author(s), year of publication in parenthesis, title of the work in italics, full-stop, place of publication, comma, publisher, e.g.:  
 Melosik Z. (2008), *Edukacja merytokratyczna i społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*. „Problemy Wczesnej Edukacji”, 1(7).  
 Corbin J.M. (1998), *Alternative interpretations: Valid or not?* „Theory and Psychology”, 8(1).
  - For articles from websites surname and initials of the author(s), title of the work in italics, full-stop, date accessed, e.g.:  
 Gilliard D., *Education in England: a brief history*. <http://www.educationengland.org.uk/history/chapter11.html>, 7.04.2011.
- 5. Texts submitted to „Issues in Early Education” will be subject to a peer review process, the details of which are given at the following address review process. As a first step, every article undergoes formal assessment by the editors, after qualification at this stage it is then passed on to two independent reviewers. Texts are reviewed anonymously and in full confidentiality, following the double-blind review system. The decision to publish articles is dependent on the assessment of the reviewers.
- 6. The written review contains the grounds of assessment and suggestions for improvements and the reviewer’s unequivocal proposal regarding the conditions for admission of a research article for publication or for its rejection. Eligibility criteria: a) conformity with the character of the periodical b) compliance with scholarly knowledge, c) clarity of the lecture, d) originality, e) research value.
- 7. Authors do not receive payment for the publication of their texts in „Issues in Early Education”.
- 8. The editors have the right to make minor changes to articles, as well as abridgements, not having any effect upon the overall merit of the content.
- 9. The editors would like to inform contributors that the practices of „ghostwriting” and „guest authorship” are against the ethics and practices of scientific inquiry. All examples of such practices will be disclosed and the appropriate bodies informed (the institutions which employ the author, scientific societies, scientific editors). The author takes full responsibility for any article offered for publication.

**Wersja papierowa „Problemów Wczesnej Edukacji/ Issues in Early Education” jest wersją pierwotną wydawanego czasopisma**

Czasopismo jest dostępne online w bazach/ The journal is available online in the following databases:

- Index Copernicus  
(<http://www.indexcopernicus.com>);
- The Central European Journal of Social Sciences and Humanities CEJSH  
(<http://cejsh.icm.edu.pl>);
- Central and Eastern European Online Library CEEOL  
([http://www.ceeol.com/aspx/editors\\_intro.aspx](http://www.ceeol.com/aspx/editors_intro.aspx));
- The European Reference Index for the Humanities and the Social Sciences ERIH PLUS  
<https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/>

Adres Redakcji/ Editor's address

**„Problemy Wczesnej Edukacji”**

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk

Adres do korespondencji/ Correspondence address

**„Problemy Wczesnej Edukacji”**

Katedra Wczesnej Edukacji UWM  
10-725 Olsztyn, ul. Prawocheńskiego 13  
tel. 89 524-62-29, e-mail: [klus\\_stanska@op.pl](mailto:klus_stanska@op.pl)

Adres strony internetowej/ Website

<http://pwe.ug.edu.pl>

## **Prenumerata**

Prenumeratę „**Problemów Wczesnej Edukacji**” można zamówić w Wydawnictwie Uniwersytetu Gdańskiego mailowo na adres: [sklep@gnu.univ.gda.pl](mailto:sklep@gnu.univ.gda.pl).

W treści zamówienia prenumeraty prosimy o wpisanie okresu prenumeraty oraz danych wymaganych do wystawienia faktury i wysyłki.

### **Cena „Problemów Wczesnej Edukacji”**

Opłata za pojedynczy numer – 21 zł + koszt wysyłki, płatna po otrzymaniu informacji o wydaniu kolejnego numeru czasopisma.

Wysyłka książki zostanie zrealizowana po wpłacie na konto przelewu z tytułem „**dot. Wydawnictwa UG**”.

Nr konta: **59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

Wszelkie sprawy związane z prenumeratą prowadzi:  
Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
tel. 58 523 11 37, tel. kom. 725 991 206

## **Subscription information**

The subscription of „**Problemy Wczesnej Edukacji/Issues in Early Education**” can be ordered from the Gdansk University Press by e-mail ([sklep@gnu.univ.gda.pl](mailto:sklep@gnu.univ.gda.pl)).

The order should include the subscription period and data required for an invoice and shipping.

### **Subscription price**

Single issue: 12 EUR/16 USD, payable after the e-mail form the Gdansk University Press about the next issue of the magazine.

Shipping will be made after the transfer with “**dot. Wydawnictwa UG**” in title to the account:

IBAN: **PL59 1240 1271 1111 0010 4368 2415**

BIC: PKOP PL PW

For more information contact:

Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego  
ul. Armii Krajowej 119/121, 81-824 Sopot  
phone +48 58 523 11 37, e-mail: [sklep@gnu.univ.gda.pl](mailto:sklep@gnu.univ.gda.pl)