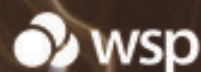


ISSN 2083-2923

Nr 9 (1) 2015

# Kultura i Wychowanie

Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe  
Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi



Międzynarodowe elektroniczne czasopismo naukowe

**Kultura i Wychowanie**

nr 9 (1) 2015

półrocznik

ISSN 2083-2923

wydawca

© **Wydawnictwo Naukowe**

**Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi**

adres wydawcy

**Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi**

90-456 Łódź, ul. Piotrkowska 243

[www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl](http://www.wydawnictwo.wsp.lodz.pl)

[www.pedagogika.eu](http://www.pedagogika.eu)

zespół redakcyjny

**Krzysztof Kamiński**

redaktor naczelny

**Barbara Olszewska**

z-ca redaktora naczelnego

**Małgorzata Kierzkowska**

sekretarz czasopisma

**Ewa Mikuła**

redaktor językowa - teksty polskie

**Agnieszka Miksza**

redakcja językowa – teksty angielskie

**Tomasz Baudysz**

korekta

**Piotr Chomczyński**

redakcja statystyczna

**Krzysztof Ciemcioch**

DTP i obsługa IT

**Mikołaj Sitkiewicz**

projekt graficzny okładki

recenzenci

**prof. dr hab. Irena Adamek**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

**prof. dr hab. Stanisław Gałkowski**

Krakowska Akademia im. A. Frycza Modrzewskiego

**dr hab. Romuald Grzybowski, prof. UG**

Uniwersytet Gdański

**dr hab. Janina Hanisz, prof. WSP**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak**

Uniwersytet Gdański

**dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ**

Uniwersytet Łódzki

**prof. dr hab. Blanka Kudláčová**

Trnavská univerzita v Trnave, Slovakia

**prof. dr hab. Božena Muchacka**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN

**dr hab. Dorota Podgórska-Jachnik, prof. UKW**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**ks. dr hab. Dariusz Stępkowski, prof. UKSW**

Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

**dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

**prof. dr hab. Maria Szyszkowska**

Uniwersytet Warszawski

**dr hab. Anna Walczak, prof. UŁ**

Uniwersytet Łódzki

**dr hab. Mirosława Zalewska-Pawlak, prof. UŁ**

Uniwersytet Łódzki

O ile nie jest to stwierdzone inaczej, prawa do materiałów posiada Wydawnictwo Naukowe WSP, a treści są dostępne na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz WN WSP oraz autorów poszczególnych treści.

Przewodniczący Rady Redakcyjnej

**dr hab. Sławomir Sztobryn, prof. ATH**

Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej

polska rada redakcyjna

**prof. dr hab. Andrzej Piotr Felchner**

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

**prof. dr hab. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej

**dr hab. Jadwiga Hanisz, prof. WSP**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**prof. dr hab. Teresa Hejnicka-Bezwińska**

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

**prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak**

Uniwersytet Gdański

**prof. dr hab. Krzysztof T. Konecki**

Uniwersytet Łódzki

**dr hab. Kazimierz Kowalewicz, prof. UŁ**

Uniwersytet Łódzki

**prof. dr hab. Lech Mokrzecki, emerytowany prof. UG**

Uniwersytet Gdański

**prof. dr hab. Bożena Muchacka**

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

**dr hab. Andrzej Murzyn, prof. UŚ**

Uniwersytet Śląski

**prof. dr hab. Stanisław Palka**

Uniwersytet Jagielloński w Krakowie

**prof. dr hab. Bogdan Szczepankowski**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Łodzi

**prof. dr hab. Maria Szyszkowska**

Uniwersytet Warszawski;

**dr hab. Anna Zamkowska, prof. UTH**

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

międzynarodowa rada redakcyjna

**prof. dr hab. Shlomo Back**

Kaye Academic College of Education, Beer-Sheva, Izrael

**prof. dr hab. Dietrich Benner**

Uniwersytet Berliński, Niemcy

**prof. dr hab. Pádraig Hogan**

Irlandzki Narodowy Uniwersytet, Irlandia

**prof. dr hab. Salidin Kaldybaev**

Nareński Uniwersytet Narodowy, Kirgistan

**prof. dr hab. Fedor Nikolayevich Kozyrev**

Uniwersytet w St. Petersburgu, Rosja

**prof. dr hab. Blanka Kudláčová**

Uniwersytet w Trnawie, Słowacja

**prof. dr hab. Izumi Odakura**

Uniwersytet w Saitama, Japonia

**prof. dr hab. Nadieżda Pelcová**

Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy

**prof. dr hab. Joaquim Pintassilgo**

Uniwersytet Lizboński, Portugalia

**dr Usha Pokharel**

Adi Kavi Bhanu Bhakta, Damauli, Tanahu, Nepal

**prof. dr hab. Maria Potocarova**

Uniwersytet Komeńskiego w Bratysławie, Słowacja

**prof. dr hab. Irina Predborska**

Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Kijowie, Ukraina

**prof. dr hab. Raniero Regni**

Uniwersytet LUMSA w Rzymie, Włochy

**prof. dr hab. Ljiljana Bogeve Sedlar**

Faculty of Dramatic Arts, Belgrade, Serbia



Foto: Michał Barański

## Słowo wstępne

Nauka może rozwijać się zarówno w trudnych warunkach, jak i w tych najbardziej komfortowych (przykłady wydają się zbyt oczywiste, by je przywoływać), jednak w każdym przypadku będą czyhać na nią różne niebezpieczeństwa. Z jednej strony te zniechęcające — z racji na ogrom przeszkód, które trzeba nieustannie pokonywać, z drugiej te rozleniwiające — które płyną z poczucia komfortu, kuszącego wyborem drogi na skróty. Jeśli jednak nauka będzie w rękach niezłomnych uczonych, to znaczy tych, których celem będzie autentyczny, służący człowiekowi rozwój, to nie zagrazi jej regres czy nawet stagnacja — niezależnie od takich czy innych okoliczności. Podobnie jak w każdej robocie,

używając terminu Tadeusza Kotarbińskiego, także w wypadku nauki widać, że niebezpieczeństwo nie leży poza człowiekiem, ale w nim samym; w jego charakterze, umyśle, sumieniu, w poczuciu obowiązku.

Robota, jaka by nie była, tylko wtedy ma sens (ze względu na obiektywne dobro człowieka), gdy prowadzi do poczucia szczęścia. Jeśli założymy, że celem działalności człowieka powinna być szeroko rozumiana eudajmonia, musimy przyjąć, że „skuteczność polega na tym, że robi się to, co jest dobrym środkiem do postawionego celu i nie popełnia się pod tym względem błędów”<sup>1</sup>. Zatem dobra robota to robota efektywna, na co nie od dziś tak mocno kładzie się akcent. Należy jednak pamiętać, że efektywność nie uświęca środków, a przynajmniej nie powinna. Stąd np. kradzież telefonu komórkowego być może daje chwilową satysfakcję (z posiadania nowego gadżetu) lub dumę (ze swojej sprawności czy przebiegłości), ale na pewno nie niesie za sobą poczucia szczęścia. Jako swoisty morał można tu przywołać słowa nestora polskiej sfery publicznej — zmarłego 24 kwietnia 2015 r. — Władysława Bartoszewskiego, który przy każdej okazji zwykł mówić, że warto być przyzwoitym<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> T. Kotarbiński, *Hasło dobrej roboty*, Warszawa 1968, s. 10.

<sup>2</sup> W. Bartoszewski, *Warto być przyzwoitym*, Poznań 2005, ss. 620. Bartoszewski swoją definicję przyzwoitości doprecyzowywał, szczególnie w odpowiedzi na związane z nią wypaczenia. Podkreślał: „Ludzie często przekreślali tytuł mojej książki *Warto być przyzwoitym*, mówiąc «Pan twierdzi, że opłaca się być przyzwoitym, a to nieprawda». Otóż ja nigdy nie twierdziłem, że być przyzwoitym się opłaca. Często się w ogóle nie opłaca, ale warto, a to słowo ma zupełnie inny rodowód. «Opłacalność» pochodzi od płacy, «warto» — od wartości”. W. Bartoszewski, M. Komar, *...mimo wszystko. Wywiadu rzeki księga druga*, Warszawa 2008, s. 31–32.

*Duchowy spadkobierca Bartoszewskiego, ale także każdy inny współczesny uczonek, w swojej wewnętrznej przestrzeni intelektualno-wolitywnej staje przed wyzwaniem bycia przyzwoitym w robocie, co m.in. prowokuje do pytań o istotę postępu. Mając na uwadze humanistyczny etos, można przyjąć, że na pewno nie chodzi o postęp, który dokonywałby się kosztem człowieka, a tym bardziej za cenę jego życia. Historia zna jednak niechlubne przykłady, pośród których jaskrawym pozostaje ten, kiedy postęp był hasłem przewodnim kolonializmu (czyt. wyzysku). Ta historia, czy raczej te historie, wciąż dzieją się na naszych oczach, przy czym paradoksalnie, pomimo spotęgowania źródeł informacji, nie mogą przebić się do naszej świadomości — być może dlatego, by nie niepokoić naszego sumienia. Nie chcąc pozostać gołostównym — jeden przykład: kto w cywilizowanym świecie wyobraża sobie życie bez przywołanego już telefonu komórkowego? Niewielu, podobnie jak niewielu ma świadomość, że aby uzyskać części do jego produkcji, każdego dnia dziesiątki ludzi giną w prymitywnych kopalniach Afryki. Ich pracownicy nie szukają złota ani diamentów. Ich celem jest koltan, surowiec wykorzystywany właśnie do produkcji telefonów komórkowych. Ilu z nas zdaje sobie sprawę, że ktoś płaci życiem za to, byśmy mogli korzystać z dobrodziejstw techniki?<sup>3</sup>*

*Z moralnego punktu widzenia nie wszystkie sytuacje są tak jednoznaczne, jak ta wyżej przywołana. Ich zawłość staje się dodatkowym wyzwaniem, przed którym stoi współczesny uczonek.*

<sup>3</sup> Kamil Nadolski, *Krwawe oblicze postępu*, online: [www.technowinki.onet.pl/biznes-i-finanse/krwawe-oblicze-postepu/vpf4s](http://www.technowinki.onet.pl/biznes-i-finanse/krwawe-oblicze-postepu/vpf4s) [dostęp: 22.04.2015].

*Codzienna praktyka bywa wieloaspektowa, a tym samym często wieloznaczna. W sferze idei rzecz ma się zgoła odmiennie. Tu zasady pozostają zasadami, tzn. chcą obowiązywać zawsze i wszędzie. Trzeba mieć silną osobowość, by niezłomnie je wyznawać. Przy czym należy pamiętać, że nie jest winą idei, że jest ideą. Zakres jej realizacji znów leży w gestii człowieka.*

*Niebezpieczeństwo pozorowanego rozwoju (czy pozorność skoków cywilizacyjnych) wyraża się niejednokrotnie w krzywdach wyrządzanych ludziom. Taki postęp, który nie pomnaża szczęścia człowieka, nie jest godny swego miana. Obecne czasy, które symbolicznie można nazwać epoką człowieka pochylonego (nad tabletem, smartfonem, laptopem), niosą za sobą ryzyko technokratyzmu. I chyba nie można się już łudzić, że zwielokrotnione możliwości technologiczne jednoznacznie służą polepszeniu kondycji współczesnego człowieka. Zatem uprawnionym staje się postawienie tezy, że największy kryzys, jaki dziś obserwujemy, dokonuje się w niestąbnącym rozdźwięku między tzw. rozwojem wszelkich zewnętrznych udogodnień życia człowieka, a rozwojem samego człowieka w typowych dla niego atrybutach, przede wszystkim w wymiarze mądrości i miłości.*

*To szczególnie świat nauki zobowiązany jest, na mocy powinności, baczyć, by źle rozumiany rozwój nie odebrał człowiekowi twarzy, a w najlepszym razie by nie rozpląszczył jej na monitorze elektronicznego urządzenia. By w pośpiechu, typowym dla korporacyjnego rytmu pracy, nastawionego na dający się policzyć zysk, nie zapomnieć o celach, do których człowiek niejako z natury chciałby dążyć i zarazem celach*

stawianych przed nauką<sup>4</sup>. Oczywiście, jedne i drugie nie muszą, a nawet nie powinny, stać wobec siebie w opozycji. Bo nauka, by uchodziła za dobrą robotę, powinna mieć na względzie tylko rzeczzone szczęście człowieka; inne względy są albo drugoplanowe, albo zbędne, albo wręcz szkodliwe.

Sugestywne w kreślonym kontekście pozostają opinie podróżników, którzy w swoich wędrówkach docierali między innymi do Vanuatu — rajskich wysp Oceanii, ostatnio (w marcu br.) zdewastowanych przez cyklon Pam. Dało się z ich ust słyszeć, jak wręcz jednogłośnie podkreślali, że z punktu widzenia zachodniej cywilizacji, zamieszkujący te tereny ludzie mają niewiele, ale jednocześnie to oni jawią się jako najbardziej szczęśliwi na ziemi. Ich twarze wyraźnie spochmurniały, w oczach pojawiły się łzy w obliczu wybryków natury, ale ta przecież działa niezależnie od mocy ludzkich. Teraz musimy zacząć od początku — zdawał się mówić z pokorą prezydent Vanuatu, Baldwin Lonsdale.

Nie chcę być źle zrozumiany, nie chcę uchodzić za piewicę wstecznictwa, ale jednocześnie nie mogę się godzić na humanistyczne redukcjonizmy, w efekcie których człowiek staje się nieszczęśliwy. Kontynuacja dyskusji na ten temat zdaje się nieuchronna. Takim celom służą

m.in. łamy czasopism, głównie tych o profilu humanistycznym — a bez wątpienia takim periodykiem chciało od początku być czasopismo „Kultura i Wychowanie” i takim też pragnie pozostać. Prezentowane w numerze dziewiątym artykuły zdają się być tego potwierdzeniem. Jako zespół redakcyjny, wdzięczni pozostajemy za niesłabnące zainteresowanie czasopismem „Kultura i Wychowanie” oraz za wszelkie przejawy uznania i życzliwości. Chcemy dalej na nie zasługiwać.

dr Krzysztof Kamiński  
redaktor naczelny KiW

---

<sup>4</sup> Korporacyjna tendencja do liczenia zysków niestety przenika również do życia uniwersyteckiego, co znajduje wyraz m.in. w źle interpretowanej parametryzacji, gdzie gonitwa za punktami niejednokrotnie wpędza uczonych w ślepe zaułki iluzji rozwoju. Nie jest to ich wina. Uchybienia leżą w systemie, ale przecież ten system nie ma znamion absolutu i jako taki został stworzony przez człowieka. W jakim celu — tu można dysputować. Niemniej należy podkreślić, że nie chodzi o owoce w postaci punktów, zwłaszcza w szeroko rozumianym wychowaniu. Tutaj chłodne kalkulacje są nieskuteczne. Potrzeba raczej dobrej motywacji i niepozorowanej pracy u podstaw, bo przecież, mówiąc za Janem Zamoyskim, *takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie*.

## Rozprawy filozoficzno-historyczne

- Elementy teorii człowieka w koncepcji wychowawczej ks. Franciszka Karola Blachnickiego. Część 2**  
*Some Elements of Theory of a Man in Educational Conception of Rev. Franciszek Karol Blachnicki*  
**Mariusz Marek Tytko** 8
- Problem zła i wolności w filozofii Artura Schopenhauera**  
*The Concept of Evil and Freedom in the Philosophy of Arthur Schopenhauer*  
**Tomasz Kopczyński** 31
- Oczekiwania — rzeczywistość — zmiana. Ojcostwo w PRL-u**  
*Expectations — Reality — Change. Fatherhood in the Polish People's Republic*  
**Paweł Śpica** 42

## Rozprawy teoretyczno-empiryczne

- Arteterapia we współczesnych poglądach — analiza krytyczna**  
*Art Therapy in the Contemporary-minded - a Critical Analysis*  
**Eugeniusz Józefowski  
Janina Florczykiewicz** 56
- Rola nauczyciela w diagnozowaniu i wspomaganiu rozwoju kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym**  
*The Teacher's Role in Diagnosing and Supporting the Development of Social Competences in Children at Early School Stage*  
**Ewa Kochanowska** 62

## System oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej — teoria i praktyka

*The Assessment of Pupils in Early Education - Theory and Practice*

**Michał Kowalewski** 72

## Mężczyzna i dziecko — pierwiastek męski w wychowaniu przed-szkolnym w świetle badań jakościowych (studium indywidualnych przypadków)

*Man and Child — Masculine Element in Pre-school Education in the Light of Qualitative Research (the study of individual cases)*

**Kamil Wilk** 93

## Uczenie pokoju - potrzeba promocji pokoju w szkoleniach dla nauczycieli

*Teaching Peace – The Need for Teacher Training in Poland to Promote Peace*

**Joanna Leek** 105

## Fotografia w społeczeństwie. Społeczeństwo w fotografii

*Photography in Society. Society in Photography*

**Izabela Łapińska** 113

## Tworząc i upowszechniając kulturę. O sytuacji animatorów kultury w Łodzi

*Creating and Promoting a Culture. About the Situation of Animators of Culture in Lodz*

**Ewelina Wejbert-Wąsiewicz** 121

## Obraz, zdjęcie, kolor w nauczaniu języków obcych: podejście kognitywne

*Picture, Photography, Colour in Foreign Language Teaching: a Cognitive Approach*

**Dorota Gonigroszek** 134

## Fan page lokalnego periodyku — komunikacja obrazkowa w globalnej przestrzeni

*Local Magazine Fan Page – Visual Communication in Global Space*

**Justyna Kubik** 142

**Facebook, Twitter, Tumblr i co dalej? —  
o ewolucji form komunikacji  
w zdigitalizowanym świecie**

*Facebook, Twitter, Tumblr and then what? - The  
Evolution of Communication in a Digitized World*

**Justyna Makowska** 150

**Twitter i Facebook — nowa kultura newsa**

*Facebook and Twitter – New News Culture*

**Marek Palczewski** 159

**Zarządzanie ryzykiem nadużywania internetu  
w organizacjach oświatowych**

*Risk Management of Internet Addiction in  
Educational Organizations*

**Andrzej Mirski** 168

**Prawa pacjenta wobec rozwoju innowacyjnych  
technologii audiowizualnych oraz  
teleinformatycznych**

*Patients' Rights Towards Development of the  
Innovative Audiovisual and its Solutions Technology*

**Błażej Kmiecik** 184

**Obrazek zamiast tweetu — o komunikacji  
wizualnej na Twitterze**

*Image Instead of Tweet - Visual Communication on  
Twitter*

**Przemysław Szews** 191

**Nowe media w nowoczesnej szkole. Serwis  
internetowy Flickr**

*New Media in New School. Flickr*

**Krzysztof Ciemcioch** 199

**Polski cyrk w obrazkach, czyli plakat jako  
źródło wiedzy o cyrkowej rzeczywistości**

*Polish Circus Pictured – Poster as a Source of  
Knowledge about Circus's Reality*

**Zofia Sنےlewska-Stępień** 209

**Wizualizacja radia — porażka czy sukces?  
Na przykładzie przeobrażeń morning show w  
Polskim Radiu Czwórka**

*Visualised Radio – a Success or Failure? On the  
Basis of the Metamorphosis of the Morning Show  
on Polish Radio Channel Four*

**Karolina Albińska** 219

**Krótką historia komiksu w Łodzi**

*A Brief History of the Comic Book in Lodz*

**Maciej Tomczak** 228

## Sprawozdania i recenzje

**Józef Bednarek, Anna Andrzejewska  
(red. naukowa), Zagrożenia cyberprzestrzeni  
i świata wirtualnego, Wydawnictwo: Difin,  
Warszawa 2014, ss. 272 (recenzja)**

*Józef Bednarek, Anna Andrzejewska, Dangers  
of Cyberspace and the Virtual World, Difin,  
Warsaw 2014, pp.272 (review)*

**Adriana Barska** 235

**Konferencja „Kreatywny nauczyciel i uczeń  
we współczesnej przestrzeni edukacyjnej”  
(sprawozdanie)**

*The conference „Creative Teacher and Student  
in Contemporary Education (report)*

**Krzysztof Ciemcioch** 238

## Studenci piszą

**Terapia pedagogiczna osób starszych  
z zespołami zaburzeń otępiennych**

*Pedagogical Therapy for Elderly People with  
Dementia Syndrome*

**Katarzyna Kosecka** 243

# Elementy teorii człowieka w koncepcji wychowawczej ks. Franciszka Karola Blachnickiego. Część 2

**Marek Mariusz Tytko**

Kraków, Polska

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Słowa kluczowe: Blachnicki Franciszek Karol (1921-1987), antropologia, wychowanie, kultura chrześcijańska, chrześcijaństwo, polska myśl pedagogiczna, teoria wychowania.

Relacje Bóg–człowiek i człowiek–Bóg są nieodłączną częścią antropologii (pedagogicznej, filozoficznej, teologicznej, socjologicznej, psychologicznej) u ks. Franciszka Karola Blachnickiego. Relacja międzyosobowa, jaka nawiązuje się pomiędzy człowiekiem i Bogiem jest dwustronna, odwracalna, tj. taka, na którą (teoretycznie) istnieją dwa spojrzenia: od strony ludzkiej (co jest „badalne”) oraz od strony Boskiej (co jest tajemnicą „niebadalną” za pomocą jakichkolwiek metod człowieczego poznania). Jednym z istotnych przejawów istnienia owej relacji międzyosobowej, antropiczno-transcendentnej, jest modlitwa. Zachodzi tu komunikacja: nadawcą w modlitwie jest człowiek, odbiorcą (adresatem) modlitwy jest Bóg. Ma wówczas miejsce

<sup>1</sup> Pierwsza część artykułu została opublikowana szóstym numerze czasopisma „Kultura i Wychowanie”, nr 6(2)2013, s. 49–62.

Marek Mariusz Tytko, dr n. hum., nauczyciel akademicki Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie, prezes Fundacji Naukowej Katolików „Eschaton” w Krakowie.

komunikacja interpersonalna, która oparta jest na komunikacie wymawianym w pewnym kodzie (osobistym lub stereotypowym) i w określonym kontekście. Komunikacyjna teoria opisuje modlitwę według pewnych istotnych cech, są to np. obecność partnerów komunikacji: nadawcy i odbiorcy, dialogiczność, spotkaniowość, pośredniość lub bezpośredniość zwrócenia się ku komuś. Teoria antropologiczna jest zarazem teorią komunikacji i filozofią dialogu. W ramach teorii komunikacji wyróżniamy kilka funkcji, z których jedna — poznawcza — jest szczególnie ważna dla uchwycenia właściwej koncepcji człowieka, dla zbudowania nieredukcjonistycznej teorii wychowania. Aspekt poznawczy w komunikacji człowiek–Bóg jest istotny dla człowieka, który poprzez pogłębioną modlitwę poznaje samego siebie, a poprzez Biblię (Objawienie) poznaje Boga. Na tym poznaniu wiarą buduje siebie, doskonali swoje człowieczeństwo. Dialog człowieka z Bogiem (za sprawą modlitwy, rozmowy wewnętrznej) jest ważny dla człowieka i dla rozwoju jego duchowości.

Blachnicki w swojej realistycznej koncepcji antropologicznej dołożył więcej cech znaczących do owego dialogu (szczerłość, przyjaźń, przyjacielskość, poufność, osobistość, bezpośredniość itd.), bo pisał, że

Istotą modlitwy i jej właściwym źródłem jest zawsze **sam na sam z Bogiem**. (...) Kto nie potrafi modlić się sam na sam wobec Boga, rozmawiać z Nim jak przyjaciel z przyjacielem, ten naprawdę nie rozumie jeszcze istoty modlitwy<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> F. Blachnicki, *O modlitwie*, Katowice 1995, s. 13.



Dodawał w innym miejscu:

Oto, co najważniejsze w modlitwie, aby być sobą. Bez żadnej sztuczności stanąć przed Panem Jezusem takim, jakim się jest (...). Przyznać się do swej nędzy, być sobą. Rozmawiać poufnie z Panem Jezusem jak z przyjacielem. Przynosić do Niego wszystkie swoje sprawy, rozmawiać z Nim z największą prostotą i szczerością<sup>3</sup>.

Pisał również w duchu egzystencjalizmu (z ducha Koheletowskiego) następująco:

Trzeba stanąć przed Panem w poczuciu bezradności, bezsilności. (...) Trzeba uczyć się stawania przed Panem ze wszystkim, co w nas jest, by to, czym żyjemy, ustawić we właściwy sposób, odnaleźć we właściwym wymiarze<sup>4</sup>.

Autor stwierdził, że

Istota modlitwy polega na zajmowaniu swej świadomości Bogiem. Nie chodzi w modlitwie o to, aby Boga zająć sobą i swoimi sprawami (...), ale by siebie zająć Bogiem!<sup>5</sup>.

Chodzi więc o odwrócenie porządku: człowiek zajęty Bogiem, a nie: Bóg zajęty człowiekiem, bo w dialogu Bosko-ludzkim zyskuje człowiek, ubogacając swoją duchowość, własne wnętrze, choć sam jest „nędznym”, „słabym”, pełnym upadków i niedoskonałości w swoim zachowaniu.

Autor dookreślał kwestię antropologiczną w (auto)wychowaniu w duchu mniszej tradycji kontemplacyjnej<sup>6</sup>, wspominając o konieczności zapomnienia o sobie i skierowania całej uwagi na Boga podczas modlitwy (to jest proces samowychowawczy, zachodzący w jaźni osoby):

Nie może być inaczej, bo albo ja, albo Bóg. Czasami modlitwa staje się tylko walką o zapomnienie o sobie.

<sup>3</sup> Tenże, *Spojrzenia w świetle łaski: kartki wyrwane z pamiętnika dla dusz na drodze oczyszczenia*, red. Irena Chłopkowska; oprac. tekstu Grażyna Wilczyńska, Krościenko 2001, s. 20.

<sup>4</sup> Tenże, *O modlitwie*, dz. cyt., s. 26.

<sup>5</sup> Tenże, *Rekolekcje więzienne*, dz. cyt., s. 57; Tenże, *O modlitwie*, dz. cyt., s. 21.

<sup>6</sup> Por. A. Grün, *Modlitwa a poznanie siebie*, seria: *Z tradycji mniszej*, Kraków 1994, s. 9.

Jeśli jednak nam się to nie udaje, to już sam wysiłek jest wartościowy, bo wtedy idziemy w kierunku rozwoju swojej osoby. Modlitwa łączy się (...) z (...) próbami odchodzenia od siebie, przekreślania swojego egoizmu — bo w modlitwie człowiek musi być bezinteresowny<sup>7</sup>.

Modlitwa jest komunikacją pomiędzy człowiekiem a Bogiem, dlatego problematyka modlitwy przynależy do teorii antropologii o tyle, o ile wyjaśnia uduchowanie, udoskonalenie osoby ludzkiej dzięki modlitwie (teoria wychowania człowieka przez modlitwę). Autor warunkował skuteczność modlitwy w relacji ludzko-Boskiej czynnikami wolitywnymi (rezygnacja z woli własnej na rzecz woli Boga):

Pierwszy warunek modlitwy dobrej i owocnej polega na wyrażeniu gotowości przyjęcia woli Bożej i na staraniu o poddaniu się jej. Modlitwa nie polega na tym, żeby próbować nakłonić Boga do tego, aby On wypełnił naszą wolę. Tymczasem bardzo często modlitwa przyjmuje taki charakter. Wielu sobie nie zdaje sprawy z tego, że tu leży podstawowy błąd naszej postawy w czasie modlitwy, zwłaszcza, kiedy chodzi o modlitwę błagalną<sup>8</sup>.

Błachnicki dodawał do opisu relacji człowieka z Bogiem cechę upokorzenia, ukarania duchowego przy jednoczesnym podźwignięciu przez łaskę (pomoc duchową, światło dla ducha człowieka):

Wysłuchanie modlitwy, wywyższenie nas przez Boga zawsze poprzedza pewnego rodzaju chłosta z Jego strony — właśnie to uniżenie, upokorzenie. Bóg daje nam światło, abyśmy poznali swoją nędzę, niegodność, swoją grzeszność i skażenie<sup>9</sup>.

Przestrzegał jednak przed partnerstwem człowieka z Bogiem, przed traktowaniem Boga jako równego człowiekowi (to błąd redukcjonizmu:

<sup>7</sup> F. Błachnicki, *Szkoła Modlitwy*, t. 5, *Jeśli się nie odmienicie*, Krościenko 2000, s. 22.

<sup>8</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 2, *Panie naucz nas modlić się*, t.1, Krościenko 1999, s. 40.

<sup>9</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 3, *Panie naucz nas modlić się*, t. 2, dz. cyt., s. 48.

błąd antropomorfizacji Boga, błąd antropizacji Osoby Stwórcy):

Z Bogiem nie możemy rozmawiać na zasadzie równości, nie jesteśmy Jego partnerami, nie możemy z Nim rozmawiać jak z człowiekiem, któremu przedstawiamy swoje problemy czy sprawy. Jeżeli w taki sposób stajemy przed Bogiem, to przyjmujemy postawę wewnętrznego zakłamania wobec Niego — nasza modlitwa nie ma wtedy mocy<sup>10</sup>.

Prostował błędne mniemania, jakoby cnota czy zasługa (dobry czyn, dobry uczynek ludzki) warunkowały pozytywną odpowiedź Boga na prośby człowiekowi. Wskazywał na nierówność podmiotów komunikacji w modlitwie, na uniżenie (gr. *proskynesis*) człowieka, na pełną ufność w stosunku do Boga, jako na jedyny warunek uzyskania zaufania (i pozytywnej, realnej odpowiedzi) z Jego strony.

Nie myślmy, że wysłuchanie naszej modlitwy jest warunkowane przez nasze zasługi czy cnoty. Jedynym warunkiem jest nasze uniżenie, wyzbycie się wszelkiej pokusy chlubienia się przed Bogiem. Na tym polega nasza właściwa relacja do Boga i tylko postawa może rodzić modlitwę połączoną z bezgranicznym zaufaniem. Wtedy najpełniej może się dokonywać przerwianie naszych trosk na Boga<sup>11</sup>.

Wertykalność sytuacji komunikacyjnej pomiędzy człowiekiem a Bogiem nie ulega wątpliwości, natomiast mówienie tu o horyzontalności sytuacji komunikacyjnej nie jest uzasadnione.

Blachnicki przestrzegał, aby nie włączać namiętności jako podstawy relacji człowieka z Bogiem, Nie należy budować relacji modlitewnej pomiędzy osobą ludzką a osobą Boską na fundamencie namiętności, tj. narcyzmu, egoizmu, samolubności, błędnie pojmowanej miłości, miłości fałszywej.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> Tamże, s. 49.

Modlitwa (...) często bywa skażona przez to, że u jej podstaw leży jakaś namiętność, jakaś forma miłości własnej. Chcielibyśmy Boga uczynić sługą naszych namiętności i naszego samolubstwa. Taka modlitwa nie może się Bogu podobać i dlatego nie może On jej wysłuchać<sup>12</sup>.

Człowiek powinien z siebie wykorzenić wszelkiego rodzaju namiętność, aby móc adekwatnie do rzeczywistości znaleźć się w relacji z Bogiem. Blachnicki wypowiadał się w sprawie namiętności w kontekście relacji modlitewnej jeszcze w innych miejscach:

Modlitwa może być nie wiem jak gorąca i ufna, pozostanie ona jednak nie wysłuchana, jeżeli jej siłą napędową i źródłem jest jakaś tajemna namiętność ludzka. (...) Niezrozumienie tej prawdy prowadzi tak często do załamania się ufności i wiary. Chodzi w tym wszystkim o (...) »zgodność z wolą Bożą«. Tylko taka modlitwa posiada obietnicę nieomylną wysłuchania<sup>13</sup>.

Zauważał ponadto, w kwestii namiętności jako narzędzia zniewolenia osoby ludzkiej, że „Różne namiętności skażonej natury [ludzkiej] przez to najwięcej upokarzają człowieka, że czynią go ślepy, a przez to swoim niewolnikiem”<sup>14</sup>. Realizm antropologii Blachnickiego polegał m.in. na rzeczywistym, głębokim rozeznaniu w psychice i duchu ludzkim wraz z namiętnościami, słabościami, emocjami, wewnętrznymi „nędzami”, duchowymi „nicościami” etc. Przez wytykanie wad, ułomności, upadków ludzkich — jego koncepcja człowieka stała się realistyczna, bo nie idealizuje człowieka, ale sprowadza osobę ludzką do wymiarów rzeczywistych (w ramach umiarkowanej tzw. filozofii „zdrowego rozsądku”). Teoria wychowania, która podbudowana jest werystycznym spojrzeniem na

<sup>12</sup> Tamże, s. 50.

<sup>13</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 58.

<sup>14</sup> Tamże, s. 43.

człowieka (realizmem epistemologicznym), staje się teorią realistyczną.

Autor wskazywał na niewystarczalność jako cechę ludzką, która rodzi potrzebę prośby o zaspokojenie, jeśli czegoś brakuje (tj. jeśli nie wystarczy) człowiekowi i jest mu niezbędne do życia. „Z natury rzeczy modlitwa stworzenia i to jeszcze stworzenia grzesznego, jakim jesteśmy w obliczu Boga, musi przyjąć formę modlitwy błagalnej”<sup>15</sup>. Musimy uznać swoją zależność od Boga i musimy przedstawiać Mu swoje potrzeby i prośby. „(...) Przychodzimy do Boga jako ubodzy, jako potrzebujący. Przychodzimy w poczuciu swojej niewystarczalności, ze swoimi problemami, kłopotami”<sup>16</sup>. Blachnicki wskazywał konsekwentnie na słabą (samolubną) wolę ludzką jako na czynnik istotny do (auto)wychowawczego pokonania w człowieku (tu zapewne słaba wola powinna być pokonana przez rozumną wiarę), aby zaistniała właściwa relacja ludzko-Boska.

Jeżeli się modlimy, to nie błagamy o to, żeby Bóg spełnił naszą wolę, ale chcemy spełnić wolę Boga; nie chcemy nagiąć Boga do swoich zamiarów, ale siebie naginamy do woli Bożej. Siebie musimy przemienić, siebie przestawić — wtedy modlitwa jest dobra<sup>17</sup>.

(Auto)wychowanie chrześcijańskie odbywa się jednak także przez modlitwę, a zwłaszcza przez dobrą (skuteczną) modlitwę. Blachnicki napisał, w duchu św. Augustyna, o pozytywnych cechach relacji człowieka z Bogiem w modlitwie:

Modlitwa dobra, doskonała musi mieć dwa przymioty: musi być najpierw dogłębnie pokorna i bezpretensjonalna. Musi opierać się na dogłębnym przekonaniu, że nic nam się nie należy, że wszystko jest łaską, której jesteśmy absolutnie niegodni. Drugi

przymiot — to bezwzględne poddanie się woli Bożej z całkowitą i szczerą rezygnacją ze swej woli i ze swoich pragnień<sup>18</sup>.

Pisał o modlitwie jako o sztuce, umiejętności (gr. *techne*, łac. *ars*) rezygnacji z siebie na rzecz Boga, co ma także zastosowanie w sztuce wychowania (łac. *paidagogii*): „Cała sztuka modlitwy polega na tym, żeby zrezygnować z wszystkiego, co moje, żeby stworzyć w sobie próżnię, którą mógłby zapełnić Bóg, żeby siebie jakby »wtłoczyć w ramy woli Bożej«, zamiast próbować nagiąć wolę Bożą do woli swojej”<sup>19</sup>. Teoria modlitwy jest ważna dla właściwego ujęcia kwestii kierownictwa duchowego, czyli formowania ludzi po chrześcijańsku (pedeutologia chrześcijańska), dlatego nie można jej pominąć przy omawianiu antropologicznych podstaw teorii wychowania.

Omawiany tu autor zauważał, zgodnie z personalistycznym ujęciem antropologii, niepowtarzalność osoby ludzkiej oraz niepowtarzalność relacji indywidualnej każdego człowieka z Bogiem, przy czym przestrzegał przed błędem schematyzmu, który jest przejawem „deindywidualizacji” osoby ludzkiej, uschematyzowania ducha człowieczego (autor zaznaczał przy tym inność, niepowtarzalność osób jako odrębnych jednostek ludzkich): „Rozmyślenia na komendę, według schematu[,] niewiele dają. (...) Każdy przecież jest inny jako osoba przed Bogiem i każdy musi znaleźć sobie właściwy sposób modlitwy”<sup>20</sup>. Personalizm czyni każdego wyjątkowym, kolektywizm — zrównuje wszystkich do jednego wzorca; personalistyczny komunitarianizm (komunitariański personalizm) Blachnickiego respektował indywidualność osoby

<sup>15</sup> Por. J. Lafrance, *Potęga modlitwy*, Kraków 1998.

<sup>16</sup> F. Blachnicki, *Szkoła Modlitwy*, t. 4, *Namiot spotkania*, Krościenko 2000, s. 18.

<sup>17</sup> Tamże, s. 21.

<sup>18</sup> Tenże, *Rekolekcje więzienne*, Krościenko 2001, s. 60.

<sup>19</sup> Tamże, s. 74.

<sup>20</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 11.

we wspólnocie i wspólnotę osób (relacjonalnie). Relacjonalizm personalistyczny jest istotny dla jego antropologii (w tym — antropologii pedagogicznej), ponieważ o jakości relacji międzyludzkich (międzyosobowych), poza powtarzalnymi cechami, decyduje to, co indywidualne w jednym człowieku w odniesieniu do tego, co indywidualne w innym człowieku (niepowtarzalna relacja interpersonalna). Indywidualizm relacji istnieje również w relacji człowieka z Bogiem, nawet jeśli modli się wspólnota osób.

Autor stwierdził, że relacja człowieka z Bogiem w istocie przejawia się w modlitwie. Relacja ta staje się rzeczywistym tworzeniem wspólnoty ludzi z Bogiem poprzez modlitwę jednej lub wielu osób jednocześnie (relacja wertykalna jest najistotniejszą relacją społeczną, wspólnotową w antropologii Blachnickiego).

Jednoczyć się z Bogiem to znaczy praktycznie modlić się. Musi to być modlitwa wewnętrzna, polegająca na tym, że ja przez wiarę nawiązuję kontakt z żywą Osobą Bożą, że różne problemy egzystencjalne (a więc to, co mnie dręczy, co mi ciąży, co domaga się jakiegoś rozwiązania) podejmuję w oparciu o Boga w wierze i nadziei, że Nim tylko i dzięki Jego ingerencji mogę je [problemy egzystencjalne] znieść i mogę je rozwiązać. (...) Kontakt z Bogiem nie można nawiązać przez materialne elementy czy przez nawet sformułowane dźwięki, dlatego konieczna jest właśnie modlitwa wewnętrzna<sup>21</sup>.

Jednak modlitwa myślana<sup>22</sup>, czyli modlitwa wewnętrzna nie jest jedynym rodzajem nawiązywania relacji człowieka z Bogiem. Oprócz tego istnieje modlitwa wspólnoty osób modlących się razem na głos, tak samo ważna dla człowieka. Przez tę modlitwę wzrastają dodatkowo relacje

<sup>21</sup> Tenże, *Pielgrzymowanie nadziei...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>22</sup> Na temat modlitwy myślanej — por. M.M. Tytko, *Karmelitańska metoda modlitwy myślanej*, „Życie Karmelem w Świecie. Kwartalnik Świeckiego Zakonu Karmelitów Bosych i Laikatu Karmelitańskiego” 2008, nr 4 (56), s. 20–24.

społeczne (horyzontalne), międzyludzkie, bo wspólna modlitwa jednoczy ludzi wokół wspólnego celu.

Autor *Szkoły modlitwy* wskazywał na wychowawcze, kształcące aspekty modlitwy wspólnotowej, bo w modlitwie spontanicznej, wypowiedzianej głośno w społeczności ludzkiej:

(...) uczymy się wobec siebie wyrażać to, co przeżywamy w stosunku do Boga, nasza modlitwa staje się wtedy świadectwem tego, że Bóg jest żywy, że Bóg wkracza w nasze życie, że przeżywamy w stosunku do Niego czy to wdzięczność, czy ufność. Taka modlitwa ma ogromne znaczenie dla ożywienia wiary, dla budowania wspólnoty. (...) Modlitwa wspólna, spontaniczna jest wielkim wkładem naszym w budowanie wspólnoty, bo jest zawsze świadectwem, a świadectwo czyni Boga jak gdyby obecnym wobec innych ludzi we wspólnocie, dlatego też intensywność życia wspólnot chrześcijańskich mierzymy intensywnością ich spontanicznej modlitwy<sup>23</sup>.

Przestrzegał jednak przed nadużywaniem modlitwy spontanicznej, która się wyjaławia i słyca bez głębi duchowości osobistej, indywidualnej (relacja człowieka z Bogiem staje się najintensywniejsza podczas modlitwy medytacyjnej, wewnętrznej, podobnie jak u św. Augustyna):

Niewłaściwa jest też ta jednostronność, kiedy jest tylko modlitwa spontaniczna w grupie. (...) Z czasem ta modlitwa staje się płytką, powtarzają się te same sformułowania, wpada się w jakąś rutynę, pomimo że zewnątrz może to wyglądać pięknie, bo są piosenki z gitarą, jest nastrój, jakiś entuzjazm, ale jeżeli ta modlitwa spontaniczna nie jest karmiona modlitwą medytacyjną, osobistą, w ukryciu zanoszoną do Boga, to ona też i z czasem dochodzi do kryzysu<sup>24</sup>.

Blachnicki trafnie przedstawił diagnozę sytuacji „niewolnictwa” ludzkiego (zniewolenia człowieka) wskutek manipulacji i braku zachowania właściwej (dojrzałej, obiektywnej) hierarchii

<sup>23</sup> Tamże, s. 23–24.

<sup>24</sup> Tamże, s. 24.

wartości. Instrumentalizacja osoby ludzkiej, traktowanie drugiego człowieka jako przedmiotu jest depersonalizacją i należy temu przeciwdziałać. Może dochodzić także do depersonalizacji całych wspólnot (jeśli sobie na to pozwolą) i wtedy uprzedmiotowieniu podlegają wszyscy członkowie danej wspólnoty (np. narodowej, etnicznej, religijnej, kulturowej, społecznej, zawodowej, rodzinnej etc.), co niesie ze sobą negatywne skutki wychowawcze.

Wszędzie tam, gdzie człowiek jest przedmiotem manipulacji drugiego człowieka, przedmiotem manipulacji jakiejś kliky czy jakiejś grupy ludzi, wszędzie tam zachodzi sytuacja niewolnictwa. (...) To manipulowanie człowiekiem jest (...) największym niebezpieczeństwem naszej cywilizacji. (...) Manipulowanie człowiekiem, traktowanie osoby jako przedmiotu użycia jest istotą wynaturzeń w dziedzinie seksu, jest przyczyną przerywania ciąży, stanowi istotę grzechu przeciw szóstemu przykazaniu. (...). Na tym odcinku jest więc ogromnie rozpowszechnione nowoczesne niewolnictwo, którego rozmiary na pewno nie ustępują rozmiarom systemów niewolnictwa w starożytności. (...) Niewola (...) polega (...) na wchodzeniu w taką relację do osoby, że traktuje się ją [osobę] jako rzecz i narzędzie zaspokojenia własnych, egoistycznych celów<sup>25</sup>.

Można się zgadzać lub nie z poszczególnymi tezami Blachnickiego (metodami, celami etc.), ale jedno jest pewne: był on otwarty na człowieka, zabiegał o jego dobro, troszczył się o to, aby drugi człowiek stawał się lepszy pod każdym względem, a to jest istotą wychowania: prowadzić od stanu gorszego do lepszego, a nie na odwrót. Instrumentalizacja człowieka pod każdym względem jest negatywna, ponieważ depersonalizuje, czyni z człowieka środek do celu („niewolnika” — jak nazywał Blachnicki człowieka zinstrumentalizowanego). Człowiekowi zdepersonalizowanemu,

<sup>25</sup> F. Blachnicki, *Prawda–Krzyż–Wyzwolenie...*, dz. cyt., s. 28.

zniewolonemu autor przeciwstawiał człowieka osobowego, wyzwolonego ku świętości, choć nie zawsze jeszcze świętego, tzw. „nowego człowieka” w sensie: „odnowionego duchowo”, „w pełni ufającego Bogu”.

Nowy człowiek to niekoniecznie człowiek wolny od grzechów i niedoskonałości, człowiek święty, doskonały. (...) Pismo Święte, mówiąc o nowym człowieku, o nowym stworzeniu[,] ma na myśli w pierwszym rzędzie (...) biedaka, (...) człowieka, który ma świadomość swoich braków, który w obliczu Boga czuje się biedakiem, którego skarbem jest to, że potrafi Bogu zaufać<sup>26</sup>.

Autor określał proces oczyszczania relacji człowieka z Bogiem na wzór metody anagogicznej św. Jana od Krzyża. Proces samowychowania ku Bogu (wychowania religijnego, religijnego *katharsis*) jest procesem szczególnie charakterystycznym, bolesnym, ale przynoszącym duchowe owoce.

Oczyszczenie naszych relacji wobec Boga polega na wyzbyciu się wszelkich złudzeń co do naszej wartości i naszych zasług oraz wszelkiego chwalenia się przed Bogiem. Polega ono na zejściu na dno naszej nędzy, grzeszności, niegodności. Kiedy już nie pozostanie w nas nic, w czym moglibyśmy z upodobaniem spocząć, kiedy doświadczymy, że jesteśmy samą nocą, ciemnością i zakłamaniem, i kiedy to uznamy i wyznamy przed Bogiem — wówczas będziemy przygotowani do wywyższenia nas przez Boga przez wysłuchanie naszych modlitw<sup>27</sup>.

Metoda anagogiczna polega na uciekaniu się do Boga w chwilach trudnych (*anagogia* — „wychodzenie ponad”) a nie — na bezpośredniej walce z pokusą. Wychowanie także w ostateczności opiera się na Bogu (Dobru), zatem uciekanie się do Boga w chwilach trudnych (w chwilach słabości) jest właściwe dla człowieka znajdującego

<sup>26</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 26.

<sup>27</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 3, *Panie, naucz nas modlić się*, t. 2, dz. cyt., s. 49.

się w ciężkiej sytuacji egzystencjalnej (łac. *homo patiens*). Blachnicki dopowiadał w duchu anagogii:

Doświadczywszy (...) swojej słabości, staniemy z nią w całej prawdzie przed Bogiem w uznaniu i wyznaniu prawdy, a zejście na dno stanie się dla nas tylko odskocznią do tego, żeby oprzeć się przez wiarę na mocy Chrystusowego krzyża (...). Wtedy nasze słabości staną się stopniami, po których będziemy się wznosić na drodze nowego życia. Coraz silniej będziemy się mogli opierać na mocy Bożej. (...) Objawi się w nas dopiero wtedy, kiedy wyeliminujemy ze swego życia wewnętrznego (...) moc [ludzka], (...) która rodzi się z naszej pychy<sup>28</sup>.

Blachnicki prezentował realistyczną koncepcję człowieka, uwzględniał w człowieku nie tylko jego duchowość (w tym słabości i niedoskonałości ducha), ale także jego cielesność, nawet ludzką genetykę. W realistycznej koncepcji natury ludzkiej obraz człowieka (łac. *Imago homini*) jawi się zupełnie inaczej, stąd płyną zaskakujące wnioski etyczne odnośnie realnej zdolności sądenia i usprawiedliwienia danej osoby przez drugą osobę<sup>29</sup>. Z tej koncepcji wstrzymania się od osądu moralnego nad drugim (zawieszenia wszelkich osądów moralnych) płyną wnioski wychowawcze o wstrzymaniu moralnego osądu wychowawcy nad wychowankiem, co należałoby zanalizować pedagogicznie, pytając, czy to jest koncepcja właściwa, zgodna z poznaniem rzeczywistości? Autor wskazywał na Boga jako na wyłącznego sędziego, kompetentnego w sprawie sądenia człowieka od strony duchowej.

Bóg sądzi każdego według jego sumienia, według sumienia mierzy złość czynu. [Bóg] Widzi, jak dalece ktoś jest wolnym, jakie siły kierują jego świadomością, widzi, o ile są one wypadkową dziedzicznego obciążenia, wychowania, wpływów środowiska i własnej woli. Któż z ludzi może wiedzieć, jak wy-

gląda każdy z jego bliźnich w oczach Boga? w oczach Boga wygląda wszystko inaczej<sup>30</sup>.

Blachnicki uwzględnił tu zmodyfikowaną, cztero-czynnikową koncepcję wychowania. Na każdego człowieka działają cztery czynniki: 1) wrodzone (wewnętrzno-biologiczne, fizjologiczne i anatomiczne), 2) zewnętrzno-środowiskowe (materialne, zewnętrzne bodźce środowiskowe), 3) nabywane przez celowe wychowanie i nauczanie (wpływy duchowe, kulturowe, także artystyczne, religijne, poznawcze etc.), 4) aktywność własna człowieka (własne skłonności, dążenia, potrzeby, ekspresje, eksploracje etc. Według własnej woli wychowanka).

Autor wyróżnił zgodnie z klasycznym (starożytnym, spopularyzowanym szczególnie od XVIII w.) trójpodziałem władz ludzkich: rozum, wolę i uczucia w człowieku. Wola (dobra wola) jest istotna w wychowaniu, stąd należy przyjrzeć jej się szczególnie w negatywnym kontekście pychy (w istocie: wynikłej ze złej woli), która niweczy dobro moralne w człowieku.

Nasza wola (...) jest siedliskiem pychy (...). Jeżeli w życiu wewnętrznym nastawiamy się na wysiłek woli, aby stawać się lepszym, dochodzimy do sytuacji paradoksalnej, (...) wolę, która jest skażona pychą, chcemy zwyciężyć w sobie zło. (...) Im bardziej napinamy naszą wolę, tym bardziej potęguje się w nas pycha, która chce być dobra sama z siebie. To jest właśnie ten paradoks, że pragnienie, aby być dobrym, okazuje się największą przeszkodą do tego, żeby naprawdę być dobrym. Chcemy bowiem być dobrymi po to, żeby być zadowolonymi z siebie, żeby jak gdyby spocząć w sobie (...). A tymczasem przez to tylko umacnia się nasza pycha i ulegamy złudzeniom<sup>31</sup>.

<sup>28</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 8, *Życie moje oddaję*, dz. cyt., s. 12.

<sup>29</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 22.

<sup>30</sup> Tamże, s. 43.

<sup>31</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 34.

Wyróżniając w człowieku rozum, wolę i uczucia, Blachnicki poświęcił woli człowieczej nieco miejsca (także woli ludzkiej w relacji z Wolą Boga), co ma podstawowe znaczenie w teorii wychowania, ponieważ wychowawca, prawidłowo kształtując wolę wychowanka, wzmacnia jego dobry charakter. Blachnicki wskazał na związek pomiędzy dobrami (wartościami) a wolą ludzką (odpowiedzialną za wybór wartości, bo to wola wybiera wartości na zasadzie „to chcę, tego nie chcę”, opcjonalizm aksjologiczny, wybór etyczny). Dobra są wybierane przez wolę (rozumianą jako związaną z egocentryczną pożądlivością dóbr, łac. *appetitus*, wynikającą ze skażenia antropologicznego), choć rozum podpowiada argumenty (poznanie wartości, poznanie dóbr), a uczucia naciskają na człowieka od wewnątrz (przeżycie wartości, przeżycie dóbr).

Wskutek skażenia przez grzech (...) nasza wola jest egocentryczna. Zawsze w jakiś sposób szukamy siebie. Nasza wola jest zawsze jakimś samostanowieniem, jak gdyby tworzeniem siebie. A do tego są nam potrzebne różne dobra, do których chcemy przylgnąć, które chcemy posiadać, jednak ostatecznie po to, żeby wzmocnić w sobie poczucie posiadania siebie dla siebie. Ten nasz egoizm, ta miłość własna wkrada się wszędzie, nawet w różne plany, zamiary i dzieła obiektywnie dobre i słuszne. Nasze skażenie jest bardzo głębokie<sup>32</sup>.

Duchowny zauważał (zgodnie z zasadą: albo porażka nas złamie, albo wzmocni), że

Wola — nawet całkiem nieświadomie — może się kierować pychą, miłością własną pod pozorem dobra. To jest przecież najniebezpieczniejsza pokusa i najcięższa w życiu wewnętrznym. Dlatego działanie Boże idzie w całkiem przeciwnym kierunku. Nie wspomaga ono do zrealizowania różnych cnót i doskonałości, lecz każe jej doznawać nieustannych porażek, doświadczeń swej niemocy. W ten sposób [Bóg] chce ją nauczyć pokory. Niezrozumienie tego

— tak ze strony tych, co dążą do doskonałości [świętych], jak i tych, co innych prowadzą [wychowawców, pedagogów od gr. *paidagogos*] — jest źródłem wielu trudności i załamań w życiu wewnętrznym<sup>33</sup>.

Porażka niekoniecznie jest karą, może stać się znakiem (drogowskazem etycznym) kierującym człowiekiem we właściwą stronę, w tym sensie go wzmacniając wewnętrznym, duchowo, podobnie jak to się spotyka w pismach mistycznych św. Jana od Krzyża. Blachnicki widział człowieka w relacji z Bogiem, a poddanie woli ludzkiej pod Wolę Bożą wskazywał jako wyjście z pułapki egoizmu. Dotyczyło to zarówno własnego życia duchowego, jak i życia zewnętrznego (skierowanego ku innym ludziom, relacji interpersonalnych).

Chodzi o to, aby we wszystkich chwilach oschłości i ciemności [duchowej], w niepowodzeniach, w doznaniu swej absolutnej niemocy i opuszczenia widzieć wolę Bożą. Ufać wtedy, że to jest droga, którą nas Bóg prowadzi, pojmować to jako krzyż, jako próbę, jako oczyszczenie<sup>34</sup>.

Oczyszczenie wnętrza, puryfikacja duchowości, dążenie do czystości wewnętrznej (procesy opisane w teologii mistycznej, np. przez św. Jana od Krzyża czy św. Teresę z Avili) nie pojawia się jako proces autogeniczny, jako samoistna sprawność umysłowa (czyli jako samodzielna cnota moralna), ale jako wynik współpracy człowieka z Bogiem, a konkretnie z wolą Boga, tj. Wolą dwojakiego rodzaju: ogólną i konkretną. Autor pisał jasno, że

Pełnienie woli Bożej to jest zasadnicza i jedyna cnota. Trzeba jednak odróżnić wolę Bożą ogólną od woli Bożej konkretnej. (...) Wola Boża ogólna pragnie, abym był święty, abym był pełen miłości nadprzyrodzonej, ale wola Boża konkretna określa drogę, jaką muszę przejść od mego skażenia i upadku do stanu miłości. Może określiła ona, że tę miłość osiągnę dopiero w przyszłym życiu? Bóg chce wszystkich zbawić

<sup>33</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>34</sup> Tamże, s. 18.

<sup>32</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 1, *Kim jest człowiek*, dz. cyt., s. 54.

(...), ale tylko niektórych powołuje do doskonałości i świętości zrealizowanej już w tym życiu<sup>35</sup>.

O pedagogii miłości, według koncepcji ks. F. K. Blachnickiego, napisano w innym miejscu<sup>36</sup>. Na temat relacji pomiędzy wychowawczą koncepcją człowieka u Blachnickiego a formacyjnymi koncepcjami człowieka u ww. teologów-mistyków (i u innych przedstawicieli teologii mistycznej Kościoła Zachodniego i Wschodniego) należałoby napisać odrębne studium, tu jedynie sygnalizuje się zagadnienie komparatystyczne warte podjęcia.

Autor, wyjaśniając różnice pomiędzy realizacją przez człowieka woli Bożej „ogólnej” a ludzkim urzeczywistnianiem woli Bożej „konkretnej”, stwierdzał, że

Droga pełnienia woli Bożej ogólnej narażona jest na wiele niebezpieczeństw i złudzeń pychy, a droga pełnienia woli Bożej konkretnej — to droga pokory, droga prowadząca wprawdzie powoli, ale prosto i pewnie do celu. Droga ta oznacza, aby nie porywać się na rzeczy wysokie i doskonałe, do których w danej chwili nie mam łaski; aby w każdej chwili brać na siebie konkretną rzeczywistość w sobie, w innych i w otaczającym świecie — i aby ufać, że tą drogą dobry Bóg prowadzi nas do siebie<sup>37</sup>.

Uważał ponadto, że

Trzeba przyjąć i objąć ufnym oddaniem się akt świętej woli Bożej sam w sobie, bez względu na jego treść i bez względu na to, co on konkretnie dla mnie przynosi i oznacza! Nie należy zaś przyjmować woli Bożej dopiero po jej »usprawiedliwieniu« — po zrozumieniu jej wartości i pożytku dla mnie! (...) Takie »usprawiedliwienie« woli Bożej — potrzebne może w okresie słabej wiary — jest jednak w istocie niedoskonałe i niewłaściwe. Wola Boża jest sama

<sup>35</sup> Tamże, s. 39.

<sup>36</sup> M.M Tytko, *Pedagogika kultury chrześcijańskiej. Wychowanie do wiary, nadziei i miłości w koncepcji ks. Franciszka Karola Blachnickiego* [w:] *Wychowanie w rodzinie chrześcijańskiej. W 25. rocznicę adhortacji apostolskiej Jana Pawła II »Familiaris consortio«*. Przesłanie moralne Kościoła, red. Krzysztof Jeżyna, Tadeusz Zadykowicz, Lublin 2008 [2009], s. 192–220.

<sup>37</sup> F. Blachnicki, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 40.

w sobie »a priori« najlepsza i najdoskonalsza, godna najwyższej ufności i miłości zarazem. Dla niej musimy ją przyjmować, a nie dopiero... po zrozumieniu jej pożytków! (...) Istota nadprzyrodzonego posłuszeństwa polega na tym, aby przyjmować z pełnym poddaniem się i oddaniem dekrety woli Bożej jedynie dlatego, iż pochodzą one od Boga — chociaż sens i wartość tych dekretów pozostaje dla nas tajemnicą<sup>38</sup>!

Formacja (wychowanie) człowieka zachodzi na wielu płaszczyznach, przy czym w ich opisie płaszczyzna duchowa, tj. teologiczna (a nie psychologiczna) i kulturowa oraz filozoficzna (zwłaszcza aksjologiczna, etyczna) były tymi, na których autor, jako teoretyk wychowania, szczególnie skupiał swoją uwagę.

Blachnicki, ujmując człowieka jako byt przygodny, pisał o ograniczoności rozumu ludzkiego w odniesieniu do nieskończonego Rozumu Boga i nieograniczonej woli Bożej. Bóg jako Dobro nie może mieć złej woli, bo nie byłby Dobrem.

Nie możemy nawet dopuścić tej myśli, żeby wola Ojca była wolą, która nam szkodzi (...). Nasz rozum jest jednak ograniczony, nasz punkt widzenia jest bardzo wąski i ciasny. Dlatego zawsze musimy wypowiadać nasze: *bądź wola Twoja*, chociaż nam się wydaje, że powinno być właśnie inaczej, tak jak my chcemy<sup>39</sup>.

Określał kondycję człowieka, jego naturę ludzką, w kontekście ewangelicznego paradoksu (własna zguba — jest ocaleniem, szukanie swojego ocalenia — przynosi zgubę). „Istnienie człowieka określa ten podstawowy paradoks, że właśnie to, co wydaje się człowiekowi zgubą, to[,] przed czym chce uciec za wszelką cenę, to właśnie jest dla niego jedyną drogą do życia, do pełni życia, do szczęścia”<sup>40</sup>. Twierdził, że wiara rozumna (w tym wiara uzyskująca rozumienie dzięki lekturze

<sup>38</sup> Tenże, *Rekolekcje więzienne*, dz. cyt., s. 72.

<sup>39</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 5, *Jeśli się nie odmienicie*, dz. cyt., s. 38.

<sup>40</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 8, *Życie moje oddaję*, dz. cyt., s. 26.



Pisma Św. W myśl zasady *fides et ratio*) jest pokar-  
mem człowieka wierzącego (zwłaszcza „nowego  
człowieka”, czyli chrześcijanina nawróconego,  
sięgającego do korzeni Dobra, Prawdy i Piękna)  
na wzór Pawłowy (*Imago Dei* w chrześcijańskim  
wychowaniu):

Pokarm nowego człowieka. Kiedy nowy człowiek  
poprzez umysł oświecony wiarą karmi się słowem  
Bożym, to powoli zarysowuje się przed nim najpierw  
obraz tego, kim on ma się stać. W duszy człowieka  
oświeconego wiarą i karmiącego się słowem Bo-  
żym, Pismem Świętym. Powoli zarysowuje się coraz  
wyraźniej, kim jest nowy człowiek, kim on powi-  
nien się stawać. Powstaje w nas wtedy pragnienie  
zrealizowania tego obrazu, jakaś tęsknota za tym,  
żeby zrzucić z siebie starego człowieka, a przyoble-  
kać się ciągle w nowego. Kto nie karmi się słowem  
Bożym, Pismem Świętym, nie wie, co znaczy stawać  
się coraz pełniej nowym człowiekiem. Pismo Święte  
objawia nam nowego człowieka. Całe Pismo Święte,  
wszystkie Księgi, rysują nam coraz to pełniejszy  
obraz nowego człowieka. Niezliczone sytuacje, ce-  
chy ukazywane w różnych postaciach biblijnych  
i ostatecznie [sytuacje, cechy ukazywane] w samym  
Chrystusie, Nowym Człowieku, Nowym Adamie, to  
wszystko staje przed nami i zapada głęboko w naszą  
duszę. Nosimy w sobie wtedy ten obraz, jako coś, do  
czego mamy dążyć, za czym mamy tęsknić, co mamy  
w sobie stopniowo wypracowywać, rozumiemy  
też coraz lepiej, że to ostatecznie nie my sami, ale  
ten największy »Artysta«, jakim jest Duch Święty,  
wyrzeźbi w nas nowe oblicze, oblicze nowego czło-  
wieka. A potem zaczynamy rozumieć nie tylko[,] kim  
jest nowy człowiek, ale również to wszystko, co  
dzieje się wokół nas. Zaczynamy rozumieć historię,  
zaczynamy odkrywać przez wszystkie wydarzenia  
wspaniały Boży plan, który się realizuje. (...) To[,] co  
na początku czyni wrażenie chaosu, niezrozumiałego  
splotu przypadków, powoli nam się odsłania jako  
wspaniały plan, za którym kryje się mądrość i miłość  
Boga, i w tym wspaniałym planie Bożym odnajdujemy  
siebie i sens swojego życia i swojej drogi<sup>41</sup>.

Jeśli Bóg (Duch) występuje w koncepcji wychowa-  
nia jako „Artysta”, to wychowanie chrześcijańskie  
należy traktować jako wychowanie „artystyczne”,  
ku Pięknu Boga. Wymiar Piękna Bożego kształ-  
tuje w człowieku oblicze wewnętrznego piękna  
ludzkiego, pozwala na „ustrukturowanie” świa-  
ta według kategorii piękna nadprzyrodzonego  
i przyrodzonego. Chrześcijaństwo w istocie widzi  
w Bogu Piękno najwyższe („największy »Artysta«”  
wg Blachnickiego), a przez to odpowiednio uczy  
dostrzegania piękna w stworzeniu (w naturze),  
także w człowieku, w relacji do Piękna. Wszelkie  
tzw. „wartości estetyczne” mają zatem swój głę-  
bszy, duchowy sens, dzięki Pięknu samego Boga.  
W tym punkcie wskazanym w ww. koncepcji  
Blachnickiego (Bóg jako „Artysta”) może mieć  
zaczepienie (chrześcijańska i nie tylko) teoria  
wychowania przez sztukę, teoria wychowania ar-  
tystycznego, teoria wychowania estetycznego itd.

Ową „drogą”, wskazaną wyżej przez autora,  
jest wychowanie chrześcijańskie, które prowadzi  
człowieka ku Chrystusowi, ku udoskonaleniu się  
moralnemu, duchowemu, religijnemu w życiu, ku  
przyjęciu dojrzałej, obiektywnej hierarchii war-  
tości (dojrzałego, obiektywnego porządku dóbr),  
w której Bóg jest zawsze na pierwszym miejscu,  
jako gwarant uporządkowania świata, a wtedy  
wszystko inne w tym świecie jest także na swoim  
miejscu, jeśli człowiek zaakceptuje obraz Boży  
w sobie (*Imago Dei* we wnętrzu ludzkiej duchowo-  
ści). Przyjęcie obiektywnej hierarchii wartości jest  
przejawem pokory. Człowiek niepokorny buntuje  
się, odrzuca Boga i sam staje na Jego miejscu (auto-  
deifikacja, tj. samoubóstwienie, co wynika z pychy,  
a pycha jest z kolei przejawem niedojrzałości du-  
chowej, przyjmowania subiektywnej, niedojrzałej  
hierarchii wartości, w której *ego* człowieka jest  
na pierwszym miejscu, co przypomina sytuację

<sup>41</sup> Tenże, *Rekolekcje dla Wspólnoty Kapłanów Chrystusa Sługi*,  
Lublin 1991, s. 61–62.

hierarchii wartości u dziecka, dla którego jego *ego* jest centrum kosmosu, „pępkiem świata”). Bóg jako Duch (Transcendentny Artysta) w człowieku otwartym na przyjęcie *Imago Dei*, na realizację planu Bożego w ludziach, transcendentnie kształtuje i doskonali naszą osobową duchowość za pomocą łaski nadprzyrodzonej (także w zakresie piękna, dobra, prawdy, miłości, pokoju, wolności itd.), pod warunkiem, że my sami otwieramy się na ową łaskę od Boga (jeśli akceptujemy wolę Boga wobec nas, jeśli przyjmujemy wolę Boga jako swoją własną). Nie należy mylić owej „sytuacji pokory” z inną sytuacją („sytuacją pychy”), kiedy to my swoją wolę ludzką uważamy za wolę Boga i w ten sposób przewrotnie traktujemy Boga jako instrument dla uzyskania własnej, egoistycznej korzyści, widzimy Stwórcę jako sługę spełniającego życzenia człowieka (tzw. *wishful thinking*). Ważnym elementem prawidłowej, chrześcijańskiej teorii antropologicznej stosowanej w wychowaniu jest zatem przyjęcie postawy pokory i odrzucenie postawy pychy w człowieku. Bez aplikacji postawy rzeczywistej, nieudawanej, autentycznej pokory nie ma mowy o realnym wychowaniu człowieka w chrześcijaństwie. Czytamy wszak, że „Pokora polega na uznaniu prawdy o sobie i na tym, żeby tę poznaną prawdę zaakceptować, czyli upokorzyć się pod mocną ręką Boga”<sup>42</sup>. Autor dodawał w innym miejscu:

Pokora opiera się na żywym odczuciu niemocy, ograniczoności i nicości człowieka. Jest to tylko jedna strona pokory. Nie mniej istotna i nie dająca się od niej oddzielić jest ufność. Pokora jest zwątpieniem o sobie po to, aby rzucić się w objęcia Boga, jest zatraceniem się duszy, aby ją odnaleźć w Bogu<sup>43</sup>.

<sup>42</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 3, dz. cyt., s. 48.

<sup>43</sup> Tenże, *Świętość w świetle filozofii religii*, Lublin 1997, s. 23.

Autentyzm pokory pomaga w wychowaniu. Szczerłość wychowawcy wobec samego siebie i szczerłość wychowanka wzmacniają więzy międzyludzkie, a to wynika z przyjęcia postawy pokory, w obliczu ułomności natury ludzkiej, której przejawem są nasze konkretne czyny nie zawsze chwalebne.

Blachnicki napisał o pokorze jako cesze ludzkiej:

Pokora posiada (...) pewną cechę szczególną, która dopiero czyni ją tak piękną. Człowiek pokorny niczego się nie domaga, lecz wszystko przyjmuje jako niezależny [**nienależny**] i niezasłużony dar. (...) Pokorny (...) dziękuje nieustannie za wszystko. Wie, że z siebie jest nicością, a wszystko, co jest więcej[,] niż nicością w nim, jest już niezasłużonym darem<sup>44</sup>.

Egzystencjalistyczny wymiar człowieka w teorii wychowania, umocowany w realności, a opisany już w koncepcji człowieka jako marności (u Koheleta), ukazuje się jako wymiar podstawowy dla kształtowania pokory w ludzkiej duchowości. Egzystencjalizm antropologiczny, jeśli nawet wskazuje na „nicość” (nic, łac. *nihil*) czy „nędzę” ludzką (te pojęcia pojawiają się w tzw. *Dzienniku* Bogdana Jańskiego sprzed 1840 r., ale także u Blachnickiego), nie jest nihilizmem, ale pokornym uznaniem porządku bytu i miejsca człowieka w tym porządku jako stworzenia przygodnego, stworzonego na obraz i podobieństwo Boga (*Imago Dei*), a nie na odwrót (wszak to nie Bóg jest stworzony przez człowieka na obraz i podobieństwo człowieka). Egzystencjalizm antropologii Blachnickiego nosi rysy Pawłowe, bo to św. Paweł z Tarsu wyraźnie opisał koncepcję „starego” i „nowego” człowieka, którymi to pojęciami posługuje się polski autor, który wskazywał również na chrześcijańską antropologię, gdy twierdził, że:

Musimy uznać z pokorą, że nasza natura jest skażona. Jesteśmy grzeszni. Nie jesteśmy zdolni sami siebie

<sup>44</sup> Tamże, s. 22.

usprawiedliwić. Pierwsza rzecz w naszym stosunku do Boga, to jest uznanie tej prawdy, czyli pokora<sup>45</sup>.

Formacja duchowości w wychowanku wymaga wielkiej pokory nie tylko u wychowawcy, ale i u wychowanka. Blachnicki konstatował na temat pokory, że

O prawdziwej pokorze możemy mówić, kiedy to stwierdzenie: *Panie, nie jestem godzien*, jest proste, szczerze i spokojne, bo przecież tego nie jesteśmy w stanie zmienić. Nasza natura jest skażona, jest grzeszna, jest odwrócona od Boga, ciągle lgnie do siebie, chce odpoczywać z upodobaniem w sobie. To jest prawda i to musimy uznać ze spokojem i wyznać: *Panie, nie jestem godzien*. Pokora to główny fundament naszego życia wewnętrznego. Jedynie na tym fundamencie można coś budować (...). Ciągłe musimy jakby dokopywać się do tego fundamentu, (...) dopiero na nim może wzrastać nasza wiara. Pokora jest warunkiem wiary, a wiara jest zawierzeniem (...). Im głębsza pokora, tym głębsza i silniejsza nasza wiara (...). Między pokorą a wiarą zachodzi ścisły, proporcjonalny stosunek: wzrost pokory jest równocześnie wzrostem naszej wiary. Im bardziej zwątpimy w siebie, (...) tym bardziej możemy oprzeć się na Jezusie<sup>46</sup>.

Uważał on ponadto, że na drodze samowychowania (samodoskonalenia duchowego) istnieją przeszkody w postaci różnych pokus (pojawiają się także np. pokusa rezygnacji z samodoskonalenia, pokusa stania się przeciętnym, pokusa zatrzymania się w rozwoju moralnym).

Najniebezpieczniejszą pokusą jest pokusa zniechęcenia: żeby zrezygnować z dążenia do wyższych doskonałości, do pełnego wyrzeczenia się — i zadowolić się przeciętnością. Pokusa nie przychodzi wprost i wyraźnie, lecz działa jako pokusa utajona. Opanowuje podświadomość niepostrzeżenie, powoli<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 18.

<sup>46</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 7, *Oto Oblubieniec nadchodzi*, Krościenko 2000, s. 6.

<sup>47</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 7.

Pokora pozwala zwalczyć pokusę w człowieku. Pokusa sama w sobie nie jest jeszcze grzechem, nie jest jeszcze czynem złym, ale zachętą do złego. Pokora natomiast pozwala na zwalczenie pokusy do popełnienia czynu złego i pozwala na oddalenie od siebie zła. Ludzka pokora wobec Boga oznacza moralny, duchowy sukces, czyli zwycięstwo człowieka nad samym sobą, nad złymi czynami w sobie samym, nad pokusami, jakie oferuje świat. Dlatego pokora ma znaczenie wychowawcze, staje się istotnym narzędziem w formowaniu człowieka w chrześcijańskiej kulturze. W przeciwieństwie do pokory — pycha jest moralną klęską, porażką duchową. Czytamy wszak w antropologiczno-etycznym ujęciu autora: „Porażka nasza i klęska polega na uleganiu pokusom szatana do pełnienia zła”<sup>48</sup>. Człowiek w koncepcji Blachnickiego jest zatem człowiekiem słabym z natury (realnie), uległym złu, skłonny do złego wskutek skażenia natury ludzkiej. Teoria wychowania, która nie uwzględnia elementu skażenia, słabości ludzkiej natury — staje się nierealistyczną, idealizuje człowieka, jest wbrew naturze. Chrześcijańska teoria wychowania, jaka ujawnia się w licznych tekstach Blachnickiego, z pewnością może być zaliczona do teorii realistycznych.

Autor ten wspominał także o innej pokusie, o pewnym rodzaju pychy (pokusa bycia dobrym dla siebie samego), kiedy kreślił takie oto słowa:

Najbardziej niebezpieczną, najtrudniejszą do zwalczenia pokusą jest ta, żeby być dobrym dla siebie, z siebie, żeby móc powiedzieć: „Jestem dobry, a więc jestem jak Bóg, który jest dobry”. A Pan Bóg w swojej przedziwnej mądrości prowadzi nas drogą samych porażek i niepowodzeń<sup>49</sup>.

<sup>48</sup> Tenże, *Homilie w Oazie Nowego Życia II stopnia*, dz. cyt., s. 32.

<sup>49</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 34.

W ten sposób człowiek przypomina sobie jednak, że ludzka natura jest skażona złem i wraca realistycznie do właściwej, prawidłowej, realistycznej antropologii (chrześcijańskiej). Blachnicki, podobnie, jak Gabriel Marcel w *Być i mieć*, stał na stanowisku, że postawa „mieć” nie przynosi szczęścia rzeczywistego.

Tragiczna pomyłka współczesnego człowieka polega na tym, że wydaje mu się, iż wtedy więcej będzie miał życia i będzie pełniej żył, kiedy będzie więcej miał i więcej używał. Tymczasem jednak jest wręcz odwrotnie: im więcej daje, im pełniej posiadamy siebie w dawaniu siebie, tym pełniej siebie odnajdujemy<sup>50</sup>.

Konsumizm (konsumpcjonizm), hedonizm dają tylko pozór szczęścia człowiekowi. Eudajmonizm hedonistyczny to ułuda filozoficzna w perspektywie chrześcijańskiej, realistycznej filozofii wychowania i realistycznej antropologii, jaką prezentował autor, który wyjaśnił, że „Naprawdę tylko to możemy posiadać, co dajemy drugiemu, a to[,] co dajemy drugiemu bezinteresownie, dajemy Bogu samemu”<sup>51</sup>.

Podkreślał on, że relacja Boga i człowieka jest zapośredniczona w Jezusie Chrystusie i Kościele, a dzięki temu zapośredniczeniu człowiek wzrasta duchowo w łączności wspólnoty z Bogiem przez wiarę.

Cały porządek pośrednictwa zbawczego, czy to będzie porządek nauczania, czy liturgii, czy dyscypliny kościelnej[,] ma tylko o tyle sens, o ile stawia ludzi w takiej sytuacji, że mogą oni wejść w relację do Boga i jak gdyby przez zewnętrzną powłokę, wzrokiem wiary, przenikać do tej rzeczywistości, która ujawnia się przez te różne formy pośrednictwa. Do rzeczywistości Boga, który jako Osoba wzywa

człowieka do spotkania ze sobą właśnie przez słowo, przez sakrament czy przez dyscyplinę kościelną<sup>52</sup>.

Osobowa relacja ludzko-Boska (Bosko-ludzka) pełni podstawową funkcję antropologiczną, istotną szczególnie w chrześcijańskim wychowaniu do pełni człowieczeństwa. Doświadczenie religijne, opisywane przez religioznawców, socjologów religii, teologów ma także swoje konkretne implikacje w teorii wychowania. Religia nie jest ideologią, nie jest zewnętrzną fasadą idei (propagandą idei), ale głębokim, duchowym doświadczeniem człowieka, opisywanego przez Mirceę Eliadego jako *homo religiosus*. Blachnicki przeciwstawiał się w gruncie rzeczy owemu fałszywemu, fasadowemu, zewnętrznemu, płytkiemu postrzeganiu religii jako rzekomej ideologii. Ideologiczność imputowano np. chrześcijaństwu w doktrynie komunistycznej. Blachnicki, który ze strony władz komunistycznych wiele wycierpiał (np. był więziony w okresie PRL w areszcie w Katowicach), sprzeciwiał się traktowaniu religii jako ideologii, a i teologia dla niego na pewno nie była ideologią, ale racjonalną nauką o rzeczywistości Boga na tyle, na ile to było (jest) możliwe do poznania.

Autor precyzował, że antropologia chrześcijańska jest antropologią paradoksalną, w której człowiek słaby zyskuje moc (pomoc) Boga, a człowiek (pozornie) mocny (sam z siebie, bez Boga) jest w istocie słaby, niczego nie może w swojej sprawie uczynić, nie może sam siebie ocalić. Jaki jest w istocie ów *homo religiosus* opisywany przez niego? „Ciągłe na nowo musimy odkrywać swoją słabość, swoją niemoc, aż zrozumiemy, że właśnie tu jest tajemnica naszego zwycięstwa, tajemnicza naszej mocy: w niemocy, w uznaniu, że my sami siebie nie potrafimy zbawić”<sup>53</sup>. Blachnicki odrzucił

<sup>50</sup> Tenże, *Homilie w Oazie Nowego Życia II stopnia*, dz. cyt., s. 62.

<sup>51</sup> Tenże, *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Wyzwolenia. Materiały dla zespołu prowadzącego*, ed. 2, Krościenko 1983, s. 104.

<sup>52</sup> Tenże, *Bądźcie jak posłuszne dzieci*, Krościenko 2000, s. 13.

<sup>53</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 8, *Życie moje oddaję*, dz. cyt., s. 10.

wszelkie autosoteriologiczne koncepcje człowieka, odrzucił koncepcję samozbawienia. Według niego, człowiek jest słaby z natury, dlatego realnie rzecz biorąc, należy z jego wypowiedzi wnioskować, że antropologia chrześcijańska, wskazując na ową słabość (skażenie złem, skazę zła) u człowieka (który sam siebie nie może ocalić, zbawić), stoi na gruncie realizmu.

Blachnicki, budując teorię wychowania opartą o filozofię i teologię, wskazywał na prawdę (rozumianą zarówno filozoficznie jako *adaequatio rei et intellectus*, czyli zgodność poznania z rzeczywistością, jak i teologicznie jako *manifestatio*, objawienie). Wskazując na prawdę, wskazywał zarazem na cel prawdy, tj. na poznanie sensu istnienia, jako na istotne wartości w życiu ludzkim w ramach hierarchii wartości.

Człowiek najbardziej potrzebuje prawdy, prawdy dotyczącej sensu jego istnienia. Na nic człowiekowi się przyda zdrowie, kiedy nie wie[,] po co żyje. (...) Dlatego nie zdrowie jest najważniejsze, najważniejsza jest prawda i światło, które człowiekowi wskazuje, po co się trudzi, po co się męczy, po co cierpi, do czego wszystko zmierza w życiu. Jeżeli człowiek nie ma wiary, nie pomoże mu ani zdrowie, ani bogactwo, ani potęga, ani władza<sup>54</sup>.

Poczucie sensu istnienia staje się ważne w wychowaniu człowieka, bo sens oznacza cel, do którego się zdąża, a wtedy życie ludzkie otrzymuje inną perspektywę (transcendentną, nieredukcyjną), zyskuje, ubogaca się duchowo.

Filozofia wychowania prezentowana w istocie przez autora ma swoje różnorodne aspekty i wieloraką genezę, które wymagałyby omówienia w osobnym studium. Blachnicki zaprezentował na przykład Augustyńską koncepcję działania łaski w człowieku, jednak bliską pod pewnym

<sup>54</sup> Tenże, *Pielgrzymowanie nadziei. Nowenna*, t. 3, *Modlitwa o dar Nowej Kultury*, [b. m.] 1993, s. 20.

względem okazjonalizmowi filozofa Nicolasa Malebranche'a, kiedy wyrażał opinię na temat teorii wychowania i postępowania człowieka, że

Bóg powołał nas jako istoty wolne do współdziałania w dziele zbawienia dusz. Współdziałanie to polega na tym, że stajemy się w rękach Boga narzędziami Jego łaski. Bóg działa w nas i przez nas — a nie my działamy. Bóg działa w nas: jeżeli działam przez dobry przykład i pociągam innych do dobrego, to wyłącznie dlatego, że we mnie działa łaska, dzięki której mogę żyć w ten sposób, aby innych budować. Jestem tylko zwierciadłem, które odbija promienie łaski Bożej<sup>55</sup>.

Pisał również o poznaniu człowieka w świetle Boga, co z kolei także przypomina augustynizm (łac. *luminatio*, oświecenie duchowe):

Nie możemy poznać siebie ani woli Bożej względem nas bez światła, które przychodzi z zewnątrz, chociaż później ono jest w nas. To światło pochodzi od Boga, konkretnie od Chrystusa, który jest światłem, jakie nas oświeca, ale właśnie przez to, że udziela nam swojego Ducha, który w nas jest światłem<sup>56</sup>.

Łaska Boga jako światło to motyw czysto Augustyński, jakkolwiek tekst powyższy również może się kojarzyć z hermeneutyką (metafora „oświecenia” problemu duchowości, ale to odrębny problem badawczy: czy istnieje hermeneutyka antropologiczna u Blachnickiego?). Realistyczna antropologia koresponduje tu z realistyczną epistemologią, skoro rzecz dotyczy realnego poznania i samopoznania człowieka w kontekście Boga, dzięki Jego łasce. Autor twierdził, że człowiek poznaje siebie samego, ale jednocześnie broni się przed samopoznaniem, wytwarza mechanizmy obronne.

Poznanie, kim jestem naprawdę, i poznanie głębi naszego skażenia, to jest rzecz straszna, której nie potrafimy znieść. Dlatego nasza pycha ciągle broni

<sup>55</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 8.

<sup>56</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 27.

się przed prawdą, ciągle zastępuje prawdę jakąś fikcją, jakimś wytworem wyobraźni<sup>57</sup>.

Teoretyczne poznanie rzeczywistości i praktyczne użycie rzeczywistości to dwie różne kwestie. Pragnienie irracjonalnego użycia wbrew logicznemu poznaniu może być jednak silniejsze (popędy niższe biorą wtedy górę nad rozumem i wolą). „Pragnienia to coś głębokiego w naszej naturze, co ostatecznie sprowadza się do jednego — do pragnienia posiadania i używania swojego życia dla siebie i jak gdyby z siebie — a więc niezależnie od Boga i nawet niezależnie (...) od obiektywnej rzeczywistości”<sup>58</sup>. Blachnicki pisząc w ten sposób, dodawał przy tym dla równowagi, że nie każde pragnienie jest kierowane popędem, wszak istnieją pragnienia wyższe, duchowe: „Jeżeli człowiek pragnie chwały i uznania, to u podstaw tego pragnienia leży przekonanie, że się jest tej chwały godnym”<sup>59</sup>. Pragnienie poznania prawdy o człowieku to jedno z owych pragnień godnych podtrzymywania (realizm epistemologiczny).

Jedno budzi się w nas już w początkach życia wewnętrznego i potem towarzyszy nam stale, mianowicie pragnienie poznania siebie w prawdzie. Zdajemy sobie sprawę z naszej słabości i z możliwości złudzeń, dlatego (...) wiemy, że musimy być oczyszczeni, pragniemy tego i modlimy się o to, aby Pan nas oczyścił<sup>60</sup>.

Blachnicki określał człowieka, ludzki problem z relacją wewnętrznego i zewnętrznego, poprzez kategorie „człowiek wewnętrzny” — „człowiek zewnętrzny”. Sytuował byt człowieczy praktycznie w rzeczywistości (człowiek nie jest tylko teore-

tycznym konstruktem filozofów, ale realnością duchowo-psychofizyczną):

Problem, który ciągle powraca, to stosunek życia wewnętrznego do naszej zewnętrznej działalności, zaangażowania w różne sprawy. Te dwie płaszczyzny życia przeżywamy w jakiejś antynomii. Istnieje realne napięcie między zewnętrznymi obowiązkami a życiem modlitwy. Brak czasu, zagonienie a pielęgnowanie życia wewnętrznego — ten problem naprawdę istnieje i nawet można powiedzieć, że jest to centralny problem naszego życia wewnętrznego<sup>61</sup>.

Umieszczał człowieka w centrum zainteresowań, a owa filozofia człowieka, praktyczna filozofia „ludzka” wytycza w pewien sposób spojrzenie na rozmaite problemy również wychowawcze, skoro, jak pisał Sergiusz Hessen, pedagogika jest filozofią stosowaną (aplikowaną do wychowania). Rozumne poznanie umożliwia w prawdzie tylko wolność, bo człowiek zniewolony duchowo kłamstwem nie poznaje prawidłowo rzeczywistości. Czytamy u Blachnickiego o zniekształceniu *Imago Dei* w człowieku w kontekście genezy sytuacji kryzysowej:

Problemem centralnym pozostaje w końcu zawsze problem Człowieka. Brak właściwego obrazu człowieka i pojęcia jego wolności jest ostatecznie źródłem kryzysów społecznych, ekonomicznych, politycznych i kulturalnych<sup>62</sup>.

Antropologiczna teoria wychowania zostaje tu w zasadzie włączona w pedagogikę społeczną, w pedagogikę kultury, bo mowa o procesach społecznych i kulturalnych w okresie kryzysu kultury, cywilizacji itd.

Ks. Franciszek Karol Blachnicki w swojej koncepcji antropologiczno-pedagogicznej wskazywał na człowieka (osobę) jako na źródło rozwiązania problemu społecznego (problemów wspólnoty).

<sup>57</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 7, *Oto Oblubieniec nadchodzi*, dz. cyt., s. 21.

<sup>58</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 1, *Kim jest człowiek*, dz. cyt., s. 52.

<sup>59</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 48.

<sup>60</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 31.

<sup>61</sup> Tenże, *O modlitwie*, dz. cyt., s. 25.

<sup>62</sup> Tenże, *Prawda—Krzyż—Wyzwolenie...*, dz. cyt., s. 30, zob.: s. 33.

Odnowa moralna jednostki (osoby) spowoduje także rozwiązanie problemów społeczności. „Wszystkie sposoby rozwiązywania problemów społeczności ludzkiej, które nie zaczynają się od prób odnowienia człowieka, są z góry skazane na niepowodzenie”<sup>63</sup>. Opisywał kondycję człowieka, jego naturę, wyróżniając zaskakujące (paradoksalne) aspekty psychologiczno-antropologiczne, które wszakże mogą mieć znaczenie w wychowaniu.

Zadowolenie z samego siebie i ufność we własne siły, szukanie zbawienia w sobie samym i z siebie to tylko zewnętrzne objawy pewnej głębiej leżącej postawy ducha ludzkiego, stanowiącej przeciwieństwo postawy religijnej. Człowiek chce zrobić wszystko z siebie i dla siebie, odrzucając wszelkie poczucie zależności. Taką postawą człowiek zaprzecza temu, czym jest w najgłębszej istocie: istotą względną, zależną, stworzoną — i przyjmuje świadomość, która jest z istoty właściwa tylko Bogu: świadomość istoty niezależnej, absolutnej i samoistnej<sup>64</sup>.

Nakazywał wyzbycie się wiary w siebie jako wstępnego warunku otrzymania łaski od Boga:

Jakże bowiem mógłbyś się modlić, póki istnieje jeszcze w tobie wiara w siebie i w swoje możliwości? Jak mógłbyś oprzeć się egzystencjalnie na Bogu, póki kurczowo, na dnie twojej jaźni trzymasz się siebie? Jak możesz oczekiwać Bożych darów, póki jesteś gotowy natychmiast przywłaszczyc, przypisać je sobie? Nie można zawierzyć Bogu, dopóki wierzy się w siebie<sup>65</sup>.

Odbóstwienie człowieka jest tu warunkiem wstępnym realizmu i kryterium *sine qua non* istnienia realistycznej koncepcji antropologicznej oraz pedagogicznej.

Właściwie stawiał kwestię wyboru na zasadzie: albo–albo: albo Bóg — albo człowiek, *tertium non datur*. Wskazywał na sumienie jako na narzędzie

<sup>63</sup> Tenże, *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Ruchu...*, dz. cyt., s. 72.

<sup>64</sup> Tenże, *Świętość w świetle filozofii religii*, dz. cyt., s. 16.

<sup>65</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 23.

oceny: czy ów wybór (rozdział: albo–albo) został dokonany prawidłowo? Spojrzenie to ma za sobą tradycję myśli Augustyńskiej, Pascalowskiej i Kierkegaardowskiej.

Musimy (...) przeprowadzić rachunek sumienia i zapytać, jak wygląda nasza wiara. Wśród dzisiejszych chrześcijan jest wielu, którzy mówią: „wierzę, jestem wierzący”, ale w życiu codziennym, w załatwianiu wszystkich swoich spraw tak postępują, tak wszystko obliczają i układają, jakby Bóg w ogóle nie istniał, w ogóle się nie liczył. Wszystko musi być po ludzku wyliczone i przewidziane. Trzeba się zabezpieczyć na wszelkie sposoby, trzeba się tak urządzić, jakby Bóg w ogóle nie istniał, jakby Bóg nie miał nic do powiedzenia w naszym życiu, jakby ostatecznie nic w naszym życiu od Niego nie zależało. Może gdzieś na marginesie życia, jakimś kąciku naszej świadomości jest też miejsce dla Boga, może spełniamy jakieś praktyki religijne. Może czasem gdzieś w podświadomości ktoś sobie mówi: „ostatecznie nie wiadomo, co będzie po śmierci, w przyszłym życiu, więc nie zaszkodzi jakoś się zabezpieczyć, ostatecznie mogę spełnić pewne praktyki religijne”. Ale w takiej sytuacji nie traktujemy Boga poważnie, nie pozwalamy Mu wejść w naszą egzystencję. Istotne sprawy naszego życia nie rozgrywają się ostatecznie na płaszczyźnie: „ja i mój Bóg”<sup>66</sup>.

Błachnicki rozróżniał w człowieku grzechy i niedoskonałości. O ile grzechy człowiecze (zło) są możliwe do przewyciężenia za pomocą ludzkiej woli, o tyle niedoskonałości człowieka nie da się przewyciężyć prostą, ludzką wolą, bo niedoskonałości wynikają z natury człowieczeństwa (ze skomplikowanego splotu psychiczno-antropicznego, ze struktury wewnętrznej, niezależnej od woli, skoro wola jest częścią tej struktury).

[I.] Jeżeli chodzi o to, co wyraźnie jest grzechem, to znaczy dobrowolnym przekraczaniem przykazań Bożych, dobrowolnym przywiązaniem do tego, co jest niedozwolone, (...) to w tym wypadku trzeba wysiłku woli, trzeba zerwania z grzechem, trzeba

<sup>66</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 1, *Kim jest człowiek*, dz. cyt., s. 36.

czujności, żeby nie ulec pokusom. [II.] [Jeżeli chodzi o] różne niedoskonałości skażonej przez grzech natury [ludzkiej] (...), o myśli, o uczucia, o panowanie nad swoją naturą, (...) [to] chodzi tu o taką dziedziczną, która nie może być w nas zmieniona prostym wysiłkiem woli<sup>67</sup>.

Naturę ludzką uważał za skażoną, a jednocześnie wskazał na łaskę Boga, która pomaga usprawiedliwić skutki owego skażenia złem człowieczej istoty.

Pan Jezus wie, że biedna natura ludzka[,] skażona[,] nie jest zdolna znieść widoku swej nędzy. I dlatego światłem swej łaski ukazuje jej wady stopniowo, po kolei, w miarę, jak potrafi ona znieść ich widok, i tak prowadzi ją powoli po stopniach oczyszczenia. Równocześnie zaś [Pan Jezus] zasłania ją przed gniewem Ojca, usprawiedliwia ją, całą złość skażenia drzemiącą w podświadomości [człowieka] obmywa krwią swoją i wyrównuje mocą swej ofiary. [Pan Jezus] Patrzy na duszę z nieustanną[,] wierną miłością, sądzi ją według jej świadomości, modląc się: „Ojczy, przebacj jej, bo ona nie wie, co czyni”<sup>68</sup>.

Relacja człowieka (duszy ludzkiej) z Bogiem (Duchem Boga) jest w koncepcji Blachnickiego relacją podstawową, podobnie, jak u św. Augustyna oraz innych myślicieli chrześcijańskich, a owa relacja przekłada się na wychowanie religijne i moralne. Teologia, filozofia i pedagogika u Blachnickiego przenikają się, choć *a priori* nie budował on żadnego „systemu” filozoficznego, lecz *a posteriori* starał się *ex post* wyjaśniać rzeczywistość, tj. realność natury człowieczej i realność kultury ludzkiej. Filozofia wychowania jest u niego wynikiem namysłu nad zastaną rzeczywistością ludzką i rzeczywistością Boga.

Autor ten prezentował stanowisko realistyczne w antropologii i pedagogice, dostrzegając wady wewnętrzne (każdego) człowieka jako przejaw

skażonej natury ludzkiej (psychika człowiecza jest brzydka, chora na egoizm). Wady ludzkie są możliwe do pokonania, ale za pomocą relacji z Bogiem, a nigdy bez Boga. Samodzielne próby pokonania własnych wad spełniają zwykle na niczym, stąd pomoc z góry (łaska, światło, oświecenie) jest niezbędna każdemu człowiekowi. Obraz człowieka w ujęciu Blachnickiego jest zarówno pesymistyczny (sam z siebie), jak i optymistyczny (po uzyskaniu pomocy Boga).

Każdy z nas jest trędowaty; każdy z nas wewnątrz jest brzydki, bo pełen utajonej pychy, miłości własnej, samolubstwa. W każdym z nas jest także pełno zakłamania, obłudy, fałszu. Jeżeli o tym nie wiemy, to (...) jesteśmy jeszcze ślepi. A kiedy poznamy siebie, to właśnie taki obraz nam się ukaże: jesteśmy jakby trędowatymi na duszy. Ale kiedy uświadomimy sobie sam ten fakt oraz to, że nie potrafimy się zmienić, że to absolutnie przekracza nasze siły i możliwości, wtedy przyjdzie moment spotkania z Chrystusem. Wtedy będziemy mogli stanąć przed Nim i powiedzieć: *Panie, jeśli chcesz, możesz mnie oczyścić*<sup>69</sup>.

Najważniejszy sens życia ludzkiego widział w relacji człowieka z Bogiem. „Dopiero wtedy zrozumiemy należycie sens swojego życia chrześcijańskiego, jeśli zrozumiemy, że i my otrzymaliśmy Ducha Świętego po to, żeby ten Duch nas prowadził”<sup>70</sup>. Ssensu życia ludzkiego upatrywał w naśladowaniu Boga (*Imago Dei* w człowieku). „To bardzo proste, a równocześnie zdumiewające, że istnieje życie polegające na tym, iż Chrystus żyje we mnie, a ja w Chrystusie, że Chrystus przedłuża swoje życie poprzez moje życie, że moje życie nabiera sensu przez to, że staje się życiem upodobnionym do życia Chrystusa, życiem zjednoczonym

<sup>67</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 6, *Aż dojdziemy do człowieka doskonałego*, dz. cyt., s. 33.

<sup>68</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 47.

<sup>69</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 5, *Jeśli się nie odmienicie*, dz. cyt., s. 29.

<sup>70</sup> Tenże, *Homilie w Oazie Nowego Życia i stopnia*, dz. cyt., s. 44.



z życiem Chrystusa<sup>71</sup>. Odradzanie się Chrystusa w każdym człowieku nie jest jednak czymś, co byłoby kolejną inkarnacją (reinkarnacją) Boga w osobie ludzkiej.

Teoria wychowania u ks. Franciszka Karola Blachnickiego ma swoje odniesienia praktyczne do konkretnych sytuacji życiowych (gr. *paidagogia*, gr. *prax*). Opisywał człowieka w kategoriach psychologicznych (jak wspomniano — w człowieku wyróżnił klasycznie: rozum, uczucia i wolę). Wola jednak nie jest w człowieku mocą wewnętrzną bez ograniczeń, która potrafi wszystko pokonać, sprężywszy się w sobie samej, bo natrafia na praktyczny opór świata zewnętrznego (a czasem i na realny opór we wnętrzu ludzkim), dochodząc do granicy nie do pokonania (bo każda akcja budzi reakcję). Oto opis konkretnej sytuacji znanej i typowej dla życia duchowego, będącej przeszkodą dla autowychowania (autoformacji woli):

Jest takie zjawisko w życiu wewnętrznym, jak zresztą w świecie fizycznym: im mocniej biję głową o ścianę, tym ta ściana jest twardsza, im mocniej uderzam, tym ona mocniej odpowiada. Tak samo w moim życiu wewnętrznym, im bardziej napinam swoją wolę, żeby siebie zmienić, tym silniej przeżywam to, że nie mogę siebie zmienić, że jestem skażony tak głęboko, że żadna siła, która ze mnie wychodzi, nic nie może zmienić. Wtedy trzeba po prostu skapitulować i powiedzieć[:] »taki jestem« i oddać się w ręce Boga, bo tylko On może mnie przemienić<sup>72</sup>.

Mimo wszystko, mimo słabości i ułomności ludzkiego jestestwa, Blachnicki niedoskonałą kondycję ludzką widział zawsze w relacji z doskonałym Bogiem. Słabość ludzka służy człowiekowi samemu, a moc ludzka szkodzi człowiekowi samemu. „Stwierdzenie naszej niemocy i słabości jest zawsze tylko punktem wyjścia do odkrycia Bożej

mocy<sup>73</sup>. Dodawał w innym miejscu, że „W oczach Boga lepszą rzeczą jest ludzka niemoc i słabość niż czysto ludzka doskonałość i powodzenie. Albowiem pierwsze rodzi pokorę i ufność, każe opierać się na Bogu, drugie rodzi pychę i pragnienie samowzbawienia<sup>74</sup>, przy czym nazywał pragnienie samozbawienia — szaleństwem: „Największe szaleństwo człowieka polega na tym, że chce on sam siebie zbawić<sup>75</sup>. Autodeifikacja i autosoteriologia w aspekcie poznawczym są błędem logicznym (kategoria filozoficzna „błądu” jest tu chyba najodpowiedniejsza).

Jako personalista i komunitarianin kładł nacisk na wspólnotę, na budowanie relacji międzyludzkich w grupie osób. Wspólnotowość jest wartością samą w sobie, niezbędną dla rozwoju osoby. „To, co się dokonuje w cichości, w codziennych kontaktach z braćmi, budowanie jedności w małym gronie rodziny, przyjaciół, jakiejś grupy, z którą się łączymy, to wszystko jest sprawą najważniejszą, najistotniejszą w naszym życiu<sup>76</sup>. Jako realista dostrzegał uczucia (namiętności) i ograniczenia świadomości ludzkiej. Człowiek nieobserwowany przez pryzmat relacji, w jakie wchodził był dla niego istotą ograniczoną, pełną wad, ułomności, zaślepień, pomyłek, subiektywności (subiektywizmów). Natomiast Bóg działający w człowieku wszystkie owe negatywne aspekty korygował (na prośbę człowieka), zsyłając stosowną pomoc. Człowiek jawi się w koncepcji Blachnickiego jako istota zależna, słaba, przygodna, śmiertelna i niezdolna do samozbawienia (nie potrafiąca samą siebie ocalić od zła). Autor generalizował przy

<sup>71</sup> Tenże, *Ewangelizacja według planu Ad Christum Redemptorem*, [b. m.] 1998, s. 149.

<sup>72</sup> Tenże, *Pielgrzymowanie nadziei. Nowenna*, t. 2, dz. cyt., s. 20.

<sup>73</sup> Tenże, *Wiara i świadectwo*, Lublin 1997, s. 26.

<sup>74</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 46.

<sup>75</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 8, *Życie moje oddaję*, dz. cyt., s. 11.

<sup>76</sup> Tenże, *Koinonia...*, dz. cyt., s. 27.

tym swoje wnioski, tj. używał kwantyfikatorów: „wszyscy”, „każdy”.

Wszyscy ludzie są mniej lub więcej ślepi, są zamknięci w subiektywnym więzieniu swej świadomości, są niewolnikami namiętności. Z tym faktem trzeba się pogodzić i wyciągnąć odpowiednie wnioski (...): żeby nie sądzić drugich i nie gorszyć się; żeby ich usprawiedliwiać (...); żeby nie oddawać się złudzeniom co do możliwości przekonania drugiego i uświadomienia go o jego błędach<sup>77</sup>.

Dodawał do swojej koncepcji analizy namiętności jako siły destrukcyjnej w człowieku, siły negatywnej, która nie buduje człowieczeństwa, ale je niszczy.

Namiętność tkwi gdzieś na samym dnie naszej jaźni i stamtąd z nieprzepartą koniecznością kieruje naszymi krokami, decyduje o wartości naszych czynów. Równocześnie wysyła z siebie jakieś zatrute, odurzające opary, które oślepiają zupełnie świadomość. I człowiek nie widzi w sobie zła. Gdy ktoś z zewnątrz zwróci mu na nie uwagę, będzie się obrażał i wyrzekał tego. I rzeczywiście, w swej świadomości chce on być dobry i kieruje się dobrymi motywami, i wmawia w siebie, że postępuje dobrze.

Oto nieszczęsna dola upadłego człowieka (...)<sup>78</sup>.

Autor opisywał złudzenia poznawcze i złudzenia etyczne (iluzje moralne) spotykane u człowieka. Owe złudzenia nie sprawiają, że się doskonalimy, lecz utrudniają ludziom wzrastanie duchowe i samowychowanie. Poprzez owe złudzenia ograniczoność ludzka staje się jeszcze bardziej pogłębioną. Blachnicki dawał przykłady braku rzeczywistego życia chrześcijańskiego i wskazywał na zagubienie, zatracenie człowieczeństwa wskutek braku realnego wglądu w siebie samego, stąd rodzi się dysonans pomiędzy słowami a czynami ludzkimi (a czyn musi być konsekwencją słowa). Praktyczna antropologia codzienności chrześcijańskiej od-

<sup>77</sup> Tenże, *Spojrzenia...*, dz. cyt., s. 44.

<sup>78</sup> Tamże, s. 51.

słania pewne iluzje, które istnieją czasem w konkretnej rzeczywistości ludzkiej.

Ileż w nas jest tej ślepoty, która sprawia, że nie potrafimy osądzić siebie, nie zdajemy sobie sprawy ze swoich grzechów i wad. Sądzimy, że jesteśmy dobrymi katolikami, bo chodzimy w niedzielę do kościoła, raz w roku do spowiedzi wielkanocnej, mamy ślub kościelny, dzieci są ochrzczone, chodzą na religię... poza tym żyjemy jak poganie. Nie widzimy tego, że naszym bożkiem jest złoty cielec, że wszystko jesteśmy gotowi zrobić dla pieniądza; jak rzadko jesteśmy gotowi zrobić coś za darmo, bezinteresownie, z miłości do drugiego człowieka, który jest od nas biedniejszy i który potrzebuje pomocy. Wielu noszących imię katolika, chrześcijanina żyje jak poganie. Bogiem naszym jest złoto, pieniądze. (...) To się nazywa życie chrześcijańskie?! a w niedzielę idziemy do kościoła, od czasu do czasu do spowiedzi i myślimy, że wszystko jest w porządku. Ślepotą, duchową ślepotą. A ilu ludzi krzywdzimy, ilu ludzi płacze z naszego powodu? Ilu jest takich, którzy chodzą do kościoła, a nie widzą, że obok nich, nieraz w tym samym domu, rozgrywa się tragedia, ludzie popełniają samobójstwo. Jesteśmy katolikami, dziećmi Bożymi (...). Ilu jest takich, którzy nie darują, nie przebaczą, a mają odwagę mówić do Boga: „odpuść nam nasze winy, jako i my odpuszczamy”. To przecież jest bluźnierstwo! Ślepotą duchową! Nie widzimy swojego stanu, nie widzimy swojego grzechu<sup>79</sup>.

Autor dawał także inne przykłady (negatywne) ludzkich zachowań, które wypływają ze złudzenia poznawczego, z realnego braku wglądu w siebie samego (moralne zafałszowanie rzeczywistości poprzez świadomość opanowaną przez namiętność, co nazwane zostało „ślepotą duchową”). „Tego, że biję żonę, że w domu jest z mojego powodu nienawiść i rozpacz, nie traktuję jako grzechu, a wyznaję jako grzech to, że zapomniałem kiedyś odmówić pacierza, czy że musiałem w niedzielę pójść do pracy, bo mi kazano... Zupełna ślepotą

<sup>79</sup> Tenże, *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Wyzwolenia...*, dz. cyt., s. 101.

duchowa!"<sup>80</sup>. Przemoc w rodzinie, jeśli się pojawia, jest złem, nie wynika jednak z religii, ale wręcz przeciwnie — wynika z braku uszanowania religii, z braku przestrzegania reguł moralnych, wskazówek etycznych dawanych przez religię jako pomoc duchowa i wychowawcza człowiekowi. Religia bynajmniej **nie jest** źródłem przemocy (w rodzinie i poza nią), jak chcieliby tego niektórzy współcześni ideolodzy lub teoretycy wychowania, jak wynika z ww. argumentacji Blachnickiego. Był on przeciwny faryzeizmowi, hipokryzji, obłudzie, która z religii czyni fasadę dla maskowania przemocy i zła pewnych ludzi (sprawców zła i przemocy), ale to nie jest błąd religii jako całości, lecz błąd danego człowieka. Jeśli dana osoba źle postępuje, jeśli czyni konkretne zło z własnej złej woli, wbrew religii, wbrew moralności, jednocześnie nie widząc tego zła u siebie, nie przyjmując do wiadomości istnienia owego indywidualnego zła wewnętrznego. Blachnicki realnie piętnował tego typu błędne postawy, co ilustruje wspomniany przykład antywychowawczy („ślepotą duchową”).

Był realistą w psychologii i etyce, zauważał, że człowiek inaczej poznaje i ocenia siebie samego, a inaczej jest poznawany i oceniany przez innych. W ramach antropologicznych podstaw wychowania, analizując konkretne przypadki w życiu, napotykamy w relacjach międzyludzkich na barierę poznawczą, przeszkodę niezrozumienia. Należy wtedy odrzucić złudzenia o sobie samym i stanąć na gruncie realizmu.

Każdy musi od czasu do czasu wyzybywać się złudnych mniemań o sobie w zetknięciu z rzeczywistością. Bardzo rzadko zdarza się, żeby czyjaś obiektywna wartość pokrywała się z jego subiektywną świadomością.

mością. Zachodzi to tylko wtedy, gdy ktoś w swej świadomości czuje się tym, kim jest w oczach Boga<sup>81</sup>.

Problem „obiektywnej wartości” jest związany z poznaniem obiektywnym, a takie obiektywne poznanie jest z pewnością dane Bogu. Subiektywne poznanie ludzkie może się zbliżyć do owego absolutnego wzoru obiektywizmu epistemologicznego, ale nigdy go nie osiągnie w pełni, poza Bogiem, w sposób absolutny, dlatego nasze poznanie jest ułomne, a cała nadzieja w Bogu — tak można by tu próbować wyjaśniać epistemologię w ujęciu Blachnickiego, który „walczył” z mniemaniami, złudzeniami i pozorami prawdy.

Blachnicki uznawał kulturę (i cywilizację) za świat sztuczny, wykreowany przez człowieka nie na ludzką miarę, co powoduje określone konsekwencje (psychiczne, etyczne itd.).

Człowiek (...) buduje wokół siebie sztuczny świat, nie postawiwszy sobie pytania, czy ten świat sprzyja jego rozwojowi, czy jest dla niego zdrowy. Okazuje się, że człowiek czuje się w tym świecie jak w źle skrojonym ubraniu. Stworzył sobie takie środowisko, które mu nie odpowiada, w którym się degeneruje, czego wyrazem są chociażby choroby psychiczne. Człowiek bowiem nie może znieść tego świata, który stworzył, ponieważ to nie jest świat na jego miarę. (...) Trzeba najpierw odkryć istotne prawa istnienia i powołania człowieka. A gdzie je odkrywamy, jeżeli nie wpatrując się w Tego, który nas stworzył, który jest tym wielkim Artystą, który miał pomysł człowieka i stworzył go na swój obraz i na swoje podobieństwo<sup>82</sup>.

Motyw Boga-Artysty oraz *Imago Dei* w człowieku raz po raz powraca u Blachnickiego w różnych kontekstach, także w kontekście nicości, marności ludzkiej.

W (...) walce ze swą skażoną naturą człowiek doświadcza swej nędzy, słabości i niemocy. Jednakże

<sup>80</sup> Tamże, s. 102.

<sup>81</sup> Tenże, *Świętość w świetle filozofii religii*, Lublin 1997, s. 24.

<sup>82</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 1, *Kim jest człowiek*, dz. cyt., s. 33.

również te klęski służą postępowi i rozwojowi królestwa Bożego. Tutaj kruszy się zaufanie we własne siły i pycha, pragnienie samowybawienia, i wzrasta ufność, która ściąga moc Bożą, a tym samym królestwo Boże w duszy naszej<sup>83</sup>.

Bóg jako „wielki Artysta”, świat (byt) jako „dzieło Artysty”, w tym człowiek jako dzieło stworzone na obraz i podobieństwo „wielkiego Artysty” — ten motyw jest efektowny, także w pedagogice, nie tylko w estetyce (teorii sztuki), ale kryje w sobie pułapkę pochopnego wnioskowania *à rebours*. Wnioskowanie to jest błędne, a brzmi w ten sposób: skoro człowiek jest słaby, zły, nędzny z natury i skoro został stworzony na obraz i podobieństwo Stwórcy, to znaczy *per analogiam*, że i ów Stwórca jest słaby, zły, nędzny, bo przecież obraz lustrzany (odbicie) wskazuje na pierwowzór. Blachnicki jednak tak nie uważał, bo wyraźnie wskazywał na pierwotną skazę w człowieku wynikłą z wolnej ludzkiej woli (grzech pierworodny), a nie z zamysłu stwórczego Boga. Wychowanie zatem jest w tym kontekście związane z naprawą wolnej woli człowieka wybierającej zło, czyniącej zło, a nie z naprawą dobrej woli Boga dającej ludziom pełną wolność wyboru między dobrem i złem. Bóg nie wymaga naprawy, wymaga jej człowiek, który pobłądził, zgubił się w życiu, stał się „nędzny”, „słaby”, „grzeszny”, „upadły”, „zły”, który odszedł od Boga, zbuntował się głęboko, u korzeni, przeciw swojemu Stwórcy (Artyście, Twórcy Pięknemu-i-Dobremu, Twórcy piękna-i-dobra, grec. *kalokágatía*). Nieprzypadkowo Blachnicki wskazywał na Boga-Artystę w swoich tekstach o człowieku, zwracał przez to uwagę na wymiar piękna w człowieczeństwie i na zaprzeczenie temu pięknu przez zło, które wynika z pełnej wolności woli człowieka, a bynajmniej nie z woli Boga.

<sup>83</sup> Tenże, *Trzy Nawrócenia*, Krościenko 2001, s. 43.

Dał trafny opis wnętrza człowieka — świadomej psychiki (świadomości), przy czym ludzkie wnętrze stanowi sferę rozumowo-wolitywno-afektywną (rozum, wola, uczucia), gdzie zachodzą wszystkie procesy, które stanowią o naszym człowieczeństwie. Blachnicki realistycznie opisał pewne procesy psychiczne zachodzące w jaźni (duchowym wnętrzu) człowieka współczesnego, co jest punktem wyjścia do praktycznych działań wychowawczych (działań na rzecz zmiany owego wnętrza, ku nawróceniu; gr. *metanoi*).

Nasze wnętrze jest zaśmiecone (...). Pełno jest w nas myśli, które rodzą się (...) i które całkowicie wypełniają naszą świadomość. Ledwo przestaniemy przez chwilę czuć, a oto pełno w nas myśli, różnych wyobrażeń, pretensji, różnych [wewnętrznych] dialogów, które prowadzimy w obronie naszej godności[,] urażonej faktycznie czy fikcyjnie. Pełno głosów samoobrony, pełno fantazji, w których samych siebie wywyższamy czy stawiamy w centrum. Taka jest sytuacja naszego wnętrza. Nie przypomina ona pustyni czy pustkowi, które Bóg mógłby napełnić swoją obecnością. (...) Ciągłe coś produkujemy po to, żeby do tego przyłgnąć, żeby w tym z upodobaniem spocząć. Nasza świadomość jest szczelnie wypełniona tym wszystkim, co nas wiąże (...). To doświadczenie jest nam znane choćby z tego, że nie potrafimy się modlić, (...) bo jesteśmy roztargnieni. A być roztargnionym to znaczy być zajęтым sobą w swoim sercu, w swoich myślach i uczuciach, być zajęтым swoimi sprawami<sup>84</sup>.

Autor wpisywał człowieka w nieodłączną relację z Bogiem. Stąd „zbawienie” oznacza bieżące ocalanie człowieka przez Boga („wielkiego Artystę”) w każdej sytuacji, a nie tylko w bliżej nieokreślonej przyszłości eschatologicznej, w czasie ostatecznym, czyli w „wieczności”. Wyjaśniał owe nieporozumienia (natury skojarzeniowej, a nie merytorycznej) w ten oto sposób:

<sup>84</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 7, *Oto Oblubieniec nadchodzi*, dz. cyt., s. 25.

Czyż nie jest jednak tak, że przeważnie kojarzymy wyraz [»]zbawienie[«] z przymiotnikiem: »wieczne«? (...) i widzimy to zbawienie dopiero gdzieś w przyszłym życiu, po śmierci. Jest w nas jakieś mgliste wyobrażenie o jakimś zbawieniu, które będzie naszym udziałem kiedyś, w przyszłym życiu, po śmierci. (...) a tymczasem Pismo św. ukazuje nam zupełnie inny obraz Boga. Boga, który zbawia, który widzi i słyszy, który w każdej sytuacji jest z nami. Nie tylko jest z nami, ale jest po naszej stronie. Ma gotowy plan wybawienia nas z każdej sytuacji. Jest gotowy działać w każdej chwili w tym życiu i tu rozwiązać nasze problemy<sup>85</sup>.

Bóg-Artysta, który ma plan pomocy swojemu dziełu zawsze i wszędzie, jeśli zajdzie potrzeba, Bóg-Przyjaciel swojego dzieła — oto koncepcja „estetyczno-wychowawcza” Blachnickiego, stąd kultura, stąd sztuka (muzyka, śpiew, taniec, plastyka, teatr, literatura etc.) jako środki wychowawczej pomocy przydane każdemu dla stawania się pięknym-i-dobrym człowiekiem. Z kalokagatycznej koncepcji Boga wynikają kalokagatyczna koncepcja człowieka i kalokagatyczna koncepcja kultury u Blachnickiego, co ma swoje pośrednie przełożenie na *paidagogię* w ramach praktyki ruchu oazowego „Światło—Życie”, który to ruch on sam powołał kiedyś do istnienia.

Podkreślał w odniesieniu do relacji Boga i człowieka, że ludzie są w stanie tworzyć realną wspólnotę ludzką — tylko w zjednoczeniu z Bogiem (nigdy: przeciw Bogu, a więc nigdy: przeciw „wielkiemu Artyście”). Tak kategorię sformułowanie wynikało z przyjęcia chrześcijańskiego punktu widzenia:

Trzeba sobie uświadomić, że wszystkie próby zjednoczenia ludzi poza Bogiem są utopią, nawet jeżeli łączą się z dobrą wolą. Jedynie wspólnota, którą przyniósł i objawił Chrystus, jest możliwa do zrealizowania i jest już faktycznie realizowana. Jest to

wspólnota ludzi z Bogiem Ojcem przez Chrystusa w Duchu Świętym<sup>86</sup>.

Personalna trynitarność wspólnoty Boskiej i unitarność osoby ludzkiej budują wspólnotę. Jednak budowanie wspólnoty ma swoją hierarchię: najpierw człowiek musi zbudować wspólnotę swojej osoby z Bogiem (Trójcą Osób Boskich), następnie zaś dopiero można budować wspólnotę z innymi osobami ludzkimi, początkowo w małych grupach, potem w wielkiej wspólnocie (np. w narodzie). Tak określał ów proces tworzenia więzi antropicznej (ludzkiej) przy uwzględnieniu więzi teicznej (Boskiej): „Budowanie wielkiej jedności, wspólnoty może się dokonywać tylko taką drogą: najpierw zjednoczenie wewnętrzne [człowieka] z Bogiem Ojcem przez Syna w Duchu Świętym, potem zjednoczenie w małej grupie, w małej wspólnocie”<sup>87</sup>, aż do wielkiej wspólnoty, wielkiej jedności (wspólnoty Kościoła, Narodu).

Blachnicki w antropologię wpisywał wieczność jako perspektywę eschatologiczną dla ostatecznego celu życia ludzkiego: „Nasza wieczność będzie zależała (...) od tego, czy oddamy to życie (...) z miłości ku Bogu i braciom, czy też oddamy je z konieczności, poddani nieubłaganemu prawu śmierci, z jakąś rozpaczą, starając się kurczowo to życie jeszcze zatrzymać”<sup>88</sup>. Styl umierania człowieka wynika z postawy jaką zajmuje wobec Boga. Kondycję ludzką widział w lustrze optymistycznej, pozytywnej antropologii chrześcijańskiej, a zatem w opozycji do nihilistycznego egzystencjalizmu Martina Heideggera (piszącego pesymistycznie o człowieku jako o „byciu ku śmierci”).

Życie nasze jest istnieniem ku śmierci. (...) Istnienie ku śmierci — jak powiedział jeden ze współczesnych filozofów — to jest definicja ludzkiego życia. Dla nas,

<sup>85</sup> Tenże, *Homilie w Oazie Nowego Życia II stopnia*, dz. cyt., s. 11.

<sup>86</sup> Tenże, *Oaza Rekolekcyjna Diakonii Ruchu...*, dz. cyt., s. 114.

<sup>87</sup> Tamże, s. 118.

<sup>88</sup> Tenże, *Szkoła Modlitwy*, t. 8, *Życie moje oddaję*, dz. cyt., s. 22.

chrześcijan, dokonała się już przedziwna przemiana. Od chwili chrztu nasze umieranie nie jest już po prostu umieraniem, [nie jest już] po prostu ubywaniem życia. (...) w miarę umierania przybywa nam życia, a pełnia życia stanie się naszym udziałem w chwili śmierci, w chwili ostatecznego rozdziału duszy i ciała. Musimy wejść w naszą śmierć, przeżyć cały realizm śmierci, jak przeżył to Chrystus przybity do krzyża. Ale umieramy w wierze, umieramy w nadziei, że i z naszej śmierci powstanie nowe życie. Tu jest źródło chrześcijańskiej radości. Śmierć często jest źródłem smutku i pogrążą człowieka w rozpacz, ale śmierć chrześcijańska, wszczepiona w umieranie Chrystusa na krzyżu[,] jest źródłem radości, bo zbliżamy się do pełni życia przez śmierć złączoną ze śmiercią Chrystusa<sup>89</sup>.

Duch ludzki jest formą dla ciała, to znaczy, że duch (dusza) człowieka jest ową zasadą mojego „ja”, zasadą mojej jaźni i z tej zasady, z tej istoty mojego jestestwa Bóg odtworzy mnie całego przy zmartwychwstaniu ciała. Dusza jest formą dla materii, jak pisał Arystoteles, św. Tomasz i o. Mieczysław Albert Krąpiec. Również Blachnicki wskazywał na zmartwychwstanie człowieka jako cechę nieodłączną każdego ludzkiego bytu. Rezurekcyjność antropologiczna jest cechą chrześcijaństwa, a wychowanie chrześcijanina zawsze prowadzi ku Bogu — „wielkiemu Artyście”, ku wzorze Piękna, Dobra, Prawdy, Miłości, Wolności i Pokoju Ducha. Pedagogika kultury chrześcijańskiej zasadza się na prawidłowej, realistycznej filozofii człowieka (koncepcji człowieka), której elementy zebrane z wypowiedzi Blachnickiego starano się w niniejszej pracy, choćby w zarysie, zrekonstruować, nie wyczerpując bynajmniej zagadnienia. ■

<sup>89</sup> Tenże, *Homilie w Oazie Nowego Życia i stopnia*, dz. cyt., s. 68–69.

## Marek Mariusz Tytko

Kraków, Polska

marek.mariusz.tytko@uj.edu.pl

Keywords: Blachnicki Franciszek Karol (1921-1987), anthropology, education, Christian culture, christianity, Polish pedagogical idea, theory of education

### Some Elements of Theory of a Man in Educational Conception of Rev. Franciszek Karol Blachnicki

#### Abstract

The author shows some elements of theory of a man (anthropological theory) by rev. Franciszek Karol Blachnicki a follower of prof. Stefan Kunowski, pedagogue of culture. In Blachnicki's oeuvre there are some fragments on theme theory of a man in the aspect of Christian religious education. The author explains some universal elements of Blachnicki's concept of a man in aspects connected with internal life of soul and external interpersonal relations, also in relations a man with God relationship through prayer (individual and in Christian community). Blachnicki's theory of a man contains e.g. such elements of antynomian categories as: "an old man" — "a new man" (from St. Paul), "an external man" — "an internal man", God — a man, image of God in a man (Imago Dei) — image of a man in God (imago homini), God's Will — the human will, human weakness — power of God, moral defects — moral virtues, falsehood — truth, slavery — freedom, the fall — perfecting, humility — pride, a person — community (koinonia), human nature — the grace of God, the sin — purification from the sin, turning away from God — conversion to God (metanoia), salvation by God, self-saving by a man, religious education — demoralisation by excessive consumption.

Marek Mariusz Tytko, Ph.D., a scholar at the Jagiellonian University in Cracow [Krakow], the president of the Scholarly Foundation of Catholics „Eschaton” in Cracow [Krakow].

# Problem zła i wolności w filozofii Artura Schopenhauera

**Tomasz Kopczyński**

Bielsko-Biała, Cieszyn, Polska

us.edu.tk@gmail.com

Słowa kluczowe: Schopenhauer, buddyzm, zło, wolność, zachowania ludzi

Celem pracy jest naszkicowanie problematycznej koncepcji zła<sup>1</sup> i wolności w filozofii Artura Schopenhauera oraz wykazanie, iż zło w jego pojmowaniu jest immanentnie wpisane w naturę świata i człowieka, a zatem ze swej zasady zło nie może być pojęciem negatywnym, wolność zaś nie może nieść pozytywnych konsekwencji ponieważ jest iluzoryczna. Celem podrzędnym jest ujęcie wąskiego aspektu kulturowego w życiu człowieka, a raczej jego braku, który prowadzi do zawężenia postrzegania i pojmowania świata, a w konsekwencji do zła i nazbyt powierzchownego pojmowania pojęcia wolności.

Schopenhauer jako jeden z nielicznych filozofów spojrział z innej perspektywy na problem zła

<sup>1</sup> Problematycznej wizji zła, bowiem w filozofii A. Schopenhauera zło niesie pozytywny pierwiastek.

Tomasz Kopczyński, doktor nauk humanistycznych Uniwersytetu Śląskiego w Instytucie Nauk o Edukacji. Jego publikacje skupiają się na aspektach pedagogiki filozoficznej oraz współczesnych problemach edukacyjnych

i wolności. Spowodowane to było między innymi wpływem filozofii Wschodu, a szczególnie buddyzmem i pismami wedyjskimi, które eksponują problem zła, wolności i determinizmu z całkowicie odmiennej perspektywy, aniżeli europejska filozofia (np. Arystoteles, Kartezjusz). Filozofia indyjska stanowi istotny element w systemie myślowym Schopenhauera, toteż został jej dożgonnym wielbicielem, pisząc, iż „była pociechą jego życia i będzie pociechą jego śmierci”<sup>2</sup>. Punktem wyjścia dla jego filozofii i metafizyki był jednak Kant, a dalej Platon. Od pierwszego zaczerpnął ujęcie stosunku bytu do podmiotu, wraz z punktem łączącym je (to jest umysłem poznającym), a od drugiego — ideę emanującą na pozostałe byty.

Nie da się też pominąć wpływów społeczno-kulturowych i psychologicznych, które we wczesnych podróżach filozofa ukształtowały jego ostry krytycyzm wobec obserwowanej rzeczywistości. Na skutek obserwacji świata podsycanego głodem, cierpieniem i nędzą ukształtował się pesymizm Schopenhauera, a wraz z nim deterministyczny kształt filozofii. Schopenhauer nie miał sobie równych jeśli idzie o czucie i opisywanie męki, pustki i bezcelowości świata. Toteż w swojej filozofii posunął się tak daleko, jak żaden z innych znanych mu filozofów. Zbliżona, w sensie wartościowania, była mu jedynie koncepcja religijna zwana manicheizmem, powstała w Persji około III wieku, uznająca za zasadę bytu świata dwa

<sup>2</sup> W. Abendroth, *Artur Schopenhauer*, przeł. R. Różański, Wyd. Dolnośląskie, Wrocław 1998, s. 26.

zwalczające się pierwiastki: światło i dobro oraz ciemność i zło. Schopenhauer założył, że pojęciem pierwotnym jest zło, dobro zaś można pojąć tylko jako jego negację, co więcej — zło uznał za pojęcie pozytywne, dobro zaś za negatywne. Takiej obserwacji i wniosków nie podjął się żaden z filozofów europejskich.

Jako zasadniczą cechę stylu Schopenhauerowskiej filozofii można wymienić wielką bystrość połączoną z rozważą, zdolnością do obserwacji wielostronności zdarzeń oraz przejrzystość głębi jego myśli, które spływały na papier zawsze jasne i wyraźne. Dlatego nawet jeśli odbiorca nie zgadzał się z koncepcją filozofa, nie mógł zarzucić mu, iż przekaz jego myśli i argumentów nie był czysty i klarowny.

Schopenhauer przeciwstawia się utartym wyobrażeniom dotyczącym ludzkiego „narcyzmu”, wedle którego postępowanie człowieka, a zatem i jego wolność, jest ukrywane i usprawiedliwane kulturą, cywilizacją, różnorodnością indywidualów (będących przedstawicielami gatunku ludzkiego) i wreszcie tłumaczone wolną wolą. Tą ostatnią autor kwestionuje, wręcz stwierdza, iż nie jest nam dana, bowiem możemy być i stawać się tylko tym, czym jesteśmy. Tłumaczy to naszą esencją, składającą się na charakter intelligibilny i empiryczny. Pierwszy rodzaj charakteru wynika ze zdeterminowanego przejawu dążenia, chcenia, czy też istnienia danej podniety, drugi jest już tylko sposobem działania — jego metodą, a zatem jest wtórnym elementem realizacji pierwotnego zamysłu. „Tak jak każda rzecz w przyrodzie ma swe siły i jakości, które na określony wpływ regulują w określony sposób i składają się na jej charakter, tak i u człowieka występuje charakter, na którego podstawie motywy wywołują nieuchronnie jego

działania”<sup>3</sup>. Jest to schematyczny zarys porządku myślowego, na którym opiera się wszelka przyczynowość u człowieka.

Ludzka psychika i życie społeczne mogą działać modyfikująco, jednak w odniesieniu do konkretnej ramy czasowej, a nie do podłoża dziedzicznego, warunkującego rozwój zdarzeń na danym etapie. Tak też człowiek chce tylko tego, co może osiągnąć, co określa jego *essentia* (z łac. istota). Jest bowiem nieomal nieprawdopodobieństwem mówić o wolności ludzkiej woli w systemie, w którym pomiędzy poszczególnymi etapami istnieją związki i zależności przyczynowo–skutkowe. Jak to określa J. M. Bocheński: „Życie człowieka podobne jest nie do wolnego lotu jaskółki, ale do szamotania się muchy, ciasno opasanej przez nią pająka”<sup>4</sup>. Należy dodać do tego determinizm, oparty na zasadzie przyczynowości, w myśl którego cokolwiek się zdarza, dzieje się z konieczności, a więc następuje skutek innych wcześniejszych przyczyn. Zakładamy to, również śmiało jak stwierdzenie, iż każda czynność, okoliczność jest wynikiem poprzednich. Wtedy jesteśmy w stanie zakwestionować istnienie wolnej woli, bo oznaczałoby to dla świata istnienie kilku zjawisk bez przyczyny, a to stoi w sprzeczności z pojmowaną logiką i fizyką.

Świat jest wielką areną — zauważa Frankfurcki myśliciel — gdzie wszyscy walczą ze wszystkimi i gdzie interes jednej jednostki ściera się (stając w konflikcie) z interesem pozostałych (abstrahując od działania w grupie przeciwko innym grupom). W takim przypadku odniesienia możemy przypuścić brutalną próbę usprawiedliwienia prawa do czynienia zła (relatywizm etyczny). Ciągłość stopniowania

<sup>3</sup> A. Schopenhauer, *Świat jako wola i przedstawienie*, przeł. J. Garewicz, PWN, Warszawa 1994, t. I, s. 440.

<sup>4</sup> J. Bocheński, *Dzieła zebrane*, Kraków 1995, t. 5, s. 30.



wraz z gradacją narzucania się jednej woli innej — od najniższych form życia ku bardziej rozwiniętemu, powoduje ekspansywność i dominację w świecie roślin i zwierząt, nieporozumienia na szczeblu społeczno-politycznym, aż po jawne wojny i napady agresji bardziej rozwiniętych nacji na mniej rozwinięte, które są powszechnym przejawem odwiecznego konfliktu jednej woli z drugą.

Problem zła i zdeterminowanej „pseudowolności” daje o sobie znać na rozmaitych płaszczyznach życia społecznego. Schopenhauer scharakteryzował go w ten oto sposób:

Wszystkie czynności są zdeterminowane, a nigdy obojętne na działanie pobudek, ponieważ zawsze jest dana pobudka, która wprawdzie skłania ale nie zmusza, by się raczej stało tak, niż inaczej. A to daje mi powód do zauważenia, że taka pośrednia droga między dwoma powyższymi możliwościami nie da się utrzymać i że dzięki jakiejś ulubionej połowiczności nie można twierdzić, jakoby pobudki tylko poniekąd powodowały wolę, jakoby ona tylko do pewnego stopnia poddawała się ich wpływowi, a potem już mogła się wyłamać spod niego. Bo jeżeli już raz przyznaliśmy przyczynowość jakiejś danej sile, a więc zgodzili się na to, że działa, to w razie możliwego oporu potrzeba tylko zwiększyć tę siłę w stosunku do oporu, a ona już doprowadzi swoje działanie do skutku. Kto się nie daje przekupić dziesięcioma dukatami, ale się waha, da się przekupić setką itd.<sup>5</sup>

Według filozofa na tym polega prosta zależność wszelkiej negatywności „wolnej woli”, która zawsze jest uwikłana w praprzyczynę. Ta z kolei w zależności od swojej intensywności i siły będzie stanowić o jej powodzeniu i skuteczności, bądź zaniku i rozproszeniu. W przeciwieństwie do aktów i czynów zdeterminowanych odpowiednią ilością i siłą jej przyczyny.

Artur Schopenhauer stara się dociec i zbadać ów łańcuch przyczyn prowadzący do wyzwania się zła i ograniczenia wolności ludzkich dążeń, które są częściowo przyczyną wszelkiego cierpienia. Zaczniemy zatem od hierarchicznej analizy bytu, który filozof proponuje nam przedstawić w następującej kolejności:

1. Pierwszą prapodstawą jest wola jako *no-umen*, występująca jako byt amorficzny niezobiektywizowany. Uznajemy ją za prapodstawę wszelkich przyczyn i rzeczy. Jest dla Schopenhauera tym czym arche dla jońskich filozofów.
2. Drugą jest ta sama wola, jednak już zobiektywizowana, to jest umieszczona w danym ciele, przedmiocie. Tutaj występuje już jako pierwiastek zła, gdyż zaczyna chcieć i pragnie dominacji wraz z podporządkowaniem innych istnień swojej kreacji jednostkowej, a czasem i gatunkowej (hierarchia bytów i istnień). Tu zaczyna się bezwzględna konieczność aktów jednej woli względem innych.
3. Trzecią przyczyną jest egoizm jednostki, wynikający z pierwiastka zła. Przeciwnością jego jest miłość do innych, wyrażająca się w dobrej intencji. Filozof w ten oto krótki i zasadny sposób charakteryzuje istotę egoizmu i jego zasadność w świecie: „(...) egoizm przegląda przez wszystkie nałożone nań osłony, a najczęstszym i instynktownym jego objawem jest to, że w każdym, z kim mamy do czynienia, widzimy przede wszystkim tylko ewentualny środek do osiągnięcia jednego z naszych licznych celów”<sup>6</sup>. Egoizm zdaniem filozofa jest

<sup>5</sup> A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli*, przeł. A. Stogbauer, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 25.

<sup>6</sup> Tenże, *O podstawie moralności*, przeł. Z. Bossakówna, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2005, s. 64.

naturalnym mechanizmem który pozwala nam zaistnieć w świecie, bez niego padlibyśmy łupem innych zagrażających naszemu istnieniu podmiotów.

4. Czwartym czynnikiem jest lęk, jako źródło psychologicznego zła, bo kogo się człowiek najbardziej obawia aniżeli drugiego człowieka? „Świat jest właśnie piekłem, a ludzie są w nim z jednej strony umęczonymi duszami, a z drugiej diabłami”<sup>7</sup>.
5. Równorzędnie do dwóch ostatnich cech filozof wskazuje na zoologiczny i genetyczny charakter wszelkich stworzeń, w tym i człowieka, w konsekwencji prowadzący do etologii i problemu tak zwanego zła.
6. Ostatnią przyczyną powstawania zła — zdaniem frankfurckiego mędrca — jest ubóstwo duchowe i kulturalne, prowadzące do powszechnego konsumpcjonizmu i nieograniczonej maksymalizacji życia ludzkiego, gdzie luksus jednych ludzi jest okupowany ciężką i niewolniczą pracą drugich.<sup>8</sup>

Wola jako noumen jest nazywana rzeczą samą w sobie i jest zupełnie wolna od jakiegokolwiek formy, dopiero później się uprzedmiotowi. Nie zależy od materii, czasu i przestrzeni, leży poza nimi, poza możliwą wielością. Jest ową prajednią, jak u Plotyna, z której emanuje cały świat. Ta wola jednak nie jest odrębna od świata, gdyż leży u podstaw wszystkiego, co istnieje i wprawia w „czynność” wszelki podmiot i przedmiot. Wola w postaci czystej nie jest ani dobra, ani zła,

<sup>7</sup> Tenże, *W poszukiwaniu mądrości życia. Parerga i paralipomena*, przeł. J. Garewicz, Wyd. Antyk, Kęty 2004, t. II, s. 266.

<sup>8</sup> *Tak, to on — metafizyk wśród swojej majestatycznej filozofii woli — znalazł miejsce, by odmalować piekło współczesnej farbiarni, przędzalni, niewolnictwa i upraw tytoniu.* [w:] A. Schopenhauer: *Świat jako wola...*, t. II, dz. cyt., s. 827.

trwa nieskończenie, dopiero później napotykając materię czyni ją przemijającą i skończoną. Wola uprzedmiotowiona istnieje już jako przejaw i jest zdeterminowana, przybiera postać zjawiska, podlegając regule podstawy dostatecznej. Zostaje zredukowana do rangi podmiotu lub przedmiotu i od tej pory angażuje się we wszelkie chcenie, staje się wolą życia, wolą celu. Zaczyna występować relacja pomiędzy podmiotem a przedmiotem w formie poznania, co nazywane jest u Schopenhauera przedstawieniem. Jedność podmiotu i przedmiotu z chceniem składa się na świat pojmowany jako wola. Stąd tytuł głównego dzieła: *Świat jako wola i przedstawienie*, jako streszczenie całej Schopenhauerowskiej filozofii.

W świecie empirycznym Schopenhauer wyróżnia cztery wielkie klasy zjawisk, nazwane szczeblami obiektywizacji woli. Są to:

- przyroda nieorganiczna,
- królestwo roślin,
- królestwo zwierząt,
- najwyższy szczebel uprzedmiotowienia — człowiek.

Prawo przyczynowości dokonuje się w rzeczywistym świecie za pomocą czasu, przestrzeni i materii. W przyrodzie martwej objawia się to wszelkimi prawami fizyki. W przyrodzie wegetatywnej wola wyraża się w tropizmach, dążeniu ku słońcu, wodzie i glebie. Na szczeblu zwierzęcym przejawia się w trosce o pokarm, schronienie i kontynuację gatunku. U człowieka również przejawia się w taki sposób, człowiek jest jednak jednym spośród wielu gatunków, który potrafi się dziwić. Posiada funkcje poznania i refleksji zarówno na płaszczyźnie fizycznej, jak i metafizycznej. Tu (podobnie jak i w trzech poprzednich szczeblach) jest to jedna i ta sama wola, która się

przejawia, jednak można zaobserwować różnice co do stopnia jej manifestacji.

Wola jednak ze swej istoty jest ślepa i nierozumna:

Brak wszelkiego celu, wszelkich granic należy rzeczywiście do istoty woli samej w sobie, która jest bezkresnym dążeniem (...). Wieczne stawanie się, wieczny przepływ należą do objawów istoty woli<sup>9</sup>.

Dążenie, stawanie się, przepływ w danej uprzedmiotowionej materii, stanowi istotę problemu, owej areny, gdzie wszyscy walczą ze wszystkimi.

Dalsza istota uprzedmiotowienia woli komplikuje się w świecie nieorganicznym, poprzez zasady chemii, fizyki i biologii, gdzie każdy z organizmów chce zawładnąć materią innego, wedle reguły przyczynowości, która rodzi zdeterminowane dążenie. Na najwyższym szczeblu ścierają się prawa fizjologii i psychologii, gdzie jednostka stoi tym wyżej, im jest doskonalsza od innych, prowadząc tym samym do podporządkowania sobie jednostek mniej doskonałych.

We wszystkich ideach ta sama wola dąży do możliwie najwyższej obiektywizacji, poświęca niższe szczeble swojego przejawu, które weszły w konflikt, aby na wyższym szczeblu pojawić się tym potężniej. Nie ma zwycięstw bez walki, skoro wyższa idea lub obiektywizacja woli może się pojawić tylko dzięki przewyżczeniu niższej spotyka się z jej oporem, niższa zaś, chociaż zmuszona do służebności wciąż jeszcze dąży do niezależnego i pełnego wyrażania swej istoty<sup>10</sup>.

Tak też wszelkie działania zewnętrzne jednostek na siebie pojawiają się jako zdarzenia w postaci owocu krzywdy i zła, a w nim — jak już przytoczono — konflikt woli życia jednostki z sobą samą, wynikający z wielości jednostek, którą warunkuje czas, przestrzeń i materia oraz wszelki egoizm,

który cechuje życie ludzkie i pozostałe organizmy.

Filozof zauważa:

Tylko w refleksji i wola i działanie są czymś różnym; w rzeczywistości są jednością. Każde oddziaływanie na ciało jest natychmiast i bezpośrednio także oddziaływaniem na wolę. Jako takie zwie się bólem, gdy jest sprzeczne z wolą; zadowoleniem, rozkoszą, jeśli jest z nią zgodne<sup>11</sup>.

Obserwacja świata wskazuje na powszechność zła i wyjątkowość dobra. Wszelkie prawo w świecie jest prawem przemocy i jedyny wybór, jaki istnieje, to stosować ją lub jej ulec. Nie ma innego świata, niż świat przedmiotów, w którym wola najpierw figurująca jako noumen, wkrótce wciela się w obiekt, stając się wolą celu, tak że „świat jest zły nie tylko w swoim kształcie aktualnym, czasowym, lecz z istoty”<sup>12</sup>. Nie możemy więc mówić o jakiegokolwiek poprawie, nie przyjdą lepsze czasy ani gorsze; druga ewentualność mogłaby tylko doprowadzić do unicestwienia świata, pierwsza zaś wyklucza się, gdyż wobec istoty woli czas jest bezsilny.

Egoizm jest postawą człowieka myślącego wyłącznie o sobie, dbającego o swoje interesy, natomiast egocentryzm jest postawą i punktem widzenia rzeczywistości w sposób zniekształcony przez swoje subiektywne odczucia. Egocentryk jest osobą wymagającą opieki nad sobą i koncentrującą wszelkie działania wokół swojej istoty, gdy tymczasem egoista zwyczajnie dba o swoje interesy. Widzimy tu zasadniczy rozdźwięk pomiędzy walką o relatywnie przynależne nam dobra a koncentracją wszystkich dóbr wobec swej istoty.

Wobec tego Schopenhauer, powołując się na egoizm jako źródło zła, poczynił pewną niekonsekwencję, którą należy mu wytknąć. A mianowicie,

<sup>11</sup> Tamże, s. 174.

<sup>12</sup> J. Garewicz, *Schopenhauer. Myśli i ludzie*, Warszawa 1988, s. 74.

<sup>9</sup> Tenże, *Świat jako wola...*, t. I, dz. cyt., s. 266 i 267.

<sup>10</sup> Tamże, s. 240 i 241.

dobrze by było, gdyby w społeczeństwie wszyscy ludzie byli egoistami, oznaczałoby to — ni mniej, ni więcej — idealną społeczność ludzi umiejących zadbać o siebie i swój przyszły „interes”. Co więcej — człowiek umiejący zadbać o swoje Ja, będzie w większej mierze zdalny do zadbania o cudze, niż ten, który nawet nie był w stanie zadbać o własny „interes”, stając się poniekąd człowiekiem nieodpowiedzialnym za sprawy swoich przyszłych poczynań. Tak więc, wbrew pozorom, egoizm niesie ze sobą odpowiedzialność i względną pomoc bliźniemu w myśl hiszpańskiego przysłowia: „Więcej da zatwardziały egoista, niż nagi o wielkim sercu”.

Niemniej jednak według Schopenhauera egoizm jest punktem wyjścia do wszelkiej walki. Jednostka, chcąc przetrwać, bierze pod uwagę w pierwszym względzie swoją egzystencję i jej pomyślność, a dalej — pomyślność gatunku (przykładem jest dbałość o młode — rodzice, poświęcając dla nich wszystko, robią to po to tylko, by zachować dłużej swoje Ja w kontynuacji gatunku). „Dlatego każdy chce wszystkiego dla siebie, chce wszystko posiadać lub co najmniej opanować i chciałby zniszczyć to, co mu się przeciwstawia”<sup>13</sup>.

Z punktu widzenia psychologicznego, egoizm możemy rozpatrywać jako chęć zaspokojenia własnych potrzeb (i dobrze gdyby tak było), jednak okazuje się, że każdy nie tylko stara się zabrać drugiemu to, co sam chciałby mieć, lecz także dla własnego dobrobytu niszczy szczęście innej jednostki lub nawet jej życie i to jest punktem kulminacyjnym dramatu zwanego egoizmem. Ów konflikt ma jeszcze jedną nieprzychylną stronę: skoro egoizm jest — krótko ujmując — troską o własny interes, to trudno wymagać od jednostki

pójścia na kompromis, który jednak godzi w zaopatrywania egoistyczne.

Egoizm jest napiętnowany przez Schopenhauera jeszcze z kilku innych powodów. Po pierwsze, skłania ludzi do kłamstwa, które jest niczym innym, jak wprowadzeniem w błąd drugiej jednostki, często po to, by osiągnąć własne korzyści. Toteż z całą pewnością prawda jest jednoznaczna z życzliwością, kłamstwo zaś nie. Co więcej, „prawda jest wiedzą o rzeczywistości takiej, jaka istnieje. A wiedzę o realnie istniejącej rzeczywistości traktujemy zawsze jak dobro”<sup>14</sup>. W związku z tym możemy stwierdzić, że kłamstwo nieomal zawsze związane jest ze złem (abstrahując od sytuacji szczególnych i etyki zawodowej), prawda zaś jest jednoznaczna z dobrem. Po drugie, egoizm prowadzi do konsumpcjonizmu i materializmu. „Mając do czynienia z gatunkiem o tak nienasyconych potrzebach, jak rodzaj ludzki, który z samych potrzeb się składa, trudno się dziwić, że bogactwo ceni on, ba uwielbia bardziej i szczerzej niż cokolwiek innego, że dla majątku odsuwa się na drugi plan lub wręcz odrzuca wszystko”<sup>15</sup>. Jednak to, iż ludzie kierują swoje pragnienia w stronę pieniądza, czyniąc z niego półboga, jesteśmy w stanie im wybaczyć, ponieważ:

Każde inne mianowicie dobro może zaspokoić tylko jedno życzenie, jedną potrzebę: potrawy służą tylko głodnemu, wino zdrowemu, leki choremu, futro jest dobre w zimie, kobiety w młodości itd. Wszystko to jest, więc tylko dobre w określonym celu, czyli relatywnie dobre. Pieniądz jest jedynie dobrem absolutnym: ponieważ nie odpowiada tylko jednej potrzebie, lecz potrzebie w ogóle<sup>16</sup>.

<sup>14</sup> J. Rudniański, *Między dobrem a złem*, Wyd. Nasza Księgarnia, Warszawa 1982.

<sup>15</sup> A. Schopenhauer, *W poszukiwaniu mądrości...*, t. I, dz. cyt., s. 435.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>13</sup> Tamże, s. 503.

Po trzecie i ostatnie, egoizm niszczy ludzkie zaufanie, uciekając się do podstępu, a tam gdzie nie ma poczucia zaufania jest poczucie braku bezpieczeństwa, które, z kolei, prowadzi do lęku.

Ścisiej rozpatrując sprawę genezy źródła lub braku wolności, należy się go dopatrywać w lęku i tożsamej z nim kategorii niepewności, gdyż „metafizyka woli to metafizyka niepewności, rozbicia i skłócenia”<sup>17</sup>, a wola uprzedmiotowiona jest jej wykwittem, wręcz w absolutny sposób konstytuuje ją. Objawia się koniecznością zewnętrzną, jako przymus i gwałt na innej jednostce, stąd wszystkie względem siebie znajdują się w stanie niepewności i permanentnego zagrożenia. Stąd tak trudno, zdaniem filozofa, o prawdziwie wolny wybór, który zawsze jest podyktowany, albo egoizmem jednostki albo lękiem przed czymś. A widać to jasno — według Schopenhauera — w dostrzeganej analizie licznych biografii życia ludzkiego.

Wedle filozofa każdy z nas ma zespół cech, którymi kieruje się instynktownie:

Dzięki nim każdy, kto nie ulega zewnętrznej przemocy lub przemocy własnych błędnych pojęć i przesądów, dąży do tego, co dla niego najstosowniejsze, i chwytą to, nie zdając sobie nawet z tego sprawy, tak jak wylęgly pod wpływem słońca żółw wyłazi z jaja i nie widząc nawet wody, natychmiast zmierza w jej kierunku. Jest to wewnętrzny kompas, tajny rys wprowadzający każdego bez ochyby na tę właśnie drogę, która tylko jemu jest właściwa, ale której równomierny kierunek dostrzega dopiero po jej przebyciu<sup>18</sup>.

Podjmując tematykę wolności człowieka, Schopenhauer stawia kilka pytań wiążących się z naszymi cechami i naszym losem: „Czy możliwa jest całkowita dysproporcja między charakterem i losem jakiegoś człowieka? Czy każdy los pa-

suje do każdego charakteru? Co sprawia, że gdy przyjrzymy się charakterowi danego człowieka, jesteśmy zgodni w większości przypadków, że jego los i charakter pasują do siebie?”<sup>19</sup>.

Po pierwsze, filozof usiłuje wykazać, iż aby móc należycie rozprawiać o wpływie osobowości na życie człowieka, należy zacząć od wskazania błędu w twierdzeniu o roli wolnej woli człowieka. To, że jesteśmy świadomi tego, iż pewne działania podejmujemy z racji własnego chcenia czy też zamiaru — pisze filozof — nie może jeszcze przesądzać o słuszności sądu, że jesteśmy wolni. Rozumienie pojęcia wolności oparte na przykładzie działania, czynności motorycznych człowieka, jest wprawdzie słuszne, ale i zarazem bardzo powierzchowne.<sup>20</sup> „Gdybyśmy przyjęli wolność woli, to każda ludzka czynność byłaby cudem, który nie daje się wytłumaczyć — skutkiem bez przyczyny.”<sup>21</sup> Jeżeli mówimy o wolności w głębszym sensie, a o taką w pierwszej kolejności chodzi filozofowi, to należy zauważyć, iż nasze postępowanie jest zależne zarówno od naszych skłonności i kaprysów, którym ulegamy, jak i od motywów i bodźców zewnętrznych, które mobilizują nas do działania. Zatem według filozofa nie można być trochę wolnym. Wolność określa się przez możliwie jak najbardziej wewnętrzne zdystansowanie do motywów zewnętrznych, jak i do naszych pobudek, które powodują zainteresowanie tymi motywami. W pełni wolny Schopenhauerowski człowiek to człowiek, który potrafi przejść obok zachęty wszelkich pokus świata całkiem obojętnie<sup>22</sup>.

<sup>19</sup> Tamże, s. 263.

<sup>20</sup> A. Schopenhauer, *O wolności ludzkiej woli*, przeł. A. Stögbauer, *Wyd. „bis”*, Warszawa 1991, s. 40–41.

<sup>21</sup> Tamże, s. 42.

<sup>22</sup> Tamże, s. 19–20.

<sup>17</sup> J. Garewicz, *Schopenhauer...*, dz. cyt., s. 70–72.

<sup>18</sup> Tamże.

Wolność powinna zaczynać się od możliwości podjęcia decyzji, co do początku naszego istnienia, na który zresztą nie mamy wpływu, na śmierć zaś połowicznie.

Życie nazywa się darem? Podczas gdy każdy, kto by mógł obejrzeć i wypróbować ten dar, podziękowałby za niego<sup>23</sup>.

Zatem wolność człowieka w sensie świadomości wykonywania pewnych czynności, działań, nie interesuje filozofa. Bowiem w tym sensie wolnością obdarzony jest prawie każdy człowiek. Takowa występuje nawet w świecie zwierząt. Wobec tego wolność w sensie: „wolny jestem wtedy, gdy mogę robić, co chcę” i za pomocą tego „co chcę”, jest rozumiana płytko i powierzchownie. Należycie postawione pytanie o wolność brzmi: „Czy możesz chcieć tego, co chcesz chcieć?”<sup>24</sup> — ze względu na twoją osobowość, charakter, kaprysy. Tak postawiony problem rzuca w tej chwili światło uzasadnienia na fatalizm osobowościowy. To, co z pozoru może się wydawać nieograniczoną wolnością woli, jest w istocie sferą działania wyznaczoną przez uwarunkowania ludzkiej natury i motywów zewnętrznych, które są w stanie pobudzić do działania.

Zatem dlaczego nasza osobowość funkcjonuje w taki, a nie inny sposób, dlaczego w ogóle podejmujemy jedne działania, a na innych poprzestajemy? Motywem działania według Schopenhauera może być tylko przyjemność lub przykrość. Ponieważ świat, w którym człowiek próbuje się odnaleźć, jest empirycznym światem przedmiotów jednostkowych, w grę wchodzi własna bądź cudza przyjemność lub przykrość. Stosownie do tego istnieją trzy zasadnicze motywy czynów ludzkich. Prócz tych związanych z czystą

cielesnością człowieka, to jest: głodem, chłodem, niezaspokojeniem płciowym, walką o terytorium i potomstwo, wyróżnia jeszcze trzy inne.

Pierwszym motywem działania danej osobowości jest jej własne dobro, czyli osiągnięcie przyjemności lub uniknięcie przykrości. Drugim czynnikiem jest czynienie zła, generalnie zadawanie cierpienia innym istotom. Trzecim czynnikiem jest czynienie dobra, polegające na sprawianiu przyjemności lub podjęciu działań mających na celu uwolnienie innej jednostki od cierpienia. Poza nimi występują motywy czysto altruistyczne, związane z etyką współczucia i wyrzeczenia. Biegun przeciwny do altruistycznych zachowań zajmuje egoizm. Jest on według filozofa zasadniczą przyczyną zła, jak i wszelkiego cierpienia na świecie, ale także naturalnym pierwiastkiem istot żyjących, bowiem w nim przejawia się chęć istnienia, dominacji i prokreacji. Dlatego trudno obarczać jednostkę za działania, które miały na celu spełnienie pragnień natury biologicznej lub tej wynikającej z ukształtowanego charakteru człowieka. Podstawy błędu odnośnie pojmowania zła należy szukać gdzie indziej. W złej naturze wszechświata. Skoro egoizm jest naturalny, to naturalne nie może być złe — daje do zrozumienia Schopenhauer.<sup>25</sup> Wyczerpującą odpowiedź na pytanie związane z podstawą czynów człowieka znajdujemy w rozprawie *O podstawie moralności*. Tą podstawą błędu jest wola, a wola ze swej istoty jest egoistyczna, zatem jeżeli chcielibyśmy rozpatrywać jakiegokolwiek działania człowieka, to wedle Schopenhauera nie za sam czyn należałoby człowieka sądzić, a już za samą skłonność do podjęcia konkretnego występku, gdyż zaistnienie

<sup>23</sup> Tenże, *Świat jako wola...*, t. II, dz. cyt., s. 829.

<sup>24</sup> Tenże, *O wolności...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>25</sup> Tenże, *W poszukiwaniu mądrości...*, t. II, dz. cyt., s. 269.

odpowiednich ku temu okoliczności jest tylko kwestią czasu i sposobności.

Ponadto filozof zauważa, że jeżeli mielibyśmy uznać całkowitą autonomię charakteru i w ogóle wolności, to za moralne występki należałoby winić czynniki zewnętrzne, a nie człowieka. Tłumaczy to kontrargumentem:

(...) wszystkie owe zewnętrzne okoliczności, których dziełem miałyby być charakter, leżą całkowicie poza zakresem naszej władzy i że przypadek (lub jeżeli się chce Opatrzność) sprowadzałyby takie lub inne okoliczności: jeżeli więc teraz wynikałyby z nich charakter, a z tego charakteru znowu odmienność postępowania, to wszelka moralna odpowiedzialność za nią odpadałaby zupełnie, gdyż w końcu byłaby ona oczywiście dziełem przypadku lub opatrznosci — a nie naszym<sup>26</sup>.

Podążając za tokiem myśli filozofa, należałoby przyjąć, że wolność woli, źródło różnorodności postępowania, a tym samym źródło cnoty i występku oraz odpowiedzialności, wisi w powietrzu bez żadnego punktu oparcia. A z tego wynika, że owo założenie o fatalizmie osobowościowym, pomimo że na pierwszy rzut oka wydawało się mało przekonujące, teraz nabiera coraz większej słuszności. Podstawą, na której ma się opierać działanie, stanowi wrodzony, indywidualny charakter danej jednostki:

Tak jak każde działanie w martwej przyrodzie jest koniecznym wynikiem dwóch czynników, mianowicie ogólnej siły przyrody, która się tam objawia oraz poszczególnych przyczyn, które wywołują owe objawy, zupełnie tak samo każdy czyn człowieka jest koniecznym wynikiem jego charakteru i pobudki, która zaistniała. Gdy jest dane jedno i drugie, czyn następuje niechybnie. Aby powstał czyn inny, musiałaby być dana pobudka albo inny charakter<sup>27</sup>.

Schopenhauer zakłada, że wrodzony (inteligibilny) charakter człowieka określa już jego cele

w ogóle i człowiek do nich niezmiennie zdąża, a o środkach, których się w tym celu chwyta, rozstrzygają częściowo zewnętrzne okoliczności — czas, przestrzeń, a częściowo ich dostępność. Wynikiem powyższych zależności jest konkretny czyn człowieka lub jego zaniechanie. Podsumowanie nauki o indywidualnym charakterze, którą Schopenhauer wyklada, ujmuje w słowach Seneki: „Zgodnych z sobą ludzi los za sobą wiedzie, niezgodnych zaś ze sobą wlecze.”<sup>28</sup> Lecz wówczas, trafnie zauważa filozof, można by sprowadzić wszystko do pytania, czy poznanie danych okoliczności zewnętrznych (motywów) jest trafne czy mylne? Należałoby przedkładać rozumienie logiczne nad osąd emocjonalny i intuicyjny (pierwotny), skutek których najczęściej działamy. Moralność wobec tego mogłaby się sprowadzać do interpretacji bodźców, które nie zawsze odczytujemy w sposób jednorodny. A dalej z takiego założenia należałoby wnioskować, że wrodzona różnorodność charakterów nie istnieje. Mamy bowiem jedynie do czynienia z różnorodnością, która powstaje pod wpływem motywów, zewnętrznych okoliczności, wrażeń, doświadczeń, przykładów itd., a gdyby taki charakter już raz się w ten sposób ukształtował, to na jego podstawie dałoby się tłumaczyć odmienność postępowania danego osobnika. Wrodzona różność charakterów nie istnieje, powstaje na skutek zewnętrznych okoliczności. Jednak Schopenhauer mówi, że jest dokładnie na odwrót, argumentując: „po pierwsze, zgodnie z tym charakter zjawiałby się bardzo późno (gdy tymczasem w rzeczywistości daje się rozpoznać już w dzieciach) i że większa część ludzi zmarłaby, nie doczekawszy się żadnego charakteru; a po drugie, że wszystkie zewnętrzne okoliczności,

<sup>26</sup> Tenże, *O wolności...*, dz. cyt., s. 64.

<sup>27</sup> Tamże.

<sup>28</sup> Tenże, *W poszukiwaniu mądrości...*, t. I, dz. cyt., s. 265.

których dziełem miałyby być charakter, leżą całkowicie poza zakresem naszej władzy”<sup>29</sup>. Wobec tego przypadek (lub opatrzność) kreowałby taki lub inny charakter. Charakter wynikający z czynników zewnętrznych powoduje stwierdzenie, w myśl którego możemy założyć, iż moralna odpowiedzialność odpadałaby zupełnie, gdyż w końcu byłaby ona dziełem przypadku lub opatrzności<sup>30</sup>.

Zatem wewnętrznym kompasem naszych czynów jest nasza osobowość, z której przemawia cichy egoizm i co do tego — mówi Schopenhauer — nie należy mieć żadnych złudzeń: „zapewne oskarżą mnie, iż odejmuję etyce fundament, zamiast go jej zapewnić, ponieważ dowodzę, że słuszne i chwalebne uczynki ludzkie często nie zawierają żadnego pierwiastka czysto moralnego, najczęściej zaś zawierają go tylko w drobnej części, resztę swego pochodzenia zawdzięczając pobudkom, które w ostatecznej analizie dadzą się zawsze sprowadzić do egoizmu działającej jednostki”<sup>31</sup>.

Poglądy na temat naszych poczynań Schopenhauer kieruje w stronę umiarkowanego fatalizmu, argumentując to tym, iż czyny nasze są produktem dwóch składników, z których jeden, nasz charakter, pozostaje stały, poznajemy go zaś w toku rozwoju, zmienne zaś są motywy, które nas dotykają od strony zewnętrznej<sup>32</sup>. Sprawę fatalizmu wyjaśnia w następujący sposób:

Wszystko, co się dzieje, zarówno rzeczy wielkie, jak i małe, następuje z niezłomną koniecznością i dlatego właśnie rozmyślanie nad tym, jakie to przyczyny błahie i przypadkowe spowodowały ów

<sup>29</sup> Tenże, *O wolności...*, dz. cyt., s. 50.

<sup>30</sup> Tamże, s. 64.

<sup>31</sup> Tenże, *O podstawie moralności*, przeł. Bassakówna Z., wyd. Zielona Sowa, Kraków 2004, s. 12–13.

<sup>32</sup> Tenże, *W poszukiwaniu mądrości...*, dz. cyt., s. 264.

wypadek i jak to łatwo mogły być całkiem inne, jest zatem rzeczą zgoła czczą, gdyż jest bezowocnym złudzeniem, bo one wszystkie nastąpiły z tą samą niezłomną koniecznością i działały z tą samą zupełną mocą, z jaką działają przyczyny, wskutek których słońce wschodzi na wschodzie. Powinniśmy raczej patrzeć tym samym okiem na zdarzenia, które następują, jakim patrzymy na to, co jest wydrukowane, wiedząc dobrze, że ono tam już było, zanim to przeczytaliśmy<sup>33</sup>.

Motywów dostarcza nam otaczający nas świat. Są więc czymś zewnętrznym, niezależnym od podmiotu. Według filozofa, żaden czyn nie może być podjęty bez dostatecznego powodu, abstrahując od głębokiego altruistycznego działania. Tłumaczy to na przykładzie reakcji sił fizycznych. Zupełnie tak samo jak kamień nie może się poruszyć, jeśli nie został pchnięty lub pociągnięty z dostateczną siłą, tak samo człowiek potrzebuje odpowiedniego bodźca czy motywu, który spowoduje jego działanie<sup>34</sup>. Zatem na wolę człowieka wpływa dobro lub zło, pojmowane w najszerszym znaczeniu tego wyrazu. Dobro oznacza tylko to, co jest zgodne z wolą, z dążeniem danej jednostki do celu, zło zaś to, co jest sprzeczne z naszymi zamierzeniami. W ten sposób każdy motyw musi znajdować się w pewnym stosunku do zła lub dobra. Z tego wynika, że ostatecznym celem każdego działania jest dążenie w kierunku dobra lub zła, przyjemności i cierpienia. Człowiek jest skierowany ku swojej korzyści lub szkodzie. Zależność ta, tak oczywista zdaniem filozofa, a jednak nigdy wcześniej czasowo nie przedstawiana w ujęciu kwestii *liberum arbitrium*, teraz zostaje postawiona pod znakiem zapytania<sup>35</sup>.

<sup>33</sup> Tenże, *O wolności...*, dz. cyt., s. 55.

<sup>34</sup> Tenże, *O podstawie moralności...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>35</sup> Tenże, *O wolności...*, dz. cyt., s. 56–67.



Problem wolności u Artura Schopenhauera nie pozostawia cienia wątpliwości, iż mówić o nim można, ale tylko w sposób teoretyczny, ponieważ zdaniem filozofa wolność człowieka w sensie głębszym — nie zaś powierzchownym — nie istnieje. Bowiem w teorii człowiek jest wolny i może być nieśmiertelny. Z problemem wolności spotykamy się u Schopenhauera niemalże we wszystkich jego dziełach, a w szczególności w rozprawie konkursowej została nagrodzona przez Królewską Norweską Akademię Umiejętności w Drotheim w 1839 roku — *O wolności ludzkiej woli*<sup>36</sup>. W pracy tej autor sprzeciwia się popularnym poglądom na temat wolności ludzkiej woli, twierdząc, że czyn prawdziwie wolny musi być czynem bez przyczyny. Obala tym samym: *liberum arbitrium indifferentiae* (z łac. wolność woli niczym niezdeterminowanej). Problem wolności dotyka także filozofa w jego sferze osobistej, z biodoksograficznego punktu widzenia niejednokrotnie dostrzegał paradoks jakim jest wybór „bez wyboru”, ponieważ w ten czy inny sposób zostaliśmy na niego skazani przez czynniki wewnętrzne i zewnętrzne<sup>37</sup>.

<sup>36</sup> Tenże, *Über die Freiheit des menschlichen Willens* [w:] *Kleinere Schriften von Arthur Schopenhauer*, Grossherzog Wilhelm Ernst, Ausgabe Leipzig 1847. (Tenże, *O wolności ludzkiej woli*, przeł. A. Stogbauer, wyd. Zielona Sowa, Kraków 2005).

<sup>37</sup> „I nie jest to bynajmniej ani przenością, ani przesadą, lecz całkiem suchą i dosłowną prawdą, że tak jak kula na bilardzie wcale nie może się zacząć ruszać, póki nie otrzyma uderzenia, całkiem tak samo człowiek nie może powstać z krzesła, póki go jakaś pobudka nie podniesie lub nie oderwie: ale potem jest już jego powstanie tak konieczne i tak niechybne, jak potoczenie się kuli po otrzymaniu uderzenia. A spodziewać się, że ktoś uczyni coś, do czego go nie zachęca zgoła żadna korzyść, jest tym samym, co spodziewać się, że kawałek drzewa ku nam się poruszy, choć go żaden sznur nie ciągnie. (...) Gdybyśmy przyjęli wolność woli, to każda ludzka czynność byłaby cudem, który nie daje się wytłumaczyć — skutkiem bez przyczyny.” [w:] A. Schopenhauer, *O wolności...*, dz. cyt., s. 53.

## Tomasz Kopczyński

Bielsko-Biała, Cieszyn, Poland

us.edu.tk@gmail.com

Keywords: Schopenhauer, Buddhism, evil, freedom, human behaviour

### The Concept of Evil and Freedom in the Philosophy of Arthur Schopenhauer

#### Abstract

The main problem of the paper is presented in the following question: Is evil really bad? Is freedom an illusion? It is questioned as evil and freedom originate from the living of the whole foundation and its nature.

Schopenhauer had a different perspective on the problem of evil and freedom. This was due to, among other things influenced by Eastern philosophy, especially Buddhism and Vedic scriptures that expose the problem of evil, freedom and determinism from a completely different perspective and philosophy than the European.

The paper appears to confirm the thesis that evil is inherent and encoded in the human and world nature. Since it is natural, evil cannot be evil. Schopenhauer opposed to the widespread assumptions about human “narcissism”, according to which human behaviour and hence its freedom is suppressed and justified the culture and civilization.

Tomasz Kopczyński, PhD assistant professor at the University of Silesia, Institute of Education Sciences. His publications focus on contemporary problems of education and philosophical pedagogy.

# Oczekiwania — rzeczywistość — zmiana. Ojcostwo w PRL-u

**Paweł Śpica**

Gdańsk, Polska

pawel.spica@ug.edu.pl

Słowa kluczowe: ojcostwo w Polsce w XX w., wychowanie w rodzinie

Ojcostwo, macierzyństwo, relacje małżeńskie i rodzinne stanowią współcześnie pole zainteresowań wielu badaczy. Zarówno w dyskursie naukowym, jak i w społecznym odbiorze wyraźnie wskazuje się na kryzys rodziny i zmiany w sferze życia prywatnego, będące konsekwencją postępujących w szybkim tempie przemian cywilizacyjnych. Efektem wspomnianych zainteresowań jest rozwój literatury poświęconej kwestiom stosunków małżeńskich i wychowania dzieci, adresowanej nie tylko do kobiet, ale i mężczyzn. Na rynku wydawniczym pojawia się coraz więcej książek poruszających problematykę ojcostwa. Ich autorzy podkreślają istotną rolę ojca w procesie socjalizacji i edukacji młodego pokolenia. W tym względzie poza publicystyką naukową<sup>1</sup>,

<sup>1</sup> Spośród literatury naukowej warto wymienić m.in. następujące pozycje: J. Augustyn, *Ojcostwo. Aspekty pedagogiczne i duchowe*, Kraków 2002; W. Eichelberger, *Zdradzony przez ojca*, Warszawa 1998; A. Kucbart, *Psychologiczny obraz ojca w biegu życia*, Warszawa 2011; K. Pospiszyl, *Ojciec a wychowanie dziecka*,

Paweł Śpica, mgr, Uniwersytet Gdański w Gdańsku, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki

na uwagę zasługują liczne pozycje o charakterze poradnikowym<sup>2</sup>. Na pytanie, jak być dobrym tatą?, starają się także odpowiedzieć autorzy stron internetowych adresowanych do ojców<sup>3</sup>. Wszystko to świadczy o zmianach, jakie dokonały się w ostatnich kilkudziesięcioleciach w kwestii postrzegania ojcostwa i roli ojca w wychowaniu dziecka, bowiem do połowy lat siedemdziesiątych XX w. książek poświęconych wyłącznie tej tematyce na polskim rynku wydawniczym praktycznie nie było.

Celem niniejszego artykułu jest ukazanie oczekiwań, rzeczywistości i zmian, jakie dokonały się w społecznym rozumieniu ojcostwa w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej (PRL)<sup>4</sup>, a które w istotny

Warszawa 2007; D. Kornas-Biela, *Oblicza ojcostwa*, Lublin 2001; Taż, *Ojcostwo wobec wyzwań współczesności*, Lublin 2007; M. Kujawska, L. Huber, *Postawy rodzicielskie współczesnych ojców*, Poznań 2010; T. Sosnowski, *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*, Warszawa 2011.

<sup>2</sup> Tematykę ojcostwa poruszają m.in. autorzy następujących poradników: I. Bruce, *Jak być wspaniałym tatą*, przeł. T. Illg, Poznań 2010; K. R. Canfield, *Serce ojca. Jak być dobrym ojcem*, przeł. S. i J. Demscy, Warszawa 2010; A. Clover, *Tata rządzi! czyli 63 zasady szczęśliwego ojca*, przeł. J. Figlewska, Warszawa 2011; C. Cooper, *Ja, tata! Praktyczny poradnik dla młodych ojców*, przeł. A. Purisch, Gdynia 2011; S. Grzelak, *Dziki ojciec. Jak wykorzystać moc inicjacji w wychowaniu*, Poznań 2009; M. Kowalczyk, *Niezbędnik ojca dla rodziców, pedagogów, terapeutów i studentów nauk o rodzinie*, Tolkmicko 2011; V. Lansky, *101 sposobów na bycie wspaniałym tatą*, przeł. J. Krzemięń-Rusche, Gliwice 2008; J. Pulikowski, *Warto być ojcem. Najważniejsza kariera w życiu mężczyzny*, Poznań 2010; B. Shawn, *Super tata*, przeł. B. Kucharski, Raszyn 2011; L. K. Talko, *Pomocy, jestem tatą! czyli jak być dobrym ojcem i nie osiwieć zbyt szybko*, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> O znaczeniu ojca w procesie wychowania dziecka traktują m.in. następujące strony internetowe: [www.wstroneojca.pl](http://www.wstroneojca.pl), [www.tato.com.pl](http://www.tato.com.pl), [www.byctata.pl](http://www.byctata.pl), [www.prawaojca.org.pl](http://www.prawaojca.org.pl), [www.fatherhood.org](http://www.fatherhood.org), [www.tato.net](http://www.tato.net).

<sup>4</sup> W niniejszej publikacji posługujemy się terminem Polska Rzeczpospolita Ludowa w odniesieniu do lat 1945–1989, mając

sposób przyczyniły się do tego, jak współcześnie postrzegana jest rola ojca w wychowaniu dziecka. Podstawę badawczą stanowią zachowane wspomnienia oraz literatura poradnikowa i naukowa, wydana w interesującym nas okresie.

Zanim przejdziemy do szerszych analiz, warto odnieść się do doświadczeń francuskiej szkoły historycznej *Annales*, która przemiany w obszarze życia społecznego ujmuje w kategoriach długiego trwania, tj. dokonujących się najwolniej w stosunku do przemian o podłożu politycznym i gospodarczym<sup>5</sup>. Założenie to należałoby traktować jako punkt wyjścia do dalszych rozważań. Interesujące nas bowiem zmiany w społecznym postrzeganiu ojcostwa miały charakter ewolucyjny i nie można w sposób jednoznaczny przewidzieć, w jakim kierunku będą one podążać. W związku z tym okres kilkudziesięciu lat istnienia PRL-u stanowił — choć niezwykle ważny — to jednak tylko pewien etap na drodze przemian stosunków panujących w polskich rodzinach. Na samym początku należy zwrócić uwagę, że mimo iż podjęte analizy będą się koncentrować wokół sfery społecznego funkcjonowania człowieka, to jednak kwestie polityczne i gospodarcze — ujmowane w kategoriach krótkiego i średniego trwania — a mające miejsce w omawianym czasie, również wywierały znaczący wpływ na zmiany w relacjach rodzinnych.

Jak już wspomniano, do lat siedemdziesiątych XX w. w polskiej literaturze pedagogicznej i psychologicznej ojcostwo pozostawało na uboczu zainteresowań. Nie oznacza to, że rolę ojca w rodzinie w ogóle pomijano. Na ogół wskazywano na

---

jednak na uwadze, że do czasu uchwalenia konstytucji z 22 lipca 1952 r., państwo polskie oficjalnie funkcjonowało pod nazwą Rzeczpospolita Polska.

<sup>5</sup> J. Topolski, *Od Achillesa do Beatrice de Planissolles. Zarys historii historiografii*, Warszawa 1998, s. 125–128.

nią w kontekście szeroko pojętego rodzicielstwa. Wydaje się, że działo się tak, ponieważ w tradycyjnym modelu rodziny polskiej — przede wszystkim zaś wiejskiej — zadania mężczyzny i kobiety były ściśle określone, przy czym kwestie związane ze sprawowaniem opieki i wychowania w głównej mierze spoczywały na matce<sup>6</sup>. Stąd też autorzy tak książek naukowych, jak i poradników, koncentrowali swą uwagę wokół tematyki świadomego macierzyństwa<sup>7</sup>. Nie znaczy to bynajmniej, jakoby ojcowie zupełnie pozostawali poza sferą oddziaływań edukacyjnych względem swych dzieci. W rodzinach wiejskich wchodzili oni w rolę nauczycieli zawodu, gdyż w opinii społeczności lokalnej szkoła nie przekazywała wiedzy użytecznej, przydatnej do dobrego gospodarowania. Wielu ojców wymagało także od swojego potomstwa bezwzględności posłuszeństwa i dyscypliny, w razie przewinień stosując kary fizyczne, które nie były traktowane jako przejaw agresji, lecz środek służący dobremu wychowaniu. W świadomości społecznej małżonkowie, którzy bili swoje dzieci, nie uchodzili bowiem za wyrodných, lecz właściwie wywiązujących się ze swoich rodzicielskich obowiązków<sup>8</sup>. W przedwojennych rodzinach polskich wchodzenie mężczyzn w patriarchalną rolę

<sup>6</sup> Zob.: Z. Tyska, *Socjologia rodziny*, Warszawa 1979, s. 154–158.

<sup>7</sup> W okresie międzywojennym wydano w Polsce szereg publikacji poświęconych matce i dziecku: A.B.C. *matki*, przekł. i uzup.: Franciszka Czoban-Sandauer, Lwów 1929; M. Ankiwiczowa, *Racjonalne wychowanie dzieci do lat 7-miu. Zasady normalizacji współżycia matki i dziecka*, Warszawa 1938; A. Bardecki, *Hormon macierzyństwa*, Lwów 1939; E. Estreicherowa, *W obronie macierzyństwa*, Kraków 1930; J. Kopciowa, *Dziennik młodej matki. Rady i wskazówki na okres macierzyństwa*, Poznań 1937; T. Kopeć, *Rozwój opieki społecznej nad matką i dzieckiem w Polsce*, Warszawa 1936; M. Kulczyńska, *Co kobieta wiejska o macierzyństwie wiedzieć powinna*, Warszawa 1939; E. Święcka, *Świętość macierzyństwa*, Warszawa 1935.

<sup>8</sup> L. Kocik, *Przeobrażenia funkcji współczesnej rodziny wiejskiej*, Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk 1976, s. 87–88.

męża i ojca było na ogół zjawiskiem powszechnie aprobowanym. Jedna z anonimowych autorek wspomnień spisanych w latach siedemdziesiątych XX w. zauważała:

Obydwoje [dziadek i babcia — przyp. P.Ś.] żyli w określonym czasie, związani zwyczajami, tradycją i dziadek bez wyłamywania się po prostu nie mógł być inny. Ówczesna rodzina miała w sobie coś z systemu feudalnego. Na górze pan — senior, nieco niżej żona, dużo niżej dzieci, a w końcu służba. (...) Jakże więc w takiej sytuacji dziadek mógł sobie pozwalać na proste, ludzkie słowo, pieszczotę czy pogłaskanie dziecka? On mógł tylko rządzić, wydawać rozkazy...<sup>9</sup>.

Postępowanie według przytoczonego powyżej wzorca traktowane było jako oczywista postawa, jaką powinien przyjąć mężczyzna, zakładający własną rodzinę. Zdarzało się wręcz, że to kobiety, wychowane przez surowych i niedostępnych ojców, próbowały wymusić na swoim małżonku takie samo zachowanie względem dzieci. Praktyka była jednak różna, o czym świadczy m.in. następujący fragment wspomnień:

Pomimo typowego małżeństwa z rozsądku rodzice bardzo się kochali. Ojciec starszy od matki o dziesięć lat, mężczyzna trzydziestodwuletni, przystojny i bardzo dobry, był w domu najwyższym autorytetem. Matka z rodzinnego swego domu starała się przenieść ten szacunek i dystans, jakim obdarzała kiedyś swego ojca. Jednak nie udało się jej to. Dla nas, dzieci, ojciec był kimś bliskim, na kogo czekało się, z kim jadło [się — przyp. P. Ś.] z jednego talerza, pakowało się w nocy do łóżka, bawiło, biegało do niego ze wszystkimi dziecinnymi kłopotami. Ten układ matka musiała zaakceptować tak dalece, że w obecności ojca nie karała nas nigdy, gdyż zabronił jej tego. „Mnie dzieci muszą kochać a nie bać się — powtarzał często. Na strach będą miały czas później, gdy zostaną same, gdy mnie zabraknie...”. Jak daleko sięgam pamięcią, nie słyszałam nigdy w rodzinnym domu kłótni, ani nawet podniesionego

<sup>9</sup> A. Musiałowa, M. Parzyńska, Z. Celmer, *Cztery małżeńskie pokolenia* [w:] *Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec*, wybór i oprac. A. Musiałowa, Warszawa 1976, s. 111.

głosu rodziców. Dziś zdaję sobie sprawę, że było to zasługą ojca. To on potrafił stworzyć atmosferę ciepła, zaufania i bezpieczeństwa. Zawsze opanowany, spokojny potrafił wychować wybuchową, narwaną mamę, która nie bez oporów wreszcie zrozumiała, że nie wszystko wyniesione z domu dziadków da się przeszczepić do jej domu<sup>10</sup>.

W ujęciu tradycyjnym rola mężczyzny sprawdzana była przede wszystkim do dbałości o byt materialny, bezpieczeństwo i reprezentację rodziny na zewnątrz<sup>11</sup>. Nawet przedstawiciele pedagogiki katolickiej okresu międzywojennego przyznawali żonie pierwszeństwo w wychowaniu dzieci<sup>12</sup>, choć należy podkreślić, że byli i tacy, którzy wyrażali nieco inne zdanie. W wydanej w 1935 r. książce, pt. *Miłość, małżeństwo, rodzina*, ks. dr Stanisław Bross podkreślał, że „w wychowaniu chłopców czy dziewcząt równy powinien (...) być udział ojca i matki”<sup>13</sup>. Cytowany autor uzasadniał przyjęte przez siebie stanowisko w następujący sposób:

Jak trudno jest matce samej wychować dzieci, jakże często odczuwają dzieci brak ojca! A trudniej jeszcze ojcu zająć się dziećmi, gdy zabraknie matki. Jak bardzo biedne są dzieci, których rodzice rozwiedli się i o które toczą się nieraz zacięte spory! Co dzieje się w tych małych sercach, jakie tam rozgrywają się konflikty, jak walczy nieraz miłość z nienawiścią, zatruwając duszę na całe życie! (...) W pierwszym czasie dziecko szczególnie odczuwa miłość matki, która karmi je własną piersią i czuwa nad nim bezustannie. Miłość ojca jest w tym czasie może mniej czynna, bezsprzecznie jednak i ona otacza dziecko atmosferą ciepła i radości<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> Tamże, s. 112.

<sup>11</sup> A. Chmielewska, *Ojcostwo i rola ojca*, „Rodzina i szkoła” 1959, Nr 4, s. 2–3, 13.

<sup>12</sup> K. Jakubiak, *Wychowanie w rodzinie jako przedmiot zainteresowań pedagogiki katolickiej w okresie II Rzeczypospolitej* [w:] A. Tchorzewski, *Rodzina. Przeszłość-teraźniejszość-przyszłość*, Bydgoszcz 1988, s. 36.

<sup>13</sup> S. Bross, *Miłość, małżeństwo, rodzina*, Poznań 1935, s. 41.

<sup>14</sup> Tamże, s. 41–42, 49.

Maria Kujawska zauważa, że do zmiany pozycji ojca w rodzinie przyczynił się kapitalizm i przemiany w obszarze struktury społecznej. W systemie feudalnym nie istniało bowiem rozgraniczenie między „tym, co publiczne i zarobkowe, a tym co rodzinne i bliskie”<sup>15</sup>. W nowej rzeczywistości mężczyzna zaczął z wolna opuszczać dom na rzecz sfery publicznej, która stała się domeną jego działalności — „porzucił sferę panowania w domu na rzecz zapewnienia rodzinie środków finansowych niezbędnych do funkcjonowania”<sup>16</sup>. W rezultacie jego kontakt z rodziną został ograniczony. Jak dodaje wspomniana autorka — sytuacja ta była charakterystyczna dla całego XX w. i nie pozostawała bez wpływu na przemianę dotychczasowego modelu rodziny<sup>17</sup>. Warto zwrócić uwagę, że na gruncie polskim omawianego procesu nie przerwały zmiany stosunków społeczno-gospodarczych, które dokonały się wskutek przejęcia władzy przez komunistów po 1944/1945 r. Zresztą — jak wskazuje Piotr Perkowski — w powojennej rzeczywistości rola ojca w polskiej rodzinie niewiele różniła się od tej, jaką pełnił on w okresie międzywojennym. Podstawowe zadania mężczyzny jako męża i ojca sprowadzały się do zapewnienia bezpieczeństwa i zaspokojenia potrzeb materialnych, a także do przyjęcia roli autorytetu, którego decyzje były nieodwołalne<sup>18</sup>. Wzorzec ten nie był bynajmniej przypadkowy. W dotkliwie zniszczonym kraju,

w którym panowała powszechna bieda, ogół ludności dążył do ułożenia się w nowych warunkach. Społeczeństwo polskie przede wszystkim pragnęło spokoju, stabilizacji i normalności<sup>19</sup>.

Wiele rodzin odczuwało także brak fizycznej obecności ojca. Podczas II wojny światowej zginęło więcej mężczyzn niżeli kobiet. W Polsce w 1950 r. odsetek kobiet samotnych między dwudziestym a czterdziestym dziesiątym rokiem życia wynosił 46%<sup>20</sup>. W czasie wojny, jak i w pierwszych latach powojennych, kobiety te, aby utrzymać siebie i dzieci, z konieczności podejmowały pracę zarobkową. Poza tym warto przypomnieć, że w trakcie okupacji ogół polskiej młodzieży (w tym dziewczęta), zmuszany był do wykonywania niejednokrotnie ciężkich robót na rzecz okupanta. Kobiety coraz częściej trudniły się więc dotąd typowo męskimi zawodami. Opisane zjawisko miało miejsce już podczas I wojny światowej, przyspieszając tym samym procesy emancypacyjne. W Polsce panujące do tej pory stosunki społeczno-gospodarcze w znaczący sposób zostały zmienione po II wojnie światowej. Choć komunistyczne władze państwowe na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w. same nawoływały kobiety do podjęcia pracy zawodowej, to jednak wydaje się, że głównego powodu zaistniałych zmian nie należałoby się doszukiwać w sile oddziaływania stalinowskiej propagandy, lecz w czynnikach o charakterze ekonomicznym, demograficznym i socjologicznym<sup>21</sup>. Część kobiet po wyjściu za mąż, rezygnowała

<sup>15</sup> M. Kujawska, *Ojciec w kulturze rodziny* [w:] M. Kujawska, L. Huber, *Postawy rodzicielskie współczesnych ojców*, Poznań 2010, s. 17.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> P. Perkowski, *Ojcostwo w Polsce Ludowej* [w:] E. Głowacka-Sobiech, J. Gluczyńska, *Mężczyzna w rodzinie i społeczeństwie — ewolucja ról w kulturze polskiej i europejskiej*, t. 2: *Wiek XX*, Poznań 2010, s. 102.

<sup>19</sup> K. Kersten, *Między wyzwoleniem a zniewoleniem. Polska 1944-1956*, Londyn 1993, s. 15–16

<sup>20</sup> P. Perkowski, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>21</sup> E. Kościk, „*Kobieta w Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej ma równe z mężczyzną prawa...*” [w:] E. Kościk, T. Głowiński, *Gospodarka i społeczeństwo w czasach PRL-u (1944–1989)*, Wrocław 2007, s. 207–210.

bowiem z pracy, poświęcając się opiece nad dziećmi, gdy tymczasem mężczyźni podejmowali się dodatkowych zajęć w celu zwiększenia dochodów, niezbędnych dla utrzymania powiększającej się rodziny<sup>22</sup>. Należy jednak dodać, że na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., wykonując przymusowo nakładane normy, robotnicy byli zmuszani do spędzania większej liczby godzin w pracy, wskutek czego w życiu rodzinnym wzrastała pozycja kobiet, obarczonych nie tylko obowiązkami związanymi z utrzymaniem domu i wychowaniem dzieci, ale i coraz wyraźniej reprezentującymi rodzinę na zewnątrz. Poza tym w czasach stalinizmu, szczególnie wśród warstwy robotniczej, państwo dążyło do ograniczenia władzy rodzicielskiej — władzę ojcowską próbując zastąpić władzą instytucjonalną<sup>23</sup>. W ten sposób do przemian relacji rodzinnych i ograniczenia codziennych kontaktów ojca z dziećmi przyczyniła się zarówno ofensywa ideologiczna, jak i społeczno-gospodarcza polityka rządzącej partii.

Na zmianę stosunków w obrębie rodziny, w tym na pozycję, jaką zajmował w niej ojciec, wpływ wywarły także powojenne migracje, zarówno te, których przyczyną była zmiana granic państwowych, jak i te o podłożu ekonomicznym — trwające przez cały okres istnienia PRL-u. Opuszczenie rodzinnych stron niejednokrotnie wiązało się z oderwaniem od tradycyjnych więzi, szczególnie zaś tych panujących na wsiach i kontrolowanych przez wiejską społeczność<sup>24</sup>. Wydaje się, że w nowym miejscu zamieszkania — zarówno na Ziemiach Zachodnich i Północnych,

jak i w rozwijających się aglomeracjach miejskich i przemysłowych — w konfrontacji z ludnością pochodzącą z różnych regionów, częściej dochodziło do przewartościowania dotychczasowych poglądów. Nowe środowisko, które w pierwszych latach powojennych zmagало się ze swoistym zderzeniem kulturowym<sup>25</sup>, było bardziej zróżnicowane i dopiero tworzyło zasady wzajemnego współżycia. W zetknięciu z osobami o innej mentalności, aniżeli ta, którą znało się z domu rodzinnego, ujawniały się różnice dzielące społeczność, z której się wywodziło, od otoczenia, w którym się aktualnie funkcjonowało, co w efekcie niejednokrotnie prowadziło do zmian o charakterze światopoglądowym. Świadczy o tym chociażby następujący fragment wspomnień:

Wywodzę się ze wsi. Jestem synem chłopca średnio-rolnego. (...) To, co widziałem na co dzień w życiu mej rodziny i moich bliskich, nie mogło zachęcać do założenia rodziny. Większość małżeństw była skłócona. Nie było tam współpartnerstwa między małżonkami. Żona była prawie wszędzie pod butem męża i nie miała żadnego głosu w domu. (...) Ojciec u nas w domu zawsze był tym pierwszym, który decydował, karciał, nawet swoją żonę, a naszą matkę. Pieniądze nosił pan i władca przy sobie i wydzielał na każdy zakup. Lata powojenne, w których ukończyłem gimnazjum, a później szkoła lotnicza i praca zawodowa, poznanie innych ludzi z innego środowiska i życie w kolektywie zaczęły kształtować mój charakter. Stykając się z ludźmi światłymi, z ich życiem małżeńskim i rodzinnym, zacząłem porównywać z życiem w mieście dawne, obserwowane na wsi. Tutaj współpartnerstwo było już nieco wyraźniejsze, a życie bardziej harmonijne. Było to widać i można było to odczuć, jak się weszło do takiego domu. Zaczęło się we mnie coś buntować — nie będę traktował tak swojej żony jak inni, tam,

<sup>22</sup> Z *dziećmi nie ma rozwodu* [w:] *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 79.

<sup>23</sup> P. Perkowski, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 103–104.

<sup>24</sup> H. Stąbek, *O społecznej historii Polski 1945-1989*, Warszawa 2009, s. 175–181.

<sup>25</sup> P. Rybicki, *Ziemia Zachodnie ze stanowiska teorii socjologicznej* [w:] W. Markiewicz, S. Rybicki, *Przemiany społeczne na Ziemiach Zachodnich*, Poznań 1967, s. 348.

w mojej wsi. Współżycie oprę na równych prawach dla nas obojga<sup>26</sup>.

Wspomniane wyżej procesy migracyjne ściśle łączyły się z rozwojem urbanizacyjnym. Przed II wojną światową Polska była krajem rolniczym. Większość społeczeństwa zamieszkiwała obszary wiejskie. Wskutek zaś powojennego uprzemysłowienia, nastąpił wyraźny wzrost liczby ludności robotniczej. Na lata pięćdziesiąte XX w. przypada najbardziej dynamiczny rozwój miast<sup>27</sup>. Procesy industrializacyjne i urbanizacyjne oraz warunki społeczno-ustrojowe w istotny sposób przyczyniły się do zmiany struktury małżeńsko-rodzinnej, a także relacji w niej panujących<sup>28</sup>. Mimo że ludność wiejska przenosząca się do miast, generalnie przeszczepiała na ich grunt poszczególne elementy kultury, wyniesionej z miejsca pochodzenia, to jednak relacje panujące w aglomeracjach miejskich, odbiegały zasadniczo od tych, zakorzenionych w tradycji domu rodzinnego. Działo się tak, ponieważ inny status posiadał rolnik, inny zaś robotnik. Chłop bez względu na to, czy dysponował dużym czy małym gospodarstwem, był jednak właścicielem i głównym decydującym w kwestiach związanych z funkcjonowaniem rodzinnego majątku (w tym w sprawach spadkowych). Był więc faktyczną głową rodziny<sup>29</sup>. Dzieci chłopskie na ogół wzrastały przy rodzicach, pracując z nimi na wspólne utrzymanie. Jak już wspomniano, ojcowie wdrażając synów w tok prac gospodarskich, stawali się dla nich niejako pierwszymi nauczycielami

zawodu<sup>30</sup>. Młode pokolenie pozostawało więc w głębokiej zależności od woli *pater familias*. Zmiany społeczno-ekonomiczne, jakie zaszły po II wojnie światowej, dla wielu rodziców były trudne do zaakceptowania. Wraz z rozwojem edukacji, coraz więcej chłopskich dzieci opuszczało wioski, nie chcąc poświęcać całego swojego życia pracy w gospodarstwie. W części rodzin przerywano w ten sposób tradycję (i w pewnym sensie także transmisję kulturową), opartą na przekazywaniu z pokolenia na pokolenie „ojcowizny” i dbaniu o dobroć wypracowaną przez rodziców i dziadków<sup>31</sup>.

W mieście panowały zgoła inne warunki aniżeli na wsiach. Jak już wspomniano, ojcowie-robotnicy na ogół wiele czasu spędzali w pracy, w związku z czym ich kontakty z dziećmi były bardziej ograniczone. W nowym środowisku, rola mężczyzny w rodzinie siłą rzeczy musiała więc ulec zmianie, tym bardziej, że ojcowie sukcesywnie pozbawiani byli możliwości wykonywania wielu typowo męskich zadań. Wypełnianiu obowiązków, które tradycyjnie należały do mężczyzn, a wymagały sprawności fizycznej i technicznej, nie sprzyjał rozwój nowoczesnego budownictwa mieszkaniowego, niewymagającego większego zaangażowania w jego utrzymanie ze strony samych lokatorów. Co więcej, jak zauważał w połowie lat osiemdziesiątych XX w. Jerzy Witczak, „kiedy większość kobiet zamężnych zaczęła dzielić z mężczyznami obowiązek łożenia na utrzymanie rodziny, odkąd wielkość zarobków żony zbliżyła się lub zrównała z męzkimi — mężczyzna stracił swoją wyjątkową pozycję głowy rodziny. Sytuacja jego stała się trochę nijaka, do końca

<sup>26</sup> Tego bym chciał doczekać [w:] *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 82–83.

<sup>27</sup> J. Reguński, *Rozwój miast w Polsce. Aktualne problemy*, Warszawa 1980, s. 58–64.

<sup>28</sup> F. Adamski, *Socjologia małżeństwa i rodziny. Wprowadzenie*, Warszawa 1982, s. 264.

<sup>29</sup> J. Witczak, *Ojcostwo bez tajemnic*, Warszawa 1987, s. 10.

<sup>30</sup> H. Ślabek, *O społecznej historii...*, dz. cyt., s. 177.

<sup>31</sup> *Życie sprawia niespodzianki* [w:] *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 41–44.

nieokreślona<sup>32</sup>. Cytowany autor wskazywał, że zaistniały stan rzeczy miał miejsce szczególnie w tych rodzinach, w których pomimo zachowania pozorów nowoczesności, tak w świadomości matki, jak i ojca, nadal funkcjonowało patriarchalne myślenie o pozycji mężczyzny, o podziale małżeńskich powinności i wychowywaniu dzieci. J. Witczak podkreślał, że:

W tego typu rodzinach ojciec został współcześnie jakby zawieszony w pewnej próżni. Przestał być jedynym żywicielem rodziny i jej reprezentantem na zewnątrz (matka również pracuje, działa społecznie, podnosi swoje kwalifikacje), ale nie podjął obowiązków i czynności opiekuńczych i wychowawczych wewnątrz rodziny, w stosunku do dzieci. Pozostał na tradycyjnej pozycji pośrednika i pomocnika matki, na której barkach spoczywa nadal główny ciężar wychowania latorośli<sup>33</sup>.

Ponadto cytowany autor zwracał uwagę, że przedstawiony sposób postępowania tyczył się w głównej mierze ojców reprezentujących starsze pokolenie, którzy swoją rolę w rodzinie postrzegali przez pryzmat dawnych stereotypów męskości i zachowań określanych jako męskie. Zdaniem J. Witczaka, przyjmowanie tego typu postaw powodowane było brakiem doświadczenia w sprawowaniu funkcji ojca, strachem przed podejmowaniem nowych powinności, ale i lenistwem czy obojętnością. Co więcej, często działało się to przy pomocy i za aprobatą żony-matki, uważającej „że rola ojca w wychowaniu dziecka jest drugorzędna, że tylko ona może zapewnić właściwą opiekę niemowlęciu i małemu dziecku<sup>34</sup>. Efektem takiego podejścia było przekonanie o tym, że dopóki dziecko nie podrosło, ojciec jako wychowawca wydawał się zbędny.

<sup>32</sup> J. Witczak, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 10.

<sup>33</sup> Tamże.

<sup>34</sup> Tamże, s. 10–11.

Brak zaangażowania mężczyzn w edukację dzieci należałoby zatem tłumaczyć transmisją wzorców wyniesionych z domu rodzinnego. Warto również dodać, że na podstawie badań socjologicznych przeprowadzonych w latach sześćdziesiątych XX w. dowiedziono, że mimo iż kobiety coraz częściej podejmowały pracę zarobkową, w żaden sposób fakt ten nie przekładał się na równy podział domowych obowiązków<sup>35</sup>.

Tymczasem autorytet ojcowski coraz częściej był podważany. Z jednej strony do tego stanu rzeczy przyczyniło się wielu mężczyzn, zaniebujących swoje powinności względem rodziny lub szukających pocieszenia w alkoholu (którego nadmierne spożycie stanowiło jeden z głównych problemów społecznych PRL-u)<sup>36</sup>, z drugiej zaś na osłabienie statusu ojca w rodzinie wpływ wywarła polityka społeczna państwa. Na przełomie lat czterdziestych i pięćdziesiątych XX w., w czasie największego nasilenia działań o charakterze indoktrynującym, stalinowska propaganda głosiła afirmację młodości, stawiając młodzież ponad starsze społeczeństwo, ukazywane jako konserwatywne, zachowawcze i zakorzenione w „świadomości fałszywej”<sup>37</sup>. Stanowisko to potwierdza Leon Dyczewski, który wskazuje, że

<sup>35</sup> P. Perkowski, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 105.

<sup>36</sup> Plaga pijaństwa i alkoholizmu w PRL-u w dużej mierze dotyczyła mężczyzn w wieku produkcyjnym, tj. pozostających na ogół w związkach małżeńskich i posiadających nieletnie jeszcze potomstwo. W obliczu przyzwolenia społecznego na spożywanie alkoholu (i to wcale nie w małych ilościach), które miało miejsce w różnych zakładach pracy, walka z pijaństwem wydawała się niezwykle trudną, tym bardziej, że mężczyźni niepijących postrzegano jako „nie swoich”. Robotnik odznaczający się „mocną głową”, traktowany był jako „swoój chłop”, temu zaś, który odmawiał picia, groziły szykany. W związku z tym, młodym ludziom niejednokrotnie trudno było odmówić spożycia alkoholu, czy też uniknąć okazji do picia. W konsekwencji, najbardziej cierpiała jednak na tym rodzina. K. Kosiński, *Historia pijaństwa w czasach PRL. Polityka, obyczaje, szara strefa, patologie*, Warszawa 2008, s. 495–497, 642–648.

<sup>37</sup> H. Świda-Ziemba, *Młodzież PRL. Portrety pokoleń w kontekście historii*, Kraków 2010.



w propagandowym modelu pierwszych lat powojennych bardzo faworyzowano młode pokolenie. Podkreślano, że młodzież jest najbardziej postępową i wartościową częścią społeczeństwa; w wypadku niezgodności z pokoleniami starszymi rację przyznawano młodemu. Zaostrzało to różnice między pokoleniami, a nawet ustawiało pokolenia wobec siebie konfliktowo, ponadto naturalnemu zjawisku różnic między pokoleniami nadawano charakter ideologiczny. Przesadne dowartościowanie młodego pokolenia, a nawet schlebianie mu, przy jednoczesnym podkreślaniu, że pokolenie rodziców i dziadków jest mniej uświadomione lub zacofane, utrudniało nieraz harmonijne współżycie pokoleń i nie sprzyjało prawidłowemu przebiegowi procesu socjalizacji młodego pokolenia w rodzinie<sup>38</sup>.

Wszystko to służyło urzeczywistnieniu idei „nowego człowieka”, oddanego bardziej socjalistycznemu państwu, aniżeli rodzinie<sup>39</sup>. Autorytet tak ojca, jak i matki został więc niejako przeciwstawiony autorytetowi państwa. I choć samej idei ogół Polaków nie akceptował, to jednak jej rozpowszechnianie bezpośrednio godziło w stosunki rodzinne, przede wszystkim w pozycję, jaką dotychczas zajmowali ojcowie. Nikt bowiem dotąd tak wyraźnie nie podważał ich statusu i znaczenia.

W okresie powojennym wydostanie się spod władzy rodzicielskiej i uniezależnienie się od woli ojca ułatwiał także powszechny dostęp do edukacji i możliwość pracy w różnych zawodach nawet bez posiadania odpowiednich kwalifikacji. Co więcej, wraz z rozwojem nowoczesnych — jak na tamte czasy — technologii i zdobywaniem przez młode pokolenie nowych kompetencji, wiedza i umiejętności starszych, a szczególnie najstarszych

mieszkańców wsi, stawały się coraz mniej pomocne, wręcz przebrzmiałe czy archaiczne<sup>40</sup>.

W tej sytuacji tradycyjny autorytet rodzicielski, oparty nie tylko na władzy, ale i pewnym doświadczeniu życiowym, był trudny do utrzymania. Wysoka pozycja ojców dodatkowo została podważona i ograniczona w polskim prawie rodzinnym, m.in. poprzez zasadę równouprawnienia współmałżonków i równouprawnienia wszystkich dzieci<sup>41</sup>. Na podstawie orzeczenia z 21 listopada 1952 r. przyjmowano, że w przypadku rozpadu małżeństwa, dziecko — szczególnie zaś w okresie niemowlęctwa i wczesnego dzieciństwa — winno pozostawać „pod bezpośrednią pieczęcią matki ze względu na jej konstrukcję psychiczną i odczucia samego dziecka”<sup>42</sup>. Wskazywano wprawdzie, że „jest to jednak reguła, od której występują wyjątki”, dlatego też „sąd powinien w każdym przypadku z największą wnikliwością badać predyspozycje wychowawcze każdego z rodziców”<sup>43</sup>, nie zmienia to jednak faktu, iż pod względem prawnym, ojcowie znajdowali się w gorszej pozycji, aniżeli matki<sup>44</sup>.

<sup>40</sup> H. Ślabek, *O społecznej historii...*, dz. cyt., s. 177.

<sup>41</sup> J. Ignatowicz, M. Nazar, *Prawo rodzinne*, Warszawa 2012, s. 32–33.

<sup>42</sup> Tamże, s. 366.

<sup>43</sup> Tamże.

<sup>44</sup> Przypatrując się bliżej literaturze oscylującej wokół zagadnień związanych z ojcostwem w PRL-u, można odnieść wrażenie, że do lat siedemdziesiątych XX w. kategoria ta była bardziej przedmiotem zainteresowań prawników, zajmujących się kwestiami związanymi z ustaleniem ojcostwa biologicznego i prawnego, czy też wypełnienia obowiązku alimentacyjnego. B. Walaszek, *Ustalenie ojcostwa małżeńskiego w polskim prawie rodzinnym, w polskim prawie międzynarodowym prywatnym i procesowym*, Kraków 1962; B. Dobrzański, *Ojcostwo i macierzyństwo. Stosunki między rodzicami i dziećmi*, Katowice 1967; W. Stojanowska, *Exceptio plurium concumbentium w prawie polskim*, Warszawa 1974; *Efektowność egzekucji roszczeń alimentacyjnych oraz sądowe dochodzenie ojcostwa: wybrane problemy*, Warszawa 1976; J. Gwiazdomorski, *Uznanie ojcostwa dziecka*, Warszawa 1976; W. Stojanowska, *Ojcostwo prawne a ojcostwo biologiczne*,

<sup>38</sup> L. Dyczewski, *Rodzina polska i kierunki jej przemian*, Warszawa 1981, s. 48–49.

<sup>39</sup> M. Mazur, *O człowieku tendencyjnym... Obraz nowego człowieka w propagandzie komunistycznej w okresie Polski Ludowej i PRL 1944-1956*, Lublin 2009, s. 497.

Wydaje się, że coraz częstsze podważanie autoritetu ojców w PRL-u przyniosło także pozytywne skutki. Wymuszało bowiem na mężczyznach zmianę stosunku do kobiet i dzieci. W odniesieniu do interesującego nas okresu nie możemy jednak mówić o przewadze nowych tendencji nad starymi. Na początku lat osiemdziesiątych XX w. Andrzej Pluta wskazywał, że gdyby kazano mu rozstrzygać, czy w Polsce dominował ówczesnie „autoritet oparty na serdeczności, współpracy, udzielaniu dzieciom dobrych rad i dawaniu przykładu, czy też »krótkie« trzymanie, dystans, wymaganie posłuszeństwa”<sup>45</sup>, odpowiedź nastęrczałaby mu wiele trudności. Interesujące wnioski formułuje także anonimowy autor wspomnień konkursowych z lat siedemdziesiątych XX w.:

Zdawałoby się, że wielowiekowy rozwój cywilizacji ukształtował pewien wzór mężczyzny, który jest obecnie gotowy do powielania. Niestety, tak nie jest. Obecny rozwój społeczeństwa daje okazję do tworzenia coraz to nowych wariantów męskiego wzoru — jakże często diametralnie różniących się od siebie. Stąd wielu mężczyzn w zależności od własnych walorów i ambicji, żyjąc w określonym środowisku, przyjmuje pewien stereotyp postępowania, udoskonalając go na własny sposób<sup>46</sup>.

Od końca lat siedemdziesiątych XX w. z odpowiedzią na pytanie, jaki powinien być ojciec w PRL-u?, przychodziły pierwsze poradniki dla mężczyzn, na razie jednak stanowiące tłumaczenia wydań zagranicznych. We wstępie *Podręcznika dla ojców*, autorstwa duńskiego pisarza Willy’ego Breinholst’a, wydawca oryginału wskazywał:

napisano już wiele różnych książek (...) zawierających wszechstronne porady dla przyszłych i aktualnych matek. Tymczasem, niemniej doświadczanego przez

Warszawa 1985; M. Działyńska, *Pochodzenie dziecka od małżonków*, Poznań 1987.

<sup>45</sup> A. Pluta, *Za progiem ojcostwa i rodziny*, Warszawa 1984, s. 9.

<sup>46</sup> *Mój wybór* [w:] *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 294.

los w ciężkim dla niego okresie ojcostwa — mężczyzną — pozostawiono osamotnionego, bez żadnej pomocy. Z tego względu W. Breinholst postanowił, przez napisanie tego dzieła, wyrównać jeden z najbardziej przykrych braków w literaturze światowej<sup>47</sup>.

Sam W. Breinholst zaś nieco na przekór powszechnym opiniom wskazywał, że:

mężczyźni przystąpili (...) na wszystkich polach do walki o równouprawnienie. Tu i ówdzie udało się im nawet odnieść pewne sukcesy. W najważniejszej jednak dziedzinie sprawa mężczyzn pozostaje nadal rozpaczliwie przegrana. (...) Najgorsze tkwi w tym, że biedny przyszły ojciec stał się igraszką losu z powodu beznadziejnego braku doświadczenia. Podczas gdy dla przyszłych matek wydaje się dziesiątki publikacji zawierających szczegółowe porady (...) — biednego tatę pozostawia się w ciężkich miesiącach ciąży, porodu i pierwszych lat życia jego potomstwa, bezradnego i osamotnionego<sup>48</sup>.

Anonimowy autor wspomnień z lat siedemdziesiątych XX w. pisał: „Czytałem nieraz w prasie o trudzie matki wychowującej samotnie dzieci, ale o ojcach będących w roli matki nikt nie wspominał”<sup>49</sup>. Ze zdaniem tym trudno się zgodzić. Badacze i publicyści, którzy na gruncie polskim jako pierwsi podejmowali się szerszej analizy problematyki ojcostwa wskazywali, że zarówno w pracach naukowych, jak i w publicznych dyskusjach temat „mężczyzna w rodzinie” pozostawał nieobecny. „Zwracano wprawdzie uwagę na nienamalowany jeszcze »portret« ojca, lecz powstający obraz nie uzyskuje pełni barw i wyrazistości konturów”<sup>50</sup> — pisał A. Pluta w 1982 r. Ten sam autor, przypatrując się bliżej ówczesnemu dyskursowi na temat ojcostwa, wskazywał:

<sup>47</sup> *Od wydawcy oryginału* [w:] W. Breinholst, *Podręcznik dla ojców*, przeł. L. Garmada, Warszawa 1979, s. 5.

<sup>48</sup> W. Breinholst, *Podręcznik...*, dz. cyt., s. 7–8.

<sup>49</sup> *Rola ojca w wychowaniu* [w:] *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 220.

<sup>50</sup> A. Pluta, *Za progiem...*, dz. cyt., s. 7.

Publiczne głosy przybierają czasem formę wypowiedzi alarmistycznych, czasem zarzutów lub potocznych mądrości, które okazują się często po prostu stereotypami. Próby tłumaczenia rzeczywistości rodzinnej bez udziału samych zainteresowanych — zarówno w konkretnych badaniach, jak i rozważaniach wynikających z obserwacji potocznego życia — mogą być nawet ciekawe, inspirujące, w niektórych przypadkach owocne, ale prowadzą, niestety, do dramatycznego w swej wymowie okrzyku: gdzie jest ojciec? Sami zainteresowani niezbyt często dają odpowiedź i cichuteńko, nieraz milcząco zgadzają się, że powinni uczestniczyć w procesie wychowywania dzieci...<sup>51</sup>.

Z kolei cytowany już J. Witczak wskazywał, że do połowy lat osiemdziesiątych XX w. badania naukowe nad rolą ojca w rodzinie stanowiły jedynie „dodatek” do badań nad rodziną. Również w wydawnictwach popularnonaukowych mężczyzna jako mąż i ojciec usuwany był w cień aż nadto eksponowanej kobiety jako żony i matki. J. Witczak za G. Nawrockim zauważał, że jeżeli już temat „ojca” był podejmowany, to na ogół w opozycji do tematu „matka”, tworząc w ten sposób wrażenie „jakby rodzina współczesna działała w kręgu wytyczonego oddziaływania kobiet”<sup>52</sup>, gdy tymczasem:

reszta »ojca« zniknęła w ogólnym pojęciu »rodzice«, kategorii wewnętrznie już niezróżnicowanej. Ojciec po prostu »rozplynął się« w rodzinie, przestał istnieć jako jeden z dwu odwiecznych filarów, na których opierała się konstrukcja domu rodzinnego. Matka wraz z dzieckiem królowała niepodzielnie: w życiu, w badaniach naukowych, w literaturze, na ekranie, itd. (...) Wyglądało to trochę tak, jakby mężczyzna potrzebny był tylko do poczęcia dziecka. A przecież wiadomo, że w codziennym życiu rodzinnym powinno być i jest inaczej<sup>53</sup>.

W PRL-u największy wkład w ukazanie roli ojca w wychowanie dziecka wniósł Kazimierz Pospiszyl, który w 1976 r. wydał pracę zatytułowaną *O miłości ojcowskiej*, w 1980 r. *Ojciec a rozwój dziecka*, a w 1986 r. drugie wydanie *O miłości ojcowskiej*<sup>54</sup>. Prace naukowe K. Pospiszyla do dziś wznawiane i poszerzane, stanowią podstawową literaturę specjalistyczną traktującą na temat interesującego nas zagadnienia. W latach osiemdziesiątych XX w. na polskim rynku wydawniczym pojawił się także pierwszy rodzimy poradnik autorstwa J. Witczaka, pt. *Ojcostwo bez tajemnic*, a także zbiór wywiadów, przeprowadzonych przez A. Plutę, pt. *Za progiem ojcostwa i rodziny*. W tym czasie wydawane były także tłumaczenia książek zagranicznych: Jacqueline Albert-Lambert o wymownym tytule *Tato, gdzie jesteś?* i Gordona MacDonald’a *Wzorowy ojciec*<sup>55</sup>.

Należy jednak zwrócić uwagę na to, że literatura ta nie była raczej czytana przez mężczyzn, pochodzących ze środowisk chłopskich czy robotniczych, a jedynie w środowisku tzw. inteligencji pracującej. Wydaje się, że funkcja rodzicielska ojca-robotnika i ojca-chłopa nadal w głównej mierze opierała się na zabezpieczeniu finansowego bytu rodziny. Jak zauważał ówczesnie A. Pluta, w polskiej kulturze i w potocznych poglądach nadal funkcjonowało wiele opinii, „w myśl których rodzinie jakoby wystarczała sama tylko obecność mężczyzny; ojcowie są o wiele bardziej surowi dla dzieci aniżeli matki; ojcowie nie nadają się do wykonywania codziennych czynności pielęgnacyjnych”.

<sup>54</sup> K. Pospiszyl, *O miłości ojcowskiej*, Warszawa 1976; tenże, *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980; tenże, *O miłości ojcowskiej*, Warszawa 1986.

<sup>55</sup> A. Pluta, *Za progiem...*, dz. cyt.; J. Witczak, *Ojcostwo...*, dz. cyt.; J. Albert-Lambert, *Tato, gdzie jesteś?*, przeł. I. Józefowiczowa, Poznań 1986; G. MacDonald, *Wzorowy ojciec*, Kraków 1989.

<sup>51</sup> Tamże.

<sup>52</sup> J. Witczak, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 5-6.

<sup>53</sup> Tamże, s. 6.

cyjnych i opiekuńczych przy dziecku, uważanych jeszcze powszechnie w niektórych środowiskach za kobiece; głównym zadaniem męża i ojca jest przede wszystkim dbałość o byt materialny całej rodziny itd.”<sup>56</sup>.

Zmiany w postrzeganiu roli ojca w rodzinie nie przebiegały w sposób jednolity we wszystkich warstwach społecznych. Najbardziej były one widoczne w środowisku miejskim, przede wszystkim zaś w rodzinach osób wykształconych, na wsiach zaś, choć w odmiennych warunkach, to jednak nadal funkcjonowały dawne stosunki społeczne, w dużej mierze oparte na tradycyjnej mentalności i poglądach na wychowanie. Pasek pozostawał więc jeszcze długo podstawowym środkiem wychowawczym, stosowanym przez wielu ojców, głównie zaś tych wywodzących się z rodzin chłopskich i robotniczo-chłopskich. Stanowisko to wyraźnie potwierdza Lucjan Kocik, zdaniem którego w latach siedemdziesiątych XX w. w kwestii bicia dzieci jedynym czynnikiem różnicującym poglądy było „wykształcenie rodziców oraz szersze zainteresowanie problemami wychowawczymi”<sup>57</sup>.

Mimo, że pozycja *pater familias* ulegała coraz większej degradacji, to jednak w społeczeństwie funkcjonowały niekiedy sprzeczne ze sobą wyobrażenia na temat wychowawczej roli ojca i rodziny w ogóle<sup>58</sup>. W drugiej połowie lat osiemdziesiątych XX w. J. Witczak, zwracał uwagę, że:

współczesne przemiany ról rodzicielskich nie są procesem prostym i klarownym (dalekim od zakończenia), a ścieranie się »nowego« ze »starym« w rodzinie wprowadza chaos w rozumienie i wy-

pełnianie funkcji rodzicielskich. Autorzy zajmujący się przemianami współczesnej rodziny zgodnie twierdzą, że zmiana roli i pozycji kobiety w rodzinie powinna naturalnie implikować zmianę roli mężczyzny w familijnym stadle<sup>59</sup>.

Oczekiwania wobec ojców, jeśli nie wprost, to przynajmniej w sposób pośredni kształtowane były przez PRL-owską publicystykę i propagandę. W grudniu 1973 r. „Trybuna Ludu” i Ośrodek Badań Towarzystwa Planowania Rodziny ogłosiły konkurs pamiątnikarski, zatytułowany: „Współczesny mężczyzna jako mąż i ojciec”. Już sam fakt ogłoszenia takiego konkursu świadczył o tym, że ojcostwo i rola mężczyzny w życiu rodzinnym zaczęły być bardziej dostrzegalne. Ostatecznie wspomnienia napisało trzysta pięćdziesiąt dziewięć osób. Czterdzieści relacji zostało opublikowanych w postaci pracy zbiorowej, którą następnie wydano. Pragnieniem samych organizatorów było przybliżenie najważniejszych trudności, ale i satysfakcji płynących z pełnienia roli męża i ojca<sup>60</sup>. Z przeanalizowanego materiału wyłania się jednak obraz nieoddający rzeczywistości. Po pierwsze dlatego, że autorami wspomnień były głównie osoby z wykształceniem średnim i wyższym, w mniejszym zaś zakresie robotnicy czy chłopci, z których większość prawdopodobnie nigdy nie napisałyby własnej relacji. Po drugie, wspomnienia te ukazują przede wszystkim postawy wzorcowe. Mężczyźni zaniedbujący swoje obowiązki względem rodziny nie odważyliby się uczestniczyć w konkursie. Wydaje się zatem, że prezentowane w omawianym zbiorze relacje ujawniają model oczekiwany, najwyraźniej preferowany przez samą „Trybunę Ludu”

<sup>56</sup> A. Pluta, *Młodość i dom rodzinny*, Warszawa 1979, s. 68.

<sup>57</sup> L. Kocik, *Przeobrażenia...*, dz. cyt., s. 94–95; zob.: R. Krajewski, *Karcenie dzieci. Perspektywa prawna*, Warszawa 2010, s. 18.

<sup>58</sup> A. Pluta, *Za progiem...*, dz. cyt., s. 8–9.

<sup>59</sup> J. Witczak, *Ojcostwo...*, dz. cyt., s. 10–11.

<sup>60</sup> *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 5–7.

i OBTPR. Możemy wnioskować, że za pomocą tychże wspomnień próbowano oddziaływać na innych mężczyzn, celem zmiany społecznego postrzegania roli męża i ojca w rodzinie.

Podstawowym przesłaniem omawianego zbioru jest zatem równouprawnienie i współpartnerstwo mężczyzny i kobiety, zarówno w odniesieniu do wypełniania domowych obowiązków, sprawowania opieki nad dziećmi, jak i podejmowania decyzji dotyczących życia rodzinnego. Autorzy wspomnień przeważnie kontestowali wzorce przedwojenne z tymi, które sami wprowadzali do swojego małżeństwa. Wybór drogi współpartnerstwa i czynnego zaangażowania w relacje z dziećmi w ich przypadku często podyktowany był gorzkimi doświadczeniami wyniesionymi z własnego domu. Wielu z nich, pamiętając o surowości i niedostępności swoich ojców, pragnęło bliższych i bardziej serdecznych kontaktów z własnym potomstwem<sup>61</sup>. Mężczyźni ci wskazywali także, że wyraźny podział na role męskie i żeńskie w rodzinie, który był charakterystyczny dla wcześniejszych pokoleń, w PRL-u nie był już do utrzymania, chociażby ze względu na coraz większą aktywność zawodową kobiet. Część uczestników konkursu podkreślała nawet, że sami uczyli swoich synów, zarówno prac typowo męskich, jak i kobiecych<sup>62</sup>. Jeden z autorów omówionych wyżej wspomnień pisał zresztą, że:

rola ojca we współczesnej rodzinie jest tak samo ważna, jak i rola matki. Oczywiście dotyczy to szczególnie małżeństw pracujących, bo w rodzinach, gdzie żona nie pracuje, jej rola będzie nadal dominująca. Życie to dyktuje, sytuacja nas do tego zmusza, często

<sup>61</sup> *Ojciec pozostawił po sobie niesmak i żal* [w:] tamże, s. 61–63; *Życzyłabym innym takiego męża* [w:] tamże, s. 199–202.

<sup>62</sup> *Nie zostaniemy sami* [w:] tamże, s. 134; *Dałem się zniewieścić mojej żonie* [w:] tamże, s. 182.

z oporami, ale dostosowujemy się do nowoczesnego modelu dzisiejszej rodziny<sup>63</sup>.

Dla wielu mężczyzn udział w sprawowaniu opieki nad domem i dziećmi, która w pierwszej połowie XX w. stanowiła domenę aktywności kobiet, wydawał się być zupełnie nowym doświadczeniem, w którym nie tak łatwo było się odnaleźć. Zresztą same kobiety, wcale nie bez oporów, godziły się na przekazanie części funkcji opiekuńczych i wychowawczych w ręce mężczyzn. A. Pluta przestrzegał:

Ojciec wyizolowany z życia rodzinnego ma odrębne zainteresowania, uważa, że nikt go nie rozumie, sam zresztą nie próbuje niwelować tworzących się barier między nim a żoną i dziećmi. A gdy zarówno ojciec, jak i matka tworzą swoje własne światy, dzieci są osamotnione, dom zaś zostaje wtedy najczęściej przekształcony w hotel i stołówkę<sup>64</sup>.

Z kolei jeden z uczestników konkursu z 1973 r. wskazywał, że:

konieczny jest podział między małżonkami obowiązków domowych i wychowawczych, ale powinien temu towarzyszyć podział uprawnień. Również istotna jest rola mężczyzny w wychowaniu dzieci, a zwłaszcza w przygotowaniu ich do samodzielnego życia, w uspołecznieniu, w drożeniu do obowiązków, nauczaniu liczenia się z innymi. Rola męża i ojca w domu nie może jednak polegać na posłusznym wypełnianiu rozkazów i poleceń żony. Jest to najlepszy sposób na zniechęcenie mężczyzny do jego własnego domu. Każdego człowieka najbardziej cieszy to, co robi sam, według własnego uznania i spotka się z aprobatą bliskich czy chociażby tylko z ich milczącą akceptacją. Ciągłe podważanie męskiej pewności siebie nie jest właściwą drogą do rozpalania uczuć, raczej wprost przeciwnie<sup>65</sup>.

<sup>63</sup> *W roli matki* [w:] tamże, s. 95.

<sup>64</sup> A. Pluta, *Młodość...*, dz. cyt., s. 21–22.

<sup>65</sup> *Z dziećmi nie ma rozvodu* [w:] *Współczesny mężczyzna...*, dz. cyt., s. 81.

Ten sam autor wyrażał jednakże „ubolewanie nad tym, że liczna, niestety, grupa zupełnie nieodpowiedzialnych mężczyzn (...), którzy nie dbają o swoje dzieci i nie wywiązują się ze swych najbardziej elementarnych obowiązków wobec nich — rzuca ponury cień na ogół ojców, których ogromna większość niewątpliwie kocha swoje dzieci, pracuje dla nich, troszczy się o nie i ma najlepsze intencje”<sup>66</sup>. Podkreślał przy tym, że „mężczyzna może rozejść się ze swoją żoną, natomiast żaden ojciec nigdy nie może wziąć rozvodu z własnymi dziećmi”<sup>67</sup>.

Podsumowując powyższe rozważania, warto odnieść się do trzech tytułowych kategorii, tj. oczekiwań, rzeczywistości i zmian w społecznym postrzeganiu ojcostwa. Pierwsza z nich uwarunkowana czynnikami gospodarczymi, politycznymi i kulturowymi, wzmocniana była przez ówczesną publicystykę tak pedagogiczną, jak i propagandową, mniej więcej od połowy lat siedemdziesiątych XX w., gdy problem braku aktywnego udziału ojca w procesie wychowania i w życiu dziecka, stał się zjawiskiem coraz częściej zauważanym i opisywanym. W PRL-u obserwujemy zatem ewolucję oczekiwań formułowanych pod adresem mężczyzn, począwszy od zwrócenia uwagi na konieczność materialnego zaspokojenia bytu rodziny i zapewnienia jej bezpieczeństwa, aż po tendencję do włączania i nakłaniania ojców do czynnego uczestnictwa w sprawowaniu funkcji opiekuńczych i w edukacji dzieci. Choć ze względu na trudności metodologiczne zbadanie rzeczywistego udziału mężczyzn w procesie rozwoju swojego potomstwa w interesującym nas okresie

nie jest możliwe, to jednak należy wskazać, że udział ten zależny był od wpływów środowiskowych, wykształcenia, sytuacji zawodowej, relacji z matką dziecka i polityki społecznej państwa, konfrontowanych z poglądami i postawami wyniesionymi z domu rodzinnego. W związku z powyższym najbardziej konserwatywny model ojcostwa utrzymywał się w środowisku wiejskim o ugruntowanej tradycji, największe zaś przemiany relacji rodzicielskich nastąpiły w aglomeracjach miejskich, zamieszkałych przez ludność pochodzącą z różnych stron, której styl życia uległ zasadniczym przekształceniom. Niemniej wskazane różnice nie były jedynymi czynnikami decydującymi o jakości ojcostwa w PRL-u. Wydaje się, że jego kondycję najlepiej oddają słowa następującej refleksji:

Zastanawiam się nad słusznością twierdzenia, że w dawnych rodzinach ojciec był w rodzinie zawsze „dyktatorem”, a matka „służebnicą”. Znam wiele rodzin tzw. tradycyjnych, gdzie ojcowie są „bohaterami” tylko poza domem, a w domu są potulni jak przysłowiowe trusie. Znam również rodziny mieniące się jako „nowoczesne”, gdzie ojcowie pracują 8 godzin, po pracy odpoczywają czy spędzają czas na swój sposób, a matki pracują zawodowo, po pracy znów pracują w domu i zajmują się dziećmi (współczesny model dał im dodatkową pracę). I to nasuwa mi wniosek, że pozycja ojca w rodzinie — głowa rodziny, partner matki, czy pomocnik matki — uzależniona jest raczej od cech charakterologicznych małżonków, a nie od wyboru modelu, czy też od pracy zawodowej i wysokości zarobków matki<sup>68</sup>.

Przeobrażenia w obszarze stosunków rodzinnych w PRL-u należałoby zatem ujmować także w kontekście jednostkowych decyzji i indywidualnych cech tak ojców, jak i matek. W rezultacie u progu III Rzeczypospolitej nie

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Tamże.

<sup>68</sup> *Jakiej pragnę rodziny?*, [w:] Tamże, s. 196–197.

mieliśmy do czynienia z jednym określonym i powszechnie występującym modelem ojcostwa, a proces przemian w obrębie stosunków rodzinnych nie został bynajmniej zakończony. Niewątpliwie jednak wyraźnie dostrzegalną zmianę, która nastąpiła w omawianym okresie, stanowiło coraz bardziej widoczne skracanie się dystansu dzielącego ojców od dzieci. ■

## Paweł Śpica

Gdańsk, Poland

pawel.spica@ug.edu.pl

Keywords: fatherhood in Poland in the 20th century, family upbringing

### **Expectations — Reality — Change. Fatherhood in the Polish People's Republic**

#### **Abstract**

This article raises issues concerning the change of fathers' position in Polish family in the second half of the twentieth century (until 1989). The transformation of civilization as well as socio-economic policy of the state have led to the above-mentioned change. In the Polish People's Republic society men were increasingly expected to be involved in children upbringing and developing a partnership with women. However, these expectations did not reflect reality, especially in rural areas, where conservative thinking about the role of men in the family was still dominating. The biggest transformation of family structure occurred in urban and industrial areas.

In this article I endeavour to explain how the post-war migrations, economic changes, legal changes, learning solutions and social policy of the communist state authorities have contributed to the fall of / imbalance in the current way of thinking related to the role of the father in family and what were its consequences.

Paweł Śpica, M.Sc., University of Gdańsk in Gdańsk, Department of Social Science, Institute of Pedagogy.

## Arteterapia we współczesnych poglądach — analiza krytyczna<sup>1</sup>

**Eugeniusz Józefowski**

Krępiec, Polska

eugeniusz@jozefowski.com.pl

**Janina Florczykiewicz**

Siedlce, Polska

janinaflorczykiewicz@poczta.fm

Słowa kluczowe: sztuka, arteterapia, warsztat twórczy, teoria arteterapii

Odnotowany w ostatnich latach wzrost zainteresowania problematyką profilaktyki, któremu towarzyszą zmiany w zakresie polityki społecznej państwa, w tym przebudowa systemu opieki społecznej, przyczynił się do wzrostu zapotrzebowania na specjalistów w zakresie pracy z osobami cierpiącymi na nieprawidłowości rozwoju — jego zaburzenia, zahamowania czy deficyty. W odpowiedzi na te potrzeby pojawiła się oferta kształcenia na nowych kierunkach studiów i specjalnościach. Jedną z nich jest arteterapia.

<sup>1</sup> Publikacja zrealizowana w ramach projektu badawczego. Projekt został sfinansowany ze środków Narodowego Centrum Nauki, przyznanych na podstawie decyzji numer DEC-2011/03/B/HS2/03496.

Eugeniusz Józefowski, prof. zw., Akademia Sztuk Pięknych im. Eugeniusza Gepperta we Wrocławiu

Janina Florczykiewicz, dr hab., Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Kształcenie w tej specjalności wymaga zarysowania gruntownych podstaw teoretycznych, które stałyby się odniesieniem dla praktyki. Problematyka z zakresu arteterapii poruszana w rodzimych publikacjach wskazuje nie tylko na potrzebę usystematyzowania istniejącej wiedzy, lecz również na konieczność podjęcia szerokich studiów teoretycznych i empirycznych, które przyczynią się do budowania teorii arteterapii.

Praktyczne zorientowanie arteterapii sytuuje ją w obszarach nauk społecznych, humanistycznych, nauk o zdrowiu oraz sztuki — biorąc pod uwagę historyczny aspekt jej rozwoju, najbardziej czytelne są jej inklinacje do pedagogiki, sztuki i medycyny.

Ważnym krokiem w kierunku uporządkowania wiedzy jest wypracowanie definicji arteterapii, która nie tylko obejmowałaby wszystkie jej aspekty, lecz również wskazywałaby na rolę przynależną sztuce, z uwagi na jej właściwości. Istotne jest zatem określenie zakresu zaliczanych do niej działań i aktywności. Próba zdefiniowania pojęcia arteterapii już na samym początku nastrocza trudności, które wynikają z przypisywania jej szerokiego zakresu działań i zjawisk. W myśl poglądów prezentowanych w piśmiennictwie polskim w zakres arteterapii włącza się zarówno działania twórcze z obszaru poszczególnych dziedzin sztuki<sup>2</sup>, działania oparte

<sup>2</sup> W. Karolak, *Arteterapie. Terapie za pomocą sztuk wizualnych*, Warszawa 2010; M. Kulczycki, *Arteterapia i psychologia kliniczna*,



na recepcji sztuki<sup>3</sup>, jak i działania ukierunkowane na inicjowanie ekspresji i aktywności twórczej wykorzystujące formy aktywności i techniki przynależne poszczególnym dyscyplinom sztuki<sup>4</sup>.

### Nurty arteterapii

Początki arteterapii sięgają jej zastosowań w psychiatrii, jednak równolegle rozwija się dyskurs nad zastosowaniem działań arteterapeutycznych w edukacji. O odrębności prezentowanych stanowisk decyduje podejście do terapii, cele przypisywane działaniom arteterapeutycznym oraz potrzeby adresatów działań — wszystko to w odrębny sposób określa rolę i zadania arteterapeuty. Poruszane w obu dyskursach poglądy tworzą dwa równoległe nurty rozwoju arteterapii — medyczny (zastosowania kliniczne) i edukacyjny.

Na gruncie medycznym terminem arteterapia określa się „wszelką działalność twórczą wykorzystywaną w procesie oddziaływań leczniczych”<sup>5</sup>. Najczęściej jest ona spontanicznie podejmowana przez chorych, aczkolwiek bywa stosowana jako technika psychoterapeutyczna. W polskich rozwiązaniach praktycznych można wskazać dwa sposoby zastosowań arteterapii: jako psychorysunku, czyli techniki diagnostycznej, oraz jako metody stymulacji chorych na schizofrenię, którzy mieli w przeszłości profesjonalne doświadczenia ze sztuką<sup>6</sup>, aczkolwiek w ostatnim czasie metodę

tę stosuje się także wobec pacjentów, którzy nie mieli doświadczeń na polu sztuki<sup>7</sup>. Działanie arteterapeutyczne stanowi ogniwo ogólnego procesu terapeutycznego, co oznacza, że osoby jej poddawane są jednocześnie leczone farmakologicznie. Decyzja o celach i formach arteterapii zastosowanych wobec jednostki jest podejmowana przez zespół specjalistów, a zadaniem arteterapeuty jest realizacja tych działań, zgodna ze sformułowanymi zaleceniami.

Wśród celów arteterapii realizowanej na gruncie medycznym należy wymienić: diagnozę, stymulację, relaksację, uzyskanie *katharsis*, odzyskanie równowagi i integrację psychiki. Są one realizowane w ściśle zaplanowanych działaniach różniących się charakterem, tj. arteterapii kreatywnej, integrującej, czynnościowej, sublimacyjnej i projekcyjnej<sup>8</sup>.

Poglądy na arteterapię rozwijane na gruncie edukacyjnym są osadzone w założeniach pedagogiki kultury oraz koncepcji wychowania przez sztukę. Arteterapia jest traktowana jako działania w przestrzeni sztuki ukierunkowane na wspomaganie optymalnego rozwoju osobowości ich uczestników. Rozwój rozpatruje się w kontekście zaistnienia korzystnych zmian inicjowanych działaniem arteterapeutycznym, stąd istotnym jest ustalenie jego efektywności. Pod uwagę brane są trzy aspekty zmiany rozwojowej związane z eliminowaniem czynników zakłócających rozwój w danej sferze, kształtowaniem określonych sfer oraz przeorganizowaniem struktur osobowości<sup>9</sup>.

„Arteterapia III” Zeszyt Naukowy nr 57, Wrocław 1990, s. 7–19; T. Rudowski, *Arteterapia — inspiracje i wartości*, Warszawa 2007.

<sup>3</sup> M. Kulczycki, *Arteterapia...*, dz. cyt.; B. Łoza, *Film i multimedia*, [w:] *Arteterapia: od teorii do terapii. Podręcznik przedmiotu*, red. B. Łoza, A. Chmielnicka-Plaskota., T. Rudowski, Warszawa 2013; T. Rudowski, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>4</sup> W. Sikorski, *Arteterapia*, [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t I, Warszawa 2003; A. Steliga, *Arteterapia w rehabilitacji osób chorych na schizofrenię*, Kraków 2011, s.177–188.

<sup>5</sup> G. Kwiatkowska, *Arteterapia*, Lublin 1991, s. 37.

<sup>6</sup> Zob. M. Tyszkiewicz, *Próby przygotowania pacjentów psychiatrycznych do rehabilitacji zawodowej na drodze stymulacji*

*arteterapeutycznej*, „Biuletyn Instytutu Psychoneurologicznego” 1983, nr 4, 24–30.

<sup>7</sup> Zob. A. Steliga, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>8</sup> G. Kwiatkowska, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>9</sup> Zob. E. Józefowski, *Arteterapia...*, dz. cyt.

Istotą działania arteterapeutycznego jest inicjowanie podmiotowego doświadczenia w przestrzeni sztuki, stymulującego rozwój osobowy. Z uwagi na przypisaną poszczególnym dziedzinom sztuki specyfikę procesu kreacji i wykorzystywanych w nim środków wyrazu artystycznego opis mechanizmów arteterapeutycznej zmiany wymaga odrębnego omówienia w każdej z nich.

Podstawową techniką działania arteterapeutycznego w dziedzinie sztuk plastycznych (pięknych) jest warsztat twórczy. Jego istotą jest inicjowanie podmiotowego doświadczenia uczestników, obejmującego refleksje, które na co dzień nie są ich udziałem. Przestrzenią tego doświadczenia staje się sztuka — sytuacja artystyczna aranżowana przez artystę w polu estetycznym, rozumianym za Berleantem<sup>10</sup> jako funkcjonalny związek pomiędzy wszystkimi uczestnikami wydarzeń estetycznych (twórcą, odbiorcą, wytworem) generujący doświadczenia estetyczne. Elementy składowe warsztatu (miejsce, technika, tworzywo, aktywność proponowana w kreacji) są komplementarnymi składnikami jego koncepcji, podporządkowanymi realizacji przyjętego celu.

W proponowanym rozumieniu warsztat jest spotkaniem przy kreacji plastycznej, w którym wytwarza się osobista więź między uczestnikami, z uwagi na współdoświadczenie treści przeżywanych podmiotowo. Specyficzne relacje nawiązywane w czasie jego trwania obejmują autentyczność doświadczenia i ekspresji siebie oraz autentyczność doświadczenia drugiego człowieka, co jest związane z otwarciem się zachodzących relacji na szczególnie wymiar doświadczenia podmiotowego. Relacja taka jest określana w filozofii

terminem „spotkanie”<sup>11</sup>, jej podłożem są dążenia afiliacyjne do potwierdzenia „ja” jednostki przez innych, którym towarzyszy gotowość jednostki do potwierdzenia „ja” innych.

### Przegląd współczesnych ujęć arteterapii — refleksje krytyczne

W literaturze spotyka się szerokie i wąskie ujęcie arteterapii. W ujęciu szerokim jest ona definiowana jako zespół działań wykorzystujących środki i formy działań artystycznych przynależne poszczególnym dyscyplinom sztuki. Pozwala to na wyróżnienie odmian działania arteterapeutycznego takich jak: muzykoterapia, biblioterapia, poezjoterapia, dramoterapia, terapia przez sztuki plastyczne/wizualne, terapia przez film, choreoterapia. I tak, odwołując się do szerokiego ujęcia, W. Karolak<sup>12</sup> posługuje się określeniem „arteterapie”, w celu podkreślenia specyfiki i niepowtarzalności każdej z realizacji, która wynika z odmienności dziedzin i dyscyplin sztuki.

W wąskim rozumieniu przedrostek „arte” jest odnoszony do sztuk plastycznych, co jest zgodne z historycznym rozwojem pojęcia arteterapia. Początki stosowania arteterapii wiążą się z zastosowaniem dwóch mediów — muzyki i plastyki — w oddziaływaniach adresowanych do pacjentów psychiatrycznych. W rozwoju obu odmian arteterapii od początku zaznaczyła się odrębność, także w nazwie — muzykoterapia opierała się głównie na recepcji muzyki, czemu przypisywano funkcje relaksacyjne, uspokajające czy pobudzające, z kolei zastosowanie sztuk plastycznych w terapii opierało się na kreacji.

<sup>10</sup> Zob. A. Berleant, *Prze-myśleć estetykę. Niepokorne eseje o sztuce*, Kraków 2007.

<sup>11</sup> Zob. M. Buber, *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*, Warszawa 1992, s. 134–137.

<sup>12</sup> W. Karolak, *Arteterapie...*, dz. cyt.

Tak więc w rozumieniu wąskim arteterapię definiuje się jako oddziaływanie terapeutyczne

z użyciem kreacji wizualnej (pojętej jak najszerzej w duchu współczesnego rozumienia sztuki). wykorzystuje się w nim szeroki zakres działań i środków wyrazu z obszaru sztuk wizualnych, pochodzących zarówno z tradycyjnych dziedzin plastycznych (malarstwa, rzeźby, rysunku, grafiki), jak i zjawisk artystycznych charakterystycznych dla sztuki współczesnej (happening, instalacja, performance, environment)<sup>13</sup>.

Różnorodności podejść do arteterapii towarzyszą zróżnicowane sposoby jej opisu i definiowania, co prowadzi do nieporozumień na tle jednostronnego ujęcia sztuki, w którym eksponuje się wybiórczo jej pojedynczy aspekt, np. tworzenia, techniki albo ekspresji. Kulczycki definiuje ją jako: „układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i (lub) podnoszenie poziomu jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki”<sup>14</sup>.

Nieporozumienia wokół arteterapii ujawniają się już na poziomie podawanych w literaturze klasyfikacji — wśród rodzajów terapii nawiązujących do sztuki wymienia się: ludoterapię, silvoterapię (terapia przez obcowanie z lasem), talasoterapię (terapia przez obcowanie z morzem), socjoterapię<sup>15</sup>, co powoduje mylne przekonanie, że przypisane im aktywności wliczane są w zakres sztuki.

Część prezentowanych w literaturze poglądów odnoszących się do arteterapii ujmowanej wąsko (jako terapii przez sztuki plastyczne) odwołuje się do obowiązującego w XIX wieku tradycyjnego pojmowania sztuki jako umiejętności wytwa-

rzania w określonych technikach plastycznych, definiowanej w odwołaniu do czynności malowania, konstruowania czy rzeźbienia. Takie ujęcie sztuki prowadzi do zawężania arteterapii do aktywności twórczej przy wykorzystaniu technik plastycznych. Podejście takie prezentuje W. Sikorski<sup>16</sup>, który, definiując arteterapię jako „terapię wykorzystującą różnego rodzaju techniki plastyczne w oddziaływaniach leczniczych i naprawczych”, lokuje działanie arteterapeutyczne w terapii zajęciowej:

Arteterapia jest obecnie szeroko stosowana już nie tylko w lecznictwie psychiatrycznym [...]. Wykorzystywanie różnych technik terapii opierających się na ekspresji plastycznej, muzycznej czy teatralnej staje się coraz powszechniejsze również w środowisku pozamedycznym<sup>17</sup>.

Dla tak rozumianej arteterapii jest używany alternatywny termin „plastykoterapia”<sup>18</sup>. W podobny sposób terapia przez sztukę traktowana jest w psychiatrii: „wśród rodzajów arteterapii wspomagającej procesy uczenia, najczęściej stosowaną w psychiatrii w ramach terapii zajęciowej jest terapia przez sztuki wizualne, dawniej: plastykoterapia, wykorzystująca różne rodzaje sztuk plastycznych”<sup>19</sup>. Jednostronny sposób ujmowania sztuki jest prezentowany przez autorów, którzy przyjmują aktywność twórczą za jedyne kryterium klasyfikacyjne arteterapii, proponując jednocześnie określenie „terapia przez twórczość”. Przykładem jest ujęcie zastosowane przez A. Steligę<sup>20</sup>, w którym Autorka zalicza do arteterapii działania twórcze stosowane w leczeniu

<sup>13</sup> E. Józefowski, *Arteterapia w sztuce i edukacji*, Poznań 2012, s. 10.

<sup>14</sup> Zob. M. Kulczycki, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>15</sup> Zob. E. Konieczna, *Arteterapia w teorii i praktyce*, Kraków 2003; A. Steliga, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>16</sup> W. Sikorski, *Arteterapia...*, dz. cyt.

<sup>17</sup> Tamże, s.178.

<sup>18</sup> E. Konieczna, *Arteterapia...*, dz. cyt., s.18.

<sup>19</sup> M. Pałuba, A. Chmielnicka-Plaskota, *Koncepcje arteterapii*, [w:] *Arteterapia: od teorii...*, dz. cyt., s.26.

<sup>20</sup> Zob. A. Steliga, *Arteterapia...*, dz. cyt.

i rehabilitacji chorych psychicznie, czy W. Szulc, która stwierdza, że arteterapia to „spontaniczna twórczość chorych, poddanych opiece terapeutów lub działanie kreacyjne, czy plastyczne, podejmowane w sytuacji terapeutycznej przez osoby uprzednio nietwórcze w zakresie plastyki”<sup>21</sup>. Podobny sposób myślenia jest udziałem wielu praktyków — analiza wielu publikowanych działań i programów dowodzi, że arteterapia często jest utożsamiana z zajęciami ukierunkowanymi na rozwój zainteresowań sztuką, opartymi na kreacji, tj. zajęciami muzycznymi, plastycznymi, teatralnymi, literackimi, które w swej istocie zakładają posługiwanie się przynależnymi im środkami wyrazu i formami aktywności.

Z kolei na gruncie zastosowań klinicznych wyrazem jednostronnego ujęcia sztuki jest wskazana wcześniej tendencja do stawiania arteterapii na równi z terapią zajęciową oraz utożsamianie jej z psychorysunkiem — jak podaje W. Szulc arteterapią jest „wykorzystywanie technik plastycznych i ich wytworów w terapii i diagnozowaniu zaburzeń psychicznych i emocjonalnych”<sup>22</sup>.

Przytoczone ujęcia arteterapii deprecjonują sztukę, a niekiedy nawet staje się ona zbędna. Powstaje zatem pytanie o trafność włączania tych aktywności w zakres pojęcia arteterapii. Nazwa „arteterapia” jest tłumaczeniem angielskiego terminu *art therapy*, którego autorstwo przypisuje się A. Hillowi — artyście i nauczycielowi, który w ramach wspomagania procesu rehabilitacji rozpoczął prowadzenie zajęć plastycznych w szpitalach<sup>23</sup>. Etymologicznie przedrostek „arte”

odwołuje się do sztuki (łac. *ars* — artysta), natomiast terapia (łac. *therapia*) odnosi się do metod leczenia chorób<sup>24</sup> — przy czym oba człony tego terminu mają równoważne znaczenie. Tak więc w bezpośrednim tłumaczeniu termin arteterapia oznacza leczenie za pomocą sztuki.

Pełne rozumienie sztuki obejmuje świadomość w zakresie roli, jaką pełnią w niej artysta, kreacja i dzieło oraz interakcji, tworzących jej przestrzeń — jedynie uwzględnienie wskazanych „elementów” i ich wzajemnych powiązań w projektowanym działaniu terapeutycznym uprawnia do zaliczenia go w zakres arteterapii. Wymóg ten spełnia definicja podana przez M. Kulczyckiego, w której arteterapia jest traktowana jako „układ poglądów i czynności ukierunkowanych na utrzymanie i (lub) podniesienie poziomu jakości życia ludzi przy pomocy szeroko rozumianych dzieł sztuki i uprawiania sztuki”<sup>25</sup>. W tym ujęciu, oprócz aspektu terapeutycznego (lecniczego), wskazuje się na wychowawczy wymiar działań arteterapeutycznych.

Rzetelny opis arteterapii powinien uwzględniać co najmniej: formy aktywności, mechanizmy i powiązane z nimi cele oraz przyporządkowanie planowanych działań do dziedzin i dyscyplin naukowych.

## Konkluzja

Zgodnie ze stanowiskiem prezentowanym przez autorów tego opracowania trafne rozumienie pojęcia arteterapii powinno uwzględniać istotę sztuki w jej obowiązującym współcześnie rozumieniu. Konsekwencją tego podejścia jest ograniczenie zakresu arteterapii do działań opar-

<sup>21</sup> W. Szulc, *Sztuka i terapia*, Warszawa 1993, s.15.

<sup>22</sup> Tenże, *Historia arteterapeutyki*, „Edukacja i Dialog” 2006, nr 8, 66–69.

<sup>23</sup> Zob. D. Waller, *Evaluating the use of art therapy for older people with dementia: a control group study*, [w:] *Namellless*

*Dread: Arts Therapies and Progressive Illness*, red. D. Waller, London 2002.

<sup>24</sup> Por. *Słownik wyrazów obcych*, red. Z. Rysiewicz, Warszawa 1961.

<sup>25</sup> Zob. M. Kulczycki, *Arteterapia...*, dz. cyt.

tych na kreacji zachodzącej w przestrzeni sztuki, ukierunkowanych na intensyfikację doświadczenia podmiotowego, które przyczynia się do rozwoju osobowego. Istotną staje się osoba inicjująca te działania — arteterapeuta. Należy podkreślić, że jedynie świadomy twórca, artysta, posiada umiejętność umieszczenia w obszarze artystycznym drugiego człowieka — tylko wówczas projektowane przez niego działania artystyczne może stać się okazją rozwojową. Okazja ta dotyczy wzbudzenia doświadczeń podmiotowych w przestrzeni sztuki, m.in. uzyskania wglądu w siebie, przepracowania podczas dialogu towarzyszącego kreacji artystycznej istotnych dla podmiotu kwestii, co jest immanentną właściwością sztuki. Powstający wytwór jest symbolicznym zapisem przeżyć towarzyszących kreacji. Wszystkie elementy procesu arteterapeutycznego (artysta, kreacja, dzieło, uczestnik) są ściśle ze sobą powiązane, a pominięcie któregośkolwiek z nich powoduje zmianę charakteru działania. Argument przemawiający za koniecznością organizacji arteterapii przez artystę, względnie osobę posiadającą szeroką wiedzę w zakresie sztuki (np. pedagogów sztuki), jest osadzony w historii rozwoju arteterapii — w jej początkach działania organizowane były przez artystów, dopiero współcześnie zostały zaanektowane przez pedagogów, psychologów czy psychoterapeutów.

Przedstawione stanowisko łączy w sobie poglądy wypracowane na gruncie myśli estetycznej odnoszące się do terapeutycznych funkcji sztuki — ekspresyjnej, związanej z urzeczywistnieniem stłumionych uczuć oraz katartycznej, oznaczającej oczyszczenie poprzez rozładowanie lub przekształcenie przykrych stanów emocjonalnych. ■

**Eugeniusz Józefowski**  
**Janina Florczykiewicz**

Krępiec, Siedlce, Poland

eugeniusz@jozefowski.com.pl  
janinaflorczykiewicz@poczta.fm

Keywords: art, art therapy, creative workshop, theory of art therapy

### **Art Therapy in the Contemporary-minded - a Critical Analysis**

#### **Abstract**

The Art therapy as a discipline contained in the first phase of development requires determinants which arranges the existing state of knowledge. The basic necessity is to develop its unified definition. According to many misunderstandings about the art therapy, the text attempts to systematize the knowledge of the art therapy by making critical analysis of definitions and classifications functioning. In the view of presented opinions, accurate understanding of the art therapy definition should include the essence of an art and its modern meaning.

Eugeniusz Józefowski, Professor, The Eugeniusz Geppert Academy of Art and Design in Wrocław

Janina Florczykiewicz, dr hab., Siedlce University of Natural Sciences and Humanities

# Rola nauczyciela w diagnozowaniu i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym

**Ewa Kochanowska**

Bielsko-Biała, Polska

kochanowska66@gazeta.pl

Słowa kluczowe: dziecko, edukacja wczesnoszkolna, diagnoza, wspomaganie rozwoju, kompetencje społeczne

## Wprowadzenie

Na każdym z etapów rozwoju człowiek staje przed nowymi wymaganiami i oczekiwaniami ze strony środowiska społecznego, rozumianego jako ogół warunków powstałych w wyniku społecznego współżycia i działania ludzi, odgrywających doniosłą rolę w kształtowaniu się jego społecznej osobowości i wyznaczających w dużym stopniu jego zachowania<sup>1</sup>. W toku procesu socjalizacji i interakcji z innymi ludźmi nabywane są i kształtowane kompetencje społeczne. Kompetencje społeczne są pojęciem dość złożonym i trudnym do jednoznacznego zdefiniowania. Pojęcie *kompetencje*, jak i jego dookreślenie — *społeczne* — zawiera w sobie szereg elementów składowych, które dotyczą tak osoby, jak i jej funkcjonowania

<sup>1</sup> Zob. M. Garbat, *Elementy otoczenia społecznego osób niepełnosprawnych oraz ich wpływ na rehabilitację i integrację społeczną* [w:] *Ergonomia niepełnosprawnych*, red. J. Lewandowski, J. Lecewicz-Bartoszewska, M. Sekieta, Łódź 2003, s. 110–112.

Ewa Kochanowska, dr, adiunkt w Katedrze Pedagogiki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej

w świecie, dlatego ich widzenie i rozumienie wymaga podejścia uwzględniającego różnorodność i zmienność kontekstów, w jakich są rozwijane i wykorzystywane, co rodzi naturalne problemy interpretacyjne. Można zaobserwować tendencje do łączenia i zamiennego korzystania ze stworzonych dotychczas definicji<sup>2</sup>. W celu dookreślenia treści i znaczenia pojęcia *kompetencje społeczne* często używa się wielu innych terminów odnoszących się do efektywnego współdziałania z ludźmi, a mających przybliżyć znaczenie omawianego terminu, takich jak np.: kompetencje lub umiejętności interpersonalne, zdolności społeczne, umiejętności społeczne oraz inteligencja społeczna czy też emocjonalna. Definicje *kompetencji społecznych* ujmują różne elementy treściowe terminu i w większym lub mniejszym stopniu kładą nacisk na rodzaj oddziaływania i jakość kontaktów interpersonalnych z innymi ludźmi. M. Argyle traktuje kompetencje społeczne jako „[...] zdolność, posiadanie niezbędnych umiejętności do tego, by wywrzeć pożądany wpływ na innych ludzi w sytuacjach społecznych”<sup>3</sup>. Węższe rozumienie terminu, odnoszące się wyłącznie do pozytywnych i aprobowanych przez społeczeństwo celów, podaje H. Ginzburg, zdaniem którego kompetencje społeczne warunkują bycie akceptowanym przez otoczenie społeczne, ujawniają

<sup>2</sup> Zob. W. Otrębski, K. Rutkowska, *Kompetencje społeczne instruktorów sportu* [w:] *Studia z psychologii w KUL*, t. 13, red. P. Francuz, W. Otrębski, Lublin 2006, s. 84.

<sup>3</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1999, s. 133.

się w sytuacjach, w których jednostka potrafi i chce dostosować się do zwyczajów, nawyków, standardów zachowania przyjmowanych przez społeczeństwo, w którym żyje<sup>4</sup>. W innym ujęciu, kompetencja społeczna wyraża się przede wszystkim w:

[...] umiejętności odkodowywania i interpretowania sygnałów społecznych, poszukiwania rozwiązań problemu pojawiającego się w relacjach z innymi ludźmi, dokonywania wyboru rozwiązania i zastosowania go w danej sytuacji. Przebieg tych procesów zależy od całości otrzymanych z otoczenia sygnałów, od celów do jakich podmiot zmierza w danym momencie oraz od przechowywanych w pamięci wcześniejszych doświadczeń podmiotu<sup>5</sup>.

Ponadto kompetencje społeczne wyrażają się także w umiejętności elastycznego i zgodnego z normatywnymi wzorcami sytuacji reagowania podczas porozumiewania się z ludźmi<sup>6</sup>. Przytoczone wyżej przykładowe ujęcia definicyjne terminu *kompetencje społeczne* akcentują następujące najważniejsze elementy treściowe omawianego pojęcia:

- zdolność, umiejętność wywierania wpływu na innych w kontaktach społecznych;
- realizowanie celów pożądaných, aprobowanych przez społeczeństwo w toku interakcji społecznych;
- umiejętność rozwiązywania problemów w relacjach społecznych;
- skuteczne porozumiewanie się z innymi w kontaktach społecznych.

<sup>4</sup> Cyt. za: T. Witkowski, *Poziom rozwój społeczny upośledzonych umysłowo*, Lublin 1985, s. 8.

<sup>5</sup> M. Deptuła, *Diagnozowanie i wspomaganie rozwoju kompetencji społecznej dzieci jako działania profilaktyczne* [w:] *Psychopatologia i psychoprofilaktyka. Przejawy narkomanii, alkoholizmu, przemocy, zaburzeń psychicznych w rodzinie i szkole oraz możliwości przeciwdziałania*, red. A. Margasiński, B. Zajęcka, Kraków 2000, s. 493–494.

<sup>6</sup> U. Jakubowska, *Wokół pojęcia „kompetencja społeczna” — ujęcie komunikacyjne*, „Przegląd Psychologiczny” 1996, nr 3–4, s. 37.

Najczęściej kompetencje społeczne ujmuje się zatem w kategoriach umiejętności społecznych, z drugiej zaś strony podkreśla się skutki społeczne takich zachowań. Wymienione elementy treściowe omawianego pojęcia określają wymagania osoby kompetentnej społecznie wobec innych osób.

Celem niniejszego opracowania jest ukazanie potrzeby diagnozowania poziomu kompetencji społecznych dzieci w edukacji wczesnoszkolnej za pomocą odpowiednio dobranych metod i technik oraz przedstawienie argumentów przemawiających za intensyfikacją działań nauczycieli ukierunkowanych na wspomaganie rozwoju kompetencji społecznych dzieci w aspekcie wspólnotowym i osobistym.

### **Wokół istoty i znaczenia kompetencji społecznych**

Kompetencje społeczne, w odniesieniu do osoby dziecka lub ucznia, powiązane są ściśle z umiejętnościami interpersonalnymi, które służą mu do utrzymywania kontaktów z ludźmi, tj. innymi dziećmi i dorosłymi (np. z nauczycielem) na jak najlepszym poziomie i decydują o tym, w jaki sposób wywiera ono wpływ na innych oraz jak samo przyjmuje wpływy pochodzące od innych ludzi. Pojęcie kompetencji społecznych występuje często w kontekście terminu umiejętności interpersonalnych, rozumianych najczęściej jako zespół zachowań wobec innych osób, którym to zachowaniom przyświecają intencje (leżące u podstaw zachowań) i stosunek do drugiego człowieka. Umiejętności interpersonalne obejmują w szerokim znaczeniu poznanie się ludzi, usprawniają komunikowanie się, rozwiązywanie problemów czy niesienie pomocy<sup>7</sup>. Pełne rozumienie

<sup>7</sup> Zob. K. Balawejder, *Umiejętności interpersonalne w niesieniu pomocy* [w:] *Psychologia pomocy. Wybrane zagadnienia*, red. K. Otrębska-Popiołek, Katowice 1996, s. 46–47.

terminu kompetencji społecznych powinno obejmować nie tylko realizację wymagań wobec otoczenia, umiejętność współpracy z innymi, ale także umiejętność realizowania własnych celów w kontaktach społecznych<sup>8</sup>. A. Męczkowska wskazuje na dwa wymiary kompetencji. Jednym z nich jest opisany wcześniej aspekt społeczny (wspólnotowy), który odnosi się do relacji z innymi i ma na celu rozwiązywanie różnorodnych problemów społecznych. W tym ujęciu osoba kompetentna społecznie chętnie spełnia swoje powinności wobec innych ludzi, potrafi czerpać od nich wsparcie, cieszy się uznaniem i zaufaniem oraz odczuwa zadowolenie z siebie i ze współżycia z otoczeniem społecznym. Natomiast drugi wymiar kompetencji, określanej jako indywidualny, odnosi się do takich form aktywności podmiotu, które są zorientowane na interpretację, weryfikację, refleksję, kreację samego podmiotu<sup>9</sup>. A. Matczak zwraca uwagę na konieczność łącznego rozpatrywania kompetencji społecznych i emocjonalnych. Kompetencja emocjonalna stanowi taką strukturę wiedzy, która pozwala jednostce funkcjonować w sposób adekwatny w różnych sytuacjach społecznych uruchamiających emocje. Jest to wiedza, która pozwala na regulowanie swoich emocjonalnych doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. Kompetencja emocjonalna czyni człowieka zdolnym do radzenia sobie w świecie społecznym. W tym kontekście kompetencja społeczna oznacza umiejętność posługiwania

się emocjami w relacjach społecznych<sup>10</sup>. A. Męczkowska, traktując kompetencje społeczne jako potencjał podmiotu wyznaczający jego zdolność do wykonania określonych działań, wskazuje na dwa podejścia do tego potencjału, tj. podejście adaptacyjne i transgresyjne. W pierwszym z nich kompetencję pojmuje się jako adaptacyjny potencjał podmiotu pozwalający mu na dostosowanie się do warunków otoczenia. Takie ujęcie kompetencji oznacza dyspozycje do instrumentalnego działania związanego z wiedzą, umiejętnościami i motywacją. Ujęcie to często spotyka się z krytyką jako zbyt wąskie, nie uwzględniające takich dyspozycji podmiotu, jak np. twórcze i krytyczne myślenie. Kompetencja jest bowiem rodzajem głębokiej struktury poznawczej integrującej funkcjonujące w jej ramach elementy oraz równoważące relacje człowieka ze światem. Tak rozumiana kompetencja to twórcza aktywność podmiotu towarzysząca zarówno procesowi nabywania kompetencji, jak i jej wykorzystania, to reorganizacja dotychczas posiadanej przez podmiot wiedzy, wzorców myślenia i działania. Bycie kompetentnym oznacza tutaj bycie aktywnym, twórczym podmiotem, który czynnie uczestniczy w dokonujących się procesach zmian społecznych. Kompetencja jest nie tylko sprawnością działania, jest potencjałem stanowiącym warunek aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze; jest zdolnością do indywidualnej refleksji i społecznej negocjacji<sup>11</sup>. Akcentowanie twórczego potencjału jednostki znajduje również swój wyraz w transgresyjnym ujęciu kompetencji, które uwzględnia zdolność do transgresyjnego działania jednostki, ale także

<sup>8</sup> M. Oleś, *Asertywność u dzieci w okresie wczesnej adolescencji*, Lublin 1998, s. 23.

<sup>9</sup> Zob. A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela do konstrukcji świata społecznego. Nauczycielskie koncepcje wymagań dydaktycznych a problem rekonstrukcji kompetencji ucznia*, Kraków 2002.

<sup>10</sup> Zob. A. Matczak, *Do czego może być potrzebne pojęcie inteligencji emocjonalnej?* [w] *Inteligencja emocjonalna. Fakty, mity, kontrowersje*, red. M. Śmieja, R. Orzechowski, Warszawa 2008.

<sup>11</sup> Zob. A. Męczkowska, *Od świadomości nauczyciela...*, dz. cyt.



zdolność do systematycznego i świadomego przebudowywania kompetencji już posiadanych. Kompetencje są wynikiem nie tylko poznawania rzeczywistości, ale także systematycznego procesu poznawania własnych możliwości jako podmiotu poznającego<sup>12</sup>.

Jak podkreśla K. Martowska, kompetencje społeczne powstają w wyniku naturalnego treningu społecznego, w którym człowiek uczestniczy, angażując własny potencjał intelektualny w różnorodne działania o charakterze społecznym. Zdaniem Autorki trening, który jest udziałem jednostki, rozpoczyna się we wczesnym okresie rozwoju, zwłaszcza w wyniku oddziaływań środowiskowych, w tym rodzicielskich, i jest kontynuowany przez całe życie, przy czym intensywność treningu społecznego u poszczególnych osób jest różna, ponieważ nie wszyscy mają równie silną motywację do angażowania się. Motywacja ta zależy od potrzeb, wartości, celów jednostki i związanych z nimi zadań, te zaś uwarunkowane są wymaganiami środowiskowymi z jednej, a właściwościami osobowościowo-temperamentalnymi z drugiej strony<sup>13</sup>. Dziecko rozpoczynające naukę w szkole posiada już wcześniejsze doświadczenia społeczne związane nie tylko z domem rodzinnymi, ale także ze środowiskiem społeczno-wychowawczym przedszkola. Zdaniem A. Brzezińskiej, dziecko w toku edukacji przedszkolnej powinno nabyć wiele różnych umiejętności społecznych i osobistych. W ramach tych pierwszych autorka wyróżnia umiejętności wypowiedzania się w dużej i małej grupie, umiejętności słuchania innych

i bycia wysłuchanym, podejmowania wspólnych działań z innymi, i to w różnych warunkach, nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z nowymi dla dziecka osobami, zawierania pierwszych przyjaźni oraz dostrzegania potrzeb innych oraz dorosłych. Wśród kompetencji osobistych zdobytych przez dziecko przedszkolne autorka wymienia: wzrost poczucia kompetencji, pewności siebie i własnej wartości, umiejętność rozpoznawania i wyrażania własnych potrzeb, dostrzegania podobieństw własnych i cudzych problemów oraz wzrost poczucia sprawstwa w rozwiązywaniu problemów.<sup>14</sup>

Zgodnie z koncepcją rozwoju społecznego E. H. Eriksona, dziecko między siódmym a dwunastym rokiem życia znajduje się w najbardziej społecznie znaczącej fazie rozwoju, która wprowadza je w gęszcz problemów tożsamości i adaptacji społecznej. W tej fazie rozwija się u dzieci poczucie podziału zadań w grupie wykonującej pewne prace. Szkoła jako instytucja i nauczyciele tworzą klimat dla rozwiązania wymagań tego okresu<sup>15</sup>. Jak pisze J. Sajdera:

[...] specyfika edukacji społecznej w instytucjach wychowania zbiorowego, jak przedszkole i szkoła, związana jest z budowaniem pomostu między swobodną aktywnością dziecka w rodzinie a rytmem obowiązków ucznia. Z jednej strony, kontaktowanie się naraz z wieloma rówieśnikami poszerza krąg doświadczeń społecznych dziecka o bycie w zespole, lecz z drugiej strony, wiąże się ze wzrostem wymagań, dotyczących aktywności poznawczej i sposobu organizowania procesu uczenia się dziecka<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> Zob. W. Furmanek, *Kompetencje raz jeszcze. Ku humanistycznej ujętej kompetencjom kluczowym [w:] Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie*, red. W. Furmanek, M. Duris, Rzeszów 2007.

<sup>13</sup> Zob. K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania kompetencji społecznych*, Warszawa 2012, s. 30.

<sup>14</sup> Zob. A. Brzezińska, *Badania ewaluacyjne w psychologii klinicznej [w:] Psychologia kliniczna*, t. 1, red. H. Sęk, Warszawa 2005, s. 231–245.

<sup>15</sup> L. Witkowski, *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989, s. 62.

<sup>16</sup> J. Sajdera, *Wspieranie aktywności społecznej dziecka sześciolatniego w perspektywie nowej podstawy programowej*

Od tego jak dziecko postrzega swoje miejsce i rolę w grupie społecznej jaką jest klasa, zależą również jego wyniki w nauce. Poczucie akceptacji, bliskich relacji z rówieśnikami i nauczycielem tworzą właściwy klimat społeczno-emocjonalny procesu uczenia się dziecka. Według modelu uczenia się w teorii społecznego poznania L. S. Wygotskiego

[...] dziecko intelektualnie może osiągnąć znacznie więcej za pomocą naśladowania, niż wtedy, gdy działa samodzielnie. [...] Mówiąc o naśladowaniu, nie mamy na myśli naśladowania mechanicznego automatycznego i bezsensownego, lecz rozumne, świadome operacje. [...] Naśladowanie to każdy typ działania, w którym dziecko nie działa samodzielnie, a współpracuje z dorosłym lub innymi dziećmi. [...] To, co dzisiaj dziecko potrafi robić we współpracy i pod kierunkiem, jutro zdoła zrobić samodzielnie<sup>17</sup>.

Ponadto z wielu badań wynika, że obraz siebie samego, jaki człowiek tworzy i samoocena, jaką wywodzi z tego obrazu, mają wpływ na postawy i poziom rozwiązywania przez niego różnych życiowych problemów. Wyniki badań wskazują na zależność tego rodzaju: im lepszy jest obraz siebie samego, obraz swoich szkolnych możliwości, tym wyższe są faktyczne osiągnięcia uczniów. Nauczyciele mogą odgrywać znaczącą rolę w kształtowaniu się pozytywnego, a zarazem realistycznego obrazu samego siebie u swoich uczniów<sup>18</sup>.

### Kompetencje społeczne dzieci w dokumentach programowych

Istotną rolę w działaniach nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej odgrywa, z jednej strony, umiejętność diagnozowania kompetencji

[w:] *Edukacja (dla) dziecka — od trzylatka do sześciolatka*, red. J. Bałachowicz, Z. Zbróg, Kraków 2011, s. 268.

<sup>17</sup> L. S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*, red. A. Brzezińska, M. Marchow, Poznań 2002, s. 84–85.

<sup>18</sup> *Podstawy psychologii. Podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Rudkowska, L. Wrona, Kraków 1998, s. 278.

społecznych, z drugiej zaś — kształtowania tychże kompetencji, które mają na celu udzielanie pomocy dziecku w nabywaniu umiejętności społecznych, w określaniu różnych sytuacji społecznych i budowaniu więzi z innymi, zgodnie z aktualnym etapem jego rozwoju i zdolnością uczenia się. W programowych dokumentach dotyczących edukacji wczesnoszkolnej<sup>19</sup> wielokrotnie używane są pojęcia i stwierdzenia odnoszące się do kompetencji społecznych, ponieważ nadrzędnym celem edukacji w klasach początkowych jest, między innymi, wspomaganie rozwoju dziecka w rozwoju społecznym. Ponadto w świetle aktualnie obowiązującej podstawy programowej „[...] ważne jest takie wychowanie, aby dziecko w miarę swoich możliwości było przygotowane do życia w zgodzie z samym sobą, ludźmi i przyrodą. Należy zadbać o to, aby dziecko odróżniało dobro od zła, było świadome przynależności społecznej (do rodziny, grupy rówieśniczej i wspólnoty narodowej)”<sup>20</sup>. Problematyka kompetencji społecznych znajduje najwyraźniej swoje odzwierciedlenie w efektach kształcenia uczniów po pierwszej i po trzeciej klasie, założonych w podstawie programowej w ramach edukacji społecznej oraz etyki. Efekty kształcenia powiązane z kompetencjami społecznymi, poza tym, że skomponowane są z różnych aspektów funkcjonowania dziecka (poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego oraz behawioralnego), to jeszcze powiązane są z różnymi sytuacjami społecznymi. Gdy podejmuje się próbę analizy wymienionych efektów w kategoriach funkcjonowania ucznia, nasuwa

<sup>19</sup> *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. z dnia 30 sierpnia 2012 r.)

<sup>20</sup> Tamże.

się niepokojący wniosek, że operatory<sup>21</sup> użyte do ich sformułowania, zwłaszcza w klasie pierwszej, odnoszą się przede wszystkim do funkcjonowania poznawczego dziecka (czynnika intelektualnego postaw społecznych), takich jak np.: zna, wie, rozpoznaje, potrafi wymienić, ma rozeznanie (np.: *wie, co wynika z przynależności do rodziny, zna zagrożenia ze strony ludzi, potrafi odróżnić, co jest dobre, a co złe w kontaktach z rówieśnikami i dorosłymi; wie, że warto być odważnym, mądrym i pomagać potrzebującym; wie, że nie należy kłamać lub zatajać prawdy*). Rzadziej natomiast operatory odnoszą się do aspektu behawioralnego funkcjonowania dziecka (elementu działaniowego postaw), np. *przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej oraz w świecie dorosłych, grzecznie zwraca się do innych w szkole, w domu i na ulicy; przestrzega reguł obowiązujących w społeczności dziecięcej i w świecie dorosłych, współpracuje z innymi*. Podobnie jak w przypadku kształcenia dzieci w klasie pierwszej, również w odniesieniu do uczniów kończących klasę trzecią efekty kształcenia wyrażone są głównie za pomocą czasowników akcentujących poznawczy charakter funkcjonowania dziecka w środowisku społecznym, przy czym poszerza się zakres tych oddziaływań na dalsze dziecku środowisko społeczne, np.: *rozumie potrzebę utrzymywania dobrych relacji z sąsiadami w miejscu zamieszkania: jest chętny do pomocy, respektuje prawo innych do pracy i wypoczynku; jest tolerancyjny wobec osób innej narodowości, tradycji kulturowej itp.; wie,*

<sup>21</sup> Pojęcie *operatora* w odniesieniu do efektów kształcenia zaczerpnięto z koncepcji zadań dydaktycznych Wojciecha Kojsa, który przez *operator* rozumie część zadania opisującą czynność (przy czym w przypadku pytań elementami wyrażającymi ową czynność są zaimki rzeczowne, przysłówne i przymiotne pytające oraz partykuła „czy”, a w przypadku poleceń — czasownik mający określoną formę i tryb). Zob.: W. Kojs, *Pytania i polecenia w kształceniu systematycznym*, Katowice 1994, s. 33.

*że wszyscy ludzie mają równe prawa*. W założeniach programowych, kompetencje społeczne w zbyt małym stopniu obejmują komponent emocjonalno-motywacyjny funkcjonowania dzieci w młodszym wieku szkolnym, co w efekcie może powodować brak zaangażowania dzieci w działania społeczne, podejmowanie ich i właściwe wykonywanie przez uczniów jedynie w obecności nadzorujących osób (np. rodzica lub nauczyciela) oraz trudności w dokonywaniu ocen wobec osób i sytuacji społecznych. Pamiętać należy o tym, że wszystkie omawiane wyżej komponenty są wzajemnie powiązane i uwarunkowane, ale warto też wspomnieć, że często elementowi emocjonalno-oceniającemu postaw przypisuje się nawet rolę istotniejszą niż pozostałym<sup>22</sup>. Koncentrowanie się przez nauczyciela w procesie kształtowania i rozwijania kompetencji społecznych u dzieci głównie na składniku poznawczym ich funkcjonowania może powodować brak ich zaangażowania emocjonalnego i brak motywacji do podejmowania konkretnych samodzielnych działań zgodnych z przedmiotem postaw i zachowań społecznych.

### Diagnozowanie kompetencji społecznych dzieci

Dzieci rozpoczynające naukę w szkole wykazują zróżnicowany poziom rozwoju społecznego i ukształtowanych już kompetencji społecznych. Od pierwszych dni nauki, obserwując przebywające ze sobą dzieci w klasie, można zauważyć zarówno ich zachowania nakierowane na uczestniczenie w życiu grupy i zjawisko uczenia się w relacjach, jak i problemy niektórych dzieci w kontaktach społecznych z rówieśnikami i nauczycielem. Zadaniem nauczyciela jest diagnozowanie kompetencji

<sup>22</sup> Zob. S. Nowak, *Pojęcie postawy w teoriach i stosowanych badaniach społecznych*. [w:] *Teorie postaw: praca zbiorowa*, red. S. Nowak, Warszawa 1973, s. 25.

społecznych dzieci, warunkujące optymalne i efektywne rozpoznanie ich możliwości, zdolności oraz potrzeb w aspekcie jednostkowym i grupowym, z uwzględnieniem stanu zdrowia, słabych i mocnych stron osobowości, percepcji i umysłowości, a także warunków środowiskowych, w jakich się dzieci rozwijają<sup>23</sup>. Pamiętać należy o tym, że proces diagnozy pedagogicznej powinien mieć charakter całościowy i ciągły, a także odnosić się do każdego dziecka i polegać na rozpoznawaniu jego wiedzy i umiejętności, aktualnego poziomu rozwoju społecznego oraz śledzeniu zmian, jakie w dziecku zachodzą pod wpływem oddziaływania pedagogicznego<sup>24</sup>.

Rozpoznawanie kompetencji społecznych dzieci przez nauczyciela powinno się odbywać przede wszystkim na podstawie obserwacji, tym bardziej, że — jak pisze A. Matczak — niestety brakuje ogólnie znanych i dostępnych wystandaryzowanych oraz znormalizowanych testów wykonaniowych do pomiaru kompetencji społecznych u młodszych dzieci. Ponadto pomiar kompetencji społecznych przy użyciu testów wykonaniowych jest szczególnie trudny z dwóch powodów. Po pierwsze, kompetencje społeczne ujawniają się głównie w autentycznych sytuacjach angażujących rzeczywiste osoby i sytuacje. Tradycyjne testy wykonaniowe często nie są w stanie uchwycić specyfiki kompetencji społecznych i zbyt przypominają zadania stosowane w diagnozie inteligencji. Po drugie zaś, niektóre zadania do pomiaru kompetencji społecznych są podobne do projekcyjnych testów osobowości, w związku

z czym materiał zadań powinien być jednoznaczny i maksymalnie zróżnicowany<sup>25</sup>.

W związku z powyższym, w diagnozowaniu kompetencji społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym, szczególną wartość posiada obserwacja, ponieważ odbywa się ona w naturalnych warunkach i zróżnicowanych sytuacjach szkolnych, a także pozalekcyjnych. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej wykorzystują w tym celu najczęściej standaryzowane arkusze obserwacji dziecka, zamieszczone w materiałach metodycznych lub skonstruowane samodzielnie bądź w grupach koleżeńskich na potrzeby konkretnej szkoły. W diagnozowaniu kompetencji społecznych dzieci przydatne mogą się także okazać techniki zadaniowe<sup>26</sup>, zaś występujące w ich zadania mogą być oparte na różnego rodzaju materiale:

- a) obrazkowym lub fotograficznym, np. rozpoznawanie treści społecznych przedstawionych na rysunkach lub fotografiach, rozpoznawanie stanów psychicznych osób przedstawionych na obrazkach lub fotografiach (np. emocji), odczytywanie znaczenia przedstawionych na nich relacji społecznych itp.;
- b) dźwiękowym, filmowym, np. wypowiadanie się o uczuciach bohaterów odtwarzanych nagrań, dokonywanie opisu emocji oglądanych postaci itd.;
- c) z wykorzystaniem „żywych modeli”, np. improwizowanie różnych scenek przez dzieci i na tej podstawie identyfikowanie,

<sup>23</sup> Zob. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

<sup>24</sup> Zob. B. Wilgocka-Okoń, *Gotowość szkolna dzieci sześciolletnich*, Warszawa 2003, s. 26.

<sup>25</sup> Zob. A. Matczak, *Diagnoza intelektu*, Warszawa 1994.

<sup>26</sup> Zob. K. A. Knopp, *Kompetencje społeczne — pomiar i aplikacja praktyczna*. Dostępny w Internecie: [http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=1852:kompetencje-spoeczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084\\_](http://www.ore.edu.pl/stronaore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=1852:kompetencje-spoeczne-pomiar-i-aplikacja-praktyczna&id=172:poradnie-psychologiczno-pedagogiczne-zmiany-w-systemie-edukacji&Itemid=1084_) [dostęp: 02.03.2014].

nazywanie emocji kolegów, ocenianie poprawności odpowiedzi pod kątem jej zgodności z intencją osoby, która wyrażała daną emocję;

- d) werbalnym, tj. ocenianie przez dzieci opisywanych różnych zachowań określanie właściwych sposobów postępowania w określonych sytuacjach, dzielenie się wiedzą o regułach moralnych.

W zbieraniu informacji o kompetencjach społecznych dzieci wykorzystuje się także kwestionariusze wywiadu z nauczycielami oraz fragmenty arkuszy i skal zachowań<sup>27</sup>. Oceniając kompetencje społeczne dziecka, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na skuteczność i adekwatność jego zachowania w różnych sytuacjach społecznych. Dodatkowe kryteria to: status socjometryczny, który można zbadać za pomocą odpowiednio dobranej techniki socjometrycznej (np. Plebiscyt życzliwości i niechęci, technika „Zgadnij kto”), inicjowanie i podtrzymywanie relacji interpersonalnych, satysfakcja z relacji z rówieśnikami, wpływ wywierany na innych i inicjatywa wykazywana w kontaktach z innymi, radzenie sobie z konfliktami, angażowanie innych do sprawnej współpracy i inne.

### **Wspieranie rozwoju kompetencji społecznych dzieci przez nauczycieli wczesnej edukacji**

Opracowanie przez nauczyciela odpowiednich form wspierania rozwoju kompetencji społecznych u dzieci w młodszym wieku szkolnym wymaga przeprowadzenia diagnozy poziomu tychże kompetencji oraz ustalenia ewentualnych deficytów

<sup>27</sup> M. Deptuła zalicza do nich: „Arkusze zachowania się ucznia” M. Markowskiej, „Kwestionariusz zachowania się dziecka w szkole” E. Schaefera i M. Aronson w adaptacji J. Rembowski, „Arkusze społeczne zachowania się dziecka w szkole” W. Soborskiego. Zob.: M. Deptuła, *Diagnozowanie...*, dz. cyt., s. 497–498.

w tym zakresie. Właściwie przeprowadzona diagnoza w podejściu jakościowym poprzez charakterystykę aktualnych i potencjalnych osiągnięć rozwojowych dziecka może odgrywać istotną rolę w jego rozwoju społecznym i nawiązywaniu przez dziecko konstruktywnych i satysfakcjonujących relacji interpersonalnych w ciągu całego życia. Nauczyciel powinien pamiętać o tym, że jak pisze K. Martowska:

[...] każda interakcja jest sytuacją treningową i szansą na doskonalenie umiejętności społecznych. Doświadczenia płynące z treningu społecznego mają wielowymiarowy kontekst; z jednej strony jednostka dzięki nim buduje własną wiedzę o regułach rządzących w świecie relacyjnym [...], z drugiej strony na bazie tych reguł jednostka konstruuje wiedzę, która to pozwala na koordynację zachowań społecznych, regulowanie poziomu intymności oraz rozwiązywanie konfliktów<sup>28</sup>.

Tymczasem, zdaniem P. Sztompki, nadal niewystarczająca jest rola instytucji w kształtowaniu kompetencji moralnych dotyczących wartości, norm społecznych oraz wzorów osobowych. Działania wychowawcze w tym zakresie powinny obejmować poznawanie akceptowanych społecznie celów postępowania (np. szczęście drugiego człowieka, osiągnięcia sportowe), sposobów ich osiągania (np. zachowania prospołeczne) oraz wzorów osobowych, przejawianych w rolach społecznych. Autor wskazuje trzy strategie, które powinny dominować w programie wychowania społecznego realizowanego przez instytucje. Należy do nich: stosowanie argumentacji dyskursywnej, prezentowanie dobrych przykładów w działaniach i postawach kierownictwa szkoły oraz grona pedagogicznego, a także przykładów osobowych z obszaru pozaszkolnego — znanych

<sup>28</sup> K. Martowska, *Psychologiczne uwarunkowania...*, dz. cyt., s. 25.

uczniom programów telewizyjnych, filmów, książek, czasopism, Internetu i na koniec budowanie w szkole kontekstu materialnego i psychologicznego, wytwarzającego w uczniach poczucie bezpieczeństwa i zaufania<sup>29</sup>. Organizowanie wychowania społecznego jest procesem złożonym, szczególnie dla nauczycieli rozpoczynających pracę z dziećmi. Konieczna jest bowiem znajomość mechanizmów socjalizacyjnych, jakie występują w tworzonej przez swych członków społeczności dziecięcej, jak i umiejętne wyznaczanie zakresu, w jakim dorośli powinien wspierać wrastanie wychowanków w grupę społeczną. Planując działania edukacyjne dotyczące aktywności społecznej dziecka, należy brać pod uwagę zarówno charakterystykę rozwojową ontogenezy człowieka, jak i kontekst tworzony przez życie społeczne współczesnego dziecka. Działania nauczyciela powinny być ukierunkowane zarówno na aspekt społeczny, wspólnotowy, kompetencji społecznych, jak i na aspekt indywidualny, osobisty dziecka. W ramach pierwszego z nich kształtowanie umiejętności społecznych może odbywać się poprzez wykorzystywanie codziennych sytuacji edukacyjnych oraz planowanie takich, które mają na celu zwiększenie możliwości poprawnego i twórczego porozumiewania się w różnych sytuacjach, współdziałanie w grupie podczas zabawy i pracy oraz zdobywanie umiejętności radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych. Wspomaganie rozwoju osobistego dzieci w ramach kształtowania i rozwijania ich kompetencji społecznych wymaga ze strony nauczyciela przede wszystkim budowania pozytywnego obrazu samego siebie u dziecka, kształtowania poczucia własnej wartości, wyrażania siebie w różnych formach działalności

<sup>29</sup> P. Sztompka, *Respektowane są normy społeczne*, „Dyrektor Szkoły” 2011, nr 2, s. 17–19.

oraz zachęcania uczniów do podejmowania przez dzieci aktywności słownej i porozumiewania się w grupie. Kluczową rolę odgrywa także uświadczenie dzieciom, jak korzystny wpływ na wzajemne interakcje ma rozumienie uczuć i emocji zarówno swoich jak i innych, odczuwanie radości ze wspólnej nauki i zabawy oraz przestrzeganie zasad prawidłowego współżycia społecznego.

### Zakończenie

W okresie średniego i późnego dzieciństwa rozwój społeczny człowieka nabiera dużej dynamiki. Właściwy poziom kompetencji społecznych ułatwia dziecku przystosowanie się do nowych warunków, wspomaga proces uczenia się i umożliwia zbieranie nowych doświadczeń. Kompetencje z tego obszaru są też bardzo ważne w dorosłym życiu, ponieważ umożliwiają tworzenie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi. Jak pisze A. Ćwikliński:

[...] stawanie się osobą uspołecznioną wymaga uczenia się zachowań społecznie aprobowanych, pełnienia ról oraz rozwoju postaw społecznych. Ich kształtowanie w szkole stwarza szanse na ich utrwalenie i kierowanie się nimi w życiu dojrzałym. Należy pamiętać, iż postawy dzieci wobec innych ludzi zależą od ich własnych doświadczeń we wczesnych, kształtujących latach życia, od licznych okazji do uspołeczniania się, od poziomu motywacji do takiego postępowania<sup>30</sup>.

Zadaniem nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest zatem diagnozowanie i wspieranie wspólnotowego i osobistego potencjału kompetencji społecznych dzieci. Sprzyjają temu sytuacje dydaktyczno-wychowawcze ukierunkowane na budowanie tożsamości dziecka i jego pozytywnej samooceny. Tylko jednostka aktywna, świadoma

<sup>30</sup> A. Ćwikliński, *Edukacja szkolna a przygotowanie do życia społecznego* [w:] *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. K. Denek, T. M. Zimny, Częstochowa 2001, s. 121.

swoich mocnych i słabych stron, jest w stanie nawiązywać i podtrzymywać poprawne relacje społeczne z innymi ludźmi. Zadaniem nauczyciela jest dostarczanie uczniom optymalnych bodźców rozwojowych w zakresie wychowania społecznego, które polegać powinno na „[...] systematycznym organizowaniu sytuacji mających na celu ukształtowanie postawy człowieka świadomego swej jedności ze środowiskiem społeczno-kulturowymi przyrodniczym, ale także rozwijanie postawy szacunku dla wszystkich istot, a także dla własnego życia i siebie, to jednocześnie, w ogólnym znaczeniu, przygotowanie do życia”<sup>31</sup>.

**Ewa Kochanowska**

Bielsko-Biała, Poland

kochanowska66@gazeta.pl

Keywords: child, early school education, diagnosis, supporting of development, social competences

### **The Teacher's Role in Diagnosing and Supporting the Development of Social Competences in Children at Early School Stage**

#### **Abstract**

The article attempts to consider the problem of the social competences in children at early school stage age which stem from the increasing need for studying and analyzing factors determining the level of effective social functioning of a child in the school environment and outside of it. The purpose of the following work is to focus on an important role of a teacher in the process of diagnosing and shaping students' social competences. Those actions should be oriented towards supplying help to children in the process of gaining social skills in identifying various social situations and building relations with others, in accordance to the current stage of development and learning ability of a particular child. Supporting child's social competences by a teacher should embrace not only the realization of requirements towards the environment and the skill in cooperation with others, but also the skill of realizing their own goals by children in their social contacts.

Ewa Kochanowska, Ph.D., assistant professor at the Department of Pedagogy of The Technical-Humanistic Academy in Bielsko-Biała in Poland

<sup>31</sup> U. Tyluś, *Praca nauczyciela w zakresie wspierania rozwoju społecznego ucznia*. „Nauczanie Początkowe. Kształcenie Zintegrowane” 2010–2011, nr 3, s. 12.

# System oceniania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej — teoria i praktyka

**Michał Kowalewski**

Łódź, Polska

mkowalewski@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: edukacja wczesnoszkolna, ocena, ocenianie uczniów, nauczyciel, uczeń, wartościowanie edukacyjnych osiągnięć

Ocenianie szkolne zdefiniować można jako „czynność ustalania i wartościowania wyników uczenia się oraz komunikowania tych wyników uczniowi”<sup>1</sup>. Wartościowanie to sprowadza się do przypisywania wynikom uczenia się pozycji na wybranej i skonstruowanej uprzednio skali ocen. W innym ujęciu definicyjnym ocena szkolna to wypowiedź o charakterze wartościującym, stanowiąca wyraz pozytywnej lub negatywnej opinii o przedmiocie, zjawisku, stanie rzeczy czy też o zdarzeniu<sup>2</sup>. W szkolnej rzeczywistości wypowiedź ta może przyjmować postać stopnia, może być wyrażona w formie pisemnej lub ustnej. Jej odzwierciedleniem mogą być również komunikaty niewerbalne oraz zewnętrzne objawy zachowania nauczyciela (mimika, gest, etc.)<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Hasło: *Ocenianie szkolne* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 3, red. T. Pilch, Warszawa 2004, t. 3, s. 733.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004, s. 281.

<sup>3</sup> Tamże, s. 282.

Michał Kowalewski, mgr, asystent w Katedrze Pedagogiki Przeszkolnej i Wczesnoszkolnej Wydziału Nauk o Wychowaniu Uniwersytetu Łódzkiego.

Ocenianie jest bez wątpienia jednym z najbardziej istotnych elementów w większości systemów edukacyjnych. Konstruowanie oceny jest procesem złożonym, wymagającym doboru odpowiednich metod, technik i kryteriów, w oparciu o które jest ono przeprowadzane. Odwieczne wydaje się pytanie o to, jak prawidłowo przeprowadzać procedurę oceniania. W oparciu o jaki model dokonywać wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów? Jak oceniać sprawiedliwie? Jakie kryteria przyjąć za pierwszoplanowe? Odpowiedzi wymagają również pytania: co powinno być przedmiotem oceniania oraz czemu powinno ono służyć?

Niezwykle trudno jest analizować cele i założenia procesu oceniania w oderwaniu od kontekstu szkoły, w jakim się ono dokonuje. Kontekst ten oraz składające się nań elementy (takie jak wypracowany przez szkołę konkretny model kształcenia, preferowane metody dydaktyczne, rola nauczyciela i jego relacje z uczniami czy chociażby styl nauczania) w dużej mierze warunkują nie tylko przebieg procesu oceniania i zróżnicowanie narzędzi oraz technik do tego celu wykorzystywanych, ale także odmienność nastawień względem samej istoty oceny i zasadności oceniania w ramach edukacyjnej praktyki. Zróżnicowanie to staje się szczególnie wyraźne w różnych ideologicznie koncepcjach szkół wypracowanych chociażby w toku historycznego rozwoju i ewolucji nauk o wychowaniu. Odmienne cele i założenia przypisuje się ocenianiu w szkołach tradycyjnych, progresywnych czy esencjalistycznych, a jeszcze inne w modelach określanych mianem



szkół alternatywnych. Koncepcja procesu kształcenia, spojrzenie na wiedzę, na proces edukacji, na rolę i miejsce nauczyciela w szkolnej rzeczywistości nie pozostają więc bez znaczenia w kontekście tego, co się ocenia i czemu ten proces ma służyć.

Zwolennicy szkoły tradycyjnej, budowanej na podstawach pedagogiki Johanna Friedricha Herbarta, propagując idee nauczania wychowującego, czynią osobę nauczyciela wiodącą postacią w procesie kształcenia. Edukacja polegająca na wzbogacaniu posiadanej przez dziecko masy apercepcyjnej<sup>4</sup>, program nauczania skoncentrowany na „podawaniu” gotowych treści, kreujące klimat szkoły autorytaryzm i intelektualizm, a także relacje nauczyciel – uczeń oparte na słuchaniu, powtarzaniu i bezwzględny podporządkowaniu się narzucanym opiniom i wzorcom, ukształtowały specyficzne formy szkolnej promocji. Głównym źródłem wiedzy stał się nauczyciel i towarzyszący mu podręcznik, najczęstszymi sposobami aktywizowania do nauki — system różnorodnych zakazów i nakazów, a narzędziami sprawdzania — testy o wysokim stopniu standaryzacji, umożliwiające kierowanie uczniem i rozwijanie jego karność.

W świetle powyższych założeń, w takim modelu szkoły ocena jest elementem odzwierciedlającym jedynie aktualny poziom wiedzy ucznia, nagradzającym bezkompromisowy konformizm, a karzącym braki czy opóźnienia w procesie zdobywania nowych umiejętności, bez pytania o ich przyczynę. Ocenianie staje się w swojej funkcjonalnej postaci narzędziem indoktrynacji szkolnego społeczeństwa, a jego celem jest głównie utrzymanie i wzmocnienie nauczycielskiej pozycji i autorytetu.

<sup>4</sup> Por. R. Nawrocyński, *Zasady nauczania*, Wrocław 1961, s. 189.

Inne podejście do wiedzy i do relacji panujących między nauczycielem a jego podopiecznymi odnaleźć można w koncepcjach szkół progresywistycznych. Ukształtowane w toku historycznego rozwoju pedagogiki idee kształcenia, budowane na założeniach obecnego w naukach o wychowaniu pragmatyzmu, kreujące szkołę wolną od autorytaryzmu i rygoryzmu, a także dbające o partnerskie relacje między nauczycielem a uczniami zupełnie inaczej interpretowały cele i założenia procesu oceniania szkolnego. W szkole progresywistycznej cele edukacyjne podporządkowane są nie tylko woli nauczyciela, ale przede wszystkim możliwościom, zdolnościom i zainteresowaniom uczniów. Nauczyciel, jako osoba posiadająca wiedzę, nie kieruje procesem nauczania, nie czyni tego w sposób bezpośredni, lecz udziela jedynie wskazówek podopiecznym potrzebującym porady lub pomocy<sup>5</sup>.

W rozumieniu progresywistów uczeń jest „osobą, która — stosownie do posiadanych uzdolnień, umiejętności i nawyków, a także wykazywanych zainteresowań i potrzeb poznawczych — sama wpływa na dobór i wybór takich czy innych bodźców”<sup>6</sup>. Proponują oni oparcie treści kształcenia o materiał stymulujący problemowe myślenie uczniów, aktywizujący do stawiania sobie zadań i ich samodzielnego rozwiązywania, analizowania sytuacji problemowych i uczenia się poprzez działanie<sup>7</sup>. Ocenianie uczniów w szkole progresywistycznej znacznie wykracza swym zasięgiem poza sprawdzanie nabytej wiedzy czy opanowanych umiejętności, a ma przede wszystkim sprzyjać

<sup>5</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji*, Gdańsk 2003, s. 103.

<sup>6</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku*, Warszawa 2006, s. 23.

<sup>7</sup> B. Suchodolski, *Wstęp* [w:] J. Dewey, *Edukacja i wychowanie*, Wrocław 1972, s. LVIII.

nauce samodzielnego wykrywania i poprawiania własnych pomyłek. Nauczyciel powinien pozwolić swoim podopiecznym na popełnianie błędów i ponoszenie pełnej odpowiedzialności za własne działania<sup>8</sup>.

Odmienne poglądy i założenia obu wspomnianych powyżej modeli szkół dotyczące procesu oceniania pojawiają się w koncepcjach edukacji opartej na założeniach filozofii esencjalistycznej. Esencjalizm w edukacji daleki był od wolności i swobód propagowanych przez progresywizm, ale nie szczędził także krytyki zwolennikom pedagogizmu Herbarta<sup>9</sup>.

Traktując uczenie się jako proces receptywny, esencjalizm zmierzał w swojej koncepcji kształcenia do wyposażenia ucznia w uporządkowaną wiedzę oraz umiejętności niezbędne do życia w demokratycznym społeczeństwie, przy zastosowaniu dyscyplinujących i stabilnych metod nauczania i wychowania<sup>10</sup>. W toku nauki w szkołach esencjalistycznych pierwszoplanowe znaczenie przypisuje się obiektywnym walorom odpowiednio dobranych i skonstruowanych programów i planów kształcenia, zaś w zdecydowanie mniejszym stopniu (w przeciwieństwie do progresywizmu) uwzględnia się indywidualne zainteresowania czy potrzeby poznawcze uczniów<sup>11</sup>. W szkole esencjalistycznej kluczową rolę — zarówno w kształceniu, jak i wychowaniu — odgrywa nauczyciel. Nauczanie wyraźnie dominuje nad uczeniem się, a ocenianie szkolne przeprowadzane przez nauczyciela zmierza przede wszystkim do ustalenia, czy uczniowie opanowali już wiedzę i umiejętności

przewidziane w programie nauczania dla danego etapu kształcenia, a także czy nowe struktury poznawcze zostały właściwie przez nich zinterpretowane i zrozumiane i czy kumulatywnie połączyły się one z tymi elementami wiedzy, którymi dysponowali wcześniej oraz wreszcie, czy uczniowie są już gotowi do kolejnego etapu swojej drogi edukacyjnej. Nadrzędnym celem oceniania w modelu szkoły opartej na założeniach esencjalizmu staje się zatem diagnoza poziomu uczniowskiej wiedzy, a także ustalenie gotowości do kontynuowania nauki na jej kolejnych, bardziej zaawansowanych szczeblach.

Specyficzne ujęcie ogólnej problematyki kształcenia, w tym także procesu oceniania osiągnięć uczniów, odnaleźć można w liberalnych koncepcjach edukacji i wychowania, kreujących alternatywne wizje szkoły oraz metodyki nauczania realizowanej w toku jej edukacyjnej praktyki. Zapoczątkowany w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia krytyczny nurt występujący otwarcie przeciwko „edukacyjnej doskonałości” i stale ulepszanej praktyce kształcenia, stworzył teoretyczne podstawy do zapoczątkowanej w amerykańskiej myśli pedagogicznej konstrukcji antyszkoły. Idee te wspierało hasło edukacyjnej descholaryzacji, czyli — jak pisze Czesław Kupisiewicz — „uwolnienia społeczeństwa od szkoły”<sup>12</sup>. Zwolennicy poglądów zmierzających do utworzenia antyszkoły krytykowali dotychczasowy, tradycyjny wizerunek tejże placówki za jej opresyjność oraz konformizm, apelując jednocześnie do nauczycieli, aby porzucili skażone bezdusnością i formalizmem metody pracy dydaktyczno-wychowawczej i mobilizowali uczniów do autorefleksji, by kierowali ich w kierunku

<sup>8</sup> G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, dz. cyt., s. 103.

<sup>9</sup> Zob. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 23.

<sup>10</sup> Tamże, s. 53.

<sup>11</sup> Tamże, s. 56.

<sup>12</sup> Tamże, s. 72.

empatii, uczyli współpracy w procesie zdobywania wiedzy, a przede wszystkim, by położyli wreszcie kres negatywnemu zjawisku, jakim stała się pogoń za dobrymi ocenami i zniwelowali szkodliwą społecznie, a wszechobecną w szkole, rywalizację o stopnie<sup>13</sup>. Descholaryci krytykowali również nieuzasadnione, ich zdaniem, hiperbolizowanie świadectw, dyplomów i dokumentów potwierdzających ukończenie poszczególnych szczebli kształcenia, zarzucając im wątpliwe odzwierciedlanie rzeczywistego poziomu zdobytej wiedzy i opanowanych umiejętności, a także stosowanie przez nauczycieli wobec ich podopiecznych awersyjnych wręcz bodźców motywacyjno-kontrolnych, często naruszających uczniowskie prawa i godność.

Druga liberalna koncepcja, o zdecydowanie bardziej pozytywnym społecznie odbiorze i szerszym gronie zwolenników, skupiona była wokół pojęcia szkoły alternatywnej. Definitywne ujęcie szkoły alternatywnej odnaleźć można w wielu źródłach i opracowaniach poświęconych naukom o wychowaniu. Jedno z nich określa szkołę alternatywną jako „rodzaj placówki oświatowej zorganizowanej według odmiennych projektów edukacyjnych, które stanowią alternatywę wobec koncepcji realizowanych w szkołach prowadzonych przez organa administracji publicznej”<sup>14</sup>.

Zwolennicy koncepcji szkoły alternatywnej, w przeciwieństwie do prekursorów antyszkoły, nie popierali procesu descholaryzacji kształcenia, apelowali jedynie o budowę odmiennego systemu nauczania, przy czym odmienność owa, jak i zakres proponowanych zmian przyjmowały różny zasięg

i skalę<sup>15</sup>. Zdecydowana większość ideologicznych postulatów oscylowała wokół likwidacji zbyt dużej liczby przedmiotów szkolnych z uwagi na troskę o ekspozycję najbardziej aktualnych problemów i zagadnień, przy jednoczesnym akcentowaniu zbyt dalece posuniętego oddzielania nauki szkolnej od spraw życia codziennego, a także nieuwzględniania indywidualnych zdolności uczniów, ich potencjału, możliwości, jak również zróżnicowanego tempa przyrostu wiedzy i umiejętności<sup>16</sup>. Nieodłącznie wpisany w praktykę szkolną schemat „aktywny nauczyciel – bierny uczeń” miał zostać zastąpiony układem, w którym to uczeń staje się aktywnym uczestnikiem procesu kształcenia. Z perspektywy uczniów nastąpić miało zatem znaczące przeobrażenie w zakresie sposobu ich postrzegania i traktowania przez nauczyciela, bowiem charakter tych relacji zmieniał się z przedmiotowego na podmiotowy.

Zwolennicy szkoły alternatywnej zgodnie podkreślali, że w zreformowanym systemie kształcenia nie ma miejsca ani na masowe stosowanie subiektywnej skali wycinkowych ocen postępów uczniowskich, ani na jednostronne testy, w wątpliwy sposób sprawdzające ich wiadomości<sup>17</sup>. Każdy z uczniów stanowi bowiem indywidualną i niepowtarzalną jednostkę o odmiennych zdolnościach oraz zróżnicowanym potencjale i predyspozycjach, co w konsekwencji wymaga od oceniającego pedagoga w pełni indywidualnego traktowania każdego z jego podopiecznych, wyzbycia się schematyzmu i porzucenia obecnych w procesie konstruowania oceny ugruntowanych stereotypów, a także zaprzestania niepotrzebnych

<sup>13</sup> Tamże, s. 73.

<sup>14</sup> Por. *Leksykon Pedagogika*, red B. Milerski, B. Śliwowski, Warszawa 2000, s. 56.

<sup>15</sup> Cz. Kupisiewicz, *Szkoła...*, dz. cyt., s. 84–99.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Tamże.

porównań i odniesień do ogólnie przyjętych norm czy wyznaczników.

W toku historycznego rozwoju koncepcji szkoły zmieniały się style i modele nauczania i wychowania, a nawet sposoby postrzegania oraz traktowania ucznia przez nauczyciela. Także ocenianie ewoluowało w zróżnicowanych wymiarach swego zakresu i funkcjonowania. Od narzędzia dyscypliny i od roli mechanicznego stymulatora mobilizującego uczniów do działania, od synonimu kary i nagrody, jakim ocena była w szkole tradycyjnej, do rozwijania samoświadomości i uczenia się przez działanie postulowane przez progresywiistów. Od narzędzia diagnozy służącej ustaleniu poziomu wiedzy ucznia na tle jego rówieśników czy też względem przyjętych odgórnie i usytuowanych poza uczniem wyznaczników, aż po indywidualizm i podkreślanie niepowtarzalności każdej uczącej się jednostki — występujące w koncepcjach alternatywnych.

Wszystkie te elementy strukturalne i funkcjonalne charakteryzujące ideę procesu wartościowania edukacyjnych osiągnięć nie pozostały bez wpływu na działający współcześnie system oceniania uczniów, a wiele z nich, mniej lub bardziej zmodyfikowanych, odnaleźć można często także w dzisiejszej rzeczywistości i obecnej praktyce edukacyjnej szkoły.

Problematyka przedmiotu oceniania w dziejach oświaty i szkolnictwa od samego początku rozwijała się wokół dwóch alternatywnych poglądów. Pierwszy z nich, w przedmiotowym zakresie wartościowania edukacyjnych osiągnięć uczniów, uwzględniał jedynie wiedzę i stopień jej opanowania jako nadrzędny element podlegający pedagogicznej ocenie. Drugi, pozostając w opozycji do powyższego stanowiska, postulował obok kryterium sprawności posługiwania się

opanowaną wiedzą uwzględnienie także szeregu czynników współtowarzyszących procesowi edukacji, warunkujących jego przebieg i efektywność, takich jak chociażby predyspozycje, możliwości i właściwości psychiczne ocenianego człowieka.

Dychotomia wspomnianych poglądów stanowiła odzwierciedlenie konkurencyjnych wizji czy też modeli psychologicznej koncepcji człowieka rozwijających się już od czasów starożytnych i obecnych w naukach o wychowaniu. Kładącemu nacisk na dające się obiektywnie zmierzyć wiadomości i umiejętności formalizmowi<sup>18</sup>, przeciwstawiano antyschematyczny nurt liberalizujący<sup>19</sup>, który nakazywał zwrot ku człowiekowi, jako jednostce wolnej i suwerennej, mającej prawo do urzeczywistniania własnych potrzeb i działającej według własnych możliwości.

System oceniania ewoluował, dynamicznie modyfikował się jego charakter, zmieniała się jego istota, a przede wszystkim przedmiot, na którym był on skupiony. Zmiany, jakie dokonywały się w zakresie przedmiotu oceniania, uwarunkowane były zróżnicowanymi historycznie i ideowo poglądami na świat, edukację i wychowanie, a także różną skalą wyzwań i oczekiwań, jakie wiązano z procesami kształcenia, uczenia się i nauczania.

W nurcie formalistycznym przedmiotem oceny od zawsze były wiedza i umiejętności opanowane według wymagań wyznaczonych przez program nauczania ujęty w strukturalnej formie celów kształcenia. Taksonomiczny układ treści materiału nauczania staje się punktem wyjścia do

<sup>18</sup> Zob. *Słownik wyrazów obcych*, red. E. Sobol, Warszawa 1995; W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004; *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 5, Warszawa 2005.

<sup>19</sup> Zob. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2004; *Mały słownik języka polskiego*, red. E. Sobol, Warszawa 1995; *Encyklopedia Gazety Wyborczej*, t. 9, Warszawa 2005.

konstrukcji skali ocen szkolnych, na podstawie których będzie odbywało się wartościowanie edukacyjnych wyników i osiągnięć uczących się. Proces oceniania polega na sytuacyjnym, inicjowanym przez nauczyciela sprawdzaniu wiadomości oraz umiejętności ucznia i sprowadza się do ustalenia poziomu ich opanowania oraz umiejscowienia uzyskanego tą drogą rezultatu na przyjętej uprzednio skali ocen.

Pedagogicznej weryfikacji podlega zatem pewien stan, który uczeń, poddany ocenie w danym miejscu i czasie (wyznaczonym momentem sprawdzenia) potrafi uzewnętrznic bez jakichkolwiek elementów składających się na kontekst samego procesu uczenia się. Tak skonstruowana ocena przyjmuje postać aktualistyczną<sup>20</sup>. W całości kształcie procesu jej konstrukcji nie uwzględnia się warunków, w jakich uczeń osiągnął prezentowane rezultaty, ani sposobu pracy, dzięki któremu jego wiedza wzbogacona została o nowe struktury poznawcze. Znaczej marginalizacji podlegają także wkład pracy ucznia, jego zaangażowanie przejawiane w procesie uczenia się oraz postępy, jakie osiągnął w określonym przedziale czasowym, wyznaczonym zazwyczaj granicą poprzedniej kontroli jego wiadomości.

Ideologiczne początki formalizmu w szkolnictwie sięgają czasów zamierzchłego średniowiecza, zdominowanych przez uniwersalizm, podręcznikowy dydaktyzm, panujący w szkole autorytaryzm i relacje na płaszczyźnie nauczyciel – uczeń analogiczne do obecnych i mocno zakorzenionych w ówczesnym systemie społecznym stosunków feudalnych. Niepodważalność

<sup>20</sup> Ocena aktualistyczna w sferze przedmiotowej dotyczy aktualnego stanu wiedzy ucznia i poziomu opanowanych przez niego umiejętności, którymi potrafi się on wykazać w sytuacjach ich kontroli i egzekwowania dokonywanych przez nauczyciela. Por. K. Sośnicki, *Dydaktyka ogólna*, Wrocław 1959, s. 468–469.

wiedzy naukowej przekazywanej w szkołach, brak miejsca i swobody na poznawcze dociekanie, eksperymentowanie, brak odpowiedzi na rodzące się naukowe wątpliwości i pytania, brak miejsca na eksplorację i poszukiwanie tego, co nowe i nieznanne — wszystko to sprowadziło proces uczenia się do mechanicznego opanowywania wiedzy w sposób pamięciowy. Jej sprawdzanie odbywało się w toku egzekwowanej przez nauczyciela kontroli wspartej spełniającym funkcję stymulacyjno-motywacyjną systemem kar fizycznych.

Na przestrzeni historycznego rozwoju nauk o wychowaniu nurt formalizujący pojawiał się wielokrotnie, w różnych wymiarach i koncepcjach, w odmiennych typach i modelach szkół oraz systemach kształcenia. Potrzebę i uzasadnienie jego stosowania podnosili wybitni pedagodzy, wśród których wymienić można chociażby Jana Amosa Komeńskiego, Johanna Heinricha Pestalozziego czy Johanna Friedricha Herbarta, którego koncepcja szkoły określanej mianem herbartowskiej lub tradycyjnej nosiła wiele cech i znamion głębokiego formalizmu, obecnego w sferze edukacji i wychowania. Formalizowanie praktyki edukacyjnej szkoły, w tym także składającego się nań procesu oceniania, zyskało nowy wymiar dzięki dynamicznemu rozwojowi psychologii behawiorystycznej, głęboko ingerującej w nauki o wychowaniu, kreującej określoną wizję szkoły, modelującej jej klimat, a także kształtującej relacje panujące między uczestnikami owego środowiska. Dzięki koncepcjom behawiorystów ideologiczne podstawy nurtu formalizującego na stałe znalazły miejsce w świecie nauk o wychowaniu, były i wciąż są obecne w wielu wymiarach pedagogicznej pracy z uczniami.

Także współcześnie system oceniania w szkołach nie zawsze pozostaje wolny od formalizowania<sup>21</sup>. W opiniach wielu teoretyków i praktyków kształcenia za jego stosowaniem przemawia chociażby możliwość obiektywizacji oceny, z uwagi na jasno sprecyzowane i dające się zmierzyć kryteria oraz łatwość tworzenia i posługiwania się aktualistyczną postacią oceny.

Na przeciwległym biegunie idei edukacyjnych, w opozycji do formalizmu, pozostaje nurt liberalizujący. Wywołana przez niego fala krytycznych refleksji, poszukująca słabości oceniania przesyconego formalizmem, obnażyła jego ilościowe podejście do człowieka, akcentując przy tym brak indywidualizmu, nauczycielski schematyzm i rutynę obecne w procesie konstruowania przez pedagogów ocen ich podopiecznych.

Początków nurtu liberalizującego poszukuje się oficjalnie wśród zrodzonej w wieku XIV idei humanizmu, choć swych prekursorów miał on już prawdopodobnie w antycznych koncepcjach wychowania i w starożytnych modelach szkół, chociażby Platona czy Kwintyliana<sup>22</sup>. Nurt liberalizujący w sferze edukacji promował niepodważalne zasady indywidualizmu i poszanowania podmiotowości ucznia. Uczeń jako podmiot oddziaływań edukacyjnych stał się najważniejszym elementem w procesie kształcenia. Jako jednostka pozostawał wolny, samodzielnie podejmował decyzje i ponosił odpowiedzialność za konsekwencje swoich działań. Podręcznikowy dydaktyzm, autorytaryzm i rygorizm, obecne w modelach szkół czerpiących swe teoretyczne zaplecze z koncepcji formalistycznych, w nurcie liberalizującym ustąpiły miejsca obserwacji, doświadczeniom, nauczaniu

<sup>21</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne wspierające rozwój ucznia*, Kraków 2004, s. 22.

<sup>22</sup> Tamże, s. 23.

poglądowemu, eksperymentom, pytaniom i dociekaniom w zakresie eksploracji nowych i nieznanych struktur poznawczych, które straciły swój pewny dotychczas charakter. Relacje nauczyciel – uczeń oparte zostały na zasadzie wzajemnego szacunku i życzliwości, na partnerstwie i zrozumieniu, nie zaś na bezwzględnej podporządkowywaniu się nauczycielowi, dyskryminacji czy przejawom stereotypowego myślenia i traktowania podopiecznych.

Również w zakresie procesu oceniania dokonały się istotne przeobrażenia, dotyczące głównie jego przedmiotu. Wybitny pedagog okresu oświecenia Jan Jakub Rousseau postulował, aby oprócz wiedzy i umiejętności zwracać szczególną uwagę w procesie oceniania także na indywidualne potrzeby ucznia, na jego zainteresowania, wrodzoną inteligencję i predyspozycje. Rousseau popularyzował w ten sposób poglądy traktujące rozwój dziecka jako proces dokonujący się również dzięki istnieniu naturalnych sił wrodzonych i wewnętrznych predyspozycji, a nie tylko pedagogicznych oddziaływań zewnętrznych, stosowanych w szkołach przez nauczycieli<sup>23</sup>.

W toku ewolucji i rozwoju oświaty nurt liberalizujący stopniowo zyskiwał zwolenników nie tylko w dobie oświecenia, ale przede wszystkim w wielu koncepcjach i modelach szkół, które powstały w okresie tzw. Nowego Wychowania.

Twórcy tych szkół proponowali, by przedmiotem oceniania uczynić zainteresowania i zamiłowania ucznia oraz jego przystosowanie do życia społecznego<sup>24</sup>, a także by brać pod uwagę realne możliwości dziecka<sup>25</sup>. Ocenie miały podlegać

<sup>23</sup> Zob. J. J. Rousseau, *Emil*, tłum. W. Husowski, Wrocław 1955, s. 258–260.

<sup>24</sup> Por. G. L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne...*, dz. cyt, passim.

<sup>25</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Szkoła...*, dz. cyt, passim.

również uczniowskie rozwijanie samokontroli<sup>26</sup>, stosunek do pracy i zęczość w rozwiązywaniu problemów<sup>27</sup>, spontaniczna i produktywna aktywność<sup>28</sup>, wreszcie wysiłek i wkład pracy w proces uczenia się, a także samodzielność i systematycznie czynione postępy<sup>29</sup>.

Znaczący wzrost zainteresowania nurtu liberalizujący zawdzięcza jednak w szczególności dynamicznemu rozwojowi psychologii humanistycznej, która w swoich założeniach nawiązywała do humanistycznych zasad wyzwalania aktywności i nieoddzielania zjawisk psychicznych od podmiotu, od jego dyspozycjonalnej struktury. Zwolennicy psychologii humanistycznej krytykowali w procesie nauczania ilościowe podejście do człowieka. Krytyka ta znalazła wyraz w zmianie sposobu oceniania szkolnego, a przede wszystkim w zmianie przedmiotu, na który było ono ukierunkowane. Od tej pory już nie tylko wiedza, którą uczeń dysponuje i którą potrafi uzewnętrznić powinna być poddawana ocenie. Uwzględnienia wymaga bowiem również szeroki kontekst procesu uczenia się, który na ów stan wiedzy się składa i który go warunkuje. Kontekst ten współtworzą chociażby predyspozycje ucznia, jego możliwości, zaangażowanie w proces nauki, postępy, które poczynił i warunki, w jakich pracował. Ogół tych czynników, wywierających istotny wpływ na prezentowany stan wiedzy, a w konsekwencji warunkujący również końcowy kształt oceny, określić można mianem dyspozycji. Liberalizujący

nurt w szkolnictwie nadaje zatem ocenie postać dyspozycjonalną<sup>30</sup>.

Mimo solidnego zaplecza teoretycznego i uzasadnionych przesłanek dla stosowania haseł i założeń nurtu liberalizującego w praktyce szkolnej, także i on nie pozostawał i wciąż nie pozostaje wolny od krytycznych opinii i refleksji. Postępowanie według teoretycznych zasad liberalnej koncepcji kształcenia i oceniania osiągnięć uczniów rodzi pewien pedagogiczny niepokój, przejawiający się w tym, że owemu nurtowi nad wyraz łatwo i często przypisuje się pejoratywne w swoim znaczeniu wychowawcze „nicnierobienie”<sup>31</sup>, przyzwalanie uczniowi na dowolne wręcz zachowanie, łącznie z przyjmowaniem postawy określonej mianem permisywnej<sup>32</sup>.

Liberalizm edukacyjny stworzył ideologiczne podstawy genezy i rozwoju wielu doktryn pedagogicznych o ortodoksyjnym nawet charakterze, kreujących szkoły alternatywne, dalece odbiegające w swych funkcjonalnych koncepcjach działania od naczelných haseł nurtu. Dlatego też znaczna część pedagogów, zwłaszcza teoretyków kształcenia, podkreśla, iż mimo niewątpliwych korzyści wiążących się z liberalną rzeczywistością edukacyjną, dostrzegać należy również wartość nurtu formalizującego i nie porzucać całkowicie

<sup>26</sup> Zob. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4, red. T. Pilch, Warszawa 2005, s. 383.

<sup>27</sup> Por. Cz. Kupisiewicz, *Szkola...*, dz. cyt., passim.

<sup>28</sup> Por. Tamże.

<sup>29</sup> Por. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 4 i 6, red. T. Pilch, Warszawa 2005.

<sup>30</sup> Ocena dyspozycjonalna jest całościową i integrującą oceną ucznia i jego osiągnięć, uwzględniającą w swoim przedmiotowym zakresie oprócz wiedzy i umiejętności także dyspozycje, określające i warunkujące efektywność aktualizacji struktur poznawczych w zależności od warunków tworzących kontekst procesu uczenia się. Na dyspozycje te składają się np. psychika ludzka w ujęciu integralnym, a więc wraz ze sferami intelektualną, emocjonalną, wolicjonalną, zdolność skupienia się i koncentracji uwagi, poziom umiejętności, zdolność do twórczego myślenia i działania, zdolność do percepcji wiedzy, do myślowego wnिकania w rzeczywistość. Zob. K. Sońnicki, *Dydaktyka...*, dz. cyt., s. 470–471.

<sup>31</sup> Hasło: *Liberalizm* [w:] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Warszawa 2003, s. 1052.

<sup>32</sup> Zob. ks. J. Nagórny, *Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań moralno-społecznych*, „Wychowawca” 2005, nr 5, passim.

jego haseł, proponowanych rozwiązań i roli, jaką odgrywa on w systemach kształcenia i oceniania szkolnego.

Współcześnie w zdecydowanej większości systemów edukacyjnych ocenianie szkolne, w aspekcie przedmiotowym, ukierunkowane jest na wartościowanie nie tylko poziomu wiadomości i poszczególnych umiejętności ucznia, ale również sprawności posługiwania się wiedzą, jej rozumienia i właściwego zastosowania w codziennej egzystencji. Widać tutaj wyraźne nawiązanie do popularyzowanych wciąż idei i haseł psychologii humanistycznej i nurtu liberalizującego. W ich świetle współczesna ocena stanowi bowiem przejaw myślenia o sobie, o działaniu swoim i innych, jest próbą refleksji nad jakością pracy i efektywnością wykonywanych zadań.

Preferowane systemy kształcenia i oceniania pozostają w ścisłej korelacji z możliwościami i zdolnościami dziecka, charakterystycznymi dla danego etapu nauczania. Przedmiotem oceniania są zatem szeroko rozumiane osiągnięcia ucznia, zgodne z aktualnie obowiązującym programem edukacyjnym, do których, poza wiadomościami zawartymi w treściach nauczania, zalicza się rozwój zdolności poznawczych, umiejętności społecznych, realizację zadań praktycznych, a także kształtowanie poglądu na świat i wykształcanie elementarnych cech osobowości<sup>33</sup>.

Ocenianie szkolne spełnia istotną rolę w systemie edukacji na każdym z jego etapów, w szczególności zaś na płaszczyźnie edukacji wczesnoszkolnej, a więc w klasach I-III szkoły podstawowej. Pierwsze szkolne wrażenia i doświadczenia ze wstępnego, elementarnego etapu nauczania kształtują bowiem u dziecka świadomość

podlegania mechanizmom oceniania zarówno w szkole jak i w życiu. Systemy oceniania, jakim poddawani są uczniowie klas I-III w dużej mierze warunkują udaną i efektywną adaptację dziecka do nowego środowiska, jakim bez wątpienia jest szkoła. Ocena i proces jej konstruowania oddziałują na psychikę ucznia, kształtują jego nastawienie i motywację do nauki, wywierają wpływ na uczniowskie postrzeganie szkoły i nauczyciela, warunkują dalszy rozwój edukacyjny każdego dziecka.

Przekształcenia społeczno-gospodarcze, polityczne i ekonomiczne, jakie dokonały się w latach dziewięćdziesiątych XX wieku wywarły istotny wpływ na reformę systemu edukacyjnego na wszystkich szczeblach szkolnictwa, obejmując swym zakresem również edukację wczesnoszkolną, a więc klasy I-III szkoły podstawowej. Przemiany edukacyjne uwarunkowane były także zmianami podstaw filozoficzno-pedagogicznych, w świetle których budowę systemu edukacyjnego oparto na założeniach psychologii humanistycznej.

Zakładała ona nieskrępowany i wszechstronny rozwój ucznia w środowisku szkolnym dzięki uaktywnieniu wewnętrznego potencjału dziecka, nieograniczonego zewnętrznymi blokadami wymuszającymi określone zachowania, hamującymi doskonalenie oraz wzrost jego możliwości i zdolności.

Na etapie kształcenia wczesnoszkolnego jednym z najważniejszych elementów w reformie edukacji okazała się zmiana systemu oceniania szkolnych osiągnięć uczniów. Obok tradycyjnej, obowiązującej dotychczas formy oceny w postaci cyfrowej pojawiły się systemy zastępujące dotychczasowy stopień układem liter, punktów i symboli. Wśród alternatywnych koncepcji wartościowania edukacyjnej aktywności dziecka

<sup>33</sup> S. Racinowski, *Ocenianie uczniów*, Warszawa 1959, s. 9–10.



w klasach I-III pojawił się również bezstopniowy system oceniania oparty na sporządzonym przez nauczyciela słownym opisie.

*Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 1990 roku w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów* po raz pierwszy wprowadziło opisową ocenę osiągnięć ucznia w pierwszym okresie nauki w klasie I szkoły podstawowej<sup>34</sup>. Jej egzystencja na płaszczyźnie edukacji wczesnoszkolnej została potwierdzona *Zarządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych*, w którym to w § 6 pkt. 4 znalazł się zapis: „uczniowi klasy pierwszej szkoły podstawowej nauczyciel za pierwszy semestr ustala ocenę opisową z zachowania i opisowy stopień ze wszystkich przedmiotów nauczania”<sup>35</sup>.

Na płaszczyźnie edukacji wczesnoszkolnej, w klasie I szkoły podstawowej dokonało się w ten sposób istotne systemowe przeobrażenie, polegające nie tylko na innowacyjnym proceduralnie wartościowaniu działań edukacyjnych uczniów, ale również na zmodyfikowaniu sposobu postrzegania ucznia przez nauczyciela i zmianie metodologii kontroli uczniowskiej wiedzy i poziomu nabytych w procesie edukacji umiejętności.

Wśród pedagogów, nauczycieli, metodyków, a nawet w kręgu rodziców zrodziło się jednak wiele pytań, powstało wiele kontrowersji

<sup>34</sup> *Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 1990 roku w sprawie regulaminu oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów*, Dz. Urz. MENiS z 1990 r., Nr 6, poz. 35.

<sup>35</sup> *Zarządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 września 1992 roku w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów w szkołach publicznych dla dzieci i młodzieży oraz przeprowadzania egzaminów sprawdzających i klasyfikacyjnych*, Dz. Urz. MENiS z 1992 r., Nr 7, poz. 32.

i zastrzeżeń wobec nowego systemu oceniania, jakiego mieli zostać poddani uczniowie. Zastąpienie dotychczasowej cyfrowej postaci oceny komentarzem słownym wywołało żywą dyskusję, pełną wątpliwości i rozbieżnych refleksji, dzieląc środowisko pedagogów i metodyków kształcenia na zwolenników i przeciwników alternatywnej koncepcji oceniania.

Na mocy *Ustawy o zmianie Ustawy o systemie oświaty z dnia 25 lipca 1998 roku* oraz wydanego przez Ministra Edukacji Narodowej w dniu 19 kwietnia 1999 roku *Rozporządzenia w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych* ujednolicono system oceniania, który w odniesieniu do nauczania w klasach I-III szkoły podstawowej przyjął formę oceny opisowej<sup>36</sup>. Bezstopniowy system oceniania oparty na wartościowaniu edukacyjnej aktywności uczniów za pomocą konstruowanego przez nauczycieli i przyjmującego postać słowną opisu zastąpił zatem tradycyjny, wyrażany w formie cyfrowej stopień.

Ocenianie opisowe zdefiniować można jako „jedną z form ocen szkolnych dokonań uczniów przyjmującą postać rozbudowanej informacji pisemnej (czasem wzbogaconej, bądź zastąpionej formą ustną), zawierającej komentarz o procesie uczenia się i postępach w edukacji dziecka”<sup>37</sup>.

U podstaw genezy wprowadzenia oceny opisowej do szkół podstawowych leżało przeświadczenie o potrzebie uwzględnienia indywidualności

<sup>36</sup> *Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty*, Dz. U. z 1998 r., Nr. 117, poz. 759 oraz *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 19 kwietnia 1999 r. w sprawie zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy oraz przeprowadzania egzaminów i sprawdzianów w szkołach publicznych*, Dz. U. z 1999 r., Nr 41, poz. 413.

<sup>37</sup> Hasło: *Ocenianie szkolne*, dz. cyt., 728.

i niepowtarzalności każdego dziecka oraz przekonanie o konieczności podmiotowego, a nie przedmiotowego postrzegania i traktowania ucznia przez nauczyciela.

Na konieczność zindywidualizowanego podejścia nauczyciela do każdego ucznia, do monitorowania jego rozwoju, osiągnięć i postępów, zwracał uwagę Ryszard Więckowski, postulując w jednym ze swoich artykułów, by podstawowym zadaniem nauczyciela edukacji początkowej było wspieranie aktywności jego podopiecznych<sup>38</sup>. Jak pisał: „wymaga to z kolei orientacji nauczyciela odnośnie osiągnięć każdego ucznia czy też ewentualnych trudności napotykanych w procesie indywidualnego rozwoju, następnie zaś stałego diagnozowania osiągnięć rozwojowych dziecka”<sup>39</sup>.

Wartościowanie edukacyjnego wysiłku ucznia miało się odbywać przy wykorzystaniu metod obserwacyjnych, których zewnętrzną formą jest opis określający zarówno uczniowskie sukcesy w postaci zdobytej wiedzy czy opanowanych umiejętności, uwzględniający wkład pracy i poczynione postępy, jak i wskazujący ewentualne trudności w indywidualnym rozwoju dziecka i wyznaczający kierunki dalszego pedagogicznego działania<sup>40</sup>. Dzięki stosowaniu w codziennej pracy metod takich, jak obserwacje, analizy wytworów dziecięcych, testy sprawdzające, rozmowy, wywiady, ankiety, badania socjometryczne i różnego rodzaju sprawdziany nauczyciel miał doskonałą możliwość dokonania szczegółowej diagnozy poznawczej zarówno zespołu uczniowskiego, jego struktury, norm i relacji w nim panujących, jak i poznania każdego ucznia indywidualnie, zwrócenia

<sup>38</sup> R. Więckowski, *Wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 451.

<sup>39</sup> Tamże.

<sup>40</sup> Tamże, s. 451–454.

uwagi na jego wiedzę, umiejętności, aspiracje, samoocenę, dążenia i zainteresowania, strategie uczenia się, zakres oraz przyczyny ewentualnych edukacyjnych trudności i niepowodzeń.

Ocena opisowa miała również zapobiegać negatywnym zjawiskom selekcji, jakie wywoływał tradycyjny stopień szkolny. Ocena cyfrowa, pozwalająca na wymierne porównywanie wyników osiągniętych przez różnych uczniów, od zawsze wprowadzała wewnątrzszkolne i wewnątrzklasowe podziały. Jak czytamy w artykule *Kontrowersje wokół oceny szkolnej* Elżbiety Misiornej:

Rzeczywistość edukacyjną cechuje kult stopnia. W szkole wszystko się oblicza (prócz tego, co najważniejsze) i wszystkich się wzajemnie porównuje, wywołując zawiść, niezgodę i frustrację tych z ostatnich miejsc w tabelach (oraz lęki i obawę osób zajmujących pierwszą lokatę przed utratą tak znaczącej pozycji). Bo wiszą wszędzie: wykazy ocen poszczególnych uczniów (co powinno być otoczone dyskrecją), ocen każdej klasy i szkoły, ilości wypożyczeń w bibliotece, ilości spóźnień, nieobecności i różnych przedziwnych faktów. I co najważniejsze szkoła tymi liczbami i miejscami w tabelach żyje, szkoła tym się przejmuje<sup>41</sup>.

Zróżnicowanie wystawianych przez nauczycieli stopni, uwarunkowane w dużej mierze przez złożoność i rozpiętość przyjętej uprzednio skali ocen, powodowało sztuczną selekcję środowiska szkolnego, dzieląc uczniów na legitymujących się wyższymi i niższymi wynikami w nauce. W efekcie uczniowie często podlegali stereotypowej klasyfikacji na „lepszych” i „gorszych”, bardziej i mniej zdolnych<sup>42</sup>. Stanowisko to podziela Dorota Klus-Stańska, podkreślając wyraźnie, że stopień w dzienniku był

<sup>41</sup> E. Misiorna, *Kontrowersje wokół oceny szkolnej*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 477.

<sup>42</sup> R. Więckowski, *Założenia a rzeczywistość w systemie oceniania dzieci klas początkowych*, „Życie Szkoły” 1998, nr 5, s. 259.

etykietą, niemal czymś w rodzaju przezwiska, jakie szkoła nadaje uczniowi. Stawiając ocenę cyfrową, dokonujemy swego rodzaju segregacji uczniów tym bardziej bolesnej, że tylko sprawność intelektualna może im zapewnić przynależność do wyższej «kasty». Wrażliwość społeczna, przedsiębiorczość, talenty artystyczne, poczucie humoru, zaradność i inne walory, które cenione są w różnych sytuacjach poza klasą, w szkole błędą w zestawieniu z dobrą pamięcią i zdolnością do przetwarzania danych<sup>43</sup>.

Uczniowie sklasyfikowani w grupie „słabszej” bądź też ci, którym przypisano status „gorszych” niejednokrotnie bywali izolowani przez swoich rówieśników, egzystując na marginesie szkolnej społeczności, mieli zaniżoną samoocenę i obniżone poczucie własnej wartości, które to właśnie jest jednym z najważniejszych czynników funkcjonowania dziecka w świecie<sup>44</sup>. Wiąże się ono przede wszystkim z jakością realizacji różnorodnych zadań życiowych, którym dziecko stawia czoła na danych etapach własnego rozwoju. W artykule *Poczucie własnej wartości u dzieci* opublikowanym na łamach „Edukacji i Dialogu” Monika Kielańska wyraźnie zaznacza, że poczucie własnej wartości jest ważne dla rozwoju dziecka we wszystkich jego sferach: fizycznej, poznawczej, emocjonalnej, moralnej i społecznej<sup>45</sup>. Wyzwała ono bowiem u dziecka zadowolenie z własnej aktywności w danej, istotnej dla niego sferze funkcjonowania i jest jednocześnie wyznacznikiem jakości jego życia psychicznego. Poczucie własnej wartości ma znaczenie nie tylko dla dziecka i jego rozwoju, ale

<sup>43</sup> D. Klus-Stańska, *Komu potrzebne jest ocenianie w szkole?*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 5, online: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,104/maj,219/komu\\_potrzebne\\_jest\\_ocenianie\\_w\\_szkole,1950.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,104/maj,219/komu_potrzebne_jest_ocenianie_w_szkole,1950.html). [dostęp: 31.07.2011].

<sup>44</sup> M. Kielańska, *Poczucie własnej wartości u dzieci*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 12, online: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/grudzien,164/poczucie\\_wlasnej\\_wartosci\\_u\\_dzieci,1064.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2000,98/grudzien,164/poczucie_wlasnej_wartosci_u_dzieci,1064.html) [dostęp: 19.08.2011].

<sup>45</sup> Tamże.

również dla „kroczenia własną niepowtarzalną drogą oraz dla kreowania jego własnego życia i osobowości”<sup>46</sup>.

Dziecko, które ma poczucie własnej wartości chętniej podejmuje nowe zadania, również te edukacyjne, wierząc że jest zdolne do ich pomyślnego rozwiązania. Trudności które napotyka w toku swojej edukacji nie urastają do rangi problemów, stanowią raczej rodzaj wyzwania, sprawdzenia samego siebie w konkretnym działaniu. Pomyślnie rozwiązywanie zadań rodzi u dzieci poczucie zadowolenia i satysfakcji z podejmowanej aktywności, a także poczucie sensu własnych działań i sensu swojego istnienia<sup>47</sup>. Dziecko, które nie wierzy we własne możliwości i zdolności nieustannie towarzyszy niepokój oraz niechęć do podejmowania jakichkolwiek zadań w obawie, że im nie sprosta, że nie rozwiąże ich prawidłowo i efektywnie. W konsekwencji, jak pisze Kielańska,

może to rodzić poczucie niezadowolenia, poczucie braku skuteczności własnych działań, poczucie braku sprawstwa. Dziecko nie podejmuje własnych, nowych aktywności, nie realizuje swoich pomysłów, gdyż porównując się z innymi dziećmi, ma poczucie, że jest mniej zdolne, mniej atrakcyjne i mniej potrafi<sup>48</sup>.

Nieaktywni uczniowie traktowani są zarówno w szkole, jak i w najbliższym otoczeniu w sposób nie pozwalający na dostrzeżenie ich rzeczywistych zdolności i możliwości, co owocuje niską motywacją do dalszej nauki, niechęcią do szkoły oraz przekonaniem, że są oni niekompetentni a ich działania są mało skuteczne i nieefektywne.

Selekcja, jakiej cyfrowy stopień dokonywał w szkolnej czy też klasowej społeczności implikowała często także zjawiska aspołeczne, przejawiające

<sup>46</sup> Tamże.

<sup>47</sup> Tamże.

<sup>48</sup> Tamże.

się w postaci zazdrości i rywalizacji o stopnie, wrogości i wzajemnej nienawiści, a nawet zachowań agresywnych, wymierzonych przeciwko konkretnym uczniom, co wielokrotnie zaburzało prawidłowe relacje w grupie rówieśniczej i obniżało jej wewnętrzną integrację. Stanowisko to podziela Mirosław Brzana, pisząc w jednym ze swych artykułów: „Każdy więc, kto woła o częste stawianie dzieciom stopni, to jakby nieświadomie twierdził, iż naczelnymi wartościami są rywalizacja, wrogość, egocentryzm, antyspołeczność, a nie np. umiejętność współdziałania w grupie”<sup>49</sup>.

Negatywnie pojmowana rywalizacja oraz chęć zajmowania jak najwyższych lokat powodują, że uczniowie swoją aktywność edukacyjną ukierunkowują na zdobywanie jak najlepszych ocen i „zabiegają nie tyle o to, aby naprawdę stać się mądrzejszymi, lepszymi, ale żeby wypaść lepiej od syna sąsiadki i uzyskać wysoką ocenę szkolną”<sup>50</sup>.

Wszystko to sprawia, że stopień szkolny staje się nadrzędnym kryterium, na podstawie którego uczniowie oceniają swoich rówieśników, co w konsekwencji prowadzi do rozbicia więzów i spójności grupowej oraz utrudnia adaptację z uwagi na lęk przed otrzymaniem złej oceny. Lęk w pełni uzasadniony, bowiem zdarzało się, że tradycyjny cyfrowy stopień był często wykorzystywany przez nauczycieli jako środek dyscypliny i zaprowadzania ładu w klasie i zarazem jako najlepszy środek motywacyjny. Mirosław Brzana twierdzi: „Wielu nauczycieli (o ile nie większość) nie wyobraża sobie, aby można było bez stosowania stopni skłonić ucznia do jakiegokolwiek

aktywności”<sup>51</sup>. Ryszard Więckowski zaś wyraźnie podkreśla: „nauczyciel z racji zawodowych powinności za sprawą regulaminu klasyfikowania i promowania, ma okazję do oceniania drugiego człowieka poprzez rozdawanie na lekcji nagród i kar w postaci stopni”<sup>52</sup>.

Wykorzystywanie stopnia jako kary lub nagrody w rzeczywistości nie spełnia jednak funkcji motywacyjnej, wręcz przeciwnie, uczniowie, którzy otrzymują złe stopnie, mają obniżone poczucie własnej wartości, przestają wierzyć w siebie, nisko oceniają swoje możliwości i przejawiają aspołeczne postawy wobec kolegów i koleżanek.

Jak pokazuje szkolna praktyka, oceniając uczniów w modelu tradycyjnym, nauczyciele wyraźnie zapominali o indywidualizacji procesu kształcenia, a dzięki możliwości selekcji, jakie stwarza wymierny, cyfrowy stopień oceniali pojedynczych uczniów nie tyle na podstawie ich rzeczywistych osiągnięć, czy też realizacji stawianych im wymagań programowych, ile przez pryzmat osiągnięć pozostałych członków szkolnej społeczności. Problem ten dodatkowo komplikowała powszechna skłonność wychowawców do sympatii i antypatii. Uczeń postrzegany przez nauczyciela jako sympatyczny był przez niego traktowany jako bardziej zdolny i odwrotnie”<sup>53</sup>.

Postrzeganie uczniów poprzez pryzmat wystawionych stopni czyni każdą procedurę oceniania wątpliwą w aspekcie jej rzetelności i sprawiedliwości. W artykule *Pomówmy o ocenianiu* Krzysztof Zajdel podkreśla wyraźnie:

Większość nauczycieli traktuje ocenę nie jako ostatni etap pracy dydaktycznej, który ma się zakończyć pogłębioną refleksją, lecz jako zaplanowaną część

<sup>49</sup> M. Brzana, *Rodzice, nie pytajcie o stopnie*, „Życie Szkoły” 1997, nr 3, s. 139.

<sup>50</sup> M. Zagazon, *Ocenianie jako wartościowanie wysiłku edukacyjnego dziecka czy kontrolowanie i testowanie jego osiągnięć szkolnych*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 71.

<sup>51</sup> M. Brzana, *Rodzice, nie pytajcie...*, dz. cyt., s. 139.

<sup>52</sup> R. Więckowski, *Założenia...*, dz. cyt., s. 259.

<sup>53</sup> Tamże, s. 262.

procesu dydaktycznego. Uczymy grupę, więc oceniamy też grupę. Porównujemy uczniów ze sobą, ustalamy jakiś standard i każdego do niego odnosimy. Ocena jednostki jest wyznacznikiem oceny innego członka grupy<sup>54</sup>.

Pozbawione indywidualizacji oceny uczniów narażone są na stereotypowość, jaka często pojawia się w toku ich konstruowania przez nauczycieli. Cyfrowe stopnie charakteryzuje pewna stałość — na ich podstawie nauczyciel ma ukształtowany obraz ucznia i nie zwraca uwagi na jego postępy, zaangażowanie, wkład pracy i dążenia do poprawy swoich wyników. Potwierdza to Dorota Klus-Stańska pisząc: „niepewność nauczycielskich diagnoz, łatwość i powierzchowność w ferowaniu wyroków, uzależnienie człowieka od mechanizmów rządzących spostrzeganiem innych ludzi, sprawiają, że np. ludzi atrakcyjnych i pięknych jesteście skłonni oceniać wyżej niż nieatrakcyjnych i brzydkich”<sup>55</sup> — wszystko to sprawia, że ocena i informacja w niej zawarta bywa „mocno zakłócona”<sup>56</sup>.

Istnieją pewne schematy, które podpowiadają nauczycielowi, jak ma traktować i oceniać swoich podopiecznych. Przejawiają się one głównie w przeświadczeniu, że „nauczyciel z góry zakłada czego się może spodziewać po uczniu jako przedstawicielu pewnej kategorii”<sup>57</sup>.

Pozbawienie oceny indywidualizmu i sprowadzenie jej konstruowania do szablonowej, schematycznej wręcz procedury uniemożliwia wykrycie i właściwe nagrodzenie postępów, jakie

uczeń czyni w toku edukacji. Tymczasem zdaniem Moniki Kielańskiej:

Kiedy dziecko doświadcza doceniania jego aktywności, wtedy uczy się że to, co robi, jest ważne i dobre, dzięki czemu lubi siebie, uczy się aktywności, twórczości i radości działania. Należy pamiętać, że w nowoczesnej pedagogice, w pedagogice zorientowanej humanistycznie, podmiotowo traktującej ucznia najważniejsze jest wspieranie go w rozwoju<sup>58</sup>.

Ocena cyfrowa w niewielkim zatem stopniu wspierała edukacyjny rozwój dziecka, nie stwarzała mu bowiem możliwości przeżywania radości z odniesionych sukcesów, często nie dawała poczucia zadowolenia i nie spełniała tym samym funkcji afirmacyjnej, a motywacyjną zdecydowanie osłabiała.

Cyfrowy stopień, który zazwyczaj pozbawiony był jakiegokolwiek komentarza nie zawsze dostarczał uczniom informacji dotyczących ich osiągnięć, często nie wskazywał również obszarów edukacji, w których wyraźne zauważalne są jakiegokolwiek braki i nie wyznaczał tym samym kierunków dalszej pracy celem ich eliminacji i bardziej efektywnego edukacyjnego doskonalenia<sup>59</sup>. Wszystko to przyczyniało się do wyraźnego zaniku informacyjnej funkcji oceny, przynajmniej w jej tradycyjnej, wyrażonej cyfrowym stopniem postaci.

Prawidłowo sporządzona i wystawiona przez nauczyciela ocena powinna bowiem odzwierciedlać aktualny stan wiedzy ucznia, z uwzględnieniem jego wysiłku włożonego w proces zdobywania wiedzy oraz postępów, jakie na tej drodze poczynił, a w ocenie cyfrowej bardzo trudno było uwzględnić te wszystkie czynniki<sup>60</sup>.

<sup>54</sup> K. Zajdel, *Pomówmy o ocenianiu*, „Edukacja i Dialog” 1999, nr 11, online: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/listopad,153/pomowmy\\_o\\_ocenianiu,915.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1999,97/listopad,153/pomowmy_o_ocenianiu,915.html). [dostęp: 19.08.2011].

<sup>55</sup> D. Klus-Stańska, *Komu potrzebne jest...*, dz. cyt..

<sup>56</sup> Tamże.

<sup>57</sup> K. Zajdel, *Pomówmy...*, dz. cyt..

<sup>58</sup> M. Kielańska, *Poczucie własnej...*, dz. cyt..

<sup>59</sup> K. Zajdel, *Pomówmy...*, dz. cyt..

<sup>60</sup> P. Kowolik, *O ocenie i ocenianiu uczniów*, „Życie Szkoły” 1994, nr 8, s. 462.

Ocena opisowa, w przeciwieństwie do tradycyjnej oceny w postaci stopnia, spełniała szereg istotnych funkcji, których próżno by szukać w ocenianiu cyfrowym. Obok funkcji czysto informacyjnej (odpowiadającej za dostarczanie wiadomości o przebiegu aktywności edukacyjnej nie tylko nauczycielom, ale również uczniom i ich rodzicom) i diagnostycznej (pozwalającej na ustalenie poziomu opanowania materiału, wychycenie wszelkich nieprawidłowości oraz podjęcie ewentualnej interwencji w celu wyeliminowania potencjalnych problemów i zapewnienia uczniowi wolnej od błędów edukacji na kolejnych szczeblach systemu szkolnictwa), ocena opisowa spełniała również funkcję instruktazową. Nauczyciel poprzez wyrażoną w postaci opisowej i skierowaną do ucznia ocenę mógł ukierunkowywać jego aktywność na możliwie optymalne i najlepsze wykorzystanie potencjału rozwojowego<sup>61</sup>.

Ocenianie opisowe nie pogarszało również wizerunku ucznia na skutek popełnionych przez niego błędów. W modelach tradycyjnego oceniania dokonywanego w formie cyfrowej błąd, bez względu na swoją charakterystykę i etiologiczne podłoże, jest zazwyczaj czynnikiem zaniżającym wizerunek ucznia w opinii nauczyciela, co w dużej mierze przyczynia się do „edukacyjnej porażki” dziecka<sup>62</sup>.

W ocenianiu opisowym błąd, przy odpowiedniej korekcji i pomocy udzielonej przez pedagoga, miał prowadzić do wykrycia i lepszego zrozumienia zagadnienia, które jest dla dziecka źródłem problemów i trudności. Stanowił punkt wyjścia przy ustalaniu dalszych działań pedagogicznych,

ukierunkowanych na możliwie najlepszy i najpełniejszy rozwój ucznia<sup>63</sup>.

Z perspektywy założeń teoretycznych zastąpienie w edukacji wczesnoszkolnej tradycyjnego stopnia słownym opisem zmieniało charakter oceniania z selekcyjno-restrykcyjnego na informacyjno-diagnostyczny. Miało to sprzyjać przyjaznej atmosferze w grupie rówieśniczej, wpływać na pozytywne postrzeganie przez ucznia zarówno szkoły, jak i nauczyciela. Dzięki ocenie opisowej uczniowie mieli szansę stać się bardziej twórczy i otwarci, ich rozwój nie był bowiem hamowany stresem przed otrzymaniem złej oceny za nieprawidłową względem oczekiwań nauczyciela postawę. Wyeliminowane zostało zjawisko wykorzystywania przez nauczyciela stopnia jako kary i środka służącego zaprowadzeniu i utrzymaniu klasowej czy też szkolnej dyscypliny. Kreowany przez ocenę opisową klimat szkolny sprzyjał zaangażowaniu i motywacji do dalszej nauki. Aktywność edukacyjna dziecka miała koncentrować się wokół chęci poszukiwania nowej wiedzy i nowych doświadczeń, które powinny być nadrzędne względem stopnia, punktów czy znaczków — głównych determinantów uczniowskiego działania w tradycyjnych modelach oceniania.

Przy analizie szeregu zalet i argumentów potwierdzających zasadność zastąpienia oceny cyfrowej słownym opisem nasuwa się pytanie o weryfikację i efektywność proponowanych rozwiązań w szkolnej rzeczywistości. Praktyka dowodzi bowiem, iż uwzględnienie szeroko rozumianego indywidualizmu każdego ocenianego ucznia okazuje się niezwykle trudne. W obliczu dążeń zmierzających do zwiększania liczebności klas oraz przeładowania treści programowych,

<sup>61</sup> B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 75.

<sup>62</sup> E. Żmijewska, *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2002, s. 17.

<sup>63</sup> Tamże, s. 18.

nauczyciele nie mają czasu na dokonywanie wnikliwej obserwacji każdego dziecka, niemożliwe zatem staje się szczegółowe rejestrowanie przejawów indywidualnej aktywności edukacyjnej. W powyższych okolicznościach ocenianie opisowe zdaje się nie spełniać funkcji diagnostycznej, nauczyciele dokonują bowiem jedynie całościowej i stosunkowo pobieżnej obserwacji klasy. Często zdarza się, iż nauczyciele, ograniczeni czasem i skrępowani niemożnością dokonywania procesów obserwacyjnych (skierowanych bezpośrednio na poszczególnych uczniów), w procesie oceniania opisowego korzystają z gotowych szablonów i programów komputerowych, a także innych środków wspomagających formułowanie wniosków zwartych w konstruowanym przez nich opisie. W efekcie naraża to ocenę opisową na utratę obiektywizmu i indywidualnego charakteru — podstawowych czynników, na podstawie których miała ona funkcjonować. W ich miejsce pojawia się szablonowość, zaś oceny opisowe różnych uczniów wydają się do siebie bardzo podobne. Ocena opisowa przestaje tym samym wspomagać i ukierunkowywać dalsze działania dzieci, gdyż nie mają one dostępu do obiektywnych informacji związanych ze swoimi osiągnięciami i elementami, które wymagają w ich przypadku dalszego doskonalenia.

W jednym z artykułów poświęconych problematyce szkolnego oceniania uczniów, opublikowanych na łamach „Życia Szkoły”, Dorota Śliwińska twierdzi, że tak skonstruowane oceny opisowe „nie spełniają w praktyce wyznaczonych im funkcji. A źle, nierzetelnie i niestarannie opracowana ocena dziecka może mu wyrządzić więcej szkody niż dawne oceny wyrażone stopniem”<sup>64</sup>.

<sup>64</sup> D. Śliwińska, *W sprawie oceny opisowej*, „Życie Szkoły” 1998, nr 4, s. 209.

Śliwińska formułuje swoisty apel do nauczycieli, aby nie zaprzeczali możliwości, jakie stwarza i jakie wniosło ocenianie opisowe do szkół podstawowych i „by oceny cyfrowej nie zastąpić opisową, która w dalszym ciągu stanowiłaby jedynie zapisaną schematycznym ciągiem wyrazów wycenę za postępy dydaktyczne ucznia, tak jak to miało miejsce w dotychczasowej praktyce szkolnej”<sup>65</sup>.

Jak pokazuje praktyka oczekiwania względem systemu oceniania na płaszczyźnie kształcenia zintegrowanego są odmienne względem tego, co oferuje funkcjonująca w chwili obecnej w klasach I-III ocena<sup>66</sup>.

Ocenianie wczesnoszkolne w klasach I-III pozostaje zagadnieniem wciąż problematycznym i wartym poddania dalszym merytorycznym dyskursom. W artykule *Ocenianie opisowe — dobre czy złe* opublikowanym na łamach jednego z periodyków poświęconych edukacji elementarnej Danuta Moroz postuluje, by w przyszłości w rozważaniach nad ocenianiem wczesnoszkolnym zmierzać w kierunku oceniania służącego dziecku<sup>67</sup>. Odpowiednio przeprowadzone, dostarczające właściwych informacji ocenianie, zdaniem autorki, uruchamiać będzie refleksję nad samym sobą, co samoczynnie pozwoli uczniowi korygować własne postępowanie i właściwie orientować edukacyjną aktywność i związane z nią działania<sup>68</sup>. W swoim artykule Moroz przytacza również postulowane

<sup>65</sup> Tamże.

<sup>66</sup> Por. M. Kowalewski, *Ocena w nauczaniu zintegrowanym — szanse i zagrożenia*, „Forum Edukacyjne Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Informatyki” 2006, nr 3, s. 51-59.

<sup>67</sup> D. Moroz, *Ocenianie opisowe — dobre czy złe*, „Edukacja i Dialog” 2000, nr 5, online: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/maj,169/ocenianie\\_opisowe\\_-\\_dobre\\_czy\\_zle,1138.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/2001,99/maj,169/ocenianie_opisowe_-_dobre_czy_zle,1138.html) [dostęp: 19.08.2011].

<sup>68</sup> Tamże.

przez Annę Brzezińską i Elżbietę Misiorną wzorce dobrej oceny i dobrego oceniania, które to:

dają dziecku informację o tym nad czym musi popracować, jak daleko jest na drodze do osiągnięcia celu; uwzględniają możliwości dziecka; biorą pod uwagę jego wkład pracy i wysiłek włożony w wykonanie jakiegoś zadania; nie etykietują dzieci; zachęca do dalszej pracy, uświadamiając, że wysiłek się opłaca; nie pełnią funkcji kary czy nagrody; nie zawierają krytyki osoby; uwzględniają postęp, jaki dokonał się w dziecku, a także potencjał, jakim ono dysponuje<sup>69</sup>.

Przyjęcie i wdrożenie powyższych założeń pozwalałoby z optymizmem i nadzieją spoglądać na przyszłość oceniania wczesnoszkolnego, jednakże uzasadnione źródło wątpliwości ukryte jest w pytaniu o możliwość ich praktycznej realizacji we współczesnej szkolnej rzeczywistości. W jaki sposób bowiem, w obliczu wspomnianych trudności, z jakimi zmagają się dzisiejsza szkoła, nauczyciele mają konstruować ocenę, tak aby spełniała pokładane w niej oczekiwania i realizowała adresowane w jej kierunku postulaty? Jak skonstruować ocenę, która poza rzetelnym odzwierciedleniem stanu wiedzy byłaby dla uczniów obiektywnym i szczegółowym podsumowaniem przebiegu ich aktywności, a także wystarczająco efektywnie motywującym wyznacznikiem dalszego edukacyjnego działania?

Powyższe refleksje skłaniają ku pytaniu o przyszłość oceny w nauczaniu zintegrowanym. Czy w obliczu zauważalnych słabości oceniania opisowego, uzasadnione byłoby przywrócenie oceny cyfrowej w klasach I-III? Czy może korzystniejsze byłoby podjęcie próby stworzenia nowego, spełniającego oczekiwania i realizującego postulaty współczesnej pedagogiki modelu oceniania, który w pełni odpowiadałby wymaganiom dzisiejszej szkolnej rzeczywistości?

<sup>69</sup> Tamże.

Konserwatywne orientacje pedagogiczne wyznaczające kierunki funkcjonowania przyszłych systemów wartościowania uczniowskich osiągnięć na płaszczyźnie edukacji wczesnoszkolnej zmierzają w stronę próby syntetycznego połączenia obu obowiązujących dotychczas modeli oceniania, podczas gdy inne, bardziej liberalne czy też alternatywne, starają się inicjować odmienne, innowacyjne wręcz rozwiązania w tej dziedzinie.

Próby połączenia obowiązującego wcześniej oceniania cyfrowego z wciąż aktualnie funkcjonującą oceną opisową zakładają utworzenie, na drodze ich syntezy, nowej postaci oceny — oceny wspartej rozbudowanym komentarzem pedagogicznym, noszącej miano kształtującej<sup>70</sup>. Zwolennicy oceniania kształtującego nie zakładają rezygnacji z wystawiania uczniom tradycyjnych ocen wyrażonych w formie cyfrowego stopnia<sup>71</sup>. W modelu tradycyjnym stopnie są informacją o tym, czy i w jakiej skali uczniowie opanowali zakładaną wiedzę i umiejętności, ale nie zawierają żadnej wskazówki dotyczącej tego, co ewentualnie w przypadku niezadowolającego wyniku w postaci niskiej oceny uczeń powinien poprawić. Tym samym zakres informacji skierowanych do ucznia jest mocno ograniczony. W modelu kształtującym szczególną wagę przykładają się właśnie do informacji zwrotnej, czyniąc ją najważniejszym elementem w całym procesie oceniania. Dzięki informacji przyjmującej najczęściej postać pisemnego lub ustnego komentarza dołączonego do wystawionego przez nauczyciela stopnia uczeń nie tylko dysponuje danymi o poziomie swojej wiedzy i opanowanych umiejętnościach, ale otrzymuje również wskazówki dotyczące tych

<sup>70</sup> Zob. D. Sterna, *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa 2006, passim.

<sup>71</sup> Tamże, s. 58.



obszarów edukacji, które wymagają jeszcze dalszej pracy celem ich doskonalenia i pełniejszego opanowania<sup>72</sup>, co znacznie przyspiesza efektywność procesu kształcenia. Wprowadzenie kształtującego modelu oceniania do codziennej praktyki edukacyjnej szkoły nie wymaga w konsekwencji zmian w realizowanym programie nauczania, konieczna jest natomiast modyfikacja dotychczasowych czynności, przyzwyczajęń i pewnego, wypracowanego w toku doświadczenia, schematu działania, powtarzanego często przez nauczycieli w ramach codziennej pracy zawodowej<sup>73</sup>.

Niezbędne jest przede wszystkim stworzenie pozytywnej, sprzyjającej uczeniu się, atmosfery w środowisku zarówno klasowym, jak i szkolnym, chociażby poprzez zmianę relacji na płaszczyźnie nauczyciel – uczeń i dokonanie transformacji obrazu nauczyciela postrzeganego często przez uczniów jako odległego „mistrza” na znacznie bliższego im „sojusznika”. Zasadne wydaje się również określenie wyraźnych celów nauczania w odniesieniu zarówno do większych partii materiału, jak i do tych jednostkowych, realizowanych w czasie trwania każdej lekcji. Uczniowska świadomość celów kształcenia, zarówno tych bieżących, jak i tych bardziej odległych, przenosi odpowiedzialność za proces edukacji z osoby nauczyciela częściowo także na jego podopiecznych, czyniąc ich odpowiedzialnymi za własne działania, za efekt końcowy procesów uczenia się i nauczania, i bardziej mobilizując uczniów do aktywności edukacyjnej, podobnie jak ustalenie wyraźnych kryteriów oceniania, a więc szczegółowe sprecyzowanie zagadnień branych pod uwagę w procesie oceniania, w skali mikro

(np. pojedyncza lekcja) i makro (np. większa partia materiału, zwięźczeniem której jest sprawdzian wiadomości)<sup>74</sup>. Dzięki takim rozwiązaniom przygotowujący się do sprawdzianu uczniowie mogą łatwiej, nawet we własnym zakresie, ustalić, które z określonych kryteriów i wymagań już spełniają, a którym muszą poświęcić więcej uwagi celem ich lepszego opanowania. W ten sposób u uczniów, obok poczucia większej świadomości dotyczącej procesu kształcenia i jego realizacji, a także odpowiedzialności za własne działania i przejawy aktywności edukacyjnej, kształtuje się również, przynajmniej częściowo, umiejętności samooceny własnej wiedzy i osiągnięć, co w konsekwencji prowadzi do zwiększenia efektywności procesu edukacyjnego.

Pozostające w opozycji do obecnych w naukach o wychowaniu idei konserwatywnych, innowacyjne kierunki rozwoju współczesnej pedagogiki w zakresie praktyki oceniania szkolnego zmierzają do przyznania uczniom uprawnień do czynnego uczestnictwa w tym procesie, zmieniając tym samym charakter płaszczyzny relacji oceniania z „nauczyciel ocenia ucznia” na „uczeń ocenia sam siebie”. Samoocenę osiągnięć dokonywaną przez uczniów określić można mianem modelu alternatywnego, chociażby z uwagi na jej nieobecność w powszedniej praktyce edukacyjnej, a także z uwagi na brak, co podkreśla Bolesław Niemierko, dojrzałych teorii<sup>75</sup>, które dokonałyby szeroko rozumianej analizy jego wartości w nieustannym jednocześnie poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie o zasadność i konsekwencje wynikające z jej stosowania.

<sup>72</sup> Tamże.

<sup>73</sup> Tamże, s. 13.

<sup>74</sup> Por. Tamże, s. 13–21.

<sup>75</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 330.

W odniesieniu do procesu uczenia się samoocena sprowadza się do umiejętności samodzielnego określania stanu wiadomości i sprawności, świadomości własnych możliwości, dostrzegania swoich osiągnięć, postępów i sukcesów w toku zdobywania nowej wiedzy i nabywania nowych umiejętności, a także wychwytywania ewentualnych braków, błędów i niedoskonałości<sup>76</sup>. Jak podkreśla Iwona Kopaczyńska, potrzeba samooceny i samokontroli jest wynikiem naturalnych konsekwencji rozwoju uczniów, w toku którego zaczynają oni postrzegać siebie samych w kategoriach inności i odrębności<sup>77</sup>. Poczucie odnoszonych sukcesów, odczuwanie radości z osiągnięć, ale także samodzielne zrozumienie pojawiających się w toku uczenia się trudności, zaniepokojenie niepowodzeniami lub świadomość braku określonych wiadomości, a w konsekwencji refleksja nad samym sobą i własnymi możliwościami, stwarza uczniom szansę skutecznego pokonywania problemów pojawiających się w procesie uczenia się, rozwija ich poczucie gotowości do stawiania czoła nowym wyzwaniom i potencjalnym trudnościom, przez co zwiększa efektywność samego procesu zdobywania wiedzy. Kopaczyńska określa uczniowskie ocenianie własnych osiągnięć jako „dostrzeganie popełnianych błędów i autorefleksję służącą kształtowaniu umiejętności racjonalnego i efektywnego kierowania własnym rozwojem”<sup>78</sup>.

Samokontrola i związana z nią samoocena nie tylko zwiększają efektywność samego procesu uczenia się, ale również pozwalają uczniowi

<sup>76</sup> B. Gliwa, *Sterowanie kontrolą pedagogiczną a wyniki nauczania*, Warszawa 1978, s. 107.

<sup>77</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie szkolne...*, dz. cyt., s. 88.

<sup>78</sup> Tamże, s. 89.

lepiej zrozumieć istotę procesu kształcenia, którego jest on bezpośrednim uczestnikiem, czyniąc go bardziej świadomym i odpowiedzialnym za własną aktywność i działalność edukacyjną. Zdolność dokonywania samokontroli i oceny własnej pracy Kazimierz Sośnicki określił jako „sumienie umysłowej pracy ucznia”<sup>79</sup>, które ułatwia mu drogę edukacyjną, eliminując z niej chociażby utratę wiary w siebie i swoje możliwości, a wzmacniając poczucie własnej wartości i mobilizując do aktywnego działania. Samokontrola i samoocena zmieniałyby kierunek orientujący uczniowską działalność edukacyjną, zastępując dążenie do „dobrych wyników” dążeniem do aktualizowania własnych szans i doskonalenia samego siebie<sup>80</sup>.

Model samooceny własnych osiągnięć opiera się na pomiarze ipsatywnym<sup>81</sup>, główny punkt odniesienia stanowią tutaj inne, wcześniejsze doświadczenia ucznia<sup>82</sup>, a wartościowanie jego bieżących osiągnięć opiera się na kryteriach indywidualnych standardów (określonych na podstawie analizy możliwości danego ucznia oraz norm obowiązujących w grupie odniesienia) i własnych wyników (stanowiących całościowy zbiór dotychczasowych osiągnięć w podobnym zakresie programowym, zgromadzonych w toku minionych etapów edukacji)<sup>83</sup>.

<sup>79</sup> K. Sośnicki, *Poradnik dydaktyczny*, Warszawa 1963, s. 131.

<sup>80</sup> Por. E. Faure, *Uczyć się aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Warszawa 1975, passim.

<sup>81</sup> Pomiar ipsatywny cechuje badanie wartości, w którym układem odniesienia dla rezultatu osiągniętego przez analizowaną jednostkę są inne wyniki tej jednostki. Jego przeciwieństwem jest pomiar normatywny, który cechuje większość modeli szkolnego oceniania i w którym układem odniesienia dla wyniku, jakim legitymuje się jednostka, są wyniki osiągnięte przez grupę innych jednostek.

<sup>82</sup> J. Paluchowski, *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 121.

<sup>83</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, dz. cyt., s. 335.

Jedną z najważniejszych przeszkód w praktycznym stosowaniu samooceny jako modelu wartościowania uczniowskich wyników i osiągnięć w codziennej praktyce szkolnej jest nieznamość i częsty brak wystarczających kompetencji nauczycieli w kontekście stwarzania uczniom odpowiednich warunków i wykształcania u nich umiejętności niezbędnych do samodzielnej oceny zarówno własnej działalności edukacyjnej, jak i jej rezultatów. Podstawowymi barierami utrudniającymi uczniowi nabywanie umiejętności oceniania własnej pracy jest z kolei lęk, jaki szkoła potrafi wywoływać chociażby swym systemem obowiązków i wymagań<sup>84</sup>, ale także konieczność pokierowania przez nauczycieli dodatkowym procesem zmierzającym do nauczenia uczniów oceniania samych siebie i osiągniętych wyników<sup>85</sup>.

Między innymi z uwagi na powyższe okoliczności oraz na potrzebę dokonania szeregu zmian w zakresie codziennej metodyki pracy nauczyciela z jego podopiecznymi<sup>86</sup> model uczniowskiego samooceny pozostaje na marginesie szkolnej

<sup>84</sup> Zob. G. Mietzel, *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, Gdańsk 2002, s. 413–421.

<sup>85</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, dz. cyt., s. 340–342.

<sup>86</sup> Zmiany, o których mowa, sprowadzałyby się m.in. do: 1. Ograniczenia najbardziej stresujących działań szkoły obecnych podczas kontroli stanu uczniowskiej wiedzy (sprawdziany, egzaminy), poprzez umożliwienie uczniom korzystania z materiałów, np. pracy z tekstem, wykorzystania zasobów Internetu; 2. Zwiększenia wiedzy uczniów z zakresu teorii i praktyki oceniania, np. w postaci włączenia objaśnień metod oceniania do komentarza dydaktycznego, jak również pozostawienie uczniom prawa do pytań o uzasadnienie ocen i zgłaszania swoich uwag w odniesieniu do prowadzonej przez nauczyciela „polityki ocenowej”; 3. Przyznania uczniom większego udziału w wyznaczaniu poziomu wymagań programowych, jakie zamierzają oni osiągnąć w toku nauki danego przedmiotu. Ponadto zmiany dotyczyłyby również sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniem oraz zastosowania nowych rozwiązań w pedagogicznej pracy z podopiecznymi — jak chociażby teczką prac ucznia, która jako efektywna metoda oceniania kształtującego, rozwija jednocześnie uczniowskie kompetencje niezbędne w procesie samooceny. Por. B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, dz. cyt., s. 331–334.

rzeczywistości, egzystując jedynie w kręgu rozwiązań alternatywnych, po które wybrani nauczyciele-innowatorzy sięgają, np. w ramach okresowo prowadzonego eksperymentu lub wykorzystują je, jako formy uatrakcyjnienia bądź podkreślenia niecodzienności prowadzonych przez siebie zajęć.

W obecnej chwili szkolne samooceny uczniów można traktować jako pewien perspektywiczny kierunek rozwoju i zmian, jakie być może dokonają się i na trwałe zapiszą w dydaktyczno-metodycznej sferze edukacji przyszłości.

Dyskusja i rozważania nad problematyką oceny i oceniania na etapie kształcenia wczesnoszkolnego zarówno w sferze teorii, jak i praktyki, pozostają nadal otwarte i aktualne, samo ocenianie zaś wydaje się być we współczesnej dydaktyce wciąż jednym z największych wyzwań i dylematów nie tylko dla nauczycieli. Wciąż pojawiają się nowe pomysły, spostrzeżenia, publikowane są wyniki z przeprowadzonych procedur badawczych i autorskie rozwiązania praktyczne, będące wynikiem innowacji wprowadzonych do świata ocen szkolnych przez nauczycieli szkół podstawowych w ramach codziennej praktyki zawodowej.

Istotne jest, aby rozważaniom nad zróżnicowanymi aspektami wartościowania osiągnięć uczniów na płaszczyźnie kształcenia zintegrowanego oraz kierunkom ewolucji szkolnego oceniania przyświecał jeden cel — dobro dziecka i jego wszechstronny rozwój, tak aby, jak postuluje w jednym ze swych artykułów Mirosław Brzana, odwieczne, stereotypowe wręcz i wyraźnie przestarzałe z perspektywy współczesnej pedagogiki

pytanie „Jaki stopień dzisiaj dostałeś?”<sup>87</sup> skierowane do ucznia (dziecka) zamienić na bardziej dziś postulowane: „Czego się dziś nauczyłeś, co nowego poznałeś, co cię zaniepokoiło”<sup>88</sup>. Troska o dziecko — o jego dobro, indywidualizm i podmiotowość, o jego wszechstronny, harmonijny rozwój, zarówno w zakresie samego oceniania, jak i w całym procesie kształcenia — jest przecież jedną z podstawowych misji edukacji wczesnoszkolnej<sup>89</sup>.

<sup>87</sup> M. Brzana, *Rodzice, nie pytajcie...*, dz. cyt., s. 141.

<sup>88</sup> Tamże.

<sup>89</sup> A. Brzezińska, *Misja edukacji elementarnej*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 2, online: [http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/luty,136/misja\\_edukacji\\_elementarnej,682.html](http://www.eid.edu.pl/archiwum/1998,96/luty,136/misja_edukacji_elementarnej,682.html) [dostęp: 18.08.2011].

**Michał Kowalewski**

Lodz, Poland

[mkowalewski@uni.lodz.pl](mailto:mkowalewski@uni.lodz.pl)

Keywords: early education, mark, school assessment, teacher, pupil, valuation of educational attainments

### **The Assessment of Pupils in Early Education - Theory and Practice**

#### **Abstract**

School assessment is one of the most significant elements of contemporary educational systems. Determining marks is a complex process, which requires applying suitable methods, techniques and criteria, being a basis for such determination. It is especially vital in the preliminary stage, as the first school impressions form child's awareness of being controlled (monitored) both at school and in life generally.

A mark and the process of its determining influence a students' (pupils') psycho, shape their attitude and motivation for learning. They also affect students' perceiving of school and teachers, conditioning each child's further educational development. The assessment of the youngest pupils is accompanied by many questions, i.e. how to assess pupils fairly, what should be subject to assessment, whether to assess pupils' knowledge only, or condition in which they work and progress they make?

Taking into consideration the above questions and doubts, one should state that school assessment is not only an immemorial pedagogical dilemma, but a challenge for teachers as well.

Michał Kowalewski, M.A., works as an assistant at Department of Pre-School and Early-Learning Pedagogy, Faculty of Educational Sciences, University of Lodz.

# Mężczyzna i dziecko — pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym w świetle badań jakościowych (studium indywidualnych przypadków)

**Kamil Wilk**

Katowice, Polska

kamil.wilk75@gmail.com

Słowa kluczowe: mężczyzna–wychowawca, edukacja przedszkolna, role społeczne, stereotypy płci

Śledząc dane wynikające z opracowań statystycznych<sup>1</sup>, ale też zwyczajnie uczestnicząc w życiu społecznym, trudno nie zgodzić się z twierdzeniem, iż feminizacja zawodu nauczyciela, a nauczyciela przedszkola w szczególności, osiągnęła takie stadium, gdy „za naturalny przyjęliśmy stan, w którym — mówiąc «nauczyciel» — myślimy «kobieta»”<sup>2</sup>. Wyniki badań prowadzonych przez E. Mandal, A. Gawor i J. Bucznego pokazują, że „przedszkolanka” plasuje się na siódmym miejscu wśród zawodów uważanych za najbardziej sfeminizowane, wśród zajęć ste-

reotypowo męskich pozycja „nauczyciel” nie występuje wcale<sup>3</sup>. W roku 2010 na terenie Mysłowic, Piekar Śląskich, Raciborza, Rudy Śląskiej, Rybnika, Świętochłowic i Tychów w przedszkolach publicznych na stanowisku nauczyciela pracowało 1570 kobiet i zaledwie 4 mężczyzn<sup>4</sup>. Odbicie takiego stanu rzeczy widać wyraźnie choćby w warstwie językowej wielu opracowań fachowych poświęconych różnorodnym aspektom edukacji przedszkolnej — dotyczy to zwłaszcza literatury starszej, gdzie nagminnie używa się określeń jednoznacznie determinujących płęć desygnatów nazwy („nauczycielka”, „wychowawczyni”, „specjalistka”)<sup>5</sup>. Obecnie — choć obserwuje się tendencję do nazywania osoby kierującej procesem dydaktyczno–wychowawczym w sposób niewskazujący na płęć tejże, nadal zdarzają się sytuacje używania nazw utrwalających stereotypy, jak choćby tytuł

<sup>1</sup> We wrześniu 2007 roku kobiety stanowiły 80,4% całej populacji zatrudnionych nauczycieli, zaś w obszarze wychowania przedszkolnego pracowało 160 mężczyzn oraz 60593 kobiety! Dane wg Zespołu ds. Analiz i Prognozowania Kadr Oświaty (2008), *Nauczyciele kształcenia zintegrowanego i wychowania przedszkolnego w roku szkolnym 2007/2008 (opracowanie na podstawie danych SIO). Raport* [online], Warszawa [dostęp: 2013.01.27], dostępny w Internecie: [http://www.bc.ore.edu.pl/Content/65/nle\\_ksztalcenia\\_zintegrowanego.pdf](http://www.bc.ore.edu.pl/Content/65/nle_ksztalcenia_zintegrowanego.pdf).

<sup>2</sup> *Kobieta i mężczyzna w zawodzie nauczycielskim*, red. R. Fudali, M. Kowalski, Kraków 2006, s. 7.

Kamil Wilk, mgr wychowania muzycznego, doktorant w Katedrze Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Instytutu Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

<sup>3</sup> E. Mandal, A. Gawor, J. Buczny, *Analiza treści i hierarchicznej struktury stereotypu polskiej kobiety i polskiego mężczyzny* [w:] *Między płcią a rodzajem — teorie, badania, aplikacje*, red. A. Chybicka, N. Kosakowska-Berezecka, Kraków 2010, s. 19–21.

<sup>4</sup> K. Wilk, *Pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym — brakujący element równowagi czy wybryk natury? Opinie, uwarunkowania, praktyka* [w:] *Integrowanie działań dydaktyczno–wychowawczych w edukacji elementarnej* [CD-ROM], red. H. Hetmańczyk-Bajer, M. Kisiel, Katowice 2013, s. 262.

<sup>5</sup> Na przykład: B. Stankiewicz, *Zabawy twórcze i widowiska lalkowe w wychowaniu przedszkolnym*, Warszawa 1972, s. 3, 5, 7, 21; K. Przybylska, *Wychowanie muzyczne w przedszkolu*, Warszawa 1980, s. 7–9, 226; *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, red. M. Kwiatowska, Warszawa 1988, s. 4–5; D. Małko, *Metodyka wychowania muzycznego w przedszkolu*, Warszawa 1988, s. 5, 47; U. Smoczyńska-Nachtman, *Kalendarz muzyczny w przedszkolu*, Warszawa 1992, s. 5 i inne.

czasopisma „Nauczycielka Przedszkola”<sup>6</sup>. Warto w tym miejscu zauważyć, że określenie „przedszkolanki” niesie ze sobą nacechowanie raczej żartobliwe, wskazujące na „zabłąkanie się” jednostki w środowisku powszechnie uznanym za właściwe płci pięknej. Praca w takim środowisku może stanowić o zaprzeczeniu cechom stereotypowo męskim, co sugeruje traktowanie osoby wykonującej ten zawód z „przymrużeniem oka”. W związku z powyższym stan rodzimego rynku wydawniczego, poświęcającego (od lat pięćdziesiątych do roku 2005) istotną część publikacji pedeutologicznych z zakresu opisywanego etapu edukacji właśnie kobiecie<sup>7</sup>, nie dziwi i zarazem budzi uzasadnioną refleksję, gdyż problematyka mężczyzny pracującego w charakterze nauczyciela przedszkola jawi się w powyższym świetle jako obszar „słabo rozpoznany w polskiej współczesnej edukacji, w pewnym sensie niedoceniony”<sup>8</sup>, tym samym zaś interesujący z punktu widzenia pedagogiki, psychologii rozwojowej czy socjologii. Artykuł niniejszy, ukazujący wyniki badań prowadzonych przez autora w latach 2013–2014 — jakkolwiek nie wypełnia zasygnalizowanej tu luki — może stanowić przyczynek do dalszych dociekań.

Chociaż tak typowe dla przemian naszych czasów wymieszanie się ról społecznych związanych z płcią wyzwoliło relatywistyczne rozmycie się ostrych do tej pory granic pomiędzy tym, co damskie a tym, co męskie, trudno zakwestionować istnienie w polskim

<sup>6</sup> „Nauczycielka Przedszkola”, miesięcznik, Warszawa.

<sup>7</sup> R. Małachowski, *Integralność jako edukacyjny regulator rozumienia pojęć: mężczyzna i kobieta*, [w:] *Kobieta i mężczyzna...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>8</sup> M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji i wychowaniu początkowym* [w:] „Edukacja”, 2009 nr 3(107), s. 121.

społeczeństwie — zwłaszcza zaś w jego części mocno identyfikującej się z tradycją — silnie zakorzenionych, związanych z płcią **stereotypów**, rozumianych jako powszechne w danej zbiorowości. Są to przekazywane w procesie socjalizacji konstrukcje myślowe zbudowane na schematycznym, uproszczonym, czasem wypaczonym uprzedzeniach i niepełną wiedzą, postrzeganiu rzeczywistości<sup>9</sup>. Stereotypy te stanowią — zdaniem E. Górnikowskiej-Zwolak — ideologiczne uzasadnienie **ról płciowych**<sup>10</sup>, będących jakimś zakresem aktywności przejawianej przez osobę o określonej (płcią — przyp. aut.) pozycji społecznej<sup>11</sup>. D. Pankowska — pisząc o **społecznych nakazach roli** — określa je jako uznane i przyjęte w pewnej społeczności oczekiwania zbiorowości względem jednostek, uzależnione od płci, mogące oddziaływać na jednostkę pozytywnie lub negatywnie<sup>12</sup> — mamy więc **ułatwienia roli**, będące środkami dopomagającymi w zrozumieniu i akceptacji społecznych oczekiwań względem wypełniających rolę, oraz **dylematy roli**, czyli wynikające z niej powody, dla których realizacja tejsze w sposób zgodny z wymaganiami zbiorowości staje się utrudniona, wśród nich zwłaszcza niejasności roli, jej wewnętrzna niespójność, niezgodność roli pełnionej z innymi rolami przeszkadzającymi sobie lub nawet wzajemnie się wykluczającymi, czy też psychologiczne trudności roli — tzw. **koszty**,

<sup>9</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005, s. 19.

<sup>10</sup> E. Górnikowska-Zwolak, *Kształtowanie świadomości w kwestii równości płci — zadanie samokształcenia dla nauczycieli, wychowawców i pracowników socjalnych*, [w:] *Kompetencyjny kontekst warsztatu pracy nauczyciela*, red. P. Barczyk, G. Parotna, Mysłowice 2010, s. 37.

<sup>11</sup> P. Rybicki, *Struktura społecznego świata*, Warszawa 1979, s. 462–467.

<sup>12</sup> D. Pankowska, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 23.

jak np. ograniczenie rozwoju i samorealizacji będące rezultatem stereotypowego wychowania, konflikty wewnętrzne — rozterki pomiędzy pozostaniem sobą a sprostaniem roli czy też zaburzenia poczucia wartości własnej powodowane niektórymi lub wszystkimi z wyżej wymienionych trudności<sup>13</sup>. O licznych **kosztach** i nielicznych **zyskach** w kontekście podejmowania przez mężczyzn pracy w charakterze nauczyciela wychowania początkowego pisze też M. Rusaczyk, do grupy pierwszej zaliczając społeczną percepcję dewiacji seksualnych (także D. Pankowska<sup>14</sup>), powszechne przypisywanie postulowanemu modelowi nauczyciela tego etapu edukacji cech kobiecych i związaną z tym możliwość utrudnienia procesu konstrukcji cech własnej osoby w oparciu o wizerunek „prawdziwego mężczyzny”, co może mieć też związek z wykonywaniem zawodu o krańcowo wysokim stopniu feminizacji — zwłaszcza w sytuacji postrzegania ról płciowych jako wzajemnie przeciwstawnych, prawdopodobieństwo wystąpienia oczekiwania zastąpienia wzorca ojca (zwłaszcza przez chłopców) — szczególnie w przypadku deficytów w tym względzie, niepożądane reakcje ze strony najbliższego środowiska, wreszcie poczucie izolacji i osamotnienia w środowisku pracy, jak też kwestię statusu i zapłaty. Po stronie zysków autorka ta wymienia możliwość wystąpienia tzw. pozytywnej dyskryminacji, polegającej na pewnych ułatwieniach podczas zdobywania zatrudnienia i pokonywania kolejnych etapów awansu zawodowego — co może wynikać ze stereotypowego

postrzegania mężczyzny jako w większym stopniu predysponowanego do zajmowania stanowisk wyższych, związanych z większą odpowiedzialnością, istnienie tzw. żetonu społecznego (ang. *social token*) — specyficznego teoretycznego konstruktów odnoszącego się do odmiennej percepcji osoby będącej wyjątkiem w swojej grupie oraz obecny w literaturze zachodniej nurt bazujący na postrzeganiu mężczyzny jako pracownika o szerszym spektrum pozaprofesjonalnych zainteresowań oraz większych możliwościach specjalizacji<sup>15</sup>.

Jakkolwiek płeć człowieka — choć w dobie daleko idących przemian kulturowych pozbawiona pierwotnej doniosłości dla losów jednostki — nie jest czynnikiem społecznie neutralnym, to trudno o jednoznaczne określenie jej znaczenia dla wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola. Skutki feminizacji szkół i przedszkoli — z uwagi na złożoność problemu oraz stosunkowo niskie zainteresowanie badaczy — nie zostały rozpoznane w stopniu uprawniającym wyciąganie mocnych, daleko idących wniosków<sup>16</sup>. W literaturze przedmiotu pojawiają się głosy autorów stojących na stanowisku, że brak kontaktu z męskimi wzorcami społecznymi może wywierać niekorzystny wpływ zwłaszcza na proces socjalizacji chłopców, którzy — potrzebując wzorca umożliwiającego im identyfikację z przedstawicielem własnej płci, otoczeni są w tym okresie tylko i wyłącznie kobietami<sup>17</sup>.

<sup>13</sup> Tamże, s. 23–27; M. Chomczyńska-Rubacha, K. Rubacha, *Płeć kulturowa nauczycieli. Funkcjonowanie w roli zawodowej*, Kraków 2007, s. 13–16.

<sup>14</sup> D. Pankowska, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>15</sup> M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni...*, dz. cyt., s. 121–125.

<sup>16</sup> *Kobieta i mężczyzna...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>17</sup> J. Kurzępa, *Feminizacja zawodu nauczycielskiego i jej konsekwencje socjalizacyjne*, [w:] *Kobieta i mężczyzna...*, dz. cyt., s. 48, 61–63; I. Rudek, *O potrzebie identyfikacji chłopców z osobą nauczyciela mężczyzny*, [w:] tamże, s. 121, 123, 127–128; M. Bednarska, *Feminizacja zawodu nauczyciela — cz. II*, [w:] „Edukacja i dialog”, 2009 nr 03(206), s. 74.

Wzmiankowana już M. Rusaczyk donosi, że zachodnie środowisko naukowe i pedagogiczne — obserwując spadek liczby mężczyzn pracujących z małym dzieckiem — postrzega to zjawisko jako niepokojące<sup>18</sup>.

### **Percepcja pierwiastka męskiego w wychowaniu przedszkolnym — zarys sprawozdania z ilościowych badań własnych**

Jakkolwiek artykuł niniejszy z założenia koncentruje się na badaniach jakościowych, warto — dla pełniejszego oglądu rzeczywistości — zrelacjonować pobieżnie stan dotychczasowych ilościowych badań autora, co poniżej uczyniono.

Celem badań prowadzonych w 2013 roku na terenie głównych miast województwa śląskiego było rozpoznanie szeroko pojętej społecznej percepcji mężczyzny zatrudnionego na stanowisku nauczyciela wychowania przedszkolnego oraz uzyskanie danych mogących wskazywać na niektóre przyczyny niewielkiej liczby panów podejmujących pracę na pierwszym etapie edukacji. Ze względu na ograniczone ramy artykułu oraz niezakończony jeszcze proces badawczy, zamieszczono tu jedynie zarys części opracowanego materiału, który w formie bardziej wyczerpującej został już opublikowany<sup>19</sup>.

Dla potrzeb opisywanych dociekań skoncentrowano się na dwóch grupach badawczych — czynnych zawodowo nauczycielach wychowania przedszkolnego (grupa jednorodna pod względem płci — 145 kobiet) oraz rodzicach dzieci przedszkolnych z obszaru trzech miast śląskich: Chorzowa, Mysłowic i Świętochłowic (łącznie 582 osoby — kobiety 80,41%, mężczyźni

19,59% grupy). Jako że przedmiotem badań była społeczna percepcja mężczyzny pracującego w charakterze nauczyciela przedszkola, na tym etapie procesu badawczego posłużono się metodą sondażu z zastosowaniem anonimowej ankiety audytoryjnej (pogłębionej — jak zobaczymy w dalszej części odnoszącej się do badań jakościowych — wywiadem skategoryzowanym i nieskategoryzowanym oraz metodą dialogową opartą o technikę rozmowy indywidualnej, czemu towarzyszyła analiza reprezentatywnej literatury i dokumentów pozyskanych od instytucji prowadzących placówki<sup>20</sup>.

Na podstawie uzyskanych odpowiedzi ustalono, że:

- przebadane nauczycielki wychowania przedszkolnego generalnie oceniają mężczyzn jako przydatnych do pracy w tym zawodzie (41,38% — tak; 42,76% — raczej tak; 8,27% — raczej nie; 0% — nie; 7,59% — nie mam zdania) i chciałyby współpracować w tym zakresie z mężczyzną, przy czym panie posiadające doświadczenie takiej współpracy (zazwyczaj z instruktorem zajęć pozabudżetowych) wybierały odpowiedź pozytywną w 57,34% (osoby nieposiadające takiego doświadczenia były na „tak” w 52,86%); brak chęci współpracy zadeklarowało 4% pań, które współpracowały z mężczyzną i 4,28% respondentek pozbawionych takich doświadczeń;
- większość badanych nauczycielek określiła wpływ nauczyciela-mężczyzny na rozwój społeczno-emocjonalny dziecka

<sup>18</sup> M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji...*, dz. cyt., s. 125.

<sup>19</sup> K. Wilk, *Pierwiastek męski ...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków 2007, s. 243-292.



w wieku przedszkolnym jako pozytywny (31,72% — zdecydowanie korzystny; 42,76% — raczej korzystny); opcji „zdecydowanie niekorzystny” nie wskazał nikt, marginalna była też liczba respondentek wybierających odpowiedź „raczej niekorzystny” (dwie osoby, co daje 1,38% grupy badawczej), odpowiedzi nie udzieliły trzy osoby (2,07%); pewien niepokój co do stopnia znajomości mechanizmów socjalizacyjnych wśród badanych może budzić fakt, iż 22,07% udzielających odpowiedzi wybrało opcję „nie ma znaczenia”;

- główne czynniki zniechęcające mężczyzn do podejmowania pracy w opisywanym zawodzie to — według badanych nauczycielek — niskie zarobki (92 odpowiedzi), lęk przed ośmieszeniem (72 wskazania) oraz niski prestiż społeczny zawodu (53 odpowiedzi) — z uwagi na możliwość wyboru więcej niż jednego czynnika zrezygnowano w tym miejscu z podawania wartości procentowych dla wskazań poszczególnych opcji.
- respondentki w istotnej części (35,86% wskazań) potwierdziły, iż w społeczeństwie obecny jest pogląd uznający obecność nauczyciela-mężczyzny w wychowaniu przedszkolnym za swego rodzaju „wybryk natury”.

Analizując wypowiedzi przebadanych rodziców dzieci przedszkolnych (582 osoby — kobiety 80,41%, mężczyźni 19,59% grupy) ustalono, że:

- podobnie, jak w poprzedniej grupie badawczej, percepcja mężczyzny-nauczyciela jawi się w świetle uzyskanych wyników generalnie korzystnie — 26,30% wszyst-

kich respondentów życzyłoby sobie, aby z ich dzieckiem przedszkolnym pracował mężczyzna (10,82% — nie; 7,90% — nie wiem; 3,26% — brak odpowiedzi), przy czym także i tu badani mający doświadczenie współpracy z mężczyzną częściej wybierali wariant pozytywny (35,51% tej części grupy — tak; 5,14% — nie) niż grupa pozbawiona takich doświadczeń (22,06% — tak; 14,90% — nie); aż 51,72% całej grupy badawczej uznało, że płeć nauczyciela na etapie wychowania przedszkolnego nie ma znaczenia;

- przedszkole jako odpowiednie miejsce pracy dla mężczyzny wskazała ponad połowa respondentów (53,26% — tak; 12,89% — nie; 33,33% — nie mam zdania; 0,52% — brak odpowiedzi);
- niemal połowa badanych (43,47%) uznała, iż obecność nauczyciela-mężczyzny już na etapie wychowania przedszkolnego jest dla dziecka korzystna — negatywnie wypowiedziało się w tej kwestii tylko 5,67% respondentów; podobnie, jak miało to miejsce w przypadku grupy poprzedniej, spora część biorących udział w badaniu (32,65%) stwierdziła, że wzmiankowany czynnik jest bez znaczenia, co także skłania do refleksji na temat stopnia znajomości mechanizmów socjalizacyjnych wśród rodziców dzieci przedszkolnych;
- cechy przypisywane najczęściej przez badaną grupę nauczycielom-mężczyznom to **dyscyplina** (365 wskazań), **konsekwencja** (325 wskazań), **normalność** (276 wskazań), **fachowość** (229 wskazań) i **opiekuńczość** (190 wskazań), co może

świadczą o pozytywnej percepcji mężczyzn wśród ankietowanych; interesujące jest, że jedynie u 14 osób nauczyciel-mężczyzna skojarzył się z występowaniem zachowań dewiacyjnych, co wydaje się dyskutować ze stanowiskiem M. Rusaczyk<sup>21</sup> i D. Pankowskiej<sup>22</sup>.

Analizując przedstawione powyżej wyniki badań można pokusić się o wyciągnięcie ostrożnych wniosków, iż generalnie percepcja społeczna mężczyzny zatrudnionego w przedszkolu jawi się jako korzystna — zarówno grono pedagogiczne, jak i rodzice dzieci przedszkolnych wykazują nastawienie pozytywne. Wydaje się jednak, iż obydwie grupy badawcze nie postrzegają roli płci nauczyciela jako istotnej determinanty procesu socjalizacji.

### **Mężczyzna w przedszkolu — studium indywidualnych przypadków**

Jak zauważa R. Fudali, problematyka związana z feminizacją pierwszego etapu edukacji koncentruje uwagę badaczy głównie na swoim aspekcie ilościowym, daje się zatem odczuć pewna rezerwa w stosunku do badań jakościowych<sup>23</sup>, w świetle czego postulat zachowania równowagi pomiędzy tymi dwoma rodzajami naukowego dociekania jawi się jako uzasadniony<sup>24</sup>. Jak najbardziej rzetelny opis rzeczywistości pedagogicznej — z uwagi na wysoki stopień jej złożoności — wymaga od badacza podejścia pluralistycznego, czego wyrazem jest — zgodne z wyżej wymienionym

postulatem — celowe wykorzystanie w procesie badawczym zarówno badań o charakterze ilościowym, jak i jakościowym, gdyż oba rodzaje dociekań mogą być względem siebie komplementarne<sup>25</sup>.

Badania jakościowe prowadzone przez autora w latach 2013–2014 miały na celu ukazanie funkcjonowania mężczyzny-nauczyciela wychowania przedszkolnego w szeroko pojętym kontekście społecznym i zawodowym, z uwzględnieniem jego autopercepcji oraz percepcji społecznej przez pryzmat stereotypów związanych z płcią. **Problem badawczy zawarto w pytaniach o motywację badanych do podjęcia pracy w przedszkolu, drogę do zawodu, ich funkcjonowanie w tym zawodzie, odbiór w środowisku pracy oraz rodzinnym, o istnienie stereotypów związanych z płcią, oraz o subiektywnie postrzegane przyczyny niskiego zainteresowania zawodem wśród mężczyzn.** Dla powyższych potrzeb uznano za właściwe wykorzystanie metody indywidualnych przypadków jako wielostronnie analitycznej, a tym samym pogłębiającej i poszerzającej wyniki uzyskane w drodze badań ilościowych<sup>26</sup> (częściowo zrealizowanych i opublikowanych<sup>27</sup>), pozwalających dotrzeć do wielorakich uwarunkowań poglądów, ideałów i dążeń badanych osób. Zbierając dane, posłużono się techniką wywiadu bezpośredniego, środowiskowego i rozmową<sup>28</sup>. Podmiot badań to wybrani mężczyźni, zatrudnieni jako nauczyciele przedszkola, a także ich przełożeni oraz nauczyciele z nimi współpracujący. Teren

<sup>21</sup> M. Rusaczyk, *Nauczyciele-mężczyźni w edukacji...*, dz. cyt., s. 121–124.

<sup>22</sup> D. Pankowska, *Wychowanie...*, dz. cyt., s. 27.

<sup>23</sup> *Kobieta i mężczyzna...*, dz. cyt., s. 7.

<sup>24</sup> *Wstęp. Kulturowe konteksty pedagogicznych badań nad edukacją rodzajową [w:] Role płciowe. Kultura i edukacja*, red. M. Chomczyńska-Rubacha, Łódź 2006, s. 8.

<sup>25</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki...*, dz. cyt., s. 16–19.

<sup>26</sup> S. Juszczyk, *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*, Katowice 2013, s. 118–124.

<sup>27</sup> K. Wilk, *Pierwiastek męski...*, dz. cyt.

<sup>28</sup> S. Juszczyk, *Badania jakościowe...*, dz. cyt., s. 122.

badania to wybrane miasta województwa śląskiego. Zastosowano celowy dobór przypadków, kierując się kryterium płci oraz zawodu wykonywanego przez podmioty. Opisując poszczególne przypadki — w trosce o zapewnienie badanym anonimowości — zrezygnowano z publikacji niektórych danych ujawnionych w trakcie badań, jak np. inicjały respondentów czy nazwy miast, na terenie których zbierano materiał.

### Przypadek 1

Pan nr 1<sup>29</sup> pracą nauczyciela interesował się od dzieciństwa, choć w jego rodzinie nie było tradycji wykonywania tego zawodu. Pierwsze studia — poświęcone zarządzaniu i marketingowi — nie dawały mu satysfakcji, przerwał je więc i przez kilka lat pracował fizycznie, poznając trudy i niedogodności takiego położenia. Zawsze chciał pracować z wykorzystaniem intelektu. W podjęciu decyzji o wyborze kierunku studiów (zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne — studia I i II stopnia) nie bez znaczenia był też fakt, iż dziewczyna, z którą się związał, także studiowała pedagogikę. Rodzice i znajomi dziwili się takiemu wyborowi, uważając zawód nauczyciela przedszkola za sfeminizowany, mimo to badany nie spotkał się nigdy z jednoznacznie negatywną percepcją siebie w kontekście własnej pracy. Podczas swoich studiów był jedynym mężczyzną na roku.

Dzieci zareagowały na nowego pana bardzo dobrze — ucieszyły się, zaś początkowa lekka rezerwa szybko ustąpiła miejsca normalnym kontaktom. Przedszkolaki zadawały wiele pytań, zwłaszcza „Dlaczego tu jest Pan?” Niektóre dzieci polubiły go od razu. Badany nie dostrzegł różnicy

w reakcji na mężczyznę pomiędzy chłopcami a dziewczynkami.

Rodzice — początkowo zdziwieni „zjawiskiem” — także szybko zaakceptowali badanego (trwało to około miesiąca), choć towarzyszyły temu pewne wątpliwości (zwłaszcza ze strony mam), czy jako mężczyzna poradzi sobie z dziećmi. Nie dało się odczuć posądzeń o zachowania dewiacyjne.

Grono pedagogiczne nastawione było od początku bardzo pozytywnie, choć panie wyrażały spore zdziwienie podjęciem przez mężczyznę pracy w opisywanym charakterze. Pytały, czy badany już w zawodzie pracował, jakie ma wykształcenie, gdzie odbył praktyki, czy chce podnosić swoje kwalifikacje, czy ma podejście do dzieci, a nawet, czy ma już własne. Koleżanki zaakceptowały nowego kolegę i chętnie służyły mu pomocą, co ma miejsce do dnia dzisiejszego.

Badany nigdy nie spotkał się z negatywnymi reakcjami związanymi z charakterem wykonywanej przez siebie pracy, uważa jednak, że istnieje w naszym społeczeństwie stereotyp przyporządkowujący zawód nauczyciela przedszkola określonej płci. Praktyczny brak mężczyzn w tym obszarze powodowany jest — jego zdaniem — obawą wynikającą z podjęcia zbyt dużej odpowiedzialności oraz przekonaniem o braku dostatecznej cierpliwości, ale też i stereotypem zakazującym angażowania się w typowo „kobietą” pracę.

Obecnie — będąc nauczycielem stażystą — czuje się zrealizowany zawodowo „na teraz”, jak sam mówi — „uczy się”. Pracując z dziećmi jest szczęśliwy, lubi zajęcia sportowe i plastyczne. Warunki pracy — zarówno jej czas, jak i wynagrodzenie — uważa za dobre, zwłaszcza w zestawieniu z własnymi doświadczeniami

<sup>29</sup> Źródło: badania własne — wywiad bezpośredni, 16 I 2014 r.

z poprzednich, fizycznych zajęć. Praca — choć wymaga zaangażowania — nie koliduje z życiem prywatnym — ma czas na wszystko. Badany jest zdania, że zawód nauczyciela przedszkola może być z powodzeniem wykonywany przez mężczyznę — człowiek wiele uczy się w trakcie tej pracy — nabywa wiedzę i umiejętności, które może wykorzystać we własnym życiu rodzinnym — trudno przecenić umiejętność postępowania z dziećmi choćby w kontekście własnego ojcostwa. Bycie nauczycielem związane jest z ustawicznym zdobywaniem doświadczenia i ponoszeniem kwalifikacji, zatem stymuluje do rozwoju. Badany twierdzi, że dla dziecka przedszkolnego istotna jest nie tyle płeć nauczyciela, ile jego nastawienie do wykonywanej pracy, dlatego — jego zdaniem — cechy takie jak cierpliwość, spokój, opanowanie, dyscyplina, punktualność, wyrozumiałość, komunikatywność, wrażliwość, umiejętność takiego podejścia do dziecka, by czuło się akceptowane oraz posiadanie w sobie tego nieuchwytnego, wymykającego się precyzyjnym definicjom „czegoś” to atrybuty dobrego nauczyciela przedszkola niezależne od płci. Tradycyjny dychotomiczny podział tychże właściwości uważa za bezzasadny — „pracujemy razem — mężczyźni i kobiety, dlatego też wspólnie jesteśmy odpowiedzialni za naszą pracę”. Ma nadzieję, że z zawodem tym zwiąże swoją przyszłość na stałe, czego pozostaje mu życzyć.

### Przypadek 2

Pan nr 2<sup>30</sup> zawsze postrzegał siebie jako humanistę, tłumacząc tym pewną niechęć do przedmiotów ścisłych, zaś początkowe wykształcenie techniczne (technikum) zdobył pod presją rodziców.

<sup>30</sup> Źródło: badania własne — wywiad bezpośredni, 17 I 2014 r.

Interesował się filozofią, jednak minimalną różnicą punktową nie udało mu się dostać na wymarzone studia. Rozpoczął więc naukę w policealnym studium przygotowującym do prowadzenia terapii zajęciowej. Praca z ludźmi bardzo mu się podobała, jednak praktyka na oddziałach geriatrycznych i psychiatrycznych wiązała się dla niego ze zbyt dużymi kosztami emocjonalnymi, dlatego na drugim roku powziął decyzję o ukierunkowaniu się na pracę z dziećmi. Istotne znaczenie miały tu także doświadczenia zdobyte w trakcie praktyk w domu małego dziecka: „wracałem stamtąd z uśmiechem, bo dzieci bardzo lgnęły do mężczyzny, gdyż miały niedosyt wzorca”. Na studiach pedagogicznych z badanym studiowało jeszcze trzech mężczyzn, jednak wspomniane wyżej praktyki zgasiły w nich „ducha walki” na opisywanym polu. Wypowiedzi koleżanek ze studiów też nie należały do krzepiących: „Gdzie ty znajdziesz pracę? Jako facet nie masz szans!”. W międzyczasie badany nawiązał współpracę z jedną z firm edukacyjnych, dla której prowadził w przedszkolach zajęcia taneczno-rytmiczne. Praca z dziećmi układała się dobrze, czego nie można powiedzieć o relacjach z rzeczoną firmą, toteż po niedługim czasie — od drugiego roku studiów pedagogicznych drugiego stopnia — Pan nr 2 rozpoczął poszukiwania pracy jako nauczyciel przedszkola. Dziewięć spośród dziesięciu rozesłanych CV doczekało się odpowiedzi, choć — jak twierdzi badany: „Połowa dyrektorek zaprosiła mnie na rozmowę kwalifikacyjną tylko po to, żeby zobaczyć faceta chcącego pracować w przedszkolu”. Rozmowy kwalifikacyjne były długie i wnikliwie, pytano o motywy takiego, a nie innego wyboru, a nawet wprost ostrzegano przed możliwością posądzenia o skłonności

dewiacyjne. Jednak w efekcie finalnym udało mu się znaleźć pracę.

Dzieci przyjęły nowego pana normalnie — bez dziwnych zachowań czy negatywnych emocji. Na początku myliły formę — mówiły: „Proszę pani”. Zresztą, w taki sposób zwróciła się do badanego w początkowej fazie współpracy jedna z mam. Dzieci wydedukowały, że skoro ich grupę prowadzi i pani, i pan, to zapewne są parą w życiu prywatnym. Zdarzało się, że niektóre panie były uznawane za „mamę pana”.

Rodzice dzieci przedszkolnych także przyjęli nowego nauczyciela normalnie — byli wprawdzie ciekawi „zjawiska” oraz jego funkcjonowania w tak specyficznym środowisku, jednak zainteresowanie koncentrowało się na tym, jak poradzi sobie z dziećmi oraz jak one zareagują na niego. Nie dało się odczuć żadnych podejrzeń o dewiację. Później wielu rodziców mówiło, że są — podobnie, jak ich dzieci — dumni, że z ich pociechą pracuje i pani, i pan.

Grono pedagogiczne również przyjęło nową osobę serdecznie, ciepło i spokojnie, choć z ciekawością, jak mężczyzna poradzi sobie z dziećmi oraz jaka będzie ich reakcja.

Badany — podobnie, jak miało to miejsce w przypadku pierwszym — nigdy nie zetknął się z jednoznacznie negatywną percepcją swojej osoby w kontekście wykonywanego zawodu. Najczęściej spotykaną postawą była ciekawość, na dłuższą metę męcząca: „Bywa, że wolę przemilczeć swoje miejsce pracy — bo wtedy jestem swego rodzaju ciekawostką”. Zainteresowanie znajomych dotyczyło zazwyczaj sposobu, w jaki radzi sobie z unikaniem domniemanej nadmiernej bliskości dzieci — „co robisz, gdy chcą się przytulić?”. Dostrzega też w społeczeństwie obecność stereotypowego postrzegania ról

płciowych: „Kilka razy spotkałem się z konkretnym komentarzem — jesteś facetem, dlaczego pracujesz w takim zawodzie? Odpowiadałem, że są przecież panie pracujące w fabryce”. Jedną z przyczyn niskiego zainteresowania zawodem wśród mężczyzn może być — poza oczywistymi, wynikającymi z powszechności stereotypów — obawa przed pewnego rodzaju regresją czy zdziecinnieniem, co wydają się potwierdzać rozmowy badanego z koleżankami z pracy. Badany zetknął się także z „zarzutem” nieco innego rodzaju, choć pokrewnej (co do źródeł) natury: „Znajomi mówią: kiedyś mówiłeś innym językiem, teraz wszystko tłumaczysz tak, jak gdybyśmy byli dziećmi”.

Badany w swojej pracy czuje się „na swoim miejscu”, choć czas wolny nie zaczyna się wraz z opuszczeniem placówki — „wraca się do domu i dalej pracuje, bo trzeba zrobić to, to i tamto (...)”. Niestety, wielu znajomych nie rozumie, że etat nauczycielski obejmuje nie tylko godziny *stricte* dydaktyczne, ale też przeznaczone na przygotowanie się do zajęć, wykonanie pomocy dydaktycznych czy też pozostających do dyspozycji dyrektora. Niektórzy mówią: „Pojedziesz na wycieczkę, to wypoczniesz!” — nie zdając sobie sprawy z tego, jak ciężka jest to praca. Zajęcie daje badanemu satysfakcję, której źródłem są rezultaty oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych: „Najbardziej cieszą mnie sukcesy dzieci — coś się robi, coś się wprowadza, czegoś się uczy, i po jakimś czasie widać efekty — widać, że praca nie poszła na marne”. Jest zdania, że każdy zawód może być odpowiedni dla osoby, która — tak, jak on — spełnia się w nim. Kontakt z mężczyzną potrzebny jest dziecku zwłaszcza tam, gdzie występuje deficyt ojca — wówczas dzieci bardziej

Igną do nauczyciela. Kobiety i mężczyźni różnią się między sobą — od mężczyzn społeczeństwo oczekuje „bycia twardym”, zaradnym, zdolnym do poruszania się po świecie techniki („złota rączka”). Mężczyzna-nauczyciel kojarzony jest — jego zdaniem — z większą dyscypliną, czy wręcz surowością. Niezbędne cechy nauczyciela wychowania przedszkolnego to — niezależnie od płci — spokój, opanowanie, empatia oraz „cierpliwość, cierpliwość, cierpliwość”.

Pan nr 2 jest obecnie nauczycielem kontraktowym i planuje pozostać w wychowaniu przedszkolnym, o ile tylko będzie miał taką możliwość.

### Przypadek 3

Pan nr 3<sup>31</sup> wybrał zawód nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej z myślą o pracy w szkole — po ukończeniu studiów przez dziewięć lat pracował jako wychowawca w świetlicy profilaktyczno-wychowawczej. Po likwidacji placówki stanął przed wątpliwym wyborem: mógł pobrać odprawę i — jak sam mówi — „iść szukać szczęścia w nieznanie”, albo przyjąć ofertę miejscowego Urzędu Pracy, który zaproponował mu stanowisko nauczyciela przedszkola. Nietrudno zrozumieć, że w tej sytuacji wybrał drugą opcję — i tak już pozostało...

Dzieci od samego początku „zareagowały cudownie — widząc mnie po raz pierwszy obserwowały uważnie każdy gest, ale już od następnego dnia wszystko stało się po prostu normalne i tak jest do dziś”.

Rodzice dzieci przedszkolnych odebrali nowego nauczyciela wyjątkowo pozytywnie: „To było najbardziej zaskakujące ze wszystkiego, co mnie do tej pory spotkało w tej pracy. Rodzice

są niesamowici. Nigdy, choćby najmniejszym gestem czy słowem nie dali mi do zrozumienia, że przedszkole to nienajlepszy wybór dla faceta. Rodzice wspomagają mnie w ten sposób, a moje relacje z nimi były i są bardzo dobre”.

Grono pedagogiczne przyjęło nowego kolegę „z ciekawością”, która — gdy okazało się, że ten nie traktuje pracy w przedszkolu jako zajęcia sezonowego — ustąpiła miejsca normalnym koleżeńskim relacjom: „koleżanki „zapomniały”, że jestem mężczyzną i traktują mnie jak każdego innego pracownika, służąc jednocześnie wieloma (...) poradami”.

Analogicznie do przypadków analizowanych wcześniej, badany także nie spotkał się z negatywnym odbiorem swojej nietypowej w naszych realiach pracy. Jak wspomina, w ogóle zetknął się z niewieloma reakcjami innych dorosłych w kontekście wykonywanego zajęcia: „Okazuje się, że społeczeństwo sukcesywnie łamie stereotypy. Znajomi są ciekawi. Zdarza się też podziw i uznanie ze strony niektórych. Ogólnie dorośli z mojego otoczenia nie widzą w mojej pracy nic nadzwyczaj wyjątkowego. Myślę, że większość z nich szanuje to, co robię”.

Praca z dziećmi w wieku przedszkolnym jest dla badanego — podobnie, jak w poprzednich przypadkach — źródłem zawodowego spełnienia, choć bywa, że — z uwagi na częste popołudniowe godziny zajęć oraz wpisane w nauczycielski żywot „kilogramy papieru do zapisania” koliduje z życiem prywatnym, zwłaszcza zaś z wykonywaną z pasją działalnością artystyczną. Ceni on sobie szczególnie możliwość kształtowania u podopiecznych postaw oraz przekazywania wiedzy o otaczającym świecie. „Myślę, że po kilku latach spędzonych w przedszkolu bywam tu potrzebny, co daje

<sup>31</sup> Źródło: badania własne — wywiad bezpośredni, 06 VI 2013 r.

ogromną satysfakcję”. Trzeba tu jednak zauważyć, iż nauczyciel ten czuł się lepiej pracując z wykorzystaniem poprzednich wytycznych programowych z dziećmi w starszym wieku przedszkolnym: „w czasie realizacji «starej» podstawy programowej, kiedy miałem możliwość współpracy z sześciolatkami, czułem się zrealizowany zawodowo. Po zmianach, które doprowadziły do tego, że nie mogę w pełni kształtować przyszłego ucznia, moje samopoczucie przybrało inny wymiar. Praca w grupach młodszych nie jest do końca tym, co chciałbym robić, ale staram się, jak mogę, licząc, że poczuję w pełni istotę pracy z maluszkami. Uważa, że praca w przedszkolu jest dla mężczyzny zajęciem odpowiednim, choć miewa chwile zwątpienia „wynikające z poczucia braku pewnych cech typowych dla płci pięknej”. Choć twierdzi, że mężczyzna na tym etapie edukacji ma wiele do zaoferowania — np. wyobraźnię, inne poczucie humoru, inne kierunki uzdolnień czy „inne, zbudowane na bardzo trwałych podstawach poczucie bezpieczeństwa”, to jednak „zawsze powinien pamiętać o uwarunkowaniach niezależnych od dobrej woli i zaangażowania — pewnych rzeczy facet po prostu nie potrafi”. Dostrzega różnice uwarunkowane — jego zdaniem — płcią: „Mężczyzna bywa niedokładny, kobieta to wzór cierpliwości i zaangażowania przy wykonywaniu żmudnych robótek plastycznych, tak typowych dla przedszkola. Mężczyzna może być «oryginalny» w swoim postępowaniu, stać go na odrobinę «wariactwa»; kobieta to «normalność» i «zwyczajność» (choć młodsze koleżanki wykazują w tym względzie liczne innowacje). Jednak różnice te mogą być dla dziecka pożyteczne — może ono bowiem „skorzystać z innego typu postrzegania niektórych

ważnych dla dziecka spraw”. Wśród najbardziej pożądanых u pedagoga przedszkolnego cech wymienia poczucie humoru, wiedzę o otaczającym świecie, teoretyczną wiedzę na temat prawideł rozwojowych, cierpliwość, tolerancję, pomysłowość i stanowczość. Najistotniejszą cechą łączącą obie płcie w tym zawodzie jest ukierunkowanie na dziecko jako właściwy podmiot działań wychowawczo-dydaktycznych.

Pan nr 3 — podobnie, jak przywołani w tym artykule poprzednicy — planuje pozostać w zawodzie, na co — jako nauczyciel mianowany — ma duże szanse.

### Podsumowanie

Praca w przedszkolu nie była w początkach edukacji zawodowej badanych wymarzoną ścieżką kariery, początkową motywacją wydaje się być wybór „mniejszego zła”, jednak wszyscy ww. czują się w niej spełnieni. Ich percepcja — zarówno w szeroko pojętym środowisku zawodowym, jak i rodzinnym jawi się jako generalnie korzystna, co trafnie lokuje się w kontekście przeprowadzonych rozmów<sup>32</sup> oraz publikowanych już badań ilościowych<sup>33</sup>. Wydaje się to potwierdzać stopniowe przełamywanie obecnych zarówno w literaturze, jak i w wypowiedziach samych badanych, stereotypów wynikających z płci uważanych za ciągle żywe i obecne. Opisani — choć sami odnieśli w tej pracy sukces i chcą w niej pozostać — wśród przyczyn niskiego zainteresowania mężczyzn tym zawodem wymieniają obawy wynikające ze stereotypów — możliwość „zniewieścienia”,

<sup>32</sup> Źródło: badania własne, rozmowy prowadzone z dyrektorkami i nauczycielkami śląskich przedszkoli w latach 2013-14.

<sup>33</sup> Wilk K. (2013), *Pierwiastek męski w wychowaniu przedszkolnym...*, dz. cyt., passim.

„zdziecinnienia”, brak pewnych cech uważanych powszechnie za kobiece (cierpliwość, dokładność), ale też lęk przed dużą odpowiedzialnością. Niektóre reakcje środowiska rodzinnego i znajomych wydają się potwierdzać, że praca nauczyciela przedszkola nie zawsze jest należycie rozumiana — pierwiastek męski na tym szczeblu edukacji bywa postrzegany zarówno jako brakujący element równowagi, jak i wybryk natury.

Poruszona w tym artykule problematyka została w badaniach autora jedynie zasygnalizowana i może — w jego odczuciu — stanowić przyczynek do dalszych dociekań. ■

**Kamil Wilk**

**Katowice, Poland**

kamil.wilk75@gmail.com

Keywords: man–educator, pre–school education, social roles, sex stereotypes

### **Man and Child — Masculine Element in Pre-school Education in the Light of Qualitative Research (the study of individual cases)**

#### **Abstract**

Pre–school education is the most feminized education area which is still the domain of women) effectively based arising from sociocultural and educational new models perception of social and professional roles which are perceived through prism of sex. Employment of a man in the position of kindergarten teacher still does not belong to the canon of universal practice, this makes few working like this men on occurrence discussed in terms of the phenomenon. Article complements conducted by the author of quantitative research in 2013–2014 examining the social perception of the male element in preschool education in new and interesting research material acquired by qualitative research focused on people exercising this profession from his widely understood way to the profession, motivation, interests, education to personal observation and reflections and self perception in constantly everchanging realities. It is an attempt to fill the postulate of the complementarity of research in relation to the discussed issues.

Kamil Wilk, master of music education, PHD student at the Cathedral of Preschool Education and Media Education at the Faculty of Pedagogy and Psychology University of Silesia in Katowice.



# Teaching Peace – The Need for Teacher Training in Poland to Promote Peace

**Joanna Leek**

Lodz, Poland

Joanna.Leek@uni.lodz.pl

Keywords: peace education, conflict resolving, teacher training, teacher education, multicultural understanding

Education is a key issue in building world peace. Men are increasingly aware that peace is a great value. Peace can create conditions for better cooperation and development, both individuals and states in many areas of life. In the era of globalization the search for lasting values is becoming a challenge and brings responsibility. In the process of building a common Europe and globalization, the task of reinforcing educational activities to prepare young people to build peace is gaining importance. The importance of education for development and strengthening of stable, peaceful and democratic societies today takes on a new dimension.

Now at the beginning of the 21st century people on Earth are plagued with various tensions and disputes. We face many problems, where the most dangerous, the most fateful and most painful for the people seems to be armed conflict. This statement assumes significance in the modern era of

Joanna Leek, PhD, works at University of Lodz, Department for Didactics and Teacher Education. Her research is focused on peace education in Europe, education for tolerance and multicultural understanding.

mass destruction, nuclear weapons, where the international community has no other choice but peaceful coexistence. The development of mankind, the fate of civilization, but also the human biological survival is dependent on strengthening and safeguarding peace in the world. The Earth is a planet, at the same time, there is the home for six billion people and there is no other place for them to live. Only through understanding, dialogue, respect and tolerance for each other we live together, despite the differences that divide us, such as physical appearance, religion, customs and culture.

Education is a general process by which people gain knowledge about the world, about other people, by modifying their own behavior. Education has to prepare men for life, so that it would be easier for them to realize their aims in accordance with their own values. Educational aims are to improve the quality of life of the individual and group. Changes occurring in the world, put great demands on humanity and education gives the chance to face the challenges of the 21st century.

At all levels of social intercourse our co-existence is defined by conflict situations. The aim of peace education is to develop such interactions, which is largely free from violence. The future of the world depends on an effective defense of peace and equitable implementation of the new economic order. However, the future also depends on education which relates to the hopes of our time known as the era of civilization which is

at a crossroad. Bogdan Suchodolski, Polish philosopher, educationalist, professor of pedagogy, pointed over 30 years ago that education allows among other things the understanding the nature and development of tendencies of modern civilization, and guides its development. Traditional approaches to the teaching in traditional institutions, as well as its curriculums with the essential tasks are not sufficient. The source for an action plan for peace education, according to B. Suchodolski, is in the education for dialogue, reconciliation, coexistence. Education for peace should be manifested in the aspiration to create world where every nation has got the right to happiness and full development<sup>1</sup>.

This article is an attempt to present the issue of education for peace as an obligation and task for better multicultural understanding around the world, despite the disagreements and conflicts between individuals and groups. Working on this paper, I did not want to construct any teacher programmes nor to describe all guidelines from existing teaching manuals focusing on peace education. The aim of the paper is to stimulate the discussion on peace education and the need of teacher training for peace and multicultural understanding.

### Approaches to peace

The meaning of peace has changed over centuries. Already in the era of Enlightenment within philosophy there were formulated first theories about the value of peace and its meaning for human development. The idea of peace has not been defended only throughout the culture of war but an understanding that peace is inter-linked with

such conditions as good laws, justice, equality, tolerance and solidarity.

The most famous ideas in the philosophy from Renaissance to the 20th century were among others the ideas of Bacon, Hobbes, Locke, Bentham, Herder, Kant, Rousseau, Toynbee, Russell, Jaspers and many others in different countries around the world.

Peace as a spiritual and moral value has got its origin within the Old and the New Testament. The Old Testament gives a vision of peace - both in the sense of the immense value of peace but also a clear sense of how peace is achieved and the from it takes. In Hebrew, the word *shalom* can be understood depending on the context. It can referred to an individual as "integrity, lack of pettiness and possession of one's own attributes", "health and condition of well-being". If *shalom* refers to life in society, it refers at the same time to an order free from dissension or disputes. Therefore on one hand, it concerns internal peace considered as an attribute of the human being. On the other hand, *shalom* means peaceful relation between groups. Peace is a central point of the Old Testament, where peace is inextricably linked to justice and righteousness. There is no peace where justice is ignored. The Old Testament therefore knows that human warfare is dangerous because it is often an expression of human cruelty and injustice.

In the New Testament peace was understood as a notion which is an opposition to *Pax Romana* and *shalom*. *Pax Romana* was the long period of relative peace and minimal expansion by military force. These notion was understood as an imperial wish, and *shalom* as a result of man's submission to the authority of God. The New Testament presents peace as way of life, i.e. merciful love and

<sup>1</sup> Suchodolski B. (1985), *Przygotowanie do życia w pokoju*. „Biuletyn PTP” Nr. 3-4, p. 63.

justice among individuals regardless of their race, religion, origin, etc. The New Testament does not glorify war but exalts peace. This concept is in a opposition to war with emphasis on the harmony of interpersonal relations.

Values such as freedom, love, justice, and the pursuit of peace, were once dominant in the Judeo-Christian tradition. It means that peace is essential for Judeo – Christian tradition where the notion of peace itself is additionally enriched with practice, especially in the 21st century after two World Wars.

### **International efforts in the field of promotion of peace – activity of UNESCO and UNICEF**

The essence and importance of education for peace in Europe after World War II, stressed among other international organizations especially UNICEF and UNESCO. They created peace education as one of their central goals in their activity on a international level.

UNICEF describes peace education as “*schooling and other educational initiatives that:*

- *Function as “zones of peace”, where children are safe from violent conflict*
- *Develop a climate that models peaceful and respectful behavior among all members of the learning community*
- *Draw on the knowledge of peace-building that exists in the community, including means of dealing with conflict that are effective, non-violent, and rooted in the local culture*
- *Handle conflicts in ways that respect the rights and dignity of all involved*
- *Integrate an understanding of peace, human rights, social justice and global issues throughout the curriculum whenever possible*

- *Provide a forum for the explicit discussion of values of peace and social justice*
- *Use teaching and learning methods that stress participation, problem-solving and respect for differences*
- *Enable children to put peace-making into practice in the educational setting as well as in the wider community*
- *Generate opportunities for continuous reflection and professional development of all educators in relation to issues of peace, justice and rights”<sup>2</sup>.*

Through many years of UNESCO functioning, the organization created a notion “culture of peace”. That means “*a set of values, attitudes, modes of behavior and ways of life that reject violence and prevent conflicts by tackling their root causes to solve problems through dialogue and negotiation among individuals, groups and nations*”<sup>3</sup>. According to UNESCO constitution from the year 1945 “*Since wars begin in the minds of men, it is in the minds of men that the defenses of peace must be constructed.*” The goal of UNESCO’s education programmes and partnerships is the development of comprehensive systems of education that embrace the values of human rights, intercultural understanding and tolerance. Education for peace and non-violence promotes the knowledge, skills, attitudes and behaviours that reflect and inspire these values. UNESCO’s programme for peace provides knowledge about a culture of peace, as well as imparts the skills and attitudes necessary to defuse and recognize potential conflicts and

<sup>2</sup> Fountain S. (1999), *Peace education in UNICEF*, New York, p. 5-6.

<sup>3</sup> *UN Resolution Culture of Peace A/RES/52/13* [online], New York [data dostępu: 2013.02.14] p. 1, dostępny w Internecie: [http://www3.unesco.org/iycp/kits/res52-13\\_en.htm](http://www3.unesco.org/iycp/kits/res52-13_en.htm).

those needed to actively promote. Organisation formulated a lot of different objectives of peace education, which may include understanding of the manifestations of violence, the development of capacities to respond constructively to that violence and specific knowledge of alternatives to violence. There are two fundamental concepts of UNICEF's peace education: respect and skills. Respect refers to the development of respect for self and for others; skills refer to specific communication, cooperation and behavioral skills used in conflict situations.

### **Educational reports about peace education**

The importance of peace education was stressed over last 30 years in different reports about education. One of the first reports which indirectly refers to peace education was the report of Edgar Faure "Learning to be. The World of education today and tomorrow" (1972). Four years later the Club of Rome published its Third Report (1976) entitled "**Reshaping the International Order**". The report coordinated by Nobel Laureate Jan Tinbergen points out to the recommendations for new international order, the urgent need of today's population and the probable needs of future generations. Both formal and informal education has got a new challenge in creating of a new world which can only be built through solidarity of the world's people and the participation of the masses. "*The development of global awareness is a prerequisite to the peaceful creation of a new world order. It can even be said that the cultural and educational upgrading which global awareness implies, entails – or is equal to – the new order*"<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> Tinbergen, J. (1976), *The Third Report of the Club of Rome. Reshaping the International Order*, New York, p. 77.

After the publishing of Faure' Report and 17 years after publication of the Third Report of the Club of Rome a lot of has changed within the world and education. Changes cause the need to create a new proposal that determines the direction for education in the 21st century. As answer to this need Jacques Delors in the UNESCO report "Learning: the treasure within"<sup>5</sup> showed new multi-dimensional education. The whole report is build on the four Pillars of education: "Learning to know", "Learning to do", "Learning to live together, learning to live with others" and "Learning to be". All these pillars (dimensions) are important and necessary for education, which has got new mission and tasks for the future. The pillar "Learning to live together, learning to live with others" refers in particular to the education for peace and non-violence teaching. Because violence all too often dominates life in the contemporary world and there was the extraordinary potential for self-destruction created by humans in the 20<sup>th</sup> century. That is why this pillar calls for education to avoid conflict or to peacefully resolve conflict. However the idea of teaching non-violence in schools is certainly praiseworthy, it is a difficult issue since people have a natural tendency to overestimate their own abilities or those of the group to which they belong and to entertain prejudices against other people. It means education has got several tasks in regard to teaching about human diversity, and to instill awareness of the similarities and interdependence of all people. From early childhood, the school should develop the empathy, ability to face up to the inevitable tensions between individuals, groups and nations,

<sup>5</sup> Delors, J. (1996), *Learning: the treasure within. UNESCO report*, Paris.

support recognition of the rights of other people and openness to them.

The Delors Report focused in one of the chapters entitled "Teachers: in search of new perspectives" on the issue that quality of education should first improve the recruitment, training, social status and working conditions of their teachers and encourage teacher participation in policy decision-making. The authors stresses the imperative requirement to update knowledge and skills. *"Their professional lives should be so arranged as to accommodate the opportunity, or even the obligation, for them to become more proficient in their art and to benefit from periods of experience in various spheres of economic, social and cultural life"*<sup>6</sup>. Besides this the Report stresses the importance of exchanges of teachers and partnerships between institutions in different countries. Exchanges like this provide an essential additional value not only for the quality of education but also for a greater receptivity to other cultures, civilizations and experiences.

### **The need of teacher training for peace education**

According to OECD report from 2008, tertiary education policy is increasingly important on national agendas, as well as it is perceived as an important factor in social and economic development. *"The widespread recognition that tertiary education is a major driver of economic competitiveness in an increasingly knowledge-driven global economy has made high-quality tertiary education more important than ever before. The imperative for countries is to raise higher-level employment skills, to sustain a globally competitive research*

*base and to improve knowledge dissemination to the benefit of society"*<sup>7</sup>.

Increasing globalization, migration, poverty and conflicts have got an impact on teacher education. In most of the west European countries within a classroom a multitude of spoken languages, religious and cultural understandings must be considered when teaching. European teachers have to have a understanding and knowledge what appears to be right for all students, even for students from other countries that have different cultural values and different understandings of the values. This has brought the majority to the conclusions that there is a needed for a substantial shift in teacher attitudes within the teachers education programs offered by universities and centres for teacher training.

There is still a small percentage of immigrant's children in Polish schools compared to the countries of West Europe. That might be the reason that in Poland in recent years teacher trainings programs did not consider intercultural knowledge and skills for teachers-to-be. There is a hope to improve this situation. The Polish Ministry of Science and Higher Education has implemented a plan of teacher education programmes. The plan takes the form of learning outcomes when defining and describing qualifications for graduates. In my opinion, new learning outcomes at the universities should be focused not only on vocational education and training. At the same time they should focus on general skills to prepare for challenges of the 21st century like globalization, migration, global security and peace building. Learning outcomes at

<sup>6</sup> Tamże, s. 147

<sup>7</sup> Santiago P., Tremblay K., Basri E., Arnal E., OECD Thematic Review of Tertiary Education - Synthesis Report 2008 [online] Paris [dostęp 2013.02.10], s. 2, dostępny w Internecie: <http://www.oecd.org/dataoecd/20/4/40345176.pdf>.

universities should be the continuation of learning outcomes from secondary schools.

Nowadays through common obligatory core school curriculum all schools in Poland could promote and carry out the goals of peace education and this might become a more efficient way of supporting measures of the action.

Additional to school curriculum, to promote peace education, also teacher training would be very useful. In the whole world there are many initiatives by different organizations related to peace education, like for example teacher trainings. UNICEF in one of their publications suggests some basic tips how such training should be created. The paper recommends training with focus on skills on the use of interactive and participatory teaching methods, organising cooperative group work, and facilitating group discussions. *“The use of these types of teaching methods is essential to quality basic education, and enables teachers to convey values of cooperation, respect for the opinions of the child, and appreciation of differences. Participatory teaching and learning strategies can be used throughout the curriculum, and are an essential component of efforts to promote peace through education”*<sup>8</sup>. UNICEF is suggesting the pre-service and in-service teacher education which should focus on participatory teaching and learning methods, as well as on content areas such as children’s rights or conflict resolution skills.

UNESCO published 2005 the Teacher Training Manual level 1 – 3 for trainers of teachers. The implementation structure of the document is based on the experience acquired over the eight years since the programme has been in use. The programme has been evaluated by external ex-

<sup>8</sup> Fountain S. (1999), *Peace education in UNICEF*, New York, p. 19-20.

perts. The new revised materials incorporate both the suggestions made in the evaluation and the feedback from the specialists who implemented it in schools.

In recent years a number of projects and suggestions for teacher training in the field of peace education have been developed around the world. The ideas are focused on peace education usually suggesting changes in the school curriculum, own peace education programme, accompanying with teacher in-service / pre-service training. In the ‘90 years of 20th century research work related to peace education have been led by Ake Bjerstedt from Lund University in Malmo. Educators at the Malmo School have carried out a series of studies within the area of school and peace and published a lot of reports about the possible ways of dealing with conflict and peace education. As an informal umbrella term for the project group conducting such studies, the term “Preparedness for peace” has been used. Their papers concerned among other issues curriculum analysis, teacher education, educational planning – all this related to peace education and “preparedness for peace”.

All the mentioned above teacher manuals and suggestions for teacher training unite one idea. If peace education should be more significant and more effective, than peace issue should be part of school curriculum. Additional teachers must be prepared to teach issues that are often socially uncomfortable and conflicting in order to combat the stigma, conflict and inequality that peace education seeks to diminish. If teachers do not get acquainted with peace education possibilities and procedures in their training, it is not possible to expect them to do a good job as peace educators.

The essential element in the whole educational process are teachers. That is why I see the need

for teachers being prepared to educate pupils about peace and values such as tolerance, justice, solidarity, responsibility at the institutions (in Poland mostly at the universities) where teacher education is carried out. Teachers should be ready to develop skills for negotiation, problem solving, critical thinking, communication, conflict resolving without resorting to violence. In my opinion, it calls for efforts to appeal to the teachers to undertake the effort to teach about peace and for peace. In the long term these institutions could create something like a cooperation network to develop and improve the teachers manuals for peace education, access to curricular resources, services to schools, support exchange of information and ideas between teachers.

With multidimensional tensions from which the 20th century suffered, peace education has got a task to prepare teachers to discharge their duties and responsibilities in upholding and strengthening the positive vision of peace education in the 21st century. Already mentioned Delor's report, the role of the teacher as a peace builder required re-identification in right earnest. The educational skills and strategies should be organized and oriented in the way that they bring about a positive result in replacing rudeness and violence committed either by the teacher or by the learner in terms of maintenance of "discipline" or punishment respectively inside the classroom. Training of teachers for promotion of education for peace is a very challenging task. The role of teacher depends on their innovative theoretical and practical suggestions. Further importance is teacher's devotion to the challenges like violence, indiscipline, conflicts, superstitions, misunderstandings. Teachers who are promoting peace in their schools should have a task to promote

sympathy, togetherness, friendship and involve themselves in real life situations where peace has been disturbed. In this practical situations, and not only in theoretical activities, where peaceful relations have been interrupted, participation of teachers together with students is essential. It gives more satisfactory outcome than simply dealing with theories inside the classrooms.

Another component associated with peace education is self-awareness of pupils. Very often students in a classroom are working more or less mechanically. When asked they answer or discussing what others are saying or what they just wrote in their school book about the topic. This proves that there is a vulnerability of being overpowered with a routine work in learning or exercising a lesson on peace education which can hardly avert failures. There is usually a tendency on the part of the learner to fall easy prey to commonality in following lessons about peace. Passivity and dullness are the two negative components that stand very often in the way of how to transform education for peace into real life situation.

### Conclusions

There are a number of conclusions that can be drawn from the discussion about the need of teacher training for peace education. Firstly a brief overview of printed resources shows that there are different understandings of peace education, however there is a common view. Peace education is a set of obligations & tasks for a better multicultural understanding around the world, despite the disagreements and conflicts between individuals and groups. The second conclusion of the paper is that the teacher training in Poland doesn't contain a strong element of peace education, while some educational reports underline the

need to include this issue in the teacher training programmes. Objectives of such training might aim to encourage teachers to take on their own responsibilities in upholding and strengthening the positive vision of peace. Some good practices regarding teacher training manuals can be found in UNESCO resources, they are the first of many which are design to promote the culture of peace. The conditions of peace can create better cooperation and development, in both individuals and states in many areas of life. In the multicultural world the search for lasting values is becoming a challenge and brings greater responsibility. The task of reinforcing educational activities to prepare young people to build peace is gaining importance. ■

**Joanna Leek**

Lodz, Poland

Joanna.Leek@uni.lodz.pl

Keywords: peace education, conflict resolving, teacher training, teacher education, multicultural understanding

### **Teaching Peace – The Need for Teacher Training in Poland to Promote Peace**

#### **Abstract**

The aim of the paper is to stimulate the discussion on peace education and the need of teacher training for peace and multicultural understanding.

This paper is divided into two sections: the first section presents the importance of peace education for Europe in the Twenty-first century. This section discusses peace as a spiritual and moral values, European achievements for peace in the field of philosophy as well as educational reports focused on peace education. The second section seeks the importance of teacher training for peace education, the possibilities of including of peace topic into in-service teacher education.

Joanna Leek, PhD, works as at University of Lodz, Department for Didactics and Teacher Education. Her research is focused on peace education in Europe, education for tolerance and multicultural understanding.



# Fotografia w społeczeństwie. Społeczeństwo w fotografii

**Izabela Łapińska**

Łódź, Polska

izofoto@wp.pl

Słowa kluczowe: satysfakcja rodzicielska, ojcowie niepełnosprawni, fotografia, społeczeństwo, portret, Instagram, manipulacja, voyeurizm

Odkąd w 1839 roku oficjalnie ogłoszono nowy wynalazek, fotografia zagościła w naszym życiu na dobre i na złe. I chyba nikt, komu przyszło urodzić się w cywilizowanym świecie, nie wyobraża sobie dziś funkcjonowania bez otaczających nas zewsząd fotografii. Każdego dnia ze skrzynki pocztowej wyciągamy ulotki, foldery, katalogi z fotografiami produktów. Na ulicach, czasem zupełnie nieświadomie, mijamy gęsto rozsiane bilbordy i plakaty reklamowe. W codziennej prasie i w internecie oglądamy zdjęcia zdarzeń ze sfery publicznej. Nowe technologie sprawiły, że z łatwością wyciągamy mały aparat fotograficzny, by zrobić zdjęcie np. rozkładowi jazdy autobusu, ale również wtedy, gdy uczestniczymy w stłuczce samochodowej. Fotografujemy, bo chcemy zatrzymać ślad jakiegoś istnienia, bo potrzebujemy mieć dowód. Dowód czegoś, co nas zachwyciło, zaintrygowało albo wzburzyło, tego, co w danej chwili było dla nas istotne. Fotografujemy

Izabela Łapińska, doktorat i habilitacja w dziedzinie sztuki filmowej w Państwowej Wyższej Szkole Filmowej Telewizyjnej i Teatralnej w Łodzi. W dorobku m.in. kilkadziesiąt wystaw fotograficznych krajowych i zagranicznych

swoje życie, ważne wydarzenia — narodziny dziecka, ślub, a ostatnio modną nawet imprezę rozwodową. Uwieczniamy rodzinę, przyjaciół, znajomych.

Nowe możliwości techniczne w zakresie fotografii w sposób naturalny przeniknęły również do świata kultury popularnej i do życia współczesnych celebrytów, którzy w sposób świadomy wykorzystują potencjał fotografii i nowych mediów.

Współczesny człowiek żyje w kulturze obrazu i w moim poczuciu nie jest to kultura zubożenia i trywializacji, a tym bardziej wulgaryzacji dotychczasowego piśmienniczego dorobku. Oczywiście jeśli wykluczemy wszelkie patologie i dewiacje wizualne. Jest to kultura jak najbardziej nam, ludziom, naturalna, bliska, i choć to właśnie fotografia wyrzuciła do góry nogami postrzeganie rzeczywistości, warta jest przychylniej analizy. Fotografia wywiera bowiem realny wpływ na grunt społeczny, edukację, gospodarkę, sztukę oraz na zachowania — zarówno te etyczne, jak i zagrażające człowieczeństwu.

## Fotografia a społeczeństwo

Obrazy towarzyszyły ludzkości od zarania dziejów: wystarczy wspomnieć malowidła w grocie Lascaux, rzeźbę piersiastej, krótko nożnej Wenus z Willendorfu, antyczne wymuskane ciała spod dłuta Fidiasza i Polikleta, ryte reklamy z wizerunkiem świnki czy też buta w starożytnych Pompejach, malarstwo tajemnic renesansowego światła, rubensowskie krągłości, puentylistyczne ulotne pejzaże, czy w końcu awangardowe przeobrażenia i deformacje. I nagle pojawia się fotografia — obraz optyczny i umownie werystyczny — rzeczywistość wyjęta sprzed

obiektywu, bez zniekształceń, niezmodyfikowana. Mechaniczność urządzenia odbierała wówczas prawo do kreatywności, do ducha ludzkiej woli. Obraz powielany w nieskończoność odmienił widzenie świata. Rzeczywistość sfotografowana, jak sądzono, nie podlegała przeobrażeniu, była bardziej realna niż lustrzane odbicie. Wiara w obraz fotograficzny nakłada na fotografującego brzemień odpowiedzialności za sfotografowane oraz za odbiorcę fotografii. Zbyt często zapominamy o tej odpowiedzialności. W historii fotografii znane są przypadki, gdy brak empatii, wiedzy czy też brak samej świadomości mocy obrazu przyczynił się do niemałych szkód moralnych. Bezpośrednie skutki ujawnienia sfotografowanych treści mogą być nieprzewidziane i zarazem dotkliwie.

Fotografia, będąc jednym ze współczesnych przekazników społecznych, bardzo często uwikłana jest w systemy polityczne, obyczajowe czy kulturowe. Całe przestrzenie fotografii użytkowej z fotografią reklamową na czele są środkiem realizowania interesów czysto ekonomicznych. Podporządkowanie obrazu prymatowi zysku, sprzedaży produktu, usługi czy po prostu idei zawsze niesie ze sobą niebezpieczeństwo manipulacji i tym samym pozbawia odbiorcę swobody wyboru. Wyboru nie tylko z perspektywy handlu, ale również z perspektywy oceny zjawisk otaczającej nas rzeczywistości. Ostatnio można zaobserwować usilną próbę komercjalizacji intymności drugiego człowieka. Wydaje się, że w dzisiejszym świecie wszystko jest na sprzedaż, zasadą stało się, iż możemy pokazać to, co tylko zechcemy i w formie, w jakiej chcemy — nie ma niekwestionowanych granic. Fotografia dostarcza informacji w sposób z pozoru niepodważalny i, mimo nieograniczonego potencjału Photoshopa, wiara w to, co sfotografowane jest niekiedy bezkrytyczna. Propaganda rozkwita na wielu polach, poczynawszy

od kanonów urody kobiecego ciała, nihilizmu konsumpcyjnego, poprzez reporterską poprawność polityczną, a skończywszy na pseudoartystycznym kształtowaniu gustów estetycznych a i co gorsza również postaw moralnych.

Obrazy formułują mentalność i kondycję duchową społeczeństwa, wpływają bowiem na przeważającą część naszej wiedzy o świecie. „Nasza epoka» przedkłada obrazy nad przedmioty rzeczywiste nie z czystej perwersji, ale po części w reakcji na stopniowe osłabianie i komplikowanie pojęcia rzeczywistości<sup>1</sup>. Wyobrażenia i stereotypy, które w sobie nosimy, czerpiemy w znacznej mierze z fotografii. Nawet wspomnienia opieramy na fotograficznych obrazach, gdyż fotografując przeszłość, czynimy ją na zawsze obecną. Ulotne zostaje uchwycone i utrwalone na papierze, choć obecnie byłoby trafniej powiedzieć zapisane na dysku twardym komputera. Kolekcjonując zdjęcia, zawłaszczamy sfotografowane osoby, przedmioty i zdarzenia.

Fotografia funkcjonuje w społeczeństwie i niewątpliwie jest to niezwykle sprzężenie zwrotne, silna zależność. To, w jaki sposób siebie samych postrzegamy lub chcemy, by ktoś nas postrzegał, kształtuje przestrzeń wpływu fotografii, jej obiegu, wykorzystania i potencjalnego wizerunku. Fotografie, tak jak całą kulturę masową, opisuje kilka istotnych cech. Emocjonalność — obraz przede wszystkim angażuje prawą półkulę mózgu: czytamy zapamiętujemy kształty, kolory, linie, światło, rytmy, fakturę, coś nam się podoba albo nie, lubimy to albo nie, ocena jednak nie jest oparta na racjonalnej i krytycznej refleksji. Sensacyjność — im bardziej będziemy podglądać, tym bardziej będzie ciekawiej, bo człowiek jest z natury istotą wścibską. Skrótowość — ponoć jeden obraz zastępuje tysiąc słów. Czym jednak jest fotografia, jeśli nie wyrzuceniem poza

<sup>1</sup> S. Sontag, *O fotografii*, Kraków 2009, s. 169.

kadr pewnych „zbędnych” informacji. I na koniec atrakcyjność — fotografia to forma obrazująca określone treści odpowiednimi środkami wyrazu. Jak mawiał mistrz kompozycji Henri Cartier-Bresson — elementy formalne, graficzne i emocjonalne powinny tworzyć spójną, jednolitą całość. W pracy fotografa symultanicznie działa oko, dusza i serce. Czy rzeczywiście współcześnie sfotografowane społeczeństwo jest wypadkową tej idealnej korelacji?

### Istota fotografii

Myślenie o fotografii należy rozpocząć od rozważenia rozmaitych sposobów, według których jest ona tworzona, zamawiana, przedstawiana, konsumowana, przekształcana, kolekcjonowana czy też usuwana. Dlaczego dana fotografia powstała? Co przyczyniło się do wyzwolenia migawki? Akt twórczy, potrzeba wynikająca z estetyki chwili, coś, co urzekło, zachwytiło czy też może ważność i wyjątkowość zdarzenia? A może po prostu chęć łatwego zysku i dozgonnej sławy? Gdy już fotografia powstanie, należy zadać kolejne pytanie: czy jest ona dowodem rzeczywistego istnienia? Czy jest śladem, dzięki któremu moglibyśmy odnaleźć obiekt w realnej przestrzeni? François Soulages wymienia kilka dziedzin, w których fotografię traktujemy jako odbicie czegoś, czego przed obiektywem *de facto* nie było<sup>2</sup>.

**Fotografia reportażowa.** Coś się wydarzyło, miało miejsce w określonym czasie i przestrzeni. Pokładamy nadzieję, że fotograf w sposób obiektywny utrwalił rzeczywistość, nie pozostawił poza ramami obrazu informacji kluczowych, nie dodał komentarza i, co wbrew pozorom najistotniejsze, nie zainicjował całej sytuacji. Wielokrotnie zdjęcia reportażowe były fałszowane z powodów ideologicznych, politycznych

czy też finansowych, handlowych<sup>3</sup>. A niekiedy też bez powodu, dla wygody. Do dziś toczy się spór, czy jedno z najstraszniejszych zdjęć wojennych autorstwa Roberta Capy, *Śmierć hiszpańskiego republikanina*, nie jest falsyfikatem. Podobno Capa namówił nudzącego się żołnierza do pozowania — wskazywać ma na to ułożenie postrzelonego ciała, lecz także okolica, w której została wykonana fotografia, nie pasuje do opisu wydarzenia. Bez dostępu do oryginalnych negatywów trudno dziś udowodnić autentyczność fotografii. Wątpliwości pozostały.

**Fotografia reklamowa.** Obraz reklamowy jest zdecydowanie bardziej skuteczny niż realność — odbiorca świadomie uczestniczy w pewnej grze; wie, że jest to świat wykreowany, a jednak wierzy, iż fotografia dostarcza pewną prawdę<sup>4</sup>.

**Fotografia domowa.** Uprawiana w obszarze rodziny, przyjaciół, znajomych, w której życie staje się przedmiotem „obiektywnego” przedstawienia<sup>5</sup>. Dziedzina opierająca swój byt na inscenizacji: najpierw aranżujemy tło, kreujemy siebie tak, by zaprezentować swoją wartość, opisać siebie w jak najdoskonalszej formie, sprzedać swoje idealne życie. We współczesnym świecie, obok internetowego Facebooka czy też Twittera, mobilna fotograficzna aplikacja Instagram pełni rolę idealnej autoprezentacji.

Obrazy fotograficzne tworzą niebezpieczną iluzję rzeczywistości. Czy możliwe jest sfotografowanie istoty przedmiotu, podmiotu, problemu bez udziału fotografa kreatora? Powracamy zatem do punktu wyjścia: dlaczego migawka została wyzwolona? Dlatego, że był fotograf — człowiek, który miał potrzebę stworzenia własnego świata w obrazie. Wybiera moment, wybiera fragment

<sup>2</sup> F. Soulages, *Estetyka Fotografii. Strata i Zysk*, Kraków 2007, s. 11.

<sup>3</sup> Tamże s. 20.

<sup>4</sup> Tamże s. 20–21.

<sup>5</sup> Tamże s. 17.

czegoś, na co sam patrzył. Fotografujący wskazuje na siebie, podpisuje się niejako pod kadrem. Fotografia jest zatem wynikiem interakcji między fotografem i fotografowanym. Fotograf jest jak reżyser, jest Bogiem jednej chwili<sup>6</sup>. Nie „zdejmuje” zdjęć — on wytwarza je w oparciu o realne zjawiska, nie usiłując uzyskać efektu odtworzenia. Główny punkt odniesienia dla fotografii stanowią stany psychiczne, które twórca wynajduje w sobie, dokonując wyboru<sup>7</sup>. Skoro zatem postrzegamy fotografa jako twórcę obrazu rzeczywistości, a rzeczywistość przyswajamy za pośrednictwem obrazów fotograficznych, to świat, jaki znamy z mechanicznych obrazów, nie jest prawdziwy. Rzeczywistość jest przepoczwarzona w sposób charakterystyczny dla danego społeczeństwa, dla partykularnego sposobu widzenia. Fotografia przeobraża społeczeństwo na modłę jego samego — powracam myślą do sprzężenia zwrotnego: jaki zapis społeczeństwa w fotografii, taka fotografia w społeczeństwie.

### **Instagram — społecznościowa aplikacja mobilna**

Instagram — mobilna aplikacja o społecznościowym charakterze — umożliwiając użytkownikom robienie zdjęć i ich bardzo proste edytowanie, oferuje dodatkowe narzędzie w postaci błyskawicznego udostępnienia na stronie [www.instagram.com](http://www.instagram.com). Instagram jest młodym zjawiskiem: aplikacja została uruchomiona jesienią 2010 roku dla klientów firmy Apple, w marcu 2012 roku udostępniona również systemowi Android i zaledwie miesiąc później sprzedana serwisowi Facebook za niebagatelną sumę miliarda dolarów. Za pośrednictwem Instagramu każdego dnia publikowanych

jest w sieci około 1,3 miliona fotografii, blisko 15 nowych zdjęć pojawia się w każdej sekundzie<sup>8</sup>. Nobliwy magazyn „Times” już kilkakrotnie korzystał ze zdjęć wykonanych iPhonem, poświęcając nawet jedną z okładek na kolaż stworzony z kilkudziesięciu fotografii z aplikacji Instagram.

Społeczeństwo celebrytuje siebie, swoje codzienne życie, które natychmiast staje się możliwe do podglądu przez miliony użytkowników. Sprzedajemy wykreowany, pozornie tylko zwyczajny świat: błahe tematy, fotografując i udostępniając je, podnosimy do rangi ważnych, godnych uwagi zdarzeń, oczekując tym samym podziwu i uwielbienia, zazdrości i sławy. Fotografia cyfrowa i popularne urządzenia mobilne na zawsze odmieniły obraz społeczeństwa — staliśmy się łatwo dostępni, prymitywnie obnażeni do granic przyzwoitości, a jednocześnie przekroczyliśmy barierę dozwolonej kreacji. Konsumpcjonizm w kompilacji z nową erą mobilnej rejestracji nieodzownie wpłynął na komunikację społeczną. Obraz stał się nośnikiem informacji — obraz niekoniecznie dobry (choć odziany w artystyczny filtr) i niekoniecznie prawdziwy. Fotografujemy to, co w danej chwili jemy, w co się ubieramy, gdzie jesteśmy, co robimy, co widzimy — oczywiście chwalimy się idealnym, często stworzonym na potrzebę Instagramu, „Ja”. Z aplikacji korzysta nie tylko zwykły Kowalski czy też Smith — swoje zdjęcia zamieszczają celebryci, aktorzy, a nawet głowy państwa. Część osób, w co chciałabym wierzyć, wybiera Instagram z potrzeby środowiska, kultury, obyczajności, bo wypada w pewnych kręgach bywać, nawet jeśli tylko w sposób wirtualny. Ale część z potrzeby przynależności do pewnej określonej grupy, z potrzeby, która, jak

<sup>6</sup> Tamże, s. 83.

<sup>7</sup> Tamże, s. 87.

<sup>8</sup> [www.instagram24.pl/co-to-jest-instagram.html](http://www.instagram24.pl/co-to-jest-instagram.html). *Co to jest Instagram*, [dostęp: 23.12.2013].

wyduje się, zastąpiła w dzisiejszym świecie podstawową potrzebę Masłowa — potrzebę fizjologiczną.

Możliwość hasztagowania (za pomocą znaczka #, *hash*, wstawiamy słowo kluczowe) i komentowania zdjęć to zupełnie nowy interaktywny rodzaj fotografii, która kształtem i formą przypomina do złudzenia stary pocziwy Polaroid. Przy każdym zdjęciu pojawia się liczba obserwujących i liczba obserwowanych. Każdą nową fotografię śledzą zainteresowane danym profilem osoby, co może przypominać kontrolowany voyeurizm.

Prym w rankingach wiedzy, oprócz szeroko znanych polskich modelek, pierwszy celebryta naszych rodzimych mediów, Kuba Wojewódzki. Modelkom, z natury wykonywanej pracy, przystoi mizdrzenie się do obiektywu. Rozmawiałam ostatnio z młodą, piękną kobietą, twarzą Elite Model Look (czeskiej agencji modelek) i przyznała, że korzysta z Instagramu, bo tak robią wszystkie jej koleżanki. Ale dlaczego konto na Instagramie ma też Wojewódzki? Czy prezentuje swoje wdzięki? Bynajmniej — jak na prawdziwego mężczyznę przystało, na jego profilu znajdziemy niewiele autoportretów. Zdecydowanie więcej jest tam komentarzy, znamiennego sarkazmu i oryginalnych, trafnych ocen sfery zarówno politycznej i gospodarczej, jak i społecznej naszego kraju. Znajdziemy zatem Sławomira Nowaka ze swoim słynnym zegarkiem, Justina Biebera z komentarzem „Justin Bieber wreszcie wniósł istotny wkład w kulturę masową. Potrącił samochodem paparazzi. Justin — dzięki.” czy też kobietę w sukni obnażającej pośladki, również z odpowiednim podpisem: „Do szołbiznesu każdy może się wcisnąć. Trzeba tylko znaleźć właściwą szparę...”

Zważywszy na przywołane Instagramy modelek, nie dziwi miejsce drugie, które zajmuje Dawid Woliński. Trudno byłoby wyłuskać z Internetu lepszy

przykład typowego instagramisty. Na fotografiach Dawid Woliński zawsze ma usta lekko rozchyłone, a oczy zmrużone. Pozuje na kanapie, w windzie, u fryzjera, a nawet w wannie, zażywając kąpeli. Prezentuje nam swoje nagie, zadbane ciało. Możemy zobaczyć co zwykle jada, jakich ma przyjaciół i jakiego ma uroczego psa.

Na najniższym stopniu podium kobieta — Agnieszka Szulim, próbująca lotnie komentować świat. Przy pomocy obrazów opowiada nam kogo zna (Natalię Siwiec), z kim obcuje („szatan piekło Nergal”), gdzie bywa (Rzym, fontanna di Trevi), co robi („skacze i lata ponad chmurami”), na jakie tipsy wymieniała paznokcie („friday weekend party nails”) i, obowiązkowo, jak wygląda mały słodziak — czyli kolejny celebrycki psiak.

Czwarte miejsce przypadło ponoć najbardziej wpływowej obecnie Polce, Ewie Chodakowskiej — trenerce polskich gwiazd. I tutaj wielkie zaskoczenie — portal prywatny — nieupoważnionym wstęp wzbroniony.

I profil ostatniej celebrytki godnej zatrzymania kadru: Kinga Rusin bez tipsów i bez pieska, ale za to z koniem i na koniu, w RayBanach i bez, z córką wzorcowo usta wydyma, jada cudne ciasteczka i tatar, i na mecze chadza, i to nie byle jakie mecze FC Barcelona/Real Madryt i z Billem Clintonem w Paryżu była, i zachody i wschody słońca lubi.

Obserwować, śledzić i być obserwowanym, śledzonym, pochwalić się, zabłysnąć, wzbudzić zazdrość chce również zwykły Kowalski, który może na co dzień nie spotyka Clintona i Siwiec, ale przecież nowe tipsy zawsze może sfotografować. Kowalski też ma iPhona, i lustro w domu, i też fotografuje i natychmiast dzieli się zdjęciami ze światem. Bo przecież hamburger to nie mniej fotogeniczny obiekt, bo przecież Kowalski nie jest gorszy od Wojewódzkiego.

W masie standardowych ujęć i banalnych form aplikacji Instagram odnajduję coś jeszcze, coś wartościowego. Dostępność filtrów, które można dowolnie i szybko stosować, otworzyła przestrzeń kreacji w obrazie. Niekiedy ingerencja, bardziej bądź mniej świadoma, czy też kompozycja intuicyjna, przypadkowa pozwalają dotknąć zakamarków sztuki, będącej kiedyś domeną jedynie osób wtajemniczonych w meandry fotografii. Nieostry, zmiękczony pejzaż do złudzenia przypomina kolo-dionowe krajobrazy Sally Mann (Marcin Duplicki). Zaniebieszczone nocne zdjęcie policji — fotografie Paryża Brassai (Aleksandra Paduch) czy też zdjęcia wykonane noktowizorem przez Thomasa Ruffa. Siedzący na uczelnianym korytarzu kot — emocjonalne prace Antoine d'Agata (Aleksandra Paduch). Piana kawy z mlekiem — zbliżenia płynów limfatycznych Andreasa Serrano (Marcin Duplicki), parking natomiast wywodzi się z düsseldorfskiej szkoły fotografii. Czarno-białe zdjęcie z papierosem w wannie (Karolina Skrzypek) przywołuje temat amerykańskiej młodzieży z budzącego kontrowersje cyklu Larry'ego Clarka, (tyle, że Clark stoi z boku i przygląda się obscenicznym aktom seksualnym), a tatuaż intymne fotografie Nan Goldin (Magdalena). I nawet jeśli są to nieświadome obrazy, to warto podkreślić, że są dobre, że nie zubażają kultury, nie ubliżają jej.

### **Carte-de-visite**

W dzisiejszym społeczeństwie fotografia, przywdziewając mobilną, internetową formę, nie odbiega znacząco od sensu fotografii społeczeństw poprzednich. Nadal pragniemy uwiecznić siebie, swoje życie, rzeczywistość, która nas otacza. Wraz z wynalazkiem fotografii pojawił się nowy gatunek — *homo photographicus* — człowiek mający silną potrzebę posiadania własnego wizerunku. Najpierw

wykreowania go a potem pokazania innym. Pomyśleń, który przyspieszył proces rozpowszechniania i tym samym umasowienia fotografii były *carte-de-visite*. Sześć albo osiem zdjęć, formatem przypominających wizytówkę, wymyślił, konstruując w 1854 roku specjalny wieloobiektywowy aparat, André Adolphe Eugéne Disdéri. *Carte-de-visite* gromadzono niemalże w taki sam sposób jak dziś fotografie znajomych na Facebooku, w prywatnych zbiorach. Wyretuszowane odbitki na cienkim papierze albuminowym naklejano starannie na tekturki, prasowano i zabezpieczano powierzchnię ochronną bibułą. Duże zakłady fotograficzne w drugiej połowie XIX wieku produkowały rocznie setki tysięcy takich zdjęć. Już na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych pojawiły się pierwsze albumy rodzinne: woluminy oprawione w skórę lub aksamit, ozdobione okuciami oraz misternymi zamkami. Rodzinne galerie portretów wzbogacane były wizerunkami ówczesnych idoli, słynnych władców, polityków czy też artystów, aktorów i malarzy<sup>9</sup>. Kolekcjonowano fotografie, określając w ten sposób swój status społeczny.

Dziś również nadajemy znaczenie, sygnujemy swoją pozycję, fotografując siebie i wszystko to, co może przełożyć się na naszą wartość, może nas opisać i nazwać. Wtedy siedzieliśmy sztywno, nieruchomo i arystokratycznie w studiach fotograficznych z namalowanym tłem pejzażu, opierając się dostojnie o wykonaną z *papier-mâché* kolumnę jońską, koryncką lub dorycką. Teraz niewielkim telefonem wyjętym z kieszeni spodni czy płaszcza sami niedbale „łapiemy” siebie w różnych sytuacjach i konfiguracjach życiowych. Czasem ta niedbałość jest pozorna, służy jedynie złudzeniu, iluzji

<sup>9</sup> L. Lechowicz, *Historia fotografii. Część 1/1839-1939*, Łódź 2012, s. 39–40.

naturalności. Kreujemy bowiem niemal wszystko: swój ubiór, fryzurę, makijaż, otoczenie, uśmiech.

### Autoportret dawniej i dziś

„Ślit focia”, *selfie* (od angielskiego *self portrait*), autoportret — ta główna kategoria aplikacji Instagram, od pierwszego już razu skażona została silną dawką manipulacji. Wystarczy przypomnieć autoportret topielca Hippolyte’a Bayarda z 1840 roku. Autor, nie doczekawszy się uznania za swój wynalazek, zainscenizował przed obiektywem własną śmierć — ucharakteryzował swoje ciało na półnagie zwłoki okryte całunem, na odwrocie niewielkiej odbitki gęsim piórem pisząc:

Na odwrocie widzicie ciało pana Bayarda, wynalazcy techniki, której wspaniałe efekty już widzieliście lub niedługo ujrzycie. Z tego, co wiem, ten utalentowany i niezamordowany naukowiec poświęcił około trzech lat na udoskonalenie swojego wynalazku. Akademia, król, oraz wszyscy, którzy widzieli efekty, byli pod wrażeniem, tak jak wy teraz, pomimo iż autor uważał je za niedoskonałe. Przyniosły mu one duże uznanie, ale ani grosza. Rząd, który dał tak wiele panu Daguerre’owi, twierdzi, że nie może nic zrobić dla pana Bayarda. W rezultacie nieszczęśnik ten utopił się. Co za kaprys losu! Artyści, naukowcy i dziennikarze tak bardzo interesowali się jego poczynaniami, a teraz, kiedy jego zwłoki od kilku dni spoczywają w kostnicy, nikogo nie obchodzi i nikt się o niego nie upomni. Panie i panowie, zajmijcie się jednak innymi sprawami, by nie ucierpiały wasze organy węchowe. Jak zapewne zauważyliście, ręce i twarz tego dżentelmena zaczęły się już rozkładać<sup>10</sup>.

Autoportret topielca uznać można za jedno z pierwszych fałszerstw w historii fotografii. Hippolyte Bayard zmarł bowiem śmiercią naturalną w Nemours, nie jak głosi komentarz zdjęcia 18 października 1840 roku, lecz 14 maja 1887<sup>11</sup>.

<sup>10</sup> H. M. Koetzle, *Słynne zdjęcia i ich historie, 1827–1926*, Warszawa 2003, s. 28–29.

<sup>11</sup> Tamże, s. 30–33.

Dawniej tajemnice procesu wykonywania zdjęć znali jedynie fotografowie. Dziś każdy właściciel urządzenia mobilnego może stać się kreatorem rzeczywistości sprzed obiektywu. W chwili, gdy Eastman Kodak wypuścił na rynek mały, poręczny i łatwy w obsłudze aparat fotograficzny, wyzwolił nieodpartą chęć uwieczniania wszystkiego i wszystkich. Fotografowanie stało się pospolite, modne i na dobre zagościło w naszej kulturze. Na naszym rodzimym wirtualnym podwórku Instagram prezentuje społeczeństwo polskie — obraz w miarę jednolity, tak sądzę. W kontekście swojego obrazu to, co możemy zobaczyć na fotografiach „cudzych” społeczeństw może jeszcze czasem zadziwić. Wpisując hasło Instagram do wyszukiwarki, napotkałam niezwykle interesujący blog „Rich Kids of Instagram” poświęcony fotografiom zamieszczanym wyłącznie przez bogate dzieci. Każde ze zdjęć, jak na prawdziwą arystokrację przystało, oprawione jest w złotą ornamentową ramę. Co na nich widzimy? Luksusowe samochody opatrzone komentarzem: „Dylemat każdego poranka: który samochód wybrać?”. Elitarne prezenty urodzinowe zapakowane w eleganckie torby (*notabene* takie same papierowe torby nagim postaciom włożył na głowę w swych fotografiach Erwin Olaf, wyśmiewając w ten sposób konsumpcjonizm i pustą fascynację ekskluzywną markowością). Pieniądze, wnętrza posiadłości, egzotyczne zwierzątka domowe, imprezy, dobrą zabawę, a nawet rachunki z restauracji. Przepych, bogactwo i wszechobecny kicz.

Na zakończenie warto wspomnieć twórczość Martina Parra, krytykowaną przez niektórych jego kolegów z agencji Magnum. Parr, podróżując po świecie, uwiecznia kulturę masową, przerost konsumpcji, masowe gusty. Co ciekawe, reporterskie przecież zdjęcia Parra, stworzone bez jakiegokolwiek

manipulacji, wywołują oburzenie i obrzydzenie. Tak jakbyśmy nie godzili się na taki obraz nas samych: chciwych, zachłannych, próżnych, żądnych uwielbienia albo choć małego poklasku. Zarzuca się Parrowi sarkazm, groteskę, przerysowanie, prowokację. To, co pozornie zwyczajne staje się odpychające. Jedzenie, zakupy, rozrywki wydają się rekompensatą, obnażają bowiem bolesne braki, niedowartościowanie.

Na fotografiach Martina Parra powierzchowność i przedmioty władają człowiekiem i określają jego byt, ale czy przeglądając mobilną fotografię zamieszczaną w portalach internetowych, nie odnosimy podobnego wrażenia? Kilkaset polubień i pozytywnych komentarzy oznaczają, że coś jestem wart. Jeśli obserwujący krytykuje — nasza ułomność została zdemaskowana, dokonaliśmy fotograficznego samogwałtu, doświadczając narcystyczno-neurotycznej porażki.

Aż trudno wyobrazić sobie, co by było, gdyby XXI-wieczne społeczeństwo oceniono kiedyś jedynie na podstawie aplikacji Instagram, „hasztagów” i komentarzy na internetowych profilach. Na szczęście technologia i jej nieprzewidywalny rozwój może jeszcze nie raz odmienić kulturę wizualną. Z pewnością jednak niezmienna pozostanie potrzeba uwiecznienia obrazu przemijalnego bytu, jakim jest człowiek. ■

## Izabela Łapińska

Lodz, Poland

izofoto@wp.pl

Keywords: photography, society, portrait, Instagram, manipulation, voyeurism

### Photography in Society. Society in Photography

#### Abstract

Along with invention of photography a new species homo photographicus appeared, feeling a strong need to have their own image. First to create it and then to show it to others.

Members of modern society celebrate themselves, their everyday life which millions of users can immediately watch. We sell the created, seemingly average world, trivial lightweight issues and when we photograph them and make them available to others we raise them to the rank of significant events that are worth social attention. At the same time we expect admiration and adoration, jealousy and fame. Digital photography and popular mobile devices have changed the image of society for ever. We have become easily accessible, indecently vulnerable and simultaneously we have crossed the boundary of commonly accepted creation. Consumerism, when combined with the new era of mobile recording, has inevitably influenced social communication. The image, not necessarily good and true one, has become information carrier.

The reality is pupated in the way characteristic of a given society, of a particular point of view. Photography transforms society after the fashion of the society, a clear feedback. The way photography records society is the way photography exists in the society.

Izabela Łapińska, Doctorate and habilitation in the field of film art at the Polish National School of Film, Television and Theatre in Lodz. In her oeuvre she has dozens of photographic exhibitions in the country and abroad.



# Tworząc i upowszechniając kulturę. O sytuacji animatorów kultury w Łodzi

Ewelina Wejbert-Wąsiewicz

Łódź, Polska

ewelina@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: Łódź, kultura, artyści, animacja kultury

## 1. Animator kultury, artysta

Celem artykułu jest opis sytuacji funkcjonowania w Łodzi „ludzi twórczych” w kulturze. Animatorzy kultury stanowią ważną strukturalnie tkankę miejską. Kwestie społecznej roli animatora kultury i artysty (kwestia mitologizacji statusu zawodowego) ukazane są na tle problemów kultury łódzkiej. Prezentowany materiał miejscami wykracza poza lokalne ramy kultury, odnosząc się do szerszych kontekstów, szczególnie do kwestii deregulacji kultury w efekcie transformacji polskiej.

Według encyklopedii Larousse’a określenie *animateur* oznacza „osobę, która nadaje żywotność, ruch zebraniu, widowisku, osobę posiadającą umiejętności ożywiania idei i wpajania ich innym”<sup>1</sup>. Podobne brzmienie pojęcia „animator” spotkać można w słowniku P. Roberta. Animator to „ten, który ożywia, tchnie życie; który dzięki

<sup>1</sup> Cyt. za: J. Żebrowski, *Zawód i osobowość animatorów kultury*, wyd 1., Gdańsk 1987, s. 29.

Ewelina Wejbert-Wąsiewicz, dr, adiunkt w Katedrze Socjologii Sztuki UŁ

swemu zapałowi, ruchliwości ożywia przedsięwzięcie, towarzystwo...”<sup>2</sup>. Animacja jest dziedziną urozmaiconą, bo rola animatora upodabniać się może do czynności nauczyciela, wychowawcy, organizatora, menedżera. Animator to z jednej strony profesjonalista a z drugiej amator, bo jego rola wiąże się nierozzerwalnie z charakterem pracy misyjnej. Małgorzata Komorowska i Lidia Rybotycka słusznie zauważają, że animator jest kimś, kto łączy w sobie cechy, umiejętności i talent potrójny: pedagoga, psychologa i artysty<sup>3</sup>. W okresie ostatnich dwudziestu lat dokonana się zmiana pojmowania roli animatora. W czasach PRL animacja kulturowa miała wyrażać dominującą ideologię, była działaniem zinstytucjonalizowanym i przebiegała w ramach domów kultury, ośrodków kultury. Nie wiązała się ona z wysokimi płacami ani ze społecznym prestiżem. Brakowało w kraju specjalnych szkół i miejsc, gdzie można było zdobyć niezbędną wiedzę potrzebną do wykonywania tej profesji. Obecnie prawie każda prywatna inicjatywa (fundacja, stowarzyszenie) jest rozpoznawalna dzięki osobie lidera – animatora.

Inaczej było w Polsce Ludowej z artystami, od nich wymagano ukończenia odpowiednich szkół, kursów, doskonałego opanowania warsztatu pracy. Mimo, że zawód artysty przyjmował różne oblicza w dziejach kultury i zmieniał się wraz z przeobrażeniami życia społeczno-kulturowego, artysta

<sup>2</sup> Cyt. za: J. Żebrowski, *Zawód...*, dz. cyt., s. 30.

<sup>3</sup> M. Komorowska, L. Rybotycka, *Animator przewodnikiem po sztuce i życiu [w:] Sztuka i dorastanie dziecka*, red. M. Tyszkowa, Warszawa–Poznań 1981, s. 81.

pozostawał w każdym niemal społeczeństwie jednostką wybitną. Trudno jednak powiedzieć, kim jest współczesny twórca, jaką rolę pełni w społeczeństwie. Każda z epok odciskała na pojęciu artysty swój znak, dlatego dziś zamiast czytelnego wizerunku, mamy do czynienia raczej z płątaniną cech. Socjolog sztuki Marian Golka w ten sposób ujmuje postać artysty:

Artyści stanowią trudną do precyzyjnego określenia kategorię zawodową (...) Najważniejsze ich cechy to: twórcze, a przy tym biegłe i mające indywidualne znamię, uprawianie sztuki z zaangażowaniem wyobraźni i talentu, która to działalność jest przez samego artystę, a szczególnie przez innych uznawana za społecznie wartościową (...) Artyści, niezależnie od tego, jak sami sobie wydają się wyjątkowi, są tylko jednymi z, wielu, choć oczywiście istotnym składnikiem systemu artystycznego i nadrzędnego wobec niego systemu społeczno-kulturowego<sup>4</sup>.

Teoretycy sztuki z pojęciem artysty wiążą uzasadnienia twórcze tzw. mity artystyczne. Wedle słownikowych definicji mit jest to termin naukowy, ale i opowieść sakralna, wyrażająca, uzasadniająca i klasyfikująca wierzenia religijne związane z kultem i rytuałem, mająca na celu utwierdzenie postaw religijnych, doświadczeń i wyobrażeń, objaśnienie zabiegów magicznych. Zazwyczaj mity są zbiorowe, a swym zasięgiem obejmują pewną grupę społeczną. W szerszym znaczeniu mit to wszelkie konstrukcje światopoglądowe i artystyczne, które strukturą, funkcją, motywacją i formą zewnętrzną zbliżone są do mitu w znaczeniu tradycyjnym. Mit nie jest zatem ani prawdą, ani fałszem, lecz zawiera w sobie przekonania wyrażane obrazowo i emocjonalnie. Pojęcie to rozszerza się na wszelkie przekonania niemające uzasadnienia, lecz do których przywiązuje się wagę. Mitologizacji twórcy sprzyjają: instytucje artystyczne, szkoły, akademie

sztuki; artyści budujący własny wizerunek dla potrzeb publiczności; biografie i literatura piękna tworzona przez osoby będące pod wpływem wyobrażeń o roli artysty; opinie artystów, recenzje; oceny kierunków artystycznych czynione przez osoby spoza „branży” lub nierzetelnych fachowców; niesformalizowane środowiska artystyczne; pisma poświęcone sztuce, propagujące często jeden kierunek w sztuce<sup>5</sup>. Na zestaw najbardziej popularnych w teorii mitów artystycznych składa się dwadzieścia typów uzasadnień twórczych tj.: mit powołania; mit zaangażowania; mit wolności; mit wyjątkowości; mit buntu; mit indywidualności; mit oczyszczenia–katharsis; mit samotności; mit odrzucenia; mit spontaniczności; mit bezinteresowności; mit cierpienia; mit szaleństwa; mit bluźniercy; mit egocentryzmu; mit zabawy; mit artysty — kapłana; mit artysty zbiorowego; mit antyartysty<sup>6</sup>.

Maria Gołaszewska zwraca uwagę, iż mitologizacji dokonują nie tylko artyści, jest to cecha większości osób, niekoniecznie posiadających zdolności twórcze:

Ludzie tworzą mit siebie jako wynoszącego się ponad przeciętność, albo jako zniszczonego, ujarzmionego przez niesprzyjające okoliczności i warunki życiowe, pogńębionego przez los, przez świat, przez innych ludzi. Człowiek tworzy swoją własną historię, odgrywa ją przed sobą, chce również narzucić innym określoną wizję samego siebie, ukształtowaną inaczej zależnie od tego, dla kogo jest przeznaczona (...)<sup>7</sup>.

Tak pojmowana estetyzacja własnego życia jest jednym ze sposobów świadomego kształtowania samego siebie.

<sup>4</sup> M. Golka, *Socjologia artysty*, Poznań 1995, s. 24.

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> Wybór na podstawie: M. Golka, *Socjologia...*, dz. cyt.; M. Gołaszewska, *Człowiek w zwierciadle sztuki*, Warszawa 1977; A. Osęka, *Mitologie artysty*, Warszawa 1978.

<sup>7</sup> M. Gołaszewska, *Człowiek...*, dz. cyt., s.58.

Dzisiejszy polski „człowiek twórczy” funkcjonuje w otwartym, demokratycznym, lecz ubogim społeczeństwie, w społeczeństwie o mało rozbudzonych potrzebach kulturalnych. Działa on w warunkach pluralizmu politycznego oraz na tle gospodarki rynkowej. Obecnie od artystów oprócz talentu wymaga się przedsiębiorczości i zaradności, dobrej adaptacji do rzeczywistości.

## **2. Mitologia artystyczna jako estetyzacja życia artystów, animatorów kultury. Przykład badań łódzkich**

Blisko piętnaście lat temu prowadzono w Katedrze Socjologii Sztuki UŁ<sup>8</sup> badania skierowane do łódzkich artystów, po ośmiu latach<sup>9</sup> je powtórzono, by następnie po kilku latach znów powrócić do tematu. Oprócz łódzkich artystów indagowano także siedmioosobową grupę animatorów kultury. Wybrani do wywiadów socjologicznych artyści różnili się pod względem reprezentowanej dziedziny artystycznej, ale ich sądy na temat kultury łódzkiej, roli artystów i ludzi zajmujących się sztuką były dość zgodne. W wyniku opracowania materiału powstał indeks pretensji budujących konflikt twórców kultury i sztuki z kulturą instytucjonalną miasta. Grupę animatorów kultury łódzkiej w tym samym okresie czasu badała Małgorzata Źmijska. Autorka skupiła się jednak na temacie drogi do podjęcia roli animatora kultury. Wedle trzydziestu trzech animatorów kultury łódzkiej istnieje szereg cech charakteru, jakimi powinien odznaczać się dobry działacz. Osiem

<sup>8</sup> Badanie prowadzone było w Katedrze Socjologii Sztuki UŁ w okresie od września do listopada 1999 roku pod kierownictwem prof. dr hab. B. Sułkowskiego techniką wywiadu swobodnego z poszukiwaną listą informacji. Indagowano ponad 60 artystów.

<sup>9</sup> W 2007 roku zespół łódzkich socjologów powrócił do tematu łódzkiej kultury i środowisk artystycznych. Badanie prowadzone było w Katedrze Socjologii Sztuki UŁ w okresie od września do maja 2007 roku pod kierownictwem prof. dr hab. A. Matuchniak-Krasuskiej.

najczęściej wymienianych cech tworzy hierarchię pożądaných umiejętności. Dobry animator kultury to człowiek<sup>10</sup>:

1. posiadający wiedzę ogólną i z danej dziedziny,
2. komunikatywny,
3. otwarty na ludzi i otaczający świat,
4. dobry organizator,
5. posiadający pozytywny stosunek do wykonywanej pracy,
6. ideowy i świadomy celowości podejmowanych działań,
7. charyzmatyczny,
8. działający z pasją.

Wybrani do badań w 2007 roku zasłużeni animatorzy kultury łódzkiej reprezentowali różne dziedziny życia artystycznego, wielu z nich w odróżnieniu do grupy wyłonionej dziesięć lat temu uznawało się za artystów. Byli to:

1. Pisarz, wydawca książek o tematyce łódzkiej i narodowej, założyciel Fundacji imienia Artura Rubinsteina, sponsor imprez kulturalnych;
2. Historyk, społecznik, inicjator upamiętnienia w Łodzi postaci i wydarzeń ważnych historycznie, prezes kilku stowarzyszeń kulturalnych;
3. Performer, filmowiec, kierownik grupy artystycznej Łódź Kaliska, sponsor i pomysłodawca imprez kulturalnych;
4. Aktor, założyciel Teatru Słup, inicjator pomników łódzkich oraz festiwalu promujących miasto;

<sup>10</sup> M. Źmijska, *Łódzcy animatorzy kultury. Między misją a profesją*, Praca magisterska UŁ, 2007, Rkps, przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego w Łodzi.

5. Dyrektor Łódzkiego Ośrodka Teatralnego, organizator festiwalu teatralnych;
6. Piosenkarka, poetka, pianistka, właścicielka Łódzkiej Piwnicy Artystycznej, organizatorka imprez muzycznych;
7. Fotograf, dyrektor Galerii FF;
8. Architekt, Prezes Fundacji Ulicy Piotrkowskiej, członek grupy artystycznej Łódź Kaliska;
9. Fotograf, inicjator imprez fotograficznych, założyciel Muzeum Artystów;
10. Plastyk, właściciel dwóch galerii sztuki, organizator wystaw plastycznych.

Animatorom łódzkiej kultury postawiono w wywiadach zadanie: mieli opowiedzieć o roli artysty we współczesnym świecie, wyrazić osobisty pogląd na sprawę tworzenia, potrzebę twórczości, ocenić czy w ich środowisku, istnieje wspólna mitologia na temat twórczości. Wszyscy zgodnie zaprzeczali, aby istniała jakaś wspólna mitologia uzasadniająca potrzebę twórczości, gdyż w obecnych czasach liczą się jedynie motywacje indywidualne. Jeden z wielce zasłużonych dla miasta animatorów społeczno-kulturalnych dostrzegł fakt, że wspólne mitologie istniały kiedyś w czasach zaborów, wojny, komunizmu. Paradoksalnie owe czasy bardziej sprzyjały tworzeniu kultury wysokiej, badany mówił: „Gdybyśmy za czasów zaborów, wojen mieli taką kulturę jak dziś, nie byłoby Polski, Polaków(...)”.

Uzasadnienia twórcze rozpatrywać musimy z dwóch perspektyw: animatora kultury i artysty. Zaledwie jeden z badanych występował w jednej roli tylko animatora kultury, pozostałe osoby, oprócz działalności społeczno-kulturowej, zajmowały się własną twórczością. Badani sami siebie definiowali w kategoriach „artysty”, „jednostki

twórczej”, „człowieka oddanego sztuce”. Ważnym punktem tej pracy jest autorefleksja respondentów na temat własnej kariery, drogi twórczej, sukcesów, ale i porażek. Pozwoliło to dokładniej zaklasyfikować osobowość artystyczną danego rozmówcy do określonej typologii twórczości i mitów artystycznych.

Wśród animatorów kultury najbardziej „popularnymi” okazały się:

- mit zaangażowania, gdzie sztuka służy słusznej sprawie: (9 badanych)
- mit buntu — dyrektor ośrodka teatralnego

MIT ZAANGAŻOWANIA, mówiący o tym, że sztuka artystyczna służyć ma jakimś celom, walczyć w słusznej sprawie był bliski większości animatorów kultury. Wedle tej koncepcji człowiek twórczy pragnie uczestniczyć w tworzeniu nowego porządku, jest reformatorem. W tak rozumianą kategorię wpisują się romantycy walczący o wolność narodu, pozytywiści z hasłami nauki i pracy od podstaw, a także wielu innych społeczników czy też artystów-budowniczych, jak nazywa ich Andrzej Osęka.

Nawet, jeśli robimy imprezy na Piotrkowskiej staramy się być...i uprawiać mnóstwo działalności dydaktycznej, staramy się, żeby miały jakiś element w sobie, który uczy tego miasta, rozwija ludzi, wyobraźnię ludzi odnoszącą się do miejsc, w których mieszkają. (prezes fundacji, jeden z twórców „Łodzi Kaliskiej)

Mój duch jest taki niespokojny, potrzebuję tego, potrzebuję pewnych poszukiwań i stąd też stwierdziłem, że skoro jest pewna luka w mieście, w środowisku, w którym się znajduję, to trzeba ją wypełnić (...) bóg mnie stworzył jako człowieka aktywnego, z czego się bardzo cieszę (...) zawsze coś tam muszę mieszać, robić, tworzyć, nie mogę usiedzieć spokojnie w jednym miejscu.

(wydawca książek, malarz, prezes fundacji muzycznej)

Marazm kulturalny zawsze istniał w Łodzi. To było krótko po studiach, ja i jeszcze paru moich znajomych doszliśmy do wniosku, że fajnie by było żeby zapełnić tę dziurę od czasu do czasu, (...) przy czym my sami dokładaliśmy jeszcze pieniądze do tych imprez, no myśmy mieli na przykład pomówienia, że myśmy się dorobili na tym.

(plastyk, właściciel galerii)

Ja zawsze nie lubiłem się w życiu nudzić, to jest pierwsza sprawa, a po drugie miałem takie poczucie, że ludzie też się nie lubią nudzić. Ja nie jestem z tych twórców, który robi coś dla siebie, ja to robię dla innych i jeżeli widzowie są szczęśliwi, no to cóż może być wspanialszego jak dawanie radości innym.

(animator teatralny, aktor, reżyser)

MIT BUNTU szczególnie rozpowszechniony w romantyzmie, kiedy artysta niczym Prometeusz buntował się przeciw Bogu, społeczeństwu czy też sobie samemu w imię wyższych wartości okazał się obecny w rozważaniach jednego animatora:

Ja po prostu uważam, że, że sztuka w ogóle jest taką emanacją społecznego instynktu człowieka. i w związku z tym najbliższa mi jest taka sztuka, która pokazuje, że nie jestem sam na świecie, która pokazuje relacje z innymi, która bada prawidłowości i nieprawidłowości tych relacji, bliska mi jest taka sztuka, która interweniuje w taki obszar społecznego zła, wyraża niezgodę na to. Ja myślę sobie, że sztuka nie jest tylko do tego, żeby demonstrować swoje bóle egzystencjalne, ale też i po to, żeby próbować zmieniać świat. (...) w ogóle uważam, że sztuka może być takim narzędziem do walki ze złem (...).

Zwrócić trzeba uwagę, że badani mówili o sobie jako o ludziach pełniących podwójną rolę: artyści i animatora kultury. Stąd też osobnego komentarza wymagają „popularne” mity odnoszone do własnej twórczości artystycznej. W tej części rozważań pojawiły się inne kategorie mitów, tj.:

- mit powołania: performer, pisarz–plastyk, fotograf
- mit wyjątkowości: fotograf, filmowiec, muzyk.

- mit zaangażowania: reżyser teatralny
- mit bezinteresowności – performer–plastyk

MIT POWOŁANIA wskazuje na fakt, iż autor dzieł jest wybrańcem losu z powodu talentu, jaki posiada. Marian Golka nazywa go prorokiem, jasnowidzem, tym, który wsłuchuje się w ucho rzeczywistości. Badani w trzech przypadkach powoływali się na takie uzasadnienie tworzenia podkreślając: wczesne zainteresowanie sztuką, „przymus wewnętrzny”, „konieczność wypowiedzi”, „potrzebę duchową”, jeden z nich mówił wprost o „powołaniu”. Słuchając opowieści artystów–animatorów kultury odnieść można wrażenie, że wszystkie działania tych jednostek podporządkowane były osiągnięciu upragnionego celu — zostania artystą:

Robienie sztuki musi być pewną potrzebą wewnętrzną, musi wypływać z potrzeby serca (...).

Rodzice chcieli żebym był prawnikiem, mama adwokat, tata też, ale ja od najmłodszych lat wiedziałem, że będę kimś innym... mnie zawsze coś pchało do sztuki.

MIT WYJĄTKOWOŚCI, swymi korzeniami sięga epoki romantyzmu, kiedy to artyści wzrastali w poczuciu swej wyjątkowości, zaznaczając tym samym swą odmienność wobec otoczenia. Artystę ceniono za bogactwo osobowości, moc twórczą. Najbardziej wyjątkowi byli ci, którzy posiadali wiele talentów. Uzasadnienie to bywa również odnoszone do nietzscheańskiej koncepcji „nadczołowieka–artysty”, który jest wielki, ale wyobcowany ze społeczeństwa, a przez to samotny i nieszczęśliwy. Znany łódzki performer dumnie podkreślał swą inność i samotność, która pojawiła się w pierwszych latach edukacji szkolnej.

Postulat wyjątkowości nie odnosi się tylko do genialnej jednostki i jej dzieł, chodzi tu także o jego osobowość, uzasadnienie tworzenia, a przede

wszystkim rolę, jaką pełni artysta. Zwracają na to uwagę muzyk i fotograf:

Artysta do końca uprawia kulturę i dąży do obiektywnego piękna, poprzez swoją emocjonalność, poprzez swoje uprawianie, poprzez swoje szukanie, szukanie swoich rozwiązań. Celem człowieka twórczego jest to, iż „artysta musi szukać Obiektywnego, czyli szukać ideału najwyższego. To jest poszukiwanie Boga w sztuce.

(muzyk)

Artyści to ludzie zupełnie inni od pozostałych, nie tylko doskonale wykształceni w danym fachu, ale potrafiący przede wszystkim „dotrzeć do wnętrza człowieka.

(fotograf)

Określenie, że „prawdziwa sztuka nie ma ceny” (gdyż nie można jej przełożyć na pieniądze) wiąże się z MITEM BEZINTERESOWNOŚCI. Najbardziej bliżsi temu mitowi, byli twórcy arystokratyczni. Sztuka bezinteresowna to sztuka, na jaką pozwolić sobie może obecnie niewiele artystów. Mit ten może być również usprawiedliwieniem dla artysty, który mimo starań nie osiągnął uznania społecznego, a co za tym idzie sukcesu finansowego. W naszym przypadku do mitu tego odwoływał się członek grupy artystycznej, która rozwiązała swoją działalność po 25 latach. Respondent mówił w wywiadzie: „sztuka jest bezcenna, jest moim największym sensem życia”.

Wypowiedzi animatorów kultury, którzy w większości są też artystami świadczą o tym, że nadal obecny jest mit wyrosły na gruncie epoki pozytywizmu (animacja kultury w Łodzi) i romantyzmu (mit artysty-bohatera: powołanego, zaangażowanego, wyjątkowego, wolnego). Jednym słowem mit odwołuje się do wybitnych zdolności jednostki, ogromnej wrażliwości i jej poświęcenia. Trudno ocenić, co determinuje skłonność do mitologizacji swej roli. Żaden z badanych nie

oceniał swej działalności w kategoriach pracy i należnego za nią wynagrodzenia pieniężnego. A tymczasem wystawa Marcina Polaka „Zawód artysty” w Galerii Wschodniej w Łodzi w 2011 roku ukazała zajęcia artystów, prace, które muszą podejmować „aby być artystami” (projekty zabawek, nadruków, szycie piżam, zbiór kwiatów za granicą, fotografia jedzenia, prowadzenie zajęć z samoobrony, fryzjerstwo, malowanie postaci świętych). Pokazano także zarobki dziesięciu łódzkich artystów z wyszczególnieniem, dobitnie wskazujące jak mała część płac wiąże się z działalnością artystyczną.

### 3. Łódź — żale i pretensje artystów i animatorów kultury

Badani pytani o ogólny stan kultury w mieście odpowiadają najczęściej, że jest średnio. Niektórzy mówią o tym wprost, jak np:

- Aktor, animator teatralny: „Ja bym powiedział, że nie jest najgorzej... średnio”.
- Historyk, animator społeczno-kulturalny: „odczuwam potężny niedosyt...”.
- Inni posługują się zaproponowaną skalą (od 1 do 10, gdzie 10 oznaczało najwyższą notę):
- Performer, członek grupy artystycznej: „No, powiedzmy, pięć”.
- Fotograf, prezes stowarzyszenia plastyków: „Sześć”.
- Wydawca książek, prezes fundacji muzycznej: „Myślę, że sześć”.

Część wywiadów dotycząca problemów kultury w Łodzi to bardzo obszerny materiał, w którym pojawia się wiele żalów i pretensji artystów skierowanych do władz miasta. Dostrzec można konflikt artystów z kulturą instytucjonalną miasta.

Główną przyczyną złej sytuacji w mieście w środowiskach artystycznych są zdaniem respondentów wyjazd i emigracja zdolnych twórców, którym miasto nie potrafi stworzyć dobrej atmosfery do działalności na rzecz kultury.

(...) w tym mieście jest chyba najwięcej uczelni wyższych w Polsce (...) te uczelnie funkcjonują w tym mieście od przeszło pół wieku i w niewielkim stopniu zmieniły charakter społeczny tego miasta, z tego wynika, że inteligencja z Łodzi ucieka, (...) to było kiedyś miasto robotnicze, ale ono nadal tym miastem pozostaje. Natomiast ta warstwa inteligencji jakby nie przyrasta, z tego wynika, że Łódź nie potrafi ludzi skupiać, zatrzymywać. Jest tutaj jakiś negatywny klimat (...).

(filmowiec)

Łódź jest miastem, które więcej obiecuje niż daje (...) To jest miasto bez perspektyw. Więc wszystkie osoby powiązane z kulturą uciekają do Warszawy, dlatego, że tam jest więcej, szybciej, szerzej, głębiej (...) Dopóki nie nastąpi, jakieś jasne wydzielenie ludzi zainteresowanych osobami skłonny do refleksji, to tutaj zawsze będą przepychanki łokciowe i zawsze ci najślabi, ci, którzy tworzą kulturę, będą na ostatnim miejscu. Dlatego ludzie, jeśli możecie uciekajcie stąd do Warszawy i Krakowa, dla własnego dobra!

(dyrektor galerii)

Problem migracji znalazł swe uzasadnienie w odpowiedziach na pytanie: „Czy z P. środowiska, ktoś wybitny w ostatnim półwieczu wyjechał z Łodzi?” Badani prawie zawsze odpowiadali twierdząco, popierając swą wypowiedź przykładami. Rzadko też twórcy kultury odwoływali się tylko do jednej czy dwóch postaci. Byli to przeważnie aktorzy, muzycy, plastycy; niektórzy z wytypowanych już zmarli, ale w większości byli to artyści żyjący. Charakterystyczną cechą jest fakt, że zazwyczaj wymieniano nazwiska artystów związanych z dyscypliną uprawianą przez respondenta. Zapytani o inne dziedziny sztuki słabo orientują się w temacie, choć zdarzają się

wyjątki jak chociażby wydawca książek, pasjonat muzyki i malarstwa, który potrafił wymienić nazwiska wybitnych artystów z każdej niemal dziedziny sztuki. Można by uznać, że artyści to osoby, które są skazane na niecodzienny tryb życia, a przede wszystkim na życie w wielkich aglomeracjach i migracja nie powinna być w tym przypadku negatywnie oceniana. Jednak zdaniem badanych większość migracji spowodowana była prowincjonalnością życia kulturalnego w Łodzi oraz trudną sytuacją finansową. W rozmowach dość często powracał motyw „ucieczki z Łodzi”, z miasta bez perspektyw rozwoju.

Wszyscy animatorzy kultury uważają, że głównym problemem Łodzi jest brak pieniędzy dla miasta i lokalnych instytucji kultury. O bardzo złej sytuacji finansowej, zdaniem animatora kultury i wydawcy książek o Łodzi, świadczy chociażby wygląd budynku Wydziału Kultury i Sztuki w Łodzi, który „straszy swoim wnętrzem, jak się tam wchodzi”. Inny respondent rozmówca podkreśla fakt, że jest to problem na skalę ogólnokrajową, jednakże w Łodzi jest on głębszy niż w innych miastach polskich:

Brak jest tutaj jakiegóż możliwości dofinansowania. Często się słyszy, że kultura sama powinna się finansować. Z praktyki mojej w różnych miejscach świata, wiem, że w wyjątkowo kapitalistycznych krajach kultura się sama nie finansuje (...) rozumiem, że jest to biedne miasto, no ale jakieś choć drobne zainteresowanie by wystarczyło...

Jeden z respondentów zajmujący się teatrem zauważył, że problem ten dotyczy całego kraju, bowiem w Polsce jest zły sposób finansowania kultury: „Są różne kasy, np. samorządowe, telewizyjne, ministerialne, co prowadzi do tego, że w efekcie nie można osiągnąć jakiegóż spektakularnego działania w dziedzinie kultury”.

Brak środków finansowych na kulturę w mieście łączy się, zdaniem artystów, animatorów kultury, z kilkoma innymi kwestiami. Mówiono o monokulturze Warszawy, kompleksie Łodzi wobec Warszawy znanym od czasów wojny. Prezes pewnej fundacji łódzkiej uważa, że „Łódź dobrowolnie przyjęła koncepcję miasta rozrywki”. Ludzie przyjeżdżają tu tylko po to, by zabawić się, oderwać, pójść do pubów, spędzić noc w hotelu tańszym niż w Warszawie. i nawet, jeśli podejmują edukację w Łodzi, wkrótce po zdobyciu dyplomu, wyjeżdżają, czasem wręcz uciekają do stolicy. Inny respondent zajmujący się fotografią powiedział:

W żadnym innym mieście dużym, myślę o takich miastach jak Poznań, Wrocław, Gdańsk już nie mówię o Krakowie, nie ma kompleksu Warszawy, tzn. te miasta i te regiony mają swoje poczucie tożsamości kulturalnej i nikt nie myśli o Warszawie w kategoriach niebotycznego awansu. Natomiast w Łodzi jest straszny kompleks Warszawy i przeniesienie się do Warszawy jest to po prostu wniebowzięcie. Więc wydaje mi się, że to sąsiedztwo ciąży fatalnie, że Łódź nie potrafi tej hegemonii Warszawy przełamać.

Winą za złą sytuację w Łodzi obarczono brak tradycji kulturowych w mieście. Łódź najczęściej kojarzona jest z „Ziemią obiecaną”, słynnym określeniem Reymonta. Nazywano ją również „miastem fabryk i kominów”, „polskim Manchesterem”, czy „miastem pracy”. Każde z tych określeń definiuje Łódź inaczej, ale wszystkie odnoszą się do specyfiki gospodarczej miasta.

Ogromnym problemem miasta, który z pewnością wpływa na sytuację kultury w Łodzi jest bieda społeczna:

Bieda, ponieważ to ludzie tworzą dane zjawiska kulturalne, a tworzą je, jeśli mają takie zapotrzebowanie, spokojną głowę, powiedzmy jakiś komfort. (...) Pieniądze są warunkiem wychowania młodych ludzi, czyli wychowania dzieci, które dorastają i widzą, że nie ma sensu robić na przykład innych rzeczy, skoro trzeba zarabiać na życie, na chleb i skupiać się

na cwaniactwie np., a nie pamiętać o ważniejszych rzeczach dla ducha.

Inny organizator życia kulturalnego mówi:

Względnie niska dynamika gospodarcza Łodzi sprawia, iż brak jest sponsorów na różnego rodzaju imprezy kulturalne. W porównaniu z Poznaniem czy Krakowem, sponsoring w Łodzi jest słabo rozwinięty, wystarczy chociażby porównać skalę organizowanych imprez w Poznaniu, w Toruniu, we Wrocławiu.

Badani zwracają uwagę na fakt, iż w ostatnich latach społeczeństwo polskie uległo silnemu podziałowi ze względu na poziom zamożności oraz, że rozwarstwienie społeczne dotyczy wszystkich, również artystów. Animatorzy kultury skarżyli się na to, iż w dzisiejszym czasie liczą się najbardziej pieniądze. Właścicielka Łódzkiej Piwnicy Artystycznej ubolewała nad faktem braku finansowania muzyki ze strony przedsiębiorców:

W innych miastach jest stanowczo lepiej. Ja często jestem na różnych imprezach, festiwalach w różnych miastach np. na Festiwalu Pianistyki Polskiej w Słupsku, który jest we wrześniu... Oczywiście Ministerstwo Kultury daje jakąś część pieniędzy, ale w sumie niewielką. Większość środków to poza małą dotacją Miasta Słupska – to sponsorzy (...) No u nas w Łodzi jest niestety bardzo niedobrze pod tym względem.

Z brakiem funduszy wiąże się także sprawa prowincjonalności oferty kulturalnej. Do Łodzi nie przyjeżdżają najlepsi artyści, nie ma najlepszych spektakli, nie grają tu najlepsze orkiestry. Właścicielka Piwnicy Artystycznej twierdzi, że przede wszystkim za mało jest znaczących festiwali muzycznych.. „Warszawska Jesień” czy „Wratislavia Cantans” we Wrocławiu — są to imprezy międzynarodowe. W Łodzi wizytówką kultury muzycznej miasta jest „Parada Wolności” w rytmach muzyki techno. Na prowincjonalność miasta wpływa również fakt, iż brak jest zaproszeń dla artystów z innych miast. Nie ma, bowiem



instytucji, które mogłyby proponować wymianę, np. wystaw, performance'ów, czy jakichkolwiek działań w dziedzinie kultury.

Kolejną palącą kwestią są „ginące inicjatywy” z powodu braku współpracy z władzami miasta, niedofinansowania kultury lokalnej. Badani przedstawiają w rozmowach wiele historii świadczących o braku porozumienia z władzami miasta. Animator sztuk plastycznych, podaje przykład upadłego Muzeum Artystów:

(...) mówicie, że nie ma pieniędzy — to nie na tym rzecz polega. Jest przykład takiego Muzeum Artystów, które powstało samodzielnie, bez pomocy miasta, bez niczego, przez artystów wytworzone. Ja bym chciał żeby Muzeum Artystów miało 1/3 tego, co ma Muzeum Sztuki. A myśmy za grosze, za pieniądze, które wyciągaliśmy od różnych ludzi...to było jedyne miejsce w Łodzi, które z całego świata, za darmo, do tego miasta ściągało najwybitniejszych artystów, poetów, muzyków, polityków itd., z całego świata... żeby tego nie widzieć — trzeba być idiotą! No taka jest prawda. Ludzie na zachodzie się śmieją z tego jak powiedziałem, że Muzeum będzie zamknięte, że chyba tu chorzy rządzą, naprawdę. To jest po prostu debilizm, po prostu tych, którzy rządzą (...)

Filmowiec, performer zwrócił uwagę, że problem braku wsparcia władz miasta dla organizacji, stowarzyszeń, festiwali dotyczy każdej dziedziny sztuki:

Miasto nic nie pomaga. Rozpadło się środowisko skupione wokół Warsztatu Formy Filmowej, działającej w Łodzi Kaliskiej czy Galerii Wschodniej (...). Pierwszy cios był w latach 80-siątych, gdy rozwiązano Stowarzyszenie Twórców Kultury na Wschodniej. Nie pomagano nam wtedy i teraz. (...) Miasto nie przekazało fundacji „Konstrukcja w Procesie” budynku przy ulicy Tylnej, nie pomogło w remoncie tego budynku (...). Wydział Kultury pomaga wszystkim w zamyśle, a w rzeczywistości tym, których państwo dotuje z definicji, domom kultury — gdzieś ci swobodni, latający artyści są na marginesie i w tej Łodzi pada wszystko, co tam zaczynało się dziać. Ciągłe trudności ma na przykład „Stowarzyszenie Melomanów Jazzowych”.

Padają takie placówki jak „Piwnica Adamiakowej ” (...) Czy to jest sztuka wysoka, czy awangardowa, czy niska, czy bardziej populistyczna – to wszystko ma kłopoty. Na przykład Józef Robakowski, który jest ważną postacią też nie może poradzić sobie z tym wszystkim, też mu się nie pomaga. Pierwsze Muzeum Sztuki, też mu się nie pomaga. (...) Filmówka jest w tej chwili na żenującym, właściwie to powinna być zasadniczą szkołą filmową, a nie wyższą, bo jest na poziomie żalonym w odniesieniu do tego, co kiedyś.(...) Sztuka awangardowa jest warunkiem normalności. Nie jest dochodowa, a jest niezbędna żeby się to wszystko rozwijało. No i tutaj się ludziom nie pomaga. Ciężko jest tu żyć.

Dyrektor galerii fotograficznej, prezentował opinię twórcy i animatora zatrudnionego w państwowej placówce, jaką jest Łódzki Dom Kultury. O skutkach wprowadzenia zmian w systemie finansowania kultury mówił:

Drugi rok dowiadujemy się tutaj, że właściwie, bo Dom Kultury dostaje tylko pieniążki na płace i czynsze, natomiast na działalność merytoryczną trzeba pisać do programu operacyjnych (...) Sama idea może nie jest zła, natomiast nie stwarza tu jakby niepewności siebie, tej działalności. Bo tak: w tym roku jest, otrzymałem dotację – sporo skromniejszą, niż sobie obiecywałem – musiałem z najatrakcyjniejszej wystawy, którą miałem, zrezygnować. Miałem artystę – światowej klasy, artystę, który był prezentowany na Biennale w Wenecji – bardzo ciekawe prace, dodatkowo jeszcze świetnie jakby społecznie. No, ale dotacja była tak niska, że po prostu musiałem z tej wystawy zrezygnować, bo była za kosztowna. Tutaj jest sytuacja oceanu, więc tu się nic jakby amatorskimi sposobami nie poradzi też. W sytuacji innej ja mogę wziąć swój prywatny samochód i przywieźć z Berlina, z Pragi?, Natomiast, no, tutaj, nie jestem w stanie żadnym takim społecznym gestem ani jakąś pomocą. Tu trzeba zapłacić: za transport wystawy (...) No i to, to mnie niestety troszeczkę jakby, no, dołuje i przygnębia. Galeria, która myślę, że osiągnęła w Polsce wszystko, co mogła osiągnąć, jest uznawana za najlepszą galerię w tym kraju, teraz dalszy rozwój tej Galerii to mogłoby być tylko wejście w te układy międzynarodowe. Ale nie da się niestety (...)

Zdaniem działacza społeczno-kulturowego problem leży w tym, iż władze nie mają określonych hierarchii wartości w dziedzinie kultury: „Pieniądze dostają ci, którzy głośniejszą się kłócą i prezentują działalność, którą łatwiej zrozumieć”. Inny działacz kultury nazwał ten problem „drobiazgowością urzędnika”. Jego zdaniem jest to sprawa, która obecnie najbardziej pogrąża artystów:

(...) władza nie rozumie i nie jest zainteresowana kulturą. i tak było w Łodzi myślę od początku odzyskania niepodległości w 1918 roku (...). Ta władza nie rozumie tego po prostu, że to jest ważne, że Łódź nie będzie znana z fabryk produkujących wełnę, bo to się załamało. Łódź może być znana albo z Widzewa czy z ŁKS-u albo z kultury, z artystów. i co do Widzewa i ŁKS-u to władza to bardzo dobrze rozumie. Natomiast nie łudzę się i myślę, że tutaj nic się nie zmieni. Czy będzie rządziło SLD, czy będzie rządził ZChN, to myślę, że to będzie na tym samym poziomie.

Dlaczego władze, które przecież się zmieniają stosunkowo często, nie dostrzegają potrzeb w dziedzinie kultury? Odpowiedź znajdujemy w dalszej części prezentowanego wywiadu:

W Łodzi po roku 89-tym w kulturze łódzkiej nic się nie zmieniło, zostali ci sami dyrektorzy ci, którzy byli osobami partyjnymi (...) ja tutaj nie chcę żebyśmy mówili o polowaniu na czarownice, żeby tych ludzi wyrzucać na bruk, ale nie zrobiono czegoś takiego jak w Warszawie, że tam odwołano wszystkich tych dyrektorów, we wszystkich instytucjach i zaproponowano konkursy, że program się liczy itd., a nic takiego nie nastąpiło w Łodzi.

Na brak profesjonalistów na stanowiskach osób odpowiedzialnych za kulturę wskazywało ośmiu z dziesięciu respondentów. Jeden z badanych porównuje swoje doświadczenia z Niemiec i Polski. Za granicą traktowany był jak świetny artysta, o którego wszelkich wystawach — niekiedy dużych i nagłośnionych — wiedział tamtejszy dyrektor wydziału kultury i sztuki, w Polsce zaś „władza widziała w nim nie artystę, lecz próż-

niaka”. Okazuje się, że większość z rozmówców promuje Łódź działając również w przestrzeni ponadlokalnej, a dwóch organizatorów festiwalu mówiło o aktywności międzynarodowej. Sami badani mówią o tym, że ich działalność jako animatorów kultury ceniona jest bardziej w innych miastach w Polsce, lecz nie w Łodzi.

Twórcy dostrzegają brak jakiegokolwiek polityki kulturalnej władz miasta, co owocuje upadkiem różnych imprez filmowych, a także muzycznych, plastycznych, teatralnych o charakterze lokalnym i ponadlokalnym. Ich zdaniem brak więzi i ciągłości instytucji kulturalnych odbija się na wszystkich dziedzinach życia kulturalnego w mieście.

Dla dziesięciu łódzkich animatorów kultury temat statusu polskiego artysty to najmniej atrakcyjny wątek wywiadu (odpowiedzi krótkie, niechętnie lub niezwiązane z tematem). Trzech badanych mówiło, że status materialny i ogólny polskiego artysty wyraźnie się poprawił. Zdaniem wszystkich badanych „część artystów ma wysokie uznanie...” — są to artyści wybitni. Ogólnie jednak zawód artysty to „zawód wysokiego ryzyka”, jak powiedział twórca festiwalu teatralnego. Sytuacja polskich artystów na przestrzeni 20 lat uległa pogorszeniu w opinii siedmiu respondentów. Dostrzeżono jednak pozytywne wymiary transformacji ustrojowej, były to: wolność jednostki, możliwość podjęcia edukacji zagranicznej, kontakty z artystami o światowej renomie. Natomiast za złą sytuację polskich twórców obwiniano politykę kulturalną w Polsce, która jest „cały czas niesprecyzowana”, a dobrym odzwierciedleniem tego stanu jest polityka władz lokalnych. W opinii badanych tylko ogólnonarodowa debata na temat sztuki i kultury polskiej mogłaby zmienić ten stan. Państwo wycofało się z opieki nad ludźmi tworzącymi sztukę, artysta zmuszony jest brać

udział w „grach rynkowych”. Sprzedaje się sztuka łatwa i przyjemna lub taka, która odniesie sukces na rynku międzynarodowym. Twórcy zmuszeni są więc do traktowania swojej działalności artystycznej jako zawodu bądź do podejmowania się innej pracy:

Artysta jest hobbystą, który uprawia bardzo kosztowne hobby, i nie znam właściwie artysty, który żyłby tylko i wyłącznie ze sztuki. Każdy z nas musi jakoś pracować, i to nawet, ja patrzę, bo od pewnego czasu jestem belfrem, dydaktyką się zajmuję, i ładujemy tym młodym ludziom ambicje, miłość do sztuki.

### Podsumowanie

Na Kongresie Kultury Polskiej w 2009 roku, który odbył się w Krakowie, debatowano o kulturze w skali narodowej. Znamienny w mojej opinii jest fakt, że zabrakło tam polityków. Znaczy to, że artyści i animatorzy kultury są przez polityków lekceważeni. Trudno wyobrazić sobie taką sytuację w odniesieniu do innych polskich grup społeczno-zawodowych. Raporty o stanie instytucji kulturalnych oraz o potrzebach i inicjatywach różnych środowisk twórczych przedstawiane na Kongresie wykazały wiele problemów systemowych (np. edukacja) ale i poszczególnych środowisk twórczych. Najbardziej istotnym okazał się postulat zwiększenia do 1% ogółem nakładów na kulturę ze środków z budżetu państwa, który to pomimo upływu 6 lat od obietnicy Premiera, nadal nie doczekał się realizacji.

Finanse są także w opiniach łódzkich animatorów kultury i artystów najważniejszym

problemem miasta. Oceniając materiał zebrany wiele lat temu<sup>11</sup>, ale i w trakcie przygotowywania tego tekstu<sup>12</sup>, trzeba przyznać, iż mimo akcji promujących Łódź jako miasto kultury (kandydowanie w konkursie o miano Europejskiej Stolicy Kultury w 2016 roku), sytuacja artystów, animatorów kultury nie poprawiła się. Miasto od kilku lat przeznaczają środki finansowe na granty dla artystów, ale zdaniem badanych są one niewystarczające. Największym problemem pozostaje od lat niedostateczny stan finansowania kultury lokalnej oraz brak wypracowanej polityki kulturalnej władz miasta.

Materiał przedstawiony w niniejszym tekście dostarcza także informacji o społeczno-kulturalnej sytuacji artystów i animatorów kultury. Wydaje się, że twórcy nie potrafią odnaleźć się we współczesnej, potransformacyjnej rzeczywistości. Znacznie pogorszyła się ich sytuacja materialna i status społeczny. Winą za to przede wszystkim obarczają kulturę masową i państwo. Znaczyłoby to, że pomniejszyła się polityczna i ideologiczna rola artysty. Zwróćmy uwagę, że skłonność do mitologizowania swojej twórczości zderza się z tym, co badani sądzą o kulturze swojego miasta.

Nie miał zatem racji socjolog kultury Marian Golka uznając, że kultura masowa i warunki rynkowe demistyfikują albo znoszą pewne mity artystyczne wyrosłe w czasach romantyzmu

<sup>11</sup> Na podstawie opracowania materiału powstały min. prace: N. Bandier, A. Matuchniak-Krasuska, B. Sułkowski, *Pratiques culturelles et logiques des institutions: Lyon — Łódź, The Culture and the Logic of Institution*, Łódź 2004; B. Sułkowski, *The two Faces of Artistic Frustration*, „Art Inquiry” 2005, nr 1, s. 71–80; E. Wejbert-Wąsiewicz, *Dialog artysty z rzeczywistością. Artysty i animatorzy kultury w mieście Łodzi*, Praca magisterska UŁ, 2002, Rkps, przechowywany w Bibliotece Uniwersytetu Łódzkiego w Łodzi.

<sup>12</sup> W 2014 roku przeprowadzono kilka wywiadów z wybranymi artystami plastykami i animatorami kultury.

i XIX-wiecznego życia cyganerii artystycznej. Mity powołania, zaangażowania społecznego, wolności, wyjątkowości, buntu nie tylko wciąż są aktualne, choć może nabierają trochę innego wymiaru, ale są uzasadnieniami najczęściej wymienianymi przez badanych. Twórcy mitologizują swój status, gdyż nie potrafią dobrze funkcjonować w transformującym się systemie społeczno-kulturowym. Paradoxem jest też to, że w zasadzie to właśnie w PRL-u artysta miał do spełnienia wyjątkową rolę. Świadczy o tym chociażby instytucja cenzury, która nie pozwalała zaistnieć wielu twórcom i ich dziełom, w obawie o to, że mogą oni zburzyć socjalistyczny ład. Obecnie realny wpływ na życie społeczne mają ludzie polityki, ludzie biznesu, ludzie podziemia gospodarczego i ludzie masmediów. Artystów w tym kręgu nie ma, ale może nigdy ich tam nie było. Samopoczucie artystów wynika dzisiaj z zestawienia przeszłości i teraźniejszości. Wiadomo jednak, że przeszłość ma to do siebie, że gdy już jej nie doświadczamy, rysuje nam się bardziej atrakcyjnie, niż gdy była codziennością. Łódzcy artyści od kilku lat próbują publicznie debatować z przedstawicielami władz miasta o polityce kulturalnej (spotkania w galeriach, Muzeum Sztuki MS2, świetlicy Krytyki Politycznej). Charakterystyczne jednak, że udział w spotkaniach biorą przede wszystkim artyści – plastycy, brak jest muzyków, literatów a przede wszystkim animatorów kultury. Nie istnieje konsolidacja różnych łódzkich środowisk twórczych. A w przypadku animatorów kultury trudno mówić w ogóle o grupie w sensie społecznym (indywidualne działania jednostek). W mojej opinii najważniejszymi postulatami dla łódzkiej kultury z perspektywy zawodu artysty i animatora kultury wydają się być:

1. Powołanie Komitetu Artystów (różnych dziedzin) i Animatorów Kultury jako ciała konsultacyjnego władz miejskich (uwypuklającego kwestie ważne dla artystów łódzkich) i eksperckiego (wskazującego hierarchię wartości w dziedzinie finansowania łódzkiej kultury i polityki kulturalnej);
2. Powołanie do życia przyszkolnych świetlic artystycznych, gdzie łódzcy twórcy mogliby prowadzić zajęcia i spotkania z młodymi ludźmi; włączenie się łódzkich artystów w ruch Obywateli Kultury (np. walka o większą ilość zajęć artystycznych w programach szkolnych, dotyczy m.in. muzyki, plastyki);
3. Konsolidacja łódzkich artystycznych środowisk akademickich, np. podjęcie realnej współpracy pomiędzy łódzkimi uczelniami (wspólne organizowanie przez Akademię Sztuk Pięknych, Akademię Muzyczną czy Państwową Wyższą Szkołę Filmową Telewizyjną i Teatralną różnych inicjatyw edukacyjnych, artystycznych, konferencji naukowych); organizacja życia kulturalnego w kampusach akademickich; uruchomienie „łódzkich parków sztuki” (koncerty studentów Akademii Muzycznych, pokazy etiud filmowych, spektakli studenckich, wystawy, plenery plastyczne, warsztaty i inne w miejskich parkach);
4. Pobudzanie sponsoringu na rzecz kultury i sztuki łódzkiej; ustanowienie systemu zachęt o charakterze pozafiskalnym, np. ustanowienie przez władze Łodzi nagrody dla najlepszego mecenasa, sponsora, kolekcjonera sztuki.

Część z tych postulatów jest być może nie-  
możliwa do spełnienia bez zwiększenia finan-  
sowania państwa, miasta w sektor kultury.  
Wydaje się jednak, że postulat pierwszy i dwa  
ostatnie wymagają jedynie zaangażowania, do-  
brej woli i chęci do współpracy przedstawicieli  
wszystkich środowisk.

Oprócz wspomnianych spraw, sądzę, że po-  
ważnym problemem miasta jest brak edukacji  
najmłodszego pokolenia (a właściwie kolejnych  
pokoleń) o wartości miasta, jego historii, za-  
bytkach i kulturze. Jest to ważne zadanie dla  
animatorów kultury. Warto zauważyć, że nawet  
w teatralnym przedsięwzięciu finansowanym  
z kasy miejskiej pt. *Z miłości do Łodzi* (autorski  
projekt Piotra Trojana w ramach stypendium  
artystycznego Prezydent Miasta Łodzi) obraz  
„Łodzi kochanej” to obraz miasta biednego,  
szarego, brudnego itd.<sup>13</sup>. Taki wizerunek współ-  
czesnej Łodzi utrwalają także literatura, poezja  
i filmy o Łodzi, z Łodzią w tle. ■

<sup>13</sup> P. Trojan, *Z miłości do Łodzi*, blog [dostęp: 2015.01.012],  
dostępny w Internecie: <http://zmiosciadolodzi.blogspot.com/>.

**Ewelina Wejbert-Wąsiewicz**

Lodz, Poland

ewelinaw@uni.lodz.pl

Keywords: Łódź, Culture, Artists, Animation of Culture

### **Creating and Promoting a Culture. About the Situation of Animators of Culture in Lodz**

#### **Abstract**

The article presents sociological researche (1999, 2007, 2014) about “local field of cultural production” in Łódź. In the text there are quotes from artistic opinions about the culture of the city and the role and position of the Polish artist. There was also one of the main interesting question: who is the animator of culture? Respondents in many cases performed in a double role — as animators and as artists. Part of the interviews on the issues of culture in Łódź is a very comprehensive material in which there have been many grievances and grudges artists to the city authorities. Expression of culture animators, most of whom are also artists, testify to the fact that it is still present myth of the epochs: positivism and romanticism (animation culture in Lodz — myth of social commitment and rebellion; artistic vocation; artist as a unique, selfless person).

Ewelina Wejbert-Wąsiewicz, PhD, Department of Sociology  
of Art, University of Lodz.

# Obraz, zdjęcie, kolor w nauczaniu języków obcych: podejście kognitywne

**Dorota Gonigroszek**

**Piotrków Trybunalski, Polska**

dorota.gonigroszek@interia.pl

Słowa kluczowe: kultura obrazkowa, kolor/barwa, językoznawstwo kognitywne, nauczanie języków obcych.

## Wstęp

Wzrok zdaje się być tym zmysłem, który dostarcza nam największej ilości informacji o świecie<sup>1</sup>. Niewątpliwie właśnie z tego powodu człowiek nieustannie obserwujący otaczającą go rzeczywistość zapragnął utrwalić wszystko to, co zobaczył. Początkowo próby obrazowania świata, podjęte w czasach prehistorycznych, służyły jako forma komunikacji międzypokoleniowej (brak rozwiniętych systemów pisma). Być może również już wówczas były rodzajem twórczej ekspresji, odzwierciedlającej zdolność myślenia abstrakcyjnego i symbolicznego.

Obecnie żyjemy w kulturze, której charakterystycznym elementem jest wszechobecny przekaz wizualny, który wraz z językiem werbalnym, stanowią główne media komunikacji interpersonalnej. Wytwory kultury obrazkowej służą także

<sup>1</sup> A. Smith, *Umysł*, Warszawa 1989, s. 181–191.

Dorota Gonigroszek, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Filologii Angielskiej w piotrkowskiej Filii Uniwersytetu Jana Kochanowskiego w Kielcach

twórczej samorealizacji, często potem spełniając funkcję dekoracyjną.

Wizualne środki, w tym przypadku w postaci pomocy naukowych, są powszechnie używane w edukacji, również w edukacji językowej. Umożliwiają przystępny przekaz treści nauczania, motywują do nauki, czynią podręczniki atrakcyjniejszymi pod względem graficznym, a sale lekcyjne miejscami bardziej estetycznymi i przytulniejszymi. Użycie wizualnych pomocy dydaktycznych (ilustracji, wykresów, zdjęć, plakatów itp.) może również bezpośrednio przyspieszać proces nabywania języka obcego, gdyż istnieje wyraźny związek między procesami percepcyjnymi, mentalną organizacją doświadczeń wzrokowych i ich reprezentacją w języku. Tymi zagadnieniami zajmuje się językoznawstwo kognitywne, którego założenia zostały omówione w niniejszym artykule. Słuszność teoretycznych założeń kognitywnego nurtu w językoznawstwie potwierdzają wyniki badań nad mózgową organizacją zdolności poznawczych człowieka oraz pamięcią (zapamiętywanie i przechowywanie informacji wizualnych oraz leksykalnych). Poza tym, jak twierdzą kognitywiści, postrzeganie rzeczywistości znajduje swe odzwierciedlenie w tak zwanym mentalnym obrazowaniu (portretowaniu) sceny, co następnie wpływa na strukturę systemu językowego (bogactwo alternatywnych form umożliwiających opis sytuacji czy sceny na wiele różnych sposobów zależnych, między innymi od intencji komunikacyjnych mówiącego).

### Kultura obrazkowa — próba definicji

Codziennie otwierając oczy, widzimy pewne wyrywki otaczającej nas rzeczywistości. W wyniku skomplikowanych operacji mentalnych w naszych umysłach powstają obrazy, na które składają się reprezentacje dostrzeżonych elementów środowiska naturalnego oraz krajobrazy, a także celowe wytwory *Homo creatore* — freski, rysunki, plakaty, ilustracje w czasopiśmie, kolorowe billboardy, reklamy itp., czyli wszystko to, co można nazwać artefaktami kultury obrazkowej.

Termin *kultura obrazkowa* używany jest od niedawna, choć zjawisko, do którego się on odnosi, ma długą historię. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że początków kultury obrazkowej należy poszukiwać w czasach prehistorycznych, w okresie górnego paleolitu, kiedy to powstały pierwsze rysunki i malowidła naskalne przedstawiające sceny z codziennego życia naszych przodków<sup>2</sup>. Jednak prawdziwy i niekwestionowany rozkwit kultury obrazkowej przypada na wiek XX i związany jest z rozwojem technik drukarskich, poligraficznych oraz informatycznych umożliwiających wytwarzanie materiałów wizualnych różnego typu i o różnym przeznaczeniu na niespotykaną wcześniej skalę.

Kultura obrazkowa jest pojęciem szerokim, choć jeszcze nie do końca wyczerpująco zdefiniowanym. Pojęcie to obejmuje *kulturę wizualną*, czyli „sferę sztuk wizualnych”, a więc „malarstwo, rzeźbę, architekturę, film oraz telewizję”<sup>3</sup>. Jednak nie można ograniczać zasięgu tego nowego zjawiska do wyżej wymienionych

form przekazu. XX i XXI wiek wprowadził nas w rzeczywistość, w której zostaliśmy wręcz otoczeni czarno-białymi oraz kolorowymi ilustracjami, muralami, graffiti, rysunkami, reprodukcjami znanych obrazów, plakatami reklamowymi i wyborczymi itp., które także należy uznać za elementy składowe omawianego trendu kulturowego.

### Kolor i obraz w nauczaniu języków obcych

Kultura obrazkowa przejawia się także w sferze nauczania języków obcych. Podczas lekcji używamy bogato ilustrowanych podręczników, a ściany pracowni szkolnych, nie tylko językowych, są dekorowane plakatami o charakterze edukacyjnym. Co istotne, elementem większości ustnych egzaminów językowych (egzamin maturalny, *First Certificate in English*, *Certificate in Advanced English* itp.) jest rozmowa z egzaminatorem lub innym zdającym, prowadzona na podstawie stymulującego materiału wizualnego.

Wiele metod nauczania języków obcych, w szczególności języka angielskiego, została opracowana w oparciu o przekonanie, iż kolor oraz dydaktyczne materiały wizualne przyspieszą proces nauki. Warto tu wspomnieć chociażby metodę *Silent Way* (tzw. *cicha metoda*), której głównym założeniem jest maksymalne ograniczenie werbalnej aktywności nauczyciela przy maksymalizacji czynności uczniów<sup>4</sup>. Poza tym, zdaniem twórcy metody — C. Gattegno — głównym celem użycia barw w *Silent Way* jest wytworzenie związku asocjacyjnego kolor — znak językowy i, tym samym, odwołanie się do szeregu mechanizmów mentalnych zachodzących na poziomie podświadomości. Aby

<sup>2</sup> T. Bielicki, *Mały słownik antropologiczny*, Warszawa 1976, s. 452.

<sup>3</sup> J. Skrzypczak, *Popularna encyklopedia Mass Mediów*, Poznań 1999, s. 279.

<sup>4</sup> C. Gattegno, *Teaching Foreign Languages in Schools. The Silent Way*, New York 2010, *passim*.

osiągnąć ten cel, podczas lekcji stosuje się tak zwane *Cuisenaire rods*, czyli klocki o różnych barwach i rozmiarach, za pomocą których można nauczać nazw barw, liczebników, przyimków, zasad stopniowania przymiotników itp. Inną pomocą dydaktyczną używaną w *Silent Way* jest *sound-color chart* — tablica podzielona na szereg barwnych kwadratów, z których każdy symbolizuje inny dźwięk (fonemy, dyftongi, tryftongi), a także *word charts* — tablice, na których nadrukowane są zestawy wyrazów przy zastosowaniu odmiennych barw na oznaczenie różnych części mowy<sup>5</sup>.

Inną metodą, w której powszechnie stosuje się barwne materiały wizualne, jest *Suggestopedia* opracowana przez G. Lozanova. Według twórcy metody proces nauki języka obcego jest hamowany przez czynniki stresujące i demotywuujące uczniów<sup>6</sup>. Dlatego też lekcje powinny odbywać się w przyjaznej atmosferze. Często podczas zajęć odtwarza się relaksacyjną muzykę, a na ścianach klas umieszcza się przeróżne plakaty, mapy, wykresy i ilustracje powiązane z tematyką zajęć. Lozanov uważał bowiem, iż proces akwizycji języka obcego przebiega w znacznym stopniu poza świadomością uczącego się — samo patrzenie na materiały dydaktyczne pozwala zapamiętać wiele z treści (słówek, zwrotów) w nich umieszczonych<sup>7</sup>.

Co należy jednak podkreślić, brakuje jednoznacznych wyników badań empirycznych dotyczących skuteczności tych metod, przeprowadzonych przez bezstronnych naukowców. Nie interesowano się bezpośrednim wpływem barw

i materiałów wizualnych na przebieg procesu nauki języka obcego (tempo nauki, pamięć, szybkość przetwarzania informacji, przyswajanie nowego słownictwa, odczucia i opinie uczniów itp.). Kolor i materiały wizualne były i są stosowane raczej intuicyjnie — zakłada się, że barwne ilustracje, plakaty czy gazetki szkolne motywują uczniów do nauki, ponieważ czynią lekcje atrakcyjniejszymi. Innymi słowy: takie materiały są „przyjemniejsze dla oka”. Dopiero niedawno zainteresowano się możliwością bezpośredniego oddziaływania obrazów i barw na obszary mózgowie odpowiedzialne zarówno za odbiór i przetwarzanie bodźców wzrokowych, jak i za funkcje językowe.

W 2009 roku członkowie amerykańsko-chińskiego zespołu badawczego, zajmując się wpływem języka na kulturowo specyficzne sposoby kategoryzacji barw, odkryli, iż wiele obszarów mózgu powszechnie kojarzonych jedynie z funkcjami językowymi bierze też udział w przetwarzaniu bodźców kolorystycznych (naukowcy pokazywali badanym osobom próbki barw i jednocześnie rejestrowali czynności mózgu)<sup>8</sup>. Są to między innymi obszar Brodmanna (pola 40 i 39), zakręt środkowoskroniowy i zakręt przedśrodkowy odpowiedzialne za przypominanie sobie i przechowywanie informacji leksykalnych. Tym samym potwierdzono przypuszczenie, iż istnieją obszary mózgu kontrolujące zarówno odbiór wrażeń kolorystycznych, jak i użycie języka.

We wspomnianym badaniu skupiono się przede wszystkim na mechanizmach mentalnej kategoryzacji barw, reprezentacji wrażeń

<sup>5</sup> Tamże.

<sup>6</sup> W. J. Bankroft, *Suggestopedia and Language Acquisition. Variation on a Theme*. Amsterdam 1999, passim.

<sup>7</sup> Tamże.

<sup>8</sup> W. T. Siok, P. Kay, *Language regions are operative in colour perception*, „Proceedings of the National Academy of Sciences” 2009, nr 1, s. 1–6.



kolorystycznych w języku oraz mózgowej organizacji systemu pojęciowego człowieka. Co należy podkreślić, intencją naukowców nie było przeniesienie uzyskanych wyników na grunt glottodydaktyki.

Przeprowadzono jednak kilka powiązanych badań eksperymentalnych, które miały na celu sprawdzenie tego, czy w istocie użycie barw podczas zajęć językowych pozytywnie wpływa na przebieg procesu nauki języka obcego. Przykładowo: A. Gnoińska pracująca w sosnowieckim Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych analizowała wpływ barw na motywację studentów i tempo przyswajania nowego słownictwa<sup>9</sup>. Podczas zajęć z języka angielskiego o tematyce biznesowej słuchacze Kolegium otrzymali zestawy słów do nauczenia — każdy nadrukowany na kartce o innym kolorze (pomarańczowy, żółty, niebieski, czerwony, zielony). Studenci zostali poproszeni o zapamiętanie listy 20 wyrazów. Po upływie 5 minut sprawdzono stopień ich przyswojenia. Jak się okazało, badani zapamiętali 83% słów napisanych na niebieskim tle oraz 72% wyrazów z czerwonych kart. Dla porównania zapamiętano 66% pozycji z pomarańczowej listy, 60% z żółtej, oraz 59% wyrazów wydrukowanych na zielonym tle<sup>10</sup>. Gnoińska stwierdziła, że kolory niebieski i czerwony muszą pozytywnie wpływać na koncentrację studentów i tym samym przyspieszać proces zapamiętywania (uczenia się) nowego słownictwa. Jednak w świetle powyżej przytoczonych wyników badań dotyczących struktur mózgu można założyć, iż zauważoną skuteczność użycia niektórych barw można

przypisać stymulacji ośrodków odpowiedzialnych za przechowywanie i przypomnienie sobie informacji leksykalnych oraz przetwarzanie bodźców kolorystycznych.

Próba powtórzenia badania przeprowadzonego przez Gnoińską została podjęta przez D. Gonigroszek<sup>11</sup>. Tym razem badaną grupę stanowili uczniowie piotrkowskich szkół średnich (44 osoby, druga i trzecia klasa liceum ogólnokształcącego). Uczniowie otrzymali zestawy angielskich wyrazów nadrukowanych czarnym tuszem na kartki o różnych barwach. W tym przypadku, w odróżnieniu od badania Gnoińskiej, użyto również kart koloru białego. W każdym z zestawów umieszczono 24 wyrazy, które teoretycznie powinny stanowić dla badanych nowe słownictwo. Były to dość rzadko używane a (przynajmniej na poziomie językowym reprezentowanym przez badanych) nazwy drzew, kwiatów, ptaków i warzyw. Uczniowie mieli zapamiętać jak największą liczbę wyrazów w ciągu 5 minut. Po upływie kolejnych 5 minut sprawdzono stopień przyswojenia nowego słownictwa. Wyniki badania okazały się zaskakujące. Wyrazy z niebieskich i czerwonych kart zostały opanowane najlepiej (liczba zapamiętanych wyrazów na podstawie sumy wyników z poszczególnych kart w przełożeniu na procenty: niebieska — 77%, czerwona — 63%, pomarańczowa — 60%, biała — 59%, żółta — 45%, zielona — 45%)<sup>12</sup>. Gnoińska osiągnęła podobne wyniki — najwięcej słów zapamiętano z kart niebieskich, nieco gorszy wynik uzyskali badani, którzy otrzymali materiały koloru czerwonego.

<sup>9</sup> A. Gnoińska, *Teaching Vocabulary in Colour*, "English Teaching Forum" 1998, nr 36 (3), s. 12–17.

<sup>10</sup> Tamże.

<sup>11</sup> D. Gonigroszek, *Użycie barw na lekcjach języka obcego [w:] Psycholingwistyczne eksploracje językowe*, red. O. Majchrzak, Łódź 2012, s. 69–79.

<sup>12</sup> Tamże.

Co istotne, słownictwo z listy żółtej i zielonej zostało przyswojone w najmniejszym stopniu.

Wyniki obu badań dają do myślenia. Nasuwa się pytanie, dlaczego informacje z materiałów koloru czerwonego i niebieskiego są zapamiętywane najlepiej. Czy zbieżność wyników osiągniętych w dwóch różnych badaniach może być tylko przypadkiem?

W kolejnym badaniu Gonigroszek sprawdzała efektywność barwnych oraz czarno-białych materiałów wizualnych<sup>13</sup>. Badanie zostało przeprowadzone na grupie nauczycieli języka obcego — uczestników jednego z kursów metodycznych zorganizowanych przez piotrkowski Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (10 osób). Badani zostali podzieleni na dwie grupy. Pierwsza z nich otrzymała czarno-białe zdjęcie przedstawiające fragment ulicy. Drugiej grupie przedstawiono to samo zdjęcie, tyle że w kolorze. Uczestnicy mieli przez minutę przyglądać się zdjęciu, starając się przy tym zapamiętać jak największą liczbę szczegółów. Po upływie tego czasu sprawdzono liczbę zapamiętanych elementów (w obu przypadkach zastosowano ten sam test, który obejmował 10 pytań typu prawda / fałsz). Jak się okazało, osoby, które otrzymały barwną fotografię zapamiętały więcej elementów uchwyconych na zdjęciu, ich umiejscowienie oraz wzajemne relacje (o 20% więcej poprawnych odpowiedzi po zsumowaniu wszystkich wyników i ich uśrednieniu).

Funkcje mózgu, mimo istnienia zaawansowanych technik medycznych, do tej pory nie zostały całościowo opisane i cały czas wymagają pogłębionych badań, również z zakresu neurolingwistyki. Niemniej jednak wyniki

<sup>13</sup> Jak dotąd wyniki tego badania nie zostały jeszcze nigdzie opublikowane.

trzech niezależnych badań wskazują na wyraźny pozytywny wpływ barwnych materiałów dydaktycznych na ilość i tempo zapamiętywania informacji leksykalnych i danych wizualnych.

Metody nauczania scharakteryzowane powyżej należą do tak zwanego humanistycznego nurtu glottodydaktyki, w którym zwraca się szczególną uwagę na potrzeby i indywidualne cechy psychologiczne ucznia. Przyjmując inną taksonomię, są to metody reprezentujące holistyczne podejście do uczącego się. Uczeń to nie tylko „chodzący” umysł chłonący wiedzę, ale przede wszystkim istota ludzka obdarzona gatunkowo specyficznymi zdolnościami o podłożu fizjologicznym, anatomicznym i psychologicznym. W tychże metodach odwołuje się do wszystkich zmysłów i sprawności fizycznych uczących się. Przyjęte podejście jest zgodne z poglądami głoszonymi przez językoznawców kognitywnych, z których niektóre zostaną przedstawione w kolejnej części niniejszego artykułu.

### **Językoznawstwo kognitywne — rola wrażeń wzrokowych**

Badacze kognitywni nie traktują umiejętności posługiwania się językiem jako jakiejś szczególnej zdolności, niezależnej i nadrzędnej wobec innych funkcji poznawczych człowieka (pozostając w opozycji do koncepcji N. Chomsky'ego, według którego istnieje specjalny moduł językowy odpowiedzialny za funkcje językowe, a umysł ludzki działa podobnie jak komputer: w oparciu o dane wprowadzone do systemu, a następnie uporządkowane według reguł logiki). Zasada ta jest dobitnie wyrażona słowami jednego z ojców językoznawstwa kognitywnego, Ronalda W. Langackera:

Podpisuję się pod ogólną strategią przyjętą w ramach językoznawstwa kognitywnego i funkcjonalnego, nakazującą wyprowadzać w miarę możliwości struktury językowe z bardziej ogólnych umiejętności i właściwości psychicznych (np. z umiejętności rządzących percepcją, pamięcią, kategoryzacją) i jedynie w ostateczności odwoływać się do wrodzonych struktur językowych. Przypuszczam ponadto, że wszelkie struktury tego typu będą z reguły wyspecjalizowanymi adaptacjami ogólniejszych umiejętności, i jako takie będą raczej ich przedłużeniem niż właściwościami odrębnymi, istniejącymi *sui generis*<sup>14</sup>.

Koncepcje kognitywne traktujące umiejętność posługiwania się językiem werbalnym jako przystosowawczą adaptację innych sprawności poznawczych, w tym mechanizmów percepcyjnych, są poparte wynikami badań empirycznych. Jak już wspomniano, poszczególne obszary mózgu (fizycznego medium umysłu) odpowiadają za szereg funkcji jednocześnie, jak chociażby za przetwarzanie bodźców kolorystycznych i przechowywanie informacji leksykalnych. Poza tym Allot, badając antropologiczne i biologiczne podstawy języka i jego ewolucję w wymiarze gatunkowym, udowodnił, iż pewne ośrodki mózgu odpowiedzialne za ruch i mechanizmy percepcyjne podlegały stopniowym przemianom, specjalizując się i przejmując nowe funkcje, w tym językowe<sup>15</sup>. Jak widać odbiór wrażeń wzrokowych, procesy percepcyjne i język są ściśle ze sobą powiązane.

Nieprzypadkowo więc językoznawcy kognitywni podkreślają rolę ludzkich doświadczeń o charakterze cielesnym i mechanizmów percepcyjnych wpływających na procesy

konceptualizacji i kategoryzacji pojęć. Te z kolei znajdują swe bezpośrednie odzwierciedlenie w strukturze języka. Innymi słowy: językoznawcy kognitywni badają relacje między obiektywnie istniejącą rzeczywistością, rzeczywistością postrzeganą, systemem pojęciowym człowieka oraz językową reprezentacją pojęć.

Wracając do postrzegania wzrokowego obrazów stanowiących naturalne wycinki naszej rzeczywistości, należy przedstawić ciekawe założenia psychologii postaci, której teoretyczne podstawy zostały stworzone przez niemieckich uczonych — Koffkę, Wertheimera i Köhlera — na początku ubiegłego wieku, a które zostały przyjęte i rozwinięte na potrzeby kognitywnego opisu gramatyki języka<sup>16</sup>. U podstaw tego nowego wówczas kierunku psychologii legło kilka teoretycznych przesłanek. Jedną z nich jest twierdzenie, iż całość to coś więcej niż suma jej elementów. Rzeczywistość zaś postrzegamy w kategoriach figury i tła. Figury są zazwyczaj elementami małymi, często poruszającymi się, które łatwo wzrokowo wyodrębnić z tła.

Według czołowego kognitywisty, wspomnianego już Langackera, „na znaczenie każdego wyrażenia [językowego] poza treścią pojęciową składa się także coś, co nazywa on konwencjonalnym obrazowaniem lub sposobem portretowania sceny”<sup>17</sup>. Każde doświadczane zdarzenie lub obserwowany wycinek rzeczywistości materialnej może być opisany na szereg różnych sposobów w zależności od potrzeb komunikacyjnych użytkowników języka. Dokonując oglądu sceny, to, co widzimy, zależy

<sup>14</sup> R. Langacker, *Model dynamiczny oparty na uzusie językowym* [w:] *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*, red. E. Dąbrowska, W. Kubiński, Kraków 2003, s. 31.

<sup>15</sup> R. Allot, *The Great Mosaic Eye. Language and Evolution*. New York 2001, *passim*.

<sup>16</sup> M. Wertheimer, *A Brief History of Psychology*. New York 2012, s. 175–190.

<sup>17</sup> E. Tabakowska, *Gramatyka i obrazowanie. Wstęp do językoznawstwa kognitywnego*, Karków 1995, s. 62.

od odległości, z jakiej dokonujemy obserwacji, elementów na które kierujemy wzrok, naszej uwagi oraz miejsca, w którym się znajdujemy jako obserwatorzy. „Każdemu z tych parametrów odpowiadają określone terminy obejmujące szeroko zakrojone obszary zjawisk związanych z obrazowaniem”<sup>18</sup>. Są to uszczegółowienie, ogniskowanie, wyróżnienie oraz perspektywa.

Teoria języka zwana przez Langackera gramatyką kognitywną jest modelem bardzo złożonym i trudnym do całościowego opisu w opracowaniu tak związłym, jak niniejszy artykuł. Ograniczę się zatem jedynie do poruszenia wybranych kwestii. Wyobraźmy sobie zatem siebie spacerujących ulicami miasta. Widzimy pewien określony obraz, stanowiący jedynie ograniczony wycinek otaczającej nas rzeczywistości. Nasza uwaga ogniskuje się na budynku znajdującym się w znacznej odległości. W miarę zbliżania się do owej budowli, zauważamy coraz więcej cech tego obiektu i, w rezultacie, możemy opisywać go z coraz to większą precyzją (uszczegółowianie). Przykładowo:

„Widzę budynek”.

„Widzę czerwony budynek”.

„Ten budynek to kościół z czerwonej cegły”.

„To kościół zbudowany w stylu romańskim z dwiema wieżami i masywnymi drewnianymi drzwiami”. itd.

Jeśli przy wspomnianym budynku zobaczymy stojących ludzi, opisując tę scenę, powiemy raczej „Widzę ludzi przed kościołem” aniżeli „Widzę kościół za ludźmi”. Wypowiedzi te odzwierciedlają nasz naturalny sposób organizacji wrażeń wzrokowych. Kościół jest obiektem nieruchomym o znacznych wymiarach.

Sylwetki ludzi, zauważalnie mniejsze od budynku, przyciągają teraz naszą uwagę ze względu na ich wyrazistość na tle bryły budowli. Jeżeli któraś z obserwowanych osób poruszy się, nasza uwaga automatycznie dodatkowo skupi się właśnie na niej. Oczywiście Langackerowska koncepcja portretowania sceny (wraz z jej licznymi aspektami czy parametrami) wykracza daleko poza to, co przedstawiono w powyższych przykładach. Niemniej jednak model ten ukazuje wyraźny wpływ doznań wzrokowych na mentalną organizację widzianej sceny oraz strukturę języka. Zauważamy też oczywisty wpływ założeń psychologii postaci na teorię cały czas jeszcze modyfikowaną i uzupełnianą przez Langackera.

### **Wnioski — implikacje dla glottodydaktyki**

Jak nadmieniono w pierwszej części niniejszego opracowania, kolorowe materiały wizualne — zdjęcia, plakaty, ilustracje itp. — są od dawna stosowane podczas zajęć języka obcego, funkcjonując jednocześnie jako integralne elementy nurtu kulturowego zwanego kulturą obrazkową. Użyciu tychże materiałów przyświecały różne cele (podnoszenie motywacji uczniów, aktywizacja werbalna uczących się itp.). Jednak dopiero od niedawna wiadomo, iż mogą mieć one większe znaczenie dla procesu dydaktycznego niż się powszechnie uważa. Zgodnie z przedstawionymi wynikami badań barwne pomoce dydaktyczne, w tym zdjęcia i ilustracje, mogą bezpośrednio wpływać na efektywność procesu przyswajania języka obcego (np. na tempo i ilość zapamiętywanych informacji leksykalnych), gdyż istnieją ośrodki mózgu odpowiedzialne za funkcje językowe oraz jednoczesne przetwarzanie danych dostarczanych

<sup>18</sup> R. W. Langacker, *Gramatyka kognitywna*, Kraków 2009, s. 85.

przez narząd wzroku, w tym bodźce kolorystyczne. Używane obrazki i ilustracje, zwłaszcza w kolorze, mogą zatem stymulować określone struktury mózgowe, przyczyniając się do akceleracji procesu nabywania języka.

Co więcej, nasze zdolności percepcyjne i sposób organizacji wrażeń wzrokowych, zdaniem Langackera, wpływają na strukturę języka i wybór określonych form językowych zgodnie z naszymi intencjami komunikacyjnymi. Poza tym, jak twierdzą niektórzy badacze, język wyewoluował (jest adaptacją) z szeregu sprawności psychokinetycznych. Innymi słowy: istnieje związek między zdolnością widzenia, rozpoznawania barw, percepcją, mentalną organizacją sceny oraz językiem wyrażającym to, co „zobaczą oczy”. W tym przypadku ilustracje i zdjęcia mogą okazać się przydatnymi pomocami dydaktycznymi pozwalającymi integrować przeróżne sprawności poznawcze, zachowując przy tym ich naturalną biologiczną i antropologiczną zależność. ■

## Dorota Gonigroszek

Piotrków Trybunalski, Poland

dorota.gonigroszek@interia.pl

Keywords: pictorial culture, colour, cognitive linguistics, foreign language teaching

### Picture, Photography, Colour in Foreign Language Teaching: a Cognitive Approach

#### Abstract

We live in so called pictorial culture whose material artefacts include pictures, drawings, posters, murals, graffiti, television, etc., all serving different social functions. Didactic aids used by foreign language teachers also constitute an integral part of the aforementioned trend. At first glance, when treated only superficially, they make course books and classrooms visually more attractive for students, and thus increase learners' motivation to learn. Furthermore, when used appropriately in communicative tasks, they trigger natural language use. The visual aids like pictures and photographs, especially colourful ones, can, however, affect the learning processes in a direct way. As found by a number of researchers, there are areas of the human brain that are responsible for both language functions and the processing of the visual stimuli. Besides, as argued by cognitive linguists, human visual experiences are represented in the form of mental scenes, whose construction is mediated by our perceptual abilities. Cognitivists emphasize the mutual relations between the reality, its perceived representations, and language reflecting organization of the human conceptual system. In the light of the above, colourful visual aids can accelerate the process of foreign language acquisition, and make it more natural by integrating different cognitive abilities.

Dorota Gonigroszek, PhD, is currently employed at Jan Kochanowski University in Kielce, Branch in Piotrków Trybunalski, Chair of English Studies

# Fan page lokalnego periodyku — komunikacja obrazkowa w globalnej przestrzeni

**Justyna Kubik**

Strzelce Opolskie, Polska

justyna@kubik.pl

Słowa kluczowe: Facebook, fan page, prasa lokalna, internet, komunikacja obrazkowa

## Facebook jako medium fanów

W rankingu domen internetowych, uwzględniającym dane z listopada 2013 roku, w kategorii „Społeczności”, portal społecznościowy Facebook zajął pierwsze miejsce<sup>1</sup>. Liczba jego realnych użytkowników wynosiła 15 735 915, co w porównaniu z plasującą się na drugiej pozycji Grupą Google, gromadzącą 8 890 210 zwolenników, oraz popularną Naszą Klasą, osiągającą w tymże rankingu czwarte miejsce z 7 260 435 użytkownikami, dało mu niekwestionowaną przewagę popularności wśród internautów. Siłę oddziaływania Facebooka potwierdził także szerszy raport domen według zasięgu miesięcznego<sup>2</sup>, w którym portal zajął drugą

<sup>1</sup> Źródło: Megapanel PBI/Gemius, listopad 2013, uwzględniające od kwietnia 2013 r. nowe zasady grupowania witryn i aplikacji, więcej na: <http://www.audience.gemius.pl>, agregat autoryzowany przez Gemius SA [dostęp 01.02.2014].

<sup>2</sup> Zob. „TOP20 domen według zasięgu miesięcznego”. Źródło: Megapanel PBI/Gemius, listopad 2013, uwzględniające od kwietnia 2013 r. nowe zasady grupowania witryn i aplikacji, więcej na: <http://www.audience.gemius.pl> [dostęp 01.02.2014].

Justyna Kubik, doktor nauk humanistycznych w zakresie kulturoznawstwa, redaktorka w lokalnym tygodniku, wykładowca akademicki

pozycję, za Google.pl, z ponad 74-procentowym zasięgiem<sup>3</sup> wśród internautów. Popularność Facebooka jako współczesnego kanału komunikacji między internautami jest więc niekwestionowana. Właściwość tę coraz powszechniej wykorzystują twórcy prasy drukowanej, uzupełniający swoje edycje papierowe publikacjami w internecie — m.in. na fan page'ach<sup>4</sup>, czyli stronach fanów portalu Facebook.com.

Autorzy innego rankingu, Fanpage Trends 2013, wykazali, że jeszcze w 2012 roku tytuły prasowe obecne na Facebooku nie konkurowały ze sobą o uwagę odbiorcy. Dopiero rok 2013 spowodował zmianę oczekiwań wydawców prasy w zakresie wykorzystania medium społecznościowego do pozyskania zainteresowania ich produktem wśród czytelników/internautów<sup>5</sup>. Nie bez znaczenia w procesie trwających przeobrażeń są coraz powszechniejsze opinie o niepewnej przyszłości prasy drukowanej, o porzucaniu przez odbiorców tej formy pozyskiwania informacji na rzecz

<sup>3</sup> Zasięg jest tu definiowany jako „stosunek liczby internautów w wybranej grupie celowej [7+], którzy odwiedzili dany serwis, do liczby wszystkich użytkowników internetu w tej grupie”. Zob. Tamże.

<sup>4</sup> Rozbieżności zachodzą w kwestii zapisu łącznego lub rozłącznego określenia *fan page* (*fanpage*). Nie jest ona jednoznaczna. Językoznawca Jan Grzenia podaje: „W dostępnych dokumentach Facebooka stosuje się na ogół pisownię łączną *fanpage* (ale nie w pełni konsekwentnie). [...] internetowe słowniki [...] nie znają jeszcze tego wyrazu, ale podawane przez nie zapisy, np. *fan club*, *fan mail*, sugerowałyby pisownię rozłączną. [...] Sugeruję zapis *fan page*”. <http://poradnia.pwn.pl/lista.php?id=12525> [dostęp 31.01.2014]. W niniejszym artykule przyjęto pisownię rozłączną (z wyjątkiem zapisu stosowanego w nazwach cytowanych publikacji).

<sup>5</sup> D. Jażdżewski, *Prasa. Komentarz*, Fanpage Trends 2013, s. 218.

przekazu internetowego<sup>6</sup>. Tym chętniej wydawcy prasy, dziennikarze, mediaworkerzy komunikują się z czytelnikami za pośrednictwem Facebooka.

Trzeba mieć jednak na uwadze również przyzwyczajenia internautów. Przecież użytkownicy Facebooka coraz częściej poszukują na swoich tablicach nie tylko rozrywkowych komunikatów albo informacji o promocjach czy konkursach, lecz także aktualnych zawiadomień o wydarzeniach na świecie, w kraju, a może przede wszystkim w najbliższym regionie. Dane zebrane w raporcie Fanpage Trends wyraźnie potwierdzają wzrost zainteresowania wśród internautów fan page'ami prasy drukowanej:

W zestawieniu za rok 2013 wszystkie największe profile z tej kategorii zanotowały wzrosty liczby fanów (niektóre nawet o 70-80 tysięcy). Aż 8 profili przekroczyło granicę 100 tysięcy sympatyków, a 3 największe to dzienniki „Gazeta Wyborcza”, „Przegląd Sportowy” i „Fakt”<sup>7</sup>.

Zainteresowanie Facebookiem wynika również z przemodelowania zachowań czytelników, którzy w dobie mediatyzacji i internetyzacji kontaktów społecznych dążą do interakcji z nadawcami, zamieszczając w sieci swoje komentarze i opinie o dostępnych treściach. Wysyłają tym samym do nadawców zwrotną informację o swoich zapatrywaniach i gustach. Tak zwany *feedback* — sprzężenie zwrotne między nadawcą a odbiorcą — warunkuje nową jakość „dziennikarstwa 2.0”, którego zadaniem jest wytwarzanie informacji wprost proporcjonalnych do oczekiwań odbiorców<sup>8</sup>.

Atrakcyjność portalu społecznościowego ma jednak przede wszystkim związek z dominującym w nim sposobem fotograficznego i audialnego

obrazowania. Źródeł powodzenia tej formy komunikacji szukać należy w dokonującej się w XX wieku przemianie kultury werbalnej w kulturę audiowizualną, nobilitującą znaczenie obrazu<sup>9</sup>. Jak dowodzą badacze kultury współczesnej, „integruje [ona] w audiowizualny syndrom informacje werbalne i niewerbalne, wizualne i audialne, słowne i obrazowe”<sup>10</sup>. Facebook z fan page'ami bez wątpienia stanowi reprezentatywny wariant tego zespolenia. Ze względu na wysoki stopień dostępności tego medium dla szerokiej publiczności powszechnym sposobem porozumienia między użytkownikami są obrazy (zdjęcia, grafiki, memy) i emotikony. Stanowią one narzędzie komunikowania uniwersalnego — operującego prostymi środkami wyrazu, których łatwość percepcji przez masowego odbiorcę dowiedli już badacze kultury masowej<sup>11</sup>.

Facebook to zarazem medium społecznościowe i spersonalizowane. Gromadzi osoby permanentnie „skomunikowane”, a więc mające nieustanny kontakt ze sobą m.in. za pośrednictwem aplikacji mobilnych w telefonach komórkowych albo na tabletach. Uczestnicy organizują sieć powiązań — tworząc charakterystyczną facebookową społeczność: otwarte lub zamknięte grupy zainteresowań. Jednocześnie pozostają indywidualnymi użytkownikami portalu, samodzielnie modyfikującymi stopień upublicznienia swojego profilu-awataru i strzegącymi jego prywatności. Właśnie na tym potencjale bazują redakcje periodyków o szerokim zasięgu (ogólnopolskim czy regionalnym), które oczekują nawiązania kontaktu

<sup>6</sup> B. Poulet, *Śmierć gazet i przyszłość informacji*, Wołowiec 2011.

<sup>7</sup> D. Jażdżewski, *Prasa...*, dz. cyt.

<sup>8</sup> Zob. Z. Bauer, *Dziennikarstwo wobec nowych mediów. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2009, s. 61.

<sup>9</sup> Zob. M. Hopfinger, *Wprowadzenie [w:] Nowe media w komunikacji społecznej w XX wieku. Antologia*, red. taż, Warszawa 2002, s. 9.

<sup>10</sup> Tamże, s. 10.

<sup>11</sup> Zob. A. Kłosowska, *Kultura masowa. Krytyka i obrona*, Warszawa 2005, s. 314–315.

z indywidualnymi internautami. Nie tylko one, gdyż do grona tego coraz częściej dołączają lokalni nadawcy — twórcy pism prywatnych o niedużym zasięgu, w wersji papierowej kolportowanych zwykle w obrębie jednego lub dwóch powiatów. Możliwości technologiczne Facebooka służą im do komunikowania się z odbiorcami i sympatykami w przestrzeni internetowej. Ich facebookowy profil — fan page<sup>12</sup> — gromadzi wielu sympatyków-fanów. Można ich gremium postrzegać jako rodzaj fandomu<sup>13</sup>, który konstytuuje się poprzez uaktywnienie mechanizmu „kliknięć-zaproszeń”, „lajków-polubień”, „dodanych znajomości”, a zatem przy użyciu facebookowego panelu sterowania wirtualnym statusem. Liczba „lubiących” profile poszczególnych periodyków lokalnych na portalu społecznościowym jest bardzo zróżnicowana. Facebookowi reprezentanci papierowych tygodników, które w zestawieniu wielkości ich sprzedaży plasują się najwyżej<sup>14</sup>, gromadzą w sieci od 1,6 tys. fanów („Gazeta Regionalna”) do nawet prawie 25 tys. fanów („Tygodnik Podhalański”). Jest to rzesza konsumentów, z którymi lokalne redakcje starają się podtrzymać jak najbliższy kontakt w celu zaspokojenia ich potrzeb informacyjnych. Facebook umożliwia dodatkowo wizualizowanie stosunku osobowych użytkowników do preferowanych

przez nich marek konwergentnych<sup>15</sup> — tj. reprezentacji znaku wydawniczego w odmiennych formach przekazu. Obrazowanie to zachodzi poprzez wyeksponowanie emotikony z podniesionym kciukiem wraz z liczbą „osób, które to lubią”. Konwergentny potencjał lokalnych wydawnictw tkwi w ich cyfrowych ekwiwalentach: stronach internetowych z rozwiniętym zapleczem multimedialnym, czy w stale aktualizowanych fan page’ach<sup>16</sup>.

### W strukturach codzienności

Profile periodyków są na bieżąco uzupełniane z powodu dynamicznej natury Facebooka, charakteryzującej się ciągłą zmianą, umożliwiającą nieustanne wprowadzanie nowych treści. Metaforycznie można określić fan page jako zobrazowanie nieprzewidywalnej, spontanicznej struktury codzienności. Posty zamieszczane przez wydawców na osi czasu (a wyświetlające się na tablicach użytkowników) są wszakże nie tylko zaplanowanymi przez redakcję komunikatami, lecz także nierzadko wynikają z potrzeby chwili, są wymuszane przez nagłe, niespodziewane zdarzenie, o którym należy zawiadomić użytkowników. Najczęściej — w formie obrazkowej. Przykładowo „Tygodnik Zamojski” umieścił komunikaty o braku prądu w niektórych gminach albo ostrzegł kierowców przed utrudnieniami

<sup>12</sup> Fan page rozumiem tu jako reprezentację danej marki (konkretnego czasopisma) na Facebooku. Nie uwzględniam natomiast różnicowania kategorii, których określenie twórcy Facebooka sugerują użytkownikom zakładającym nowe konto na tym portalu: [https://www.facebook.com/pages/create/?ref\\_type=logout gear](https://www.facebook.com/pages/create/?ref_type=logout gear) [dostęp 30.01.2014].

<sup>13</sup> Fandom to społeczność fanów z poczuciem własnej odrębności. Jest zjawiskiem kultury popularnej w uprzemysłowionych społeczeństwach. Zob. J. Fiske, *Kulturowa ekonomia fandomu*, „Kultura Popularna” 2008, nr 3, s. 17.

<sup>14</sup> Są to kolejno: „Tygodnik Zamojski”, „Gazeta Regionalna”, „Tygodnik Siedlecki”, „Tygodnik Ostrołęcki”, „Tygodnik Podhalański”. Zob. <http://www.press.pl/newsy/prasa/pokaz/41011,Raport-ze-sprzedazy-tygodnikow-lokalnych-w-2012-roku> [dostęp 01.02.2014].

<sup>15</sup> Pojęcie „marki konwergentnej” rozwija A. Catek, *Nowy typ marek i ich specyficzne grupy docelowe jako skutek konwergencji mediów* [w:] *Konwergencja mediów masowych i jej skutki dla współczesnego dziennikarstwa*, t. 1, red. Z. Oniszcuk, M. Wielopolska-Szymura, Katowice 2012, s. 175–185.

<sup>16</sup> Fan page lokalnego tygodnika jest zwykle kodowany spontanicznie i uzupełniany w miarę występowania okazji dodania nowych treści. Natomiast strona internetowa zmieniana jest cyklicznie, przez co układ i typy jej treści cechuje stabilność. Zob. J. Kubik, „Usiecienienie” prasy lokalnej. Przymus cyberkulturowy czy możliwość poszerzenia oferty wydawniczej?, „Rocznik Bibliologiczno-Prasoznawczy” 2014, nr 17, s. 151-162.



na drodze<sup>17</sup>. Kluczem interpretacyjnym facebookowego przekazu lokalnych periodyków jest zatem kategoria życia codziennego, wpleciona w katalog powszednich wizualizacji docierających do odbiorców za pośrednictwem tego medium i silnie oddziałujących na treść ich wyobrażeń poprzez hierarchizowanie znaczeń<sup>18</sup>. Codzienne sprawy użytkowników portalu — sformułowane w krótkich komunikatach, na fotografiach czy w innych przekazach graficznych — „mieszają” się tu bowiem z komunikatami dotyczącymi najbliższej okolicy: wsi, miasta, gminy czy powiatu. Odgórnie moderowane redakcyjne posty uzupełniają zatem codzienne prezentacje spraw prywatnych. Przy czym, należy podkreślić, że ustanawianie agendy przez lokalne redakcje za pośrednictwem Facebooka jest łatwiejsze niż przy użyciu tradycyjnego przekazu papierowego (czy nawet przez stronę www), ponieważ użytkownicy jednorazowo subskrybują docierające do nich treści — bez konieczności każdorazowej ich akceptacji. Natomiast w przypadku wydań tradycyjnych i internetowych niezbędne jest powtarzanie decyzji o zakupie czasopisma albo otwarciu strony po wpisaniu adresu w przeglądarce internetowej. Zatem, internauta, uczestnik komunikacji na portalu społecznościowym, musi najpierw poprzez kliknięcie „lubię to” lub „dodanie do znajomych” wyrazić przyzwolenie na wyświetlanie się na jego tablicy wysyłanych przez daną markę treści, by w następstwie stale, samoczynnie je otrzymywać.

<sup>17</sup> Zob. <https://www.facebook.com/tygodnik.zamojski> [dostęp 30.01.2014].

<sup>18</sup> Badacze wskazują, że „akcentowanie kwestii w informacjach medialnych wpływa na hierarchię ważności tych kwestii wśród odbiorców”. [M. McCombs, *Ustanawianie agendy. Media masowe i opinia publiczna*, Kraków 2008, s. 77.] Przez analogię można uznać, że hierarchizowanie przez nadawców informacji sygnalizuje odbiorcom ich wartościowanie.

Internet postrzegany jest jako medium auto-prezentacji i kreowania tożsamości<sup>19</sup>. Bez wątplenia cechy te przypisać można Facebookowi, który swoim użytkownikom stwarza miejsce do wzmożonego interpretowania ich wizerunku, zaś przed markami stawia wyzwanie nieustannego poszukiwania sposobu na skupianie uwagi odbiorców i weryfikowania go. Procesy te zachodzą w ścisłym związku z komponowaniem obrazów i stosowaniem rozmaitych wizualizacji. Stanowią symptom kultury obrazkowej. Obrazowanie jest niezwykle ważne z punktu widzenia skuteczności przekazu. Fani periodyków, a zarazem konsumenci marek, mają możliwość udostępniania swoim znajomym wyświetlających się na ich tablicy postów, a więc w nieograniczony sposób mogą rozpowszechniać wśród innych użytkowników zamieszczane przez redakcję treści. Rozrastające się w ten sposób facebookowe kłacze przyczynia się do kreowania wizerunku marki w coraz szerszych kręgach odbiorczych. Przy uwzględnieniu globalnego zasięgu Facebooka, periodyki tracą swoją pierwotną lokalność na rzecz potencjalnej wszechobecności.

Opozycja lokalności i globalności jest znamieną dla komunikacji internetowej — w tym dla kontaktu zapośredniczonego przez fan page. Już dawno zaobserwowano, że coraz więcej osób w internecie szuka kontaktu z własną lokalnością<sup>20</sup>. Umożliwiają to m.in. portale społecznościowe, które pierwotnie służyły zawieraniu i podtrzymywaniu znajomości, obecnie zaś w zwiększonym zakresie pełnią one dodatkowe funkcje: rozrywkowe,

<sup>19</sup> M. Kamińska, *Nieczne memy. Dwanaście wykładów o kulturze internetu*, Poznań 2011, s. 123.

<sup>20</sup> Zob. K. Krzysztofek, *Wirtualna reterytorializacja: czy istnieje lokalność w cyberprzestrzeni?* [w:] *Oblicza lokalności. Ku nowym formom życia lokalnego*, red. J. Kurczewska, Warszawa 2008, s. 397.

kulturalne czy informacyjne. Jak wynika z badań CBOS, użytkownicy zarejestrowani na portalach społecznościowych (w tym na Facebooku) stanowią jedną trzecią ogółu dorosłych (33%) i blisko trzy piąte wszystkich internautów (59%)<sup>21</sup>. Portale te służą głównie realizowaniu zamierzeń towarzyskich, jednak w 2012 roku co trzeci internauta korzystał z nich w celu uzyskania dostępu do różnych materiałów i treści, co czwarty uczestniczył w dyskusjach na interesujące go tematy<sup>22</sup>. Wyraźnie zarysowuje się tendencja do zaspokajania przez odbiorców ich potrzeb informacyjno-komunikacyjnych w sieci.

### Strategie budowania fan-profilu

Odpowiedzią lokalnych nadawców na te skłonności jest nieustanne wprowadzanie nowych, atrakcyjniejszych treści za pośrednictwem fan-profilu. Spektrum możliwości kształtują różnorakie realizacje (foto)graficzne. Niemniej nie istnieje jeden model facebookowego profilu, lecz wydawcy w odmienny sposób wykorzystują komunikację za pośrednictwem portalu społecznościowego. Analiza materiałów zamieszczonych na Facebooku pozwala wyodrębnić różne warianty fan page'u. Można je pogrupować ze względu na zawartość osi czasu poszczególnych marek. Przy uwzględnieniu tego kryterium podziału możliwe jest wyłonienie następujących strategii:

1. Prezentowanie na Facebooku aktualnych okładek. Taką taktykę obrała na przykład „Gazeta Regionalna” (Żary)<sup>23</sup>. Jej fan page składa się przede wszystkim z publikowanych chronologicznie okładek wydania papierowego. Pozwala to

przypominać fanom o bieżącym wydaniu czasopisma i informować ich o jego zawartości.

2. Wstawianie na fan page aktualnych okładek i okazjonalnych wpisów. Tę metodę obrał „Strzelec Opolski”<sup>24</sup>. Oprócz cotygodniowego prezentowania pierwszej strony wydania tradycyjnego, na jego profilu pojawiają się wpisy związane z konkursami organizowanymi przez redakcję, anonse o zaginionych psach, incydentalne zapowiedzi tematów w wydaniu drukowanym (np. o podsumowaniu akcji Wielkiej Orkiestry Świątecznej Pomocy). Redakcja zamieszcza też materiały multimedialne związane z działaniami promocyjnymi w środowisku lokalnym (np. akcja rozdawania choinek). Ciekawą propozycją „Strzelca Opolskiego” dla fanów był filmik z nagraniem teledysku do piosenki świątecznej, w którym wystąpili dziennikarze. Inne pismo, „Tygodnik Człuchowski”, prócz okładek, dość regularnie zamieszcza zwarte, łatwe w percepcji wpisy pod zbiorczym tytułem „Padło w redakcji”. Redaktorzy przytaczają w nich komiczne wypowiedzi czy sytuacje, które miały miejsce w ich redakcji, np. „— Trzeba coś komuś wysłać? — Tak. Mnie na Alaskę. — Ooooo, to duża koperta by była”<sup>25</sup>. Choć nie są to typowe elementy graficzne, to wizualizują wartość wymianę myśli między dziennikarzami.

3. Publikowanie na profilu linków z odniesieniem do strony internetowej czasopisma lub do jego zdigitalizowanej<sup>26</sup> wersji. W takim przypadku

<sup>21</sup> Zob. CBOS, *Komunikat z badań. Korzystanie z internetu*, Warszawa 2012, s. 12.

<sup>22</sup> Zob. Tamże, s. 13.

<sup>23</sup> <https://www.facebook.com/regionalna> [dostęp 01.02.2014].

<sup>24</sup> <https://www.facebook.com/strzelcopolski?fref=ts> [dostęp 02.02.2014].

<sup>25</sup> <https://www.facebook.com/tygodnik.czuchowski?ref=ts&fref=ts> [dostęp 02.02.2014].

<sup>26</sup> Prasa zdigitalizowana — w przeciwieństwie do elektronicznej, zawierającej zwykle system linków i nawigacji — jest formą przeniesioną z wersji drukowanej i podlega tylko odczytowi, nie można modyfikować w niej tekstu i obrazu. Zob. E. Kristanova, *Prasa tradycyjna a elektroniczna — próba porównania typologii [w:] Uniwersum piśmiennictwa wobec komunikacji elektronicznej*, red. K. Migoń, M. Skalska-Zlat, Wrocław 2009, s. 113–128.

fan page stał się autonomiczną formułą przekazu, niezależną od wydania papierowego, aczkolwiek sprzężoną z wydaniem internetowym. Ciekawą realizację tego modelu proponuje swoim odbiorcom „Tygodnik Podhalański”<sup>27</sup>, który zamieszcza zdjęcia i anonse materiałów, znajdujących rozwinięcie na stronie 24tp.pl. Użytkownik jest jednak zmuszony do otwarcia linku, wyjścia z Facebooka i przekierowania swojej uwagi na inną stronę internetową. Okazjonalnie na fan page’u „Tygodnika Podhalańskiego” zamieszczane są samodzielne wpisy, np. „Widoczek z drogi na Jankulakowski Wierch” ze zdjęciem albo udostępniane zostają linki do innych stron czy portali, jak link do filmiku z apelem ukraińskiego pisarza Jurija Andruchowycza, emitowanego przez YouTube. Co ciekawe, „Tygodnik Podhalański” nie dodaje bieżących okładek wersji papierowej na osi czasu, lecz udostępnia je za pomocą tzw. zdjęcia profilowego w nagłówkowym okienku znajdującym się przy nazwie marki oraz wyświetlającym się po uruchomieniu na portalu opcji wyszukiwania. Zwykle w miejscu zdjęcia profilowego inne redakcje umieszczają logo pisma, które jest niezmiennym elementem profilu.

4. Odsyłanie do strony internetowej pisma i prezentowanie okładek wydania papierowego. To rozbudowana wersja poprzedniej strategii. Jest ona dość powszechna wśród wydawców, zapewne dlatego, że skutecznie pozwala im na prowadzenie autopromocji czy autocross-promocji, a więc promowania jednej reprezentacji marki poprzez drugą<sup>28</sup>. Zręcznie wykorzystuje ten sposób

Redakcje zwykle udostępniają użytkownikom wersje zdigitalizowane po wniesieniu przez nich opłaty.

<sup>27</sup> <https://www.facebook.com/tygodnikpodhalanski?fref=ts> [dostęp 02.02.2014].

<sup>28</sup> Zob. A. Jupowicz-Ginalska, *Syndrom „wirującego bąka”, czyli rzecz o autopromocji medialnej*, „Studia Medioznawcze” 2010, nr 3, s. 37–51.

„Przełom — Tygodnik Ziemi Chrzanowskiej”, którego fan page nosi wymowną nazwę „Przełom.pl”<sup>29</sup>, niejako wprost odsyłając do strony internetowej. Dodatkowo redakcja „Przełomu” zamieszcza na osi czasu okładki aktualnych wydań pisma, przypominając użytkownikom o bieżącej publikacji.

5. Przekierowywanie użytkowników z fan-profilu na stronę internetową, zamieszczanie okładek wydań papierowych i okazjonalnych wpisów. To najbardziej rozbudowana strategia moderowania fan page’u. Wdraża ją między innymi „Tygodnik Ciechanowski”<sup>30</sup>. Publikuje zarówno krótkie wpisy ze zdjęciem (np. komentarz: „Żle odśnieżają, bo lemiesz ustawiony za wysoko” opatrzony fotografią pługą), linki do strony internetowej, jak i kompletne artykuły — uzupełnione przykuwającą uwagę odbiorcy grafiką (np. tekst pt. „Zabójstwo przy Nadrzecznej” zilustrowany zdjęciem zakrwawionego noża). Z kolei „Życie Podkarpackie”<sup>31</sup>, prócz okładek cotygodniowych wydań i linków do strony internetowej, publikuje także foto-informacje o różnorodnych akcjach charytatywnych czy konkursach, których organizatorem jest wydawca pisma.

Na wykrystalizowanie się rozmaitych strategii obrazowania treści poprzez fan page silny wpływ ma chęć zabawy internautów i ich potrzeba rozrywki. Nie wiadomo przecież, czy członkowie grupy identyfikują się jako stali czytelnicy drukowanego czasopisma i czy znają jego zawartość — czy też może, kuszeni tajemnicą niedostępnego dla wszystkich

<sup>29</sup> <https://www.facebook.com/przelompl?fref=ts> [dostęp 02.02.2014].

<sup>30</sup> <https://www.facebook.com/tygodnik.ciechanowski?fref=ts> [dostęp 02.02.2014].

<sup>31</sup> <https://www.facebook.com/zycie.podkarpackie?fref=ts> [dostęp 02.02.2014].

profilu w internecie, spontanicznie przyłączają się do gremium jego znajomych. Z drugiej strony, zdecydowana większość fan-profilów reprezentujących lokalne czasopisma na Facebooku ma charakter otwarty, co oznacza, że dostęp do nich jest powszechny i łatwy dla każdego. Jednak nie wszyscy użytkownicy sieci są skłonni do komentowania obejrzanych treści czy zaznaczania swojej obecności na portalu poprzez tzw. „lajkowanie”. Część osób to tzw. *lurkerzy*, którzy nie uczestniczą aktywnie w żadnych cyberspołecznych praktykach, pozostając „niewidzialnymi”<sup>32</sup> i „niewykrywalnymi” przez operatorów facebookowych kont. Z myślą o nich redakcje zapewne eksponują najbardziej interesujące treści, mając przy tym na uwadze, że emitowane obrazy, choć z natury wieloznaczne, posiadają przewagę nad słowami. Stosowane celowo — dają większe możliwości denotacji<sup>33</sup>. Gdy służą za ikony, silnie oddziałują na wyobraźnię odbiorcy i ułatwiają rozumienie przedstawianych idei<sup>34</sup>. Umożliwiają zatem dekodowanie wpisanych w nie sensów, co starają się spożytkować wydawcy szukający płaszczyzn porozumienia z odbiorcami. Zadaniem wszelkich fotomontaży albo odwołujących się do silnych emocji fotografii jest przykuwanie uwagi internautów, rozproszonej wśród nadmiaru komunikatów. Prawidłowość ta ma odniesienie do komunikacji za pośrednictwem Facebooka. Mimo że kanał przepływu treści na portalu ma charakter linearny — głównie chronologiczny (chyba że użytkownik włączy tryb wyświetlania najpopularniejszych postów) — to jednak treści

te zmieniają się bardzo szybko, gdyż wciąż są wypierane przez nowe, masowo nadsyłane przez znajomych, ulubione marki albo inne podmioty.

Informacje publikowane na fan page’u — tak jak w papierowych wydaniach pism czy na stronach www — służą celom merkantylnym. Stanowią rodzaj transakcji pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Fan page w tym kontekście paradoksalnie można odczytywać jednak jako medium maskujące przesłanki rynkowe, gdyż treści w nim emitowane są „samonarzucające się” i przez to stwarzają wrażenie „darmowych”. Wymiernym efektem facebookowej transakcji jest zatem nie tyle wartość finansowa, ile liczba kliknięć „lubię to” widniejąca w nagłówku strony. Na fan page’ach lokalnych redakcji widać zresztą, że skrupulatnie eksponują one liczbowy skład swojego fandumu. Przykładem jest „Tygodnik Krapkowicki”<sup>35</sup> — reprezentant strategii zamieszczania na profilu odnośników do strony internetowej, sporządzanych na zasadzie udostępniania treści z tejże witryny. Choć na jego zdjęciu profilowym widnieje logo pisma, to obraz zamieszczony w tle przedstawia papierowe wydania gazet, na których zapisano liczbę 2000, obok niej umieszczono ikonę dłoni z podniesionym kciukiem oraz hasło „Dziękujemy”. Zwizualizowany przekaz ma za zadanie zapewnić odbiorców o poczytności i atrakcyjności profilu.

Zakładanie fan-profilów na Facebooku przez lokalnych wydawców bez wątplenia stanowi przejaw poszukiwania przez nich nowych sposobów docierania do odbiorców. Wymusza jednocześnie przemodelowanie praktyk dziennikarskich. Redaktorzy nabywają coraz

<sup>32</sup> Zob. M. Kamińska, *Niechne memy...*, dz. cyt., s. 129.

<sup>33</sup> Zob. D. McQuail, *Teoria komunikowania masowego*, Warszawa 2007, s. 345.

<sup>34</sup> Zob. Tamże.

<sup>35</sup> <https://www.facebook.com/pages/Tygodnik-Krapkowicki/198695353560275> [dostęp 02.02.2014].

to nowe umiejętności — począwszy od formułowania zwięzłych informacji, których wymaga poetyka stron fanowskich, poprzez odpowiednie kadrowanie zdjęć, skończywszy na „montowaniu” obrazów, adekwatnych do treści niesionych w informacjach. Taka forma komunikowania o lokalności w globalnym medium jest zapewne atrakcyjna dla odbiorców, którzy na bieżąco pozyskują wiedzę o swoim najbliższym otoczeniu, a dodatkowo mogą bezpośrednio oceniać lokalne zjawiska i identyfikować się z nimi. ■

## Justyna Kubik

Strzelce Opolskie, Poland

justyna@kubik.pl

Key words: Facebook, fan page, local press, internet, visual communication

### Local Magazine Fan Page — Visual Communication in Global Space

#### Abstract

Facebook is a social medium, which gathers people, who are constantly communicating, what means that they have incessantly connection with each other, for example, through mobile applications. Editors of local magazines (private journals; usually sold on paper within one or two districts) are using potential of this medium and its technological possibilities to communicate with their recipients and supporters in global-online space, which is geographically unlimited. They gather around their Facebook profile (so-called fan page) many supporters. By using “Like button” system for specific profile and individual posts, editors are building society of their own fans.

On local weekly newspapers fan pages various contents are published, such as photos, short texts or links referring to different websites. The analysis of these materials shows, that most of all they are directed to visual communication. It is so, because it seems that the most important is the view transmitted to Internet users through network. It definitely prevails over text message.

Justyna Kubik, PhD in the field of cultural studies, editor in local weekly newspaper, university lecturer.

# Facebook, Twitter, Tumblr i co dalej? — o ewolucji form komunikacji w zdigitalizowanym świecie

**Justyna Makowska**

Poznań, Polska

makowska.j@gmail.com

Słowa kluczowe: serwisy społecznościowe, kompetencje komunikacyjne, pokolenie Z

## Wprowadzenie

Pewnego razu, gdy Gary zastanawiał się na głos, czy obdarowywanie Celeba tyłoma gadżetami nie ogranicza jego wyobraźni, Caroline niemalże oskarżyła go o rzucanie oszczerstw na własnego syna. Jednym z jej ulubionych poradników dla rodziców była „Wyobraźnia technologiczna; czego rodzice mogą się nauczyć od współczesnych dzieci”. W książce tej doktor Nancy Claymore przeciwstawiała „wyświechtanemu paradygmata-towi” utalentowanego dziecka jako społecznie zindywidualizowanego geniusza nowy, „wiodący paradygmat” utalentowanego dziecka jako kreatywnie sprzężonego konsumenta. Argumentowała, że elektroniczne zabawki nie długo staną się tak tanie i popularne, iż wyobraźni dziecka nie będzie się już kształtowało poprzez kolorowe rysunki i opowiadanie bajek, lecz poprzez syntezę i eksploatację dostępnych technologii (...)¹.

<sup>1</sup> J. Franzen, *Korekty*, Katowice 2012, s. 169.

Justyna Makowska, doktor, językoznawczyni, adiunkt w Katedrze Komunikacji Językowej i w Zakładzie Komunikacji Społecznej i Socjologii Mediów w Akademii Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi.

Powyższy cytat, pochodzący z powieści Jonathana Franzena *Korekty*, trafnie charakteryzuje pokolenie Z, czasem nazywane pokoleniem „Nisei” — co oznacza drugie pokolenie, które funkcjonuje w świecie, w którym realność i wirtualność wciąż się przeplatają. Młodzi ludzie urodzeni w latach 90. (między rokiem 1990 a 1995) czerpią niemalże wszelką swoją wiedzę o świecie z Internetu. Kultura, której są odbiorcami, także pochodzi głównie z wirtualnego świata<sup>2</sup>. W Sieci dzielą się swymi emocjami, wizjami. Treści dostępne w Internecie, szczególnie w serwisach społecznościowych, są powodem doświadczania realnych uczuć: radości, smutku, niepokoju.

Zygmunt Bauman zauważył, że kultura współczesna nie zakłada już nabywania i akumulacji wiedzy i doświadczeń, lecz zasadza się na „nieangażowaniu, nieciągłości i zapomnieniu”<sup>3</sup>. Wielu badaczy stwierdza, że istotą współczesnego zdigitalizowanego życia jest jedynie chęć ciągłego wzbudzania wrażeń (swoją osobą, swoimi działaniami) i odnajdywania w Sieci nowych podniet. Pożądamy tego, co jest natychmiastowe<sup>4</sup>; Jonathan Franzen nazywa ten sposób bycia

<sup>2</sup> K. Majak, *Pokolenie Nisei. Urodzeni w cyberprzestrzeni. „Pewnie wytrzymałbym bez smartfona, ale po co mam to robić”*, online: <http://natemat.pl/58725,pokolenie-nisei-urodzeni-w-cyberprzestrzeni> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Kultura doby płynnej nowoczesności* [w:] tegoż, *Bauman o popkulturze*, wypisy, koncepcja i wybór M. Halawa, P. Wróbel, Warszawa 2008, s. 65.

<sup>4</sup> M. Janczewski, *CeWEBryci. Sława w sieci*, Kraków 2011, s. 28.

„kulturą dostawy w 24 godziny”<sup>5</sup>. To także kultura, którą można by scharakteryzować słowami: „Patrz na mnie!”.

Młodzi ludzie, którzy częściej komunikują się już *interface-to-interface* niż *face-to-face*<sup>6</sup> należą również do pokolenia, które jako pierwsze doświadcza także negatywnych skutków przebywania w zdigitalizowanym świecie, oprócz oczywistych korzyści, jakie niesie sobą nieustający kontakt z globalną siecią, jak: możliwość błyskawicznego znalezienia odpowiedzi na niemal wszystkie nurtujące nas pytania czy szybki kontakt z innymi.

Przed wszystkim nie potrafią już wyobrazić sobie życia bez zanurzenia w wirtualności. Przeciętny użytkownik sprawdza swój telefon ok. 34 razy dziennie — kontrolując nie tylko połączenia czy wiadomości tekstowe, ale także sprawdzając w ten sposób maile<sup>7</sup>. Specjaliści zaczęli nazywać *nomofobią*<sup>8</sup> jeden z lęków współczesnego człowieka — strach przed „odłączeniem”, przed zerwaniem zapośredniczonego przez sprzęt elektroniczny kontaktu. Nagłe wyłączenie telefonu, spowodowane chociażby rozładowaniem baterii, skutkuje niepokojem i wynikającym z niego złym samopoczuciem, którego charakter porównywalny jest ponoć

<sup>5</sup> Nasza zagłada nadejdzie online, z J. Franzenem rozmowa K. Surmaik-Domańska, „Książki. Magazyn do czytania”, nr 4 (11), grudzień 2013, s. 10.

<sup>6</sup> T. Goban-Klas, *Spółczesność masowa, informacyjna czy medialna?* [w:] tegoż, *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji. Pisma z lat 2000–2011*, Kraków 2011, s. 182.

<sup>7</sup> E. Wrenn, *The biggest phobia in the world? ‘Nomophobia’ — the fear of being without your mobile — affects 66 per cent of us*, online: <http://www.dailymail.co.uk/sciencetech/article-2141169/The-biggest-phobia-world-Nomophobia--fear-mobile--affects-66-cent-us.html> [dostęp: 30.09.2014].

<sup>8</sup> Ang. *nomophobia*, termin będący skrótem od angielskiego *no-mobile-phone phobia*.

z wizytą u dentysty. „Odłączenie” od urządzeń elektronicznych mających dostęp do Sieci powoduje, że ich użytkownicy czują, że wypadają z obiegu. Powrót do stanu „sprzed” wymaga czasu i energii — trzeba przeczytać wiele wiadomości, które w międzyczasie zostały wysłane, przypomnieć o sobie innym, zostawiając swój ślad w Internecie.

Przy tak rozwiniętych możliwościach technicznych, pomimo wielości kanałów komunikacyjnych, często sam akt komunikacji ograniczony zostaje do przekazu wizualnego. Słowa w oderwaniu od obrazu powoli zatracają swoją moc sprawczą. Choć, jak twierdzi Paul Levinson, samo pismo nadal odgrywa istotną rolę — nawet jeśli służy tylko do dookreślenia zamieszczanych treści obrazkowych<sup>9</sup>.

Generacja Z to pokolenie *tl;dr* (od ang. *too long; didn't read*) — wolą oglądać niż czytać. Sami zatem również produkują tego typu komunikaty — maksymalnie skondensowane, ograniczone do niezbędnych słów i znaków. Tekst w Sieci nie ma też od dawna charakteru linearnego. Wzbogacony grafiką, hiperłączami, skłania internautów do przeskoków, poszukiwań. W związku z tym zmienił się także sam sposób czytania — rzadko informacje online są czytane w całości, częściej — wyszukiwane są najbardziej interesujące fragmenty. Większość stron internetowych nie jest przeglądana dłużej niż 10 sekund. Czytający jedynie ogarnia tekst wzrokiem, aby trafić na coś, co choć na chwilę zatrzyma jego uwagę. Jednocześnie jest rozpraszany przez tak wiele bodźców, że trudno mu skupić się tylko na jednym zadaniu — czytaniu. W międzyczasie kilkakrotnie sprawdzi zapewne

<sup>9</sup> P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010, s. 17.

nadchodzące maile i przejrzyste serwisy społecznościowe, z których korzysta. Pomimo tego, że zdolność do wielozadaniowości współczesnego użytkownika Sieci jest naprawdę imponująca, cierpi na tym jego kreatywność i zdolność do refleksji<sup>10</sup>. Ciągła obecność w Sieci zaburza także proces myślenia linearnego, a komunikaty konstruowane tak, aby odbierać je jako strumień wrażeń, powodują, że i pamięć nie działa tak, jak należy. Zresztą, jak zauważa Nicholas Carr: „pamięć utraciła boski charakter (...), niedługo utraci ludzki charakter. Mnemosyne staje się maszyną”<sup>11</sup>.

Autorzy raportu *Polska Internetowa. Jak Internet dokonuje transformacji polskiej gospodarki* podają, że w 2011 roku już 60% polskich gospodarstw domowych posiadało dostęp do Internetu, a polscy internauci spędzali ok. 14,5 godzin tygodniowo w Sieci. Najczęściej regularnie online są ludzie do 30 roku życia, mieszkający w dużych miastach i mający wyższe wykształcenie<sup>12</sup>. W ostatnich latach znacznie wzrosła liczba osób, które dostęp do Sieci uzyskują także poprzez urządzenia mobilne: telefony, smartfony, tablety.

Efekty uczestniczenia w kulturze zapośredniczonej przez media, kulturze obrazka, linku i gifu, ujawniają się już na poziomie edukacji gimnazjalnej. Diagnoza kompetencji gimnazjalistów z roku 2013 w zakresie języka polskiego wyraźnie to pokazuje:

- Uczniowie mają problemy z opanowaniem zagadnień językowych. (...) Szczególnie źle wyglądają praktyczne umiejętności uczniów w tym zakresie, na co wskazują budzące duży niepokój wyniki oceny rozprawki: ponad 88% uczniów nie potrafi zachować poprawności językowej, 79% źle sobie radzi z interpunkcją, a 50% popełnia błędy ortograficzne.
- Uczniowie mieli duże kłopoty z napisaniem rozprawki.
- Dużym problemem jest samodzielne radzenie sobie z tekstami kultury<sup>13</sup>.

Uczniowie ponadto mają trudności w wyborze właściwego wariantu stylistycznego wypowiedzi — tworzą teksty z przewagą stylu potocznego, budują wypowiedzi anakolutyczne, unikają wyjątków, form trudnych, a nawet znaków interpunkcyjnych. Specjaliści wskazują, że odpowiedzialne za taki stan rzeczy jest pisanie prac na komputerach, które automatycznie sprawdzają i poprawiają pisownię, a także nacisk kładziony przez szkoły na rozwiązywanie testów, zamiast na tworzenie dłuższych wypowiedzi pisemnych<sup>14</sup>. Niestety, na kolejnych poziomach edukacji, w tym na poziomie akademickim, nie ma już szansy na zmianę tych przyzwyczajeń.

N. Carr cytuje wypowiedź Katharine Hayles, która wykłada język angielski na kierunku filologia: „Nie potrafię już zachęcić studentów do czytania książek w całości”, a także przytacza wypowiedź studenta filozofii z Florida State University: „Nie lubię czytać książek. Wolę

<sup>10</sup> N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*, Gliwice 2013, passim.

<sup>11</sup> Tamże, s. 224.

<sup>12</sup> G. Cimochoowski i in., *Polska Internetowa. Jak Internet dokonuje transformacji polskiej gospodarki*, maj 2011, passim; online: [http://eregion.wzp.pl/sites/default/files/raport\\_bcg\\_polska\\_internetowa.pdf](http://eregion.wzp.pl/sites/default/files/raport_bcg_polska_internetowa.pdf) [dostęp: 30.09.2014].

<sup>13</sup> *Diagnoza kompetencji gimnazjalistów. Język polski*, Warszawa 2013, passim; online: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/raporty/157-raport-z-badania/diagnoza-kompetencji-gimnazjalistow/857-raport-z-badania-diagnoza-kompetencji-gimnazjalistow-jezyk-polski-2012.html> [dostęp: 30.09.2014].

<sup>14</sup> *Uczniowie mają coraz większe problemy z poprawnym używaniem języka polskiego*, online: <http://polska.newsweek.pl/uczniowie-przestaja-umiec-poslugiwac-sie-jezykiem-polskim,artykuly,278872,1.html> [dostęp: 30.08.2014].



korzystać z Google i stamtąd szybko przyswajać informacje, których potrzebuję”<sup>15</sup>. Podobne zdanie zapewne mogłoby paść z ust innych reprezentantów pokolenia „Nisei”, np. studentów dziennikarstwa czy filologii polskiej z polskich uczelni wyższych.

Aktor Ralph Fiennes zauważył, że obserwując konwersacje osób, korzystających z serwisu Twitter, można stwierdzić, iż jego użytkownicy muszą już nie znać znaczenia pewnych słów, które wykorzystywane były w dramatach Szekspira czy w powieściach P. G. Wodehouse’a<sup>16</sup>. Do takich samych wniosków musieli dojść twórcy poznańskiego spektaklu *Elsynor*, którzy szekspirowskich bohaterów przenieśli do świata wirtualnej gry, łącząc na wskroś współczesny tekst z fragmentami dzieł Szekspira, które poprzez takie skonstrastowanie brzmią wyjątkowo anachronicznie. Tak sami twórcy piszą o spektaklu zrealizowanym w Teatrze Nowym w Poznaniu:

*Elsynor* Grzegorza Gołaszewskiego i Szymona Adamczaka to opowieść o miłości, stracie i życiowej przygodzie w dobie gier komputerowych. Akcja toczy się po obu stronach monitora. Szekspir udziela licencji dla stworzenia gry MMORPG na podstawie swoich dramatów, a rzeczywistość pewnej szkoły wywraca się do góry nogami. Najważniejsze pytania w historii ludzkości pojawiają się przy akompaniamencie wczorajszej pizzy i napojów energetyzujących. Emocje, walka wręcz i jeszcze więcej emocji. Pozycja obowiązkowa dla nerdów i ich rodzin<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> N. Carr, *Płytki umysł...*, dz. cyt., s. 19–20.

<sup>16</sup> *Is Twitter Bad For Language? Statistical Analysis Says No*, online: [http://www.huffingtonpost.com/2014/09/10/twitter-language-book\\_n\\_5786556.html](http://www.huffingtonpost.com/2014/09/10/twitter-language-book_n_5786556.html) [dostęp: 10.09.2014]. W artykule zawarty jest fragment książki Christiana Rudderera: *Dataclysm: Who We Are When We Think No One's Looking*.

<sup>17</sup> Opis spektaklu *Elsynor*, online: [http://www.teatrnovy.pl/index.php?option=com\\_content&view=article&id=225:elsyno](http://www.teatrnovy.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=225:elsyno)

Czy zatem, kierując teksty kultury do młodych, należy mówić tylko ich językiem: skróto- wym, wzbogaconym wizualizacjami i efektami dźwiękowymi? Językiem hiperłączy i tekstami z nielinearną narracją? Żeby zrozumieć fenomen przeobrażeń w zakresie komunikacji z okresu ostatnich kilku lat należy dotrzeć do miejsc, w których młodzi ludzie obecnie kształtują swoje kompetencje komunikacyjne — do serwisów społecznościowych.

### Facebook

Pomimo tego, że w krajach anglojęzycznych, szczególnie w Stanach Zjednoczonych, serwis Facebook doświadcza powolnego odpływu pokolenia tzw. milenialsów do innych, nowszych, a zatem i modniejszych serwisów społecznościowych, statystyki pokazują, że 86% użytkowników serwisu mieszka poza granicami USA<sup>18</sup>, a w Polsce można nadal zaobserwować zwiększanie liczby użytkowników. Rejestrują się osoby młode (serwis umożliwia rejestrację osób powyżej 13 roku życia), ale także rodzice nastolatków, ich nauczyciele i katecheci. Z Facebooka korzystamy, jak twierdzi Wojciech Orliński, nie dlatego, że nie ma lepszych możliwości nawiązywania kontaktu, tylko dlatego, że wszyscy nasi znajomi już tam są<sup>19</sup>. Zwolennicy tej formy łączności twierdzą, że komunikacja przez serwis Facebook jest znacznie bezpieczniejsza niż ta tradycyjna.

r&catid=17:spektakle-aktualne&Itemid=221&lang=pl [dostęp: 18.09.2014].

<sup>18</sup> A. Joško, *Facebook, Twitter, a może Qzone? Gdziekolwiek jesteś, one już są. Mają miliony użytkowników i ciągle rosną*, online: <http://natemat.pl/81405,facebook-twitter-a-moze-qzone-gdziekolwiek-jestes-one-juz-sa-maja-miliony-uzytownikow-i-ciagle-rosna#> [dostęp: 30.09.2014].

<sup>19</sup> W. Orliński, *Internet. Czas się bać*, Warszawa 2013, s. 189.

Badanie przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych pokazało, że z tego serwisu użytkownicy korzystają przede wszystkim za pomocą komputerów (78%)<sup>20</sup>. Facebook służy najczęściej do utrzymywania kontaktów ze znajomymi, rodziną oraz do „śledzenia” aktywności tych, z którymi w prawdziwym życiu raczej się nie spotkamy<sup>21</sup>. Treści zamieszczane w serwisie to zwykle połączenie komentarza słownego z obrazem, linkiem do jakiegoś materiału (piosenki, obrazka, zdjęcia, filmu etc.). Często są to informacje błahe, dotyczące czynności życia codziennego lub aktualnego stanu psychicznego/fizycznego osoby umieszczającej komentarz.

Użytkownicy zadają pytania, oznajmiają, przedstawiają swoje wizje. Celem zamieszczanych postów jest zwrócenie uwagi innych użytkowników i nakłonienie ich do reakcji — skomentowania wpisu lub jego „polubienia” (czyli „załajkowania”). Bardzo często na zdjęciach oraz poprzez załączone teksty prezentowane jest wyidealizowane życie umieszczającego komunikat. Łatwiejsze jest zrobienie wrażenia na innych poprzez dobór odpowiednich (tzw. *formulike*) zdjęć czy atrakcyjnego *selfie*, czyli autoportretu wykonanego smartfonem, niż poprzez finezyjny komentarz.

Nawet samo *selfie* stało się obiektem naukowych dociekań. Wydawcy Słownika Oksfordzkiego przyznali w 2013 roku temu rzeczownikowi tytuł słowa roku, zauważając znaczne

<sup>20</sup> S. Lee, M. Choo, *Social media use in mobile broadband environment: examination of determinants of Twitter and Facebook use*, „International Journal of Mobile Marketing”, Dec 2011, Vol. 6, s. 81.

<sup>21</sup> K. Jonhston, M.-M. Chen, M. Hauman, *Changes in use, Perception and Attitude of First Year Students Towards Facebook and Twitter*, „Proceedings of the European Conference on Information Management”, 2013, s. 136.

frekwencji jego użycia w tekstach anglojęzycznych na przestrzeni roku<sup>22</sup>. Maria Poprzęcka stwierdziła zaś, że taki autoportret „informuje cały świat o tym, gdzie i z kim jesteśmy, co robimy, a także za kogo się uważamy i za kogo chcielibyśmy być uważani”<sup>23</sup>. Fotografia wykorzystywana w serwisach społecznościowych zatracza zatem powoli swoją funkcję upamiętniającą i przejmuje pełnią przez tekst funkcję komunikacyjną.

Strategie konwersacyjne, które wykorzystują użytkownicy serwisu to przede wszystkim strategie informacyjno-weryfikacyjne, czyli relacje, potwierdzenia, przypuszczenia etc. oraz aksjologiczno-emotywnie — składające się z aktów emotywno-oceniających, których zadaniem jest uzgodnienie z interlokutorem sposobu wartościowania danego fragmentu rzeczywistości.

Pomimo tego, że serwis pozwala na dołączenie dłuższego tekstu, najczęściej zamieszczane są jednak wpisy krótkie — jedno- lub najwyżej kilkudzaniowe wypowiedzi. Zwykle poprawne pod względem językowym, często jednak nieuwzględniające znaków diakrytycznych i prawidłowej interpunkcji. Aby komunikat został odebrany przez innych użytkowników jak najszybciej, muszą z niego zostać wyrugowane wszystkie elementy uznane na niepotrzebne i spowalniające.

## Twitter

Serwis ten udostępnia możliwość mikroblogowania. *Mikro-*, ponieważ zamieszczana

<sup>22</sup> *Selfie is Oxford Dictionaries' word of the year*, online: <http://www.theguardian.com/books/2013/nov/19/selfie-word-of-the-year-oed-olinguo-twerk> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>23</sup> M. Poprzęcka, *Ludzkości portret własny*, „Książki. Magazyn do Czytania”, nr 3 (14), październik 2014, s. 8–11.

przez użytkowników wypowiedź nie może być dłuższa niż 140 znaków. Wpis w tym serwisie przypomina zatem 160-znakowe wiadomości tekstowe (SMS), które wysyłamy przez telefony. Coraz częściej wpis na Twitterze jest wzbogacany elementami wizualnymi (grafikami, zdjęciami itp.).

Badacze Internetu twierdzą, że jeśli Twitter przetrwa jeszcze dwa lata, w tym czasie zapisanych w nim zostanie więcej słów niż we wszystkich książkach kiedykolwiek i gdziekolwiek wydrukowanych<sup>24</sup>. Stanisław Lem w swym dziele *Summa technologiae* przewidział sytuację, w której nasza cywilizacja osiągnie tzw. szczyt informacyjny, a nauka, która utożsamiana była z kanałem informacyjnym, straci swoją pojemność<sup>25</sup>. Wydaje się, że ludzkość już osiągnęła ten szczyt (lub właśnie go osiąga) i próbuje teraz sobie z nim poradzić, mając na szczęście do dyspozycji więcej kanałów i możliwości. Informacje przez nas wysyłane muszą być zatem, siłą rzeczy, maksymalnie skondensowane i na tyle dobitne, aby można je było wyłowić z potoku informacyjnego. Twitter jest odpowiedzią na to zapotrzebowanie.

O ile użytkownicy Facebooka skupiają się na podtrzymaniu znajomości, o tyle w przypadku Twittera chodzi przede wszystkim o dzielenie się informacjami, newsami, adresami stron — zatem serwis gromadzi ludzi raczej wokół określonych tematów<sup>26</sup>. Ważne jest to, co dzieje się „tu i teraz”, dlatego też najczęściej komunikacja następuje poprzez telefony z dostępem do Internetu

(62%)<sup>27</sup>, a wszelkie reakcje na zamieszczone wpisy (odpowiedzi, przekierowywania treści dalej) następują w trakcie pierwszej godziny od ich zamieszczenia (w przypadku Facebooka treści mogą być komentowane długo po ich zamieszczeniu)<sup>28</sup>. Twitter nastawiony jest bardziej na celebrytów i na media niż na zwykłych ludzi. Dlatego też przez niektórych nazywany jest *bussiness medium*<sup>29</sup>. Bardzo często właśnie ten sposób komunikacji wybierają politycy, którzy specjalizują się w krótkich, celnych „strzałach”, kierowanych do oponentów politycznych. Mogą w ten dosyć niezobowiązujący sposób zbadać reakcję opinii publicznej na swoje, często kontrowersyjne, na pół prywatne, na pół związane z pełnioną funkcją, wypowiedzi. Jarosław Kuźniar, dziennikarz telewizyjny, który prowadząc program telewizyjny, jednocześnie zamieszcza wpisy w tym serwisie, dostrzega siłę oddziaływania tak krótkich komunikatów:

[Twitter] Nie jest błahy, jak potrafi być YouTube, nie jest pstry, jak bywa Instagram. Tu wciąż jest więcej profesjonalizmu niż niepotrzebnej prywatności. Prowadzenie profilu twitterowego to wieczna lekcja *social media*. Różne reakcje, inne interakcje. Zdjęcia i puenty zamknięte w 140 znakach wywołują większe emocje niż linki do filmów, same filmy oraz dłuższe teksty. To nowe medialne środowisko, które trzeba umieć ogarnąć<sup>30</sup>.

Roosevelt C. Mosley Jr. przywołuje wyniki badań przeprowadzonych przez zespół Pear

<sup>24</sup> *Is Twitter Bad For Language? Statistical Analysis Says No*, dz. cyt.

<sup>25</sup> S. Lem, *Summa technologiae*, Warszawa 2012, wydanie elektroniczne.

<sup>26</sup> K. Johnston i in., *Changes in use...*, dz. cyt., s. 136.

<sup>27</sup> S. Lee, M. Choo, *Social media use...*, dz. cyt., s. 81.

<sup>28</sup> *What is the Difference Between Twitter and Facebook?*, online: <http://www.visualscope.com/twitfb.html> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>29</sup> online: <http://www.businessinsider.com/twitter-and-facebook-user-bases-compared-2013-10> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>30</sup> T. Wojtas, „*To siła, jakiej nie da marketing. YouTube czy Instagram*” — Jarosław Kuźniar o Twitterze, online: <http://www.wirtualnemedial.pl/artykul/to-sila-jakiej-nie-da-marketing-youtube-czy-instagram-jaroslaw-kuzniar-o-twitterze> [dostęp: 10.09.2014].

Analytics w 2009 roku, które dobitnie pokazały, że 40% treści zamieszczanych w serwisie Twitter to tzw. *pointless babble*, czyli 'bezcelowa paplanina'<sup>31</sup>. Wiadomości stanowiły jedynie 4% ogółu postów — mniej więcej tyle samo, co spam. Jednakże nadal wielu analityków twierdzi, że w porównaniu z Facebookiem, użytkownicy Twittera generują znacznie mniej postów bez znaczenia<sup>32</sup>. Jedno z ostatnich badań serwisu udowodniło jednak, że ok. około 23 mln z 300 mln zarejestrowanych kont jest kierowana przez boty — programy, których zadaniem jest automatyczne zamieszczanie treści<sup>33</sup>.

Tweety to często eliptyczne zdania/równoważniki zdań, połączone z linkami do stron internetowych. Limit 140 znaków wymusza niekiedy ingerowanie w samą strukturę wyrazów — są one skracane, usuwane są np. pewne samogłoski. Informacja musi być maksymalnie skondensowana, a jednocześnie na tyle jasna, żeby nie było wątpliwości, jak należy ją interpretować.

Pojawiają się także znaczniki — tzw. *hashtags*, umożliwiające wprowadzenie słów kluczowych, które ułatwią wyszukiwanie danego tematu oraz symbolu @ (*at*), dzięki któremu wskazywane są podstrony dedykowane osobom/instytucjom/firmom, których dotyczy dana wypowiedź.

<sup>31</sup> R. C. Mosley, *Social Media Analytics: Data Mining Applied to Insurance Twitter Posts*, "Casualty Actuarial Society E-Forum", Winter 2012, Volume 2, p. 5–6; online: <http://www.casact.org/pubs/forum/12wforumpt2/Mosley.pdf> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>32</sup> R. Pendola, *Why Twitter Will Live And Facebook Will Die*, online: <http://www.forbes.com/sites/thestreet/2012/08/28/why-twitter-will-live-and-facebook-will-die/> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>33</sup> H. Tur, *Twitter odkrył, że prawie 9% użytkowników to boty*, online: <http://www.pcworld.pl/news/398223/Twitter.odkryl.ze.prawie.9.uzytkownikow.to.boty.html> [dostęp: 30.08.2014].

## Tumblr

Podobnie jak Twitter, Tumblr to platforma mikroblogowa. Użytkownicy serwisu mogą zamieszczać w nim komentarze słowne, zdjęcia, pliki dźwiękowe, linki, krótkie filmy. W znacznej mierze serwis służy jednak jako swoista galeria. Tekst wykorzystywany jest głównie jako podpis lub komentarz do zamieszczonych materiałów wizualnych.

Tumblr to ulubiony serwis społecznościowy amerykańskiej młodzieży do 25 roku życia (przeciętny użytkownik to kobieta, w wieku 18-34 lata, o niskich dochodach<sup>34</sup>). Nazywany był Facebookiem 2.0 lub antyblogiem. Coraz częściej także polskie nastolatki rejestrują się w tym serwisie, opuszczając Facebook, który został opanowany już przez pokolenie średnie — rodziców i nauczycieli.

Korzystający z serwisu chcą być przede wszystkim odnalezieni przez innych użytkowników, którzy współdzielą ich pasje lub podejście do życia. Serwis ten wykorzystywany jest także przez artystów, którzy swoje blogi traktują jak ogólnodostępne portfolio<sup>35</sup>.

Pomimo tego, że użytkownicy serwisu przywiązują szczególną wagę do warstwy wizualnej przekazu (z 38 tys. postów, które są zamieszczane w serwisie w ciągu minuty, około 42% stanowią same zdjęcia<sup>36</sup>), brak limitu znaków w zamieszczanym wpisie, a także możliwość indywidualnego kreowania wyglądu bloga sprawiają, że jest to medium,

<sup>34</sup> C. Tarbaj, *Tumblr for Business: What Is Tumblr?*, online: <http://socialmediatoday.com/cara-tarbaj/1325691/tumblr-business-marketing-tumblr-can-do> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>35</sup> J. Berkovici, *Do I Need A Tumblr?*, "Forbes" 1/21/2013, s. 65.

<sup>36</sup> N. Davis, *2% Of Tumblr's Users Account For 43% Of Its Visits*, online: <http://www.businessinsider.com/2-of-tumblrs-users-account-for-43-of-its-visits-2011-11> [dostęp: 30.08.2014].

które często wykorzystują firmy do działań promocyjnych.

W Tumblrze można zarejestrować kilka równoległych kont, posługując się wymyślonymi pseudonimami; można „śledzić” blogi innych użytkowników bez ich zgody — te możliwości były niedostępne dla użytkowników serwisu Facebook. Szacuje się, że tylko ok. 10% treści pojawiających się w serwisie to wpisy oryginalne. Pozostałe to informacje „reblogowane” (przeciętnie ok. 9 razy)<sup>37</sup>.

W serwisie odnaleźć można trzy główne kategorie wpisów:

- zdjęcia codziennego życia,
- zabawne „memy” i „gify”,
- treści pornograficzne<sup>38</sup>.

W 2013 roku, w rocznym podsumowaniu działalności serwisu, wskazane zostały blogi, które nazwano najbardziej *viralowymi*, czyli funkcjonującymi w wirtualnym świecie niczym internetowe wirusy — były one najczęściej reblogowane — przekazywane dalej przez blogerów i komentowane. Odnaleźć wśród nich można przede wszystkim takie, które nie niosą ze sobą nic więcej niż tylko czystą rozrywkę, np. blog, którego autorzy zamieszczają zdjęcia płaczących dzieci oraz dowcipne podpisy objaśniające powód płaczu (*Reasons My Son is Crying*) czy strona *The Worst Room*, na której użytkownicy dzielą się zdjęciami pokoi do

wynajęcia, ceną za wynajem oraz opisem podanym przez wynajmującego<sup>39</sup>.

Badania zawartości anglojęzycznych blogów pokazało, że język, używany w serwisie często w formie maksymalnie zredukowanej, to mieszanina standardowego języka angielskiego oraz elementów niestandardowych, m. in. zapożyczonych z języków obcych, programów telewizyjnych, filmów, które wpływają na składnię, semantykę czy ortografię<sup>40</sup>. W podobnie ograniczonej formie wykorzystywany jest przez rodzimych blogerów język polski. Ponieważ jednak różnorodność tematyczna blogów jest tak duża, a ich forma i zawartość tak niejednolite, nie doczekały się one jeszcze szerszego opracowania.

### Podsumowanie

Można skonstatować zatem, że serwisy społecznościowe oferują przede wszystkim możliwość zamieszczania komunikatów, za pomocą których realizowana jest strategia JA-informacyjna, czyli wszelkie działania użytkowników, zmierzające do powiadomienia innych o swojej obecności i aktywności w Sieci oraz strategia estetyczno-wizualna — stanowiona przez komunikaty obrazowe<sup>41</sup>.

Ponieważ informacja żyje coraz krócej, pozostający online użytkownicy nie chcą tracić czasu na przygotowywanie skomplikowanych komunikatów, o których wszyscy niebawem zapomną. Słowa, sprowadzone do podpisów

<sup>37</sup> *What is Tumblr?*, online: <http://www.economist.com/blogs/economist-explains/2013/05/economist-explains-what-tumblr-yahoo> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>38</sup> A. Rifkin, *Tumblr Is Not What You Think*, online: <http://techcrunch.com/2013/02/18/tumblr-is-not-what-you-think/> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>39</sup> *Tumblr's Year in Review 2013*, online: <http://yearinreview.tumblr.com/post/68824813163/most-viral-tumblr-blogs-in-2013-in-no-particular> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>40</sup> J. Oxley, *The Language of Tumblr*, online: <http://ozwords.org/?p=5759> [dostęp: 30.08.2014].

<sup>41</sup> J. Makowska, *Kliki, lajki, hajpy i strategie komunikacyjne w Sieci*, „Czas Kultury” 6/2013 (177), s. 14–23.

pod załączonymi obrazami, będą używane coraz oszczędniej, precyzyjniej; udoskonalać się będą z kolei możliwości tworzenia oprawy wizualnej.

Ten kierunek rozwoju można już dostrzec, obserwując coraz większą popularność aplikacji mobilnych typu Snapchat, w której przesyłana informacja — najczęściej zdjęcie, ulega wykasowaniu po 10 sekundach od wyświetlenia w telefonie adresata. Jak zauważają analitycy Internetu, za sukcesem tego typu platform stoją trzy filary — swoiste motta współczesnych internautów: obraz jest wart więcej niż tysiąc słów; trzeba uchwycić każdy ważny moment; nic nie trwa wiecznie<sup>42</sup>. Tendencja do skrótowości, ulotności i wizualizowania wszelkich przekazów będzie dominowała i ewoluowała w stronę maksymalnej ekonomii słowa zapewne jeszcze przez dłuższy czas. ■

<sup>42</sup> B. Brassart, *Co to jest Snapchat i jak z niego korzystać*, online: <http://artykuly.softonic.pl/co-to-jest-snapchat-i-jak-z-niego-korzystac> [dostęp: 30.08.2014].

**Justyna Makowska**

Poznań, Poland

makowska.j@gmail.com

Keywords: social media networks, communication skills, generation Z

## **Facebook, Twitter, Tumblr and then what? — The Evolution of Communication in a Digitized World**

### **Abstract**

The article deals with the problem of the evolution of communication models, which can be seen on social networking sites. We can observe gradual transitions from the forms in which the words coexisted with the image, to the forms, in which image dominates the whole message. The author shows this evolution on example of Facebook, Twitter and Tumblr, and try to figure out where and when this process ends.

Justyna Makowska, PhD, linguist, assistant professor in the Department of Language and Communication and in the Department of Communication and Sociology of Media in University of Humanities and Economics in Lodz.

# Twitter i Facebook — nowa kultura newsa

**Marek Palczewski**

Łódź, Polska

marekpalczewski@wp.pl

Keywords: wiadomości, Facebook, Twitter,  
paradygmat, kultura newsa

## Wstęp

Trwająca do początków XXI wieku kultura newsa kształtowała się przez prawie 200 lat. Związana była z tradycyjnymi mediami: prasą, radiem i telewizją, nie obejmowała natomiast nowego medium, które pojawiło się w końcu XX wieku — Internetu. Wówczas to narodziła się nowa kultura, uwzględniająca te formy wiadomości, które były charakterystyczne dla wypowiedzi online. Fenomen Internetu został dokładnie opisany, podobnie jak powstanie nowych mediów — Facebooka i Twittera<sup>1</sup>. Mało jest jednak opracowań dotyczących nowej kultury newsa, która dominuje w mediach społecznościowych. Aby zrozumieć, czym jest i jaki jest jej wpływ na rzeczywistość, najpierw trzeba przypomnieć,

<sup>1</sup> Zob. np. P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

Marek Palczewski, dr, adiunkt w Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej w Warszawie

czym była stara kultura newsa tradycyjnych mediów.

## Tradycyjny paradygmat newsa

Paradygmat newsa związany z tzw. *hard newsem* opierał się na siedmiu filarach:

1. Przekonaniu, że informacja, którą media podają, jest prawdziwa.
2. Źródłach informacji — pewnych i wiarygodnych.
3. Wartościach informacyjnych (*news values*), takich jak m.in. aktualność, faktyczność, znaczenie dla odbiorcy, negatywizm, niespodzianka, itp.
4. Wywiadzie — jako formie zdobywania informacji.
5. Strukturze odwróconej piramidy.
6. Regule obiektywizmu, która nakazuje, by informacje były bezstronne, wyrażane w neutralnym języku, zbalansowane i oddzielone od komentarza (fakty odseparowane od opinii).
7. Aksjomacie mówiącym, że wiadomość, aby być newsem musiała być opublikowana w mediach (tradycyjnych)<sup>2</sup>.

W tym modelu newsa dziennikarz poszukiwał faktów (prawdy) i badał to, co uzyskał w trakcie tych poszukiwań. Bardzo ważne były jego sieci kontaktowe (urzędy, rzecznicy,

<sup>2</sup> M. Palczewski, *Paradygmat newsa wczoraj i dziś* [w:] *Dziennikarskie perspektywy specjalizacji*, red. R. Polak, Kraków-Rzeszów-Zamość 2010, s. 35–56.

koledzy, znajomi, czytelnicy czy widzowie). Po zebraniu informacji następowała ich selekcja i weryfikacja — czasami weryfikacja była wcześniejsza, gdyż niektóre informacje były uznawane za prawdziwe *a priori* bez ich sprawdzania, o ile pochodziły ze znanych, oficjalnych, wypróbowanych i wiarygodnych źródeł. Bywało tak, że informacja, zanim ukazała się w mediach, była wstrzymywana w procesie rzetelnego potwierdzania. Nie była więc publikowana natychmiast, lecz celowo opóźniana i nie chodzi tu bynajmniej o manipulacyjne powstrzymywanie przekazu. W łańcuchu *gatekeeperów*, czyli selekcyonerów informacji, dziennikarz był najważniejszym, choć oczywiście nie pierwszym, a już na pewno nie ostatnim, ogniwem. Do tego łańcucha należeli: dostarczyciele informacji (wszelkie źródła), eksperci, redaktorzy, wydawcy, montażyści (w telewizji czy w radiu), szefowie działów informacji, redaktorzy naczelni, a na końcu tej drogi znajdował się odbiorca. Reguły *gatekeepingu* zostały dokładnie opisane w literaturze medioznawczej i nie ma potrzeby ich tutaj przytaczać. Wystarczy wspomnieć, że selekcja informacji była wielopoziomowa, wielowątkowa i pokrywała się z procesem wydłużonej komunikacji. Informacja płynęła od dziennikarza do publiczności, nigdy odwrotnie. Ten paradygmat newsa, w ramach którego działał dwudziestowieczny dziennikarz, nadal istnieje w prasie, radiu czy telewizji, ale powoli traci na znaczeniu. Wypiera go news nowej kultury — kultury nowych mediów, w których coraz większą rolę odgrywają blogi, wpisy na Facebooku i tweety na Twitterze. W niniejszym artykule poddam analizie wspomniane media społecznościowe.

### News na Twitterze i Facebooku

Należy postawić pytanie, czy na Facebooku i Twitterze mamy do czynienia z newsami, z opiniami, komentarzami czy z jakimiś innymi formami wypowiedzi dziennikarskiej. Na pewno wpisy na Twitterze można nazywać tweetami, a na Facebooku — podobnie jak wpisy pod artykułami online — postami, choć nie każdy tweet lub post są newsami. Możemy jednak przyjąć, że wszystkie wpisy pełnią funkcję informacyjną (oczywiście często wraz z funkcją publicystyczną, edukacyjną czy rozrywkową). Tweetujący powiadamiają swoich followersów (czyli osoby obserwujące ich wpisy) o tym, co jedli na śniadanie (jest to tzw. *food tweet*), co zamierzają robić lub robią w danym momencie (np. golą się — może to być odmiana *chat tweetu*), co widzieli, słyszeli lub czytali, ewentualnie co będą czytać (tweet rekomendujący), mogą też uprawiać normalną konwersację (tweet konwersacyjny), informować *par excellence* o wydarzeniu (tweet spełniający wymogi „prawdziwego” newsa) lub retweetować cudze tweety. Oczywiście, odmian wpisów na Twitterze jest o wiele więcej, ale już ten krótki przegląd uświadamia, że tweety nie należą do kategorii tradycyjnych newsów<sup>3</sup>.

Sposób organizowania materiału dziennikarskiego jest również odmienny od tradycyjnego. Istnieją na Twitterze (podobnie jak i na Facebooku) konta instytucji medialnych, które np. informują o swoich programach, audycjach, artykułach, zapowiadają wydania nowych numerów czasopisma lub gazety, podają jego lub jej treść, gdy się ukaże, a także zamieszczają

<sup>3</sup> Tenże, *Tweet jako odmiana newsa czy nowy (ponowoczesny) gatunek dziennikarski?*, „Nowe Media” 2013, t. 4, s. 47–50, online: [http://apcz.pl/czasopisma/index.php/Nowe\\_Media/issue/view/349/showToc](http://apcz.pl/czasopisma/index.php/Nowe_Media/issue/view/349/showToc) [dostęp: 30.09.2014].



zapowiedzi wydarzeń. Wszystko to nie może mieć więcej niż 140 znaków, ewentualnie może odsyłać w linkach do pełniejszej treści programu lub artykułu. Jednakże takie użycie Twittera nie zmienia charakteru pracy dziennikarza ani nie powoduje zmiany paradygmatu newsa. Istotna zmiana zachodzi dopiero wtedy, kiedy podany na Twitterze news pochodzi bezpośrednio od dziennikarza, a więc nie jest zapośredniczony przez instytucję medialną, dla której on pracuje lub też jest dziełem tzw. dziennikarza obywatelskiego. Wówczas mamy do czynienia z newsem pozainstytucjonalnym, który nie spełnia kryteriów stawianych newsom starego paradygmatu. Najczęściej na Twitterze pojawiają się wpisy donoszące o artykułach czy informacjach z innych mediów, krótkie pogawędki, wymiany opinii i komentarze. Newsy, których pierwotnym miejscem publikacji byłby Twitter (dodatkowo jeszcze zbudowane według struktury odwróconej piramidy) pojawiają się na Twitterze niezmiernie rzadko i raczej pochodzą ze stron instytucji medialnych, dla których to medium jest najczęściej jedynie tablicą ogłoszeniową poszczególnych programów czy zwiastunem artykułów w czasopiśmie lub gazetach<sup>4</sup>.

W przypadku Facebooka sprawa wygląda podobnie, z tym że jeszcze większy nacisk należy położyć na towarzyski charakter wymiany informacji, które mają ograniczony obieg i obejmują głównie znajomych (jest to liczba rzędu kilkuset, rzadko kilku tysięcy znajomych), podczas gdy na Twitterze liczba followersów może dochodzić do kilkudziesięciu tysięcy lub nawet wielu milionów. Ponadto Twitter wydaje

się gwarantować szybszy dostęp do swoich kont oraz mniej restrykcyjną ochronę prywatności niż Facebook

### Przykłady newsów na Twitterze i Facebooku

Według badań Pew Research Center z 2013 roku 64% dorosłych Amerykanów korzysta z Facebooka, z czego 30% bierze stamtąd newsy. Dla Twittera te wartości to odpowiednio 16% i 8%<sup>5</sup>. Wśród newsów na Facebooku przeważają te rozrywkowe, dotyczące ludzi ze wspólnoty konkretnego użytkownika i sportowe; na Twitterze zaś najczęściej przekazywano dalej lub komentowano i dyskutowano o tzw. *breaking news*, czyli newsach z ostatniej chwili lub z trwających wydarzeń<sup>6</sup>. Często daną informację z Facebooka pozyskuje 7% dorosłych Amerykanów, a z Twittera tylko 3%<sup>7</sup>. Na Facebooku newsy pochodzą głównie od rodziny i przyjaciół, a na Twitterze z szerszego kręgu rekomendujących. Pamiętać jednak należy, że rzadko są to poważne newsy, które najpierw pojawiłyby się w mediach społecznościowych, a dopiero potem w innych mediach. Ważne newsy, których oryginalnym miejscem publikacji byłby Twitter, w USA w roku 2011 dotyczyły m.in. śmierci Osamy bin Ladena (news wcześniejszy od oficjalnie ogłoszonej informacji o śmierci bin Ladena), wodowania samolotu na rzece Hudson w Nowym Jorku, przygotowań do ślubu księcia Williama i Kate Middleton, oświadczenia

<sup>5</sup> <http://www.journalism.org/2013/11/14/news-use-across-social-media-platforms/> [dostęp: 31.08.2014].

<sup>6</sup> <http://www.journalism.org/2013/11/04/twitter-news-consumers-young-mobile-and-educated/> [dostęp: 31.08.2014].

<sup>7</sup> <http://stateofthedia.org/2012/mobile-devices-and-news-consumption-some-good-signs-for-journalism/what-facebook-and-twitter-mean-for-news/> [dostęp: 31.08.2014].

<sup>4</sup> Tamże.

Baracka Obamy o przystąpieniu do wyborów prezydenckich oraz deklaracji Hilary Clinton, że nie będzie ponownie sekretarzem stanu, jeżeli Obama wygra kolejne wybory<sup>8</sup>.

**Facebook.** Przeglądając własne konto na Facebooku, w ciągu kilku miesięcy nie zauważyłem żadnej wiadomości, która miałaby charakter newsa. Jeżeli chodzi o konta dalszych i bliższych znajomych, cechy newsa zawierały informacje znalezione przeze mnie na koncie Agnieszki Romaszewskiej z Belsat TV/TVP, wiceprezes Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich, która na swojej facebookowej stronie opisała i zilustrowała fotografiami spotkanie dziennikarzy polskich (ze Stowarzyszenia Dziennikarzy Polskich) i ukraińskich (z dwóch związków dziennikarskich na Ukrainie), które odbyło się w Kazimierzu nad Wisłą w dniach 13–14 września 2014 roku. Wcześniej informowała ona o śmierci jej ojca, Zbigniewa Romaszewskiego; uczyniła to na Facebooku 13 lutego 2014 roku wpisem o treści: „Odmówcie *Wieczny odpoczynek* — tata zmarł”<sup>9</sup>.

Przykład newsa, który miał zasięg światowy: 27 września córka byłego prezydenta USA i byłej szefowej amerykańskiej dyplomacji Chelsea Clinton poinformowała na swoich kontach na Twitterze i Facebooku, że urodziła pierwsze dziecko — dziewczynkę o imieniu Charlotte. Chelsea Clinton napisała: „Marc (jej mąż — M.P.) i ja jesteśmy pełni miłości, podziwu i wdzięczności w chwili, gdy świętujemy narodziny naszej córki, Charlotte Clinton Mezvinsky”<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> <http://www.reuters.com/article/2011/07/08/us-twitter-factbox-idUSTRE76700F20110708> [dostęp: 31.08.2014].

<sup>9</sup> <https://www.facebook.com/agnieszka.romaszewska> [dostęp: 30.09.2014].

<sup>10</sup> <https://www.facebook.com/chelseaclinton> [dostęp: 30.09.2014].

Jednak wpisów, które są newsami nieopowiadającymi się wcześniej w innych mediach jest niewiele. Trudno dokładnie oszacować ich liczbę, ale wydaje się, że stanowią one najwyżej kilka procent wszystkich poważnych, mających znaczenie newsów, które ukazują się w polskich mediach. Większość stanowią małoważne, wręcz banalne i niszowe, interesujące głównie przyjaciół i najbliższych znajomych wiadomości o tym, co się komu ostatnio przytrafiło, gdzie był, co jadł i pił, dokąd się wybiera, co poleca, jaką ma opinię na dany temat, jakie filmy obejrzał, jaką przeczytał książkę, itd. To pokazuje, że Facebook w niewielkim stopniu (przynajmniej w Polsce) jest medium informacyjnym, a jego rola jako medium towarzyskiego (społecznościowego) polega na przekazywaniu informacji w wąskich kręgach znajomych. Czasami te informacje trafiają do kilkudziesięciu osób, a czasami do kilku tysięcy. Niezwykle rzadko — do kilkudziesięciu czy kilkuset tysięcy.

Wydaje się, że na Facebooku „prawdziwe” newsy można znaleźć prawie wyłącznie na stronach informacyjnych znanych stacji telewizyjnych, tradycyjnych gazet i czasopism, tam właśnie publikujących najświeższe wiadomości. Profilów instytucji medialnych nie można jednak traktować jako niezależne źródło informacji — pełnią one raczej funkcję pasa transmisyjnego pomiędzy starymi a nowymi mediami. W większym stopniu korzystają z niego tak zwani celebryci, których anonse czy informacje o sobie wykorzystywane są chociażby przez portale plotkarskie. Ciekawe wyniki m.in. na ten temat przynoszą badania przeprowadzone we wrześniu 2014 roku przez Instytut Monitorowania Mediów. Zostaną one omówione w dalszej części

artykułu, podsumowującej analizę newsów na Facebooku i Twitterze.

**Twitter.** Ogromne znaczenie dla popularyzacji Twittera jako narzędzia dziennikarskiego miało wodowanie samolotu na rzece Hudson w Nowym Jorku w roku 2009. Janis Krums, jeden z pasażerów promu przepływającego obok samolotu, zrobił zdjęcia, które obiegły cały świat<sup>11</sup>. Dopiero później pojawiła się tam ekipa telewizji MSNBC. Stacja MSNBC utrzymywała z Krumsem kontakt przez 30 minut, odbierając wysyłane przez niego tweety<sup>12</sup>.

Jednak pierwszą naturalną katastrofą, która pozwoliła znaleźć się Twitterowi na głównej mapie mediów był pożar lasów w Południowej Kalifornii w roku 2007. Twitter spełnił wtedy funkcję informacyjną; tweety podawały wiadomości o zagrożonych terenach, drogach ewakuacji, rozprzestrzenianiu się pożaru i bezpiecznych miejscach. Wielkimi wydarzeniami, szeroko komentowanymi na Twitterze były eksplozje w Bombaju i atak terrorystyczny na hotel Taj Mahal Palace. Drugie wydarzenie wygenerowało tak dużo tweetów, że władze poprosiły o ich niewysyłanie, albowiem obawiały się, że będą one użyteczne dla terrorystów. W 2010 roku bardzo dużo tweetów dotyczyło powodzi w Pakistanie, choć dominowały wówczas informacje pochodzące z tradycyjnych mediów. Kiedy jednak 14 marca 2011 roku z siłą 9 stopni w skali Richtera poruszyła się ziemia w północnej Japonii, znowu okazało się, jaką rolę mogą odegrać media społecznościowe. Było to najmocniejsze trzęsienie ziemi, jakie

zdarzyło się kiedykolwiek w Japonii. Przestała działać naziemna sieć telefoniczna, ale Internet umożliwił kontakty poprzez Twittera i Skype'a. Lekarze rozpowszechniali informacje o pomocy medycznej. Były one następnie retweetowane przez innych użytkowników. Pierwszy tweet o tym trzęsieniu pojawił się przed informacjami w CNN już w minutę i 25 sekund po pierwszych odczuwalnych ruchach ziemi. Wysłano go z Japonii. Po 6 minutach kolejny „tweeterowicz” poinformował: „I can see tsunami is coming”<sup>13</sup>.

Mimo tych osiągnięć jeszcze w 2009 roku zaledwie 7,5% dziennikarzy wskazywało media społecznościowe jako bardzo ważne w ich pracy, zaś 56,5% uznało je za neutralne lub bez znaczenia<sup>14</sup>. Na taką opinię mogły wpływać fakty niekorzystne dla Twittera, np. informacje, które pojawiły się na nim w 2011 roku, donoszące, że w czasie zamieszek w Londynie zaatakowano ZOO i uwolniono niebezpieczne zwierzęta, co nie było prawdą, lecz typową kaczką dziennikarską. W ostatnim okresie Twitter ponownie objawił swoje pozytywne cechy jako środek przekazu z miejsc, gdzie dzieją się ważne sprawy. Tak było chociażby w okresie rewolucji na Majdanie czy w związku z wyborami na najważniejsze stanowiska w Unii Europejskiej, kiedy politycy i dziennikarze zamieszczali na bieżąco na Twitterze swoje komentarze.

Z badań kont profesjonalnych dziennikarzy i mediów, przeprowadzonych przeze mnie w roku 2013 wynika, że w komunikacji między nimi (bo to jest głównym zajęciem na Twitterze: informować siebie nawzajem oraz o tym, co zamieszczają nasze lub inne media, samemu

<sup>11</sup> <http://www.digitalspy.com/tech/i548900-8/twitter-turns-7-the-sites-history-in-pictures-janis-krums.html#~oSnNPzyWbkg3XI>

<sup>12</sup> D. Murthy, *Twitter. Social Communication in the Twitter Age*, Cambridge, Malden 2013, s. 60.

<sup>13</sup> Tamże, *passim*.

<sup>14</sup> Tamże.

będąc obserwowanym) dominowały konwersacje i polemiki oraz komentarze i opinie (obie te kategorie stanowiły w sumie 60% tweetów), następnie przeglądy mediów lub zapowiedzi materiałów (17,5%). Informacje własne stanowiły tylko 10% wszystkich tweetów, a i tak nie można ich uznać za oryginalnie „twitterowe”, albowiem były to transmisje newsów, które równoległe pojawiały się np. w mediach tradycyjnych i były w tym samym czasie umieszczane na kontach twitterowych tych mediów (jak TVP Info)<sup>15</sup>. Taka konkluzja odpowiada temu, co Richard Rogers, profesor Uniwersytetu w Amsterdamie, opisując debatę wokół Twittera, ujął jako jego prymarny cel: miało to być narzędzie do porozumiewania się między przyjaciółmi, informującymi się gdzie są i co robią. Przez wiele lat był on postrzegany raczej jako rodzaj depeszy, krótki przekaz, usługa umożliwiająca łączność między obywatelami niż jako platforma wymiany poważnych informacji<sup>16</sup>. Tak było przynajmniej do roku 2009.

Badania odnoszące się do wczesnego okresu istnienia Twittera (2006–2009) wykazywały, że Twitter wypełniony był w 40% bełkotem (BBC News, 2009). Na przykład były to bezsensowne tweety typu „Jem sandwicha” (tzw. *food tweet*), konwersacje, (tzw. *pass-along value*) czy tweety autopromocyjne. W badaniach z 2007 roku tweety nazwano codziennymi pogawędkami (*daily chatter*). Wyróżniono wówczas także dzielenie się informacjami (*sharing information*) i przekazywanie newsów (*reporting news*). Badacze

<sup>15</sup> M. Palczewski, *Tweet jako odmiana newsa...*, dz. cyt.; por. M. Palczewski, *Twitter — ponowoczesne źródło informacji*, „Dziennikarstwo i media” 2013, nr 3, s. 175–196.

<sup>16</sup> R. Rogers, *Debanalising Twitter. The Transformation of an Object of Study* [w:] *Twitter and Society*, red. K. Weller, A. Bruns, J. Burgess, M. Mahrt, C. Puschmann, New York 2014, s. ix–xxxvii.

Twittera od wielu lat podkreślają „fatyczność kultury” mediów społecznościowych. Według Vincenta Millera Twitter nie powinien być rozpatrywany jako przestrzeń, w której najważniejszy jest dialog lub wymiana informacji czy debata, lecz jako platforma tak zwanej „zsięciowanej społeczności” (*networked sociality*), gdzie „treść nie jest królem”. Głównym zadaniem tego medium jest samo podtrzymywanie kontaktu, po prostu obecność na Twitterze. Nieco inne zdanie ma wspomniany już Richard Rogers, który nie negując roli fatycznej Twittera, uważa, że nie należy traktować go jako banalne, płytkie medium faworyzujące wszystko, co ulotne i popularne. Jego zdaniem powinniśmy skupić uwagę na postępującym procesie „de-banalizacji” Twittera<sup>17</sup>. Tę tendencję można rzeczywiście zaobserwować w tej części Twittera, gdzie toczy się dyskurs polityczny, w części opanowanej przez profesjonalne i poważne media, lecz na pewno nie tam, gdzie dominują media błahe, rozrywkowe czy plotkarskie.

Wydaje się, że „polski” Twitter przechodzi wciąż przez tę pierwszą fazę rozwoju. 1 września 2013 roku analizie poddałem 62 tweety, które pojawiły się na moim koncie na Twitterze tego dnia. Obserwowałem 57 użytkowników — tweety pochodziły od 20 spośród nich. Najwięcej było autopromocji (rekomendacji własnych tekstów i programów) — 24%, następne miejsce zajęło cytowanie cudzej wypowiedzi lub informacji — ponad 17%, komentarzy — 14,5%. Informacji własnych było zaledwie 3%, mniej niż powiadomień o tym, co robi lub co będzie robił autor wpisu (tych było 6%)<sup>18</sup>. Powyższe wnioski

<sup>17</sup> Tamże.

<sup>18</sup> Informacje własne pochodziły z TVP info.

zostały potwierdzone w wrywkowym przeglądzie wpisów na Twitterze dnia 1 października 2014 roku. Z obserwowanych przeze mnie 70 kont na Twitterze aktywnych było 30. Wygenerowały one w ciągu niecałych 4 godzin 100 wpisów. Najwięcej wpisów zamieściło dwóch obserwowanych przeze mnie dziennikarzy: Michał Majewski z tygodnika „Wprost” (11) i Bartosz Węglarczyk z „Rzeczpospolitej” (10). Najwięcej procentowo wpisów pochodziło z mediów, których konta śledzę: BBC, CNN, TVP Info i TBO (The Tampa Tribune z Florydy) — razem 30 tweetów. Były to newsy, które w tamtym momencie lub wcześniej pojawiły się na różnych platformach tychże mediów (np. w telewizji, w gazecie czy na stronie internetowej). Polskim akcentem było tego dnia udzielenie przez Sejm votum zaufania rządowi Ewy Kopacz. Informacje o tym wydarzeniu znalazły się na wszystkich głównych portalach, w stacjach telewizyjnych i radiowych, tak że pojawienie się tweetów przedstawiających wyniki głosowania trudno uznać za „informacje własne”, tym bardziej, że powtarzały one informację, wcześniej publikowaną „na żywo”. Fakt, że wśród opisywanych tweetów tym razem mało było wiadomości autopromocyjnych czy banalnych spowodowany był dwoma głównymi czynnikami: świadomą selekcją obserwowanych kont (brakiem wśród nich kont celebrytów, agencji reklamowych, portali plotkarskich, itp.) oraz specyfiką dnia, w którym dominowały wiadomości dotyczące exposé Ewy Kopacz i głosowania nad zaufaniem dla nowego rządu.

### Inne badania polskie i zagraniczne

Z badań przeprowadzonych przez Instytut Monitorowania Mediów w Warszawie wynika, że

biorąc pod uwagę okres od sierpnia 2012 do sierpnia 2014 roku Twitter i Facebook znalazły się wśród najczęściej cytowanych mediów tradycyjnych i społecznych (odpowiednio na 4 i 5 miejscu za „Rzeczpospolitą”, „Gazetą Wyborczą” i „Wprost”)<sup>19</sup>. Radio, prasa i TV regularnie powołują się na newsy z mediów społecznościowych. Na Twittera i Facebooka powoływano się w tradycyjnych mediach odpowiednio 10 tys. i 9,6 tys. razy. Dla porównania tygodnik „Wprost” miał 10 tys. cytowań, a liderzy rankingu, czyli „Rzeczpospolita” i „Gazeta Wyborcza”, pojawili się w innych mediach odpowiednio 16 tys. i 14,6 tys. razy.

Przodują tweety (47% wszystkich cytowań), na drugim miejscu są posty z Facebooka (46%), YouTube ma 6%. IMM odnotował trzykrotny wzrost wykorzystywania materiałów pochodzących z mediów społecznościowych w ciągu ostatnich 2 lat. Jest to około 1200 zastosowań w miesiącu, co stanowi około 25% wszystkich cytowań w polskich mediach. Najczęściej media społecznościowe są cytowane przez prasę (60% przypadków); przodują „Super Express” (260 powołań) i „Gazeta Wyborcza” (ok. 250 powołań). Tweety najczęściej retweetowały Radio TOK FM (ok. 500 powołań) i Radio Zet (340 powołań). W lutym 2014 roku rekordowy poziom 700 cytowań miał Facebook, na którym Justyna Kowalczyk poinformowała, że weźmie udział w Igrzyskach Olimpijskich w Soczi. Na Facebooku ukazywały się też gratulacje składane Kamilowi Stochowi za zdobycie złotego medalu olimpijskiego w skokach narciarskich.

IMM odnotował również, że Facebook jest źródłem informacji o celebrytach: ich związkach,

<sup>19</sup> <http://socialpress.pl/2014/08/twitter-popularniejszy-w-mediach-tradycyjnych-facebook-tuz-za-nim/> [dostęp: 30.09.2014].

rozwodach, kłopotach finansowych czy prawnych, ślubach, ciężach, narodzinach, itp. Celebryci zamieszczają informacje o sobie, zabiegając w ten sposób o PR dla siebie i kształtując własny wizerunek. Innym ważnym polem informacji na Twitterze jest polityka. W czerwcu 2014 roku 770 razy cytowano wpisy z tego medium. Zbiegło się to z aferą podsłuchową i wyborami do Parlamentu Europejskiego. Na Twitterze ukazywały się komentarze, rozmowy, linki odsyłające do wydarzeń, opinie, dyskusje i osobiste deklaracje.

Wcześniejsze badania z 2012 roku ukazywały już rosnącą siłę oddziaływania mediów społecznościowych: Facebook (235 cytowań) i Twitter (228) znalazły się na 4 i 5 miejscu wśród najbardziej cytowanych mediów w Polsce. Wyprzedziły m.in. Radio Zet, „Wprost” oraz wszystkie telewizje, natomiast materiały z YouTube były cytowane częściej niż innych telewizji oprócz TVN24<sup>20</sup>. Z Twittera najczęściej przeklemano newsy polityków (Marcina Bosackiego, Macieja Maciejewskiego i Radosława Sikorskiego), a z Facebooka celebrytów. Media społecznościowe były wówczas cytowane łącznie 544 razy, prasa 3076, a telewizja 438<sup>21</sup>.

### Nowy paradygmat newsa

Co charakteryzuje newsy z mediów społecznościowych? Wydaje się, że można zauważyć następujące ich cechy:

- ograniczenie pod względem treści do 140 znaków;
- zerwanie ze strukturą odwróconej piramidy, dowolność formy;

- często mają one charakter interakcyjny, tzn. są współtworzone przez odbiorcę, a funkcje nadawcy i odbiorcy stają się wymienne;
- tracą obiektywny charakter, są subiektywne (oczywiście nie zawsze), mieszają informacje z komentarzem;
- charakteryzują się „banalnymi” wartościami informacyjnymi (np. tak zwane *food newsy*);
- nie są sprawdzane przed publikacją w mediach społecznościowych, a nawet w procesie przekazywania ich przez media tradycyjne.

Łatwo zauważyć, że tweety charakteryzuje niewielka długość wypowiedzi i ich hybrydowa, polimorficzna forma. Rzadko są one kanonicznymi newsami. Często ukazują zaangażowanie emocjonalne autorów, są nieobiektywne, autorskie, adresowane do wybranej osoby lub grupy osób, zaangażowane w opisywane sprawy i wydarzenia. Zanika w nich podział na nadawcę wiadomości i jej odbiorcę, albowiem nadawca bywa jednocześnie odbiorcą, a odbiorca nadawcą informacji.

### Facebook i Twitter — nowa kultura newsa

Mamy więc niewątpliwie do czynienia z nową kulturą newsa, wymykającą się dotychczasowym ocenom co do jego roli, znaczenia i ważności w codziennym życiu. Zalew internetowych wpisów w jakiegokolwiek postaci powoduje dewaluację i dezawuowanie newsów, które stają się nieprzerwanie płynącym strumieniem wypowiedzi *online*. Nowa kultura newsów zakorzeniona jest w tymczasowości, szybkości, wielości, ale i bylejakości pojawiających się informacji, których już nikt nie weryfikuje. Są one tworzone pod coraz

<sup>20</sup> [http://www.institut.com.pl/dla\\_mediow#/details/b67fb-f261e83484039b9736b9486927a](http://www.institut.com.pl/dla_mediow#/details/b67fb-f261e83484039b9736b9486927a) [dostęp: 14.09.2014].

<sup>21</sup> Tamże.

większą presją czasu, gdyż to właśnie czas (szybkość reakcji na wydarzenie i publikacja newsa) jest najważniejszym wyznacznikiem wartości newsa, przy czym nieistotne staje się to, czy jest on prawdziwy czy tylko prawdopodobny.

Taka zmiana paradygmatu kulturowego powoduje, że społeczeństwo, odbiorcy, nie potrafi odróżnić wartościowego newsa od niewartego newsa, zweryfikowanego od plotki, obiektywnego od subiektywnego, informacji od komentarza, wreszcie prawdy od fałszu. Że dzieje się to ze szkodą dla jakości debaty publicznej, nie trzeba nikogo przekonywać. Zamiast głębi dominuje powierzchowność, zamiast wszechstronnej weryfikacji — szybka publikacja. Kultura newsa przejęła dominujące cechy kultury współczesnej. ■

## Marek Palczewski

Lodz, Poland

marekpalczewski@wp.pl

Keywords: news, Facebook, Twitter, social media, paradigm, news culture

### Facebook and Twitter — New News Culture

#### Abstract

This paper concerns the development of a new culture of news connected with Facebook and Twitter. The author analyzes how frequent and how important the news in social media is. Besides, he considers whether new forms of news creates a new paradigm in journalism.

Marek Palczewski, PhD, assistant professor in University of Social Sciences and Humanities in Warsaw.

# Zarządzanie ryzykiem nadużywania internetu w organizacjach oświatowych

**Andrzej Mirski**

Kraków, Polska

artmir@o2.pl

Słowa kluczowe: zarządzanie ryzykiem, uzależnienia behawioralne, uzależnienie od Internetu, Internet, fazy i typy uzależnienia od Internetu

## Wstęp

W niniejszym artykule przedstawiona zostanie kwestia ryzyka nadużywania Internetu oraz możliwości zarządzania tym ryzykiem. Szczególną rolę odegrać tutaj mogą organizacje oświatowe, w szczególności szkoły, które powinny nadzorować sposób, w jaki młodzież używa Internetu. Może być on używany zarówno w sposób rozsądny i korzystny, pozostając cenną pomocą w zdobywaniu potrzebnych informacji i umiejętności, może jednak odegrać niebezpieczną rolę, gdy będzie w niewłaściwy sposób nadużywany. Obecnie nadużywanie Internetu zalicza się do uzależnień behawioralnych. Uzależnienia behawioralne wywodzą się ze zwykłych sytuacji życiowych i społecznych, związanych z edukacją, pracą, zakupami, czy rozrywkami. Przybierają one jednak postać wynaturzoną, zarówno co do intensywności, jak i częstotliwości.

Andrzej Mirski, doktor, adiunkt w Katedrze Fizykochemii i Metalurgii Metali Nieżelaznych Wydziału Metali Nieżelaznych Akademii Górniczo-Hutniczej w Krakowie.

## Zagrożenie ryzykiem behawioralnym

Ryzyko behawioralne ma miejsce wtedy, gdy zachowanie może stać się zagrażające dla jednostki lub jej otoczenia, kiedy przyjmie postać ekscesywną. W ujęciu autora niniejszego artykułu dotyczy to zachowań, które:

- a. występują w umiarkowanej i rozsądnej ilości, są same w sobie czymś kulturowo akceptowanym (czasem nawet pożytecznym);
- b. w danej kulturze są dosyć częste, a przez to dostęp do nich jest (lub staje się) coraz częstszy;
- c. występują w ilości ekscesywnej (zarówno co do częstości, formy, znaczenia w życiu, zaabsorbowania), stają szkodliwe i najczęściej przyjmują postać uzależnienia;
- d. w sobie pewien potencjał uzależniający;
- e. można je tak kształtować, aby nie doprowadziły do uzależnienia.

Do takich zachowań należy zaliczyć nadmierne korzystanie z Internetu. Obecnie młodzież nieustannie używa Internetu, często w celach bardzo dla niej korzystnych. Dlatego stosowanie jakichkolwiek zakazów używania tego medium byłoby całkowicie nierozsądne. Badania wykazują dobitnie, że istnieje odwrotna zależność między odrabianiem prac domowych za pomocą Internetu a dysfunkcyjnym korzystaniem z Internetu<sup>1</sup>. To raczej inne czynniki i inny sposób korzystania

<sup>1</sup> EU NET ADB – Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce i Europie, [www.fdn.pl/eu-net-adb](http://www.fdn.pl/eu-net-adb).



z sieci mają charakter uzależniający. Dlatego tak ważne jest tu mówienie o zarządzaniu ryzykiem: istnieje pewien rodzaj akceptowanego i korzystnego zachowania, nie należy jednak dopuścić, aby przybrało ono szkodliwą postać.

### Zagrożenia behawioralna a uzależnienia behawioralne

Można wyróżnić dwa rodzaje uzależnień: uzależnienia od substancji psychoaktywnych oraz uzależnienia behawioralne<sup>2</sup>.

W przypadku uzależnień od substancji psychoaktywnych najważniejsze są aspekty fizjologiczne, choć istotne są także czynniki psychologiczne. W przypadku uzależnień behawioralnych czynniki psychologiczne dominują, choć również pojawiają się z czasem zmiany fizjologiczne, głównie w obszarze układu nagrody w mózgu oraz w zakresie poziomu neurotransmiterów<sup>3</sup>.

Do najważniejszych uzależnień behawioralnych należy pracoholizm, zakupoholizm, seksoholizm, uzależnienie od jedzenia i uzależnienie od ćwiczeń fizycznych (bigoreksja). Należy tu także szeroka grupa coraz częstszych uzależnień behawioralnych, którą autor niniejszego artykułu określa jako uzależnienia informatyczne, a więc nadmierne uzależnienie od Internetu, portali społecznościowych, gier komputerowych, telefonów komórkowych, programów telewizyjnych, etc.

Za podstawowe kryterium uzależnienia (zarówno „substancjalnego”, jak i behawioralnego) uznaje się utratę kontroli nad własnym zachowaniem, co jest równoważne z przymusem używania określonych substancji, bądź powtarzania

pewnych zachowań<sup>4</sup>. Zwykle stan ten łączy się z pojawieniem się nowej hierarchii wartości, dającej bezwzględny priorytet czynnościom uzależniającym<sup>5</sup>.

Pojawiają się także inne cechy, charakterystyczne dla wszystkich uzależnień, a mianowicie: wzrost tolerancji (dla uzyskania tego samego efektu potrzebne są coraz większe „dawki” oraz sygnały odstawienia, czyli negatywne stany emocjonalne w przypadku braku tych czynności.

U obu tych uzależnionych grup istnieją często bardzo podobne cechy osobowości i cechy psychopatologiczne. Osoby ulegające różnym uzależnieniom mają zwykle obniżoną odporność psychiczną, zaniżoną samoocenę, są często źle przystosowane, mają bardzo wysoki poziom stresu bądź też obniżoną na niego odporność. Dotyczy to również uczniów: najbardziej zagrożeni są ci o niskiej odporności psychicznej, zaniżonej samoocenie i wysokim poziomie stresu. Odpowiednie działania wychowawcze mogą być zatem profilaktyką uzależnień.

### Ryzyko behawioralne korzystania z Internetu

Korzystanie z Internetu spełnia warunki ryzyka behawioralnego, wymienione na początku artykułu, gdyż:

- a. korzystanie z Internetu jest w naszej kulturze aprobowane, jest korzystne i pożyteczne, także w przypadku młodzieży szkolnej;

<sup>2</sup> L. Golińska, *Pracoholizm, uzależnienie czy pasja*, Warszawa 2008.

<sup>3</sup> M. Griffiths, *Workaholism is still useful construct*, "Addiction Research and Theory" 2005, 13 (2), s. 76–88.

<sup>4</sup> R.E. Baumeister, T.F. Heatherton, D.M. Tice, *Utrata kontroli*, Warszawa 2000.

<sup>5</sup> R. Pomianowski, *Uzależnienie współczesna wersja "ucieczki od wolności"* [w:] *Psychologia rozwiązywania problemów społecznych*, red. J. Miluska, Poznań 1998.

- b. korzystanie to jest częste i staje się coraz bardziej popularne, a dostęp do niego coraz większy;
- c. ekscesywne korzystanie z Internetu jest niekorzystne i przyjmuje postać uzależnienia behawioralnego (co będę starał się dowieść);
- d. korzystnie z Internetu nosi w sobie pewien potencjał uzależniający;
- e. można nauczyć się używać Internetu w taki sposób, aby nie prowadził on do uzależnienia.

Ad. a. To, że korzystnie z Internetu jest w naszej kulturze aprobowane i że może być korzystne i pożyteczne jest obecnie oczywiste, choć nie od początku takie było. Obecnie zarówno w procesie edukacji, jak i życiu zawodowym i prywatnym (np. odbieranie i wysyłanie e-maili) korzysta się z Internetu coraz bardziej powszechnie i to raczej brak takiego korzystania z sieci spotyka się z niezrozumieniem i dezaprobatą.

Ad. b. Coraz większy jest też dostęp do Internetu. Według danych zawartych w Diagnozie Społecznej w 2013 roku dostęp do Internetu posiadało 67% gospodarstw domowych, choć jeszcze w 2003 roku było to tylko 17%<sup>6</sup>.

Ad. c. Jednocześnie coraz bardziej widoczne jest, że nadmierne używanie Internetu staje się niekorzystne i przyjmuje postać uzależnienia behawioralnego. Używanie Internetu w niekontrolowany sposób prowadzi może do wystąpienia problemów w sferze emocjonalnej, społecznej, zawodowej, do pogorszenia się relacji z innymi ludźmi, także z pozostającymi poza siecią oraz

<sup>6</sup> D. Batorski, *Polacy wobec technologii cyfrowych — uwarunkowania dostępności i sposobów korzystania*, „Diagnoza Społeczna: Warunki i Jakość Życia Polaków — Raport. [Special issue]. „Contemporary Economics” 2013, 7, s. 317–341.

zaniebdywania obowiązków wobec pracy czy nauki<sup>7</sup>.

Ad. d. Korzystnie z Internetu ma w sobie pewien potencjał uzależniający łączący się z jego atrakcyjnością, czasochłonnością, zdolnością do absorpcji uwagi, z jego ogromnym rozwojem technologicznym i możliwością całkowitego pochłaniania życia.

Ad. e. Internetu można się nauczyć w sposób niegroźący uzależnieniem. Można z niego korzystać tak, jak niegdyś korzystano z bibliotek czy tradycyjnej poczty. Racjonalne podejście użytkowe zmniejsza niebezpieczeństwo uzależnienia.

### Nadużywanie Internetu

Zagadnienie nadużywania Internetu (i skutków tego zjawiska) jest stosunkowo młode i wciąż nie doczekało się jednej, obowiązującej terminologii. K. Young określa je jako „uzależnienie od Internetu”<sup>8</sup>, B. Woronowicz używa nazwy „siecioholizm”<sup>9</sup>, R. A. Davis posługuje się terminem „patologiczne używanie Internetu”<sup>10</sup>, a R. Poprawa określeniem „problematyczne używanie Internetu”<sup>11</sup>. Wybitny wkład w zbadanie i opisanie tego zaburzenia przypada Kimberly Young, która w swojej pracy *Uzależnienie od Internetu: zagrożenie nowym zaburzeniem psychicznym* zaprezentowała wyniki

<sup>7</sup> B. Woronowicz, *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*, Media Rodzina & Wydawnictwo Edukacyjne PARPA-MEDIA 2009, s. 475.

<sup>8</sup> K. S. Young, *Internet addiction: symptoms, evaluation, and treatment, Innovation in clinical practice: a source book*, Professional Resource Press, Sarasota 1999.

<sup>9</sup> B. Woronowicz, *Uzależnienia...*, dz. cyt., s. 475.

<sup>10</sup> R. Davis, *Poznawczo-behawioralny model patologicznego używania Internetu* [w:] *Internet a psychologia*, red. W. Paluchowski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 380.

<sup>11</sup> R. Poprawa, *Test problematycznego używania Internetu. Adaptacja i ocena psychometryczna Internet Addiction Test K. Young*. „Przegląd Psychologiczny”, 54(2).

badań nad 496 użytkownikami sieci (293 kobiety i 203 mężczyzn) w wieku 15–60 lat.

Warto zaznaczyć, że uzależnienie od Internetu nie zostało jeszcze wymienione jako jednostka chorobowa w popularnych podręcznikach diagnostycznych służących do klasyfikacji chorób, takich jak ICD–10<sup>12</sup> czy też DSM IV<sup>13</sup>. Podejmowano jednak próby dopasowania uzależnienia od Internetu do wyżej wymienionych klasyfikacji<sup>14</sup>. Stosując kryteria diagnostyczne podobnie jak w przypadku ICD–10 czy DSM–IV, zespół uzależnienia od Internetu można traktować jako patologiczny sposób jego użytkowania, który prowadzi do zaburzenia czynności psychicznych i zburzenia zachowania, przy czym w ostatnich dwunastu miesiącach pojawiają się co najmniej trzy spośród poniższych objawów:

1. Tolerancja jako potrzeba coraz częstszego korzystania z Internetu. Wyraźny, stopniowy spadek satysfakcji osiąganey w ciągu tej samej ilości czasu przebywania w Internecie.
2. Objawy odstawienia manifestujące się:
  - a) zespołem abstynencyjnym (w okresie od kilku dni do miesiąca po zaprzestaniu lub ograniczeniu korzystania z Internetu w formie co najmniej dwóch z objawów): pobudzenie psychoruchowe, niepokój, obniżenie nastroju, obsesyjne myślenie o tym, co się dzieje w Internecie, fantazje

<sup>12</sup> ICD 10 Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, Rewizja dziesiąta World Health Organization, 2008.

<sup>13</sup> American Psychiatric Association: Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM–IV. 4th ed., American Psychiatric Association, Washington 1994.

<sup>14</sup> Zarządzanie i technologie informacyjne. Komunikacja w dobie Internetu, t. 1, red. B. Kożusznik, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2004.

i marzenia senne na temat Internetu, celowe lub mimowolne poruszanie palcami w sposób charakterystyczny dla pisania na klawiaturze;

- b) korzystaniem z sieci celem uniknięcia przykrych objawów abstynencyjnych po zaprzestaniu lub ograniczeniu korzystania z Internetu.
3. Częste przekraczanie planowanego wcześniej czasu korzystania z Internetu.
4. Utrwalona potrzeba lub nieudane próby ograniczania lub zaprzestania korzystania z Internetu.
5. Poświęcanie dużej ilości czasu na wykonywanie czynności związanych z Internetem (np. kupowanie książek na jego temat, testowanie nowych przeglądarek stron WWW, porządkowanie ściągniętych z Internetu materiałów, plików, programów itp.).
6. Zmniejszanie lub rezygnowanie z aktywności społecznej, zawodowej lub rekreacyjnej na rzecz Internetu.
7. Korzystanie z Internetu pomimo świadomości doświadczania trwałych bądź narastających problemów somatycznych (fizycznych), psychologicznych lub społecznych, spowodowanych lub nasilających się w związku z korzystaniem z sieci (np. ograniczenie czasu snu, występowanie problemów rodzinnych, spóźnianie się do pracy i na spotkania, zaniedbywanie obowiązków, rezygnacja z innych istotnych działań)<sup>15</sup>.

Woronowicz, biorąc pod uwagę kryteria uzależnienia zamieszczone w ICD–10 proponuje, aby

<sup>15</sup> B. T. Woronowicz, *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, Warszawa 2001.

sieciologizm rozpoznawać wówczas, gdy w ciągu ostatniego roku stwierdzono co najmniej trzy z poniższych objawów:

1. Silna potrzeba lub przymus korzystania z Internetu.
2. Subiektywne przekonanie o mniejszej możliwości kontrolowania zachowań związanych z Internetem (to jest osłabienie kontroli nad powstrzymywaniem się od korzystania z Internetu oraz nad długością spędzanego w nim czasu).
3. Występowanie niepokoju, rozdrażnienia czy obniżonego samopoczucia przy próbach przerwania lub ograniczenia korzystania z Internetu oraz ustępowanie tych stanów z chwilą powrotu do niego.
4. Spędzanie coraz większej ilości czasu w Internecie celem uzyskania zadowolenia lub dobrego samopoczucia, które poprzednio osiągnięte było w znacznie krótszym czasie.
5. Postępujące zaniedbywanie alternatywnych źródeł przyjemności lub dotychczasowych zainteresowań na rzecz Internetu.
6. Korzystanie z Internetu pomimo szkodliwych następstw (fizycznych, psychicznych i społecznych) mających związek ze spędzaniem czasu w Internecie<sup>16</sup>.

M. Griffiths podaje takie objawy składające się na uzależnienie od Internetu:

1. Dominacja — Internet pochłania znaczną część czasu danej osoby, jest ważniejszy niż cokolwiek innego, determinuje myśli, uczucia i zachowanie.

<sup>16</sup> B. T. Woronowicz, *Bez tajemnic o uzależnieniach i ich leczeniu*, dz. cyt.

2. Zmiany nastroju — używanie Internetu jest formą ucieczki przed swoimi problemami i radzenia sobie z negatywnymi emocjami.
3. Tolerancja — użytkownik musi poświęcać na korzystanie z Internetu coraz więcej czasu, aby osiągnąć pożądane rezultaty (zmianę nastroju).
4. Objawy odstawienia — towarzyszące zaprzestaniu korzystania z Internetu negatywne stany psychiczne (np. irytacja) i fizyczne (np. drżenia/trzęsienie się).
5. Konflikty — zarówno wewnętrzne, jak i interpersonalne.
6. Zapaści — tendencja do szybkiego wznowienia poprzednich zachowań internetowych, nawet po długim czasie abstynencji<sup>17</sup>.

K. Young wymieniła kryteria rozpoznawania tego zaburzenia:

1. Uczucie niepokoju dotyczące Internetu.
2. Rosnąca potrzeba korzystania z Internetu.
3. Podejmowanie wielu prób ograniczenia używania Internetu.
4. Użytkownik zamyka się w sobie podczas ograniczania używania Internetu.
5. Brak zdolności do zarządzania czasem.
6. Problemy rodzinne, szkolne, zawodowe.
7. Kłamanie na temat czasu poświęcanego na korzystanie z Internetu.
8. Wahania nastroju.

Według R. A. Davis są to:

1. Obsesyjne myśli na temat Internetu, przekonanie, że jest on najważniejszy w życiu.
2. Internet zastępuje przyjaciół i rodzinę.
3. Słaba kontrola impulsów.

<sup>17</sup> M. Griffiths, *Does Internet and Computer "Addiction" Exist? Some Case Study Evidence*, „CyberPsychology & Behaviour”, vol. 3, nr 2, 2000.

4. Brak panowania nad czasem korzystania z sieci.
5. Dawne pasje nie dają satysfakcji.
6. Znajomości zawierane w sieci są bardziej atrakcyjne, niż te poza nią, co prowadzi do izolacji społecznej.
7. Ukrywania swoich internetowych aktywności.
8. Obniżanie się poczucia własnej wartości<sup>18</sup>.

### I. Typologia uzależnienia od Internetu

Kimberly Young zaproponowała podział uzależnienia od Internetu na różne podtypy:

1. Erotomanię internetową, która polega na korzystaniu z dostępnych w Internecie materiałów o treści erotycznej, częstym wchodzeniu na strony pornograficzne, przebywaniu na czatach internetowych o tematyce seksualnej oraz szukaniu partnerów seksualnych w Internecie.
2. Socjomanię internetową, która charakteryzuje się aktywnym udzielaniem się na forach dyskusyjnych, czatach, nadmiernie częstym używaniem poczty elektronicznej oraz zastępowaniem kontaktów społecznych z realnego świata przez te zawarte w Internecie.
3. Uzależnienie od sieci internetowej, które polega głównie na korzystaniu z internetowych sklepów, aukcji, zakładów, a także braniu udziału w grach hazardowych.
4. Przeciążenie informacyjne, które polega na zbieraniu ogromnej ilości informacji w celu zdobycia jak największej wiedzy, co ma pomóc w osiągnięciu sukcesu, zdobyciu lepszej pracy czy znajomych.

5. Uzależnienie od komputera, które po prostu polega na nadużywaniu komputera, a sam Internet nie jest niezbędny — w grupie tej dominują zwłaszcza gracze komputerowi<sup>19</sup>.

Davis z kolei proponuje podział uzależnienia od Internetu na typ specyficzny i niespecyficzny. Osoby zaliczające się do typu specyficznego nadmiernie korzystają z pewnych ściśle wyspecjalizowanych funkcji Internetu, takich jak na przykład hazard, pornografia, aukcje. Przebywanie w Internecie i korzystanie z niego w określony sposób prowadzi do wielu negatywnych konsekwencji w codziennym funkcjonowaniu.

Typ niespecyficzny charakteryzuje się głównie spędzaniem przez użytkowników czasu na korzystaniu z Internetu bez celu, spędzaniem czasu na czatach internetowych, wielokrotnych sprawdzaniu poczty elektronicznej. Osoby te często korzystają z Internetu, aby odłożyć w czasie wykonywanie obowiązków, co w konsekwencji prowadzi do wzrostu napięcia spowodowanego ich odroczeniem lub niewykonaniem<sup>20</sup>.

U uczniów mogą występować obie te formy uzależnienia, przy czym tym niespecyficzny jest zazwyczaj pierwotny. Po pewnym czasie użytkownik znajduje obszar w Internecie, w który jest mu najłatwiej (z wielu różnych względów) uciekać od codziennych problemów realnego życia.

### Negatywne konsekwencje uzależnienia i rozmiar zjawiska

Negatywne konsekwencje nadużywanie Internetu oraz uzależnienia od niego są wyraźne i dotkliwe, a narastają wraz ze zwiększaniem się stopnia uzależnienia. Do tych negatywnych konsekwencji można zaliczyć: utratę kontroli nad zachowaniem,

<sup>18</sup> R. Davis, *Poznawczo-behawioralny model...*, dz. cyt., s. 380.

<sup>19</sup> K. S. Young, *Internet addiction...*, dz. cyt.

<sup>20</sup> R. Davis, *Poznawczo-behawioralny model...*, dz. cyt., s. 380.

brak zainteresowania tym, co dzieje się poza siecią i przedkładanie internetowych aktywności nad realne życie, zaburzenia tożsamości, samotność i izolację, obniżone potrzeby kontaktów z innymi (w tym seksualnych), zaspokajanie tych kontaktów (włącznie z seksualnymi) w sieci, pogorszenie się stosunków w rodzinie, zaniedbywanie przyjaźni, kłopoty małżeńskie, niewypełnianie obowiązków w pracy, brak kontroli nad finansami. Niekontrolowane używania Internetu pociąga za sobą także negatywne konsekwencje zdrowotne (choć nie są one tak drastyczne, jak w przypadku uzależnień od substancji). Osoby uzależnione od Internetu często zaniedbują swoje potrzeby biologiczne, takie jak głód czy potrzeba snu. Długie godziny spędzane przez ekranem komputera powodują u nich kłopoty okulistyczne, bóle i zawroty głowy, bóle kręgosłupa, przewlekłe zmęczenie, czasem nawet osłabienie systemu odpornościowego. Na rozwinięcie się patologicznego używania Internetu wpływ ma czas poświęcany na użytkowanie sieci. Nie jest to oczywiście kryterium wystarczające do stwierdzenia występowania patologicznego używania Internetu, jest jednak znaczące, zwłaszcza kiedy przez Internet zaniedbywane są inne czynności, obowiązki, kontakty.

Według ostatnich badań 1,3% polskich respondentów (1,2% dla próby europejskiej) przejawia objawy nadużywania Internetu, podczas gdy 12,0% (12,7% dla próby europejskiej) jest zagrożonych nadużywaniem. Łącznie 13,3% (13,9% dla próby europejskiej) dysfunkcyjnie używa Internetu.

Odsetek osób korzystających z Internetu w sposób dysfunkcyjny jest najwyższy w Hiszpanii, Rumunii oraz w Polsce, natomiast najniższy — w Niemczech oraz w Islandii. Dysfunkcyjne

z Internetu częściej wykazują chłopcy, starsze nastolatki i te osoby, których rodzice mają wykształcenie podstawowe. Osoby dysfunkcyjnie korzystające z Internetu częściej cierpią na zaburzenia psychospołeczne<sup>21</sup>.

Pod względem płci, jako istotnej zmiennej mającej wpływ na rozwój uzależnienia, badacze nie prezentują jednolitego stanowiska. Niektóre doniesienia wskazują na przewagę mężczyzn w grupie osób uzależnionych, ale polskie badania prowadzone przez dra R. Poprawę wskazały na przewagę kobiet<sup>22</sup>.

### Uzależniający potencjał Internetu

Internet niewątpliwie posiada pewien potencjał uzależniający. Według Coopera właściwościami Internetu sprawiającymi, że jest on źródłem powstania zależności są: dostęp, dostępność finansowa i anonimowość<sup>23</sup>. Według K. Young Internet charakteryzuje się anonimowością, dogodnością oraz pozwala na ucieczkę<sup>24</sup>.

Według autora niniejszego artykułu Internet może zaspakajać wszystkie potrzeby z piramidy potrzeb Masłowa.

#### 1. Potrzeby fizjologiczne

W tej dziedzinie Internet może zaspakajać przede wszystkim potrzeby seksualne jako tzw. Cybersex. Zaspokajanie potrzeb seksualnych w Internecie, choć niedoskonałe, jest jednak łatwo dostępne i zapewnia jednocześnie bezpieczeństwo i anonimowość. W dziedzinie innych potrzeb fizjologicznych Internet nie daje już tak łatwego

<sup>21</sup> EU NET ADB – Badanie nadużywania Internetu przez młodzież w Polsce i Europie, [www.fdn.pl/eu-net-adb](http://www.fdn.pl/eu-net-adb).

<sup>22</sup> P. Majchrzak, N. Ogińska-Bulik, *Uzależnienie od Internetu*, Łódź 2010, s. 71

<sup>23</sup> Tamże, s. 67

<sup>24</sup> K. S. Young, *Internet addiction...*, dz. cyt.

i bezpośredniego zaspokojenia, ale pozwala na dostarczanie wszelkich innych form zaspakajania potrzeb biologicznych bez ruszania się z domu — zamówić przez Internet można obecnie wszystko.

### 2. *Potrzeby bezpieczeństwa*

Używanie Internetu może zwiększyć subiektywne poczucie bezpieczeństwa, dzięki ucieczce od codziennych problemów w świat swojski, akceptowany i redukujący poczucie lęku. Wiele osób w sieci czuje się bardziej bezpiecznie, mając poczucie większej kontroli nad relacją, w której uczestniczą. Internet pozwala także na zmniejszenie lub ukojenie stresu. Uzależnione od Internetu osoby, które posiadają wysoki poziom stresu i próbują radzić sobie z nim w sposób nieskuteczny, korzystają głównie z gier komputerowych oraz używają Internetu do komunikacji. Stanowi to ucieczkę od problemów i pozwala na zapomnienie.

### 3. *Potrzeby przynależności i miłości*

Internet stosunkowo łatwo może zastąpić te potrzeby, jest bowiem idealnym wręcz środkiem do łatwej i bezpiecznej komunikacji międzyludzkiej. W dodatku daje on możliwość szybkiego dotarcia do osób o podobnych poglądach, zainteresowaniach, wyznaniach, preferencjach etc. Prawie każdy internauta jest w stanie szybko odnaleźć grupę, która pozwoli mu na realizowanie potrzeby przynależności. Ale utrzymanie satysfakcjonujących relacji w sieci wymaga dużego zaangażowania i odpowiedniej ilości czasu. Dlatego taka aktywność jest silnie wciągająca. Nadmierne zaangażowanie w relacje wynika często z problemów w obrębie własnej psychiki. Czasem relacje sieciowe stają się pretekstem do nowego, innego niż zwykle, sposobu ekspresji, a nawet do tworzenia zupełnie nowej tożsamości. Kontakty internetowe, czaty, wiadomości

e-mail mogą prowokować aktywację nieuświadomianych potrzeb. Silne zaabsorbowanie relacją internetową może być próbą zmuszania drugiej osoby do spełniania swoich oczekiwań. Brak odpowiedzi może prowokować fantazje na temat tego, w jaki sposób internauta jest postrzegany w sieci, może być powodem coraz większego udziału w grupach dyskusyjnych czy wysyłania większej liczby wiadomości w celu zwrócenia na siebie uwagi. Anonimowość w sieci może być postrzegana jako zaleta, ale ma również swoje wady dla relacji międzyludzkich. Pozwala na większą otwartość, szczerłość, a z drugiej strony uniemożliwia zaspokojenie potrzeby kontaktu fizycznego z drugą osobą. Wiele osób nie chce „burzyć” zbudowanej w sieci tożsamości przez ujawnienie się i spotkanie w rzeczywistym świecie z osobami, z którymi utrzymuje internetowe relacje.

### 4. *Potrzeby szacunku*

Potrzeba osiągnięć i mistrzostwa związana jest z potrzebą uczenia się, realizowania celów, rozwijania się. Kontakt z komputerem pozwala na dostarczanie szybkich wzmocnień w wypadku opanowywania nowych technologii, programów, funkcji. Osiąganie sukcesów dostarcza dużej satysfakcji i motywuje do zdobywania kolejnych umiejętności. Silne i szybkie wzmocnienia płynące z komputera „przyciągają” internautę coraz mocniej. Skutkiem tego jest konieczność spędzania przed monitorem coraz dłuższego czasu. Rozbudzanie swojej ciekawości i zdobywanie nowych umiejętności nie musi być powodem uzależnienia, często jednak internauci w ten sposób podnoszą swoje poczucie własnej wartości, aby zrekompensować sobie niepowodzenia na innych polach.

### 5. *Potrzeba samorozwoju*

Wiele osób uzależnionych od sieci uważa, że Internet pozwala im na rozwój siebie, a nawet odkrycie swojej prawdziwej osoby. Uczniowie niejednokrotnie mają mylne wyobrażenie o Internecie, jako o nieograniczonym źródle czystej prawdy, sądzą więc, że dzięki niemu rozwijają się intelektualnie. Niektórzy odczuwają pragnienie korzystania z Internetu, jako duchową potrzebę, która może być zaspokajana dzięki przekraczaniu własnej osoby i „mieszaniu” się własnej świadomości ze świadomością innych użytkowników Internetu. Potrzeba osiągnięcia odmiennych stanów świadomości często towarzyszy uzależnieniu od substancji i jest silnym czynnikiem uzależniającym. Ludzie próbują osiągać takie stany także poprzez medytację czy jogę. Również Internet daje takie możliwości, zwłaszcza poprzez gry i programy pozwalające na tworzenie nowej tożsamości, wcielanie się w inne postacie, życie w alternatywnym świecie, utratę poczucia czasu i przestrzeni.

#### **Trójczynnikiowy model uzależnienia od Internetu**

Według autorskiego modelu w uzależnieniu od Internetu dominują trzy czynniki:

1. Czynniki poznawcze.
2. Czynniki emocjonalno-motywacyjne.
3. Czynniki behawioralne (zachowania).

Model ten zakłada, że patologiczne używanie Internetu jest wynikiem równoczesnego występowania określonych przekonań, emocji, motywacji i wreszcie zachowań. Czynniki poznawcze obejmuje przekonania jawne, zniekształcenia poznawcze, myśli automatyczne oraz ruminacje. W zakresie przekonań jawnych znajdują się sądy, według

których tylko w Internecie można znaleźć przyjaciół, spokój i ucieczkę od stresu, tylko w sieci można wykazać się mistrzostwem, tylko w sieci można być kimś ważnym, tylko tam można znaleźć źródło silnych i cennych doznań. Uważa się, że świat wirtualny jest bezpieczny i przyjazny, a świat realny niebezpieczny i wrogi. Tego typu sądy nasilają potrzeby korzystania z Internetu, budzą silne emocje pozytywne w czasie jego używania i negatywne w okresie jego braku, wreszcie wytwarzają bardzo silną motywację do przebywania jak najczęściej w sieci. Zniekształcenia poznawcze obejmują brak wiary w swoje możliwości, niską samoocenę i przekonanie o niskiej skuteczności własnych działań. Zniekształcenia te budzą silną potrzebę potwierdzenia siebie, generują lęk przed porażką i depresję z jednej strony, a z drugiej strony silne poczucie nadziei i radości w czasie korzystania z Internetu, wytwarzają wreszcie motywację do jak najczęstszego uzyskiwania pozytywnych komunikatów zwrotnych od innych internautów. Myśli automatyczne to pojawiające się szybko, często niemal nieuchwytnie w zakresie świadomości myśli typu: „nie uda mi się”, „jestem do niczego”, „muszę zająć się czymś innym”, „nie mam szans wśród innych ludzi”, „znowu zawiodłem”. Myśli te bardzo szybko generują stany emocjonalne lęku i depresji i wiodą do najszybszej ucieczki w upragniony świat sieci internetowej. Ruminacje są to uporczywe, obsesyjnie powtarzające się myśli. Mogą one w pierwszym rzędzie dotyczyć samego Internetu. Może to być wielokrotne przeżywanie rozegranych już gier komputerowych lub fantazjowanie na temat następnych, planowanie dalszych rozmów i aktywności w sieci. Powodują one niemożność skupienia uwagi na innych aspektach życia. Mogą to być także powtarzane obsesyjnie negatywne myśli na temat siebie i realnego świata,



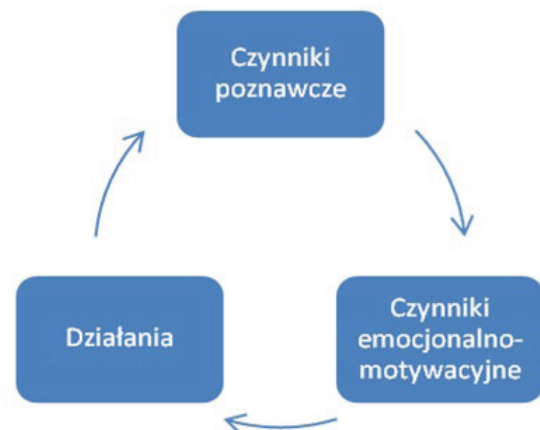
prowadzące do jeszcze większego uzależnienia od Internetu. Sfera emocjonalno-motywacyjna obejmuje potrzeby, emocje i motywacje, połączone zwykle w jedną funkcjonalną całość. Jak zaznaczono w poprzednim podrozdziale Internet w sytuacji uzależnienia może zaspakajać, spełniać wszystkie potrzeby, wypierając naturalne formy ich zaspakajania. Wymienione powyżej zaburzone czynniki poznawcze jeszcze bardziej nasilają potrzeby zaspakajane przez używanie Internetu.

Emocje są złożonym systemem stopnia zaspakajania potrzeb, a także ich przewidywanego zaspakajania w przyszłości. Jeżeli potrzeby są (i przewiduje się, że nadal będą) zaspakajane, wówczas emocje mają charakter pozytywny — radość, duma, ulga, satysfakcja, poczucie spełnienia. Jeżeli potrzeby nie są spełniane pojawiają się uczucia negatywne — rozczarowanie, smutek, tęsknota, żal, poczucie winy, wstydu, pustki. Jeżeli przewiduje się, że istotne potrzeby nadal nie będą spełniane, pojawiają się niepokój i lęk, poczucie zagrożenia. W trakcie rozwijania się uzależnienia od Internetu emocje pozytywne pojawiają się w trakcie jego używania, a emocje negatywne, gdy go brakuje.

Motywacja jest już bezpośrednim ukierunkowaniem na podjęcie i utrzymanie określonych działań. Jest ona pobudzana zarówno poprzez brak zaspokojenia określonych potrzeb, jak i dodatkowo przez występowanie określonych emocji, działających jako wewnętrzny system nagród i kar. Motywacja działa zatem w kierunku podtrzymania lub powtórzenia sytuacji, które wywoływały emocje pozytywne oraz zmiany sytuacji, które wywoływały emocje negatywne. W przypadku rosnącego uzależnienia od Internetu występuje coraz silniejsza motywacja do jego używania, natomiast słabną motywacje konkurencyjne, nawet

jeżeli dla jednostki są korzystne (jak motywacja do pracy, miłości, twórczości etc.).

Motywacja uruchamia podejmowanie określonych działań, a więc w opisywanym przypadku uzależnienia coraz częściej korzystnie z Internetu. Działania te stanowią nagrody (a ich brak kary), przez co wzmacniają cały system emocjonalno-motywacyjny nakierowany na używanie Internetu. Co więcej, działania te utrwalają i pogłębiają zaburzone już wcześniej procesy poznawcze, jeszcze bardziej przekonując jednostkę, że świat realny jest wrogi i niebezpieczny, a wirtualny świat Internetu jest przyjazny i spełniający potrzeby.



Rys. 1. Trójczynnikiowy model uzależnienia od Internetu, opracowanie własne.

### Fazy uzależnienia od Internetu

K. Young opisała fazy, przez które przechodzą internauci, którzy coraz bardziej uzależniają się od korzystania z sieci<sup>25</sup>:

**I faza** — zaangażowania — użytkownik zapoznaje się z Internetem i jego możliwościami. W tej fazie istotną rolę odgrywają uczucia związane z eksploracją nowej rzeczywistości. Kontakty nawiązywane za pomocą Internetu sprawiają, że znika nuda i poczucie osamotnienia. Może

<sup>25</sup> K. S. Young, *Internet addiction...*, dz. cyt.

pojawiać się nawet uczucie podobne do euforii, a także uczucie spokoju w trakcie lub bezpośrednio po surfowaniu w sieci.

**II faza** — zastępowania — intensywne uczucia występujące w poprzedniej fazie zastępowane są przez redukcję dyskomfortu. Uzależniony zaczyna odczuwać potrzebę podtrzymywania znajomości zawartych za pomocą Internetu. Powoli zagłębia się w internetową wspólnotę rezygnując z osób czy zajęć, będących do tej pory częścią jego życia, na rzecz tej aktywności. Jego myśli są pochłonięte przez rzeczywistość cyberprzestrzeni, nawet wtedy, gdy z niej nie korzysta (często także podczas rzeczywistych spotkań towarzyskich).

**III faza** — ucieczki — uzależnienie pogłębia się prowadząc do silnej i coraz większej potrzeby oraz chęci korzystania z Internetu. Sieć przestaje być jedynie narzędziem do komunikacji, rozrywki czy zdobywania potrzebnych informacji. Staje się miejscem ucieczki od świata realnego i codziennych problemów. Po powrocie do rzeczywistości problemy te wracają ze zdwojoną siłą, pogłębia się depresja i poczucie samotności. Uzależniony odczuwa coraz większe wyrzuty sumienia z powodu zaniedbywania codziennych obowiązków i bliskich mu osób. Nieprzyjemne odczucia i chęć ich zredukowania powodują coraz częstsze i dłuższe sesje w sieci. Po ich przerwaniu (odstawieniu) odczuwa efekty odstawienia podobne do tych pojawiających się u alkoholików. Są to między innymi poirytowanie, niepokój, a nawet panika. Ponadto pojawia się zaprzeczanie swoim faktycznym problemom związanym z używaniem Internetu.

A. Augustynek przedstawia trzy fazy uzależnienia od Internetu<sup>26</sup>:

1. Zainteresowanie Internetem — poznanie go, wykorzystywanie w sposób efektywny.
2. Uzależnienie — Internet jest używany coraz częściej i dłużej, spada zainteresowanie innymi aktywnościami, a w przypadku braku możliwości używania Internetu występuje lęk i zły nastrój. Internauta często myśli o Internecie, śni o nim.
3. Destrukcja — zaniedbywanie lub porzucenie aktywności innej, niż pobyt w sieci. Dotyczy to różnych sfer życia: rodziny i przyjaciół, pracy, zainteresowań. Pojawia się świadomość szkodliwości używania Internetu w dany sposób, mimo to nie zmienia się sposób postępowania — internauta poświęca na korzystanie z Internetu coraz więcej czasu, sesje są wielogodzinne, mogą być odbywane bez przerw. Następuje znaczne pogorszenie sytuacji życiowej w związku z ignorowaniem zobowiązań i zasad zdrowego trybu życia.

Według Woronowicza można wyszczególnić następujące etapy:

1. „Odkrycie” Internetu, fascynacja nim, jako czymś nowym, poznawanie możliwych w Internecie aktywności, dostrzeżenie jego możliwości w zakresie komunikowania się z innymi, wyszukiwania informacji, dostępu do całego świata.
2. Zauważenie, że Internet pomaga zrelaksować się i odprężyć.

<sup>26</sup> A. Augustynek, *Zagrożenia komputerowe [w:] Cyberuzależnienia. Przeciwdziałanie uzależnieniom od komputera i internetu. Publikacja pokonferencyjna*, red. E. Mastalerz, Kraków 2006.

3. Korzystanie z Internetu coraz częściej stanowi narzędzie do regulowania własnych emocji.
4. Poświęcanie na korzystanie z Internetu i kontakty wirtualne coraz większej ilości czasu, przy równoczesnym ograniczeniu kontaktów społecznych w świecie realnym, wycofaniu, spadku zainteresowania tym, co dzieje się poza siecią.
5. Pojawia się dyskomfort w momencie ograniczenia lub braku dostępności Internetu.
6. Pojawiają się problemy w zakresie życia społecznego, zdrowia, finansów, pracy i nie ulega wątpliwości, że są powiązane z nadmiernym korzystaniem z Internetu.

Autor niniejszego artykułu proponuje wyodrębnić następujące fazy oraz stadia postępującego nadużywania Internetu — od bardzo częstego używania, będącego skutkiem dużego zainteresowania, aż po destrukcyjne uzależnienie:

### **Faza 1. Zaangażowania (nadużywanie jeszcze w obszarze zdrowia)**

W fazie tej Internet jest używany bardzo często i odgrywa bardzo ważną rolę, ale nie stanowi jeszcze zagrożenia dla zdrowia fizycznego i psychicznego. Działania w sieci i poza nią wzbogacają się wzajemnie, a nie wykluczają.

#### *Stadium 1. Entuzjazmu*

Etap ten pojawia się zwykle w momencie odkrycia możliwości Internetu, znalezienia ważnych przyjaciół i znaczących osób w sieci, prowadzenia rozległej korespondencji e-mailowej, realizowania zainteresowań poznawczych za pomocą Internetu

#### *Stadium 2. Pochłonięcia*

W stadium tym jednostka spędza już znaczącą ilość czasu w Internecie. Używanie go staje się

pasją i nawykiem. Mimo to osoba nie ponosi jeszcze w życiu społecznym i emocjonalnym poważniejszych szkód, a jej zdrowie fizyczne i psychiczne nie jest zagrożone. Może to być związane np. z dużą odpornością psychiczną i dobrym zorganizowaniem, dzięki któremu użytkownik Internetu potrafi pogodzić bardzo dużą aktywność w sieci z normalnym, zdrowym trybem życia.

### **Faza 2. Zagrożenia lub inaczej ryzykownego nadużywania Internetu**

W fazie tej jeszcze nie występują pełne objawy uzależnienia, ale istnieje zagrożenie jego powstania, o ile zachowanie danej osoby się nie zmieni lub będzie się dalej pogłębiać.

#### *Stadium 3. Zastępowania*

W stadium tym Internet powoli zaczyna zastępować inne formy działalności społecznej, aktywności życiowej, staje się zastępczą formą przeżywania emocji, tworzenia relacji czy wykazywania aktywności intelektualnej. Człowiek zaczyna stopniowo wycofywać się z dotychczasowych związków, relacji, zobowiązań, zaczyna się opuszczać w pracy czy nauce, gdyż w Internecie zaczyna znajdować łatwiejsze źródło zaspakajania. Na tym etapie nie traktuje się jeszcze świata realnego jako złego czy wrogiego, natomiast rzeczywistość wirtualna powoli staje się od niego ciekawsza, łatwiejsza lub bardziej atrakcyjna

#### *Stadium 4. Ucieczki*

W stadium tym jednostka przestaje sobie radzić w realnej rzeczywistości, odbiera ją jako zagrażającą i zaczyna od niej uciekać w świat Internetu. Zaczyna się już pojawiać uczucie wyraźnego dyskomfortu przy niekorzystaniu przez pewien czas z sieci. Jednostka jest już bardzo poważnie zagrożona uzależnieniem od Internetu.

### Faza 3. Uzależnienie patologiczne.

W fazie tej mamy już do czynienia z pełnym patologicznym uzależnieniem, które jest analogiczne, ze względu na najważniejsze objawy, do innych uzależnień opisywanych w systemach diagnostycznych ICD-10 oraz DSM — IV (obecnie już także DSM — V). Występują zatem wspomniane powyżej objawy tolerancji, zespół abstynencyjny, poświęcanie znacznie większej ilości czasu Internetowi, nieudane próby zmniejszenia lub kontrolowania aktywności w sieci.

#### Stadium 5.

Jest to stadium uzależnienia umiarkowanego (tolerowanego). Jednostka niewątpliwie pozostaje uzależniona, ale mimo wszystko udaje jej się jeszcze funkcjonować w społeczeństwie, zachować pracę, utrzymywać (choć z trudem) relacje społeczne i rodzinne.

#### Stadium 6.

Jest to stadium uzależnienia destrukcyjnego, w którym dana osoba nie jest już w stanie normalnie funkcjonować. Nie potrafi utrzymać ani pracy, ani relacji z bliskimi osobami, gdyż jest już całkowicie pochłonięta nałogiem. Jej stan zdrowia psychicznego ulega znacznemu pogorszeniu, pojawiają się coraz częstsze epizody depresyjne i lękowe. Pogarsza się także stan zdrowia fizycznego, z powodu całkowitego zaniedbania zdrowego stylu życia. Wśród objawów fizycznych pojawiają się przede wszystkim bóle kręgosłupa, bóle głowy, kłopoty ze wzrokiem i ogólne osłabienie.

### Zarządzanie ryzykiem nadużywania Internetu w szkole

W klasycznym ujęciu zarządzanie ryzykiem jest podejściem nastawionym na rozwiązywanie problemów związanych ze zdrowiem i bezpieczeństwem. Ma ono prowadzić do stałej poprawy pracy

i jej warunków, a w ten sposób do pielęgnowania zdrowia i sukcesu pracowników oraz organizacji, w której pracują. Zarządzanie ryzykiem obejmuje cykl pięciu działań:

1. Analizę sytuacji i ocenę ryzyka.
2. Zaproponowanie akcji dla zmniejszenia tego ryzyka.
3. Wprowadzenie (implementację) tego planu.
4. Ocenę (ewaluację) skutków działania planu.
5. Uczenie się i dalsze działania oparte na rezultatach oceny<sup>27</sup>.



Rys. 1. Schemat zarządzania ryzykiem.

Za S. Leka, A. Griffiths, T. Cox.

W instytucji edukacyjnej konieczne jest zatem prawidłowe zdiagnozowanie sytuacji i ocena ryzyka zagrożeniami informatycznymi u uczniów, zaproponowanie programu działań dla zmniejszenia tego ryzyka, wprowadzenie tego projektu w życie, ocena skutków jego działania oraz uczenie się lepszemu stosowaniu technik informatycznych poprzez pogłębianie świadomości dotyczącej niebezpieczeństwa, które stanowi nadużywanie technik informatycznych przez uczniów.

Diagnoza dotyczyć powinna przede wszystkim:

- a) fazy rozwoju uzależnienia,
- b) typu uzależnienia.

<sup>27</sup> S. Leka, A. Griffiths, T. Cox, *Work Organization & Stress*, World Health Organizations, Geneva 2003, s. 12.

Podstawowe działania powinny być skierowane na sferę:

- a) poznawczą,
- b) emocjonalno-motywacyjną,
- c) behawioralną.

Najpierw trzeba ocenić fazę, a zatem określić, czy dana osoba znajduje się w fazie pierwszej, drugiej i trzeciej uzależnienia od Internetu, a także które stadium poszczególnej fazy najlepiej pasuje do objawów wykazywanych przez jednostkę.

Jeżeli jest to faza pierwsza, należy zadbać przede wszystkim o to, aby inne dziedziny życia były także źródłem satysfakcji i poświęcać im więcej czasu (w porównaniu z czasem spędzonym w sieci). Ryzyko w fazie pierwszej jest jeszcze niewielkie, ale istnieje. Zwykle w fazie pierwszej korzyści, które przynosi korzystanie w Internecie są większe niż ponoszone z tego powodu straty i często dana osoba nie zdaje sobie zupełnie sprawy z zagrożenia. Dlatego bardzo ważna jest na tym etapie pomoc w wytworzeniu odpowiedniego krytycyzmu i bezpiecznego dystansu do swojej pasji. W przypadku uczniów należy przede wszystkim sprawdzić, jaki rodzaj korzystania z Internetu sprawia im najwięcej satysfakcji. Jeżeli jest to wyszukiwanie informacji oraz odrabianie prac domowych za pomocą Internetu, to taka forma rzadko przejdzie w stan uzależnienia. Będą to raczej przejawy pasji poznawczej, w której Internet jest tylko „wehikułem”. Większy potencjał uzależnienia niosą ze sobą kontakty interpersonalne przy użyciu Internetu. Należy zatem zadbać o to, aby młodzi ludzie częściej kontaktowali się ze sobą bezpośrednio. Szkoła powinna wzmacniać tego rodzaju kontakty (wycieczki, spotkania, imprezy towarzyskie, kółka zainteresowań etc.).

W fazie drugiej mamy już do czynienia z bardzo poważnym ryzykiem. W tej fazie konieczne jest

zasadnicze ograniczenie aktywności w Internecie, położenie znacznie większego nacisku na realne życie, na pracę, edukację, bezpośrednie związki interpersonalne (twarzą w twarz, a nie za pomocą sieci), a przede wszystkim na znalezienie przyczyn, dla których Internet zaczął nagle wypierać normalną aktywność życiową. Takie działania mają w efekcie doprowadzić do rozwiązania problemów stojących u źródeł nadużywania sieci. Na tym etapie może się okazać, że konieczna będzie profesjonalna pomoc ze strony psychologów, nauczycieli i wychowawców.

W przypadku fazy trzeciej podstawowe ryzyko i zagrożenie już się spełniło, uzależnienie od Internetu stało się faktem. Istnieje tylko ryzyko dalszego pogorszenia tego uzależnienia oraz poważne ryzyko dla zdrowia psychicznego, fizycznego i społecznego jednostki. Szkoła, na podstawie obserwacji nauczyciela oraz konsultacji u szkolnego pedagoga i psychologa, powinna skierować ucznia do specjalisty od uzależnień w celu udzielenia mu pomocy. Sytuacja stała się na tyle alarmowa, że najprawdopodobniej potrzebne będzie rozpoczęcie terapii oraz zaprzestanie na pewien czas aktywności w Internecie.

Ważne jest także rozpoznanie typu uzależnienia. Jeżeli jest to np. uzależnienie od pornografii, to działania powinny zmierzać przede wszystkim do ograniczenia aktywności w tej sferze. Być może konieczne będzie tutaj podjęcie działalności terapeutycznej. Często określona sfera uzależnienia (np. pornografia) jest większym zagrożeniem niż sam Internet, który stanowi, według autora, bardziej drogę czy wehikuł problemów, aniżeli sam problem. Należy ucznia nakłaniać do całkowitego zaprzestania korzystania z pornografii Internetowej, ale niekoniecznie z innych form korzystania

z Internetu, jeżeli mają one prawidłowy i pozytywny charakter.

Zarządzanie ryzykiem może mieć charakter:

1. Skierowany do uczniów.
2. Skierowany na organizację (szkołę).
3. Skierowany na system.

Ad. 1. Zarządzanie ryzykiem skierowane do uczniów dotyczy przede wszystkim działań wychowawców, nauczycieli i rodziców, którzy mają za zadanie ocenić ryzyko zagrożenia uzależnieniem od Internetu występujące u ich podopiecznych. W tym wypadku istnieje szansa większego obiektywizmu i większego dystansu w diagnozie sytuacji i związanego z nią ryzyka. Szczególnie rodzice mają stosunkowo duże szanse ocenić zagrożenie uzależnienia od Internetu ich własnych dzieci, mogą bowiem obserwować codziennie ich zachowanie. Potrzebują jednak większej wiedzy na temat uzależnienia od sieci, jest to bowiem zjawisko stosunkowo nowe i nie wszyscy nauczyciele oraz rodzice zdają sobie sprawę z powagi problemu. Również i oni będą mogli potrzebować profesjonalnego wsparcia, aby zmierzyć się w niebezpieczeństwie nadużywania Internetu, które może dotyczyć ich dzieci.

Najważniejsze, a zarazem najtrudniejsze, jest jednak nauczenie młodych ludzi stosowania zarządzania ryzykiem w stosunku do samych siebie. Najistotniejsze jest dlatego, że ostatecznie to właśnie jednostka podejmuje decyzje co do częstości i sposobu używania Internetu. Próby sterowania tym procesem od zewnątrz, czy to przez rodziców, organizacje, czy władze polityczne okazują się, jak dotąd, mało efektywne i nic nie zapowiada, aby miało się to zmienić w przyszłości. Z jednej strony to jednostka sama powinna najlepiej znać stopień ryzyka zagrożenia uzależnieniem od Internetu, wie bowiem najlepiej, jak go używa i jakie potrzeby,

emocje i motywacje się z tym wiążą. Z drugiej strony często trudno jest zdobyć się człowiekowi na obiektywizm względem samego siebie. Najbardziej niebezpiecznym aspektem wszelkiego rodzaju uzależnień jest bowiem zakłócenie dystansu i obiektywnego spojrzenia, częste używanie mechanizmów obronnych (zwłaszcza zaprzeczania). Może się zatem zdarzyć, iż uczeń jest już poważnie uzależniony od Internetu, a jeszcze nie zdaje sobie z tego sprawy i twierdzi, że wszystko jest w porządku. Dlatego tak ważne jest odpowiednie wsparcie dla ucznia, udzielanie mu porad, uświadomienie niebezpieczeństwa i ryzyka związanego z nadużywaniem Internetu.

Ad 2. Zarządzanie ryzykiem w ramach organizacji edukacyjnej.

Proces zarządzania musi zostać zmodyfikowany w ten sposób, żeby zapał, energię i kompetencję uczniów kierować we właściwą stronę, a tym samym zapobiegać pojawianiu się złych nawyków. Stoner, Freeman i Gilbert definiują zarządzanie właśnie jako praktykę świadomego i ustawicznego kształtowania organizacji<sup>28</sup>. Zarządzanie zagrożeniami behawioralnymi jest to kształtowanie właściwych warunków pracy szkolnej prowadzące do zdrowia, zadowolenia, efektywności i kreatywności uczniów, poprzez odpowiednie ukierunkowywanie ich kompetencji, właściwości i energii, kształtowanie dobrych nawyków i praktyk, eliminowanie złych przyzwyczajzeń i ciągłe motywowanie do zachowań korzystnych dla uczniów i dla organizacji.

Ad 3. Przez zarządzanie ryzykiem behawioralnym w ramach systemu edukacyjnego autor artykułu ma na myśli kompleksowe podejście dotyczące niebezpieczeństw jakie niesie ze sobą Internet w skali społecznej. Dostęp do niego, powszechność jego

<sup>28</sup> J. A. F. Stoner, R. E. Freeman, D. R. Jr. Gilbert, *Kierowanie*, Warszawa 1998, s. 20.

używania coraz bardziej się zwiększają. Oczywiście są przy tym jego pozytywne aspekty dla edukacji, pracy zawodowej, komunikacji międzyludzkiej, rozrywki etc. Celem niniejszego artykułu było przedstawienie ryzyka i niebezpieczeństw, jakie wiążą się nadużywaniem Internetu. Podejście systemowe, społeczne polegałoby zatem na uświadomieniu tych zagrożeń członkom społeczeństwa, tworzeniu instytucji które mogłyby pomagać w radzeniu sobie z tymi zagrożeniami, a także przeciwdziałaniu takim formom i programom w sieci, które są szczególnie niebezpieczne. Do niebezpiecznych obszarów w cyberprzestrzeni należałoby zaliczać przede wszystkim pornografię i hazard internetowy, cyberprzemoc i wszelkiego rodzaju przejawy nienawiści w sieci (tzw. „hejtowanie”). Znane są różne sposoby zapobiegania dostawaniu się tego rodzaju materiałów w ręce dzieci i młodzieży. Istnieje możliwość kontroli rodzicielskiej, a zatem możliwość bezpośredniego uderzania (za pomocą odpowiednich zakazów i kar) w osoby redagujące strony internetowe najbardziej niebezpieczne ze społecznego punktu widzenia. Oczywiście w obszar kontroli rodzicielskiej wchodzi także możliwość blokowania niebezpiecznych stron internetowych.

Podsumowując, choć Internet mieści w sobie bardzo wiele pozytywnych stron i trudno wyobrazić sobie współczesną cywilizację bez niego, niesie on ze sobą wiele różnego rodzaju zagrożeń, opisanych w niniejszym artykule. Istotne jest wczesne uświadomienie sobie tych zagrożeń i podejmowanie zarządzania ryzykiem związanym z tymi zagrożeniami. Jest to bardzo ważne zadanie dla współczesnej szkoły. ■

**Andrzej Mirski**

Krakow, Poland

artmir@o2.pl

Keywords: Risk management, behavioral addiction, Internet addiction, Internet, phases and types of Internet addiction

### **Risk Management of Internet Addiction in Educational Organizations**

#### **Abstract**

The advantage of the Internet is a fast and easy access to a huge source of information, extend relationships and social networks, building opportunity intellectual and social capital, refine interests, creativity. The disadvantage is that the sources of information may be uncertain or even harmful, social relations shallow or wrong, there are also a serious threat behavioral addictions to the Internet, computer games and pornography. The most important factor in risk management in this case is competent advice and supervision on the part of caregivers and those in charge of Internet portals.

Andrzej Mirski, PhD, assistant professor in the Department of Physical Chemistry and Metallurgy of Non-Ferrous Metals in Non-Ferrous Metals Department of the University of Science – Technology AGH.

# Prawa pacjenta wobec rozwoju innowacyjnych technologii audiowizualnych oraz teleinformatycznych

**Błażej Kmiecik**

Łódź, Polska

bkmiecik@o2.pl

Słowa kluczowe: prawa człowieka, prawa pacjenta, godność, intymność, wychowanie do prawa, monitoring

## Wprowadzenie

Dyskusje dotyczące sytuacji w sferze ochrony zdrowia weszły na stałe do polskiej debaty publicznej. Dostęp do świadczeń zdrowotnych, jakość udzielania wspomnianych świadczeń oraz charakter relacji istniejącej pomiędzy pacjentem a opiekującym się nim personelem medycznym to zagadnienia, które nieprzerwanie interesują zarówno publicystów, polityków oraz naukowców. Każde z wyżej wymienionych pojęć (oraz wiele innych) zawsze jednak sprowadza się do konkretnej sytuacji, w której osoba chora potrzebuje pomocy — w danym przypadku diagnozy, leczenia lub rehabilitacji. Schodząc jednak na jeszcze niższy poziom rozważań, dojść można do wniosku, iż sytuacja, w której to osoba chora korzysta z pomocy medycznej wiąże się również z pojawieniem się konkretnych praw danego pacjenta. Pacjent realizując dane świadczenie,

korzysta przecież z fundamentalnego prawa do ochrony zdrowia.

W Polsce pojęcie praw pacjenta nie posiada długiej historii. Pierwszy raz w ustawie pojawiło się ono bowiem w 1991 roku. To wówczas polski sejm przyjął ustawę o zakładach opieki zdrowotnej<sup>1</sup>. We wspomnianym akcie prawnym wprowadzono kanon praw, jakie przysługują pacjentowi korzystającemu z pomocy lekarza, pielęgniarki lub innego medycznego specjalisty. Do powyższych praw — obecnie zapisanych w *Ustawie o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta* — zaliczamy przede wszystkim prawo do: poszanowania godności oraz intymności, opieki duszpasterskiej, zachowania w tajemnicy informacji związanych z pacjentem, swobodnego (osobistego, telefonicznego, listownego) kontaktu z bliskimi, dodatkowej opieki pielęgnacyjnej itd.

Analizując ewolucję, jakiej poddane zostały wyżej wymienione pacjenckie uprawnienia, na szczególną uwagę zasługują zagadnienia związane z ochroną intymności oraz godności pacjenta, a także kwestie związane z prawem pacjenta do kontaktu telefonicznego z osobami bliskimi. Odnosząc się do ostatniego z wymienionych zagadnień, należy podkreślić, iż od 1991 roku dostrzegamy epokową wręcz zmianę w zakresie dostępu do nowoczesnych form komunikacji takich jak telefon komórkowy lub Internet. Nie można w tym miejscu pominąć faktu, że w czasach, w których

Błażej Kmiecik, doktor, Zakład Prawa Medycznego, Katedra Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Medycznego w Łodzi.

<sup>1</sup> Ustawa z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej (Dz. U. z 2007 r. Nr 14, poz. 89).



powstała wspomniana ustawa o zakładach opieki zdrowotnej, pacjent miał możliwość do kontaktu telefonicznego jedynie poprzez skorzystanie z — najczęściej rzadko dostępnego na terenie szpitala — automatu publicznego. W chwili obecnej z kolei dostęp do telefonu komórkowego deklaruje ponad 60% badanych<sup>2</sup>.

Podobne zmiany zaobserwować można w odniesieniu do możliwości technicznych obserwowania stanu zdrowia pacjenta. Z jednej strony medycyna posiada narzędzia umożliwiające dokładne poznanie stanu zdrowia danego pacjenta. Z drugiej strony lekarze oraz pielęgniarki dysponują technicznymi możliwościami rejestrowania zachowania pacjenta, co w niektórych oddziałach bywa niejednokrotnie coraz częstsza koniecznością. Wykorzystanie bowiem kamery wideo w miejscach takich jak oddział intensywnej opieki medycznej lub też oddział psychiatryczny pozwala personelowi niejednokrotnie na natychmiastowe dostrzeżenie sytuacji mogących stwarzać zagrożenie dla pacjenta<sup>3</sup>.

W tym miejscu dostrzec można jednak pewien paradoks. Nowoczesne technologie audiowizualne oraz teleinformatyczne mogą z jednej strony budować wysoki standard poszanowania praw pacjenta, z drugiej zaś niejednokrotnie przyczyniać się one mogą do powstania częstszych sytuacji, w których naruszane jest np. prawo pacjenta do prywatności, godności oraz intymności. Z jednej strony nowoczesne technologie umożliwiają pacjentowi stały kontakt z osobami bliskimi (co posiada istotne znaczenie terapeutyczne),

z drugiej strony telefony komórkowe wyposażone w aparaty telefoniczne oraz dostęp do Internetu stają się niejednokrotnie narzędziem, które posłużyc może do działań naruszających podstawowe dobra osobiste człowieka.

### Cel i metoda

W prezentowanym artykule ukazana zostanie przede wszystkim waga wyżej wymienionych praw do poszanowania godności oraz kontaktu z bliskimi. Owa analiza przedstawiana będzie poprzez pryzmat wyróżnionych w tytule innowacyjnych technologii audiowizualnych oraz teleinformatycznych. Tym samym podjęta zostanie próba ukazania podstawowych zasad, których stosowanie przyczynić się może do respektowania fundamentalnych praw pacjenta przy jednoczesnym wykorzystaniu coraz łatwiej dostępnych rozwiązań technologicznych. W celu zaprezentowania omawianych zasad proponowane analizy oraz refleksje opierać się będą na metodzie analizy dokumentów, zwłaszcza obowiązujących ustaw oraz rozporządzeń<sup>4</sup>. Socjologiczno-prawny charakter proponowanych refleksji powoduje, iż w toku rozważań wykorzystana zostanie również metoda dogmatyczno-prawna, pozwalająca na ukazanie funkcji oraz celów poszczególnych dokumentów formalnych wydawanych przez władzę<sup>5</sup> oraz metoda analizy studium przypadku.<sup>6</sup> By prezentowana analiza miała charakter bardziej przystępny bazować ona będzie na poniższym przykładzie.

<sup>2</sup> K. Pankowski, *Wzrost standardu wyposażenia gospodarstw domowych*, CBOS, Warszawa 2011, s. 12.

<sup>3</sup> B. Lisowska, *Kamera może obserwować pacjentów w szpitalu*, „Dziennik Gazeta Prawna” 2011, online: [http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/506884,kamera\\_moze\\_obserwowac\\_pacjentow\\_w\\_w\\_szpitalu.html](http://praca.gazetaprawna.pl/artykuly/506884,kamera_moze_obserwowac_pacjentow_w_w_szpitalu.html) [dostęp: 19.09.2014].

<sup>4</sup> Zob.: A. Sułek, *Ogród metodologii socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 105.

<sup>5</sup> Zob.: A. Bator, *Wprowadzenie do nauk prawnych. Leksykon tematyczny*, Warszawa 2008, 24–25.

<sup>6</sup> S. Juszczak (2013), *Badania jakościowe w naukach społecznych — szkice metodologiczne*, Katowice 2013, s. 8–11. oraz B. Janusz i wsp., *O potrzebie badań jakościowych w psychiatrii*, „Psychiatria Polska” 2010, nr 11, s. 5–6.

### Przykład

Do pielęgniarki na oddziale psychiatrycznym podszedł pacjent, który zarządził od niej pokazania mu dowodu osobistego. Pielęgniarka powiadomiła pacjenta, iż nie ma obowiązku pokazywać mu dowodu tożsamości, posiada bowiem identyfikator, który informuje pacjentów o jej danych, istotnych dla osób hospitalizowanych w trakcie kontaktu terapeutycznego. Pacjent nie zgodził się z powyższym wyjaśnieniem, wyjął telefon i bez zgody pielęgniarki zrobił jej zdjęcie, po czym powiadomił, że zdjęcie to upubliczni. Pielęgniarka wyraziła dezaprobatę wobec podobnych działań. O powyższym powiadomiła władze oddziału, które nakazały pacjentowi wykasowanie zdjęcia. Kilka dni później na wspomnianym oddziale zakończył się remont izolatki, w której zainstalowano kamery rejestrujące sytuację, w jakiej znajduje się pacjent przebywający we wspomnianym pomieszczeniu<sup>7</sup>.

### Perspektywa prawna

Powyżej zaprezentowany przykład celowo zaczerpnięty został z klinicznej praktyki psychiatrycznej. Szpitale psychiatryczne to bowiem z perspektywy prawnej instytucje o szczególnym charakterze. Zgodnie z zapisami *Ustawy o ochronie zdrowia psychicznego*<sup>8</sup> osoba chora psychicznie stwarzająca zagrożenie dla życia i zdrowia własnego lub innych osób może być leczona bez swojej zgody w podobnych placówkach. To także w odniesieniu do powyższych szpitali istnieją zapisy prawne zezwalające na stosowanie w trakcie terapii przymusu bezpośredniego w formie unieruchomienia, przytrzymania, przymusowego

podania leków oraz izolacji<sup>9</sup>. Przywołana forma działań izolacyjnych zgodnie z zapisami polskiego prawa powinna być rejestrowana za pomocą monitoringu instalowanego na terenie pokoi, w których przebywa pacjent.

Opisana w przykładzie sytuacja z całą pewnością odnosi się do rzeczywistości, w której to mogło dojść do naruszenia dóbr osobistych pielęgniarki. Art. 23 Kodeksu cywilnego wskazuje, iż do owych dóbr zaliczamy m.in. wolność oraz wizerunek konkretnej osoby<sup>10</sup>. Oczywiście w tym miejscu należy podkreślić, iż pacjent posiadał prawo do udzielenia mu informacji na temat personaliów pielęgniarki. Choć wspomniany powyżej kodeks cywilny do dóbr osobistych zalicza również nazwisko, to jednak waga, jaką posiada szczególna relacja istniejąca pomiędzy pacjentem a opiekującym się nim personelem medycznym powoduje, iż osoba chora ma prawo oczekiwać udzielenia jej informacji dotyczących specjalisty, pod którego opieką się znajduje. O powyższym uprawnieniu wspomina art. 36 ust. 1 *Ustawy o działalności leczniczej*, zgodnie z którym osoby pracujące na terenie szpitala posiadają obowiązek noszenia identyfikatorów zawierających imię, nazwisko oraz funkcję danej osoby<sup>11</sup>. Nie ulega jednak najmniejszej wątpliwości, iż działania pacjenta były całkowicie bezprawne. Nie miał on prawa bez zgody osoby zainteresowanej robić jej zdjęć. Ponadto deklaracja o rozpowszechnianiu ich w Internecie wypełniać może znamiona przestępstwa opisanego w art. 212 par. 1 i 2 Kodeksu karnego, zgodnie z którym:

<sup>7</sup> Prezentowany przykład pochodzi z zawodowej praktyki autora przez osiem lat pełniącego funkcję Rzecznika Praw Pacjenta szpitala psychiatrycznego.

<sup>8</sup> *Ustawa z dnia 19 sierpnia 1994 r. o ochronie zdrowia psychicznego* (Dz. U. Nr 111, poz. 535 z późn. zm.).

<sup>9</sup> D. Karkowska, *Prawa pacjenta*, Warszawa 2004, s. 335–339.

<sup>10</sup> *Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964r. Kodeks cywilny* (Dz. U. z dnia 18 maja 1964 r.).

<sup>11</sup> *Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011r. O działalności leczniczej* (Dz. U. Nr 112 poz. 654).

Kto pomawia inną osobę, grupę osób, instytucję, osobę prawną lub jednostkę organizacyjną nie mającą osobowości prawnej o takie postępowanie lub właściwości, które mogą poniżyć ją w opinii publicznej lub narazić na utratę zaufania potrzebnego dla danego stanowiska, zawodu lub rodzaju działalności, podlega grzywnie, karze ograniczenia albo pozbawienia wolności do roku.(...) Jeżeli sprawca dopuszcza się czynu określonego w § 1 za pomocą środków masowego komunikowania, podlega grzywnie, karze ograniczenia wolności albo pozbawienia wolności do lat 2<sup>12</sup>.

*Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego* wskazuje w art. 13, że pacjent znajdujący się na terenie szpitala psychiatrycznego posiada pełne prawo do swobodnego porozumiewania się z rodziną<sup>13</sup>. Komentujący ostatni z wymienionych aktów prawnych, Stanisław Dąbrowski oraz Janusz Pietrzykowski, zwrócili uwagę, iż wspomniany przepis jest standardem w trakcie postępowania terapeutycznego i wszelkie formy ograniczenia powyższego prawa wpływać mogą negatywnie na proces leczenia<sup>14</sup>. W ukazujących się w ostatnim czasie analizach poświęconych polskiej „ustawie psychiatrycznej” wskazuje się ponadto, że do grona środków komunikacji przysługujących pacjentowi zaliczyć należy również kontakt telefoniczny oraz korzystanie z Internetu<sup>15</sup>.

### Perspektywa wyjątków

Ukazując jednak omawiane uprawnienie warto zwrócić uwagę, iż nie posiada ono charakteru absolutnego. Oznacza to, iż istnieją sytuacje, w których to personel posiada prawo do

ograniczenia omawianych uprawnień. O podobnej sytuacji mówi art. 5 *Ustawy o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta*, zgodnie z którym kierownik szpitala bądź też uprawniony przez niego lekarz ma prawo do ograniczenia praw pacjenta w związku z zagrożeniem epidemiologicznym „lub ze względu na bezpieczeństwo zdrowotne pacjentów, a w przypadku praw, o których mowa w art. 33 ust. 1 także ze względu na możliwości organizacyjne zakładu”<sup>16</sup>. Ostatni z wymienionych artykułów odnosi się do interesującego nas w tym miejscu prawa pacjenta do swobodnego kontaktu listownego, osobistego oraz telefonicznego z osobami bliskimi. Zdaniem Doroty Karkowskiej komentującej omawianą w tym miejscu ustawę omawiane ograniczenia praw pacjenta nie mogą dotyczyć np. prawa pacjenta do wyrażenia zgody. Odnoszą się one do interesującego nas w tym miejscu uprawnienia umożliwiającego choremu kontakt z bliskimi. Zdaniem autorki ich ograniczenie winno być podyktowane celem rzetelnego wykonywania obowiązków przez personel medyczny. Karkowska zwraca także uwagę, że pojęcie „bezpieczeństwa zdrowotnego” posiada szeroki charakter i odnosić się może zwracano do sfery fizycznej, psychicznej, jak i społecznej, stąd też zdaniem badaczki konstrukcja owego przepisu powodować może wystąpienie nadużyć<sup>17</sup>.

Omawiane nadużycia pojawiać się mogą również w trakcie stosowania przymusu bezpośredniego. Tak jak wcześniej wspomniano oraz ukazano na przykładzie, jedną z form podobnych działań jest izolacja. Przepisy rozporządzenia odnoszącego się do stosowania przymusu bezpośredniego

<sup>12</sup> *Ustawa z dnia 6 czerwca 1997r. Kodeks karny* (Dz. U. z dnia 2 sierpnia 1997 r.).

<sup>13</sup> Art. 13 *Ustawy o ochronie zdrowia psychicznego*.

<sup>14</sup> S. Dąbrowski, J. Pietrzykowski, *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego — komentarz*, Warszawa 2006, s. 98–99.

<sup>15</sup> P. Gałęcki, K. Bobińska, K. Eichstaedt, *Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego — komentarz*, Warszawa 2013, s. 102.

<sup>16</sup> *Ustawa z dnia 6 listopada 2008r. o prawach pacjenta i Rzeczniku Praw Pacjenta* (Dz. U. z 2012r nr 52v poz. 417 z późn. zm.).

<sup>17</sup> D. Karkowska, *Ustawa o ochronie praw pacjenta i rzeczniku Praw Pacjenta — komentarz*, Warszawa 2010, s. 102.

stanowią, iż „pomieszczenie przeznaczone do izolacji wyposaża się w instalację monitoringu umożliwiającą stały nadzór nad osobą z zaburzeniami psychicznymi w nim przebywającą oraz kontrolę wykonania czynności, o których mowa w § 10 ust. 1.” — mowa tutaj o kontroli stanu fizycznego pacjenta dokonywanej przez pielęgniarkę, co 15 minut. W tym miejscu należy dodać, że omawiane przepisy uzupełnione zostały o instrukcje, których celem jest troska o bezpieczeństwo danych odnoszących się do pacjenta poddanego izolacji. W par. 8 omawianego rozporządzenia wskazano, że:

Dostęp do urządzeń oraz zapisu z monitoringu, (...) jest kontrolowany, możliwy tylko dla osób uprawnionych. (...) Zapis z monitoringu (...) przechowuje się przez okres nie dłuższy niż 6 miesięcy, jednak nie krócej niż przez 3 miesiące od dnia zakończenia stosowania przymusu bezpośredniego w formie izolacji. Po upływie terminu przechowywania zapis z monitoringu (...) usuwa się w sposób uniemożliwiający jego odzyskanie. Z powyższych czynności sporządza się protokół<sup>18</sup>.

Omawiany dokument w chwili obecnej jest jedynym aktem prawnym prezentującym zasady, jakie powinny obowiązywać w trakcie rejestrowania pacjenta poddanego terapii oraz przymusowym działaniom na terenie placówki, w tym przypadku szpitala psychiatrycznego.

### **Dostęp do telefonu — perspektywa społeczna oraz wychowawcza**

Pobyt pacjenta na terenie szpitala zaliczyć należy do momentów szczególnych. Osoba zgłaszająca się po pomoc oraz wsparcie medyczne nieustannie znajduje się w sytuacji, w której konieczne jest przekazanie personelowi informacji odnoszących

<sup>18</sup> Rozporządzenie *Ministra Zdrowia z dnia 28 czerwca 2012r. w sprawie sposobu stosowania i dokumentowania zastosowania przymusu bezpośredniego oraz dokonywania oceny zasadności jego zastosowania* (Dz. U. z 2012r. 740).

się najczęściej do szczególnie intymnych zagadnień<sup>19</sup>. Pamiętać należy również, iż podobne doświadczenia powodować mogą pojawienie się stanów lękowych. Pacjent nie wie bowiem, w jakiej sytuacji będzie się znajdował. Nie wie również, czy np. dany zabieg się powiedzie lub czy postawiona diagnoza jest ostateczna. Pacjent nie posiada najczęściej wiedzy eksperckiej, stąd też kierowane do niego medyczne sformułowania również wywoływać mogą stan niepokoju. Prawa pacjenta, z perspektywy których ukazywany jest temat dostępu do telefonu, stanowią w tym miejscu element umożliwiający pacjentowi przywrócenie w pewnym sensie stanu kontroli. Bez względu bowiem na budowaną od pewnego czasu koncepcję partnerskich relacji na linii lekarz–pacjent w sytuacji terapeutycznego wsparcia zawsze dostrzec możemy stan dysproporcji. Część badaczy w tym miejscu wskazuje, iż istnienie postawy paternalistycznej jest w omawianej sytuacji nieuchronne. Lekarz lub pielęgniarka muszą mieć możliwość interweniowania w chwili, w której to pacjent podejmując działania nie w pełni świadome, doprowadzić może do stanu zagrożenia zdrowia bądź życia.

Odebranie telefonu pacjentowi z całą pewnością może być traktowane jako forma działania paternalistycznego. Tak jak wspomniano pacjent posiada pełne prawo do kontaktu z bliskimi. Omawiany kontakt, co istotne, zmniejszać może tzw. uciążliwość pobytu w szpitalu. Pacjent, doświadczając trudu związanego z hospitalizacją, posiada stałą możliwość kontaktu z bliskimi dzięki np. współczesnym telefonom komórkowym. Pojawienie się jednak coraz doskonalszych urządzeń mobilnych doprowadziło do stanu, w którym to

<sup>19</sup> A. Jacek, K. Ozóg, *Przestrzeganie praw pacjenta przez personel medyczny*, „Hygeia Public Health” 2012, nr 47, s. 268.

działania pacjentów mogą naruszać prawa innych osób przebywających w szpitalu. Jako przykład posłużyć mogą takie zdarzenia, jak: nagrywanie pacjentów w sytuacjach intymnych, upublicznianie wspomnianych zdjęć, wysyłanie do innych chorych obraźliwych wiadomości typu SMS itd. Część oddziałów, w tym zwłaszcza oddziały psychiatrii młodzieżowej, wprowadziła obostrzenia, zgodnie z którymi pacjenci mogli posiadać wyłącznie telefony komórkowe niewyposażone w aparaty fotograficzne. Postęp technologiczny sprawił jednak, iż podobne aparaty coraz trudniej kupić, a telefony starszego typu wykorzystywane były do nękania innych pacjentów za pomocą wspomnianych wiadomości SMS<sup>20</sup>. Opisana sytuacja skłania zatem do zwrócenia uwagi, że posiadanie praw wiąże się nieodzownie z realizacją określonych obowiązków. Warto w tym miejscu wskazać, że fundamentalne uprawnienia pacjenta nie zależą od realizacji obowiązków. Zagadnienie korzystania z telefonu, w tym zwłaszcza telefonu komórkowego na terenie szpitala, zmusza do zwrócenia uwagi, iż w trakcie terapii, skupiając się na prawach pacjenta, nie można jednocześnie zapomnieć o istnieniu fundamentalnych obowiązków, jakie człowiek posiada względem drugiego człowieka. Zaliczyć do nich możemy zwłaszcza obowiązek szacunku dla drugiej osoby, w którym doniosłą rolę odgrywa zobowiązanie do poszanowania godności drugiego człowieka. W literaturze przedmiotu coraz częściej spotkać w tym kontekście można opracowania zwracające uwagę na konieczność budowania kultury nie tylko praw, ale i obowiązków pacjenta. W 2009 roku środowisko związane z dziennikiem „Gazeta Wyborcza” zdecydowało się wydać poradnik dla pacjentów, w którym jeden z rozdziałów

poświęcono zagadnieniu obowiązków pacjenta. W omawianej publikacji zwrócono uwagę, że do obowiązków pacjenta zaliczamy m.in. przestrzeganie „zaleceń personelu medycznego dotyczących diagnostyki, leczenia, rehabilitacji i zmiany trybu życia”, odnoszenie „zaleceń personelu medycznego dotyczących diagnostyki, leczenia, rehabilitacji i zmiany trybu życia”. Dodano ponadto, iż pacjent ma obowiązek wykazywać się szacunkiem do innych pacjentów, szanować ich godność, intymność i poufność informacji ich dotyczących”.

### Konkluzja

Przykład dostępu do telefonu w trakcie pobytu w szpitalu skłania do stwierdzenia, iż w czasach obecnych poza budowaniem świadomości praw pacjenta, winna pojawić się refleksja dotycząca wychowania do praw i obowiązków pacjenta. Jak wskazuje bowiem w tym kontekście Franciszek Mazurek „nie każde wychowanie prowadzi do przestrzegania praw człowieka. Naruszanie praw człowieka ma swoje korzenie między innymi w wychowaniu na zasadach liberalizmu, w ukierunkowaniu człowieka na konsumpcyjny styl życia, w eksponowaniu uprawnień z pominięciem ciężących obowiązków”. Autor ten podkreśla ponadto, iż „Poszanowaniu praw człowieka nie sprzyja wychowanie oparte na takiej hierarchii wartości, w której kapitał stoi przed osobą ludzką, wartości materialne przed duchowymi, technika, przed etyką, zasada zysku przed zasadą sprawiedliwości” Rozwój nowoczesnej technologii mobilnej sprawia, iż coraz łatwiej nam rejestrować dane zdarzenia. Nie ma również problemu z ich upublicznieniem. Z całą pewnością dostęp do telefonu nie może być ograniczany na zasadzie dobrowolności. Podobne działanie nie może być podyktowane np. wygodą personelu bądź też

<sup>20</sup> Prezentowane przykłady zaczerpnięte zostały z szpitalnej praktyki autora artykułu.

próbą ukarania pacjenta. Wydaje się również, że naruszającym prawa pacjenta byłoby działanie wprowadzające całkowity zakaz korzystania z telefonów. Uchwalenie ewentualnych ograniczeń musi iść w parze z umożliwieniem pacjentowi korzystania z innego telefonu znajdującego się na terenie gabinetu, dyżurki bądź też publicznie dostępnego aparatu telefonicznego. Ponadto o przyczynach podobnych działań pacjent ma prawo być powiadomiony.

To właśnie poinformowanie osoby hospitalizowanej o przyczynach podjęcia czynności przymusowych stanowi pierwszy krok realizacji praw człowieka oraz praw pacjenta. W dyskusji medialnej oraz naukowej temat wspomnianych praw odgrywa obecnie szczególną rolę. W kontekście zagadnienia „obrazu”, pacjent posiada prawo do poszanowania jego intymności w trakcie udzielanych mu świadczeń zdrowotnych. Nagrywanie podobnych czynności może być usprawiedliwione wyłącznie troską o bezpieczeństwo pacjenta. Sytuacja ta wymaga jednak, aby dołożono wszelkich starań, by wartość, jaką jest wizerunek każdej osoby, była należycie chroniona. ■

## Błażej Kmiecik

Lodz, Poland

bkmiecik@o2.pl

Keywords: human rights, patient rights, dignity, privacy, education to the right, monitoring

### **Patients' Rights Towards Development of the Innovative Audiovisual and its Solutions Technology**

#### **Abstract**

Hospitalization is a special situation for a sick person. During the talks with a doctor / nurse, patient must provide the information that relates to his intimate problems. Often also during the examination, patient must show part of his body. These events cause that on the side of the staff exist a special duty to respect the dignity of the patient.

In recent years, authorities in a number of hospitals decided to install cameras which can record situation that takes place in the individual branches. It is emphasized that similar decisions dictated by the concern for the safety of patients. Recording events occurring in the corridors, monitoring the operating room, and installing cameras at emergency departments are examples of activities, which allow to improve the quality of medical services.

On the other hand, the development of technology meant that currently most people have a phones which have the ability to record video and audio. A patient having a personal phone call can also use it for other purposes, eg. recording of other patients without their consent.

At this point, appears several questions: Do the described actions, the possibility of medical staff and patients, contribute to creating a situation that may violate the privacy of sick people? Is there a right to record patients by staff? Are patients can record other patients? How to protect the rights of people during the treatment?

Błażej Kmiecik Doctor, Assistant in the Department of Medical Law, the Department of Humanities Sciences, Medical University of Lodz.

# Obrazek zamiast tweetu — o komunikacji wizualnej na Twitterze

**Przemysław Szews**

Łódź, Polska

p.szews@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: komunikacja wizualna, mikroblog, mikrofotoblog, Twitter

Twitter to serwis społecznościowy, który trwale zmienił sposób komunikacji w Internecie. Mimo początkowych obaw o banalizację przekazu, związaną z limitem pojedynczych wpisów (zwanych tutaj „tweetami”), okazało się, że 140-znakowe ograniczenie sprawiło, że komunikaty przekazywane za pośrednictwem Twittera są zwięzłe, konkretne, zawierające esencję zredagowanej informacji. Choć dla nadawcy może to stanowić wyzwanie, dla odbiorcy jest niewątpliwym atutem — w ten sposób, użytkownicy mogą odbierać nieporównywalnie większą ilość informacji niż w przypadku portali lub nawet blogów. Skondensowanie i zwięzłość przekazu, główne cechy mikrobloggingu, nie zawsze jednak pozwalają przekazać dłuższe historie. Autorzy dzielą wtedy jeden komunikat na kilka wpisów (które są poprzedzone odpowiednim komunikatem o tzw. tweecie złożonym, np. 1/3, co oznacza, że cała informacja składa się z trzech pojedynczych wpisów). Bardzo szybki przepływ

Przemysław Szews, MA, doktorant w Katedrze Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Łódzkiego.

informacji między nadawcą a odbiorcą może być, poprzez dzielenie wpisów, spowolniony i zakłócony. Wprowadzona w serwisie możliwość dodawania zdjęć i multimediów, wydaje się jednym z rozwiązań tego problemu, jednak wprowadzenie zdjęć, a później także krótkich wideo, w sposób istotny zmieniło komunikację na Twitterze.

## Twitter jako wiodący mikroblog

Twitter zaczął bardzo dynamicznie rozwijać się od momentu powstania, tj. od 2006 roku. Obecnie swoje konta w serwisie mają politycy, dziennikarze, celebryci, a także firmy i redakcje prasowe, telewizyjne czy radiowe. Serwis szybko stał się wielofunkcyjnym narzędziem, w którym szybka komunikacja między nadawcą a gronem odbiorców jest tylko jedną z możliwości jego wykorzystania. Jak należy definiować gatunek, do którego przypisywany jest Twitter, a określanymi jako mikroblog? Czy jest to tylko odmiana gatunkowa blogu (a przedrostek „mikro” jest jedynie informacją o objętości), czy też oddzielny gatunek z własnymi wyznacznikami, cechami charakterystycznymi, wewnętrznymi odmianami i typami<sup>1</sup>?

Mikrobloga można najprościej zdefiniować jako „serwis internetowy umożliwiający publikowanie za pomocą specjalnego edytora tekstu krótkich, zazwyczaj jednozdaniowych wpisów, o przeciętnej długości od 140 do 160 znaków”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Szerzej na te pytania odpowiadam w artykule definiującym mikroblog. Zob.: P.Szews, *Mikroblog — odmiana blogu czy oddzielny gatunek?*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Litteraria Polonica” 2013, nr 2, s. 271–291.

<sup>2</sup> Tamże, s. 278.

Kwestia tego, czy jest to oddzielny gatunek, czy tylko jedna z odmian bloga, wydaje się rozstrzygać na korzyść tego pierwszego rozwiązania, biorąc pod uwagę złożoność internetowej komunikacji, konwergencję i charakterystykę sieci. Mimo tego, iż „łączenie i mieszanie różnych języków, kodów i stylów, rodzajów tekstów, rytmów, dźwięków i energii”<sup>3</sup> powodują problemy genologiczne i coraz trudniej jest wyodrębnić dany gatunek w wyniku przenikania się cech i wyznaczników, mikroblog można definiować jako oddzielny gatunek. Sam gatunek definiowany jest jako „powtarzalna kombinacja chwytów decydujących o kompozycji, komunikacyjnie ukierunkowanych i zdeterminowanych przez materiał oraz technikę przekazu”<sup>4</sup> lub „nieodzowny atrybut każdej wypowiedzi, mniej lub bardziej ustabilizowana reguła budowania tekstu”<sup>5</sup>. Z powodzeniem w obie te definicje wpisuje się mikroblog, gdzie każda wypowiedź jest formułowana według określonych zasad, a kompozycję determinują uwarunkowania objętościowe narzucone przez środek przekazu. Kategoryzując ściślej ten gatunek, należy go uznać za autochtoniczny, *stricte* internetowy, czyli taki, którego występowanie w internecie nie jest uzależnione od znanych już form, a internet jest dla niego fundamentem<sup>6</sup>.

### Od komunikacji tekstowej do obrazkowej

Komunikacja tekstowa na Twitterze, oparta przede wszystkim o zwroty i struktury językowe charakterystyczne dla języka sieci, pełna akronimów

<sup>3</sup> Za: W. Woźniak, *Gatunek w sieci* [w:] *Internetowe gatunki dziennikarskie*, red. K. Wolny-Zmorzyński i in., Warszawa 2010, s. 53.

<sup>4</sup> E. Balcerzan, *W stronę genologii multimedialnej* [w:] *Genologia dzisiaj*, red. W. Bolecki i I. Opacki, Warszawa 2000, s. 88.

<sup>5</sup> Za: W. Woźniak, *Gatunek...*, dz. cyt., s. 53.

<sup>6</sup> Tamże: o gatunku w sieci i sposobach klasyfikacji rodzaju internetowego, s. 53–60.

o zintensyfikowanej tendencji dążenia do skrótu, wykształciła także odrębne, charakterystyczne dla siebie formy i wyrażenia, tworzące razem nową rodzinę wyrazów i nowe nominacje (np. *tweet* — jako określenie pojedynczego, 140-znakowego wpisu). Choć komunikaty oparte na tekście nadal stanowią większość dodawanych tweetów, coraz częściej użytkownicy tego serwisu spotykają się ze zdjęciami, grafikami czy nawet infografikami zamiast tekstowej wersji wpisu. Jest to niejako zgodne z kierunkiem, w jakim podąża cały internet, ale również jest to sposób, by jeszcze szybciej dotrzeć do odbiorcy.

Specyfika sieci, kierunek w jakim to medium ewoluje, sprzyja rozwojowi nowych form komunikacji wizualnej, jak i uzupełnianiu, ilustrowaniu czy zastępowaniu tekstu zdjęciami, grafiką lub multimediami. Kontekst tych zmian stanowi przenikanie się świata obrazu i tekstu, ikonosfery i logosfery. „Współcześnie nawet mówi się dość jednoznacznie o dominacji ikonosfery nad logosferą. Zaznacza się, iż zarówno badania, jak i zwykła obserwacja otaczającego nas świata wskazują, że obraz przemawia dziś do uczestnika kultury o wiele łatwiej i skuteczniej niż słowo”<sup>7</sup>, co jest jedną z prymarnych przyczyn zmian dokonujących się na portalach internetowych, blogach i mikroblogach. Komunikacja wizualna w sieci rozwijała się stopniowo, „o ewolucji wizualnych aspektów Internetu przesądziła wzrastająca obecność fotografii cyfrowych, wideoklipów, filmów animowanych w strukturach hipertekstowych oraz web-kamer transmitujących obraz z przestrzeni prywatnych i publicznych”<sup>8</sup>. Coraz powszechniejsza

<sup>7</sup> Za: A. Adamski, *Fotografia i słowo w prasie* [w:] *Media audio-wizualne i cyfrowe wobec wyzwań współczesnego społeczeństwa*, red. A. Adamski, A. Graczyk i in., Warszawa 2012, s. 278.

<sup>8</sup> K. Chmielecki, *Tekst w sieci obrazów. Internet jako medium zapośredniczonej komunikacji wizualnej* [w:] *Komunikowanie*



wizualizacja zasobów sieci to także odpowiedź na przyzwyczajenia, oczekiwania, ale i potrzeby odbiorców. „Obrazy tworzone w działaniu dają o sobie znać szczególnie w internetowych praktykach komunikacyjnych, w których zauważa się obecnie tendencje świadczące o uzupełnianiu tekstu przez elementy wizualne”<sup>9</sup>.

Bo Bergström, w książce *Komunikacja wizualna* pisał o „różnym tempie obrazu i tekstu”, jak również wskazywał, iż obrazy wpływają na odbiorcę silniej od słów, bowiem są przez niego postrzegane od razu<sup>10</sup>. Szybkość w przedstawianiu informacji jest ważna w przypadku komunikacji internetowej, a zwłaszcza „mikroblogowej”. Przekazywane w postaci obrazów komunikaty mogą pełnić wiele różnych funkcji, spośród których należy wymienić informatywną, ekspresywną, impresywną i estetyczną<sup>11</sup>. Obok funkcji obrazu należy także wskazać cechy samej komunikacji wizualnej w ramach Twittera, do których zaliczyć można:

- zaangażowanie wzroku w proces komunikacji;
- rozszerzone możliwości komunikacyjne;
- wysoka syntaktyka treści wizualnych;
- komunikacja typu *broadcast* (nastawiona na nadawanie komunikatów).

Obecność komunikatów wizualnych w formie zdjęć, grafik czy obrazów nie oznacza, że komunikaty tekstowe są wypierane przez obraz

(się) w mediach elektronicznych. *Język, edukacja, semiotyka*, red. M. Filiciak, G. Ptaszek, Warszawa 2010, s. 308.

<sup>9</sup> Tamże, s. 311.

<sup>10</sup> Zob. B. Bergström, *Komunikacja wizualna*, Warszawa 2009, s. 221–222.

<sup>11</sup> Więcej nt. funkcji obrazu i jego zastosowań zob. K. Wolny-Zmorzyński, *Fotograficzne gatunki dziennikarskie*, Warszawa 2007, *passim*.

— nierzadko wchodzi w ścisłe interakcje z tekstem, który w zależności od kontekstu może wzmacniać przekaz, uzupełniać, komentować czy wyjaśniać to, co przedstawione. Podstawowe związki obrazu z tekstem wymienił już Ronald Barthes, definiując „zakotwiczenie” (obraz i tekst przenikają się) oraz „sztafetę” (swobodna interakcja obrazu i tekstu, w ramach której uwaga odbiorcy kierowana jest w różnych zakresach)<sup>12</sup>. Obserwując komunikaty przekazywane za pośrednictwem Twittera, odbiorca natrafia na związki obrazu z tekstem oparte zarówno na „zakotwiczeniu”, jak i na „sztafecie”.

### „Ćwierknięcie” obrazem

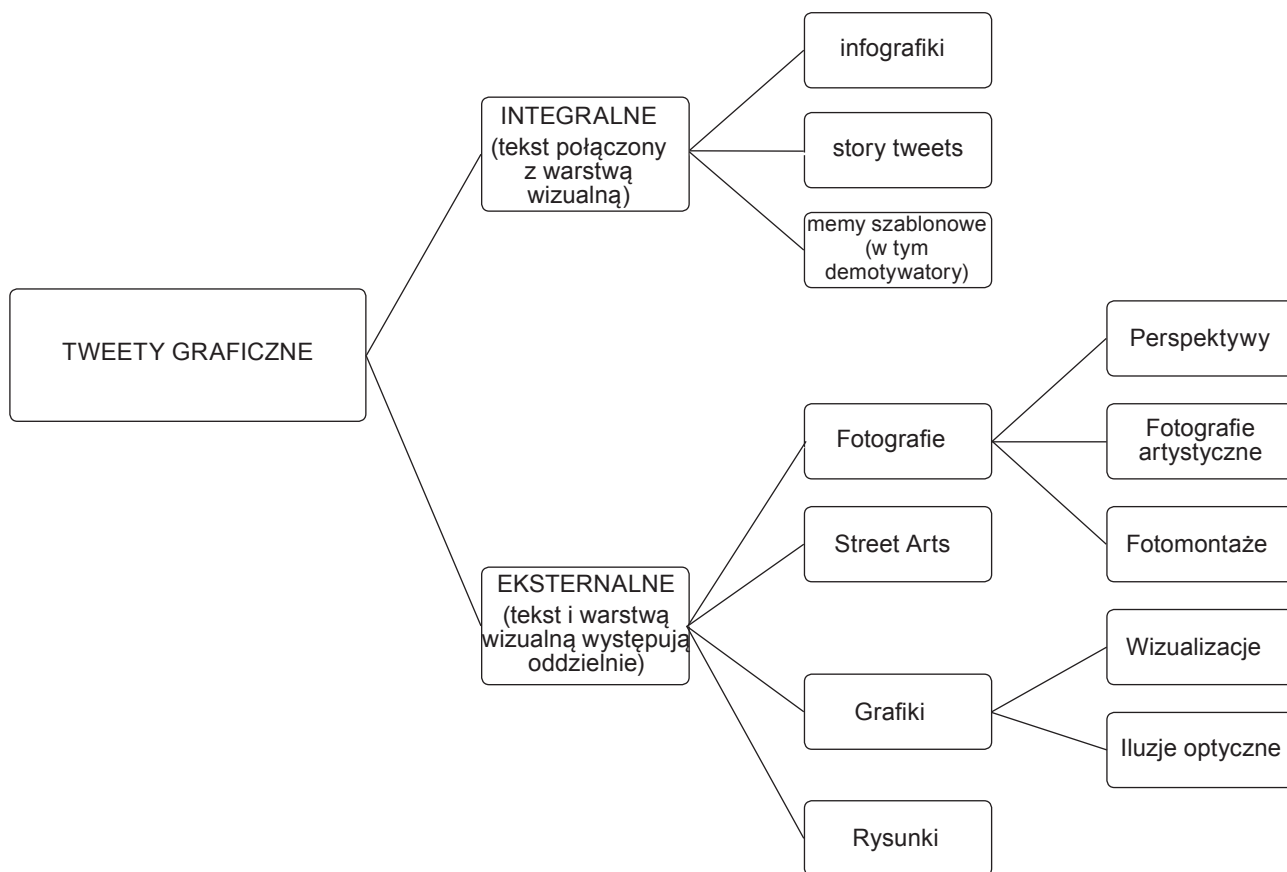
Przekaz wizualny na Twitterze może pełnić samodzielne jak i komplementarne z tekstem funkcje, jednak trzeba przyznać, że zazwyczaj obraz wchodzi w mniejsze lub większe interakcje z tekstem, który może pełnić rolę dopełniającą, komentującą czy po prostu przekazywać informację dotyczącą tego, co jest przedstawione na obrazie. „Udane połączenie tekstu i obrazu ma w sobie siłę przekazywania pasjonujących historii, której brakuje każdemu z tych środków osobno”, pisał Bergström<sup>13</sup>, co wydaje się idealnie pasować do Twittera, zwłaszcza biorąc pod uwagę ograniczenie ilości znaków w przekazie tekstowym. Do niedawna konstrukcja Twittera umożliwiała dodanie tylko jednego obrazka (lub filmu) w pojedynczym wpisie, co wiązało się z formalnymi ograniczeniami. Obecnie jednak dodano możliwość wstawienia w jednym „tweecie” nawet kilku zdjęć, przez co jeszcze bardziej zwiększają się możliwości komunikacyjne oparte na przekazie wizualnym.

<sup>12</sup> Zob. R. Barthes, *Camera Lucida: Reflections on Photography*, Nowy Jork 1982, *passim*.

<sup>13</sup> B. Bergström, dz. cyt., s. 221.

W zależności od sposobu użycia tekst jest wartością dodaną do tego, co znajduje się na obrazu i jest umieszczony nad grafiką lub jest w pełni zintegrowany z obrazem. W artykule *Demotywatory i internetowe memy — o łączeniu słowa i obrazu na Twitterze*<sup>14</sup>, analizując tweety łączące tekst z grafiką, zaproponowałem podział na wpisy integralne i eksternalne. W obrębie odmiany eksternalnej tekst może mieć wartość informacyjną (tytuł ilustracji), wyjaśniającą czy komentującą.

Wpisy integralne, czyli takie, w których tekst i obraz stanowią całość (tekst jest połączony z warstwą wizualną) to np. udostępniane na Twitterze infografiki, memy szablonowe (np. demotywatory) czy tzw. *story tweets*. Opracowany w wyżej wymienionym artykule podział, dotyczący wpisów łączących tekst z obrazem, rozszerzam poniżej o tweety, w których tekst i obraz występują oddzielnie oraz charakteryzuję kilka ich rodzajów.



Wykres 1 – Rodzaje wpisów graficznych na Twitterze, opracowanie własne

<sup>14</sup> P. Szews, *Demotywatory i internetowe memy — o łączeniu słowa i obrazu na Twitterze*, Łódź 2014 (w publikacji).

W pierwszej grupie wymienione zostały infografiki, *story tweets* (czyli najczęściej zdjęcia, na których umieszczono kilkudzaniowy tekst, opowiadający jakąś historię związaną ze zdjęciem) oraz memy szablonowe. Gatunek, jakim jest infografika, rzadko udostępniany jest na Twitterze w całości — z uwagi na problemy z prawidłowym wyświetlaniem i ich czytelnością (infografiki oparte na projekcie pionowym, czyli znakomita większość tego typu publikacji, wyświetlają się nieprawidłowo) częściej udostępniany jest do nich link lub zapowiedź. Memy szablonowe z kolei wypełniają w całości nawet całe konta w serwisie (np. „lolcaty” czy memy oparte na kolażu).

Grupa tweetów należących do eksternalnych w większym stopniu eksponuje znaczenie obrazu w „twitterowej” wypowiedzi. Cztery podstawowe podziały: na fotografie, street arty, grafiki i rysunki wyodrębniają także wewnętrzne odmiany, ale na potrzeby tego opracowania wybrałem najpopularniejsze.

Zdecydowanie najszerszą grupę stanowią fotografie. Wszystkie komunikaty profili zaliczających się do tej grupy zawierają przynajmniej jedną fotografię, a podstawową funkcją tekstu jest funkcja informacyjna (tytuł zdjęcia lub lokalizacja). Wymienić tutaj można chociażby takie konta jak Abandoned (@AbandonedPics) — przedstawiające zdjęcia opuszczonych budynków i miejsc na całym świecie, Earth Pics (@EarthPix) — publikujące codziennie artystyczne zdjęcia najpiękniejszych miejsc na ziemi, TV Secrets (@TV\_Exposed) — gdzie „followersi” obejrzyć mogą fotografie zza kulis najpopularniejszych produkcji kinowych i telewizyjnych, Horror Places (@HorrorPlaces) — którego autorzy wyszukują zdjęcia „najstraszniejszych” miejsc na świecie, często uważanych za nawiedzone. Za równie ciekawe można uznać także konta History in Pictures

(@HistoryInPics) czy niemal identyczne Historical Pics (@HistoricalPics), gdzie użytkownikom prezentowane są historyczne zdjęcia, przedstawiające rozwój państw, miast czy sylwetki postaci historycznych, ale również rozwój telewizji czy gier komputerowych. Jako oddzielną podkategorię wyróżniłem „perspektywy”, czyli zdjęcia uchwycone w taki sposób, że tworzą niepowtarzalny, artystyczny efekt. Do tej grupy można by także zaliczyć tzw. *photobombs*, definiowane jako „celowe zepsucie fotografii poprzez nieoczekiwane pojawienie się w polu widzenia aparatu w momencie wykonywania zdjęcia, zazwyczaj jako żart lub dowcip”<sup>15</sup>.



<sup>15</sup> Oxford Dictionaries, online: <http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/photobomb> (tłumaczenie autora), [dostęp: 10.09.2014].

Wszystkie powyższe konta cechują się dużą liczbą osób obserwujących (najczęściej w celach rozrywkowych, ale także informacyjnych, np. w odniesieniu do zdjęć „historycznych” lub traktujących je jako ciekawostki), ale również dużą aktywnością względem postu. Mimo reakcji ze strony użytkowników i zjawiska sprzężenia zwrotnego, komunikacja jest jednostronna (typu *broadcast*), brak bowiem reakcji na komentarze użytkowników ze strony autorów takich kont. Ostatnią grupą w tej kategorii są fotomontaże, a jednym z najbardziej oryginalnych kont, zajmujących się ich publikacją jest @FootyFaceSwap<sup>16</sup>, gdzie zestawione są zdjęcia dwóch znanych z piłkarskiego świata postaci z zamienionymi twarzami. Jakość tych fotomontaży jest wysoka, więc w większości przypadków efekt końcowy robi wrażenie.

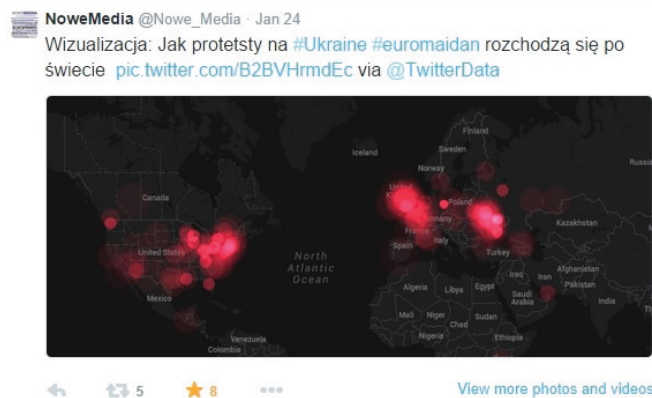
Cechy wspólne wszystkich wymienionych wyżej kont to:

- marginalna rola tekstu, pełniącego tylko rolę tytułu lub wskazującego lokalizację wykonanej fotografii;
- komunikacja typu *broadcast* (jednostronne komunikaty, nastawione „na nadawanie”);
- anonimowość kont (użytkownicy nie mają świadomości, kto jest autorem fotografii, grafiki, kto zajmuje się publikowaniem tweetów);
- dominująca funkcja impresywna i estetyczna;
- w większości nazwa jest tożsama z dominującą tematyką lub rodzajem zdjęć publikowanych na koncie;
- funkcja ekspresywna wyrażana jest w formie wizualnej.

<sup>16</sup> Footy- stanowi popularny na Twitterze przedrostek, oznaczający konto poświęcone tematyce piłki nożnej, od ang. *football*.

Kolejną, najmniejszą w powyższym wykresie podkategorią są street arty, czyli zdjęcia z całego świata, na których przedstawiona jest tzw. „sztuka uliczna” (polegająca przede wszystkim na oryginalnych malowidłach na ulicy, sprawiających wrażenie rzeczywistych obiektów, np. basenu na środku skrzyżowania) oraz zaangażowane w nią osoby. Na Twitterze bez problemu można znaleźć konta zbierające zdjęcia z całego świata lub z poszczególnych państw, a nawet regionów.

W nieco szerszej podkategorii, grafice, umieściłem wizualizacje i iluzje optyczne. W pierwszej grupie tekst pełni ważną rolę w odpowiednim odbiorze graficznej części tweetu, często bowiem wizualizacja może być niezrozumiała bez tekstowego wprowadzenia. Bardzo często wizualizacje przedstawiane są w postaci map, co bez opisu może być nieczytelne.



Warto dodać, że rosnąca liczba wizualizacji danych na Twitterze jest efektem rozwijającej się dziedziny dziennikarstwa, jaką jest *data journalism*. Phil Bradshaw, jeden ze współautorów *Data Journalism Handbook*, definiuje *data journalism* w najprostszy możliwy sposób, pisząc, iż „jest to po prostu dziennikarstwo oparte na danych liczbowych”<sup>17</sup>, do których dostęp jest coraz

<sup>17</sup> P. Bradshaw, *Data Journalism Handbook*, online: <http://datajournalismhandbook.org/> [dostęp: 13.09.2014].

powszechniejszy i które to liczby mogą opisać niemal wszystko — „obecnie żyjemy w świecie cyfrowym, gdzie niemal wszystko może być (i niemal wszystko jest) opisywane cyframi, numerami, liczbami”<sup>18</sup>. W odróżnieniu od tradycyjnego pojmowania dziennikarstwa, gdzie efektem pracy dziennikarza jest tekst, w przypadku *data journalism* końcowym „produktem” jest wizualizacja zebranych informacji.

Do kategorii „grafika” zaliczyłem także bardzo popularne na Twitterze iluzje optyczne — specjalnie zaprojektowane grafiki, błędnie interpretowane przez wzrok, m.in. pod wpływem kontrastu, cieni, odpowiedniego użycia kolorów. Złudzenie, wynikające z mechanizmów percepcji, potrafi zaskoczyć odbiorcę, przez co tego rodzaju „tweetem” przypisać można funkcję impresywną. Takie grafiki odnaleźć można m.in. na kontach typu Optical Illusions (@Illusions, @illusions\_optcl, @illusionsposts).

Ostatnia kategoria to „rysunki”, w szerokim znaczeniu tego słowa, zarówno jako „dział sztuk plastycznych, przedstawianie bryłowości ciał oraz ich położenia w przestrzeni za pomocą linii”<sup>19</sup>, jak i „kompozycja linii wykonana na płaszczyźnie, polegająca na nanoszeniu na powierzchnię walorów wizualnych przy użyciu odpowiednich narzędzi”<sup>20</sup>. Konta publikujące rysunki na Twitterze, takie jak Drawings (@Drawing)<sup>21</sup> czy Amazing Drawings (@DrawingX)<sup>22</sup>, wstawiają zarówno rysunki komputerowe (wykonane na specjalnych tabletach graficznych) jak i zeskanowane rysunki tradycyjne (trójwymiarowe, portrety, ale także iluzje optyczne).

<sup>18</sup> Tamże.

<sup>19</sup> *Słownik Języka Polskiego PWN*, online: <http://sjp.pwn.pl/sjp/rysunek;2518460> [dostęp: 13.09.2014].

<sup>20</sup> Wikipedia.org, online: <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rysunek>, [dostęp: 13.09.2014].

<sup>21</sup> <https://twitter.com/DRAWING>

<sup>22</sup> <https://twitter.com/DrawingX>

Na profilu Draw Edits (@DrawEdits)<sup>23</sup> odnaleźć można z kolei zestawienia dwóch zdjęć „kolorowanek” — jednej nieuzupełnionej, natomiast drugiej „edytowanej” w sposób dość szokujący, biorąc pod uwagę adresatów tych kolorowanek i kontekst.

### Podsumowanie

W zależności od typu konta, różnicowana jest rola tekstu — w przypadku kont publikujących rysunki czy iluzje optyczne, ograniczona jest do minimum lub nie występuje on wcale, z kolei odpowiedni odbiór fotografii albo wizualizacji jest w znaczącym stopniu uzależniony od opisu tekstowego. W większości kont „obrazkowych” dominuje komunikacja typu *broadcast*, cechująca się jednostronnością komunikatów, nastawieniem na nadawanie. Niemal wszystkie analizowane w artykule konta cechują się anonimowością — brak jest informacji o autorze, zwrotów w pierwszej osobie liczby pojedynczej czy dialogu z odbiorcą. Mimo to, posty spotykają się z reakcjami ze strony odbiorców, którzy podają dalej „tweety” („retweetują”), oznaczają jako ulubione czy komentują. Wszystkie wymienione w artykule konta miały ponad sto tysięcy osób obserwujących, a niektóre nawet kilka milionów (dla porównania, najpopularniejsze dziennikarskie konto w Polsce, należące do Jarosława Kuźniara (@jarekkuzniar)<sup>24</sup>, ma 102 tys. tzw. „followersów”). Żadne z kont nie ma charakteru lokalnego, a językiem używanym do komunikacji jest język angielski. W większości z nich nazwa konta wskazuje na publikowaną tematykę.

Obrazy na Twitterze mogą mieć wartość poznawczą, informacyjną, stanowić wielopoziomowe wizualizacje, będące efektem długotrwałej pracy *data journalism*, jak i prezentować, nie mniej czasochłonne, dzieła rysunkowe, efektowne iluzje optyczne czy

<sup>23</sup> <https://twitter.com/DrawEdits>

<sup>24</sup> <https://twitter.com/jarekkuzniar>

fotomontaże. Obserwując różnorodność użycia obrazu w ramach tego mikrobloga, można zauważyć realizowanie wszystkich funkcji, jakie może pełnić obraz (informatywna, ekspresyjna, impresyjna i estetyczna) w różnych konfiguracjach z tekstem (czy to na zasadzie „zakotwiczenia”, czy „sztafety”). Wśród tzw. „tweetów” graficznych można wymienić wiele różnych typów, odmian i specjalizacji, ale najczęściej występują dwa rodzaje — integralne, gdzie tekst jest połączony z warstwą wizualną i eksternalne, gdzie tekst występuje oddzielnie.

Obraz w ramach Twittera ma przede wszystkim zastosowania rozszerzające możliwości komunikacyjne. Nie należy jednak obawiać się zatarcia bazowych założeń serwisu, który ma przyspieszać komunikację opartą na tekście. Na rynku rozwijają się jednak inne odmiany gatunkowe, oparte wyłącznie na komunikacji wizualnej, które można by nazwać „mikrofotoblogami”. Choć pojęcie to nie jest opisane i odnotowywane w bibliografii czy internetowych publikacjach, można by zdefiniować je jako odmianę mikrobloga opartą na komunikacji za pomocą obrazów i zdjęć. Jednym z przykładów mógłby być Instagram, którego popularność wciąż wzrasta. Komunikacja w ramach takich serwisów oparta jest na publikowaniu fotografii i możliwości ich kategoryzacji lub opisu za pomocą tzw. „hashtagów”. Nie istnieje zatem ryzyko, że Twitter zmieni swój kształt i charakter, biorąc pod uwagę rozwój mikroblogowych serwisów zaprojektowanych tylko i wyłącznie do komunikacji za pomocą obrazów. Nie ulega jednak wątpliwości, że obserwuje się obecnie dynamiczny rozwój komunikacji wizualnej (obrazkowej) nie tylko w serwisach społecznościowych, ale w sposobie projektowania portali internetowych, interfejsów programów komputerowych, czy nawet systemów operacyjnych (choćby najnowszy Windows 8).

## Przemysław Szews

Lodz, Poland

p.szews@uni.lodz.pl

Keywords: visual communication, microblog, mikrofotoblog, Twitter

### Image Instead of Tweet — Visual Communication on Twitter

#### Abstract

The article contains reflections on visual communication on the internet with Twitter as an example. Communication within the microblog, based initially on text (with limited characters) is evolving towards visual messages – pictures, collages, photomontages, infographics and other forms. Different rate of image and text, memorable character of visual forms and faster reception, make visual forms very popular on Twitter. Among image tweets can be distinguished two types – integrated with text and appearing separately. Both types are analyzed in the article.

Przemysław Szews, PhD student in the scope of linguistics, literary and cultural studies.

# Nowe media w nowoczesnej szkole.

## Serwis internetowy Flickr

**Krzysztof Ciemcioch**

Łódź, Polska

krzysztof.ciemcioch@gmail.com

Słowa kluczowe: obraz, kultura obrazu, visual literacy, Flickr, nowe media w edukacji

### Wstęp

Ludzie od czasów prehistorycznych komunikowali się za pośrednictwem obrazu, czego przykładem są choćby rysunki naskalne. Rozwój cywilizacji to także rozwój środków społecznego komunikowania, których ewolucja przebiegała w kierunku ułatwienia procesu przekazywania informacji pomiędzy nadawcą komunikatu a jego odbiorcą. Tak powstały media, które w większym lub mniejszym zakresie opierają się na wizualizacji: książka, prasa, fotografia, film, telewizja i w końcu Internet. W świecie szybkiego tempa rozwoju technologicznego w coraz większym stopniu w nasze codzienne życie wkracza kultura obrazu, stając się integralną jego częścią. Starsze pokolenia nie są przyzwyczajone do takiego zalewu informacji wizualnych — w przeciwieństwie do ludzi młodych, tzw. cyfrowych tubylców (*digital natives*), którzy wprawnie posługują się obrazem jako narzędziem komunikacji. Potrafią oni

sprawnie selekcjonować tego rodzaju materiał i posługiwać się nim dla własnych celów. Przedstawiciele pokolenia ery cyfrowej, od urodzenia przyzwyczajeni do odbioru komunikatów wizualnych, wypracowali specyficzny sposób czytania i przyswajania informacji. Jak pisze S. Dylak, „Formalne kształcenie, oparte głównie na dłuższych wypowiedziach słownych — perswazji słownej czy tekstach literaturowych — coraz bardziej oddala się od praktyki i przyzwyczajaje *digital natives*, czyli cyfrowych tubylców, którzy urodzili się, gdy komputery już się pojawiły w naszych domach, biurach i szkołach”<sup>1</sup>. Młodzi ludzie nie czytają więc od lewej do prawej, jak jest to przyjęte w języku polskim, lecz skanują teksty wzrokiem, docierając w ten sposób wyłącznie do interesujących dla nich treści. Można więc powiedzieć, że tekst zapisany na ekranie komputera, tabletu czy smartfona w trakcie czytania traktują jak obraz. „*Digital natives* to wizualni eksperci, śmiało możemy o nich powiedzieć, że *czytają* obrazy”<sup>2</sup>.

Współczesne społeczeństwo musi ciągle doskonalić swoje kompetencje wizualne, by móc swobodnie odczytywać informacje, które docierają w formie obrazkowej, graficznej oraz posiadać większe umiejętności komunikowania się w cyfrowej rzeczywistości. „Alfabetyzm wizualny

<sup>1</sup> S. Dylak, *Alfabetyzacja wizualna jako kompetencja współczesnego człowieka* [w:] *Media – Edukacja – Kultura W stronę edukacji medialnej*, red. W. Skrzydlewski, S. Dylak, Poznań-Rzeszów 2012, s. 119–132, dostępny w Internecie: [http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/09\\_Dylak\\_2012.pdf](http://edunet.amu.edu.pl/mae2012/09_Dylak_2012.pdf).

<sup>2</sup> *Intelligence and Technology*, red. R.J. Sternberg., D. Preis, Nowy Jork 2005, za: S. Dylak, dz. cyt., s. 119–132.

Krzysztof Ciemcioch, magister inżynier, Politechnika Łódzka Centrum Komputerowe.

(ang. *visual literacy*<sup>3</sup>) to najogólniej ujmując umiejętność «czytania» i interpretacji komunikatów obrazowych, ale też zdolność do ich tworzenia oraz posługiwania się nimi<sup>4</sup>.

### Znaczenie obrazu w edukacji

„Obraz jako środek dydaktyczny powinien spełniać w procesie nauczania i uczenia się funkcję poznawczą, kształcącą i dydaktyczną<sup>5</sup>. Trzeba powiedzieć, iż wyraźnie zwiększa się obecna liczba nauczycieli wykorzystujących elektroniczne źródła informacji, w tym obrazy, w swojej pracy pedagogicznej<sup>6</sup>. Nowe media otwierają wiele nowych możliwości przed przedstawicielami profesji nauczycielskiej i sprawiają, że cały proces nauczania jest efektywniejszy. Wizualizacja w trakcie nauki pozytywnie wpływa na działanie mózgu, czego dowodem jest skuteczność techniki *mind mappingu*<sup>7</sup>, podnoszącej efektywność zapamiętywania poprzez tworzenie graficznych notatek. W przypadku korzystania z tej metody szczególnie ważne jest, by podczas opracowywania danego tematu używać jak największej liczby rysunków (również odręcznych), grafik, obrazów, zdjęć i krótkich haseł odzwierciedlających pierwsze skojarzenia z tematem. Dzięki tym zabiegom oraz

<sup>3</sup> Termin *visual literacy* zaproponował w 1969 roku John Debes, współzałożyciel International Visual Literacy Association, zob. *Visual literacy* [hasło encyklopedyczne] [w:] Wikipedia. The Free Encyclopedia [online] [dostęp: 18.12.2014], dostępny w Internecie: [http://en.wikipedia.org/wiki/Visual\\_literacy](http://en.wikipedia.org/wiki/Visual_literacy).

<sup>4</sup> I. Rudnicka, w *stronę nauczania mobilnego – prezentacja i wizualizacja treści wsparciem dla ucznia cyfrowej szkoły* [w:] *Człowiek – Media – Edukacja*, red. J. Morbitzer, E. Musiał, Kraków 2013.

<sup>5</sup> J. Półtorzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 1996.

<sup>6</sup> K. Ciemcioch, *Wykorzystanie elektronicznych źródeł informacji w pracy współczesnego nauczyciela* [w:] *W kierunku gospodarki elektronicznej – wyzwania, narzędzia, dobre praktyki. Upowszechnianie wiedzy w warunkach gospodarki elektronicznej*, red. B. M. Powichrowska, Białystok 2014, s.181-193.

<sup>7</sup> T. Buzan, *Mapy twoich myśli*, Łódź 2007.

na skutek dodania kolorów do poszczególnych gałęzi mapy myśli mózg człowieka jest w stanie w krótkim czasie przyswoić stosunkowo duże partie materiału. Potwierdzają to badania z psychologii poznawczej, które dowodzą, iż człowiek lepiej zapamiętuje treść w postaci obrazkowej niż w postaci zwykłego prostego tekstu.

Współczesna wiedza o pracy mózgu podpowiada, że łatwiej jest mu rozumieć i interpretować informacje, które mają postać wizualną. Kiedy lewa, analityczna półkula zajmuje się obróbką liczb, liter i generalnie informacji, prawa jednocześnie przetwarza kolory i kształty, a zatem skupia się na projekcie graficznym<sup>8</sup>.

Tony Buzan, prekursor wspomnianej wcześniej techniki *mind mappingu*, zachęca do nauki z wykorzystaniem własnych notatek, również w formie *stricte* obrazowej, bez tekstu — a wręcz inspiruje, by uwolnić w sobie artystę<sup>9</sup>. Dzięki tej metodzie nabywamy również umiejętności komunikacji wizualnej, poznajemy jej zasady i swego rodzaju nowy język.

Obecne młode pokolenie nabywa kompetencje wizualne równocześnie z nauką czytania i pisanie, a nawet jeszcze wcześniej — bo dziś kontakt z kulturą obrazkową najmłodszy mają już niemal od urodzenia. Przyzwyczajeni do odbioru przekazu wizualnego podczas oglądania kreskówek, animacji czy filmów, nie mają problemów z jego zrozumieniem i interpretacją. Świat, w którym żyją, jest zdominowany przez nowe media, z których korzystanie nie zawsze jest oczywiste dla pokolenia ich rodziców — stąd dzieci uczą się posługiwania cyfrowymi narzędziami przede wszystkim wzajemnie od siebie, wymieniając się umiejętnościami, szczególnie w aspekcie

<sup>8</sup> P. Celiński, *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*, Lublin 2013, s. 172

<sup>9</sup> T. Buzan, *Siła twórczej inteligencji*, Warszawa 2002.



technologicznym. Marcin Polak wskazuje na badania przeprowadzone w Stanach Zjednoczonych dotyczące posługiwania się obrazem na lekcjach matematyki<sup>10</sup>.

Uczniowie próbują rozwiązać zadania matematyczne prezentowane w formie puzzli, zanim w ogóle zostaną im wyjaśnione pojęcia matematyczne i symbole. Cały proces nauczania opiera się na ciągu „gier”, co pozwala lepiej dopasować tempo nauki do indywidualnych potrzeb i możliwości. Uczniowie starają się myśleć „naprzód”, a od prowadzących otrzymują cały czas komunikaty, dlaczego dane rozwiązanie działa lub nie<sup>11</sup>.

Takie oddziaływania powinny zostać przeniesione do polskiej szkoły, by wzbogacić proces edukacyjny. „Gdy nauczyciel potrafi wkomponować materiały multimedialne w tok prowadzonych zajęć, stają się one bardziej atrakcyjne dla uczniów, a jednocześnie zwiększają się szanse, że prezentowany problem zostanie właściwie zrozumiany”<sup>12</sup>.

### Nauczyciel w cyfrowej rzeczywistości

Współczesny nauczyciel to nauczyciel kreatywny, który wprowadza różne innowacje, projektuje i rozwija indywidualne doświadczenia oraz poszukuje nowych rozwiązań problemów edukacyjnych<sup>13</sup>. Zawód nauczyciela wymaga ciągłego nadążania za postępem technologicznym. Pedagog powinien wprowadzać do swojego warsztatu pracy

coraz to nowe narzędzia i rozwiązania. Bolesław Niemierko uważa, że „codzienna praca nauczyciela polega na nieustannym poszukiwaniu najlepszych sposobów pomagania uczniom, zwłaszcza słabszym, w osiągnięciu celów kształcenia. Te wysiłki owocują podnoszeniem jakości kształcenia”<sup>14</sup>. Bardzo dobrym przykładem olbrzymiego zaangażowania nauczycieli w podnoszenie jakości kształcenia są działania grupy Superbelfrzy RP, zrzeszającej innowacyjnych nauczycieli i pedagogów<sup>15</sup>. Grupa dzieli się własnymi doświadczeniami dotyczącymi wykorzystania najnowszych narzędzi i metod w procesie kształcenia, dostosowanych do potrzeb współczesnego cyfrowego świata. Podczas konferencji INSPIR@CJE 2014 prelegenci zaprezentowali bardzo wiele różnorodnych narzędzi, które wykorzystują na co dzień w szkole<sup>16</sup>. Dzięki temu duża grupa nauczycieli, uczestnicząc w tym wydarzeniu mogła zapoznać się z nowymi technologiami wykorzystywanymi podczas zajęć. Trzeba jednak zauważyć, że nie każdy nauczyciel jest odpowiednio przygotowany, aby wprowadzać takie rozwiązania do swojej praktyki zawodowej. Nauczyciele korzystający z nowinek technologicznych, ucząc korzystania z nich swoich podopiecznych, powinni posiadać odpowiedni poziom kompetencji informatycznych. W kontekście tego zagadnienia Marcin Sysło przedstawił złożony z czterech etapów model rozwoju kompetencji informatycznych nauczycieli:

<sup>10</sup> M. Polak, *Wizualizacja problemu – lepsze wyniki w nauce* [w:] Edunews.pl. [portal internetowy] [online] [dostęp: 19.12.2014], dostępny w internecie: <http://www.edunews.pl/nawoczesna-edukacja/ict-w-edukacji/1207-wizualizacja-problemu-lepsze-wyniki-w-nauce>. Artykuł na podstawie informacji pochodzących z serwisu eSchoolNews.com.

<sup>11</sup> Tamże.

<sup>12</sup> Tamże.

<sup>13</sup> K. Lasocińska, „*Twórcze nauczanie*” – *inspiracja pedagogiczna czy prowokacja do zmiany postaw* [w:] *W obliczu nowych wyzwań. Dylematy młodej kadry akademickiej*, red. M. Kulesza, M. Kafar, Łódź 2010, s. 113.

<sup>14</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 350.

<sup>15</sup> Superbelfrzy RP [blog internetowy] [online] [dostęp: 20.09.2014], dostępny w internecie <http://www.superbelfrzy.edu.pl>.

<sup>16</sup> Zob. K. Ciemcioch, *INSPIR@CJE 2014. Jak uczynić polską szkołę jeszcze lepszą? (sprawozdanie)*, „Kultura i Wychowanie” 2014, nr 8, s. 165–175 [online] [dostęp: 15.12.2014]: [http://www.pedagogika.eu/kiw\\_08/kiw\\_8.html](http://www.pedagogika.eu/kiw_08/kiw_8.html).

1. Wyłanianie się i rozwijanie umiejętności posługiwania się technologią — uwaga nauczycieli jest skupiona głównie na poznaniu technicznych możliwości technologii i jej potencjalnych zastosowań edukacyjnych;
2. Stosowanie technologii w różnych dziedzinach kształcenia — nauczyciel wzbogaca technologią wykorzystywane przez siebie środowisko kształcenia;
3. Włączanie technologii dla poprawy poziomu i organizacji kształcenia — nauczyciel potrafi w pełni integrować technologię z najważniejszymi aspektami swojej działalności edukacyjnej i własnego doskonalenia;
4. Transformacja nauczania i szkoły za pomocą technologii — nauczyciel, posługując się technologią, wspiera transformację szkoły jako instytucji edukacyjnej działającej w środowisku lokalnym<sup>17</sup>.

Wymienione kompetencje nauczyciel powinien nabywać już w trakcie przygotowania do pracy, w okresie studiów zawodowych. Niestety, jak podaje Danuta Morańska, „wiele przykładów obserwowanych na uczelniach kształcących nauczycieli wskazuje na to, że nie zawsze można liczyć na możliwość uzyskania wiedzy i umiejętności niezbędnych do pracy we współczesnej cyfrowej szkole”<sup>18</sup>. Dlatego najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji jest podejmowanie własnych inicjatyw w zakresie samokształcenia, opartych na wymianie doświadczeń (jak w przypadku grupy Superbelfrzy RP), nieustanne poszukiwanie nowoczesnych rozwiązań metodycznych, ale również podpatrywanie i uczenie się od samych cyfrowych tubylców (wspólne z uczniami odkry-

wanie możliwości nowych narzędzi i urządzeń cyfrowych).

Obecnie zmienia się więc rola nauczyciela — powinien być on raczej przewodnikiem, który wskazuje uczniom kierunek poszukiwań, zachęca do samodzielnej pracy, pomaga wykształcić umiejętności potrzebne, aby przystosować się do funkcjonowania w ciągle zmieniającym się środowisku — środowisku nowoczesnych technologii. „Edukacja cyfrowych tubylców wymaga wykreowania przestrzeni edukacyjnej, w której fundamentalne znaczenie posiada kształtowanie aksjologicznej sfery osobowości człowieka, stanowiącej układ odniesienia dla nabywanych umiejętności korzystania z nowoczesnych multimedialnych i tym samym wspierania rozwoju kompetencji humanistycznych”<sup>19</sup>. Dlatego nauczyciele powinni bardziej utożsamiać się ze światem swoich uczniów, poznawać tę rzeczywistość także poza murami szkoły. I chodzi tu zarówno o świat realny, jak i wirtualny, w którym młodzi ludzie spędzają bardzo dużo czasu. Nauczyciele są więc zmuszeni nauczyć się „nowego” języka komunikacji, jakim posługuje się pokolenie *digital natives* — języka wizualizacji, języka obrazu. Chyba najbardziej zaawansowaną formą rzeczywistości wirtualnej, a więc opartej na obrazie, jaką proponuje dziś młodym ludziom globalna sieć, jest popularne środowisko *Second Life*<sup>20</sup>.

### Wykorzystanie zdjęć w procesie edukacyjnym

„Dziś, w dobie kultury wizualnej to, co nie jest obrazem, w ogóle ma wątpliwy byt”<sup>21</sup>. Dlatego

<sup>17</sup> M.M. Sysło, *Model rozwoju kompetencji informatycznych [w:] Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy. Materiały z V Konferencji „Media w Edukacji”*, red. W. Strykowski, W. Skrzydlewski, Poznań 2004, s. 73–80.

<sup>18</sup> D. Morańska, *Przygotowanie nauczycieli do pracy w cyfrowej szkole — Akademia e-Nauczyciela w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej [w:] Człowiek, media, edukacja*, dz. cyt.

<sup>19</sup> Tamże.

<sup>20</sup> P. Levinson, *Nowe nowe media*, Kraków 2010.

<sup>21</sup> A. Morawińska, *Tytułem wstępu. Powitanie uczestników konferencji [w:] Wizualizacja wiedzy. Od Biblia Pauperum do hipertekstu*, red. M. Kluza, Lublin 2011, [online] [dostęp: 15.12.2014], dostępny w internecie: <http://wiedzaiedukacja.eu/wp-content/uploads/2012/03/wizualizacja wiedzy.pdf>.

nauczyciele coraz częściej dla urozmaicenia swoich zajęć przygotowują różnego rodzaju prezentacje, których twórczym są znalezione w sieci grafiki i filmy wideo<sup>22</sup>. Również uczniów zachęca to tego, by opracowując tematy swoich prac domowych, (zwłaszcza gdy pracują metodą projektów), korzystali z możliwości wizualizowania tych treści za pomocą materiałów znalezionych w internecie. W sieci funkcjonuje wiele różnych serwisów oferujących bezpłatne zdjęcia, grafiki, cliparty itd., które mogą wzbogacić proces nauczania. Dość interesującym przykładem bazy takich materiałów jest ta stworzona przez autorów serwisu *Enauczanie.com*<sup>23</sup>. Zgromadzili oni dla swych czytelników pokaźny zbiór linków odsyłających do stron będących źródłem przydatnych grafik i plików dźwiękowych, które można wykorzystać na warunkach określonych licencjami<sup>24</sup>. Stanowić one mogą nie tylko materiał wzbogacający i uatrakcyjniający zajęcia lekcyjne, ale także wykorzystać je można do przygotowywania materiałów edukacyjnych, zamieszczać w serwisach WWW, na blogach itd. Szczególnie wart uwagi jest jeden z najbardziej popularnych serwisów służących do udostępniania zdjęć w sieci — *Flickr.com*<sup>25</sup>.

<sup>22</sup> K. Ciemcioch, *Wykorzystanie elektronicznych źródeł informacji...*, dz. cyt.

<sup>23</sup> *Gotowe grafiki i dźwięki do legalnego wykorzystania* [w:] *Enauczanie.com* [portal internetowy] [online] [dostęp: 10.11.2014], dostępny w internecie: <http://www.enauczanie.com/bezplatne-grafiki-i-dzwieki>.

<sup>24</sup> Szczególnie interesujące są tu różnego typu licencje Creative Commons, pozwalające udostępniać dzieła w myśl zasady „Pewne prawa zastrzeżone” (będącej przeciwieństwem zasady „Wszystkie prawa zastrzeżone”) — przy jednoczesnym poszanowaniu zasad prawa autorskiego (jednym z zasadniczych obwarowań jest obowiązek podania nazwiska autora dzieła). Grupa licencji CC to sześć różnych modeli licencyjnych, zbudowanych w oparciu o cztery podstawowe warunki udostępniania („Uznanie autorstwa”, „Użycie niekomercyjne”, „Na tych samych warunkach”, „Bez utworów zależnych”). Więcej o licencjach CC na stronie: <http://creativecommons.org/licenses/>.

<sup>25</sup> *Flickr.com* [portal internetowy] [online] [dostęp: 10.11.2014], dostępny w internecie: <http://www.flickr.com>.

Serwis ten oferuje olbrzymią bazę zdjęć oraz filmów, których twórcami są zarówno profesjonalni fotografowie, jak i amatorzy<sup>26</sup>. Rejestracja w serwisie jest nieodpłatna, aczkolwiek wymagana, aby można było korzystać z wszystkich jego możliwości — w tym z opcji zamieszczania własnych zdjęć. Flickr oferuje szereg funkcjonalności: zdjęcia można łączyć tematycznie w całe galerie, oznaczać tzw. tagami oraz dowolnie opisywać (np. poprzez podanie tytułu oraz miejsca i czasu jego wykonania). Użytkownicy serwisu mogą go także traktować jako portal społecznościowy, gdyż istnieje możliwość dodawania znajomych, śledzenia ich aktywności na portalu, komentowania, oceniania fotografii zamieszczanych przez innych użytkowników (system gwiazdek dla najlepszych zdjęć), sprawdzania liczby wyświetleń danego zdjęcia.

By wyszukać zdjęcie, należy w pasku wyszukiwarki na stronie głównej wpisać interesującą nas frazę, np. *car*, i wcisnąć przycisk *search*. Istotną jest tu informacja, że portal prowadzony jest w języku angielskim, więc i wyszukując, należy wpisywać słowa kluczowe w tym języku. Warto też zwrócić uwagę, że dla skorzystania z funkcji wyszukiwania nie jest konieczne logowanie się w serwisie. Ponadto wyszukując zdjęcia, które później będziemy chcieli zamieścić jako materiał edukacyjny na stronie WWW lub na blogu, dobrze jest skorzystać z opcji wyszukiwania zaawansowanego (*advanced search*), która pozwala określić dodatkowe interesujące nas kryteria (np. typ licencji, na jakiej udostępnione jest zdjęcie). Ważnym atutem samego serwisu, który z pewnością przyciąga potencjalnych zainteresowanych,

<sup>26</sup> *O licencjach* [w:] Creative Commons [portal internetowy] [online] [dostęp: 10.11.2014], dostępny w internecie: <http://creativecommons.org/licenses>.

jest udostępnienie użytkownikom przestrzeni dyskowej o dużej pojemności (1 TB), w której mogą oni przechowywać swoje pliki.

Materiał fotograficzny i wideo dostępny w zasobach serwisu może być wykorzystywany na każdym poziomie kształcenia i służyć nauce każdego przedmiotu. Stosownie do tematu zajęć można tam znaleźć odpowiednie zdjęcia czy filmy, pomagające nauczycielowi poprawić jakość i skuteczność procesu nauczania poprzez zwizualizowanie przekazu adresowanego do osób uczących się<sup>27</sup>. Portal Flickr jako narzędzie edukacyjne można polecić nauczycielom ze względu na to, że jego zasoby pozwalają na urozmaicenie zajęć. Oferuje on następujące możliwości:

- zamieszczanie dużych zbiorów zdjęć i filmów (przebież dyskowa o pojemności 1 TB);
- tworzenie kolekcji tematycznych, tzw. setów;
- geolokalizowanie obiektów na zdjęciach;
- brak ograniczeń odnośnie ilości kont przypisanych jednej osobie/instytucji (a więc każda szkoła czy nauczyciel może mieć kilka różnych kont);
- udostępnianie zdjęć/filmów na innych portalach społecznościowych lub stronach WWW (funkcja *share*);
- społecznościowy charakter serwisu<sup>28</sup>.

Obecnie niemal każdy posiada aparat fotograficzny, tablet lub chociażby telefon z aparatem, nie musimy zatem być profesjonalnie przygotowani, by w dowolnych okolicznościach zrobić zdjęcie.

<sup>27</sup> M. Polak, *Narzędzia edukacyjne: Flickr* [w:] Edunews.pl [portal internetowy] [online] [dostęp: 10.12.2014], dostępny w internecie: <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/2504-narzedzia-edukacyjne-flickr>.

<sup>28</sup> Tamże.

Dysponując tymi nowoczesnymi narzędziami, nauczyciele mają możliwość wprowadzania do procesu kształcenia zupełnie nowych rozwiązań dydaktycznych, opartych na opracowanych przez nich materiałach wizualnych. W tym celu powinni posługiwać się modelami edukacyjnymi pozwalającymi na efektywną i bardziej atrakcyjną naukę, np.:

- „Odwrócona klasa (Flipped Classroom) — [...] jest to koncepcja, która zakłada wykorzystanie na zajęciach lekcyjnych czasu przeznaczonego wcześniej na przekazywanie uczniom treści informacyjnych, na prezentację, autoprezentację i ewaluację własnej i grupowej pracy uczniów — praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy [...]”
- Akademia Salmana Khana — [...] istotnym elementem Akademii jest położenie nacisku na ciągłość i przenikanie się tematów, tworzenie łańcucha skojarzeń, które płynnie przenoszą ucznia z tematu na temat i nawiązują do pokrewnych przedmiotów (zdaje się, że właśnie w taki sposób mózg osiąga najlepsze wyniki w zapamiętywaniu długoterminowym), a przykładem tego podejścia jest mapa wiedzy [...]
- Metoda projektów (WebQuest) — [...] istotą WebQuestów jest stawianie odpowiednich (atrakcyjnych) dla uczniów problemów — uczniowie dostają jasno sformułowane zadanie, ale to oni sami wybierają sposób jego rozwiązania, metody i materiały, które chcą wykorzystać. Zdobywanie wiedzy zachodzi w głowie ucznia, nauczyciel stwarza mu tylko możliwość działań poznawczych<sup>29</sup>.

<sup>29</sup> E. Musiał, *Nowe technologie a przyjazne środowisko uczenia się* [w:] *Człowiek, media, edukacja*, dz. cyt.

Dzięki pracy z wykorzystaniem wspomnianych modeli nauczyciele mają większe możliwości angażowania uczniów w sam proces uczenia się — nauka polega na pobudzaniu dziecka do samodzielnych odkryć, a jego kreatywność ukierunkowywana jest na realizację wyznaczonych celów. W cyfrowej szkole „wydaje się nieunikniony kierunek zmian od nauczania (kształcenia, które daje wiedzę) do odkrywania (kształcenia, które daje umiejętności tworzenia wiedzy), oznacza konieczność oddania części odpowiedzialności za własne wykształcenie w ręce uczniów”<sup>30</sup>. Marcin Polak, twórca i redaktor naczelny Edunews.pl, zachęca nauczycieli do korzystania w praktyce dydaktycznej z fotografii zamieszczonych na kanale Futuredu/ Edunews.pl<sup>31</sup>, jak i do tworzenia w tym celu własnych kolekcji. Warto polecić wśród tych zbiorów są fotografie makiet wykonanych z klocków Lego, które przedstawiają rzeczywistość stanu wojennego w Polsce. Krótki opis znajdujący się pod zdjęciami może być dobrym wstępem dla rozpoczęcia dyskusji z uczniami podczas lekcji historii. Dzięki wykorzystaniu geolokalizacji, czyli funkcji określania położenia obiektów przedstawionych na zdjęciach, nauczyciele mają możliwość wzbogacenia lekcji geografii, wykorzystując znalezione w serwisie zdjęcia dla ilustrowania omawianego tematu. W serwisie jest już ponad 100 milionów zdjęć z geotagami, które tworzą nowe mapy Ziemi<sup>32</sup>.

Warto w tym miejscu podkreślić, że nauczyciele i uczniowie mają nieograniczone prawo do wykorzystywania znalezionych w sieci materiałów

<sup>30</sup> Tamże.

<sup>31</sup> <https://www.flickr.com/photos/futuredu/> [dostęp: 15.12.2014].

<sup>32</sup> W. Wowra, *Flickr: 100 milionów zdjęć z geotagami tworzy nowe mapy Ziemi* [w:] Webhosting.pl [online] [dostęp: 10.12.2014], dostępny w internecie: <http://webhosting.pl/Flickr.100.milionow.zdjec.z.geotagami.tworzy.nowe.mapy.Ziemi>.

zgodnie z tzw. zasadą dozwolonego użytku w edukacji, określoną w ustawie o prawie autorskim<sup>33</sup>. Dzięki temu zapisowi można przedstawiać na lekcji, w zamkniętej grupie, wszelkie materiały chronione prawem autorskim bez konieczności uzyskania zgody autora. Dotyczy to zarówno prezentowania materiałów dydaktycznych przygotowanych przez nauczyciela, jak i prac domowych uczniów, wzbogaconych grafiką pobraną z internetu. Aby uświadomić, jak duże możliwości dla procesu dydaktycznego przynosi ten zapis, Centrum Cyfrowe przygotowało specjalną infografikę, która w przystępny sposób tłumaczy zasadę dozwolonego użytku edukacyjnego<sup>34</sup>. Infografika (rys. 1) dostępna jest na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa 3.0 Polska.

Jednak chcąc umieszczać materiał zdjęciowy czy wideo w portalu Flickr, nauczyciele muszą pamiętać, że publikowanie w sieci rządzi się zupełnie innymi prawami. Bez żadnych ograniczeń mogą w ten sposób udostępniać jedynie materiały graficzne własnego autorstwa, natomiast cudze, pobrane ze źródeł internetowych, mogą publikować wyłącznie z zachowaniem wszelkich praw autorskich i na warunkach określonych licencją.

Nauczyciele mogą także zachęcać swoich podopiecznych do zakładania kont na portalu Flickr i gromadzenia własnych materiałów, by potem móc je wykorzystywać do opracowywania zadań domowych, projektów itp. Z kolei na wyższym poziomie kształcenia należy zachęcać uczniów do swobodnego wypowiedzania się za pomocą obrazów. To ważne, ponieważ młodym ludziom

<sup>33</sup> Art. 27 *Ustawy z dnia 4 lutego 1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych* (Dz. U. 1994 nr 24 poz. 83).

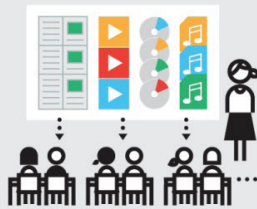
<sup>34</sup> Centrum Cyfrowe, *Dozwolony użytek w edukacji [infografika]* [dostęp: 16.12.2014], dostępny w internecie: <http://centrumcyfrowe.pl/dozwolony-uzytek-w-edukacji-infografika/>.

# Dozwolony użytek w edukacji

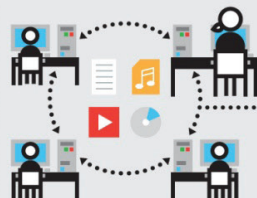
NA CO POZWALA PRAWO AUTORSKIE?

Wszystkie poniższe zasady dotyczą zarówno nauczycieli, uczniów jak i działalności bibliotek szkolnych.

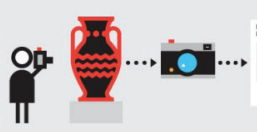
**1** Możesz legalnie korzystać z każdego zasobu (filmu na płycie, z YouTube, książki, muzyki), niezależnie od źródła z którego pochodzi, o ile robisz to w ramach lekcji lub zajęć szkolnych. Nie możesz jedynie takich zasobów rozpowszechniać poza grupą Twoich uczniów.



**2** Możesz legalnie kopiować (kserować, skanować i wysłać mailem, nagrywać na pendrive) fragmenty dowolnych utworów (filmów, książek, muzyki) swoim uczniom do celów edukacyjnych.



**4** Jeśli chcesz dzielić się utworami w celach edukacyjnych w sieci musisz pamiętać, że rozpowszechnienie ich nie może wykrócić poza grupę Twoich uczniów (np. możecie się nimi dzielić w mailach, w zamkniętym kursie e-learningowym lub poprzez wirtualny dysk, do którego mają dostęp jedynie Twoi uczniowie).



**7** W celach informowania o aktualnych wydarzeniach możesz (np. prowadzenia gazetki szkolnej czy strony www szkoły) używać fragmentów utworów wykorzystywanych w trakcie tych wydarzeń (np. w artykule o wystawie, na której była Twoja klasa można wykorzystać zdjęcia, na których widać ekspozycje).

**9** Swoboda korzystania z dowolnych utworów w celach edukacyjnych nie dotyczy oprogramowania ani baz danych.

Zgodnie z art. 27 prawa autorskiego instytucje oświatowe mogą w celach dydaktycznych i do własnych badań korzystać z rozpowszechnionych utworów w oryginale i tłumaczeniu oraz sporządzać w tym celu egzemplarze fragmentów rozpowszechnionych utworów. Art. 28 określa dodatkowe możliwości działań bibliotek, archiwów, szkół a art. 29. określa granice prawa cytatu.

Infografika dostępna jest na licencji Creative Commons Licencja Atribucja 3.0 Polska



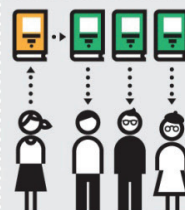
**3** W ramach zajęć (lekcji, prac domowych, wydarzeń szkolnych) możesz modyfikować dowolny utwór (wiersz, piosenkę, film) nie pytając o zgodę posiadaczy praw, o ile nie będziesz wykorzystywał utworów w żaden sposób rozpowszechniać poza szkołą.



**5** Jeśli chcesz otwarcie dzielić się w sieci z materiałami z legalnych źródeł, które na to pozwalają, np. z utworów znajdujących się w domenie publicznej (do których prawa autorskie majątkowe już nie obowiązują) lub z Otwartych Zasobów Edukacyjnych (czyli materiałów na wolnych i otwartych licencjach np. Creative Commons).

**6** Podczas imprez szkolnych (składanki, przedstawień, dyskotek) możesz wykonywać dowolne utwory (np. muzyki i filmów) nieodpłatnie i bez konieczności pytania o zgodę lub uzyskiwania licencji, o ile imprezy te pozostają bezpłatne, a wykorzystane utwory nie będą rozpowszechniane poza szkołą (np. nie możesz umieszczać w sieci nagranych wideo z muzyką, którą wykorzystacie podczas takiego wydarzenia).

**8** Możesz również wykorzystywać fragmenty (lub drobne utwory w całości) cudzych utworów podczas tworzenia własnych korzystając z prawa cytatu. Cytaty należy każdorazowo wyraźnie oznaczyć (np. cudzołownem i przypisem) oraz wymienić jego autora i źródło. Cytat musi być uzasadniony celem, analizą, nauce, nauką lub prawem gatunku (np. parodia).



**10** Możesz akserować fragmenty lub całą książkę na potrzeby własne lub Twoich znajomych i rodziny.

## SZKOŁA

Rysunek 1 - Centrum Cyfrowe, Dozwolony użytek w edukacji [infografika]

łatwiej wyrażać emocje w języku wizualnej komunikacji, niż pisząc długie wypracowania, a ponadto tworzenie własnych materiałów wizualnych z pewnością zwiększa kreatywność, ponieważ aktywizuje obie półkule mózgowe. Dochodzi wówczas do synergicznej współpracy między nimi, ponieważ każda półkula w procesie tworzenia odpowiedzialna jest za inne funkcje. „Mózg identyfikuje i interpretuje kształty, proporcje i kolory jako nierozłączny element przekazu, nie pomijając wysublimowanych związków pomiędzy treścią a formą”<sup>35</sup>.

Portal Flickr jest jednym z wielu źródeł materiałów wizualnych możliwych do wykorzystania w procesie uczenia się — nauczania. Wybór odpowiedniego narzędzia pozostaje w rękach osób nauczających — to one biorą na siebie ciężar wyselekcjonowania odpowiednich materiałów dla potrzeb zobrazowania określonego tematu. Należy pamiętać, że pokolenie wychowane w erze kultury wizualnej oczekuje, aby przedstawiane podczas zajęć tematy były odpowiednio nasycone obrazami. To znaczenie ułatwia młodym ludziom odbiór przekazu i swobodnie jego analizowanie.

Wizualizacja w trakcie nauki jest bezsprzecznie bardzo pomocna i niesie ze sobą wiele korzyści: rozwija zainteresowania uczniów, ułatwia im zrozumienie tematu poprzez uruchomienie skojarzeń, pomaga skupić ich uwagę, zwiększa kreatywność, możliwości zapamiętywania i odtwarzania materiału — słowem: zwiększa skuteczność procesu uczenia się. Nauczyciel korzystający z metod opartych na wizualizacji może liczyć na większą otwartość uczniów i ich zaangażowanie w pracę w grupie, a co najważniejsze: jego przekaz dzięki wizualizacji staje się o wiele bardziej zrozumiały

<sup>35</sup> P. Celiński, *Postmedia...*, dz. cyt.

(w porównaniu z analogicznym komunikatem czysto tekstowym). Niezależnie od tych wszystkich zalet metoda wizualizacji — jak każda inna metoda — ma też i wady. Nauczyciel powinien zwrócić szczególną uwagę na to, do ilustrowania jakiego typu treści merytorycznych wykorzystuje obrazy, grafiki, zdjęcia itd., ponieważ zastosowanie wizualizacji nie zawsze ma swoje uzasadnienie. Zbyt dużo bodźców wizualnych potrafi rozpraszać lub nawet znudzić odbiorców, przez co uzyskamy odwrotny do zamierzonego efekt. Przygotowując się do zajęć lub przekazując uczniom instrukcję wykonania pracy, zawsze należy zadbać o równowagę pomiędzy wykorzystywanym materiałem wizualnym i tekstowym. Niekiedy mniej znaczy więcej. Najważniejsze jest to, „by nauczyciele przygotowali uczniów do krytycznego odbioru tego, co dostarczają media”<sup>36</sup>.

## Podsumowanie

Żyjemy w cywilizacji obrazowej. Obok przekazu słownego obraz stał się ważnym elementem informacji oraz odgrywa dużą rolę w komunikacji społecznej. Nie tylko w mediach prasowo-telewizyjnych i w reklamie, ale także w dydaktyce akademickiej i badaniach naukowych trudno sobie dzisiaj wyobrazić obieg informacji bez zastosowania medium obrazu<sup>37</sup>.

Szkoła i pracujący w niej nauczyciele muszą ciągle nadążać za postępem technologicznym. W dzisiejszych czasach sam sprzęt, komputery, drukarki, tablice interaktywne czy nawet szerokopasmowy dostęp do sieci internetowej już nie wystarczą.

<sup>36</sup> C. Snochowska-Gonzalez, *W drodze do cyfrowej szkoły* [w:] Edunews.pl [dostęp: 14.12.2014], dostępny w internecie: <http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/projekty-edukacyjne/1769-w-drodze-do-cyfrowej-szkoly>.

<sup>37</sup> R. Knapiński, *Biblia Pauperum – rzecz o dialogu słowa i obrazu* [w:] *Wizualizacja wiedzy...*, dz. cyt.

Rozwój technologii informacyjnych, przynosząc digitalizację zasobów — łatwość modyfikacji i publikacji materiałów wizualnych, uzupełnianych także przekazem dźwiękowym, otworzył nowy obszar oddziaływania obrazu. Z każdym rokiem błyskawicznie wzrasta znaczenie kultury wizualnej w edukacji<sup>38</sup>.

Zawód nauczyciela wymaga już na etapie studiów pedagogicznych doskonalenia umiejętności informatycznych, potrzebnych w dalszej pracy zawodowej. Potrzeba zmian w edukacji przyszłych nauczycieli jest przedmiotem dyskursu publicznego — temat ten podejmowany był również przez wielu pedagogów, o czym wspomina m.in. Danuta Morańska<sup>39</sup>. Nauczyciele powinni korzystać z mediów cyfrowych w codziennej pracy, włączając do procesu edukacyjnego materiały wizualne, których obecność uatrakcyjnia zajęcia lekcyjne. Portal Flickr daje nauczycielom możliwość stworzenia bazy własnych zdjęć, z której mogą korzystać, przygotowując materiały na zajęcia. Poprzez gromadzenie i udostępnianie własnych zdjęć zarówno nauczyciele, jak i uczniowie doskonalą swoje umiejętności informatyczne i kompetencje cyfrowe. Technologia powinna być narzędziem wspomagającym proces uczenia się, zwiększającym zaangażowanie i aktywizującym uczniów. Dzięki ciągłemu rozwijaniu kompetencji wizualnych pokolenie ery cyfrowej nie musi obawiać się zalewu informacji, jakich codziennie dostarczają media. Jego przedstawiciele będą swobodnie mogli poruszać się w cyfrowym świecie, czerpać z dobrodziejstw postępu technologicznego, wykorzystywać go w przyszłej pracy zawodowej. Janusz Morbitzer bardzo trafnie zauważył, że:

zapominamy, że w Internecie są tylko informacyjne cegiełki, z których każdy musi samodzielnie

<sup>38</sup> I. Rudnicka, *W stronę nauczania mobilnego...*, dz. cyt.

<sup>39</sup> D. Morańska, *Przygotowanie nauczycieli...*, dz. cyt.

zbudować gmach wiedzy. Przygotowanie ucznia do roli architekta, który żyjąc w warunkach zalewu informacyjnego, potrafi dokonać wyboru najlepszego materiału, z niego wzniesie piękny gmach wiedzy i będzie przekształcał go w pałac mądrości, jest kluczowym zadaniem dla edukacji w ogóle, a dla (nieistniejącej formalnie) edukacji medialnej w szczególności<sup>40</sup>.

Każdy nauczyciel, przygotowując zajęcia i tematy prac dla uczniów, powinien zawsze pamiętać o tym, że do niego należy wskazanie ścieżki, którą powinien podążać młody człowiek, ale ostateczny wybór należy do ucznia. ■

<sup>40</sup> J. Morbitzer, *Edukacja medialna i wartości*, Edunews.pl [portal internetowy] [online] [dostęp: 18.12.2014], dostępny w internecie: <http://www.edunews.pl/edukacja-na-co-dzien/media-i-edukacja/2862-edukacja-medialna-i-wartosci>.

## Krzysztof Ciemcioch

Lodz, Poland

krzysztof.ciemcioch@gmail.com

Keywords: image, visual culture, visual literacy, Flickr, new media in education

### New Media in New School. Flickr

#### Abstract

The problem of contemporary society is the overflow of information. They reach the audience through different channels, including traditional media. Yet, since we live in a digital era, it is the new media, with the image as the primary carrier of information, that seem central. The author acknowledges the fact, that it cannot be ignored by contemporary teachers, whose role is to educate young generations. Teachers should learn the language of visual communication and make use of it in the didactic process. Bearing this in mind, the author presents Flickr as a useful didactic tool that may increase the success of teaching and learning processes. The author based his argument on an assumption that the use of visual materials (pictures, graphic elements, clipart) during lessons develops pupils' interest, makes it easier for them to understand the subject through associations, helps them focus, rises creativity, increases memory and stimulates in pupils the process of self-discovery. The problem is not presented, however, only from one perspective. In the article, the author also tries to argue that overflow of visual materials may have the opposite to desired effect on pupils.

Krzysztof Ciemcioch, Lodz University of Technology Computer Centre, MA and Engineer degree, computer scientist.



# Polski cyrk w obrazkach, czyli plakat jako źródło wiedzy o cyrkowej rzeczywistości

Zofia Sنےlewska-Stępień

Łódź, Polska

zosia.sنےlewska@wp.pl

Słowa kluczowe: cyrk polski, plakat, Polska Szkoła Plakatu, cyrk państwowy

## Plakat jako narzędzie promocji sztuki

Sztuka plakatu, ze względu na swoje promocyjne przeznaczenie, jest specyficzną dziedziną twórczości. Zadaniem plakatu jest bowiem nie tylko zachwycić, przykuć uwagę czy zaskoczyć. Wszystkie te cele, charakterystyczne dla sztuk wizualnych, w działaniach plakacisty stają się środkiem do osiągnięcia znacznie bardziej wymiernych założeń. Plakat ma bowiem zachęcić do sięgnięcia po coś innego — dobro, usługę, towar czy atrakcję. Jest więc nie tylko dziełem samym w sobie, ale też wizualnym odnośnikiem do reklamowanej rzeczywistości. Jak pisze Mariusz Knorowski:

Plakat jest artefaktem. Wykonany jest intencjonalnie z przeznaczeniem przekazywania pewnych idei, wartości, informacji, jako zwiastun mających nastąpić wydarzeń, czy też jako zwyczajny wehikuł reklamy. To stanowi jego pragmatykę w sferze komunikacji wizualnej. To też, poniekąd, narzuca rygory formalne umożliwiając percepcję, powszech-

ność rozumienia sensu, lub nawet uniwersalność reakcji uczuciowej. Warunkiem skuteczności tego typu przekazu winna być zatem artystyczna forma, której walory potrafią pokonać dystans geograficzny, czasowy, kulturowy<sup>1</sup>.

Tym, co wyróżnia sztukę plakatu jest również masowość produkcji. W przeciwieństwie do unikatowych obrazów, grafik czy rzeźb, plakat produkowany jest w ogromnej liczbie identycznych egzemplarzy, oczywiście nie tworzonych każdorazowo przez autora, a powielanych. Co więcej, jego zadaniem, jako narzędzia reklamy, jest trafienie do masowego odbiorcy<sup>2</sup>. Żadna z tych cech nie stoi jednak na przeszkodzie istnieniu autonomicznej, artystycznej wartości plakatu. Wizja plastyczna, wykonanie, a nawet pomysł reklamowy prezentują możliwości twórcze autora i sprawiają, że wiele plakatów staje się dziełami sztuki, istniejąc zupełnie niezależnie od promowanego produktu. Każdy projekt plakatu jest również autorskim utworem, bez względu na liczbę powieleń.

Dlatego też plakat, traktowany oczywiście jako przedmiot sztuki wizualnej, musi być rozpatrywany w określonym kontekście swoich uwarunkowań. Masowość produkcji i promocyjny cel tego rodzaju twórczości są immanentnymi elementami sztuki plakatu i towarzyszą jej od początku istnienia. Silne powiązania pomiędzy środkiem reklamowym, jakim jest plakat,

Zofia Sنےlewska-Stępień, mgr, doktorantka w Instytucie Kultury Współczesnej Uniwersytetu Łódzkiego. Pracuje w Muzeum Sztuki w Łodzi.

<sup>1</sup> M. Knorowski, *Polski plakat XX wieku*, online: [www.postermuseum.pl/wirtualne-muzeum/kolekcja-plakatu-polskiego](http://www.postermuseum.pl/wirtualne-muzeum/kolekcja-plakatu-polskiego) [dostęp: 29.09.2014].

<sup>2</sup> K. Białecki, *Instrumenty marketingu*, Bydgoszcz 2006, s. 221–135.

a produktem (np. widowiskiem) pozwalają nawet na odczytywanie historii produktu przez pryzmat dziejów promującego go plakatu. Uzasadnione wydaje się więc spojrzenie na historię sztuki cyrkowej z perspektywy plakatu cyrkowego (mającego, *notabene*, ciekawą tradycję w Polsce).

Sztuka plakatu powstała na początku XX wieku, a jej europejską stolicą stał się w latach 20. Paryż. Przebudowane, szerokie bulwary i duże przestrzenie miasta były idealnym miejscem dla rozwoju wielkoformatowych reklam. Francuzi nazwali plakat *l'art de la rue* — czyli sztuką ulicy. Przedwojenny Paryż miał również potencjał artystyczny, pozwalający na rozwój plakatu na wysokim poziomie plastycznym. Jednym z najważniejszych twórców plakatu stał się Jules Chéret, wykorzystujący motyw pięknej kobiety (popularny do dziś), reklamującej dany przedmiot. Autor skupiał się jednak głównie na literze, jako środku wyrazu plastycznego. Sztuką plakatu zajmowały się również tak znane osobistości, jak Edouard Manet, Pierre Bonnard, Henri Toulouse-Lautrec czy Alfons Mucha.

Paryż był też kolebką plakatu imprezowego. Tamtejszy świat rozrywki — kabarety i teatry — przyczynił się do rozwoju nowego środka promocji. Kolejne tematy dla plakacistów stanowiły międzynarodowe wystawy i targi, ale też coraz popularniejsza sztuka filmowa. Ta ostatnia rzadko jednak prowokowała artystów do interesującej ekspresji. Kompozycja plakatu filmowego często ograniczała się do fotomontażu, prezentującego głównych bohaterów oraz tytuł dzieła. Wydaje się, że ten typ plakatu, nieoperujący wyrafinowanymi środkami wyrazu artystycznego, przetrwał (nie tylko w promocji sztuki filmowej) do dnia

dzisiejszego i jest wykorzystywany szczególnie przy reklamie imprez o niewielkim budżecie<sup>3</sup>.

Plakat, w związku ze swoją specyfiką, wydaje się szczególnie przydatny w promocji sztuk wizualnych i performatywnych, bowiem działa na odbiorcę poprzez swoją graficzną stronę. Obraz i zabawa plastyczną formą pozwalają więc na pełne oddanie charakteru reklamowanej sztuki. Ograniczona przestrzeń plakatu, a także krótki przewidywany czas odbioru poniekąd wymuszają na twórcach prostotę, czy wręcz minimalizm. Taki przekaz ma zaś wyjątkowo dużą siłę oddziaływania, dzięki swojej klarowności i wyrazistości. Dodatkowo, umiejscowienie reklamy w przestrzeni publicznej pozwala sztukom wizualnym i performatywnym na przyciągnięcie dużej rzeszy potencjalnych, nowych odbiorców.

Z tych możliwości korzysta m.in. sztuka cyrkowa, zaliczana do sztuk performatywnych. Według definicji zamieszczonej w *The Oxford Encyclopedia of Theatre & Performance* cyrk to „popularny gatunek widowisk, w którym posiadający szczególne umiejętności performerzy prezentują wyjątkową sprawność fizyczną, precyzję i poświęcenie”<sup>4</sup>. Ten opis specyfiki cyrku (jeden z wielu i, oczywiście, niewyczerpujący) wskazuje jednak na jego niezwykle istotną przynależność do świata performansu<sup>5</sup>. Cyrk — sztuka szczególnie

<sup>3</sup> Polski plakat przedwojenny prezentuje Szymon Bojko: S. Bojko, *Polska sztuka plakatu — początki i rozwój do 1939 roku*, Warszawa 1971, passim. Zob. także: A. Łaniewska-Szablowska, „*L'art de la rue*” — *dział reklamy na wystawie paryskiej 1925 roku* [w:] *Wystawa paryska 1925. Materiały z sesji naukowej Instytutu Sztuki PAN*, Warszawa, 16-17 listopada 2005 roku, red. J. Sosnowska, Warszawa 2007, s. 186–206.

<sup>4</sup> *The Oxford Encyclopedia of Theatre & Performance*, t.1, red. D. Kennedy, Nowy Jork 2003, s. 274 [tłum. własne].

<sup>5</sup> Performans definiowany jest m.in. przez R. Schechnera: „Performanse wyznaczają tożsamość, tworzą pętle czasowe, przekształcają i ozdabiają ciało, opowiadają historie. Performanse — w sztuce, rytuałach, życiu codziennym — są „zachowanymi zachowaniami, odtworzonymi zachowaniami, zachowaniami

widowiskowa, opierająca swoje działania na pięknym, zaskakującym obrazie — w sposób szczególny może więc wykorzystać taki środek reklamy, jakim jest plakat.

### Cyrk polski — zarys sytuacji

**Cyrk polski na początku wieku.** Historia sztuki cyrkowej, zarówno w Europie, jak i w Polsce, sięga przynajmniej czasów średniowiecznych. Wystarczy wspomnieć licznych „artystów ulicy” — kuglarzy czy zonglerów. Cyrk we współczesnym tego słowa znaczeniu, czyli widowisko zorganizowane na okrągłej arenie, ma jednak w naszym kraju znacznie krótszą historię. Jego rozkwit i czasy świetności przypadły na XIX wiek. Na całym świecie zresztą fascynowano się wówczas cyrkiem.

W Warszawie wykorzystano budynek Hecy, w której wcześniej odbywały się pokazy walk zwierząt i popisy łowczych. Od początku XIX wieku zagościły tam jednak widowiska cyrkowe. Cyrk stał się wówczas niezwykle popularny. Ze względu na niespotykaną dotychczas frekwencję dobudowano na parterze łożę. Gdy warszawską Hecę odwiedzały zagraniczne gwiazdy, imprezę często przenoszono na ulice, ze względu na ograniczone możliwości budynku. Popularność cyrku urosła do tego stopnia, że zaczęła stanowić

---

w dwojnasób”: działaniami przećwiczonymi i spełnionymi, które w pierw opianowano i wypróbowano. Jest oczywiste, że z podobnymi ćwiczeniami i próbami wiąże się sztuka” w: R. Schechner, *Performatyka. Wstęp*, Wrocław 2006, s. 44; oraz przez Ervinga Goffmana: „Występ (performance) można zdefiniować jako wszelką działalność danego uczestnika interakcji w danej sytuacji, służącą wpływaniu w jakiś sposób na któregośkolwiek z innych jej uczestników. Biorąc poszczególnego uczestnika interakcji i jego występ za najważniejszy punkt odniesienia, możemy tych, którzy przyczyniają się do występów innych, nazywać widzami, publicznością, obserwatorami lub współuczestnikami. Ustalony wcześniej wzór działania ujawniający się w czasie występu, ale mogący mieć zastosowanie także przy innych okazjach, możemy nazwać rolą lub punktem programu” w: E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 1981, s. 52.

swoiste zagrożenie dla teatru. W pierwszej połowie XIX wieku wpływy z kas cyrkowych i frekwencja w Hecy wielokrotnie przewyższały osiągnięcia stołecznych teatrów.

Z pewnością na popularność sztuki cyrkowej wpływały również częste wizyty gwiazd zagranicznych. W tradycję cyrku wpisane były wędrowniki artystów i całych grup. Warszawa znajdowała się na szlaku pomiędzy cyrkami Europy Zachodniej a Moskwą i Petersburgiem. Dzięki temu usytuowaniu, polska publiczność miała okazję podziwiać skoczków i akrobatów, atletów czy kompanie jeźdźców sztucznych (prezentujących akrobatykę na koniach i pantomimy). W ten sposób pojawili się w Warszawie również dyrektor Salomoński oraz ród Cinisellich, mający niebagatelny wpływ na rozwój polskiego cyrku. Tymczasem cyrkowe życie koncentrowało się wokół Hecy. Aż do upadku powstania listopadowego zarządzana była przez Jordakiego Kuparenkę, organizującego tam pierwsze cyrkowe spektakle. W 1830 r. właściciel sprzedał budynek. Kolejni jego zarządcy nie prowadzili tam już działalności widowiskowej, a jedynie wynajmowali arenę chętnym artystom. Bez stałego nadzoru Heca niszczała jednak coraz bardziej, aż w końcu budynek został rozebrany i rozsprzedany w postaci budulca dla nowych przedsięwzięć. Ostatnie pozostałości usunięto w 1852 r.<sup>6</sup>

Mimo niezwyklej popularności tego widowiska, na stały cyrk trzeba było czekać aż do 1872 r. Już w 1867 r. powstał projekt takiego budynku, autorstwa architekta Heuricha. Gubernator stale jednak odrzucał podania o zgodę na budowę cyrku. Jeden z dyrektorów cyrków podróżujących przez Warszawę, Salomoński, zdecydował, że będzie to

---

<sup>6</sup> W. Filler, *Cyrk, czyli emocje pradziadków*, Warszawa 1963, s. 23–35.

doskonale miejsce na coroczny postój. Postarał się więc o zgodę i wybudował drewniany budynek wyposażony w łoża, gazowe żyrandole, orkiestrę i bufet (przyczyna, dla której akurat on uzyskał zgodę gubernatora stała się tematem wielu insynuacji). W programie cyrku znajdowały się: wołyżerka, klaunada, tresura cyrkowej menażerii oraz akrobatyka. Przykładowe widowisko u Salomońskiego do złudzenia przypominało więc dzisiejsze, tradycyjne spektakle cyrkowe, na które składają się różnorodne, naprzemiennie ułożone numery poprzedzane występami klaunów, o rosnącym napięciu, a także spektakularnej oprawy muzycznej i plastycznej. Salomoński opuścił Warszawę w latach 80. XIX wieku ze względu na protesty publiczności przeciwko politycznym, antypolskim wystąpieniom jednego z klaunów.

Gaetano Ciniselli, podróżując ze swoim cyrkiem po wschodniej Europie, stworzył stałe cyrki w Moskwie i Petersburgu. W 1883 r. rodzina Cinisellich objęła też we władanie cyrkową Warszawę<sup>7</sup>. Na Okólniku powstał wówczas czteropiętrowy okazały gmach (a to dzięki wsparciu finansowemu Krasieńskiego, znanego już wcześniej z umiłowania rozrywki — organizatora licznych zabaw i widowisk w Ujazdowie). W 1887 r. Krasieński zlicytował Cinisellich, ze względu na ich długi, jednak już po czterech latach wydzierżawił swój gmach właśnie im. W cyrku Cinisellich ukształtowała się klasyczna forma tradycyjnego widowiska cyrkowego, która w polskim cyrku przetrwała do dziś. Ówczesne widowisko rozpoczynało się od popisów wołyżerek, później prezentowano tresurę z wolnej ręki w wykonaniu dyrektora. Następnie występowali naprzemiennie kolejni artyści: klauni, rekiści, dompteurzy, welocypedyci,

miomowie, iluzjoniści, tancerze itd. Tworzony przez dyrektora program był zawsze utrzymywany na najwyższym poziomie i ściągał na Okólnik liczną publiczność<sup>8</sup>.

Po wojnie podjęto próby odzyskania dawnej świetności cyrku stałego. Kolejni dyrektorzy — Stanisław Mroczkowski, który przypadkowo przejął cyrk po znaczącej wygranej w pokera i, od 1929 r., Bronisław Staniewski — nie wprowadzili wielkich zmian. Cyrk cieszył się już nieco mniejszą popularnością, przegrywając z nowymi rozrywkami — kinem, rewią czy kabaretem. Stała publiczność akceptowała głównie znane, tradycyjne rozwiązania, dlatego programy nie różniły się w sposób znaczący od tych sprzed wojny. Sukces dyrekcji Staniewskiego przypisać można zmysłowi biznesowemu i pewnej ostrożności — zatrudniał bowiem tylko sprawdzonych wykonawców, spokojnie komponując jak najbardziej atrakcyjny program. Ponadto stworzył dział reklamy i propagandy prasowej, po raz pierwszy w historii dbając o profesjonalną promocję przedsiębiorstwa. Skalę jego sukcesu wskazuje również nowe przedsięwzięcie — oprócz stałej sceny Staniewski utworzył dwa ogromne cyrki letnie, podróżujące w sezonie. Jeden prowadził sam dyrektor, drugi jego żona. Rok 1939 był jednak końcem cyrku przy Ordynackiej. W czasie wojny budynek cyrku został zburzony w czasie bombardowania. Oba letnie szapita zaś spłonęły<sup>9</sup>.

**Cyrk w PRL-u.** Wyjątkowy status zdobył cyrk w okresie Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej. W 1949 r. istniejące cyrki zostały znacjonalizowane. Powstały Zjednoczone Przedsiębiorstwa Rozrywkowe, które zarządzały i finansowały

<sup>7</sup> E. Manc, *Wspomnienia klauna*, Warszawa 1961, s. 34–38.

<sup>8</sup> W. Filler, *Cyrk, czyli emocje...*, dz.cyt., s. 93–102.

<sup>9</sup> E. Manc, *Wspomnienia...*, dz.cyt., s. 74–77; E. Pastecka, *Był sobie cyrk...*, „Scena” 2011, nr 1 (65), 3 (67), s. 27–28.

działalność cyrków państwowych. Dotowane z budżetu państwa, cyrki zyskały niespotykaną dotychczas w Polsce stabilność. Artyści zatrudnieni byli na stałych etatach, posiadali wszelkie przywileje pracownicze.

Mecenat państwa pozwalał na tworzenie atrakcyjnego programu, bez względu na wpływy z kas. Powstała baza cyrkowa i szkoła w Julinku. Ich zadaniem było kształcenie młodych artystów, ale też zapewnienie zaplecza technicznego działającym grupom. Powstały areny treningowe, magazyny, warsztaty, budynki dla zwierząt. Tak rozbudowane wsparcie praktyczne umożliwiało całoroczną pracę nad umiejętnościami i programem, odpowiednie przygotowanie rekwizytów i kostiumów oraz dawało spokój i bezpieczeństwo, którego nigdy wcześniej (ani później) polscy artyści cyrkowi nie zaznali. Współpraca polityczna pozwalała na szerokie kontakty zagraniczne i liczne wyjazdy (głównie do krajów bloku wschodniego, lecz nie tylko).

Z drugiej strony, system socjalistyczny narzucał cyrkowcom pewne ograniczenia. Choć rzadko skarżą się oni na działania cenzury, było przyjmowane za oczywiste, że każdy numer musiał być zatwierdzony przez fachową komisję. Sprawdzała ona raczej wartość techniczną i artystyczną pokazu, jednak niewątpliwie uniemożliwiała improwizację i całkowitą samowolę na arenie.

W ramach prób stworzenia cyrku na wzór radziecki chciano powrócić do idei stałego budynku. Zbudowano nawet taki na Warszawskim Powiślu. Niestety, ze względu na niespełnione wymogi BHP (związane głównie z zagrożeniem przeciwpożarowym) został zamknięty niemal natychmiast po uroczystym otwarciu. Spektakularny pomysł zakończył się więc całkowitym fiaskiem<sup>10</sup>.

<sup>10</sup> Tamże.

Mimo tych niepowodzeń, w PRL-u udało się stworzyć cyrkowy świat, który wielu do dziś wspomina z sentymentem. Cyrki pracowały na dość wysokim poziomie. Sztuka ta wzbudzała też wystarczający szacunek, by do współpracy przystępowali literaci, muzycy, plastycy czy aktorzy dramatyczni. Sami cyrkowcy mówią o tamtych czasach z rozrzewnieniem, między innymi ze względu na stosunkowo wysoki status, którym mogli się wówczas cieszyć (wspominają otaczające ich szacunek społeczny, zaufanie, podziw).

### **Polska szkoła plakatu cyrkowego**

Odzwierciedleniem specyficznej sytuacji cyrku w kraju socjalistycznym były powstające wówczas plakaty. Większość pozostałych po tym okresie prac nie miała charakteru *stricte* reklamowego. Cele promocyjne, w związku z panującym ustrojem, były nieco odmienne od dzisiejszych. Nie istniała w zasadzie konkurencja pomiędzy poszczególnymi cyrkami, gdyż wszystkie należały do jednego przedsiębiorstwa. Ich trasy i programy były odgórnie ustalane tak, by się nie dublowały. Były okresy, w których artyści bardzo często zmieniali przydział do cyrku, nie byli więc silnie związani z jedną grupą. Z nielicznych zachowanych plakatów reklamowych wynika, że często promowały one konkretny numer czy artystę. Całość widowiska prezentowana była raczej w rozdawanych widzom programach.

Niezwykłym zjawiskiem były zaś plakaty tzw. Polskiej Szkoły Plakatu Cyrkowego<sup>11</sup>. Zachowało się ich wiele, do dziś są prezentowane na wielu wystawach poświęconych sztuce plakatu czy też twórczości konkretnego artysty. Co ciekawe, nie promowały one żadnego z cyrków. Były reklamą

<sup>11</sup> Szerzej o Polskiej Szkole Plakatu: <http://culture.pl/pl/artykul/polska-szkola-plakatu> [dostęp: 12.09.2014].

sztuki cyrkowej w ogólności, jej idei i piękna. Prace zamawiane były od 1963 r. przez Zjednoczone Przedsiębiorstwa Rozrywkowe u wybitnych polskich artystów. Zyskały one dużą popularność. W latach 70. DESA i Ars Polona zamawiały nowe plakaty tego typu. Wznowione zostały również niektóre ze starszych afiszy. Sprzedawane były za granicę, szczególnie do Stanów Zjednoczonych. Do twórców plakatów cyrkowych należeli m.in. Wiktor Górka, Hubert Hilscher, Jan Młodożeniec, Waldemar Świerzy czy Maciej Urbaniec.

Bliżej było artystom Polskiej Szkoły Plakatu Cyrkowego do tworzenia zupełnie autonomicznych prac plastycznych niż do tradycyjnych założeń plakatu. Dzieła pełne były metafory i symboliki<sup>12</sup>. Ukazywały niezwykłość, tajemniczość czy radosną atmosferę cyrku. Zwykle wykorzystywano motywy poszczególnych specjalności cyrkowych oraz postaci zwierząt. Najczęściej na plakacie pojawiali się więc akrobaci, rowerzyści i gimnastycy, ale także siłacze czy iluzjoniści. Bardzo popularna była małpa, ale również pieski, słonie czy tygrysy. Nie ograniczano się jednak do realistycznego przedstawienia danego numeru; plakaty były impresją na temat tego popisu — często deformującą rzeczywistość, pokazującą akrobatów w niemożliwych do wykonania pozach (jak chociażby na plakacie *Cyrk — 3 rowerzyści* Mariana Stachurskiego), w barwnym, baśniowym wręcz otoczeniu. Zwierzęta miały cechy poniekąd kreskówkowe — były nadzwyczaj piękne (jak eleganckie, idealnie symetryczne konie w pracy *Cyrk — 3 konie* Waldemara Świerzego), dziwne, urocze lub przerażające.

Ważnym elementem niemal każdego plakatu było samo słowo „cyrk”. Tytuł plakatu stawał się bowiem pretekstem dla zabawy jego wizualną formą. Eksperymentowano nie tylko z czcionką, ale też umieszczeniem liter na płaszczyźnie czy wkomponowaniem ich w obraz. Tak stało się np. w *Cyrkowcach* Mieczysława Wasilewskiego. Kolaż złożony z dwóch postaci — eleganckiego zonglera w meloniku i ponętnej kobiety — zongluje słowem (a w zasadzie literami wyrazu) „cyrkowcy”. We wspomnianych już wyżej *3 koniach* Świerzego zwiokrotniony tytuł „cyrk” wykorzystany został jako barwne pióropusze na głowach zwierząt.

Artystyczne aspiracje plakatu cyrkowego (w odróżnieniu od plakatu *stricte* reklamowego o nastawieniu komercyjnym) widać w samej stylistyce prac. W dziełach twórców Polskiej Szkoły Plakatu Cyrkowego obecne są liczne inspiracje historycznymi i współczesnymi prądami artystycznymi. Przykładem takich nawiązań mogą być plakaty odwołujące się do twórczości kubistów, surrealistów czy abstrakcjonistów<sup>13</sup>.

Wykorzystanie elementów kubistycznych w plakatach cyrkowych było bardzo powszechne. Kolorowy świat areny dobrze odpowiada prostym kształtom wykorzystywanym przez kubistów. Geometryczne bryły w pracach kubistycznych deformują rzeczywistość, upraszczają, ale też i wykrzywiają. To wszystko sprawia, że cyrk jawi się jako świat wesoły, kolorowy i prosty — ale jednocześnie dziwny, specyficzny, trochę nieforemny. Praca Huberta Hilschera *Cyrk* przedstawia tygrysa stojącego na kuli, w której umieszczono napis „cyrk”. Autor użył tylko kilku kolorów

<sup>12</sup> O artystycznych walorach prac polskich plakacistów pisze również szerzej Mariusz Knorowski: M Knorowski, *Polski plakat...*, dz. cyt.

<sup>13</sup> Opisane w tekście prace są jedynie przykładami pewnych inspiracji i powiązań. W sposób oczywisty, ze względu na objętość artykułu, przytoczone konteksty nie wyczerpują tematu a jedynie sygnalizują pewne zjawisko. Ze względu na egzemplifikacyjny charakter wywodu, dobór prac stanowi arbitralną decyzję autorki.

— dominuje czarne tło i pomarańczowe zwierzę. Detale (oczy, zęby, kula) są białe i turkusowe. Postać tygrysa podzielona jest na pomarańczowe pasy. Obraz jest dość symetryczny. Dla porównania można by przytoczyć chociażby *Kobietę kwiatową* Pabla Picassa. Przedstawiona osoba również „składa się” z barwnych pasów, wstęg i kół. Dobór kontrastowych barw i budowanie obrazu na bazie figur geometrycznych nasuwa jednoznaczne skojarzenia pomiędzy twórczością plakacistów a kubistami.

Nie mniej ważnym, kubistycznym akcentem plakatów cyrkowych jest rola liter. Są one wykorzystywane jako element graficzny. Autorzy bawią się czcionką, ułożeniem znaków, ich geometrycznym kształtem. Sam krój pisma staje się ważnym elementem estetycznym na cyrkowych plakatach okresu PRL-u. Istotną inspirację dla twórczości plakacistów stanowiła również idea kubistów, wedle której „przedmiot staje się podmiotem”. Miało to największe znaczenie dla plakatu reklamowego, gdzie przedmiot codziennego użytku mógł odegrać pierwszoplanową rolę w dziele plastycznym. Niemniej jednak, również plakaty imprezowe, w tym cyrkowe, eksponują przedmiot, rekwizyt, często drobiazg oddający atmosferę sztuki.

Inną wartą uwagi inspiracją stały się prace surrealistów. Wszelkie nurty artystyczne prezentujące odrealniony świat, dziwny i tajemniczy, w szczególny sposób odpowiadały prezentacji sztuki cyrkowej. Twórcy plakatów wykorzystywali możliwość odrealnienia sytuacji. Nie tylko praca iluzjonistów jest otoczona aurą niezwykłości — wydaje się, że również akrobaci, ekwilibryści czy treserzy posiadają tajemne moce. Surrealiści przeskalowują rzeczywistość, porzucają ogólnie przyjętą logikę. Wystarczy przypomnieć prace

Salvadora Dalego czy wzorującego się na nim José Roosevelta (zdeformowane, „powyginane”, wydłużone lub pogrubione przedmioty i stworzenia itp.). Podobną estetykę proponuje m.in. wspomniany już wyżej Hubert Hilscher. *Cyrk Zebra* to prezentacja zebry w tęczy kolorach, zmieniających się od głowy do ogona. Jednak to nie kolorystyka jest głównym wyróżnikiem zwierzęcia. Tylne nogi zebry odwrócone są ku górze tak, że zwierzę znajduje się w niemożliwej do przyjęcia pozycji. Korzystając z technik surrealistów, plakaciści „budują” atmosferę magii i niezwykłości.

Podobne zabiegi stosują autorzy inspirowani pracami abstrakcjonistycznymi. Tu z kolei, w celu odrealnienia sztuki, twórcy prezentują linie, kształty i kolory. To one zastępują prostą reprodukcję rzeczywistości<sup>14</sup>. Dzieje się tak m.in. w pracach Wassily’ego Kandinsky’ego, np. w *Liryce*. Postaci jeźdźca i konia są jedynie delikatnie zarysowane za pomocą kilku prostych linii. Poza tym obraz pokrywają barwne plamy — nadające kształt, ale również budujące dynamikę i atmosferę pracy. Tak samo dzieje się u Andrzeja Pagowskiego. *Cyrk, dłoń niebieska* to plakat prezentujący klauna. Jego korpus i kończyny stanowi jednak kolorowa dłoń. Wszystko to, na gładkim, niebieskim tle, stanowi swoistą wariację na temat osoby klauna, jego barwnego stroju i radosnego nastroju występów.

Liczne inspiracje i nawiązania zauważalne w pracach Polskiej Szkoły Plakatu Cyrkowego świadczą o wysokim artystycznym poziomie ich twórców. Plakaty te nie miały silnie zarysowanych cech środka reklamowego. Były raczej formą ekspresji twórczej, oddawały atmosferę i nastrój.

<sup>14</sup> O roli awangardy i abstrakcji w latach powojennych pisze m.in. Janusz Bogucki: J. Bogucki, *Sztuka Polski Ludowej*, Warszawa 1983, s. 106–116, 135–148.

Mogły, i prawdopodobnie to robiły, wzbudzać zainteresowanie sztuką cyrkową. Ustrój socjalistyczny i funkcjonowanie cyrku w ramach państwowych przedsiębiorstw pozwalały jednak na dużą swobodę twórców, nieskrępowanych silnie określonymi celami marketingowymi i nastawieniem na szybki zysk.

**Kryzys lat 90-tych.** Kryzys nadszedł po 1991 r., kiedy przyzwyczajeni już do istnienia cyrków państwowych artyści odczuli skutki transformacji ustrojowej. Zjednoczone Przedsiębiorstwa Rozrywkowe zostały sprywatyzowane. W związku z tym procesem rozwiązano cyrki państwowe i wystawiono na sprzedaż ich mienie: sprzęt, namioty, a nawet zwierzęta. Nowi właściciele cyrków (często dyrektorzy i artyści „starych” grup) musieli odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Rynkowe realia zmusiły ich do skromnego gospodarowania, co niestety nie pozostało bez wpływu na poziom artystyczny. Z relacji byłych artystów wynika, że warunki zatrudnienia bardzo się pogorszyły, a najczęściej angażowani byli cyrkowcy z krajów byłego ZSRR, jako mniej wymagający finansowo. Wielu polskich artystów zrezygnowało wówczas z kariery, przechodząc na emeryturę lub zmieniając branżę. Zaczęły powstawać również komercyjne przedsięwzięcia, proponujące cyrkowe atrakcje na rozmaitych imprezach. Dzisiejszy cyrk polski istnieje w dwóch nurtach. Pierwszy to ten tradycyjny, odwołujący się do tradycji. Borykając się jednak z problemami finansowymi od początku lat 90. cyrk ten podupada. Cyrki tracą publiczność, ich programy często są przypadkowymi kolażami popisów. Z drugiej strony rodzi się w Polsce coraz bardziej prężny nurt Cyrku Współczesnego (czy też Nowego Cyrku), proponującego nowoczesną estetykę, często funkcjonującego na pograniczu

cyrku i sztuk ulicy, teatru i innych sztuk performatywnych. Nowy Cyrk istnieje jednak w Polsce wciąż jako ruch nieformalny, oddolny, tworzony przez małe grupy, fundacje i stowarzyszenia, przez co jest słabo rozpoznawany wśród szerokiej publiczności.

### **Polski plakat cyrkowy po prywatyzacji**

Zmiana w funkcjonowaniu cyrków po 1991 r. miała również ogromny wpływ na wygląd i przeznaczenie plakatu cyrkowego. W realiach rynkowych plakat zaczął spełniać cele marketingowe. Słaba sytuacja finansowa cyrków wyraźnie odzwierciedla się w jakości plakatów. Większość druków reklamowych ma prosty układ graficzny oraz równie nieskomplikowaną wizję plastyczną i marketingową. Przypominają nieco wspomniany już wyżej wczesny plakat filmowy — oparty na fotomontażu zdjęć głównych bohaterów i tytule (w przypadku cyrku — fotografii artystów czy zwierząt, nazwy cyrku i daty spektaklu).

Zgodnie z charakterem polskiej sztuki cyrkowej — trzymającej się tradycyjnej formuły widowiska — konstruowane są również plakaty. Prezentowane są więc pojedyncze, najatrakcyjniejsze według twórców, numery czy bohaterowie spektaklu. W przypadku większych widowisk czy festiwalów plakat bywa kolażem wielu zdjęć — artystów i zwierząt. Cechy podkreślane na plakatach to niezwykłość i barwność widowiska, bogactwo i przepych a także egzotyka, zarówno wykonawców, jak i zwierząt.

Najczęstszymi motywami pojawiającymi się na polskich współczesnych plakatach są klauni i zwierzęta. Obecność klauna świadczy przede wszystkim o nakierowaniu twórców na konkretną widownię. Głównymi widzami dzisiejszych cyrków są dzieci — do nich też adresowane są



widowiska. Klaun na plakacie zawsze ma bardzo klasyczną postać — białą twarz i wielki czerwony nos, kolorowe włosy, barwny, pstrokaty kostium. Poza klaunem, na plakatach królują zwierzęta — szczególnie te egzotyczne (tygrysy, lwy, słonie, ale również małpy czy papugi). Polski cyrk wciąż bowiem opiera swoją atrakcyjność na egzotyce i dzikości. Czasem pojawiają się jeszcze pochodzący z daleka wykonawcy, odpowiadający na tę potrzebę. Głównym nośnikiem „dzikości” i „dziwności” są jednak zwierzęta, które stanowią wabik nie tylko w czasie spektaklu, ale też jako element dodatkowych atrakcji (zdjęcia, przejażdżki). Występy zwierząt mają oczywiście również skusić najczęstszego adresata widowisk, a zatem i plakatów — dzieci.

Tradycyjna forma polskich widowisk cyrkowych zostaje obnażona przez porównanie polskich plakatów z reklamami Nowego Cyrku. Te ostatnie prezentują widowisko jako całość — mającą swój tytuł, myśl przewodnią, ideę, a często także fabułę. Utrzymane są w stylistyce odpowiadającej charakterowi spektaklu. Przypominają znane współcześnie plakaty teatralne lub filmowe. Plakaty polskich cyrków ograniczają się do prezentowania pojedynczych, atrakcyjnych numerów. Widowiska nie mają zwykle tytułów, plakat więc reklamuje raczej cyrk, niż konkretny spektakl. Ich atmosfera i stylistyka jest dość prosta — pełna przepychu, barwna — a jednocześnie pozbawiona myśli przewodniej<sup>15</sup>.

### Podsumowanie

Plakat, jako specyficzny rodzaj sztuki, pozostaje w rozdarciu pomiędzy celami dwojakiego

rodzaju. Po pierwsze, jest środkiem reklamowym. Musi zatem służyć założeniom marketingowym, prezentować produkt i stosować odpowiednie techniki promocji. Z drugiej jednak strony, pozostaje dziełem plastycznym, którego twórca często ma własną wizję i aspiracje artystyczne. Balansując na granicy tych dwóch światów — sztuki i marketingu — plakaciści mogą stać się artystami lub rzemieślnikami. Różne czynniki wpływają na to, który element przeważy. Plakat cyrkowy jest więc refleksem:

- aktualnej polityki kulturalnej;
- aktualnej artystycznej rzeczywistości cyrkowej;
- adresatów widowiska (a więc i adresatów plakatu);
- wpływów sztuk wizualnych.

Twórczość autorów plakatu cyrkowego była zawsze bardzo silnie uzależniona od postawy władzy i aktualnej polityki kulturalnej. Zupełnie inaczej wyglądały prace tworzone w okresie PRL-u, gdy sztuka cyrkowa i plakaty były finansowane ze źródeł publicznych, wspierane jako rodzaj działalności artystycznej i (poza wpływem cenzury) dość swobodne; inaczej funkcjonuje zaś plakat w dzisiejszej, rynkowej rzeczywistości. Punkt ciężkości przeniósł się z artystycznego wyrazu na wymierne cele promocyjne. Zadaniem plakacistów pozostaje jedynie informować i przyciągać uwagę widzów. Nie bez znaczenia jest również zła sytuacja finansowa współczesnych polskich cyrków, nie pozwalająca na odpowiednie dofinansowanie produkcji materiałów promocyjnych.

Z drugiej zaś strony, sama rzeczywistość cyrków i aktualny wygląd sztuki ma związek z plakatem. W materiałach promocyjnych pojawiają się bowiem wizerunki (rysunki lub zdjęcia) tego, co

<sup>15</sup> Analiza dotyczy wybranych plakatów największych polskich cyrków z lat 1991-2014. Dla porównania — jako klasycznych reprezentantów Nowego Cyrku — wykorzystano plakaty Cirque du Soleil.

widz będzie miał okazję zobaczyć na arenie. Są to zwykle najbardziej znani artyści i najatrakcyjniejsze numery. Odbija się tu jednak również wizualna strona widowiska, jego oprawa plastyczna. Dobór prezentowanych obrazów a także zastosowanej estetyki jest również zależny od tego, do kogo adresowany jest spektakl oraz, co za tym idzie, plakat. Szczególnie widoczne jest to w przypadku polskiego plakatu współczesnego, który w jasny sposób informuje odbiorcę, że oczekiwanym widzem jest dziecko.

Plakat cyrkowy nie pozostawał i nie pozostaje także wolny od wpływów ewoluujących sztuk plastycznych, szczególnie samej sztuki plakatu. Twórcy czerpią z bogatej tradycji plakatów imprezowych. Ogromne znaczenie mają również inspiracje innymi sztukami wizualnymi, wykorzystywane w zależności od indywidualnych fascynacji i dążeń artysty. Stąd w plakacie cyrkowym liczne wpływy kubizmu, abstrakcjonizmu, surrealizmu i innych.

Wszystkie te czynniki mają wpływ na wygląd plakatu cyrkowego, którego oblicze zmieniało się w zależności od aktualnej sytuacji lub mody. Niewątpliwie jednak, dzięki specyficznej sytuacji polityczno-kulturalnej, w Polsce miał szansę zaistnieć pewien fenomen. W czasach gdy cyrk funkcjonował pod opieką państwa (dotyczyło to oczywiście także innych państw bloku wschodniego), również plakaciści dostali swoją szansę. Wykorzystali ją, tworząc unikatowe dzieła Polskiej Szkoły Plakatu Cyrkowego. ■

## Zofia Snelewska-Stempień

Lodz, Poland

zosia.snelewska@wp.pl

Keywords: Polish circus, poster, Polish School of Posters, state circus

### Polish Circus Pictured — Poster as a Source of Knowledge about Circus's Reality

#### Abstract

In the paper poster is presented as a specific field of creation. It exists on the boundary of visual arts and marketing. Its pragmatic functions make it dependent on financial situation and requirements of customer. As there is a strong connection between the poster and the promoted thing the first one becomes a kind of mirror of the product. In this perspective, poster is also analysed as a source of information about Polish circus art. The art of Polish circus poster has developed after the Second World War, when Poland was a part of communist bloc. Circus, funded by state, had a very safe financial situation. Thus, Polish artists were paid to create artistic posters promoting not a definite circus, but the art of circus itself. It is even hard to prove that these posters had a real marketing function. They were rather the results of pure expression. In the paper the posters of Polish School of Circus Poster are analysed in the context of different visual arts and possible inspirations. They are also compared to modern circus poster in Poland and in the world. The art of poster is treated as a reflection of: actual cultural politics of state, actual reality of circus, addressee of the poster and influence of other visual arts.

Zofia Snelewska-Stempień, MA, PhD student in Modern Culture Institute (University of Lodz). She works in Muzeum Sztuki w Łodzi.

# Wizualizacja radia — porażka czy sukces? Na przykładzie przeobrażeń *morning show* w Polskim Radiu Czwórka

**Karolina Albińska**

Łódź, Polska

albinskakarolina@yahoo.com

Słowa kluczowe: morning show, radiowizja, wizualizacja radia, Polskie Radio Czwórka, radio z obrazkami

Paradoksalnie „kultura obrazkowa” i pojawienie się konkurencyjnych dla „muzycznej skrzyneczki Marconiego” wizualnych sposobów elektronicznego komunikowania — telewizji i komputera — tchnęły w radio drugie życie. Z jednej strony rozwijało się ono bowiem na zasadzie kontrastu ze słuchowo-wzrokowymi mediami, z drugiej zawarło z nimi swego rodzaju sojusz — spotęgowany ostatnio szeroko rozpowszechnionym procesem konwergencji. W konsekwencji to uważane za czysto audialne medium kroczy dziś śmiało wizualną ścieżką. Niniejszy artykuł jest próbą analizy zmian, którym poddano w ostatnich latach *morning show* w Polskim Radiu Czwórka, a tym samym odpowiedzi na pytanie: czy „Radio na wizji” rzeczywiście okazało się „radiem z wizją” i dla kogo?

## Wstęp

Ścisłe zależności między ludzkimi zmysłami, mediami a kulturą widoczne są nie od dziś

Karolina Albińska, mgr, Uniwersytet Łódzki, Katedra Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej. Członek European Communication Research of Education Association.

i przejawiają się w postaci następującego układu wpływów: typ kultury tworzą dominujące w danej kulturze środki przekazu. Określony typ artykulacji kultury wpływa z kolei na preferencje odbiorcze uczestników kultury, sprzyja dominacji określonego rodzaju kodowania — „filtru” przez który widzimy świat i odczytujemy znaczenia. Typ kultury rodzi zmiany w percepcji, „wywiera trwałe skutki antropologiczne, rodzi konsekwencje poznawcze, etyczne i estetyczne”<sup>1</sup>. Z drugiej strony media stanowiące obecnie filar współczesnej cywilizacji, tzw. cywilizacji medialnej<sup>2</sup>, wybieramy ze względu na nasze preferencje dotyczące wykorzystywania konkretnych zmysłów<sup>3</sup>. Te bowiem — jak twierdził Marshall McLuhan — są przedłużeniem „biologicznych narzędzi poznania”<sup>4</sup>.

Wydawać by się mogło, że, zgodnie z przewidywaniami Paula Levinsona, bieg historii ludzkości zmierza do zrównania słuchu, wzroku, dotyku, zapachu i smaku. Takie wnioski dałoby się wysnuć na podstawie coraz większej aktywności odbiorców, którzy dziś przestali być postrzegani przez pryzmat biernych mas i związanej z tym interaktywności mediów. Na pierwszy rzut oka nadszedł więc kres skokowej, naprzemiennej dominacji jednego ze zmysłów, czyli przechodzenia od „epoki

<sup>1</sup> P. Drzewiecki, *Renesans słowa. Wychowanie do logosfery w kulturze audiowizualnej*, Toruń 2010, s. 38.

<sup>2</sup> Zob.: T. Goban-Klas, *Cywilizacja medialna*, Warszawa 2005.

<sup>3</sup> Zob.: S. Michalczyk, *Społeczeństwo medialne. Studia z teorii komunikowania masowego*, Katowice 2008.

<sup>4</sup> M. McLuhan, *Telewizja bojaźliwy olbrzym* [w:] Tenże, *Wybór pism*, red. K. Krzymowska, Warszawa 1975, s. 161–193.

ucha” do „epoki oka”, od „czasu okocentryzmu” do „fonocentryzmu”, od panowania „logosfery” do „ikonosfery” itd.<sup>5</sup> Przerwanie tego monosenso-rycznego łańcucha, wyznaczanego kolejno przez mowę, pismo i radio — sugeruje także fakt, iż współcześnie niesłuchanie często w odniesieniu do panującego porządku kulturowego używa się określenia „kultura audiowizualna”. Mówi się też o tzw. syndromie audiowizualnym<sup>6</sup>, mającym swój rodowód już w wieku XIX, rozkwitającym wraz z telewizją i osiagającym pełnię dzięki cyfryzacji<sup>7</sup>.

Zdaje się, że zrównanie słuchu i wzroku oraz wywyższenie ich do rangi głównych narzędzi poznania jest myśleniem życzeniowym. Tylko pozornie współczesna kultura jest bowiem kulturą „pomiędzy”, w której „liczne przykłady hybrydalnych układów werbalno-wizualnych świadczą o tym, że mamy dziś do czynienia nie tyle z dominacją jednego rodzaju przekazów, ile z ich współwystępowaniem i intermedialnością<sup>8</sup>. Tak naprawdę to „oko” zdobywa nadal przewagę i zajmuje czołowe miejsce wśród funkcji biologicznych organizmu<sup>9</sup>. Tym samym — jak utrzymuje Piotr Drzewiecki:

obecnie to wzrok stoi na czele zmysłowej hierarchii i jest dominującym sposobem naszej percepcji. Okocentryczny charakter naszej kultury utrzymuje się od początku czasów nowożytnych, po średnio-wiecznym ścieraniu się słuchu i wzroku, współcześnie szczególnie wzmocniony rozwojem środków audiowizualnych<sup>10</sup>.

<sup>5</sup> Zob.: U. Jarecka, *Świat wideoklipu*, Warszawa 1999; J. Skrzypczak, *Popularna encyklopedia mass mediów*, Poznań 1999.

<sup>6</sup> Zob.: M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985.

<sup>7</sup> Zob.: Taż, *Od fotografii do rzeczywistości wirtualnej*, Warszawa 1997.

<sup>8</sup> M. Garncarek, *Werbalne versus wizualne: od współwystępowania do hybrydyzacji*, „Kultura i społeczeństwa” 2004, nr 4, s. 65–83.

<sup>9</sup> S. Michalczyk, *Spółczesność...*, dz. cyt., s. 43.

<sup>10</sup> P. Drzewiecki, *Renesans słowa...*, dz. cyt., s. 38.

Jak w tych warunkach radzi sobie „grająca skrzyneczka Marconiego”? Z jednej strony wciąż podąża dawno obraną dźwiękową drogą. Udoskonalając swoje dotychczasowe, foniczne oblicze, np. przechodząc od transmisji AM do coraz bardziej skomplikowanych sposobów transferu medialnych treści czy też od prymitywnych nadajników do zaawansowanych technologicznie odbiorczych urządzeń wielofunkcyjnych<sup>11</sup> — wkracza ona jednak przy okazji coraz śmieiej na wizualny grunt. W konwergentnym środowisku radio zachowuje więc długowieczność poprzez pielęgnowanie starych, źródłowych atrybutów, ale też za sprawą łatwego przyswajania nowych cech m.in. włączania w swoją tkankę elementów wizualnych<sup>12</sup>. Do pewnego stopnia dezaktualizują się więc medioznawcze teorie i podziały akcentujące rozdzielność massmediów oraz cechy dystynktywne każdego z nich<sup>13</sup>. Dochodzi bowiem do hybrydyzacji środków przekazu na trzech polach: „środowiska, gramatyki i zawartości”<sup>14</sup>. W rezultacie telewizja potęguje swą radiogeniczność, ale jeszcze wyraźniej radio nabiera właściwości telewizyjnych<sup>15</sup> — bo w drugim przypadku zmiana jest nie tylko ilościowa, ale i jakościowa. Kreowane są przekazy zwane „radiowizją” lub „wizualizacją

<sup>11</sup> S. Jędrzejewski, *Radio [w:] Słownik wiedzy o mediach*, red. E. Chudziński, Warszawa 2007, s. 154–171.

<sup>12</sup> Zob.: A. Crisell, *More than a Music Box. Radio Cultures and Communities in a Multi-Media World*, New York/Oxford 2006.

<sup>13</sup> S. Michalczyk, *Spółczesność...*, dz. cyt., s. 343; J. Meyerowitz, *Multiple Media Literacies*, „Journal of Communication” 1998, Winter, s. 96–108 online: [http://www.fritt-ord.no/images/uploads/Multiple\\_Media\\_Literacies.pdf](http://www.fritt-ord.no/images/uploads/Multiple_Media_Literacies.pdf) [dostęp: 22.01.2013]; W. Kubaczewska, M. Hermanowski, *Radio. Historia i współczesność*, Poznań 2008, passim.

<sup>14</sup> J. Meyerowitz, *Multiple Media...*, dz. cyt., s. 67–103.

<sup>15</sup> M. Więckiewicz, *Czy radio może być telewizją a telewizja radiem? Analiza zjawiska konwergencji mediów na przykładzie Programu IV Polskiego Radia i stacji TVN24 [w:] Konwergencja mediów masowych i jej skutki dla współczesnego dziennikarstwa*, t. 2, red. M. Gierula, P. Szostok, Katowice 2012, s. 172–186.

radia”<sup>16</sup>. Jedną z takich prób przeprowadziło nie tak dawno Polskie Radio Czwórka, które w tryby „kultury obrazkowej” wcisnęło m.in. *morning show* zatytułowany „Poranek”.

### „Poranek” w „Radiu na wizji”

Owa wizualizacja miała uświetnić obchody osiemdziesięciopięcioletnia istnienia radiofonii w Polsce i, jak głosił oficjalny komunikat nadawcy, była pionierską próbą unowocześnienia radia w naszym kraju, choć wzorowaną na pomysłe wykorzystanym uprzednio przez obecną na włoskim rynku stację, która w 2002 r., po wprowadzeniu nadawania symulacyjnego, otrzymała nazwę RTL 102.5 FM/RTL 102.5 TV. Z historycznego punktu widzenia taki ogląd sytuacji nie jest jednak prawdziwy, bo — jak zauważają Małgorzata Kosiarz i Anna M. Zarychta — wizualizacyjna palma pierwszeństwa polegająca na połączeniu radiowego dźwięku z obrazem w ramach 24-godzinnej transmisji paralelnej należy się RMF MAXX, która zaczęła realizować ten sposób emisji w 2006 r.<sup>17</sup>

Tak czy inaczej 18 stycznia 2011 r. o 23:00 zainicjowano testową dystrybucję audiowizualnego projektu (promowanego przez ówczesnego prezesa Polskiego Radia, Jarosława Hasińskiego<sup>18</sup>) i okrzykniętego w dniu inauguracji

<sup>16</sup> Więcej na ten temat pisałam m.in. w artykule: K. Albińska, *Did pictures kill the radio star? 'Radiovision' as a new/old incarnation of radio in the audiovisual era* [w:] *Radio. Community. Challenges. Aesthetics*, red. G. Stachyra, Lublin 2013, s. 153–175.

<sup>17</sup> M. Kosiarz, A.M. Zarychta, *Radio internetowe: historia, działanie, ewolucja, trendy. Kilka uwag dla niewtajemniczonych* [w:] *Nowe media a media tradycyjne*, red. M. Jeziński, Toruń 2009, s. 69.

<sup>18</sup> Ł. Szumilewicz, *Czwórka — Radio z Wizją*, informacja na stronie www: <http://www.polskieradio.pl/10/218/Artykul/301268,Czworka-Rdio-z-Wizja-juz-nadajemy> [dostęp: 11.04.2012]; A. Woźniak, *Startuje Radio na Wizji — nowy produkt Polskiego Radia*, informacja na stronie www: [http://www.frazpc.pl/aktualnosci/775141,Startuje\\_Radio\\_na\\_Wizji\\_-\\_nowy\\_produk\\_t\\_Polskiego\\_Radia.html](http://www.frazpc.pl/aktualnosci/775141,Startuje_Radio_na_Wizji_-_nowy_produk_t_Polskiego_Radia.html) [dostęp: 11.04.2012]

„Radiem na wizji”, ale również „Radiem z wizją”<sup>19</sup>. Na czym polegała nietypowość tej inicjatywy, skoro w czwartym programie Polskiego Radia, jeszcze za czasów, gdy zamiast numeracyjnego oznaczenia nosił on nazwę Polskie Radio Euro, praktykowano wizualizację małych fragmentów audycji<sup>20</sup>? Tym razem chciano działać z większym rozmachem. Głównym celem było więc podpatrywanie pracy radiowców i kulis programu dzięki dziesięciu statycznym, bezzałogowym kamerom nagrywającym w jakości HD<sup>21</sup>. Tym samym uruchomiono całodobowy przekaz „na żywo” ze studia radiowego. „Radiowizja” ta nie polegała więc na gościnnym wejściu programu radiowego na telewizyjną antenę, ale na wprowadzeniu równoczesnego nadawania sygnału radiowego i telewizyjnego w ramach oddzielnych pasm. W ten sposób, dzięki połączeniu doświadczenia radiowców i nowoczesnej technologii telewizyjnej oraz wykorzystaniu różnych platform dystrybucji powstał medialny produkt, mogący być wyświetlany na ekranach różnych urządzeń. „Czwórka” po liftingu, oprócz tradycyjnego nadawania drogą radiową, była dostępna również na największych platformach satelitarnych — „n”, Cyfra+, Multimedia Polska — w sieciach kablowych takich m.in. jak Aster, UPC, Vectra, Inea, Toya, Sat-Film, TK Chopin, TVK i Elsat itp.<sup>22</sup> oraz w Internecie.

Przechodząc do szczegółowych rozważań nad wizualizacją porannej audycji radiowej na czwartym kanale publicznego nadawcy, trzeba zwrócić uwagę, że w odróżnieniu od wzbogaconych na przestrzeni lat o obraz reportaży radiowych,

<sup>19</sup> *Radio na wizji*, informacja na stronie www: <http://polskieradio.pl/10/218/Artykul/301268,Czworka-Radio-z-Wizja> [dostęp: 12.11.2011].

<sup>20</sup> M. Więckiewicz, *Czy radio może...*, dz. cyt., s. 180.

<sup>21</sup> *Radio na wizji*, dz. cyt.

<sup>22</sup> Ł. Szumilewicz, *Czwórka...*, dz. cyt.

słuchowisk, list przebojów i audycji dokumentalnych<sup>23</sup> „Poranek” — jak przystało na typowy *morning show* — posiadał podstawową cechę dystynktywną, dającą duże możliwości wizualizacyjne, ale i będącą wielkim wyzwaniem dla realizatorów wizji — sekwencyjność. Podobnie jak inne programy zaliczane do grupy *time of the day shows*<sup>24</sup> — zwane omnibusami, programami konglomeratowymi, sekwencyjnymi lub blokami programowymi<sup>25</sup> i wywodzące swe nazwy od pory nadawania<sup>26</sup> — składał się z wielu części tworzących megagatunkową, hybrydyczną całość. W ciągu kilkunastogodzinnego, schematycznego odcinka wizualizacji ulegały zatem bardzo różne formy medialne, ponieważ zabieg ten nie miał tylko charakteru fragmentarycznego<sup>27</sup>.

<sup>23</sup> Zob.: M. Białek, *Reportaż dźwiękowy w obrazach, czyli rzecz o fotokastach* [w:] *Konwergencja mediów masowych i jej skutki dla współczesnego dziennikarstwa*, t. 1, red. Z. Oniszczyk, M. Wielopolska-Szymura, Katowice 2011; I. Jones, *Morning Glory. A History of British Breakfast Television*, Devon 2004; J. Mortimer, *The City Speaks*, notatka na blogu: [http://www.bbc.co.uk/blogs/bbcinternet/2008/03/the\\_city\\_speaks.html](http://www.bbc.co.uk/blogs/bbcinternet/2008/03/the_city_speaks.html) [dostęp: 20.03.2008]; *Radio Fast Train: Visualising Radio*, video: [http://www.bbc.co.uk/academy/collegeofproduction/podcast/view/rtf\\_visualising\\_radio](http://www.bbc.co.uk/academy/collegeofproduction/podcast/view/rtf_visualising_radio) [dostęp: 22.04.2012].

<sup>24</sup> Zob.: F. Bonner, *Ordinary television: analysing popular TV*, London 2003.

<sup>25</sup> Zob.: G. Stachyra, *Rozrywka we współczesnym radiu* [w:] *Rozrywka w mediach i komunikacji masowej*, red. M. Piechota, G. Stachyra, P. Nowak, Lublin 2012; Z. Bauer, *Dziennikarstwo wobec nowych mediów. Historia, teoria, praktyka*, Kraków 2009; F. Cassetti, R. Odin, *Od paleo- do neotelewizji. W perspektywie semiopragmatyki* [w:] *Po kinie?... audiowizualność w epoce przekazników elektronicznych*, red. A. Gwóźdź, Kraków 1994; R. McLeish, *Produkcja radiowa*, Kraków 2007.

<sup>26</sup> F. Bonner, *Ordinary...*, dz. cyt., s. 16.

<sup>27</sup> Przykładowo dnia 23.04.2012r. wizualizowano m.in. takie segmenty jak: teledyski, prognozę pogody, serwis informacyjny, „zajawki” (Polskie Radio Czwórka), reklamy, wejście prezenterki (aktualny czas, dzień roku, imieniny, święta, SMS-y, wiadomości z Facebooka), autopromocja nt. innych programów, „Sportowy Kalendarz Biograficzny”, serwis sportowy, „Nie wszystko złoto co się świeci”, „Porankowy Przegląd Prasy”, „Euranet — Przegląd Prasy Europejskiej”, „Doping Trzeba Zwalczać” — Beata Kwiatkowska, „Zawód Olimpijczyk” — Kasia Tarnopolska, wywiad z Arturem Brzychcy nt. zawodów rycerskich w Polsce — Artur Brzychcy.

Zasadniczo nadawanie radiowe i telewizyjne nie miały różnić się od siebie niczym poza, odpowiednio, brakiem obrazu lub jego obecnością. Z założenia miało to bowiem być połączenie klasycznego radia (ci sami prezenterzy i treść) z obrazem rejestrowanym przez studyjne kamery<sup>28</sup>. Po przeanalizowaniu audycji nadanych w okresie 16.04.–16.05.2012 r. można jednak łatwo zauważyć, że w rzeczywistości słuchacze i widzowie nie otrzymywali identycznego produktu medialnego.

Tym drugim proponowano dodatkowo np. wideoklipy, będące artystyczną korzyścią naddaną, ale także elementy graficzne i tekstowe pojawiające się na ekranie. Przekaz audio i wideo różnił się jeszcze bardziej w chwili nadawania reklam, które były zupełnie inne w obu mediach i emitowano je niekiedy w różnym czasie antenowym. Gdy widzów kuszący nowymi produktami konsumpcyjnymi, słuchaczom czasami oferowano piosenki. Reklamy rozpoczynające się symultanicznie miały też nieraz różną długość. Zwykle radiowe jeszcze trwały, gdy telewizyjne już się zakończyły. Nietuzinkowe jest to, że rozbieżności w sferze audio – wizja uzależnione były również od tego, czy przekaz pojawiał się w TV czy Internecie. Telewizyjnym reklamom przyznawano więcej czasu antenowego. W rezultacie lukę w ramówce radiowej odbieranej dzięki stronie internetowej uzupełniano muzyką i obrazem przedstawiającym reżyserkę i pracujący w niej zespół realizatorów wizji i dźwięku, grafików oraz wydawców tak, by kolejny punkt programu spełniał już warunek symultaniczności. *De facto* obowiązywał więc nieco inny podział sekwencyjny w zależności od odbiornika. Choć odbiorcy nie mieli zwykle okazji, by to zauważyć, bo prawdopodobnie raczej nie praktykowali

<sup>28</sup> A. Woźniak, *Startuje Radio...*, dz. cyt.

równoczesnego śledzenia obrazu z radiowego studia na ekranie komputera i telewizora ani słuchania tego programu śniadaniowego *via* klasyczny odbiornik radiowy i obserwowania go w tym samym czasie z wyciszonym dźwiękiem na telewizorze.

Z uwagi na tematykę problematyczne w kontekście wizualizacji okazały się także niektóre fragmenty odcinków *breakfast show*. Przykładowo, fragment audycji z dnia 04.05.2012 zatytułowany *Jedz zdrowo i trenuj kubki smakowe*, który odbierano tradycyjną drogą radiową, brzmiał bardzo naturalnie — jak typowa konwersacja ekspertów z danej dziedziny z dziennikarzem prowadzącym wywiad radiowy. Na wizji ta sekwencja programu wyglądała natomiast dość nieporadnie, bo — w przeciwieństwie do typowych programów śniadaniowych nadawanych w telewizji, które zawierają zwykle element poświęcony gotowaniu — widzowie „Poranka” obserwowali nie kucharzy w działaniu a statyczne postacie rozmówców usadowione za stołem na którym postawiono talerz z produktami spożywczymi. Nie uatrakcyjniał on wizualnie przekaz. Wydawał się wręcz zbędnym rekwizytem, który zamiast potęgować walor obrazowy wnosił niezamierzony akcent „komiczny”, zaburzający oryginalną informacyjno-edukacyjną funkcję wpisaną przez twórców w naturę tego wycinka *morning show*<sup>29</sup>.

Z oczywistych względów wprowadzenie wizualizacji miało także inne konsekwencje. Twórcy „Radia na wizji” zapewniali:

Naszym celem nie jest tworzenie telewizji. Nasz produkt to podglądanie radia. My będziemy cały czas posługiwać się językiem właściwym stacjom radiowym<sup>30</sup>.

Nie zmienia to faktu, że poprzez „dosztukowanie” do kodów audialnych kodów ikonicznych

<sup>29</sup> Uwagi poczynione na podstawie obejrzanego odcinka.

<sup>30</sup> *Radio na wizji*, dz. cyt.

oczom odbiorców telewizyjnych i internetowych ukazała się przestrzeń studia radiowego, która, ze względu na potrzeby nowej realizacji, przeszła istotną transformację pod nadzorem scenograf Magdalena Kujsy. Jedno z najlepszych studiów Polskiego Radia, S2, zostało celowo przebudowane<sup>31</sup> tak, by zachować jego dotychczasową funkcjonalność i utrzymać wysokie standardy akustyczne, ale móc też sprostać wymogom telewizyjności. W tym celu opracowano też oryginalną oprawę graficzną, obrazującą dodatkowo treści wizualne prezentowane symbiotycznie z radiową emisją m.in. serwisów informacyjnych lub publicystyki<sup>32</sup>.

Nową scenografię utrzymano w dość niesza-blonowej, agresywnej, żółto-czarnej kolorystyce<sup>33</sup>. W efekcie przeobrażone studio stało się bardziej schludne i estetyczne niż uprzednio, ale także surowe. Przypominało bardziej powierzchnię użytkową nowoczesnego biurowca niż przytulną aranżację pokojową. Odbiegało tym samym od scenografii spotykanej zazwyczaj w telewizyjnych *breakfast shows*. Nie były to urządzone w pastelowych lub neutralnych barwach pomieszczenia studyjne, które niemal wiernie naśladuje podziałem na strefy (pokoje typu kuchnia, salon, sala gimnastyczna) i wyposażeniem (kanapa, fotele, regały, stolik do kawy, ława itd.) rozkład wnętrza spotykany w większości domów. W zwizualizowanym radiu podziału sekwencyjnego audycji nie potęgowało też przemieszczanie się prezenterów z jednej przestrzeni „mieszkalnej” do drugiej. Prowadzący program zwykle usadowiony był przy małym stoliku. Przechodził do pomieszczenia z dużym

<sup>31</sup> A. Woźniak, *Startuje Radio...*, dz. cyt.

<sup>32</sup> Ciekawym aspektem wizualizacji są również elementy graficzne, tekstowe oraz podział ekranu i ich wpływ na odbiór audycji. Omawiam to zagadnienie w artykule K. Albińska, *Did pictures...*, dz. cyt., s. 166.

<sup>33</sup> Tamże.

stołem jedynie wtedy, gdy liczba zaproszonych do studia rozmówców była większa niż dwie osoby.

Duże znaczenie miała też widoczność radiowych urządzeń w postaci komputera, mikrofonów czy prezenterów w postaci słuchawek, ponieważ te sprzęty nie pozwalały widzowi zapomnieć, że ma do czynienia z przekazem zwizualizowanym, ale bazującym na radiowym fundamencie. Paddy Scannel, analizując tę kwestię z nieco innej perspektywy, był przekonany, iż jawne pokazywanie wyżej wymienionych sprzętów sprawia, iż zarówno prezenterzy, zaproszeni do studia goście oraz publiczność zdają sobie sprawę z wkraczania w zupełnie inną przestrzeń społeczną. Scenografia wpływa bowiem na ich postawy, zachowania i przyjmowane role. To zaś z kolei rzutuje na rodzaj kształtowanej sytuacji komunikacyjnej zarówno tej wytwarzającej się wewnątrz studia jak i przenikającej przez ekran odbiornika, niezależnie od tego czy jest nim telewizor, komputer czy inne urządzenie multimedialne. Odbiorcy decydują więc, czy wchodzi w komunikacyjną quasi-interakcję z prezydentem czy nie<sup>34</sup>. W myśl tej teorii w zależności od tego, czy program miał postać audio, czy też był wzbogacony o wideo, kreował inną relację między nadawcą (i gospodarzem jako pośrednikiem) a audytorium.

Oczywiście sposób zachowania osób prowadzących program, zwłaszcza ten w którym nic nie da się ukryć przed wzrokiem użytkowników mediów, ich wygląd oraz sposób ich pokazywania także nie pozostawały bez znaczenia dla odbioru tego programu śniadaniowego. „My nie jesteśmy dla kamer. My jesteśmy tu dla mikrofonów. I mikrofony są dla nas. Kamery są jakby dodatkiem do tego wszystkiego” – mówił jeden z dziennikarzy Czwórki, tłumacząc, co nowego wniosła wizualizacja. Potwierdzał tym

<sup>34</sup> P. Scannel, *Broadcast Talk*, 1991, [b.m].

same utarte przekonanie, że radiowcy pracują głównie głosem i to on jest najważniejszym atrybutem wszystkich występujących przed radiowym mikrofonem. Było to w zgodzie z obiegową opinią, panującą w poprzednich dekadach, gdy nawet jeśli podkreślano znaczenie wyglądu radiowych prezenterów, to raczej w kontekście tego, że prezencja wpływa na ich samopoczucie i nastawienie emocjonalne, które pobrzmiewa w głosie i jest bez trudu rozszyfrowywane przez słuchaczy<sup>35</sup>. Tymczasem w zwizualizowanym radiu widoczność prezenterów sprawiła, że ich wygląd rzutował na znaczenie przekazu, z czego doskonale zdawali sobie sprawę prowadzący program. Wiedzieli, że oczekuje się od nich spełnienia wymogu tzw. telegeniczności, czyli że będą oceniani na podstawie fizycznych przymiotów i osobistych zalet wyglądu, sprawiających, że prezentują się oni atrakcyjnie dla widza, bo wyglądają efektownie na ekranie<sup>36</sup>. W zgodzie z tym trendem prezenterzy „Poranka” również odbyli specjalistyczne szkolenia przygotowujące ich do zmiany warunków pracy, podczas których uwrażliwiano ich na aspekt wyglądu prezentera radiowego<sup>37</sup>.

Z obejrzanych odcinków „Poranka” wynika jednak konkluzja sprzeczna z tym, co do tej pory powiedziano. Jego prezenterzy — jakby na przekór telewizyjnym wymogom — nie odznaczali się przesadną elegancją. Sprawiali wrażenie jakby wizualny aspekt wyglądu nie zaprzętał specjalnie ich uwagi. Ich stroje nie były szczególnie dobrze dobrane do figury czy typu urody. Miały charakter raczej nieformalny, więc odbiegający od oficjalnego

<sup>35</sup> Zob.: J. Trewin, *Presenting on TV and Radio*, Amsterdam 2003.

<sup>36</sup> Zob.: J. Janus-Konarska, *Rola prezydentów telewizyjnych serwisach informacyjnych [w:] Dziennikarstwo i media 2. Kształtowanie wizerunku jako narzędzie public relations*, red. I. Borkowski, K. Stasiuk-Krajewska, Wrocław 2011.

<sup>37</sup> A. Woźniak, *Startuje Radio...*, dz. cyt..



*dress code'u*. Prawdopodobnie nie były to służbowe ubrania, które prowadzący dostają w ramach wykonywanych obowiązków na czas wejścia na antenę — co zwykło się praktykować w telewizji, gdzie stroje prowadzących program są zwykle bardzo modne i dopracowane w najdrobniejszych szczegółach. Można podejrzewać, że w odczuciu oglądających audycję prezenterzy jawili się jako „bardziej zwyczajni”, bo takie wrażenie potęgował ich strój. Dla słuchaczy radiowych pozostawali zaś „bezciesnymi postaciami” o ładnych, głębokich tzw. radiowych głosach, które dodawały im elegancji i splendoru. Od wizualizacji radiowej audycji lub jej braku zależał więc kreujący się w świadomości społecznej obraz gospodarza programu, stanowiącego bardzo istotny element *morning show*.

Warto wspomnieć także o aspektach komunikacji niewerbalnej, które również miały duże znaczenie dla sposobu postrzegania gospodarzy programu. „Radiowizja” sprawiała, że ważne stały się takie czynniki jak aparycja, proksemika, prajęzyk<sup>38</sup>, ale dużej wagi nabrała też kinezyka, a zwłaszcza kontakt wzrokowy z odbiorcą. Głównym zadaniem prezentera jest bowiem wciągnięcie użytkownika mediów w dwustronną komunikację polegającą m.in. na budowaniu wzrokowej więzi „przenikającej poprzez soczewkę kamery”. Dla gospodarzy „Poranka” znamienne było jednak stronięcie od patrzenia w kamerę. Mogło to być interpretowane przez adresatów audiowizualnego przekazu jako przejaw nieakceptacji i braku zaangażowania emocjonalnego<sup>39</sup>. Odbiorcy *morning show* mieli prawo czuć się lekceważeni. Tymczasem

<sup>38</sup> J. Janus-Konarska, *Rola prezenterów...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>39</sup> E. H. A. Jackson, *Participatory Public Service Media: Presenters and Hosts in BBC New Media* [online], London 2009, online: [http://www.academia.edu/2230646/Participatory\\_Public\\_Service\\_Media\\_Presenters\\_and\\_Hosts\\_in\\_BBC\\_New\\_Media](http://www.academia.edu/2230646/Participatory_Public_Service_Media_Presenters_and_Hosts_in_BBC_New_Media) [dostęp: 10.22.2011].

— jak przekonywał Umberto Eco — wzrokowe ignorowanie odbiorcy, użyte jako zabieg celowy, może służyć zaakcentowaniu radiowych korzeni emitowanego przekazu<sup>40</sup>. Do identycznych wniosków doszła także Grażyna Stachyra, pisząc:

Można odnieść wrażenie, że mimo świadomości swojej wizualności, nie są nią zobligowani do poszukiwania wzrokiem adresata wypowiedzi „w kamerze”, jak to czynią dziennikarze telewizyjni. Zachowanie prezenterów „Czwórki” przypomina błędzenie wzrokiem swobodne, poszukujące myśli, ześrodkowane na różnych punktach wyposażenia studia – tak, jak to się dzieje w tradycyjnym radiu. Przy czym kontakt wzrokowy istnieje pomiędzy prezenterami nawzajem lub między nimi a zaproszonymi do studia gośćmi. To sugerowałoby podtrzymywanie modelu komunikacji przynależnej radiu tradycyjnemu<sup>41</sup>.

Można więc mówić o pewnej niekonsekwencji zachowań — z jednej strony prezenterzy okazywali dystans, unikając kontaktu wzrokowego z odbiorcami, z drugiej zaś sposób ich filmowania świadczył o chęci wejścia z użytkownikami mediów w bardziej intymną relację. Ten wniosek można wysnuć na podstawie analizy ujęć kamery, które — zdaniem Justyny Janus-Konarskiej — mogą budzić różne wrażenia „od prywatnego, intymnego spotkania z widzem, po profesjonalną i oficjalną rozmowę z redaktorem”<sup>42</sup>. Główny prezenter zwizualizowanego „Poranka” był na ogół uchwycony w planie średnim i bliskim, czasami amerykańskim lub półzbieżnie. Taka prezentacja, warunkowana wykorzystaniem wizualnych kodów i odpowiadających im konotacji, zwiastowała zaś chęć nawiązania przyjacielskiej relacji między uczestnikami zapośredniczonego medialnie audiowizualnego aktu komunikacji. Gdyby prezenterzy patrzyli wprost do kamery i byli oficjalnie ubrani,

<sup>40</sup> U. Eco, *Semiologia życia codziennego*, Warszawa 1998, s. 179.

<sup>41</sup> G. Stachyra, *Rozrywka...*, dz. cyt., s. 111.

<sup>42</sup> J. Janus-Konarska, *Rola prezenterów...*, dz. cyt., s. 110.

ich postawa wskazywałaby na autorytet, powagę i formalność sytuacji. Sposób filmowania służył więc prawdopodobnie zaakcentowaniu, że prowadzący *breakfast show* nie jest wywyższającą się gwiazdą, a co najwyżej „zwyczajnym niezwykłym”, ale jednocześnie dobrym znajomym z sąsiedztwa<sup>43</sup>. Efekt ten silniej odczuwali odbiorcy zwizualizowanego *morning show* niż ci pozbawieni możliwości zobaczenia prezenterów w akcji.

### Podsumowanie

Czy zatem wnosząca dodatkowe znaczenia realizacja wizualna radia była szkodliwa? Czy to ona stała się głównym powodem przesądającym o zaprzestaniu transmisji „Poranka” drogą telewizyjną, przeniesieniu go — w zmienionej konwencji oraz pod nazwą „Poranek-Online” — do Internetu, a tym samym ograniczeniu jego trójmedialnej dostępności? Prawdopodobnie wizualizacja przekazu nie miała z tą decyzją wiele wspólnego. Nie można przesądzać, że pomysł ten zupełnie nie „zaaklimatyzował” się w polskiej mediasferze. Zwizualizowana forma nadal bowiem funkcjonuje, choć tylko w Internecie. Nowa prowadząca, Justyna Dźbik, mówi zaś z dumą: „Radio, w którym mam przyjemność pracować czyli Czwórkę — pierwsze w Polsce radio z wizją lubię za luźny styl, możliwość prowadzenia audycji bez spinki, inteligentnych słuchaczy i „telewizyjność”, która w dobie kultury obrazkowej nadaje pracy radiowca nowego znaczenia”<sup>44</sup>. Wydaje się, że decyzja o zdjęciu „Czwórki” z anteny telewizyjnej — a więc *morning show* także — była podyktowana czynnikami ekonomicznymi. „Radio na wizji” nie przyniosło bowiem oczekiwanego zastrzyku gotówki w obliczu

spadających dochodów z abonamentu. Wizualizacja nie zaspokoila bowiem apetytów jej twórców, którzy deklarowali w chwili startu projektu:

Liczymy troszkę też na to, że dzięki połączeniu tych dwóch elementów [audio i wideo] będziemy w stanie utrzymać zainteresowanie naszym programem przez całą dobę (...) Tym najważniejszym projektem, najważniejszym pomysłem jest poranek...<sup>45</sup>.

W chwili zdjęcia audycji z pasma telewizyjnego oglądało ją natomiast zaledwie 352 widzów, co stanowiło 0,01 procent udziałów w rynku<sup>46</sup>. Okazała się ona mało opłacalna. Ilustrują to wypowiedzi nowego szefa Polskiego Radia, Andrzeja Siezieniewskiego, który twierdził, że „radio na wizji” to „eksperymentalne zderzenie dwóch mediów (...) ze szkodą dla radia”, ponieważ „generuje spore wydatki, a nie daje efektu finansowego ani merytorycznego”<sup>47</sup>. I dodawał:

W mojej ocenie był to chybiony strzał, zainwestowano duże środki, które można było przeznaczyć na inne cele. Zamiast wielkich pieniędzy i dużego zainteresowania pojawiły się tylko koszty. W ramach projektu oszczędnościowego zesłaliśmy w przypadku Czwórki z emisji telewizyjnej, dzięki czemu oszczędzamy 2 mln zł rocznie. Od czerwca to znowu program *stricte* radiowy, choć wciąż dostępny wielokanałowo i interaktywnie<sup>48</sup>.

Dziś w Polsce obserwowalny jest zatem duży rozdźwięk między nadmiernie optymistycznymi prognozami „radiowizyjnych” innowatorów, wieszczących,

<sup>45</sup> Radio z wizją, dz. cyt.

<sup>46</sup> M. Honkisz, *Czwórka — Radio z Wizją. Zostanie samo radio?*, informacja na stronie www: <http://rtv.gadzetomania.pl/2011/11/23/czworka-%E2%80%93-radio-z-wizja-zostanie-samo-radio>. [dostęp: 21.01.2013].

<sup>47</sup> Ł. Szewczyk, *Radio Czwórka zniknie z wizji?*, informacja na stronie www: <http://media2.pl/media/82874-Radiowa-Czworka-zniknie-z-wizji.html>. [dostęp: 2013.01.22].

<sup>48</sup> S. Kucharski, *Prezes Polskiego Radia: mocno zaciskamy pasa*, informacja na stronie www: [http://wyborcza.pl/1,76842,12083560,Prezes\\_Polskiego\\_Radia\\_\\_Mocno\\_zaciskamy\\_pasa.html](http://wyborcza.pl/1,76842,12083560,Prezes_Polskiego_Radia__Mocno_zaciskamy_pasa.html) [dostęp: 21.01.2013]

<sup>43</sup> K. Albińska, *Did pictures...*, dz. cyt, s. 168–171.

<sup>44</sup> Justyna Dźbik: *Dzięki radiu mówią wolniej*, informacja na stronie www: <http://lubieradio.pl/wywiady/124-justyna-dzbik-dzieki-radiu-mowie-wolniej>. [dostęp: 2013.01.21].

że „przyszłość radia jest na ekranie”<sup>49</sup>, a często odzierającą ze złudzeń praktyką, dobitnie ilustrującą, że radiowy produkt zwizualizowany trafia raczej w gust wąskiego grona amatorów nowości niż do masowego audytorium. Choć w przypadku czwartego programu Polskiego Radia liczba „słuchaczy-widzów” stopniowo rośnie i według ostatnich badań wynosi 290.646 osób<sup>50</sup>. Trudno więc szacować, że wizualna odsłona radia okaże się tą najbardziej pożądaną przez przyszłe pokolenia. Dla wąskiego, ściśle sprecyzowanego grona odbiorców jest ona jednak ciekawą alternatywą godną etykiety „sukces”. Proces wizualizacji udowodnił, że radio „ucieka” od zasklepienia w starych schematach, a jego twórcy nie hołubią ślepo archaicznego wizerunku tego medium. Wiedzą, że „jeśli radio nadal będzie tkwić przy definicji tradycyjnej, może to mieć fatalne konsekwencje w sferze regulacji prawnych. Grozi bowiem zamknięciem go w „getcie” mediów konwencjonalnych i zahamowaniem jego rozwoju”<sup>51</sup>. Pokazał, że szansą na ocalenie audialnego ze swej natury radia mogą — jak na ironię — stać się np. zwizualizowane *morning shows*, bo „jakość i żywotność naszej kultury radiowej zależy od tych gatunków programowych, które skłaniają do podejmowania ryzyka, eksperymentowania, wprowadzania innowacji formalnych”<sup>52</sup>.

<sup>49</sup> J. Knowles, *TNW at IBC: The future of radio is on a screen*. James Cridland explains Radio DNS, informacja na stronie www: <http://thenextweb.com/video/2012/09/18/tnw-ibc-the-future-radio-screen-james-cridland-explains-radio-dns/#!sYlCq>. [dostęp: 2013.01.12].

<sup>50</sup> P. Szopiński, *Czwórka Polskie Radio. radio z wizją*, online: [http://www.atmedia.pl/files/45/106/36/czworka\\_polskie\\_radio-10.2012.pdf](http://www.atmedia.pl/files/45/106/36/czworka_polskie_radio-10.2012.pdf). [dostęp: 2013.01.22].

<sup>51</sup> S. Jędrzejewski, *Dylematy rozwoju radiofonii publicznych*, „Z dziejów polskiej radiofonii. Rocznik 2005/2006”, nr 2, s. 138.

<sup>52</sup> Tamże.

## Karolina Albińska

Lodz, Poland

albinskakarolina@yahoo.com

Keywords: morning show, radiovision, radio visualisation, Polskie Radio Czwórka, radio with pictures

### Visualised Radio — a Success or Failure? On the Basis of the Metamorphosis of the Morning Show on Polish Radio Channel Four

#### Abstract

Paradoxically „visual culture” and the appearance of the visual means of electronic communication that are competitive to a “Marconi’s Music Box” – TV and computer – have breathed new life into radio. On the one hand it has developed in contrast to audiovisual media, on the other hand it has entered into some kind of alliance with them – that has been intensified by the widespread convergence process lately. In consequence, today this medium, which is commonly believed to be purely auditory, has been following confidently the visual path. This article is an attempt to analyze the changes of the morning show on Polskie Radio Czwórka [Channel Four of Polish Radio] that have been made in recent years and at the same time to answer the question: Has “Radio on vision” really turned out to be “radio with vision” and for whom?

Karolina Albińska, M.A., Department of Journalism and Social Communication at the University of Lodz. She is a member of ECREA, Lodz School of Radio Studies as well as “Radiofania” Association.

## Krótką historia komiksu w Łodzi

**Maciej Tomczak**

Łódź, Polska

maciej\_tomczak@uni.lodz.pl

Słowa kluczowe: komiks, historia, Łódź

*Siedem tomów — litości.  
Nie dałoby się tego streścić, skrócić  
albo najlepiej pokazać w obrazkach  
„Niezyczenie”  
Wisława Szymborska*

Łódzkie środowisko animatorów komiksu odgrywa kluczową rolę w zbiorowości osób zajmujących się propagowaniem historii obrazkowych w Polsce. Organizowany od ćwierć wieku Międzynarodowy Festiwal Komiksu i Gier stanowi aktualnie największą tego typu imprezę w Europie Środkowo-Wschodniej. Znaczenie lokalnych działaczy komiksowych dla kultury spotkało się z wyróżnieniem władz państwowych<sup>1</sup>.

Dominująca rola łódzkiego ośrodka nie jest zaskakująca. W okresie międzywojennym w Łodzi

<sup>1</sup> P. Krysztofiak, P. Stępień, *Odnaczenie dla dyrektora łódzkiego festiwalu Komiksu* [w:] Radio Łódź [online], [dostęp: 4.08.2014], dostępny w Internecie: <https://www.radiolodz.pl/posts/3449-odnaczenie-dla-dyrektora-lodzkiego-festiwalu-komiksu>; K. Skrzypczyk, *NORMALNOŚĆ, czyli wybitni przedstawiciele polskiej branży komiksowej jako pełnoprawni twórcy kultury* [w:] Gildia.pl [online], [dostęp: 4.08.2014], dostępny w Internecie: <http://www.komiks.gildia.pl/publicystyka/normalnosc>

Maciej Tomczak, doktorant w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego, pracuje w Katedrze Socjologii Ogólnej UŁ.

publikowane były historie obrazkowe oraz magazyny przedstawiające zagraniczne i rodzime komiksy. Bezpośrednio po zakończeniu II wojny światowej, mimo stanowienia czasowego centrum dla władzy państwowej, a później odgrywania roli miasta akademickiego i przemysłowego Polski Ludowej, Łódź nie zdominowała komiksowego rynku wydawniczego. Jednak wraz z przemianami społeczno-politycznymi 1989 roku Łódź ponownie zajęła najważniejsze miejsce w polskim środowisku komiksowym.

Celem artykułu jest przybliżenie rozwoju komiksu oraz środowiska związanego z historiami obrazkowymi w Łodzi, od XIX wieku do współczesności. Wybór Łodzi jako kluczowego punktu odniesienia dla prowadzonych rozważań podyktowany jest nie tylko wspomnianą kwestią dominującej roli współczesnego środowiska. Proces rozwoju historii obrazowych i zajmowania przez nie określonego miejsca w łódzkiej kulturze, w dużym stopniu odzwierciedla przebieg kształtowania się komiksu jako całego gatunku.

### Pod zaborami

Powstanie komiksu łączy się z rozwojem rynku gazet i czasopism w końcu XIX wieku<sup>2</sup>. Jednak właściwych źródeł historii obrazkowych upatruje się w satyrze, krytyce oraz komentarzach politycznych i społecznych, pojawiających się w prasie na przełomie XVIII i XIX wieku<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> J. Szyłak, *Komiks*, Kraków 2000, s. 6; K. T. Toeplitz, *Sztuka komiksu. Próba definicji nowego gatunku artystycznego*, Warszawa 1985, s. 36.

<sup>3</sup> W. Obrębski, *Krótką historia sztuki komiksu w Polsce (1945–2003)*, Toruń 2005, s. 13.

Możliwość publikacji prasy oraz czasopism na ziemiach polskich w poszczególnych zaborach była uzależniona od aktualnej sytuacji społecznej oraz polityki prowadzonej wobec mieszkańców<sup>4</sup>. Na terenach nieistniejącej Rzeczypospolitej, w ramach ukazujących się gazet, zamieszczano wierszowane historie opatrzone rysunkiem. Były to publikacje pojawiające się w prasie ilustrowanej oraz samodzielne utwory<sup>5</sup>. Tego typu opowieści kierowano przede wszystkim do dzieci, a wśród autorów pojawiali się zarówno rodzeni, jak i zagraniczni twórcy<sup>6</sup>. Obok pojedynczych publikacji oraz występowania na łamach gazet i czasopism humorystycznych opowieści moralizatorskich czy ideologicznych, krótkie serie ilustracji opatrzone rysunkiem, bądź niewielkie historie graficzne uzupełnione o tekst lub tylko podpisane słowem, pojawiały się w kalendarzach, a także na plakatach<sup>7</sup>.

Na początku XIX stulecia Łódź była niewielkim miasteczkiem o charakterze agrarnym, a w mniejszym stopniu rzemieślniczo-handlowym<sup>8</sup>. Dopiero nadanie statusu osady fabrycznej<sup>9</sup> i sprzyjająca polityka władz lokalnych<sup>10</sup> sprawiła, że Łódź stała się

nie tylko drugim co do wielkości miastem Królestwa Polskiego<sup>11</sup>, lecz przede wszystkim dominującym ośrodkiem przemysłu włókienniczego. Gwałtowny rozwój w połączeniu z prowadzoną polityką carskiej administracji oraz brakiem zapewnienia odpowiedniego wykształcenia, tak dla starszych, jak i przede wszystkim młodszych mieszkańców<sup>12</sup>, spowodowały, że prezentowane postawy społeczno-kulturowe łodzian nie uległy zmianie adekwatnej do postępu ekonomicznego<sup>13</sup>.

Załączki lokalnej prasy pojawiły się w okresie powstania styczniowego. Pierwszy numer „Łódzkich Ogłoszeń — Lodzer Anzeiger”, ukazał się 2 grudnia 1863 roku. Czasopismo było publikowane dwa razy w tygodniu, stanowiąc nie tyle źródło informacji o mieście, co raczej dodatkową formę komunikatów ogłaszanych przez władzę w obliczu stanu wojennego. Gazeta została przekształcona w pismo niemieckie „Lodzer Zeitung — Gazeta Łódzka”. Dla polskiego czytelnika pozostał niewielki dodatek, rozbudowany do „Kroniki” oraz specjalne sobotnie wydanie<sup>14</sup>. Jednocześnie pojawiła się inna niemieckojęzyczna gazeta „Lodzer Tageblatt”, a także czasopismo w języku rosyjskim „Łódzinskij Listok”.

Do momentu uzyskania przez Polskę w 1918 roku niepodległości, w Łodzi ukazało się ogólnie

<sup>4</sup> J. Kostecki, *Publikacje importowane na rynku księgarskim zaboru rosyjskiego w latach 1865–1904. Z problemów geografii kontaktów* [w:] *Książka i prasa w systemie komunikacji społecznej*, red. M. Judy, Lublin 2002, s. 51–59; G. Gzella, *Główne trendy w rozwoju prasy dla ludu w XIX wieku* [w:] *Książka i prasa w systemie...*, dz. cyt., s. 119–128; J. Jarowiecki, *Typologia i statystyka prasy lwowskiej w latach 1864–1939* [w:] *Książka i prasa w systemie...*, dz. cyt., s. 129–151.

<sup>5</sup> A. Rusek, *Tarzan, Matolek i inni. Cykliczne historyjki obrazkowe w Polsce w latach 1919–1939*, Warszawa 2001, s. 26–28.

<sup>6</sup> J. Dunin, *Książeczki dla grzecznych i niegrzecznych dzieci. Z dziejów polskiej publikacji dla najmłodszych*, Wrocław 1991, s. 65.; Tenże, *Dygresja o polskich komiksach* [w:] tenże, *Papierowy bandyta. Książka kramarska i brukowa w Polsce*, Łódź 1974, s. 235; A. Rusek, *Tarzan...*, dz. cyt., s. 26.

<sup>7</sup> A. Rusek, *Tarzan...*, dz. cyt., s. 28.

<sup>8</sup> W. Puś, *Dzieje Łodzi od XIV w. do początku XIX stulecia* [w:] tenże, *Dzieje Łodzi Przemysłowej*, Łódź 1987, s. 7–10.

<sup>9</sup> Tenże, *Początki Łodzi przemysłowej* [w:] *Wizerunek Łodzi w literaturze, kulturze i historii Niemiec i Austrii*, red. K. A. Kuczyński, Łódź, s. 11.

<sup>10</sup> G. Missalowa, *Studia nad powstaniem łódzkiego okręgu przemysłowego 1815–1870*, t. 1, Łódź 1964, s. 88–95.

<sup>11</sup> W. Puś, *Dzieje Łodzi...*, dz. cyt., s. 17.

<sup>12</sup> E. Podgórska, *Szkolnictwo elementarne w Łodzi w latach 1808–1914*, Łódź 1966, s. 8–15; A. Kozłowski, *Z dziejów oświaty niemieckiej w Łodzi* [w:] *Wizerunek Łodzi...*, dz. cyt., s. 199–201; D. Sztobryn, A. Kozłowski, *Szkolnictwo niemieckie w Łodzi* [w:] *Niemcy w dziejach Łodzi do 1945 roku*, red. K. A. Kuczyński, B. Ratecka, Łódź 2001, s. 77–79; H. S. Dinter, *Spod czarnych dymów. Łódź w latach 1861–1918*, Łódź 1978, s. 47–49, 269–272, 412.

<sup>13</sup> A. Kuligowska-Korzeniewska, *Łódź teatralna: polska, niemiecka i żydowska. Współpraca i rywalizacja* [w:] *Polacy – Niemcy – Żydzi w Łodzi w XIX–XX w.*, red. P. Samuś, Łódź 1997, s. 241–244.

<sup>14</sup> H. S. Dinter, *Spod czarnych dymów...*, dz. cyt., s. 93–97; J. Wilmański, *Dzieje prasy łódzkiej*, [w:] tenże, *Płatki sadzy*, Łódź 1993, [dostęp: 14.04.2014], dostępny w Internecie: [http://www.art.intv.pl/Wilma%C5%84ski\\_J./Czasopisma/](http://www.art.intv.pl/Wilma%C5%84ski_J./Czasopisma/)

ponad sto różnego rodzaju gazet i czasopism, w tym takich o charakterze konspiracyjnym<sup>15</sup>. Zdecydowana większość ograniczyła się wyłącznie do kilku lub kilkunastu numerów. Część z nich była skierowana do konkretnych grup — na przykład „Czasopismo Lekarskie”, „Entomolog Polski” czy „Przewodnik Katolicki”. Jednak, nawet mimo kulturalnego nastawienia, trudno odnaleźć w ich treściach ilustracje czy komiksy. Zamieszczano reprodukcje obrazów, różnego rodzaju przedruki portretów, wykorzystywano rysunki na potrzeby reklam, a także tworzenia szaty graficznej gazety czy czasopisma. Na tle wszystkich publikacji wyróżniał się jedynie ukazujący się od 26 października 1912 roku tygodnik „Śmiech”, zamieszczający liczne utwory oraz grafiki satyryczne<sup>16</sup>. Nie mniej jednak w tym okresie historii obrazkowe w prasie łódzkiej nie występowały. Dotyczy to również gazet propagandowych (na przykład „Do Broni, Do Czynu”), w których brak jest ilustracji satyrycznych skierowanych przeciw zaborcom, czy mobilizujących do sprzeciwu wobec prowadzonej polityki, a także rubryk żartobliwych<sup>17</sup>.

### W okresie II Rzeczypospolitej

W Stanach Zjednoczonych, miejscu narodzin twórczości komiksowej, treści i forma historii obrazkowych uległy stopniowej zmianie, najpierw za sprawą poważniejszych, nieco onirycznych i posługujących się metaforą opowieści<sup>18</sup>, a później rozszerzenia zakresu tematycznego o fabuły przygodowe, awanturnicze, kryminalne, obyczajowe i fantastyczne

<sup>15</sup> W. Kaszubin, *Bibliografia prasy łódzkiej 1863–1944*, Warszawa 1967.

<sup>16</sup> J. Dunin, *W «Bi-Ba-Bo» i gdzie indziej*, Łódź 2010, s. 66–73.

<sup>17</sup> Na przykład „Gazeta Niedzielną. Pismo ilustrowane”, będąca dodatkiem do „Kuriera Łódzkiego”, miała rubrykę tematyczną *Humor i Satyra*, w której niektóre żarty były dodatkowo ilustrowane, lecz nie można traktować ich jako formę komiksów.

<sup>18</sup> G. Seldes, *Gópi Kocur, co chodzi sam [w:] Super-Ameryka. Szkice o kulturze i obyczajach*, red. W. Górnicki, J. Kossak, Warszawa 1970, s. 184–197.

–naukowe. Bezpośrednio przed wybuchem II wojny światowej w Stanach Zjednoczonych komiksy zaczęły zdobywać coraz większe grono czytelników, co przełożyło się na znaczny wzrost nie tylko pasków gazetowych, lecz również wydawanych albumów<sup>19</sup>. Na przyszłość komiksu i całej kultury popularnej, największy wpływ miało jednak pojawienie się pierwszych superbohaterów<sup>20</sup>.

Pierwszy polski komiks, zatytułowany *Ogniem i mieczem, czyli Przygody szalonego Grzesia* — powieść współczesna ukazał się na łamach lwowskiego tygodnika satyrycznego „Nowy Szczutek” 9 lutego 1919 roku<sup>21</sup>. Ówczesne historie obrazkowe dla dorosłych czytelników ograniczały się właściwie do pojedynczych numerów, publikowanych na łamach różnych gazet. Dopiero pod koniec dwudziestolecia międzywojennego nastąpił wzrost publikacji komiksów<sup>22</sup>.

Rozwój komiksu w międzywojennej Łodzi nie byłby możliwy, gdyby nie powstanie w 1923 roku spółki wydawniczej „Republika”, za sprawą której ukazywały się dzienniki „Republika” i sensacyjno-bulwarowy „Express Ilustrowany” czy dwutygodnik „Gazeta Przemysłu i Handlu Włókienniczego”.

Na łamach „Expressu Ilustrowanego” (niedzielnich i świątecznych wydań) ukazały się w 1931 roku przedruki duńskiego komiksu *Pat i Patochon*, prezentującego przygody dwóch przyjaciół. Mniej więcej po dwóch latach od debiutu na łamach „Expressu Ilustrowanego” publikacje oryginalnych prac mieszane były z komiksami tworzonymi przez rodzimych rysowników — Stanisława Dobrzyńskiego

<sup>19</sup> J. P. Gabillet, *Of Comics and men: A Cultural History of American Comic Books*, Oxford 2010, s. 17.

<sup>20</sup> O. Friedrich, *W górę, w górę i daaaalej!!!*, „Komiks Fantastyk” 1989, nr 2/7, s. 20–24; G. Misiroglu, D. A. Roach, *The Superhero Book*, Canton 2004.

<sup>21</sup> M. Błażejczyk, *Ogniem i mieczem...*, „Zeszyty Komiksowe” 2006, nr 4; B. Janicki, *Polski komiks historyczny*, Opole 2010, s. 20.

<sup>22</sup> A. Rusek, *Tarzan...*, dz. cyt., s. 89–90.

oraz Waclawa Drozdowskiego. Dwa lata po ukazaniu się pierwszych opowieści o *Patcie i Patochonie* w „Expressie Ilustrowanym” Stanisław Dobrzyński zaprezentował historię *Kubusia Detektywa i Medora*, a później *Bezrobotnego Kuby* (1936) oraz *Heil, Piffke!*, który powstał we współpracy z Jerzym Bilskim odpowiedzialnym za tekst<sup>23</sup>.

U schyłku II Rzeczypospolitej spółka wydawnicza „Republika” rozpoczęła publikację trzech tygodników dla dzieci i młodzieży, na łamach których zamieszczane były komiksy. Najpierw w styczniu 1936 roku ukazała się „Karuzela”, następnie równo rok później „Wędrowiec. Tygodnik ilustrowany dla wszystkich”, a w maju 1937 roku „Tarzan. Tygodnik przygód i powieści dla wszystkich”.

Ówczesne łódzkie komiksy były przeznaczone dla masowego odbiorcy. Przekładało się to na raczej mierną jakość scenariuszy, schlebających gustom ubogich i niewykształconych czytelników, oraz prostą kreskę rysowników i często maksymalnie schematyczny rysunek. Jednocześnie, w treści nierzadko poruszane były tematy o charakterze społecznym czy politycznym<sup>24</sup>. I chociaż czynione było to w sposób humorystyczny, wydaje się, że ważną funkcją ówczesnych historii obrazkowych była swoistego rodzaju kompensacja negatywnych doświadczeń<sup>25</sup>.

## W Polsce Ludowej

Kluczowe znaczenie dla przeobrażenia komiksu w Stanach Zjednoczonych po II wojnie światowej było wprowadzenie Kodeksu Komikсового<sup>26</sup>. Podobnie, jak w przypadku zabiegów cenzuralnych stosowanych wobec innych dziedzin sztuki,

sukces wynikający z ograniczenia treści komiksów był co najwyżej połowiczny. Większość wydawnictw głównego nurtu — nastawionych przede wszystkim komercyjnie, a nie artystycznie — rzeczywiście podporządkowała się stawianym przez prawo wymogom. Istnieli jednak rysownicy ignorujący kodeks, autorzy świadomie łamiący oficjalne zasady i przedstawiający historie niecenzuralne (czy raczej umiejscowione niejako poza cenzurą)<sup>27</sup>. Undergroundowe historie obrazowe nabrały znaczenia ideologicznego, stając się wyrazem sprzeciwu wobec dominującego ładu politycznego i społecznego<sup>28</sup>. Jednocześnie, w nowej sztuce — pop-arcie — komiks jako określona forma masowego przekazu, stał się przedmiotem szczególnego zainteresowania artystów<sup>29</sup>. Natomiast w Europie zdecydowanie częściej powstawały komiksy kierowane do dzieci, a rzadziej przeznaczone dla dorosłych. Tworzone opowieści humorystyczne w większej mierze opierały się na żartach słownych czy aluzyjnych, niż plebejskich czy rubasznych. Historie przeznaczone dla dorosłych manipulowały konwencjami różnych gatunków, będąc intelektualną zabawą z czytelnikiem<sup>30</sup>.

Po zakończeniu II wojny światowej sytuacja polityczna w Polsce i całej Europie Wschodniej doprowadziła do krytycznej oceny komiksów i uznania ich za dzieła wrogie ideologiczne<sup>31</sup>. Historie obrazkowe postrzegano jako opowieści przyczyniające

<sup>23</sup> M. Błażejczyk, *Heil, Piffke!*, „Zeszyty Komikсовые” 2006, nr 4.

<sup>24</sup> Tenże, *Komiks przed wojną, nieznanym i odmiennym*, „Zeszyty Komikсовые” 2006, nr 4.

<sup>25</sup> K. T. Toeplitz, *Sztuka komiksu...*, dz. cyt., s. 56.

<sup>26</sup> B. W. Wright, *Comic Book Nation: The Transformation of Youth Culture in America*, Baltimore 2001, s. 157–179.

<sup>27</sup> J. Szyłak, *Komiks: świat przerysowany*, Gdańsk 1999, s. 57.

<sup>28</sup> S. Frąckiewicz, *Robert Crumb. Obnaża i obraża*, „Przekrój” 2007, nr 17/18 (3227/3228).

<sup>29</sup> W. Robinson, *Czym jest sztuka?* [w:] tenże, *Historia sztuki*, Poznań 1998, s. 524–563.

<sup>30</sup> J. Szyłak, *Komiks*, dz. cyt., s. 123.

<sup>31</sup> Krytyka przedstawiona przez Frederica Werthama w książce *Seduction of the Innocent (Uwodzenie niewinnych)* były wykorzystana w antykomikсовой propagandzie na Węgrzech; Z. Bianka, *O węgierskiej powieści obrazkowej*, [w:] M. Słomka, 45–89. *Komiks za żelazną kurtyną*, Poznań 2009, s. 27.

się do wzrostu analfabetyzmu i przestępczości, propagujące przemoc i okrucieństwo oraz szerzące kapitalistyczną ideologię, utrwalające nierówność i niesprawiedliwość społeczną<sup>32</sup>.

Mimo to, w łódzkiej prasie ukazywały się historie obrazkowe, w dużym stopniu nawiązujące do popularnych przedwojennych serii. Od kwietnia 1946 roku na łamach „Dziennika Łódzkiego” pojawił się komiks Jerzego Zaruby opowiadający o różnych przygodach Agapita Krupki — polskiej wersji szwedzkiego Adamsona. Oryginalne historie ukazywały się na przełomie lat 20. i 30. XX wieku, między innymi, w krakowskim „Ilustrowanym Kurjerze Codziennym”. Na łamach „Echa Wieczornego” Benon Liberski rysował western *Jim Atkins*. Z kolei w maju 1947 przez kilka numerów na stronach popołudniówki publikowano komiks o przygodach Robin Hooda, również rysowany przez Benona Liberskiego.

Jednak największą popularnością cieszyły się ponownie historie obrazkowe pojawiające się w „Expressie Ilustrowanym”. W roku 1946 ukazał się przygodowo-propagandowy komiks autorstwa Wacława Drozdowskiego *Czeluskin*, opowiadający o losach radzieckiej załogi tytułowego statku badawczego. Drozdowski kontynuował także swoją przedwojenną serię o przygodach Pata i Patochona, nadając historii bardziej rodzimy charakter; przede wszystkim prezentując budowę nowego systemu społeczno-politycznego<sup>33</sup>. W „Expressie Ilustrowanym” publikował również Benon Liberski, rysujący propagandowy wojenny komiks *Między życiem a śmiercią*.

W późniejszym okresie działania cenzorskie oraz krytyka historii obrazkowych ograniczyła ogólną liczbę komiksów ukazujących się w lokalnej prasie.

<sup>32</sup> A. Rusek, *Od rozrywki do ideowego zaangażowania. Komiksowa rzeczywistość w Polsce w latach 1939–1955*, Warszawa 2011, s. 25–35.

<sup>33</sup> M. Krzanicki, *Rzeczywistość [w:] tenże, Komiks w PRL, PRL w komiksie*, Rzeszów 2011, s. 86.

Mimo wszystko, na łamach łódzkich dzienników oraz popołudniówek zamieszczane były krótsze lub dłuższe opowieści. O ile jednak w okresie międzywojennym można dostrzec kierowanie historii obrazkowych (zróżnicowanych tematycznie) do wszystkich czytelników, o tyle w Polsce Ludowej głównymi odbiorcami komiksów były już dzieci oraz młodzież.

### Na przełomie wieków

W końcu XX wieku komiks był już zupełnie innym elementem kultury niż w chwili swoich narodzin. Choć nadal wydawane były historie i serie przeznaczone dla mało ambitnego lub niewyrobionego czytelnika, główną rolę przejęły powieści graficzne, autonomiczne i silnie zindywidualizowane komiksy, odwołujące się do rzeczywistości, czy poruszające wyjątkowo osobiste, autobiograficzne tematy.

Transformacja systemowa nie przyczyniła się do samej zmiany postrzegania komiksów. Natomiast miała wpływ na ich sytuację rynkową. Większość dotychczasowych krajowych, państwowych wydawnictw, zapewniających pracę rysownikom i scenarzystom, została zlikwidowana bądź przejęta przez prywatnych właścicieli lub po prostu zbankrutowała. Otwarcie rynku oraz likwidacja cenzury, połączone z doświadczeniami masowych publikacji, przyczyniło się do pojawienia się szeregu bardziej lub mniej profesjonalnych wydawnictw, udostępniających różnej jakości historie obrazkowe<sup>34</sup>.

Po przełomie 1989 roku rodzimi autorzy tworzący historie obrazkowe nie cieszyli się dużym zaufaniem wydawców, którzy woleli przedrukowywać zachodnie komiksy, gwarantujące sukces komercyjny. Nie oznaczało to bynajmniej braku kolejnych gazetowych opowieści. W „Dzienniku Łódzkim” na

<sup>34</sup> Ł. Kowalczyk, *TM–Semic. Największe komiksowe wydawnictwo lat dziewięćdziesiątych*, Poznań 2013.



krótko pojawił się *Jaś* (*Super Jaś*) autorstwa Tomasza Tomaszewskiego i Piotra Kabulaka. Natomiast w „Angorze” (dodatku do tygodnika „Angora”) Sławomir Kiełbus prezentował humorystyczne opowieści o doświadczeniach nastolatka *Gwidona*, a później parodię historii o superbohaterach *Milkymen*.

We wrześniu 1991 roku w Łodzi odbył się drugi Konwent Twórców Komiksu, zorganizowany przez, wtedy jeszcze niesformalizowaną, grupę Contur (Stowarzyszenia Twórców „Contury” zostało sędawnie zarejestrowane w lipcu 1994 roku<sup>35</sup>), składającą się przede wszystkim z absolwentów Państwowego Liceum Sztuk Plastycznych w Łodzi i szkolnego klub miłośników fantastyki UFO-ZENEK (Zidentyfikowane Ewenementy Nielatające Ewentualnie Kroczące), w ramach którego prowadzono względnie regularne spotkania dyskusyjne<sup>36</sup>.

Jednocześnie, w tym czasie istotnym miejscem kształcenia nowych rysowników i autorów komiksów stała się łódzka Akademia Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego<sup>37</sup>, której absolwentami są między innymi: Przemysław Truściński, Krzysztof Ostrowski, Jacek Frąś, Tomasz Tomaszewicz, Michał Będkowski czy Tomasz Piorunowski. Warto jednak zauważyć, iż sama Łódź — jej historia czy kultura — nie stanowiła dla łódzkich autorów interesującego tematu.

### Współczesne łódzkie środowisko komiksowe

O ile w okresie międzywojennym kluczową rolę w osiągnięciu dominującej pozycji Łodzi na rynku historii obrazkowych odegrał przede wszystkim

koncern wydawniczy „Republika” oraz (w mniejszym stopniu) twórcy, to w III Rzeczpospolitej Łódź stała się głównym ośrodkiem komiksowym za sprawą artystów i czytelników.

Kluczową grupę stanowili członkowie Stowarzyszenia Twórców „Contury”. Konsekwentna działalność Stowarzyszenia doprowadziła do powstania największego konwentu komiksowego w Europie Środkowo-Wschodniej. Twórcy i działacze Stowarzyszenia nie poprzestali wyłącznie na podtrzymaniu ograniczonej formuły festiwalu, lecz rozwinęli imprezę w kierunku ogólnokulturowego wydarzenia, zajmującego ważną pozycję w kalendarzu miejskim Łodzi. Jednocześnie, na fali rosnącej popularności komiksu, podjęli kolejne inicjatywy promujące i rozwijające tematycznie rodzime historie obrazkowe — w 2006 roku powstał międzynarodowy projekt komiksowy *City Stories*<sup>38</sup>, natomiast w 2013 roku swoją działalność rozpoczęło Łódzkie Centrum Komiksu<sup>39</sup>.

Istotną było również działalność osób funkcjonujących w ramach Sympozjum Komiksologicznego. W roku 2001 prelekcje popularno-naukowe oraz krytyczne, dotychczas organizowane w ramach ówczesnego Międzynarodowego Festiwalu Komiksu, zostały niejako wyłączone z pozostałych części imprezy i zebrane w ramach Sympozjum. Do 2011 roku zorganizowano jedenaście edycji Sympozjum, które w założeniu miało być cyklicznym spotkaniem badaczy i (jednocześnie) miłośników komiksów, corocznie prezentujących wyniki analiz prowadzonych zgodnie z określonymi kategoriami, wynikającymi z głównego pola tematycznego

<sup>35</sup> *Contur story*, red. P. Kasiński, T. Tomaszewski, Łódź 2009, s. 15.

<sup>36</sup> W. Idczak, *Jak powstał Contur?*, „Komiks-Forum” 1994, nr 1.

<sup>37</sup> W ramach Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi funkcjonuje Pracownia Rysunku, Ilustracji i Komiksu, powstała w roku akademickim 2008/2009 na Wydziale Grafiki i Malarstwa (Katedra Malarstwa, Rysunku i Rzeźby) Akademii Sztuk Pięknych im. Władysława Strzemińskiego w Łodzi.

<sup>38</sup> *Projekt CS* [w:] *City Stories* [online], [dostęp: 4.08.2014], dostępny w Internecie: <http://citystories.eu/>

<sup>39</sup> Ł. Kaczyński, *Łódzkie Centrum Komiksu już otwarte* [w:] „Dziennik Łódzki” 2013, [online], [dostęp: 4.08.2014], Dostępny w Internecie: <http://www.dzienniklodzki.pl/artukul/917852,lodzkie-centrum-komiksu-juz-otwarte-zdjecia,id,t.html>

wyznaczonego przez organizatorów. Każdorazowo efektem Sympozjum była Antologia Referatów. Jakkolwiek, ostateczne funkcjonowanie i dotychczasowe efekty prac Sympozjum Komiksologicznego oceniane są przez zdecydowanie większą część ogólnopolskiego środowiska jako raczej złe<sup>40</sup>, to jednak istnienie cyklicznego forum stanowiło ważny punkt odniesienia dla innych inicjatyw czy analizy współczesnych komiksów.

Ostatnią zbiorowością wpływającą na wizerunek komiksowej Łodzi są czytelnicy. Niejednorodna, tak naprawdę nieokreślona grupa decydująca o kształcie rynku wydawniczego, odwiedzająca Międzynarodowy Festiwal Komiksu i Gier oraz wizytująca Łódzkie Centrum Komiksu.

Jakkolwiek od mniej więcej połowy pierwszego dziesięciolecia XXI wieku Łódź i związane z nią środowiska nieco straciły na znaczeniu, w związku z formowaniem się kolejnych grup oraz podejmowanie w innych metropoli inicjatyw artystycznych związanych z historiami obrazkowymi, to jednak nadal odgrywa kluczową rolę w ogólnym obrazie polskiego środowiska komiksowego. ■

<sup>40</sup> J. Szytak, *Komiks w szponach miernoty*, Warszawa 2013, s. 21–144.

## Maciej Tomczak

Lodz, Poland

maciej\_tomczak@uni.lodz.pl

Keywords: comic, history, Lodz

### A Brief History of the Comic Book in Lodz

#### Abstract

The article presents the history of comics in Lodz since the nineteenth century to the present. In the nineteenth century, when Lodz became a major city, comics in daily paper were actually absent. After the World War I in Lodz was established "Republika" publishing house. Because of "Republika" most of comic where published in Lodz. Lodz became an informal centre of comic books in Poland. After the World War II, despite censorship in Polska Rzeczpospolita Ludowa, comics appeared in the local press. After transformation Lodz became again the center of Polish comic book, with the largest comic book festival in Central and Eastern Europe — International Festival of Comics and Games.

Maciej Tomczak, MA, PhD student at the Institute of Sociology, University of Lodz. He works at the Department of General Sociology UL.

# Józef Bednarek, Anna Andrzejewska (red. naukowa), Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego, Wydawnictwo: Difin, Warszawa 2014, ss. 272 (recenzja)

**Dorota Gałań**

**Warszawa, Polska**

dorota.galan@gmail.com

Słowa kluczowe: bezpieczeństwo w sieci, cyberprzestępczość, kompetencje cyfrowe, technologia informacyjna, zagrożenia świata wirtualnego

Książka napisana pod redakcją naukową prof. Józefa Bednarka oraz dr Anny Andrzejewskiej jest zbiorem aktualnych zagadnień dotyczących tematyki bezpieczeństwa cyberprzestrzeni i świata wirtualnego. Autorzy w poszczególnych rozdziałach opisują najważniejsze oraz najczęściej spotykane zjawiska, które ściśle wiążą się z zagrożeniami, z jakimi może się zetknąć każdy uczestnik świata wirtualnego. Co więcej, autorzy przybliżają także, jakie kompetencje powinien posiadać użytkownik cyberprzestrzeni, aby w pełni wykorzystać możliwości oferowane przez świat wirtualny oraz uniknąć wszelkich niebezpieczeństw, na które może tam natrafić.

W dość obszernym wstępie, który stanowi wprowadzenie merytoryczne do obranej przez redaktorów tematyki, zostało precyzyjnie zarysowane tło współczesnego świata wirtualnego, jego znaczenia w życiu człowieka i wpływ, jaki wywiera na użytkowników sieci. Redaktorzy w sposób

Dorota Gałań – Doktorantka Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie. Jej zainteresowania naukowe skupiają się na wykorzystaniu nowej technologii w edukacji oraz na bezpieczeństwie dzieci i młodzieży w cyberprzestrzeni.

jasny wprowadzili czytelnika w problematykę podejmowanych tematów. Dzięki temu nietrudno nie zgodzić się z postawioną tezą, która na pierwszy rzut oka wydaje się być skomplikowana, lecz w pełni oddaje charakter publikacji — redaktorzy książki twierdzą, bowiem, że „O ile tradycyjne zagrożenia chemiczne i przestępstwa są stosunkowo w szerokim stopniu przedmiotem badań naukowych i znany jest ich kontekst teoretyczny, a także ich wymiar prawny, oraz są w literaturze naukowej stosunkowo szeroko przedstawione, o tyle badania negatywnych konsekwencji działań użytkowników cyberprzestrzeni, są podejmowane w nieznacznym stopniu, zaś zachowania ryzykowne czy nawet czyny przestępcze, dokonywane także przez najmłodsze pokolenie „wyprzedzają” cele i treści kształcenia i profilaktyki oraz prewencji prowadzonych w poszczególnych środowiskach naukowych, edukacyjnych i profilaktycznych”. To prawda — dostępność infrastruktury technologicznej oraz działalność człowieka w obrębie cyberprzestrzeni i świata wirtualnego w różnych okresach jego życia przybrały nowy, nieznany wcześniej nikomu wymiar. Co więcej, wciąż rozwijająca się technologia i nowe rozwiązania, wpływające na nasze życie, edukację oraz szkolnictwo, utrudniają zapanowanie nad celami i treściami kształcenia, ponieważ stają się one nieaktualne. Redaktorzy, by potwierdzić postawioną przez siebie tezę, za cel książki obrali przedstawienie i analizę wybranych zagrożeń mediów cyfrowych i technologii informacyjno-komunikacyjnych, omówienie ich przyczyn, przebiegu, skutków

skali i zasięgu. Warte zauważenie jest to, iż cel i teza korespondują z wybraną tematyką oraz poszczególnymi rozdziałami książki.

Publikacja może mieć dość szerokie spektrum odbiorców, ponieważ jest adresowana do środowisk naukowych, nie tylko związanych z naukami humanistycznymi czy społecznymi, ale także z medialnymi, informatycznymi i innymi mieszczącymi się na pograniczu tych obszarów. Stanowi pomoc dla nauczycieli, pedagogów, szkół i placówek oświatowo-dydaktycznych, a także dla rodziców, opiekunów dzieci i młodzieży nadmiernie korzystających z mediów cyfrowych oraz dla wszystkich zainteresowanych tematyką zagrożeń w cyberprzestrzeni.

Poszczególne rozdziały książki zostały napisane przez różnych autorów. Każdy z tych rozdziałów zachowuje spójną, przejrzystą strukturę oraz poprzedzony jest słowami kluczowymi, a także wstępem, z którego możemy dowiedzieć się, jakie treści zostały przedstawione w danym fragmencie książki. Na końcu każdego artykułu znajduje się bibliografia.

Przedmiotem analiz poszczególnych autorów są poniższe kwestie:

1. *Nowe kompetencje nauczycieli w zakresie możliwości i niebezpieczeństw cyberprzestrzeni* — Anna Andrzejewska
2. *Nowe obszary zagrożenia niepełnosprawnością i wykluczeniem osób 45+ w społeczeństwie wiedzy* — Jakub Jerzy Czarkowski
3. *Współczesne uwarunkowania handlu ludźmi* — Marek Cendrowski
4. *Ciemna strona sieci – zagrożenia internetowe oraz ich konsekwencje dla uczniów* — Anna Wrona
5. *„Kop” i „odlot” w wirtualnym świecie* — Jarosław Korczak
6. *Prawne aspekty cyberprzestępczości* — Krzysztof Zimny
7. *Wolność słowa w świecie wirtualnym – wartość nadużywana* — Dorota Marczuk, Kinga Kucała
8. *Bezpieczeństwo człowieka w społeczeństwie nadzorowanym* — Piotr Krawczyk
9. *Religijność człowieka jeszcze realna czy już wirtualna?* — Mariusz Szymański, Erwin Jaworski
10. *Nowe wyzwania profilaktyki w kontekście zagrożeń dzieci i młodzieży* — Ewa Krzyżak-Szymańska, Andrzej Szymański.

Wymienione rozdziały są bogatym źródłem informacji dla osób, które nigdy wcześniej nie spotkały się z tematyką zagrożeń cyberprzestrzeni. Książka stanowi także zwięzłe podsumowanie najważniejszych aspektów związanych z tą tematyką i skierowana jest do osób, którym płaszczyzna świata wirtualnego jest bliska. Bardzo dobrze charakter całej publikacji oddaje rozdział szósty, w którym Krzysztof Zimny w sposób jasny wyjaśnia dosyć trudne w odbiorze interpretacje cyberprzestępczości w polskim prawodawstwie. Porusza też temat ochrony prawnej. Istotne treści z punktu widzenia pedagogów, do których między innymi skierowana jest publikacja, zawierają rozdziały pierwszy i dziesiąty. Ich autorzy podejmują tematy nowych kompetencji nauczycieli (Anna Andrzejewska) oraz wyzwań dla profilaktyki (Ewa Krzyżak-Szymańska, Andrzej Szymański). Zagadnieniem, którego moim zdaniem zabrakło w tej publikacji, jest temat związany ściśle z przestępczością tele-informacyjną oraz cyberterroryzmem. Co prawda, ta tematyka została poruszona przy okazji rozdziału

szóstego — prawne aspekty cyberprzestępczości, jednak autor przedstawił tylko treści wybrane na potrzeby zrozumienia przedstawianej przez niego tematyki. Sądzę, że rozdział traktujący *stricte* o zagrożeniach tele-informatycznych bez wątpienia powinien znaleźć się w książce, która traktuje o zagrożeniach cyberprzestrzeni. Tym, co można zarzucić redakcji naukowej jest nazbyt szeroki wachlarz obranej tematyki. Czytelnik ma wrażenie „skakania” między bardzo odległymi od siebie tematami związanymi z cyberprzestrzenią, z drugiej jednak strony jest to uzasadnione chęcią przybliżenia jak najszerszej problematyki związanej z cyberprzestrzenią.

*Zagrożenia cyberprzestrzeni i świata wirtualnego* to książka, którą powinien przeczytać każdy, kto dopiero wchodzi w dosyć skomplikowaną tematykę bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni. Szczególnie rekomenduję ją tym osobom, dla których ta tematyka jest zupełnie obca. Jest to także dobra pozycja dla osób, które chcą usystematyzować zdobytą już wiedzę na temat zagrożeń występujących w cyberprzestrzeni. ■

# Konferencja „Kreatywny nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej”. (sprawozdanie)

**Krzysztof Ciemcioch**

Łódź, Polska

krzysztof.ciemcioch@gmail.com

Słowa kluczowe: nauczyciel, uczeń, kreatywność, praktyka pedagogiczna

W dniach 4–5 maja 2015 roku w Bielsku-Białej w Parkhotel Vienna odbyła się III Międzynarodowa Konferencja Naukowa z cyklu: *Nauczyciel i uczeń w teorii i praktyce pedagogicznej — konteksty zmian*. Temat tegorocznej konferencji brzmiał: *Kreatywny nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej*. Organizatorem konferencji były: Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Tarnopolu (Ukraina), Uniwersytet Macerata (Włochy), Ostravská Univerzita v Ostravě (Czechy), Univerzita Hradec Králové (Czechy), Trnavská Univerzita v Trnave (Słowacja), Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział w Bielsku-Białej oraz Wydawnictwo LIBRON w Krakowie. Patronat nad konferencją objął Komitet Nauk Pedagogicznych PAN.

Krzysztof Ciemcioch, magister inżynier, Politechnika Łódzka Centrum Komputerowe.

Zmieniająca się rzeczywistość i ciągły postęp technologiczny zmuszają szkołę, by dostosowała się do dynamiki zachodzących w świecie przemian. Nauczyciele szukają nowych, innowacyjnych rozwiązań w zakresie edukacji. Rodzi się potrzeba dyskusji na temat możliwości rozwoju współczesnej edukacji, dlatego też konferencja była dobrym miejscem, by oddać się refleksji dotyczącej podejmowanych współcześnie badań, naukowych teorii, przedstawienia najnowszych rozwiązań praktycznych wykorzystywanych w edukacji, które mogą być czynnikiem przemian następujących w całym systemie oświaty.

Zaproponowana tematyka konferencji związana była z kreatywnością zarówno nauczycieli, jak i uczniów w kontekście zmian i ich kompetencji dotyczących innowacyjności. Zjazd naukowy spotkał się z ogromnym zainteresowaniem, czego dowodem była duża liczba wystąpień oraz uczestników konferencji.

Konferencja podzielona była na dwa dni, do południa odbywały się sesje plenarne, natomiast popołudniowe obrady koncentrowały się w sekcjach tematycznych.

Obrady konferencyjne otworzyli: Dziekan Wydziału Humanistyczno-Społecznego Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej dr hab. prof. ATH Marek Bernacki, Kierownik Katedry Pedagogiki Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej prof. zw. dr hab. Irena Adamek oraz Dyrektor Instytutu Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach dr hab. Urszula Szuścik. Po przywitaniu wszystkich

uczestników i prelegentów oraz krótkim wprowadzeniu w założenia i cele konferencji, rozpoczęła się I Sesja Plenarna, której przewodniczyli: prof. zw. dr hab. Irena Adamek, dr hab. prof. ASP Józefa Bałachowicz i prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek. Pierwszym prelegentem był prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs z Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej, który przybliżył słuchaczom tematykę spotkania w wykładzie *Nauczyciel i uczeń a organizacje uczące się*. Kolejne wystąpienie nosiło tytuł *Kreatywność jako podmiot. Procesy poznawcze i strategia edukacyjna* i zostało zaprezentowane przez prof. dr hab. Piero Crispiani z Uniwersytetu Macerata we Włoszech. Następnie prof. zw. dr hab. Krystyna Ferenz z Uniwersytetu Wrocławskiego przedstawiła wykład *Między brawurą a asekuracją. Odpowiedzialność twórczości nauczycielskiej*. Kolejny referat *Założenia Procesu Bolońskiego i możliwości ich kreatywnego implementowania w kształceniu osób z niepełnosprawnością* wygłosiła dr hab. prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Po krótkiej przerwie nastąpiła II Sesja Plenarna, której przewodniczyli: prof. zw. dr hab. Wojciech Kojs, dr hab. prof. UZ Zdzisława Janiszewska-Nieścioruk, dr hab. Urszula Szuścik. Pierwsze wystąpienie *Doświadczenia zmian w przestrzeni i czasie edukacji* zaprezentowała dr hab. prof. WSB Eugenia Rostańska. Później dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta z Uniwersytetu Śląskiego przedstawiła wykład *Kondycja przyszłych nauczycieli i ich przygotowanie do pracy – implikacje z zakresu edukacji międzykulturowej*. Na zakończenie tej sesji dr hab. prof. ASP Józefa Bałachowicz z Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie wygłosiła referat

*Pedagogika zrównoważonego rozwoju – inspiracje norweskie*.

Po kolejnej przerwie rozpoczęła się III Sesja Plenarna, której przewodniczyli: dr hab. prof. WSB Eugenia Rostańska i dr hab. prof. UŚ Alina Szczurek-Boruta. Pierwszym prelegentem był prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek z Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego w Siedlcach, który wygłosił wykład *Kreatywny nauczyciel w opinii byłych nauczycieli*, natomiast dr hab. Jolanta Wilsz z Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie zaprezentowała temat *Analiza relacji uczeń-nauczyciel ze względu na wartości stałych indywidualnych cech osobowości ucznia*. Ostatnim wykładem w tej sesji był *Konstruktywizm i konstruowanie wiedzy: pedagogiczne podstawy współczesnej szkoły wyższej*, który wygłosiła prof. dr hab. Liliya Morska z Narodowego Uniwersytetu Pedagogicznego w Tarnopolu na Ukrainie.

Po zakończeniu sesji plenarnych w pierwszym dniu konferencji obrady przeniosły się do sekcji. Uczestnicy wybierali interesujące ich bloki tematyczne, w których można było znaleźć dużo ciekawych i wartościowych wystąpień. Tematy poszczególnych sekcji były następujące:

- Sekcja 1 — Kreatywność jako zdolność tworzenia nowego,
- Sekcja 2 — Innowacyjność w edukacji,
- Sekcja 3 — Kreatywny nauczyciel w przestrzeni edukacyjnej,
- Sekcja 4 — Działania twórcze źródłem wspomagania rozwoju dziecka/ucznia.

Niestety nie sposób przytoczyć wszystkich zaprezentowanych wystąpień, których można było wysłuchać podczas wymienionych sekcji. Możliwe będzie zapoznanie się z nimi

w publikacjach pokonferencyjnych wydawanych przez Wydawnictwo LIBRON.

Pierwszy dzień zakończony został wspólnym wieczorem góralskim, podczas którego uczestnicy mieli możliwość kontynuacji wcześniejszych, bardzo owocnych dyskusji, rozpoczętych w kularach podczas przerw. Goście wymieniali się własnymi spostrzeżeniami dotyczącymi współczesnej edukacji, szczególnie tej wczesnoszkolnej, porównywali ją z edukacją w innych krajach oraz wspólnie szukali nowych rozwiązań dla poprawy obecnej sytuacji naszej rodzimej edukacji. Wymiana doświadczeń i poglądów jest zawsze bardzo ważnym elementem każdej konferencji, ponieważ oprócz przygotowanych wystąpień można przedstawić swój punkt widzenia w podejmowanych rozmowach.

Kolejny dzień konferencji rozpoczęła IV Sekcja Plenarna, której przewodniczyli: dr hab. prof. ASP Józefa Bałachowicz i dr hab. Urszula Szuścik. W pierwszym wystąpieniu prof. zw. dr hab. Ewa Szatan z Uniwersytetu Gdańskiego zaprezentowała wykład *Historia pewnego projektu muzycznego – rzecz o kreatywności studentów pedagogiki wczesnej edukacji*. Kolejne wystąpienie *Szkoła jako przestrzeń osvajania z metodą „ćwiczeń pogłębionych” (deliberate practice) Andersa Ericssona* przedstawiła dr hab. prof. UŁ Jolanta Bonar z Uniwersytetu Łódzkiego. Następną prelegentką w tej sesji była dr hab. prof. UŁ Mirosława Zalewska-Pawlak z Uniwersytetu Łódzkiego, która zaprezentowała temat *Kreatywność jako wartość osobowa i zawodowa nauczyciela edukacji artystycznej*. Kolejnym mówcą był prof. dr hab. Czesław Plewka z Politechniki Koszalińskiej, który przedstawił referat *Nauczyciel na drodze do profesjonalizmu*. Ostatnie wystąpienie w tej sesji *Nauczyciel –*

*zawód z przyszłością?* należało do dr hab. prof. UZ Mirosława Kowalskiego z Uniwersytetu Zielonogórskiego.

Następna, V Sesja Plenarna rozpoczęła się po krótkiej przerwie, jej przewodniczenie przypało: prof. zw. dr hab. Irenie Adamek i dr hab. prof. UŁ Jolancie Bonar. Pierwsze wystąpienie w tej sekcji *The adaptability and problems of students with disorder of speech communication after elementary school* przedstawili Doc. PaedDr. Karel Neubauer, Ph.Dr. Lenka Neubauerová, Andrea Nohejlová z Uniwersytetu w Hradec Králové (Czechy). Następne wystąpienie zaprezentował Doc. PaedDr. Andrey Rajskey z Uniwersytetu w Trnawie (Słowacja), który mówił o *“The secret of youth” against youth nihilism. Reflection of Umberto Galimberti*. Dalej w sekcji wykład *Wartość edukacji przez sztukę* wygłosiła dr hab. Urszula Szuścik z Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Kolejne wystąpienie *Autorska koncepcja oceniania osiągnięć muzycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej i szkolnej* przypadło dr hab. prof. AH Maciejowi Kołodziejkiemu z Akademii Humanistycznej im. A. Gieysztor w Pułtusku. Na zakończenie tej sesji plenarnej prof. zw. dr hab. Irena Adamek z Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej przedstawiła wykład *Edukacja dziecka/ucznia na miarę jego zdolności*.

Po przerwie obrady wznowiono w sekcjach tematycznych, w których uczestnicy mogli brać udział, w zależności od własnego zainteresowania. Tematy sekcji były następujące:

- Sekcja 5 — Środowisko szkolne jako przestrzeń kreowania działań edukacyjnych,
- Sekcja 6 — Egzemplifikacje działań kreatywnych,



- Sekcja 7 — Kompetencje nauczyciela w czasie zmian,
- Sekcja 8 — Kreatywność nowych rozwiązań edukacyjnych.

Sekcje wypełnione były interesującymi, bardzo różnorodnymi wystąpieniami. Wszystkie wygłoszone referaty odnosiły się do kreatywnych działań nauczycieli i uczniów. Przedstawione zostały różne praktyczne podejścia do nowoczesnej edukacji wykorzystujące styl pracy oraz nowe, oryginalne, rozwijające propozycje edukacyjne.

Zakończenie konferencji zawierało się w krótkim podsumowaniu wszystkich sekcji tematycznych przez ich przewodniczących i ogólnym podsumowaniu całej konferencji, która przyniosła wiele ciekawych spostrzeżeń i wniosków. Organizatorzy konferencji zapraszają wszystkich chętnych do zapoznania się z materiałami pokonferencyjnymi, które zostały już zebrane i wydane w jednej publikacji *Kreatywność w edukacji szkolnej* pod redakcją naukową prof. zw. dr hab. Ireny Adamek i dr hab. Urszuli Szuścik oraz drugiej, która jest w przygotowaniu i zostanie wydana do końca bieżącego roku.

Przewodniczące konferencji prof. zw. dr hab. Irena Adamek i dr hab. Urszula Szuścik wyraziły swoje zadowolenie i podziękowanie dla wszystkich uczestników za tak liczny udział w konferencji oraz dla występujących prelegentów za ich cenne wystąpienia. Szczególne podziękowania skierowane były do zaproszonych gości zagranicznych. Warto przytoczenia są słowa prof. zw. dr hab. Ireny Adamek, która podkreśliła, iż wśród osób występujących było dużo młodych, dobrze zapowiadających się dydaktyków, wykładowców, którzy w przyszłości będą mieć wpływ na kształt edukacji w Polsce.

W imieniu uczestników, podziękowanie za zaproszenie i możliwość udziału w konferencji przekazała prof. zw. dr hab. Ewa Szatan z Uniwersytetu Gdańskiego, która podkreśliła, jak ważne dla zmieniającej się edukacji są tego typu konferencje i wyraziła przekonanie, iż powinny odbywać się cyklicznie. ■

Studenci  
piszą



# Terapia pedagogiczna osób starszych z zespołami zaburzeń otępiennych

**Katarzyna Kosecka**

Łódź, Polska

katarzynakosecka66@gmail.com

Słowa kluczowe: otępienie, choroba Alzheimera, terapia pedagogiczna, terapia walidacyjna

## Wstęp

Życie każdego człowieka rozpoczyna się z chwilą poczęcia, a narodziny to brama do wrót świata, przez którą triumfalnie wchodzimy wydając swój pierwszy krzyk. Potem nadchodzi młodość i dorosłość, kiedy zdobywamy świat, przekazujemy własne geny, jesteśmy potrzebni i ważni. W oddali niestety mający przed nami druga brama: brama śmierci, a przed nią okres starości, z chorobami i ograniczeniami, budzący u wielu niepokój<sup>1</sup>. Starość, jako etap lub stan w życiu i starzenie się, które możemy określić, jako proces przebiegający w różnym tempie i dający różne efekty<sup>2</sup>.

Starzenie ludzkości w ujęciu globalnym staje się faktem. „Jeszcze nigdy w historii ludzkości

<sup>1</sup> J. Krzyżowski, *Psychogeriatrya*, Warszawa 2005, s. 10.

<sup>2</sup> G. Orzechowska, *Aktualne problemy gerontologii społecznej*, Olsztyn 1999, s. 11.

Katarzyna Kosecka, mgr, instruktor terapii zajęciowej w Domu Pomocy Społecznej w Pabianicach, pedagog specjalny, absolwentka Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi.

tak wiele osób nie osiągało tak zaawansowanego wieku jak teraz”<sup>3</sup>. Demografowie zakładają, że w połowie XXI wieku Ziemia będzie zamieszkała przez ponad 9 miliardów ludzi i co piąty jej mieszkańców będzie miał ukończone 60 lat. Ciągły, systematyczny wzrost liczby osób starszych, powoduje większą liczbę osób z zaburzeniami stanu zdrowia i sprawności fizycznej. Prawdopodobieństwo ich wystąpienia zwiększa się wraz z wiekiem i są to wszelkie zaburzenia somatyczne i psychiczne, w tym zaburzenia otępienne, które powodują systematyczne, znaczące zmiany w funkcjonowaniu fizycznym i psychospołecznym. Zabierają człowiekowi zdolność orientacji i funkcjonowania w teraźniejszości, wykradają wspomnienia i przeszłość, a nawet poczucie własnej tożsamości<sup>4</sup>. Przyczyny demencji są zróżnicowane, ale najczęstszą jest choroba Alzheimera.

W Polsce około 250 tysięcy osób cierpi na otępienie w wyniku tej choroby, co łącznie z przypadkami otępienia o innym podłożu daje sumę ok. 400 tysięcy chorych<sup>5</sup>. W początkowej fazie choroby opiekunami są przeważnie współmałżonkowie będący w podobnym wieku lub dzieci. Wraz z postępującym otępieniem chorzy wymagają coraz większego wsparcia,

<sup>3</sup> A. Smrokowska–Reichmann, *Rehabilitacja geriatryczna przez pryzmat treningu pamięci i elementów geragogiki*, „Wspólne tematy” 2003, nr 11–12, s. 23.

<sup>4</sup> A. Nowicka, W. Baziuk, *Człowiek z chorobą Alzheimera w rodzinie i środowisku lokalnym*, Zielona Góra 2011, s. 7.

<sup>5</sup> Tamże, s. 8.

a w rezultacie całodobowej opieki. Po wyczerpaniu możliwości opieki ze strony rodziny lub z powodu innych sytuacji losowych, osoby cierpiące na otępienia trafiają pod opiekę instytucjonalną. Przed społeczeństwem stoi wyzwanie opieki i terapii dla jak najdłuższego zapewnienia tym chorym możliwości dobrej sprawności funkcjonalnej.

W zmianach chorobowych powodujących uszkodzenia mózgu z różnych przyczyn, proces zaburzeń powoduje spustoszenia w sprawności kognitywnej mózgu, w zależności od rozległości uszkodzeń<sup>6</sup>.

Otępienie (demencja), to stały postępujący spadek sprawności intelektualnej wywołany organicznymi zmianami w ośrodkowym układzie nerwowym. To (...) zespół przewlekłych i postępujących zaburzeń mózgu, które zakłócają normalne myślenie, zdolności poznawcze, zapamiętywanie, wydawanie sądów, nastrój i funkcjonowanie społeczne, bez zaburzeń świadomości<sup>7</sup>.

Nie jest naturalnym procesem starzenia się, może mieć różne nasilenie, od nieznacznych zaburzeń pamięci, do głębokiej niepamięci (amnezji) i widocznego obniżenia sprawności intelektualnej<sup>8</sup>. To zespół psychopatologiczny, w którym zaburzone są funkcje psychiczne: pamięć, myślenie, orientacja, rozumienie, liczenie, zdolność uczenia się, język i ocena<sup>9</sup>.

Aby zostały spełnione kryteria diagnostyczne demencji muszą wystąpić zaburzenia pamięci oraz zaburzenie jednej z funkcji poznawczych: afazja (zdolność posługiwania się językiem), apraksja (spadek sprawności ruchowej), agnozja

(utrata zdolności rozpoznawania przedmiotów) lub utrata wykonawczych funkcji korowych (zdolności planowania i hamowania niewłaściwych zachowań). Choroba otępienna przekształca płaszczyznę, na których opiera się ludzkie funkcjonowanie: czas, pamięć i emocje<sup>10</sup>. Zmiany osobowości powodują, że ludzie ci stają się nieprzewidywalni, przerażający, często występujący przeciwko swoim bliskim i ludziom znajdujących się w ich otoczeniu<sup>11</sup>.

Trudności w zachowaniu obejmują głównie zaburzenia poziomu aktywności, agresję, zmiany nastroju i zaburzenia snu. Wszystkie pojawiają się na skutek uszkodzenia określonych obszarów mózgu. W czasie opieki, terapii, w kontaktach personelu i innych współmieszkańców z tymi osobami, pojawiają się często poważne problemy. Krzyki, wulgaryzmy, rękoczynny w wykonaniu mieszkańców z otępieniami, szokują większość osób z ich otoczenia. Powodują strach przed kontaktami z nimi, ale spraw opiekuńczych nie da się odłożyć. Każdy mieszkaniec musi być umyty, nakarmiony, powinien mieć zaspokojone poczucie bezpieczeństwa oraz w miarę dobrze funkcjonować w grupie społecznej. Nikt zdrowy nie potrafi powiedzieć, co czuje zdezorientowany podopieczny senior tracący orientację w czasie, mający poważne zakłócenia pamięci, tracący realność teraźniejszości. Doświadczenie pokazuje, że wyjście seniora z naszej realności świata oznacza, że nigdy już do nas nie powróci. Przekonywanie do zaakceptowania naszej teraźniejszości jest

<sup>6</sup> E. P. Seligman, E. Walker, D. L. Rosenhan, *Psychopatologia*, Poznań 2003, s. 509.

<sup>7</sup> A. Zych, *Leksykon gerontologii*, Kraków 2007, s. 116.

<sup>8</sup> Tamże.

<sup>9</sup> J. Krzyżowski, *Psychogeriatrya*, dz. cyt., s. 117.

<sup>10</sup> J. Gielas, *Walidacja gerontologiczna według Naomi Feil*, część IV, „Wspólne tematy” 2002, nr 7, s. 33.

<sup>11</sup> T. Sobów, *Praktyczna psychogeriatrya: rozpoznawanie i postępowanie w zaburzeniach psychicznych u chorych w wieku podeszłym*, Wrocław 2010, s. 223.

błędem, który często popełniają osoby opiekujące się osobami z zespołami zmian otępiennych<sup>12</sup>.

Najbardziej charakterystycznymi cechami procesu otępiennego są zmiany osobowości, trudności w orientacji, myśleniu, zapamiętywaniu, zwłaszcza pracy pamięci krótkotrwałej, a w rezultacie oznacza to niemożność kodowania informacji w pamięci długotrwałej (według schematu procesu zapamiętywania). Powoduje to ogromne zagubienie chorych, zwłaszcza, kiedy trafiają do domów pomocy, ponieważ nie są w stanie zapamiętać, gdzie są i dlaczego się tu znaleźli. W każdej fazie choroba ta zabiera człowiekowi jego umiejętności, zdolności, teraźniejszość i przeszłość. Tej choroby nie da się powstrzymać, zamyka ona człowieka w świecie bez czasu, przestrzeni i w rezultacie pozbawia większości wspomnień<sup>13</sup>. Przyczyny chorób prowadzących do stanu otępiennego są w większości nieznane lub poznane w niewielkim stopniu, więc nie ma skutecznej metody ich leczenia<sup>14</sup>.

### Terapia pedagogiczna osób z zaburzeniami pamięci

Definicja terapii pedagogicznej mówi nam, że:

(...) jest to całokształt pedagogicznych oddziaływań, przebiegający dwutorowo, a składają się na niego dwa, bardzo istotne i równie ważne rodzaje oddziaływań: kompensacja i korekcja. z jednej strony ważne jest wspomaganie funkcji, które prawidłowo się rozwijają, tak aby mogły być wsparciem dla funkcji zaburzonych lub mogły je zastąpić, czyli kompensacja. Drugim istotnym

działaniem jest usprawnianie funkcji zaburzonych czyli korekcja<sup>15</sup>.

Kompensacja w przypadku osób starszych będzie dotyczyła stymulacji i utrzymywania funkcji, które jeszcze pozostały, a korekcja, próby usprawniania tych, które zostały uszkodzone w wyniku procesu starzenia się lub chorób. „Niestety nie jest możliwe wytrenowanie nowych umiejętności kompensujących skutki demencji”<sup>16</sup>. Celem pracy terapeutycznej z osobami starszymi mającymi zaburzenia pamięci, powinno być jak najdłuższe utrzymanie określonego poziomu sfery poznawczej, emocjonalno-społecznej i kondycji fizycznej<sup>17</sup>.

Coraz większa liczba podopiecznych z zaburzeniami funkcji poznawczych, pojawiająca się w różnych instytucjach o charakterze opiekuńczo-pomocowym, obejmowanych jest specjalistyczną opieką i terapią<sup>18</sup>. Są to głównie:

- Terapia zajęciowa i jej elementy: arte-terapia, muzykoterapia, choreoterapia, biblioterapia, ludoterapia, silwoterapia, ergoterapia, które możemy stosować w stosunku do osób z każdym stopniem otępienia.
- Trening orientacji w rzeczywistości, terapia reminiscencyjna, trening funkcji poznawczych, są głównie stosowane w stosunku do osób z lekkim i umiarkowanym stopniem otępienia.
- Dla osób z głębszymi rodzajami otępienia stosujemy najczęściej terapię walidacyjną

<sup>15</sup> Terapia pedagogiczna. Zagadnienia praktyczne i propozycje zajęć, red. M. Skorek, Kraków 2007, s. 9.

<sup>16</sup> A. Smrokowska–Reichmann, *Aktywizowanie seniora z demencją?*, „Na temat” 2014, nr 1, s. 20.

<sup>17</sup> *Terapia pedagogiczna...*, dz. cyt., s. 11.

<sup>18</sup> T. Parnowski, *Choroba Alzheimera*. Warszawa 2010, s. 47.

<sup>12</sup> J. Gielas, *Walidacja gerontologiczna...*, dz. cyt., s. 34.

<sup>13</sup> A. Smrokowska–Reichmann, *Powolne pożegnanie ze sobą, czyli choroba Alzheimera*, „Wspólne tematy” 1998, nr 11–12, s. 6.

<sup>14</sup> S. Fish, *Choroba Alzheimera*, Warszawa 1998, s. 18.

i aktywizację percepcji z elementami stymulacji podstawowej.

Istnieje wiele rodzajów metod stymulujących procesy poznawcze, jednak wykorzystanie ich musi być dostosowane indywidualnie. Uzależnione jest to od stanu chorego, nasilenia otępienia i zachowanych umiejętności. Należy stosować ćwiczenia wymagające wysiłku, ale nie przekraczające możliwości chorego<sup>19</sup>. Bardzo ważnym elementem jest systematyczność, niezmiennosc miejsc, w których odbywają się zajęcia, spokój, empatia opiekunów i terapeutów. Mieszkaniec z demencją ma potrzeby podobne do wszystkich innych ludzi, młodszych czy starszych, czyli potrzebę bezpieczeństwa, dachu nad głową, jedzenia i ubierania. Chorzy, aby czuli się względnie spokojnie, muszą mieć zapewnioną potrzebę intymności, kontaktów społecznych, akceptacji i interesujących ich zajęć<sup>20</sup>.

Osoby z zaburzoną sferą poznawczą nie są w stanie zorganizować sobie czasu wolnego. Organizując dla nich zajęcia, ćwiczenia, różne formy terapii, musimy zawsze pamiętać o tym, że wciąż są to osoby dorosłe i godne szacunku, choć często zachowują się nieracjonalnie<sup>21</sup>. „Godność jest wartością nieusuwalną i niestopniowaną, przysługuje każdemu człowiekowi”<sup>22</sup>. Wynika ona z faktu bycia osobą, jest zawsze bezwarunkowa i dotyczy wszystkich ludzi. Każdemu człowiekowi, przysługuje prawo do życia, równego

traktowania, wolności, zaspokajania potrzeb, prawo do autonomii i szacunku dla indywidualnych wyborów. Ważne jest to, aby osoby starsze, również te z zespołami zaburzeń otępiennych, mogły decydować o swoim losie i realizować własne cele<sup>23</sup>.

### Terapia walidacyjna

Jednym z celów pracy, było wprowadzenie formy terapii walidacyjnej i sprawdzenie jej skuteczności. Jak wspomniano powyżej, metoda walidacji gerontologicznej stosowana jest głównie w stosunku do osób w głębszym stanie otępienia. Teoretyczne założenia tej metody mówią, że walidowanie przez 6 tygodni, przynosi wymierne korzyści w postaci polepszenia się zachowania i współżycia społecznego seniora zdeorientowanego, cierpiącego na zaburzenia funkcji poznawczych<sup>24</sup>.

W metodzie tej najważniejsze są emocje zaprzatające uwagę chorego i objawiające się w najróżniejszy sposób, nie zawsze akceptowany przez otoczenie. To nie nasz rzeczywisty świat jest ważny, lecz to, co zaprzata umysł naszego podopiecznego. Twórczyni metody Naomi Feil przekonuje, że stosowanie walidacji zmniejsza lęki, wycofanie, przywraca chorym wiarę w siebie, prostuje komunikację i interakcje społeczne. Główną zasadą jest takie komunikowanie się z chorym, aby zrozumiał i odebrał, że jego zdanie, opinie i emocje zostały wysłuchane i są respektowane<sup>25</sup>. Rozpoczyna ją zaakceptowanie rzeczywistości i osobistej prawdy doświadczenia innej osoby. Opiekun czy terapeuta postępujący według reguł walidacji

<sup>19</sup> Tamże, s. 46.

<sup>20</sup> J. Krzyżowski, *Psychogeriatrya*, dz. cyt., s. 242.

<sup>21</sup> M. Brzezińska, M. Graczkowska, *Zaradnik terapeutyczny. Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej*, Warszawa 2012, s. 106.

<sup>22</sup> S. Steuden, *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa 2012, s.145.

<sup>23</sup> Tamże, s. 146.

<sup>24</sup> J. Gielas, *Walidacja gerontologiczna...*, dz. cyt., s. 6.

<sup>25</sup> T. Sobów, *Praktyczna psychogeriatrya...*, dz. cyt., s. 354.

gerontologicznej, nie ocenia, nie interpretuje zachowania czy wypowiedzi podopiecznego, lecz bez zastrzeżeń przyjmuje je do wiadomości<sup>26</sup>.

Przypominając jak pracuje pamięć, musimy uzmysłwić sobie, że to wydarzenia, wspomnienia sprzed wielu lat, a nawet dziesięcioleci, wysuwają się na pierwszy plan<sup>27</sup>. Zaburzenia orientacji przestrzenno-czasowej, powodują, że utrzymanie kontaktu ze światem realnym jest coraz trudniejsze lub wręcz niemożliwe, przez co staje się on przerażający i obcy<sup>28</sup>. Ogromnym błędem są próby wtłoczenia chorego w naszą rzeczywistość, przywrócenie mu realnego świata, kiedy już nic go z tym światem nie łączy. Pacjent odbierze to jako przymus, niezrozumienie i lekceważenie. Takie traktowanie zakończy się zaburzeniami zachowania, np. agresją, wrzaskami, płaczem, zaburzeniami funkcjonowania, zaburzeniami snu, stosowaniem autostymulacji. Niespokojny, nieustannie wędrujący, umęczony własnym niepokojem, brakiem kontaktu, to przykład podopiecznego, któremu nikt nie pomaga odnaleźć się w świecie, w którym on przebywa, a którego istnieniu zaprzeczają wszyscy wokół.

Walidacja jest odejściem od tego co rzeczywiste, racjonalnym i odpowiedzialnym potraktowaniem emocji i świata prezentowanych przez podopiecznego. Najważniejsze zasady mówią, że zawsze jest jakiś powód danego zachowania

<sup>26</sup> G. T. Grossberg, S. M. Kamat, *Choroba Alzheimera. Najnowsze strategie diagnostyczne i terapeutyczne*, Warszawa 2011, s. 110.

<sup>27</sup> W sytuacjach trudnych, np. powtarzających się próbach opuszczenia DPS-u, osoby uciekające mają bardzo ważne powody, aby to robić. Najczęściej są to codzienne obowiązki: wyjście do pracy, odebranie dzieci ze szkoły, konieczność zajęcia się mężem, matką, ugotowanie obiadu — życie, które prowadzili 30–40 lat temu, staje się realnością „świata otępienia”.

<sup>28</sup> J. Gielas, *Walidacja gerontologiczna...*, dz. cyt., s. 4.

i, że każdy człowiek jest wartościowy, niezależnie od stopnia zdezorientowania<sup>29</sup>. Obserwując uważnie osobę, nie osądzając jej zachowania, nie prostując faktów, szanując prywatność i godność, mamy szansę na prawidłowe zareagowanie na trudne sytuacje, które stwarzają nasi podopieczni i które dla nich samych są prawdopodobnie jeszcze trudniejsze niż dla nas. Walidacja to tolerancyjna otwartość i prawidłowe kształtowanie relacji międzyludzkich<sup>30</sup>.

### Przebieg i organizacja badań

Badania dotyczące sprawdzenia efektywności prowadzonych form terapii pedagogicznej i wprowadzenia metody walidacji gerontologicznej według Naomi Feil przeprowadzono dwuetapowo, w odstępie czasowym trzech miesięcy i składały się na nie: obserwacja uczestnicząca osób wytypowanych oraz wywiady z opiekunami i kadrą terapeutyczną. Grupa badana składała się z sześciu osób (pięć kobiet i jeden mężczyzna) o różnym stopniu otępienia i różnymi chorobami do niego prowadzącymi. Opisywana grupa badanych reprezentuje dwa typy otępienia.

Dwie Panie cierpią na II typ otępienia, występujący przed 70 rokiem życia (mają 59 lat i 66 lat) i u nich cechą charakterystyczną jest bardzo szybki postęp choroby, szybka utrata funkcji poznawczych oraz szybkie obniżanie sprawności fizycznej. Następne dwie Panie i Pan reprezentują I typ i u nich regres psychofizyczny jest dużo wolniejszy (wszyscy są po 75 roku życia). Ostatnia z badanych Pań, ma otępienie typu naczyniowego, w którym pogorszenie może nastąpić w wyniku następujących epizodów

<sup>29</sup> Tamże, s. 8.

<sup>30</sup> Tamże, s. 29.

krwotocznych w mózgu. U wszystkich zaobserwowano duże kłopoty w interakcjach społecznych, zachowania trudne, autostymulacje, agresję słowną i fizyczną, urojenia o zdradzie małżeńskiej i okradaniu, zaburzenia lękowe, zdezorientowanie.

Obserwacja każdorazowo przebiegała przez 10 dni. Zastosowano techniki: obserwacji uczestniczącej osób badanych, wywiadu skategoryzowanego z osobami prowadzącymi różne formy terapii i opiekunami, analizę dokumentów medycznych i psychologicznych, analizę raportu dziennego DPS. Narzędziami badawczymi były: standaryzowany, samodzielnie przygotowany arkusz obserwacji, samodzielnie przygotowane kwestionariusze wywiadu z terapeutami i opiekunami, z których wszyscy są etatowymi pracownikami Domu Pomocy Społecznej, w którym zostały przeprowadzone badania. Korzystano również ze skali Barthel, skali GDS (Geriatric Depression Scale), testu MMSE (Mini Mental State Examination), testu Zegara, testu Fluencji Słownej. Testy te pomogły w diagnozie poziomu zaawansowania otępienia.

## Wyniki

W czasie pierwszej obserwacji zbadano i opisano szczegółowo stan funkcjonowania psychofizycznego osób z grupy badawczej (dla przypomnienia — 6 osób), a następnie porównano go z wynikami badania po trzech miesiącach prowadzenia różnych form terapii oraz wprowadzenia metody terapii walidacyjnej według Naomi Feil. Zastosowane testy pozwoliły na określenie zaburzeń funkcji poznawczych spowodowanych otępieniem. Są to głównie:

- zaburzenia pamięci (6 osób),
- zaburzenia miejsca i czasu (6),

- zaburzenia funkcji wykonawczych (5),
- zaburzenia praktyki konstrukcyjnej (5),
- brak samodzielności (5),
- zaburzenia funkcji językowych (4),
- zaburzenia orientacji własnej osoby (3).

W trakcie badań określono też jakie zachowania niepożądane, nieakceptowane społecznie występują najczęściej wśród tej grupy chorych. Są to głównie:

- pobudzenie wieczorem (syndrom zachodzącego słońca) (6 osób),
- zachowania agresywne: słowne i bezpośrednio fizycznie (6),
- przekładanie rzeczy, ciągłe robienie bałaganu (6),
- pobudzenie ruchowe: wędrowanie i podążanie (5),
- zaburzenia snu i zmiany aktywności dzień-noc (5),
- zaburzenia psychotyczne tj. urojenia o zdradzie i okradaniu (bardzo charakterystyczne dla stanów otępiennych) (5),
- systematycznie próby opuszczenia DPS (4),
- „chomikowanie jedzenia” (3),
- persewercje ruchowe<sup>31</sup>, czyli nieustanne powtarzanie wcześniej wykonywanych czynności (1).

Określono z jakich form terapii korzystają osoby z grupy badawczej. Badania wykazały, że mieszkańcy z otępieniem chętnie korzystają z:

- muzykoterapii (6),
- silwoterapii (6),

<sup>31</sup> Cecha charakterystyczna dla otępień wielozawałowych, naczyniopochodnych.



- indywidualnie prowadzonej terapii funkcji poznawczych (5),
- rehabilitacji ruchowej (5),
- biblioterapii grupowej (3),
- arteterapii (3)
- dobrze reagują na wprowadzoną terapię walidacyjną (6).

Mimo systematycznego stosowania różnych form terapii, badania wykazały duże pogorszenie u 2 osób (panie reprezentujące II typ otępienia, gdzie charakterystyczny jest bardzo szybki regres), niewielkie pogorszenie stanu sprawności funkcji poznawczych u 3 osób, a 1 osoba pozostała na tym samym poziomie stanu otępienia. Dzięki wprowadzeniu metody walidacji gerontologicznej, obserwacja wykazała poprawę w funkcjonowaniu psychospołecznym u wszystkich sześciorga badanych, zmniejszenie występowania zachowań niepożądanych, głównie agresji słownej i fizycznej<sup>32</sup>. Do tej pory, takich wyjątkowo krewkich mieszkańców wyciszano farmakologicznie. Teraz alternatywą jest metoda walidacji gerontologicznej według Naomi Feil, a dzięki niej podopieczni mogą korzystać nadal z różnych form terapii pedagogicznej i rehabilitacji, ponieważ nie są „pacyfikowani” lekami uspokajającymi, mogą żyć w miarę „normalnie”, na ile pozwala choroba i związane z nią ograniczenia. Walidacja nie burzy ich subiektywnego odczuwania własnego *Ja*. I to jest właśnie jedno z jej zadań. Umocnienie *Ja* osoby z otępieniem odbywa się również poprzez intensyfikację relacji z opiekunami.

<sup>32</sup> Agresja, to subiektywna strategia radzenia sobie z lękiem i dezorientacją. Przeważająca większość zachowań problemowych jest splotem okoliczności, bodźców oddziaływujących w danym momencie na seniora z dysfunkcjami otępiennymi.

Założono, że każda forma aktywności przyczynia się do utrzymania sprawności psychofizycznej lub znacznego spowolnienia procesu otępiennego. Wyniki badań i obserwacji pokazują, że terapia jest tym osobom potrzebna. Nie jesteśmy w stanie zatrzymać procesów otępiennych, ale spowalniamy i utrzymujemy jak najdłużej kompetencje podopiecznych, poprawiamy nastrój, korygujemy zachowanie. Nie zawsze, niestety, wysiłki terapeutyczne przynoszą zamierzone efekty. Sukcesy opatrzone są codzienną, mozolną pracą, naszą i naszych podopiecznych. Bywa, że szybko znikają, czasami z bardzo błahych powodów, podlegając fluktuacjom zależnie od dnia, a nawet godzin.

Można zadać pytanie, po co organizować tego rodzaju zajęcia, poświęcać czas terapeutów dla jednej osoby, bo tak w większości wypadków wygląda praca z osobami z zespołami zmian otępiennych, kiedy można by było przeprowadzić w tym samym czasie zajęcia dla większej liczby osób. Przecież nie przywracają one choremu zdrowia, często odnosimy tylko połowiczne sukcesy, a jednak z uporem je stosujemy. Wszystko co wykonujemy, ćwiczymy, tworzymy, służy przede wszystkim zmniejszeniu cierpienia podopiecznego, wspiera komunikację pomiędzy nim a otoczeniem, pozwala na jak najdłuższe zachowanie emocjonalnego dostępu do podopiecznego, wydłuża zachowanie samodzielności, ułatwia opiekę i pielęgnację. Dla wielu podopiecznych objęcie ich opieką i terapią powoduje, że „pożegnanie z samym sobą”<sup>33</sup>, przebiega łagodniej, spokojniej, a rzeczywistość otępienia staje się mniej przerażająca.

<sup>33</sup> A. Smrokowska–Reichmann, *Powolne pożegnanie...*, dz. cyt., s. 8–14.

Wytwarzanie i podtrzymywanie pozytywnych emocji w czasie opieki czy terapii, to postulat o podstawowym znaczeniu dla interakcji pomiędzy pomagającym a mieszkańcem podopiecznym. Doświadczenie pokazało, że w kontakcie z takimi osobami, musimy pamiętać o istnieniu nie tylko naszego profesjonalnego punktu widzenia, ale również tego prezentowanego przez pacjenta z demencją, o jego subiektywnym „świecie demencji”. Dziwny, niepojmowalny świat, zanikanie rozumienia związków przyczynowo-skutkowych, w rezultacie powodują brak poczucia bezpieczeństwa. Dobre, ciepłe relacje i zakotwiczenie się choćby we własnej, subiektywnej rzeczywistości, pozwalają odzyskać to uczucie choć na moment. Wszystkie elementy pomocy naszym podopiecznym, wszelkie formy terapii, są stosowane, aby wspierać osobowość i tożsamość chorego, pomóc mu w przerażającej dementyjnej rzeczywistości. Jeśli uda nam się zmniejszyć niepokój, zagubienie, agresję lub inne niechciane zachowania naszych podopiecznych, jest to powód do satysfakcji.

### Dyskusja

Nigdy nie wyleczono nikogo z choroby Alzheimera, czy innej choroby powodującej zespoły zmian otępiennych, nie wiemy więc do końca jak wygląda ten świat i co naprawdę czuje dotknięty tą chorobą człowiek. W czasie obserwacji możemy wyciągać własne wnioski, analizując zachowanie pacjentów i ich reakcje na nasze zaistnienie w ich świecie. Należy wspomagać cechy człowieka, których choroba nie potrafi zabrać całkowicie, takie jak przeżywanie i wyrażanie uczuć, potrzeby emocjonalne, często już tylko na podstawowym poziomie i pewien

rdzeń osobowości, niepowtarzalny dla każdej osoby. Praca z takimi podopiecznymi jest bardzo trudna, każdy prawidłowy kontakt z nimi musi bazować na solidnej wiedzy, nie ma tu miejsca na spontaniczne reakcje czy nieprzemyślane interwencje<sup>34</sup>.

Profesjonalne przygotowanie osób zajmujących się opieką, powinno być celem nadrzędnym państwa, resortu socjalnego i zdrowotnego. Także szkolnictwo średnie i wyższe, medyczne i pedagogiczne, powinno pomyśleć o wprowadzeniu większej ilości kierunków z zakresu gerontologii i opieki nad osobami starszymi. Jeżeli zbagatelizujemy ten problem, tak jak robimy to teraz, za kilka lat nie będziemy mieć profesjonalnie pomagających coraz większej liczbie osób starszych i cierpiących na zespoły zmian otępiennych. Już teraz w domach pomocy drastycznie zwiększa się liczba takich podopiecznych, dezorganizujących życie tych domów, o ile nie otrzymują profesjonalnej opieki i wsparcia terapeutycznego.

Niestety dość często spotykane są przymus i przemoc w odpowiedzi na trudności przez nich sprawiane<sup>35</sup>. Z całą stanowczością należy podkreślić, iż pacjentem z otępieniem, nie powinien zajmować się przypadkowy personel, nie posiadający odpowiednich cech charakterologicznych i wiedzy, teoretycznej oraz praktycznej, na temat chorób typu otępiennego. W pracy z cięższymi przypadkami, wręcz wskazane jest wieloletnie doświadczenie zawodowe. Wielu fachowo pomagających twierdzi, że odpowiednie predyspozycje fizyczne mają większe znaczenie niż kompetencje zawodowe, nie oznacza to jednak, że nie należy

<sup>34</sup> A. Smrokowska-Reichmann, *Powolne pożegnanie...*, s. 8–14.

<sup>35</sup> Taż, *Przymus i przemoc jako odpowiedź na problemowe zachowania pacjenta demencyjnego*, „Wspólne tematy” 2014, nr 3, s. 3.

odpowiednio kształcić osób mających fachowo pomagać.

Najważniejszym celem w pracy z takimi osobami jest niepogarszanie ich życia, już i tak bardzo skomplikowanego, a najtrudniejszym wydaje się ustabilizowanie i uspokojenie stanu psychofizycznego. Opieka i terapia osób z demencją ma charakter bardzo złożony, wielopłaszczyznowy. Uschematyzowanie życia takich osób daje dobre efekty, ale nawet nieznaczne zmiany mogą diametralnie wpłynąć (pozytywnie lub negatywnie) na stan i zachowanie podopiecznych. Indywidualna perspektywa poszczególnych mieszkańców, musi rozszerzać się na całą instytucję, jej filozofię i ujęcia systemowe<sup>36</sup>. Pamiętać należy również, że wszystko powinno podlegać regularnej ewaluacji, a jej wyniki powinny przekładać się na praktyczne sposoby działania realizowane z podopiecznymi, zwłaszcza tymi „najtrudniejszymi”.

Wydaje się, że to najgorsze z chorób, mogące przytrafić się gatunkowi człowieka rozumnego. Równocześnie, poza wszystkimi stosowanymi, profesjonalnymi formami terapii, musimy być przygotowani na zwykłe, cierpliwe towarzyszenie starszemu człowiekowi. ■

<sup>36</sup> M. Liszewska, *Zapobieganie problemowym zachowaniom seniora z demencją*, „Wspólne tematy” 2012, nr 7–8, s. 24.

## Katarzyna Kosecka

Lodz, Poland

katarzynakosecka66@gmail.com

Keywords: dementia, Alzheimer's disease, pedagogical therapy, validation therapy

### Pedagogical Therapy for Elderly People with Dementia Syndrome

#### Abstract

**Introduction:** Pedagogical therapy plays a significant role in supporting people with dementia syndrome. The aim of the study is to verify the effectiveness of pedagogical forms of therapy, apply the Naomi Feil's validation method and evaluate its relevance.

**Material and methods:** Participant observation on a sample of six people with dementia.

10-day observation was conducted twice in 3 months. The data was completed with the carers and the therapists interviews. The results of the tests were used including: the Barthel Index, the Geriatric Depression Scale, the Mini Mental State Examination, the Clock Drawing Test and the Verbal Fluency Test.

**Results:** People with dementia are willing to use music therapy, silvotherapy, individual therapy of the cognitive functions and physical rehabilitation. They respond well to validation therapy. Although the studies have shown the deterioration of cognitive performance, it indicates the improvement in the psychosocial functioning and behaviour.

**Conclusions:** Participation in therapies described, supports the personality of the patient and helps to maintain normal relationships, as well as proper communication. It also reduces anxiety and confusion. It extends the preservation of self-reliance and facilitates care.

Katarzyna Kosecka, MA, occupational therapist in Social Welfare Home in Pabianice, special educator, graduate WSP in Łódź.

Wszystkie wydane numery  
Międzynarodowego Elektronicznego Czasopisma Naukowego  
„Kultura i Wychowanie”

