

Kwartalnik 2014, nr 3 (103)

Kultura i Edukacja

Culture
and Education

文化与教育



WYŻSZA SZKOŁA BIZNESU
W DĄBROWIE GÓRNICZEJ



WYŻSZA SZKOŁA
GOSPODARKI



wydawnictwo
adam marszałek



RADA NAUKOWA

Miao Huashou (Chiny), Liu Jian (Chiny), Mart-Jan de Jong (Holandia), Stanisław Juszczyk (Katowice), Arkadiusz Karwacki (Toruń), Mike Keen (USA), Nino Kemertelidze (Tbilisi, Gruzja), Jvan Kusy (Słowacja), Joanna Marszałek-Kawa (Toruń), Tadeusz Lewowicki (Warszawa), Josef Malach (Czechy), Janusz Mucha (Kraków), Maria Nawojczyk (Kraków), Donald Pienkos (USA), Vladimir Ploskih (Kirgistan), Marzena Sobczak-Michałowska (Bydgoszcz), Włodzimierz Sperański (Rosja), Milan Sokol (Słowacja), Egon Spiegel (Niemcy), Konrad W. Studnicki-Gizbert (Kanada), Tomasz Szlendak (Toruń), Pál Tamás (Węgry), Włodzimierz Tyburski (Toruń), Jaroslav Uhel (Słowacja), Petr Vorel (Czechy), Bartosz Wojciechowski (Łódź)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Agnieszka Jeran – redaktor naczelny
He Yaomin – zastępca redaktora naczelnego
Adam Grzeliński, Emanuel Kulczycki, Joanna Piechowiak-Lamparska

SEKRETARZE

Justyna Brylewska, Arleta Hrehorowicz, Jia Hanjun

KOREKTA ANGLOJĘZYZCZNA

Andrew Haggard, Karolina Kukowska

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

PROJEKT OKŁADKI

www.bluz.pl

Współpraca wydawnicza Wydawnictwa Adam Marszałek, Wydawnictwa Naukowego GRADO,
China Renmin University Press, Wyższej Szkoły Biznesu w Dąbrowie Górniczej
oraz Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

Publikacja dofinansowana przez Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

© Copyright by Wydawnictwo Naukowe GRADO

Toruń 2014

ISSN 1230-266X

Prenumeratę instytucjonalną można zamawiać w oddziałach firmy Kolporter DP Sp. z o.o. na terenie całego kraju. Informacje pod numerem infolinii 0801-205-555 lub na stronie internetowej <http://sa.kolporter.com.pl/>

Redakcja kwartalnika „Kultura i Edukacja”, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń, tel. 56 660 81 60, 56 664 22 35, w. 25,
e-mail: info@kultura-i-edukacja.pl, www.kultura-i-edukacja.pl
www.marszalek.com.pl, e-mail: info@marszalek.com.pl
Drukarnia nr 2, ul. Warszawska 52, 87-148 Łysomice, tel. 56 678 34 78

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY–STUDIA

MARCIN KILANOWSKI

Prawda czy dialog? Rozważania nad odpowiedzią Richarda Rorty'ego 7

RYSZARD BOROWICZ, MARIA MARTA URLIŃSKA,
JANIS VANAGS

Eurosieroctwo – zjawisko społeczne charakterystyczne dla zstępującego pokolenia 23

DARIUSZ PAKALSKI

Erotyzm ducha i życia w filozofii kultury Tomasza Manna 37

KOMUNIKATY–RELACJE

JOANNA WRYCZA-BEKIER

Internetowe forum edukacyjne jako projekt blended learning na zajęciach kulturoznawczych. Wyzwania, ograniczenia, perspektywy 52

MICHAŁ PRUSZAK

Szekspir w animacji. Filmowe adaptacje dramatów w kontekście młodego widza..... 75

ALINA KAŁUŻNA-WIELOBÓB,
JANUSZ KRZYSZTOF WIELOBÓB

Indywidualne koncepcje studentów na temat właściwego wykorzystywania czasu 94

ELŻBIETA NAPORA

Relacje z matką w rodzinie o odmiennej strukturze w ocenie adolescentów 111

MAŁGORZATA H. KOWALCZYK

Wiktyimizacyjny wymiar zabójstw – warunki predestynujące do roli ofiary 132

KOMUNIKATY SPECJALNE

Szkoła i uczniowie

LUCYNA CZECHOWSKA

Klucz do sukcesu dwustronnych komisji podręcznikowych 152

BARBARA JABŁOŃSKA

Muzyka, edukacja, społeczeństwo – w stronę jakiego uczestnictwa w kulturze muzycznej? 184

MARTA KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA <i>Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego</i>	206
MARCELA KOŚCIAŃCZUK <i>Realia edukacji dla palestyńskich uczniów w Izraelu. Wykorzystanie edukacji jako pola ideologicznego i próby przełamania wzorców edukacyjnego wykluczenia</i>	235

KOMUNIKATY SPECJALNE (Pop)kultura

MAREK JEZIŃSKI <i>Nostalgia za dawnymi laty. Przypadek muzyki popularnej</i>	248
TOMASZ KOZŁOWSKI <i>Słow movement, psychologia pozytywna i dobrostan wobec społecznych wyzwań konsumeryzmu. Czy dobra niepozycjonujące mogą stać się wyznacznikiem prestżu</i>	263
ANETA DUDA <i>Czym się bawić? Funkcje marek dla dzieci – raport z badań siedmiolatków</i>	288
MARCIN SZULC <i>Postawy hip-hopowców wobec własnej podkultury. W jaki sposób widzą siebie hip-hopowcy?</i>	313
TOMASZ BURDZIK <i>Hentai – erotyka z mangi i anime</i>	340

RECENZJE–SPRAWOZDANIA

Paweł Sobierajski (rec.): <i>Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?</i> , Andrzej Olubiński (red.), Toruń 2012	354
Tomasz Szymon Markiewka (rec.): <i>Michael Walzer, Moralne maksimum, moralne minimum</i> , Warszawa 2012	367
Krzysztof Jaskułowski (rec.): <i>Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham</i> , Michał Wróblewski (red.), Toruń 2012	371
Marcin Pełka (rec.): <i>Saul Friedländer, Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci</i> , Warszawa 2011	375
Katarzyna Sygulska: „Polska szkoła – wczoraj, dziś, jutro”	380
Autorzy	385

CONTENTS

ARTICLES–STUDIES

MARCIN KILANOWSKI

Truth or Dialogue? Reflections on Richard's Rorty Response 7

RYSZARD BOROWICZ, MARIA MARTA URLIŃSKA,
JANIS VANAGS

*Euro-Orphanhood – A Social Phenomenon Characteristic of the Descending
Generation* 23

DARIUSZ PAKALSKI

Eroticism of Mind and Life in Thomas Mann's Philosophy of Culture 37

STATEMENTS-DISCUSSIONS

JOANNA WRYCZA-BEKIER

*Internet Education Forum as a Blended Learning Project during Culture-Related
Classes. Challenges, Limitations, Perspectives* 52

MICHAŁ PRUSZAK

Shakespeare in Animation. Film Adaptations of Plays in the Context of a Young Viewer ... 75

ALINA KAŁUŻNA-WIELOBÓB,
JANUSZ KRZYSZTOF WIELOBÓB

Students' Individual Concepts on the Proper Use of Time 94

ELŻBIETA NAPORA

*Relationship with Mother in a Differently Structured Family in the Opinion
of Adolescents* 111

MAŁGORZATA H. KOWALCZYK

*Dimension of Victimization in Homicide – Predestining Conditions
to the Role of Victim* 132

SPECIAL COMMUNICATES

School and Students

LUCYNA CZECHOWSKA

The Key to Success of Bilateral Textbook Commissions 152

BARBARA JABŁOŃSKA

Music, Education, Society – Toward What Kind of Participation in Musical Culture? ... 184

MARTA KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA <i>Shaping Individual Heteroglossia in Early Stages of Education in the Opinion of Pre-School and Early School Teachers</i>	206
MARCELA KOŚCIAŃCZUK <i>Educational Reality of Palestinian Students in Israel. Using Education as an Ideological Field and Attempts to Break the Patterns of Educational Exclusion</i>	235

SPECIAL COMMUNICATES (POP)CULTURE

MAREK JEZIŃSKI <i>Nostalgia for the Old Times. The Case of Popular Music</i>	248
TOMASZ KOZŁOWSKI <i>Slow Movement, Positive Psychology and Well-Being in the Face of Social Challenges of Consumerism. Are Unpositioning Goods May Become a Determinant of Prestige</i>	263
ANETA DUDA <i>What to Play With? The Function of Brands for Children – Report from the Study of Seven-Year-Olds</i>	288
MARCIN SZULC <i>Hip-Hoppers' Attitude towards Their Own Subculture. How Hip-Hoppers Perceive Themselves?</i>	313
TOMASZ BURDZIK <i>Hentai – Manga and Anime Erotics</i>	340

REVIEWS

Paweł Sobierajski (rev.): <i>Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?</i> [Authority. Is It Needed in the Education Process?], Andrzej Olubiński (ed.), Toruń 2012 ...	354
Tomasz Szymon Markiewka (rev.): Michael Walzer, <i>Moralne maksimum, moralne minimum</i> [Thick and Thin: Moral Argument at Home and Abroad, Notre Dame and London 1994], Warszawa 2012	367
Krzysztof Jaskułowski (rev.): <i>Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham</i> [Culture and Hegemony. Anthology of the Birmingham School Texts], Michał Wróblewski (ed.), Toruń 2012	371
Marcin Pełka (rev.): Saul Friedländer, <i>Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci</i> [Reflections of Nazism: An Essay on Kitsch and Death, New York 1984], Warszawa 2011	375
Katarzyna Sygulska, "Polish School – Yesterday, Today, Tomorrow"	380
Authors	385



ARTYKUŁY–STUDIA

Marcin Kilanowski

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

PRAWDA CZY DIALOG? ROZWAŻANIA NAD ODPOWIEDZIĄ RICHARDA RORTY'EGO

ABSTRACT

Richard Rorty postulates that we relinquish relying on the “Platonic” idea of something common to us all, something uniting us with others, and cease the search for both universal justifications and truths. Rorty fears, and backs his fears with examples from history, that referring to something uniting us may serve those who shall state that there is some right, true model of living, of collective cooperation, and that only one form of social and political organization is right for us. Because if there is a truth about human beings, about relations with others, then in accordance with the traditional way of thinking, we should act on it, and any opposing action, freethinking, should not take place. Each and every human being should act according to fixed – uncovered – standards, and those who disobey should be directed onto the right path. In short, one of Rorty’s firm beliefs is that the idea of human being, of truth, particular perspectives determine our choices – perhaps this is how Rorty’s intuition may be expressed within one sentence. But is such an opinion justified? In the hereby article I shall say it is not; whether we are universalists or constructivists, our choices may be of the same kind. At the same time, having the same metaphysical or constructivist beliefs, we may arrive at quite different choices.

Key words:

truth, universality, constructivism, use, interest, dialog, pragmatism

1. Wielkie ideologie

Ze względu na to, że kategoria prawdy była i jest silnie uwikłana w procesy społeczne, wśród których można wymienić upowszechnianie się przekonań, Richard Rorty proponuje nam, abyśmy zrezygnowali z tego pojęcia. Na pierwszy rzut oka trudno odmówić Rorty'emu racji, gdy patrzy się na historię XX wieku – wiek wielkich ideologii.

Wielkie ideologie XX wieku postawiły sobie za cel udoskonalenie tego świata i uszczęśliwienie wszystkich jednostek – lub przynajmniej tych, które były wystarczająco godne, by osiągnąć ten stan szczęśliwości. Ideologie te formułowały opisy procesów dziejowych i wskazywały, w jakim kierunku dzieje z konieczności będą się rozwijać. Wyjątkowa ich perswazyjność polegała na tym, że opisywały trudne do ujęcia procesy społeczno-polityczne i gospodarcze jako jedną całość. Ich siła tkwiła w nieustannym zwracaniu się do jednostek, współobywateli i w kształtowaniu ich sposobu myślenia. Ich „sukces” polegał nie tylko na wyznaczaniu jasnego celu, lecz także w uznaniu go przez każdego członka społeczeństwa za cel własny. Budowanie nowego, lepszego świata miało być możliwe dzięki zbiorowemu zaangażowaniu każdej jednostki.

Można powiedzieć, że przywódcy i stratedzy tych prądów ideowych w doskonały sposób realizowali imperatyw kategoryczny Kanta. Celem ich działania było przekonanie jednostek, iż nie są one jedynie środkiem do osiągnięcia określonego celu, lecz że są zarazem celem. Oczywiście współcześnie inaczej – niż komuniści i faszyci – będziemy oceniać to, co się wydarzyło w przeszłości. Dziś bez wątplenia zgodnie uznamy, że we wszystkich systemach despotycznych, autorytarnych, w których mieliśmy do czynienia z nieomylnym, wszechwiedzącym wodzem pragnącym uświadomić nam nasze pragnienia i dbać o nasze interesy, *de facto* zmagaliśmy się z całkowitym zniewoleniem jednostki. Człowiek był poniżany w imię realizacji wyznaczonego celu, zostały zanegowane dotychczasowe prawa, a godność ludzka była czymś, co posiadali jedynie ci, którzy należeli do uprzywilejowanej grupy. Ludzie byli traktowani przedmiotowo, jedynie jako środek do realizacji wyznaczonego celu. Taka ocena sytuacji jest jednak tylko nasza. Być może była ona podzielana przez innych w momencie, gdy ich jednostkowy, cichy głos był zagłuszany przez ryczące megafony i wtórujący im tłum. W danym momencie przytłaczająca większość wierzyła – była przekonana – że to człowiek jest środkiem i zarazem celem oraz że maksyma ich postępowania powinna stać się powszechnym prawem¹.

¹ Przywołanie Kanta w takim kontekście może wydawać się nie na miejscu. Większą zazwyczaj

2. Rorty przeciw prawdzie

W świetle powyższego można by powiedzieć, że w danym momencie historycznym możemy mieć różne możliwe opisy sytuacji, a o sukcesie jednego z nich świadczy jego upowszechnienie. Jeżeli tak, to wydaje się, że nie ma większego znaczenia, czy będziemy uważać, że jest jakaś prawda, którą my odkryliśmy, lub będziemy przekonani, że nasze twierdzenia są jedynie wyrazem historycznie zmiennych poglądów – czy będziemy się powoływać na kategorię prawdy przez duże „P” lub małe „p” – czy będzie to prawda absolutna lub też przygodna, tymczasowa, lokalna. Kwestią istotną nie będzie to, czy „na prawdę” rzeczy mają się tak, a nie inaczej. Nie będzie miało znaczenia, czy dla osiągnięcia jakiegoś celu jego zwolennicy będą odwoływać się do kłamstwa powtórnego 1000 razy, które stanie się „prawdą”, czy do prawdy obiektywnej, o ile ktoś zdoła ją poznać². Wyznacznikiem słuszności danego przekonania i towarzyszącego mu postępowania będzie ich użyteczność w dążeniu do celu oraz powszechne uznanie dla obranego kierunku. Historia uczy nas, że prawdą może stać się wszystko przy wykazaniu odpowiednich chęci i energii na rzecz jej promocji oraz wykorzystaniu słabości tych, których będzie się chciało przekonać. Można osiągnąć sukces w momencie, gdy strona przekonywana przestanie już zadawać pytania i przedstawić kontrargumenty. To, co się liczy, to zniewalająca siła pewnych treści – w przenośni i dosłownie.

Zdając sobie sprawę z dotychczasowych sposobów manipulacji, można by powiedzieć, iż to, jak naprawdę jest, i tak nie ma znaczenia, liczy się jedynie to, że pewne treści uznaje się za odzwierciedlające jedyną właściwą prawdę. Choć powinniśmy być świadomi – jak twierdzi Rorty – że są one historycznie i kulturowo uwikłane. Krótko mówiąc, poszukiwanie jednej i uniwersalnej prawdy o świecie i człowieku nie ma znaczenia – nic w ten sposób nie osiągniemy. Rorty idzie jednak dalej i twierdzi, że jeżeli zrezygnujemy z odwoływania się do kategorii prawdy, to zlikwidujemy problem związany z pojawianiem się fanatyzmu, fundamentalizmu czy totalitaryzmu, dla których – zdaniem Rorty'ego – istnienie prawdy jest zarówno punktem wyjścia do narzucania swego zdania, jak i przyczynkiem do stosowania przemocy.

Jak proponuje Rorty, pojęcie jednej prawdy absolutnej czy uniwersalnej powinno być zastąpione przez szereg pomniejszych prawd, lokalnych uzasadnień, zrela-

wyrażamy skłonność by wspominać o Heglu, Marksie, Sorelu, gdy myślimy o przemianach społeczno-politycznych XX wieku.

² W tym kontekście warto przypomnieć słowa Josepha Goebbelsa: „Kłamstwo powtórzone tysiąc razy staje się prawdą” lub „Jeśli wypowiesz kłamstwo wystarczająco duże i będziesz je powtarzał, to ludzie w końcu zaczną w nie wierzyć”.

tywizowanych do określonych warunków³. I tak w praktyce życiowej można być lekarzem i nieść pomoc innym, nie ze względu na łączące nas człowieczeństwo, ale dlatego, że ojciec był lekarzem, a ludzie byli mu wdzięczni, poważali go i szanowali. Można być także rosyjskim żołnierzem w okupowanej Polsce i wbrew godzinie policyjnej pomóc sprowadzić lekarza do rodzącej polskiej kobiety, bo gdzieś na Syberii pozostawiło się brzemienną żonę mającą właśnie rodzić⁴. Uzasadnienia mogą być osobiste, lokalne i tak znaczące, że będą nawet wpływać na ludzkie postawy. I tak właśnie myśli Rorty. Tym, co nam pozostaje, jest uznanie naszego zakorzenienia w pewnej tradycji, wspólnocie, kulturze, czasie historycznym, w pewnym sposobie myślenia. A świadomość lokalności będzie kształtować przekonanie, że nasza prawda nie musi obejmować wszystkiego, że tak jak my sami, tak też i ona jest wypadkową czasu, miejsca i żywionych przekonań społecznych.

W świetle tego Rorty twierdzi, że gdy nie będzie już odwołań do kategorii prawdy, pozostanie nam uznanie naszej przygodności. Będziemy bliżsi dostrzeżenia, że nasz sąd nie jest jedynym, bezwzględnie obowiązującym. Tym samym, zdaniem Rorty'ego, nie będziemy nakłaniać innych, by koniecznie zmienili swój punkt widzenia i przyjęli nasz własny, gdyż będzie on po prostu jednym z wielu. Nastanie okres dialogu i wzajemnego dzielenia się swymi poglądami. Ustanie przemoc, to bowiem, co nas różniło – przekonanie, że jest się w posiadaniu najlepszej i prawdziwej wizji świata, jaka powinna zostać przyjęta przez innych – przestanie istnieć, zostanie odrzucone jako mrzonka, jako wyraz tęsknoty za poczuciem bezpieczeństwa i pewności, które obecne były w okresie dzieciństwa⁵.

3. Czy Rorty ma rację?

Warto zadać sobie w tym miejscu pytania: Czy faktycznie jednak świadomość lokalności likwiduje napięcia? Czy usunięcie kategorii „Prawdy”, za którą tak wielu walczyło i ginęło, zapewni pokój? Czy warto obawiać się uniwersalnych prawd i uzasadnień? Rozważmy te kwestie na przykładzie. Cóż z tego, że uznamy, że fundamentem naszej cywilizacji jest własność prywatna (prawo rzeczowe, spadkowe, handlowe – wszystkie opierają się na kategorii własności), jako wynik historycznej,

³ Między innymi: R. Rorty, *Human Rights, Rationality, and Sentimentality* [w:] *On Human Rights*, S. Shute, S. Hurley (red.), Oxford 1993, s. 117; R. Rorty, *Is it Desirable to Love Truth?* [w:] *Truth, Politics and 'Post-Modernism'*, R. Rorty (red.), Assen 1997.

⁴ Tą rodzącą kobietą była moja babcia.

⁵ O tęsknocie za poczuciem bezpieczeństwa czytaj: I. Berlin, *Cztery eseje o wolności*, D. Grinberg, D. Lachowska, A. Tanalska-Dulęba (red.), Warszawa 1994, s. 233.

przygodnej lub kulturowej ewolucji wspólnot i instytucji państwowych. Można równie dobrze twierdzić, że ustrój społeczny oparty na własności jest jedynie słuszny i „Prawdziwy”. W jednym i w drugim przypadku obrońcy własności ruszą tak samo gorliwie do walki, gdy ktoś inny postanowi ową własność zagarnąć lub wprowadzić zmianę, na mocy której własności prywatnej od jutra nie będzie. Walka rozgorzeje bez względu na to, czy własność, jako podstawę wszelkich relacji społecznych, będziemy uważać za prawdę lokalną czy uniwersalną. Za jedną i za drugą zainteresowane strony będą bowiem walczyć tak samo zaciekle. Krótko mówiąc, walka rozgorzeje mimo świadomości przygodności tego, o co się walczy. W związku z tym nie mają większego praktycznego znaczenia rozważania, czy mamy do czynienia z prawdą jedyną, wszechogarniającą, czy z mniejszymi, lokalnymi, i nie jest też zasadne, by z którejś z nich rezygnować lub się wystrzeżać.

Wydaje się więc, że to Goodwin, Proudhon czy wódz Seattle – a nie Rorty – byli bliżsi wskazania głównego problemu zachodniej cywilizacji, generującego nieustanne spory i krwawe zatargi. Przemoc pojawi się tam, gdzie są ci, którzy posiadają, i ci, którzy chcą im to posiadanie odebrać. Można poszukiwać uzasadnienia, powołując się na prawdę, Boga lub historyczną konieczność, lub na to, iż znacząca większość czuje głód, a aby go zaspokoić, wystarczy sięgnąć w odpowiednim kierunku. Takie odwołanie ma na celu wzmocnienie swego stanowiska i wskazanie, że obrona droga jest słuszna. Powoływanie się na nią lub niepowoływanie, nie ma jednak znaczenia, jeżeli idzie o skutki praktyczne. Zamiast krzyczeć „taka jest prawda absolutna/uniwersalna, iż to my jesteśmy uprzywilejowani i to nam należą się wszelkie bogactwa, które istnieją”, można krzyczeć „jesteśmy głodni i chcemy nasz głód zaspokoić tym, co posiadacie”. Efekt będzie ten sam, gdy zdesperowanych krzyczących będzie zbyt dużo. Nastanie czas stosowania przemocy.

Warto przypomnieć, że wielkie rewolucje i wojny toczyły się w dużej mierze w wyniku rozpowszechniania treści propagandowych, a stosowane teorie walki klas czy narodu wybranego były dla nich istotnym wsparciem. Pomimo to toczyły się one i toczą dziś o konkretne cele praktyczne. Można więc powiedzieć, że teorie i idee są kluczowe dla realizacji przedsięwzięć praktycznych, lecz ważne jednak jest, by dostrzec – wbrew myśleniu Rorty'ego – że to, czy odwołują się do prawdy jedynej, absolutnej lub do lokalnej, czy też w ogóle nie nawiązują do żadnej z nich, nie ma znaczenia. Krótko mówiąc, podpieranie się odwołaniami do kategorii prawdy nie determinuje nas, dlatego też nie ma potrzeby odrzucać jej jako tej, która jest odpowiedzialna za pojawienie się takich a nie innych działań. Bez względu na to, czy będziemy odwoływać się do prawdy metafizycznej czy prawdy jakiejś konkretnej kultury – prawdy lokalnej – to i tak będziemy mogli posłużyć się nimi do osiągnięcia tych samym celów. Ten sam rodzaj prawdy może też pomóc

w uzasadnianiu dążenia do zupełnie różnych celów⁶. Przykładem może być wiara w prawdę obiektywną, że Bóg istnieje, a my jesteśmy grzeszni. Przy podejściu do istoty ludzkiej jako do błędzącej i grzesznej można dojść do wniosku, że błędy należy wybaczać, a bliźniego swego miłować i nie podnosić na niego ręki, jeżeli samemu nie jest się bez winy. Można też – w związku z tym, że człowiek błądzi i jest grzeszny – twierdzić, że należy go za to karać, z grzechem bowiem trzeba walczyć, nawet przez palenie na stosie. I tak też w przeszłości się działo, że przemoc względem innych była często uzasadniana przez odwoływanie się do prawdy. Lecz były to tylko kategorie na usługach człowieka, który nadawał im takie a nie inne znaczenie za sprawą określonego jej użycia.

Innym przykładem może być podział społeczny, jakiego moglibyśmy dokonać, dzieląc ludzi na ospałych i energicznych. Stosując ten podział, można by udowodniać, iż taka jest ich obiektywna natura, lub że kultura ukształtowała nasz sposób myślenia w ten sposób, że jednych postrzegamy jako energicznych, a innych jako ospałych. To jednakże, iż uznamy, że ci energiczni są bardziej przydatni społeczeństwu niż ci drudzy, a tym samym cenniejsi, ważniejsi, będzie już użyciem przekonania metafizycznego czy ukształtowanego w obrębie naszej kultury. Taka postawa może wystąpić, gdy żywione będzie jedno lub drugie przekonanie. Ten sam jednak podział, na energicznych i ospałych, czy to odwołujący się do pewnych naturalnych przesłanek, czy też kulturowych, może być podstawą, by uznać, że odmienności między ludźmi są czymś, co należy zaakceptować.

4. Użycie i interes

Uznanie, iż istnieje jakaś prawda lub coś wspólnego nam wszystkim, nie musi prowadzić ku temu, by nagle wyznaczyć jakąś jedną, właściwą, powszechną dla każdego drogę postępowania. Owo twierdzenie o jedynej właściwej drodze postępowania nie jest niczym innym, jak użyciem tego przekonania. Możemy sobie śmiało wyobrazić, że to, co wspólne nam, jest dowodem na to, iż każdy ma to coś, co mam ja – np. jesteśmy istotami ludzkimi z przyrodzoną nam godnością – więc powinniśmy obdarzać się wzajemnych szacunkiem. Można twierdzić, że każdy

⁶ Nie jest w tym momencie kwestionowany wpływ teorii na praktykę. Jeżeli stworzymy teorię różnic rasowych czy kulturowych, to niewątpliwie wpłynie ona na to, jak będziemy postrzegać świat. To jednakże, jak będziemy ich traktować innych, nie będzie jednak efektem takiej lub innej teorii, lecz jej użycia. Jeśli zgodnie z naszą teorią kogoś będziemy uważać za „zacofanego”, to nie jest oczywiste, że od razu będziemy chcieli go sobie podporządkować lub zmienić. Można też go akceptować, tolerować lub zostawić samemu sobie.

człowiek ma prawo do indywidualnego rozwoju w takim zakresie, w jakim uznaje to za stosowne, i nikt nie ma prawa „naginać” go do własnego wyobrażenia – nawet jeżeli postąpi nie tak, jak się od niego tego oczekuje, jego bowiem prawo do indywidualnego rozwoju jest ważniejsze.

W świetle powyższych słów można powiedzieć, że przekonania, także metafizyczne – których to tak boi się Rorty – jako takie nie wyznaczają w konsekwencji ich posiadania jakiejś konkretnej postawy lub zbioru postaw, mających wpływ na podejmowane działania. Dana postawa jest wynikiem użycia owego przekonania metafizycznego. Użycie zaś jest określone przez interes, jaki kieruje konkretną osobą⁷. W związku z tym można twierdzić – gdy mowa jest o podejmowaniu przez nas działań – że nie ma znaczenia, czy nasza wizja świata będzie wspierała się na przesłankach obiektywnych lub skonstruowanych kulturowo – czy będzie opisywała to, jak naprawdę rzeczy się mają, czy też będzie wynikiem powszechnie uznawanego konstruktu społecznego, który został uznany za obowiązujący w wyniku procesu upowszechniania⁸.

Dla przykładu wyobraźmy sobie, że dane państwo żywi przekonanie, iż określony sporny teren znajdował się w zamierzchłej przeszłości w jego granicach. Wysuwa więc roszczenie, że nadal powinno tak być. Oczywiście kraj, w który jest aktualnie w posiadaniu danego terenu, nie wyraża entuzjazmu, by go zwrócić, i wybucha wojna. Gdyby jednak pierwsze z państw stwierdziło, że wprawdzie historycznie teren ten należał do niego, lecz że nie chce już tego terenu, to nie pojawiłoby się roszczenie, by je odzyskać, i nie doszłoby do wojny z sąsiadującym krajem. Roszczenie ulegnie zmianie, gdy zmieni się interes będący podstawą do użycia określonego przekonania. Nie jest więc konieczne zmienianie przekonania, by zmieniło się roszczenie. To, że jakiś teren był kiedyś w granicach naszego państwa, dzisiaj może nas już nie interesować. Obecna bowiem postawa może wynikać z poglądu, że wszelkie historyczne zaszczości nie powinny mieć wpływu na to, w jaki sposób budujemy wspólną przestrzeń komunikacyjną między różnymi narodami. Możemy twierdzić, że po krwawej lekcji historii uznaliśmy, iż to nie jakieś idee

⁷ Interes jest czymś odmiennym niż przekonanie, a na to, jaki jest, wpływ mają między innymi emocje, potrzeby, socjalizacja, nawyki.

⁸ Pewne jest, że dopóki podzielamy pewien zakres określonych poglądów współkształtujących naszą wizję świata, to ta wizja jest naszą rzeczywistością – wyznacza ona pole naszego myślenia i działania. Choć trzeba mieć świadomość, że przekonania subiektywne częstokroć stają się obiektywnymi, gdy za takie zostaną uznane przez znaczącą większość. Tym samym nie ma specjalnie różnicy między rzeczywistością obiektywną a silnie upowszechnionym przekonaniem, które w gruncie rzeczy nie jest już przekonaniem, lecz naszą „obiektywną rzeczywistością”. W ostateczności niewiele osób podejmuje trud, aby pamiętać, że początkiem pewnych naszych przekonań były tymczasowe założenia lub społeczne konwencje. Im bardziej czujemy się komfortowo, bardziej swobodnie w określonym zestawie przekonań, tym szybciej zapominamy o ich pochodzeniu.

państwa, narodu, państwa narodowościowego, rasy, terenu itd. są najważniejsze, lecz sami ludzie, którzy wcześniej byli wtłaczani w takie a nie inne interpretacyjne ramy – ramy użycia.

Innymi słowy, za tym, czy konsekwencją odwoływania się do metafizycznego przekonania o czymś nam wewnętrznym będzie uznanie, iż wszyscy jesteśmy tacy sami i właściwa jest tylko jedna postawa, czy też wszyscy jesteśmy tacy sami, lecz indywidualne wybory mogą być różne, kryje się określony interes, jakim kieruje się ten, który preferuje jedno lub drugie wytłumaczenie. Pewnym interesem kieruje się także ten, który chce sobie wszystkich podporządkować, który chce otaczający nas świat zorganizować „pod sznurek”. Swojego interesu będzie także bronił ten, który chce akceptować różnorodność postaw przyjmowanych przez takich jak my, by ludzie mieli szanse indywidualnego rozwoju.

Wraz z takim ujęciem może pojawić się wątpliwość, czy konstruktywistyczne ujęcie nie jest jednak tym bardziej dogodnym, jest ono bowiem podatne na zmiany. W przypadku metafizycznego przekonania, iż są wybrani i potępieni, są lepsi i gorsi, są uprzywilejowani i niedotykalni, niewiele można zrobić⁹. Tak po prostu jest. W przypadku zaś konstruktów społecznego można mówić, że niekoniecznie tak być musi, że wystarczy zmienić sposób naszego patrzenia i nie będziemy już odróżniać jednych od drugich – i problem sam zniknie. Tym samym uznanie kulturowych podstaw naszego postrzegania świata wydaje się bardziej dogodne, w miarę potrzeby bowiem można dokonywać w nim zmian. Otóż tak tylko się wydaje. Dla konstruktywisty, uznającego kulturowy charakter naszych przekonań dotyczących obiektywizmu czy uniwersalizmu, powinno być jasne, że takowe nie poddają się zmianom tak łatwo, jak by się tego chciało, w momencie, gdy wykryty zostanie problem w obrębie określonej perspektywy. Trudno będzie zmienić nasz sposób kulturowego opisu, jeżeli przyzwyczailiśmy się przez długie lata patrzeć na ludzi w określony sposób. Oczywiście z czasem możemy zmieniać nasze przeświadczenia kulturowe, nasze opisy, język, pozostaje jednak problem użycia i określonego interesu za nimi stojącego. Samo bowiem przekonanie kulturowe – jak to już zostało powiedziane – nie jest tym, co determinuje nasze wybory społeczne czy polityczne. Nawet jeżeli zlikwidujemy jeden sąd, to pojawi się drugi. Jeżeli mechanizm działania użycia i interesu pozostanie taki sam, to zmiana sądów nie będzie miała znaczenia i to, czy będziemy kogoś nazywać Cyganem czy Romem,

⁹ Niedotykalni to w Indiach osoby o bardzo niskim statusie społecznym, pozbawione pewnych praw i dyskryminowane przez resztę społeczeństwa.

nie powstrzyma nas od ich społecznego wykluczenia, poniżania lub stosowania względem nich przemocy¹⁰.

Dla jasności warto dodać w tym miejscu, że wprawdzie wraz ze zmianą przekonań stron biorących udział w dyskusji zmiany mogą ulec ich roszczenia, lecz nie muszą – będzie to zależać od interesów, którymi się kierują, a które to wpływają na takie lub inne użycie danego przekonania. W świetle tego twierdzić, że powinniśmy zmienić nasze przekonania, a zmienią się także nasze roszczenia, to wprowadzać zbytnie i mylące uproszczenie, a tym samym znów powrócić do miejsca, w którym już byliśmy. Sama wymiana przekonań niewiele nam da, jeśli nie będzie za nimi szła także zmiana ich użycia. Zastąpimy je innymi, za którymi znów będą się kryły określone roszczenia – częstokroć te same. To samo można powiedzieć o kategorii prawdy. Jako taka niewiele znaczy, do czasu, gdy nie zostanie ona użyta do konstytuowania się jakiejś postawy. To, że można wyróżnić rasę aryjską, nic nie znaczy, do momentu, gdy ktoś uzna, że jest ona lepsza od innych, bo akurat takie cechy uważa za bardziej pożądane niż inne, a więc tylko aryjczycy powinni rządzić. Podsumowując ten wątek, można powiedzieć, że nie dostrzegając roli użycia i interesu stojących za takim a nie innym użyciem danego przekonania, możemy mieć wrażenie, że to przekonania (np. że prawda jest absolutna, lokalna lub że jej nie ma) są odpowiedzialne za nasze roszczenia, i tym samym twierdzić, że zmiana danego przekonania może skutkować zmianą roszczeń.

Na zakończenie tego wątku warto powtórzyć, że to nie w odrzuceniu kategorii prawdy czy uniwersalności powinniśmy – jak Rorty – upatrywać wybawienia ludzkości. Projekt odrzucenia rozważań nad prawdą niewiele nam daje – a bynajmniej nie prowadzi do zaistnienia dialogu i pokoju, tak jakby chciał tego Rorty. W imię „wartości azjatyckich” zabija się tak samo, jak w imię wartości uniwersalnych¹¹.

5. Dialog

Tak jak nie można zgodzić się z Rortym, że rezygnacja z posługiwania się kategorią prawdy może coś zmienić w naszym postępowaniu, tak można przystać na to, że dialog i dyskusja stwarzają szansę na zaistnienie zmiany w obrębie żywionych

¹⁰ Za przykład może posłużyć propozycja odmiennego nazywania niedotykalnych w Indiach i określanie ich *Harijan* („Ludzie Boga”). Zmianę tę zainicjował Mahatma Gandhi. W dłuższej perspektywie nie przyniosła spodziewanego rezultatu.

¹¹ „Wartości azjatyckie” często były przywoływane, by uzasadniać działania autorytarnych reżimów w Azji, powołujących się na istnienie w Afryce szczególnie zestawu wartości, który odzwierciedlał regionalną kulturę.

postaw. Właściwa jest więc intuicja Rorty'ego, gdy opowiada się za dialogiem. Taki dialog będzie z pewnością korzystny, o ile ułatwi poznanie się nawzajem i pozwoli na ustalenie zgodnego sposobu użycia określonych przekonań. Możemy sobie wyobrazić sytuację, iż w efekcie naszego dialogu nie będzie już konfliktu roszczeń pomiędzy nami a drugą stroną dyskusji. Dyskusja rozwiąże nasz spór i nikt nie ucierpi. Jednak to, czy tak się stanie, zależeć będzie od tego, jaki sposób użycia przekonania zwycięży, na jaki wspólny interes przystanąły strony. W przypadku, gdy namawiamy kogoś do użycia przemocy względem osoby trzeciej, a nie względem siebie nawzajem, to konflikt i przemoc – których Rorty tak bardzo chciał uniknąć – pojawią się na linii dysputant–ofiara¹². Dialog, który miał zapobiec przemocy i cierpieniu, przesunie go z jednej płaszczyzny na drugą. Można wtedy oczywiście powiedzieć, że możliwość komunikowania się nie została wykorzystana we właściwy sposób.

Cóż znaczy jednak „wykorzystywać we właściwy sposób”? Rorty powiedziałby, że sposób będzie właściwy, o ile będzie zgodny z naszą kulturowo-społeczną hierarchią wartości, która uzasadnienie dla swego istnienia czerpie z wnętrza naszej lokalnej społeczności. Dla nas, liberałów – dodałby Rorty – ważne jest to, aby ta hierarchia wartości była ukierunkowana na ochronę indywidualnych sfer prywatnych i na ukonstytuowanie się takiej sfery publicznej, w obrębie której te pierwsze będą mogły poszukiwać porozumienia i konsensusu¹³. Takie tłumaczenie na niewiele się jednak zda, kwestią otwartą bowiem zostaje to, jakie wartości naszej lokalnej społeczności czy wspólnoty nami kierują, czy są takowe, jak je rozumiemy, a w szczególności, co znaczy, że powinniśmy chronić indywidualne sfery prywatne i wspierać tworzenie sfery publicznej skupionej na poszukiwaniu konsensusu¹⁴. Te same trudności napotykamy w zetknięciu się z członkami innych społeczności lub

¹² W pewnym sensie z sytuacją taką mamy do czynienia w przypadku korporacji międzynarodowych, które przestrzegają międzynarodowych standardów praw człowieka w Europie czy USA, lecz gdy podejmują swe działania gospodarcze w krajach Trzeciego Świata, to wykorzystują ich brak wewnętrznych regulacji prawnych w tym zakresie. Czynnie lub biernie zgadzają się na stosowanie w stosunku do obywateli środków przymusu, a nawet przemocy przez reżimy, które pozwalają im inwestować. Ponadto stosowanie tej przemocy częstokroć możliwe jest dzięki obecności tych korporacji i roli, jaką odgrywają w finansowym i technologicznym wsparciu istniejących reżimów.

¹³ R. Rorty, *Przygodność...*, op.cit., s. 266; M. Kilanowski, *Ku wolności jako odpowiedzialności. Dewey, Rorty, Habermas o nowej jakości w demokracji*, Toruń 2013, s. 102–116.

¹⁴ Czy znaczy to takie chronienie sfery prywatnej, jak w przypadku *Kiobel Case*, gdy Sąd Najwyższy USA oddalił roszczenie dotyczące naruszeń praw człowieka przez korporacje międzynarodowe w Nigerii? Czy chodzi mu o takie poszukiwanie konsensusu w obrębie swej sfery publicznej (w oparciu o wartości naszej demokratycznej społeczności), który będzie polegał na uznaniu, że nasze rozumienie tych wartości nie dopuszcza stwierdzenia, czy zostały one naruszone w innym kraju?

kultur¹⁵. Można jednak dodać do tego, co stwierdza Rorty – nie odwołując się do naszej kultury czy historycznego zakorzenienia – że „właściwym sposobem użycia dialogu” będzie taki, który nie wyklucza, nie określa kogoś jako gorszego, jako nieczłowieka lub podczłowieka. Można bowiem zaobserwować pewną historyczną tendencję w zachowaniu człowieka, że gdy już kogoś uznał za gorszego, to był bliski, by przekonania tego używać, aby owego gorszego wykluczyć, źle traktować lub stosować względem niego przemoc.

Stawiając na dialog, warto wierzyć, że w najlepszym z możliwych scenariuszy dysputanci będą dyskutować wystarczająco długo i wyjaśnią sobie sporne kwestie – omówią interesy, jakie kierują ich działaniami, wpływając na ich roszczenia. Być może zgodzą się na to, jaki interes powinien nimi kierować. Cóż jednak począć, gdy nasz dysputant nie uważa, iż używa określonego przekonania pod wpływem interesu, który kształtuje przyjmowane przez niego roszczenie i postawę. Będzie on nadal sądził, że jego postawa i działania są takie a nie inne, wpływają bowiem z podzielanego przekonania (opartego na prawdzie absolutnej, na powszechnym uznaniu lub kulturowym oglądzie). Nadal swe czyny będzie uzasadniał przez posiadanie określonego przekonania, oddalając tym samym odpowiedzialność za nie. Problem będzie istotny, dopóki wszak nie mamy świadomości, że kierują nami interesy i wysuwane roszczenia, dopóty nie będziemy mogli przyjąć postawy odpowiedzialności i nie będzie możliwe prowadzenie odpowiedzialnego dialogu. Dialog zamiast stać się metodą rozważania problemów, polegającą na zadawaniu pytań i wsłuchiwaniu się w odpowiedzi, różne stanowiska, plany działania, będzie nadal odbywał się sporadycznie, to tu, to tam, likwidując w najlepszym przypadku na jakiś czas konfliktową sytuację, ale nie będzie rozwiązywał podstawowego problemu, jakim jest niezrozumienie naszej roli w podejmowaniu działań (które są zależne od naszych interesów i roszczeń) i brak postawy odpowiedzialności za nie.

Można powiedzieć, że dialog będzie możliwy – a najlepiej „niezakłócony”, jakby to powiedział Jürgen Habermas – jeśli będziemy świadomie zawieszają nasze roszczenia i interesy oraz uznamy wolność oraz równość stron¹⁶. Problemem bowiem nie są nasze przekonania, które stoją na drodze przyjaznej dyskusji, lecz roszczenia, które wpływają na ich użycie, a te istnieją bez względu na to, jakie mamy przekonania lub jaką kategorią prawdy się posługujemy. Czy można jednak z owych roszczeń definitywnie zrezygnować? Otóż możemy wyobrazić sobie, że

¹⁵ Zdarzyć się może, że będzie nam bliżej do nich niż do własnego sąsiada.

¹⁶ Idea niezakłóconej komunikacji jest centralna dla Jürgena Habermasa. Zob. J. Habermas, *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, Warszawa 1999; idem, *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, t. 2, Warszawa 2002.

zawiesimy nasze przekonanie, że coś jest białe lub czarne, ale trudniej wyobrazić sobie, że uda nam się na długo zawiesić nasze roszczenie i przystąpimy do dialogu, gdy będziemy chcieli coś od drugiej osoby uzyskać, a ona będzie nieustannie odmawiać. Sytuacja może stać się bardzo trudna. Oczywiście nie we wszystkich przypadkach odmowy osoba, chcąc nakłaniać drugiego do swojej wizji czy podjęcia działań, zdecyduje się na zastosowanie środków przymusu. Są jednak kwestie, co do których negatywne ustosunkowanie się strony przeciwnej może spowodować zastosowanie najdrastyczniejszych środków, tak jak dzieje się np. w relacjach międzynarodowych.

Jak widzimy, dodatkową trudność sprawia brak możliwości takiego zawieszenia naszych roszczeń, które sprawi, iż kwestią dyskusji pozostanie wzajemne opowiadanie sobie świata, bowiem w świecie tym żyjemy i działamy. Nie możemy w taki sposób zrezygnować z naszych interesów, by nie generowały roszczeń. Możemy starać się je zawiesić, ale będzie to możliwe do czasu, gdy będziemy musieli podjąć jakąś codzienną decyzję. W określonych warunkach możemy tej decyzji nie podejmować przez długi czas, jednakże prędzej czy później przychodzi moment, gdy trzeba opowiedzieć się za konkretnym użyciem danego przekonania, np. dotyczącego czystości narodu. Czasami będzie ją trzeba podjąć szybko, stawką bowiem może być wykluczenie poza ramy uprzywilejowanych i kwestią istotną będzie, czy na wprowadzony podział przystać czy się mu przeciwstawić. Zazwyczaj czasu do namysłu i dyskusji jest wystarczająco dużo, a i tak się z niego nie korzysta. Gdy zaś pojawi się problem, to zamiast indywidualnie podjąć decyzję, często przerzuca się ją na innych lub na przekonania, które się posiada. Ci inni, częstokroć z wielką radością i zadowoleniem, przyjmują rolę tych, którzy zadecydują, i skorzystają z naszej nieświadomości, potwierdzając, że inaczej postąpić nie można, takie bowiem a nie inne są nasze przekonania¹⁷.

Dialog to jednak nie wszystko. Dialog to środek do osiągnięcia określonych celów. Dialog sam w sobie nie może być celem, którego osiągnięcie odwiedzie ludzi od walki, używania przemocy. Można westchnąć: „gdyby to tylko było możliwe”. Dyskusje nad mniejszościami narodowymi, cudzoziemcami, uchodźcami trwają w każdym państwie, w którym takowe grupy osób występują, lecz pomimo że są kontynuowane, nie wszyscy z tych dyskusji są zadowoleni. W efekcie docierają do nas informacje o kolejnych tragediach, aktach agresji i przemocy.

¹⁷ Taka linia rozumowania jest reprezentowana przez tych, którzy bronić chcą określonego *status quo*. Nie są to jedynie przywódcy reżimów z podległym im aparatem władzy, lecz często także grupy zawodowe, które podporządkowują się ideologii legalizmu. Zob. J. Shklar, *Legalism*, Cambridge 1964.

Dialog, wolna i niezakłócona komunikacja, jest niewątpliwie wartością, lecz potrzebujemy dookreślenia, w imię czego miałby się on toczyć. Może dotyczyć sposobu opisywania sobie świata lub też może być prowadzony w celu obronienia danego przekonania, bowiem mamy w tym interes, aby takie a nie inne było praktykowane. Dla nas kluczowe jest przekonanie, że człowiek jest wartością, a towarzyszy określone użycie: na podstawie posiadanego przekonania jesteśmy przeciwko stosowaniu względem drugiego człowieka przemocy¹⁸. Pomimo jednak, że zarówno przekonanie, jak i użycie są w nas ugruntowane – bez względu na to, czy uznanie człowieka jako wartości będzie dla nas prawdą uniwersalną lub lokalną – to powinniśmy być gotowi, by o nich dyskutować, i aby dialogowi towarzyszyła dodatkowo chęć uzasadniania tego przekonania lub pogłębiania o nim wiedzy przez spotkanie z innym – przez poznawanie go. I powinniśmy być gotowi na to, by w jakimś stopniu pod wpływem dialogu zmieniło się zarówno przekonanie, jak i jego użycie. Być może okaże się, że w naszym pragnieniu niekrzywdzenia w rzeczywistości właśnie kogoś w nieświadomy sposób krzywdzimy¹⁹. I być może, pomimo tego, że ktoś będzie miał rację, iż jedni są bardziej uzdolnieni od innych, że jedni mają lepsze możliwości osiągnięcia sukcesu przy realizacji określonych zadań, a inni gorsze, to nam z kolei uda się przekonać naszego dysputanta, że nie stanowi to podstawy, by uznać jednych za gorszych, a innych za lepszych, przyznając tym drugim prawo bycia panami życia i śmierci względem całej reszty. Wiemy, że nie przychodzi to bez trudu, a głosów w dyskusji może być wiele, tak jak wiele jest też niechęci, by do dialogu przystąpić. Warto zdawać sobie sprawę z tych powyższych trudności, by zbyt optymistycznie nie twierdzić, że dialog nas „wyzwoli”.

¹⁸ Wprawdzie uznaje się, że nie wszystko może być przedmiotem dyskusji i zmiany, tak jak w przypadku *ius cogens*, to warto być jednak otwartym, by prowadzić dialog o tym, czy we właściwy sposób rozumie się szczegółowe kwestie mające znaczenie dla ochrony owych *ius cogens* (kim jest człowiek, jakie są jego potrzeby, czy dobrze są rozpoznawane, czy stosowane względem niego działania są właściwe), bowiem to od tych szczegółowych kwestii zależy, czy ten, którego chcemy chronić, faktycznie ochronę tę będzie miał zapewnioną. Innymi słowy, możemy powiedzieć, że według nas z człowieka nie robi się mydła i materacy (zob. Zofia Nałkowska, *Medaliony*, Warszawa 2004). I tego przekonania nie będziemy skłonni zmienić. To jednak warto podejmować dialog, bowiem być może widzimy za mało i pod wpływem dyskusji dostrzeżemy, że obdzieramy człowieka z godności, gdy zgadzamy się na wykorzystywanie jego zwłok do działań artystycznych (Wystawa „The Human Body”), lub być może robimy z niego „królika doświadczalnego”, karmiąc genetycznie modyfikowaną żywnością.

¹⁹ D. Kennedy, *Human Rights, Part of the Problem?* [w:] *The Dark Sides of Virtue, Reassessing International Humanitarianism*, Princeton–Oxford 2004.

6. Podsumowanie

Na zakończenie w ramach podsumowania warto zadać pytanie, czy metafizycy są niebezpieczni, czy powinniśmy obawiać się ich, jak czyni to Rorty. Aby na nie odpowiedzieć, niezbędnych jest kilka słów porządkujących. Wraz z przyjmowaniem określonej wizji świata tworzy się z czasem określona postawa. Postawa ta jest ściśle związana z działaniami, jakie podejmujemy. Owe działania nie są jednak bezpośrednio konsekwencją posiadania takiej a nie innej wizji świata, lecz są wynikiem jej użycia – użycia poszczególnych przekonań, które wchodzi w jej skład. Przekonanie wywołuje więc określone konsekwencje praktyczne, ale nie przez fakt jego posiadania, lecz poprzez fakt jego użycia. Określona wizja świata, przekonanie, pogląd mogą podlegać różnym sposobom użycia w zależności od interesów tego, który je posiada. Nie są one odpowiedzialne za wyciągane z nich wnioski co do działań, jakie należy podjąć, przyjmowanych postaw, lecz odpowiedzialny jest ten, który do takich a nie innych wniosków dochodzi, takie a nie inne postawy przyjmuje. Teraz można odpowiedzieć na powyższe pytanie. Metafizyk jest niebezpieczny, o ile przyjmuje szkodliwą dla innych postawę i używa swych przekonań, aby pozbawiać ich wolności, by narzucać swój punkt widzenia, stosując przemoc. Równie niebezpieczny może być jednak konstruktywista czy Rortiańska ironistka.

Rortiańska ironistka pojawia się w tekstach Rorty'ego jako przeciwieństwo dla metafizyka poszukującego jednej i niezmiennej uniwersalnej prawdy. Ironistka jest świadoma przygodności swoich przekonań, ich historycznego i kulturowego zakorzenienia. Opisując ją, Rorty twierdzi, że konieczna jest świadomość przygodności naszych poglądów i niepewność co do żywionych przekonań i sądów (przyjmowanie postawy ironistki)²⁰. Dopiero – jak uważa – gdy nie będziemy ich pewni, gdy będziemy myśleć, iż to być może strona przeciwna ma rację – a ona, że być może to my ją mamy – powstanie sytuacja, że żadna ze stron nie użyje przemocy, aby nakłonić tę drugą do swego stanowiska. Rorty nie ma jednak racji, bowiem – jak to już zostało powiedziane powyżej – to nie od poglądu, przekonania, a także i naszej pewności lub niepewności zależy, czy będziemy stosować przemoc. Przemoc można zadawać, nawet będąc niepewnym, czy to, do czego służy, jest warte naszego zaangażowania. Przemoc można także zadawać, będąc pewnym swego podejścia, stanowiska, oglądu rzeczywistości, ją samą traktując jako egzemplifikację – ucieleśnienie tej pewności. Krótko mówiąc, nie jest konieczne żyć w niepewności czy godzić się z nią. Możemy być również pewni swego stanowiska. W pewności bowiem nie ma nic złego, dopóki zarówno jej, jak i niepewności, towarzyszy gotowość do

²⁰ Np. R. Rorty, *Przygodność...*, op.cit., s. 116.

spotkania z drugim, poznawania i weryfikowania swych przekonań oraz sposobu ich użycia – naszego podejścia. Jednocześnie powinniśmy być zawsze gotowi, by pogłębiać naszą wiedzę, by chcieć poznawać, nigdy nie ustając w tym dążeniu.

Podsumowując kwestię zmiany Rortiańskiej perspektywy, można powiedzieć, że nasze działania nie są zależne ani od naszych przekonań o obiektywnej i uniwersalnej rzeczywistości, ani też od przekonań o ukonstytuowanym kulturowo jej charakterze, lecz od sposobu użycia tych przekonań. Żadne bowiem przekonanie nie determinuje nas do takich a nie innych działań. To nie przekonania są niewłaściwe, lecz sposób ich użycia. W związku z tym nie powinniśmy walczyć z przekonaniem, lecz z pewnymi postawami nakierowanymi na zagarnianie sfery prywatnej innych osób czy na zakłócanie wspólnej przestrzeni komunikacyjnej, jaka tworzy się między nami w obrębie sfery publicznej. Należy działać na rzecz przemiany tych sposobów użycia podzielanych przekonań, które zmierzają do stosowania przemocy, i dążyć do tego – bez względu na przyjmowaną wizję świata i człowieka – aby zarówno tworzenie przestrzeni wolności, jak i równe traktowanie innych osób były istotną częścią naszego działania.

Krótko mówiąc, nie ma bezpośredniego przejścia między przekonaniem a działaniami. Te pierwsze nie determinują tych drugich. Obawa Rorty'ego, że odwoływanie się do prawdy czy wartości uniwersalnych prowadzi do fundamentalistycznych postaw i w konsekwencji do wojen, nie jest uzasadniona. Tak jak Rorty można promować odrzucenie pojęcia „prawdy” (dla niektórych skompromitowane) na polu społeczno-politycznych działań, ale to odrzucenie nic nam nie da, bowiem przekonania, jakie podzielamy, nie mają większego praktycznego znaczenia. Należy uświadamiać sobie, że to, co jest ważne, to nasze postawy, że są one wypadkową naszego podejścia do żywnych przekonań, tego, jak ich używamy i jaki interes nami kieruje. Należy zwracać uwagę, że to nie nasze kategorie i przekonania są odpowiedzialne za bieg wydarzeń, ale nasza nieświadomość procesu dokonywania wyboru postaw i działań, na który mamy wpływ. To, co się liczy, to użycie naszych przekonań. Nie ma powodu, by bać się odwołań do absolutnej czy uniwersalnej prawdy. W ostateczności ważne jest to w imię czego, jakiego interesu, będą one użyte. A będą one użyte we właściwy sposób, jeśli będą nakierowane na poszanowanie wolności i godności każdego człowieka w wyniku niestosowania przemocy.

Wróćmy do swego rodzaju sukcesu, jakim przez pewien czas cieszyły się ideologie w XX wieku. Powiedzieliśmy sobie, że był on osiągnięty dzięki „promowaniu” (narzucaniu!) treści, które upowszechniły się w wyniku tego zabiegu. Sukces polegał na uzmysłowieniu jednostkom, iż to o nie toczy się walka, iż to one są tym najwyższym dobrem, na rzecz którego należy stworzyć dogodne warunki rozwoju. Niewątpliwie trudno było wtedy rozsądzić, czy metody, jakimi do tego celu się dą-

żyło, są właściwe, czy wyznaczony cel jest słuszny. Sądzone, że jest, choć pojawiały się wątpliwości. Takie wątpliwości mamy też i dziś. Trudno jest stwierdzić, jakie cele i środki stosowane na rzecz ich realizacji są słuszne. Z każdej strony ktoś próbuje przedstawić swe własne cele i proponuje określone metody działania. W świetle tego zadajemy sobie ponownie pytanie coź dziś znaczy postępować zgodnie z maksymą, która miałyby stać się powszechnym prawem? Jak ustalić, które z zaproponowanych zasad i metod postępowania są godne uwagi, a które nie? Historia uczy, że są one często prezentowane z przeświadczeniem, że tym, co przyświeca wcielaniu ich w życie, jest dobro jednostki. A czy one są równie dobre?

W świetle tak stawianych pytań należy zgodzić się z Rortym, że tym, do czego możemy się odnieść, jest dialog. To dialog – mimo że nastrocza wielu trudności – pozwala na wzajemne poznawanie się i zmierzanie do stanu, w którym zredukujemy wszechobecne przemoc i cierpienie. To dialog stwarza nam szanse powiększenia wspólnoty, którą określamy mianem „my”, przez włączanie do niej tych wszystkich („oni”), którzy byli z niej wykluczeni. Niewątpliwym wyzwaniem, jakie przed nami stoi, jest kształtowanie takich wspólnot, takich społeczności, które będą uważać ów dialog za niezbędny element rozwiązywania konfliktów i sporów.

LITERATURA:

- Berlin I., *Cztery eseje o wolności*, Warszawa 1994.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego. Racjonalność działania a racjonalność społeczna*, t. 1, Warszawa 1999.
- Habermas J., *Teoria działania komunikacyjnego. Przyczynek do krytyki rozumu funkcjonalnego*, t. 2, Warszawa 2002.
- Nałkowska Z., *Medaliony*, Warszawa 2004.
- Kennedy D., *Human Rights, Part of the Problem?* [w:] *The Dark Sides of Virtue, Reassessing International Humanitarianism*, Princeton–Oxford 2004.
- Kilanowski M., *Ku wolności jako odpowiedzialności. Dewey, Rorty, Habermas o nowej jakości w demokracji*, Toruń 2013.
- Rorty R., *Human Rights, Rationality, and Sentimentality* [w:] *On Human Rights*, S. Shute, S. Hurley (red.), Oxford 1993.
- Rorty R., *Is it Desirable to Love Truth?* [w:] *Truth, Politics and 'Post-Modernism*, R. Rorty (red.), Assen 1997.
- Rorty R., *Przygodność, ironia i solidarność*, Warszawa 1996.
- Rorty R., *Moralna tożsamość a prywatna autonomia: Przypadek Foucaulta*, „Etyka” 1993, nr 26.
- Shklar J., *Legalism*, Cambridge 1964.



Ryszard Borowicz, *Maria Marta Urlińska*

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Janis Vanags

Rīgas Tehniskā universitāte – RTU, Łotwa

EUROSIEROCTWO – ZJAWISKO SPOŁECZNE CHARAKTERYSTYCZNE DLA ZSTĘPUJĄCEGO POKOLENIA

ABSTRACT

Euroorphanhood concerns of older people whose children are staying abroad for a long time (in the project at least 12 months). Traditional network of support in Polish society is based on familio-centrism. According to this theory, the younger generations have obligations to the oldest members of their families which arising from the bonds of blood. Phenomenon of interest to us is its existential dimension (quality of life) and essential (quality of life). It is equally important, the objective (defined state of affairs) and subjective (personal sense of quality of life) approach. Euroorphanhood is a development phenomenon, because of a large spatial mobility of the younger generation on the one hand and quickly extending of the human life cycle. In this approach euroorphanhood will be subjected to empirical testing – it will be a comparative study in three countries: Lithuania, Latvia, Poland.

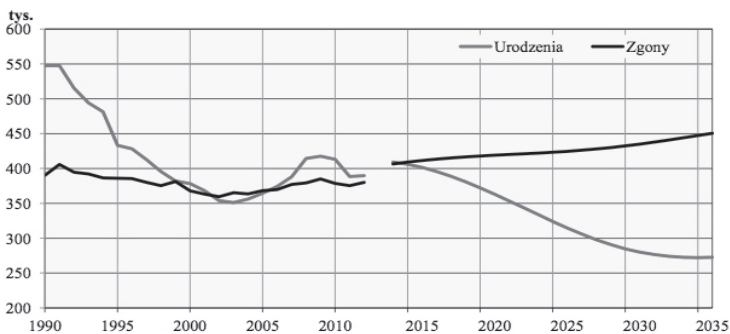
Key words:

euroorphanhood, old age, familio-centrism, retirement, standard of living, quality of life

Pod pojęciem „eurosieroctwa” mieści się zjawisko pozostawiania w kraju rodziców – osób starszych, których dzieci przebywają długi czas za granicą lub zamieszkują daleko. Tradycyjna sieć wsparcia w przypadku polskiego społeczeństwa bazuje na familiocentryzmie. Zgodnie z tym młodsze pokolenia mają zobowiązania, wynikające z więzów krwi, wobec najstarszych członków swojej rodziny. Zobowiązania te mają wymiar zarówno egzystencjalny (poziom życia – warunki materialnego bytu), jak i esencjonalny (jakość życia – więzi społeczne czy opieka). Z racji coraz to większej mobilności przestrzennej młodszych pokoleń, tak rozumiane eurosieroctwo jest kwestią rozwojową. Decyduje o tym z jednej strony skala emigracji. W apogeum było to blisko 2 mln osób, co stanowi ponad 5% ogółu ludności. Warto przy tym dodać, że wyjeżdżają głównie ludzie młodzi, zaś dominuje motyw ekonomiczny. Z drugiej strony upowszechnił się model rodziny nuklearnej. Efektem udanej socjalizacji jest usamodzielnienie się dzieci, które prowadzą własne gospodarstwo rodzinne. Starzejący się rodzice mają sobie radzić sami.

Niepokój związany z podjętą kwestią budzi też szybko postępujące starzenie się społeczeństwa polskiego. Od dwóch już dekad obserwujemy narastający demograficzny niż. Wprawdzie fale demograficzne – wyżę (około 800 tys. urodzeń żywych) przeplatają się z niżami (kilka lat temu urodziło się 360 tys. dzieci) – obserwowane były w ostatnich wiekach, ale najnowszy ma szczególny przebieg zarówno z powodu swojej głębi, jak i długiego czasu trwania. Złudzeń nie pozostawiają również

Urodzenia i zgony w latach 1990–2012 oraz prognoza do 2035 roku



Wykres 1. Sytuacja demograficzna Polski

Źródło: Główny Urząd Statystyczny, Departament Badań Demograficznych i Rynku Pracy.

prognozy demograficzne – w przypadku ich spełnienia się będziemy społeczeństwem ludzi starych. Załączony wykres w dobitny sposób ilustruje „otwierające się nożyce”. Wygeneruje to nieoczekiwaną sytuację na rodzimym rynku pracy (bogata oferta dla osób w wieku produkcyjnych), ale również niesamowite zobowiązania wobec tak licznych emerytów (wydolność systemu ubezpieczeń społecznych).

1. Pokolenie zstępujące jako kwestia społeczna

Problem pokolenia (osoby w podobnym wieku, które łączy z tej racji wspólnota przeżyć) zstępującego potęguje zarówno wzrost jego liczebności, jak i rosnący szybko czas trwania ludzkiego życia. Według danych Eurostatu w 2011 r. 13,7% populacji w naszym kraju miało więcej niż 64 lata. Prognozuje się, że w 2035 r. liczba ta będzie oscylowała wokół 9,6 mln, co będzie stanowić 26,7% ogółu ludności. Już dzisiaj wśród osób w wieku poprodukcyjnym wyróżnia się pokolenie witalnych emerytów – z rozbudzonymi aspiracjami, poszukujących swojego miejsca w świecie, zdrowych, ale dysponujących niewielkimi zasobami finansowymi, oraz pokolenie wymagające już wsparcia – osoby biedne, schorowane, samotne. Światowa Organizacja Zdrowia wydziela nawet trzy takie podokresy: wiek podeszły (65–75 lat), starczy (75–90 lat) oraz sędziwy (powyżej 90)¹. W sposób jednoznaczny zmienia to nasze dotychczasowe, rodzime, spojrzenie na ostatnią fazę cyklu ludzkiego życia.

Jeszcze nie tak dawno problem ten w sensie społecznym niemal nie istniał. Decydował o tym dość krótki okres życia w wieku poprodukcyjnym (pół wieku temu statystyczny Polak żył 60 lat; obecnie blisko 75; znacząco dłużej – około 8 lat – kobiety). Ponadto dane GUS pokazują, że oczekiwane trwanie życia kobiety w momencie osiągnięcia przez nią wieku emerytalnego to około 23 lata, zaś mężczyzna ma przed sobą, przeciętnie rzecz biorąc, około 15 lat życia. Daje to mniej więcej dwie dekady funkcjonowania w nowej społecznej roli. Wiąże się ona ze zdecydowanie niższymi niż dotąd dochodami. Przeciętny polski senior dysponuje rocznie kwotą nieprzekraczającą 40 tys. zł (w przypadku kobiet jest ona o 17% niższa)². Nie było takich możliwości (niskie płace), a ponadto nie ma w naszym społeczeństwie większej tradycji gromadzenia wcześniej zasobów na ten okres swojego życia. Jeżeli nawet oszczędności są, to dość niewielkie i stosunkowo

¹ B. Szatur-Jaworska, P. Błędowski, M. Dzięgielewska, *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006, s. 46.

² Centrum Badania Opinii Społecznej, *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, Warszawa 2010.

szybko zostają one skonsumowane. Niskie dochody emerytów i rencistów wprost wiążą się z ryzykiem życia w ubóstwie. Co piątego Polaka nie stać dzisiaj na któryś z podstawowych wydatków: pełnowartościowy posiłek, opłaty stałe (czynsz, inne rachunki) czy wyposażenie mieszkania (wymiana zużytego sprzętu, np. lodówki). Wczesny wiek przechodzenia w stan zawodowego spoczynku (emerytury, renty) dotyczy osób z pełnią rozwiniętych potrzeb życiowych. Chcą oni w sposób aktywny spędzać czas wolny, jak też uczestniczyć w życiu społecznym oraz w kulturze. Generuje to nowe jakościowo problemy i pytanie: co możemy zaoferować tej, coraz to liczniejszej kategorii obywateli?

W jeszcze późniejszej fazie cyklu życia pojawiają się jednak specyficzne problemy: opieka, zarówno socjalna, medyczna, jak również psychologiczna. Do niedawna dominowały rodziny wielopokoleniowe, gdzie normą było prowadzenie wspólnego gospodarstwa domowego oraz zamieszkanie w nim trzech pokoleń (dziadkowie–rodzice–dzieci). Więzy społeczne były niezwykle silne: najstarsi zajmowali się prowadzeniem domu, wychowaniem wnuków, zaś ich dzieci koncentrowały się na aktywności zawodowej, a w ostatniej fazie życia opiekowały się swoimi rodzicami. Warunki życia tych ostatnich oraz faktyczne relacje międzypokoleniowe uznawane były za jeden z tematów tabu, zaliczanych do mocno prywatnych. Różnego rodzaju przemoc w rodzinie – fizyczna, psychiczna czy ekonomiczna – dopiero od niedawna stała się obiektem zainteresowania, a ciągle o niej niewiele wiemy, gdyż z trudem poddaje się naukowym badaniom.

Zmiany globalne doprowadziły do tego, że zmieniła się sama rodzina, która składa się współcześnie z dwóch pokoleń i jest strukturą małą (model 2+1). Dorośli członkowie społeczeństwa w poszukiwaniu pracy zawodowej często przemierzają się i wokół tej roli społecznej budują swoją tożsamość. Wszystko to powoduje, że bezpośrednie kontakty dorosłych dzieci ze swoimi rodzicami nabierają charakteru okazjonalnego. Problem gwałtownie narasta wtedy, gdy rodzicom zaczyna być potrzebna codzienna pomoc (pożywienie, sprząatanie mieszkania, utrzymanie higieny) i wsparcie natury mentalnej (bezpośredni kontakt z bliskimi). W tym zakresie dominują zdecydowanie rozwiązania bazujące na wykorzystaniu potencjału tkwiącego w sferze prywatnej – mobilizacja członków rodziny w postaci świadczonej pracy lub wsparcia materialnego czy przeznaczanego czasu. Alternatywą jest życie w ubóstwie, samotność oraz poczucie osamotnienia. Można by oczekiwać, że powstała tutaj luka wypełni układ instytucjonalny – agendy rządowe i/lub samorządowe, organizacje pozarządowe. Jest to jedno z wielu zagadnień wymagających najpierw zmian mentalnych, później aktywności legislacyjnej, a także sięgnięcia po środki publiczne. Jak dotąd mamy do czynienia w tym zakresie ze stanem swoistej próżni.

2. Syndrom osób starszych

Na starość składa się szereg komponentów. Jeden z bardziej czytelnych czynników ma naturę organiczną. Uznaje się, że biologiczny schyłek życia następuje, kiedy to pojawiają się pewne, jasno określone zmiany natury fizjologicznej, związane z pogarszaniem sprawności poszczególnych narządów i całego organizmu. Z kolei psychologia wskazuje na zmiany związane z degradacją w sferze osobowości człowieka, narastaniem poczucia osamotnienia. Socjologowie zwracają uwagę na wycofywanie się z dotychczasowych kontaktów, a przede wszystkim z pełnionych dotąd – przez dziesiątki lat – ról społecznych, m.in. zawodowych. W sposób trafny istotę tego złożonego zjawiska oddaje następująca definicja. Starość to „zespół komplementarnie ze sobą powiązanych zmian fizjologicznych (przejawiających się zmniejszoną odpornością organizmu, niedołożnieniem), psychicznych (wyrażonych malkontenctwem lub egocentryzmem, ucieczką od rzeczywistości, rozpamiętywaniem minionych wydarzeń, poczuciem samotności, bezsensu schyłku życia), społecznych (związanych z pozbywaniem się pełnionych ról społecznych, utratą aktywności zawodowej i kontaktów z otoczeniem) wskazujących na ogólny stan regresu. Warunkują się one wzajemnie i dopiero sprzężone stanowią o istnieniu zjawiska starzenia się człowieka”³.

Tak rozumiana starość jest czymś naturalnym i występuje „od zawsze”. Zmienia się jednak społeczne otoczenie oraz świadomość różnych podmiotów. W to, co jeszcze nie tak dawno traktowane było jako naturalne prawo gatunku ludzkiego, coraz to wyraźniej ingerujemy. Rozwój medycyny powoduje, że możliwe jest wydłużanie okresu witalności w różnych jego wymiarach – okres płodności czy wydolność organizmu, większa odporność (dzięki m.in. szczepionkom). Trudną do przecenienia rolę odgrywają zmiany świadomości samych podmiotów. Skutkiem tego jest większa troska o swoje zdrowie, profilaktyka, stosowanie diet, czyli inny styl życia. Również w sferze aktywności zawodowej widoczne jest – chociażby na przestrzeni ostatniego półwiecza – nie tylko coraz późniejsze przechodzenie w stan bierności, ale równie charakterystyczne jest wewnętrzne zróżnicowanie tego procesu (najwcześniej dotyczy to służb mundurowych, dalej uprzywilejowanych cywilnych grup zawodowych, takich jak: górnicy czy nauczyciele; najdłużej zaś aktywnymi pozostają sędziowie czy profesorowie). Jak podaje GUS, wskaźnik zatrudnienia w grupie osób w wieku 55–64 lata jest w naszym kraju znacząco

³ E. Trafiałek, *Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych*, Kielce 1998, s. 22.

niższy – o 10 lat – niż w UE⁴. Formalne zakończenie aktywności zawodowej (przejście na emeryturę) nie zawsze oznacza wycofanie się ze sfery publicznej – furorę robi aktywny udział w pracach Uniwersytetu III Wieku, coraz też liczniej osoby te realizują się również poprzez wolontariat.

Jest to faza dopełniająca wszystkie poprzednie etapy życia. Osoby starsze dotyka wiele problemów a są one natury nie tylko organicznej, ale również społecznej, emocjonalnej, a także moralnej. Dla jednych jest to godne spełnienie i radosne zwieńczenie udanego życia, dla innych zaś okres zgorzknienia i smutku, czego przejawem jest frustracja, pełne złośliwości nastawienie nawet do najbliższych osób. Warto w tym miejscu przywołać koncepcję Erika Eriksona, który zwraca uwagę na to, że na tym poziomie rozwojowym jednostka musi pokonać kryzys: integracja ego vs. rozpacz⁵. Dzięki zgromadzonemu doświadczeniu życiowemu osoby te posiadają ogromną wiedzę, a to predysponuje je – przynajmniej niektórych – do roli mentora w różnych dziedzinach życia. Sprzyja temu również wyciszenie emocjonalne, a także hormonalne. Nie sposób jednak dostrzec w tym rozumowaniu ewidentnych słabości, których główną cechą stanowi orientacja na przeszłość – retrospekcja czy konserwatyzm. Złożony proces starzenia się traktować można jako „sztukę wyboru między tym, z czego trzeba się stopniowo wycofywać, co należy zakończyć, a tym, z czego zrezygnować nie wolno. Umiejętność starzenia się, tj. adaptacja do starości, to dostrzeganie również jej dobrych stron oraz działanie na rzecz wykorzystania zachowanych jeszcze możliwości. Chodzi też o to, aby nasza aktywność była konkretna i celowa”⁶.

3. Nowe wyzwanie – eurosieroctwo

Z eurosieroctwem seniorów mamy do czynienia wtedy, gdy ma miejsce dłuższy fizyczny brak osób najbliższych, czyli własnych dzieci, w bezpośrednim otoczeniu. Zjawisko to rozpatrywane być musi w sposób dynamiczny. Jedną linię continuum stanowi cykl ludzkiego życia. Całkiem inaczej wygląda sytuacja życiowo zaradnych osób starszych, których dzieci wyjechały z Polski, inaczej zaś tych sędziwych. Pierwsi mogą nawet czerpać profity materialne związane z tym, że dzięki pomocy ze strony dzieci mogą utrzymać wysoki standard życia, a z nimi utrzymywać nawet

⁴ *Aktywność ekonomiczna ludności Polski – IV kwartał 2012*, Warszawa 2013.

⁵ E. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.

⁶ H. Balicka-Kozłowska, *Konfrontacja wiedzy gerontologicznej z obserwacją własnego starzenia się [w:] Przygotowanie do starości*, M. Dziegielewska (red.), Łódź 1997, s. 98.

codzienne kontakty dzięki elektronicznym mediom (telefon komórkowy, mail, Skype). Drudzy potrzebują już codziennej (niekiedy całodobowej) opieki i cierpią na brak wokół siebie najbliższych członków swojej rodziny. Przystępując zatem do empirycznych rozpoznań tak zoperacjonalizowanego eurosieroctwa, mieć na uwadze należy zatem konkretną fazę trwania ludzkiego życia.

Drugą kwestię stanowią zróżnicowane treści składające się na eurosieroctwo. W palecie tej znajduje się nie tylko sfera związana z materialnym bytem czy stanem organizmu, ale również z funkcjonowaniem społecznym, emocjonalnym oraz moralnym człowieka. Trudną do przecenienia wartość ma to, co metafizyczne – nadsens życia.

Warunki egzystencji zstępującego pokolenia Polaków, ich dochody – w stosunku do tego, czym dysponowali wcześniej, na co już zwróciliśmy uwagę wcześniej – ulegają wyraźnemu obniżeniu. Ponadto wyraźnie dominuje przekonanie, że w sytuacji masowego bezrobocia na rynku pracy preferowane muszą być młodsze pokolenia. Tylko ekonomiczne skutki wykluczania tej kategorii z rynku pracy są łatwe do policzenia – to chociażby większe środki publiczne na emerytury i renty, a jednocześnie mniejsze podatki. Nie ma ponadto w naszym kraju jeszcze tradycji odkładania 'na później'. Dłuższy pobyt dzieci za granicą może – ale wcale nie musi – powodować utrzymanie dotychczasowej stopy życiowej rodziców. Trzeba bowiem mieć na uwadze to, że Polacy za granicą wykonują z reguły prace dość proste, poniżej posiadanych kwalifikacji, zaś pracują – jeśli chodzi o dobowy czas – długo. Zarabiają mniej niż autochtoni, ale więcej niż ich rówieśnicy w kraju⁷.

Sytuacja zdrowotna osób starszych w miarę upływu lat stale się pogarsza, co wynika chociażby ze słabnących sił fizycznych i pojawiania się coraz to nowych defektów (chorób). Obok stałej troski o zdrowie, tj. aktualnej diagnozy oraz terapii, ważna jest tutaj profilaktyka, której celem może być chociażby opóźnianie pojawiania się kolejnych niewydolności. W tym zakresie naturalna funkcja pełniona przez rodzinę jest trudna do zastąpienia. Równie ważny jak obiektywny stan organizmu jest samopoczucie. Kontinuum to otwierają 'wiecznie zdrowi', niepotrzebujący ani badań medycznych, ani wizyt lekarskich, zaś zamykają ustawicznie narzekający na stan swojego organizmu, lekomani.

W przypadku zstępującego pokolenia oglądu wymaga też kapitał społeczny. Zarówno poziom zaufania (do innych ludzi), skłonność do stowarzyszenia się (przynależność do różnych organizacji), świadczenie pomocy innym (w postaci pracy, wsparcia materialnego) czy też udział w wyborach (krajowych, samorządowych)

⁷ K. Iglicka, *Powroty Polaków po 2004 roku*, Warszawa 2010.

lub zadowolenie z demokracji (ustroju) są prostymi, ale bardzo diagnostycznymi parametrami świadczącymi o społecznym funkcjonowaniu.

Równie ważne jest zadowolenie i satysfakcja z życia. Rozpoznania empiryczne pokazują, że ludzie starsi w Polsce są w większości zadowoleni z życia – 65% respondentów, zaś niezadowolenie deklaruje jedynie 5%. Wśród pierwszych dominują osoby z wyższym wykształceniem (78%), z dochodem na osobę w rodzinie przekraczającym 1200 zł miesięcznie (75%) oraz aktywne zawodowo. Najmniej zadowoleni są słabo wykształceni (ukończona co najwyżej szkoła podstawowa – 59%), biedni (poniżej 500 zł na osobę – 56%). Najbardziej są zadowoleni: ze swojego związku – 89%, z miejsca zamieszkania oraz przyjaciół – 84%, a także ze swoich dzieci – 61%. Najmniej zadowoleni są natomiast ze swojej sytuacji materialnej – 34%, ze stanu zdrowia – 43% oraz z osiągniętych dochodów – 51%. Ich czas wolny wypełnia głównie oglądanie telewizji i słuchanie radia; nie mają natomiast kontaktu z komputerem czy Internetem⁸. Czy to, co charakterystyczne dla najstarszych Polaków, dotyczy również seniorów-eurosierot?

Jednym z lepiej rozpoznanych przez rodzime nauki społeczne zagadnień jest samotność osób starszych⁹. Najczęściej jest ona definiowana jako określony obiektywny bądź subiektywny stan rzeczy, wynikający z nieprawidłowych kontaktów interpersonalnych. Z badań P. Czekanowskiego wynika, że wśród osób w wieku 65–74 lata samotność odczuwa blisko 60% ogółu. Odnosi się ona do właściwych relacji z innymi ludźmi, czego przejawem jest fizyczny brak innych ludzi w otoczeniu, zaś skutkiem może być zanik więzi i izolacja – samotność społeczna¹⁰. Może to być deprivacja potrzeby bliskości (sam w tłumie) – samotność emocjonalna. Równie istotne jest tutaj zagubienie egzystencjalne człowieka, niemożność poradzenia sobie w świecie norm i wartości – samotność aksjonormatywna. Badania empiryczne prowadzone w ostatnim półwieczu wskazują, że najwięcej osób starszych przejawia samotność emocjonalną¹¹. Jak radzą sobie z samotnością? Jedną z bardziej wartościowych typologii wyróżnia: aktywistów (zaangażowani w sprawy publiczne); nianie (opieka nad wnukami); pracusie (ciągle aktywni zawodowo); działkowicze (wolny czas w ogródku); religijni (w kościele); podróżnicy (wycieczki); naukowcy (uczą się, czytają); rozrywkowicze (przebywają z innymi); chorowicy

⁸ CBOS, *Obraz typowego...*, op.cit.

⁹ Por. E. Dubas, *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000; J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991.

¹⁰ P. Czekanowski, *Rodzina w życiu osób starszych i osoby starsze w rodzinie* [w:] *Polska starość*, B. Synak (red.), Gdańsk 2002, s. 109.

¹¹ A.A. Zych, *Człowiek wobec starości: szkice z gerontologii społecznej*, Warszawa 1995, s. 109.

(leczą się); sportowcy (dbają o kondycję); atrakcyjni (troszczą się o wygląd); permanentnie samotni (mieszkają sami i/lub mają duże poczucie osamotnienia)¹². Rozpoznanie tego typu pokazuje jednocześnie, że najskuteczniejszą ochronę przed samotnością stanowi właśnie życie rodzinne¹³.

Prowadzone dotąd empiryczne badania pozwalają wyróżnić kilka typów stylów życia osób starszych. Pojawia się wśród nich styl: ‘prorodzinny’ – rodzina znajduje się w centrum i stanowi największy obiekt zainteresowania; ‘aktywny – zachowawczy’ – dominuje chęć bycia dalej niezależnym (robić to, co dotychczas); ‘aktywny – sybaryta’ – człowiek na emeryturze pragnie spełnić wszystko to, czego wcześniej nie udało się zrealizować; ‘pasywny–sybaryta’ – potrzebuje pomocy społecznej jako formy zadośćuczynienia za swoją dotychczasową pracę; ‘zagrożony’ – odczuwa lęk przed przyszłością, samotnością¹⁴.

O kondycji osób starszych stanowią zarówno realne możliwości godnego życia, jak również ich postrzeganie przez pozostałych członków społeczeństwa. Tymczasem w obu tych wymiarach zstępujące pokolenie spychane jest na margines. Wyzwaniem naszych czasów jest indywidualizm, którego przejawem są hasła: ‘radź sobie sam’, ‘bądź przedsiębiorczy’. W społeczeństwie konsumpcyjnym dominuje kultura „instant”, której przejawem jest szybkie życie i natychmiastowe osiągnięcie (kredyt, dobra, przyjemność). Wyraźnie obecny jest kult młodości, zdrowia oraz piękna. Osoby starsze przestają odgrywać znaczącą rolę i są spychane na margines.

Cała ta sieć różnorodnych uwarunkowań, zarówno natury obiektywnej (np. warunki życia czy stan zdrowia), jak i subiektywnej (poczucie), które splatają się często z sobą, wyznacza ramy starości. W projektowanym dużym przedsięwzięciu badawczym interesuje nas głównie poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czy-/w jakich zakresach osoby starsze, pozostające przez dłuższy czas bez fizycznego, bezpośredniego kontaktu z własnymi dziećmi, różnią się od pozostałych, będących w stałych relacjach z bliskimi?

Dłuższe wyjazdy młodszych członków rodziny za granicę – ‘za chlebem’ – mają w przypadku społeczeństwa polskiego swoją długą już tradycję. Dotyczy to zwłaszcza górali czy Ślązaków na zwalniane miejsce pracy poza krajem przyjmowano następnego członka rodziny. Dostępne opisy – chociażby klasyka socjologii *Chłop*

¹² J. Maciaszkowa, *Z teorii...*, op.cit., s. 49.

¹³ Zob. P. Czekanowski, *Rodzina w życiu...*, op.cit.; E. Dubas, *Edukacja dorosłych...*, op.cit.; J. Maciaszkowa, *Z teorii i praktyki...*, op.cit.

¹⁴ A. Brzezińska, *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Warszawa 2011, s. 40. Zob. także: *Style życia w starości*, O. Czerniawska (red.), Łódź 1998.

polski w Europie i Ameryce – odnoszą się jednak do tych, którzy wyjeżdżali¹⁵. Swoistą ‘białą plamą’ są ciągle ci członkowie rodziny, którzy pozostali w kraju. W ostatnich latach określenie „eurosieroctwo” pojawiło się u nas w odniesieniu do dzieci rodziców migrujących do pracy poza granicami. Zapanowała nawet swoista moda na badanie tego zagadnienia¹⁶. Nas interesuje jednak nie tylko zwrócenie uwagi na inny podmiot, ale również pokoleniowe przesunięcie akcentów, by uzyskać odpowiedź na pytanie: jaka jest kondycja starych już rodziców, których dzieci wyjechały do pracy poza granice kraju?

4. Perspektywa porównawcza – projekt międzynarodowego badania¹⁷

Jednym z ważniejszych ramowych określeń służących diagnozie stanu rzeczy – w kontekście porównawczym – wiąże się z globalizacją. Efekty tego można dostrzec w różnych przekrojach danych, od demografii aż po krążenie idei. Zarazem jest to jedno z najciekawszych zjawisk kultury współczesnej w ogóle. Łączy ono różnorodne procesy, zjawiska i trendy w nowe i czasem zaskakujące jakości. Przede wszystkim (jak uważa wielu badaczy kultury) modele opisujące wpływy i przepływy idei i dóbr pomiędzy centrum i peryferiami czy też centrum a prowincją są dziś dosyć anachroniczne. Przepływy i wpływy oddziałują dzisiaj z poziomu globalnego na lokalny, ale również odwrotnie. Oznacza to, że pewne zjawiska lokalne mają szansę – co prawda zwykle na krótki czas – przyciągnąć uwagę globalnej publiczności¹⁸.

Nasze badania mogą pokazać interesujące szczegóły procesu globalizacyjnego, jaki zachodzi współcześnie w obszarach o najwyższym wskaźniku biedy, bezrobocia oraz migracji w odniesieniu do jakości życia seniorów¹⁹. Zwłaszcza

¹⁵ W. Thomas, F. Znaniński, *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976.

¹⁶ W. Danilewicz, *Sytuacja życia dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006; P. Kaczmarczyk, *Migracje zarobkowe Polaków w dobie uprzemysłowienia*, Warszawa 2005; A. Skreczk, *Emigracja zarobkowa i jej wpływ na wychowanie w rodzinie* [w:] *Pomoc w rodzinie*, G. Olszewska-Baka, L. Pytka (red.), Białystok 1999; B. Walczak, *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców*, Warszawa 2008.

¹⁷ Istotnym czynnikiem decydującym o podjęciu problematyki porównawczej w tych konkretnych krajach: Polska, Litwa, Łotwa, był fakt wieloletniej współpracy kierownika i głównych wykonawców w trakcie prowadzenia badań longitudinalnych na Łotwie (od 1989 roku) finansowanych przez KBN (kierownikiem dwóch projektów badawczych była M.M. Urlińska).

¹⁸ E. Hobsbawm, T. Ranger, *Tradycja wynaleziona*, Kraków 2008.

¹⁹ Zespół składa się z doświadczonych badaczy społecznych z Polski, Litwy, Łotwy. Kierował nim socjolog i badacz społeczny (R. Borowicz, 1945–2014), który miał na swoim koncie udział w wielo-

że w projektowanych badaniach zostanie dokonana analiza porównawcza tegoż procesu, uwzględniająca Polskę, Łotwę i Litwę (podobne parametry, jednak skala problemów inna). Dobór krajów o podobnej przeszłości (wiele lat sowieckiej dominacji, radzieckiej strefy wpływów), ale o różnych wskaźnikach bezrobocia, migracji i struktury demograficznej może dać zaskakujący obraz skali problemu, przebiegu zależności pomiędzy wyróżnionymi parametrami czy też roli dziedziczonego kapitału kulturowego i społecznego.

Empirycznymi badaniami zostają objęci seniorzy mieszkający samotnie, których dzieci wyjechały na dłużej niż 12 miesięcy poza granice kraju, a zamieszkują samotnie w gospodarstwach domowych na terenach zróżnicowanych ekonomicznie, społecznie, kulturowo. W doborze próby badawczej uwzględnione zostały następujące kryteria: udział procentowy osób w wieku poprodukcyjnym (więcej niż 64 lata) w populacji ogólnej, stosunek emigrantów długookresowych do ogółu społeczeństwa oraz stopa bezrobocia traktowana jako przyczyna wyjazdu poza granice kraju. Szacujemy próbę badawczą, przyjmując w odpowiednich proporcjach skalę problemów w tych trzech krajach. Odpowiadające powyższym kryteriom dane demograficzne zilustrowano w tabeli 1.

letnich badaniach podłużnych (badania toruńskie na próbie kilku tysięcy uczniów – zespół Z. Kwiecińskiego, kierowanie projektem zespołowym FAPA w stacji IRWiR PAN, czy udział w badaniach longitudinalnych na Łotwie pod kierunkiem M.M. Urlińskiej). W niniejszym projekcie przy wyborze członków zespołu kierowano się kryterium merytorycznym oraz ich zainteresowaniami, kompetencjami, możliwościami realizacji badań w zróżnicowanym kulturowo terenie. Wykonawcy od wielu lat zajmują się zagadnieniami jakości życia, stylu życia, pedagogiką zdrowia (A. Gaweł, T. Różański, Magdalena Urlińska), edukacją zdrowotną i promocją zdrowia (M. Madej-Babula), pracą socjalną w środowisku lokalnym (E. Miśkowiec, M. Bajer), starością i wsparciem społecznym (M. Kutyła, E. Traczykowska), alienacją (K. Nowakowski) poczuciem sensu życia (D. Wajsprych, K. Bociek), wsparciem duchowym, pracą z człowiekiem starym, chorym (P. Krakowiak, A. Janowicz, B. Stańkowski), migracjami, wielokulturowością i edukacją międzykulturową (M.M. Urlińska, K. Woś, B. Przybylski). Dobór partnerów zagranicznych wynika z ich wieloletniej współpracy przy realizowaniu badań w środowisku polskim na Łotwie i udział w nim J. Vanaga – ekonomisty, polityka i ministra edukacji, a teraz naukowca zajmującego się problematyką ekonomiczną i społeczną (kapitał ludzki, ekonomiczny i społeczny oraz zarządzanie wiedzą). Główny partner zagraniczny (A. Lanka) jest socjologiem i pedagogiem, specjalistą z zakresu edukacji ekonomicznej i kształcenia kadr, przygotowania społeczeństwa do zmieniającego się rynku pracy, interesuje ją pogranicze edukacji i polityki społecznej. Natomiast partnerem na Litwie jest lingwista, zajmujący się komunikacją społeczną i międzykulturową, problematyką kształcenia dla potrzeb zróżnicowanego kulturowo środowiska społecznego. Nasza współpraca datuje się od lat 90-., kiedy to H. Sokołowska brała czynny udział w projekcie badawczym podejmującym zagadnienia tożsamości polskiej mniejszości narodowej w krajach postsowieckich.

Tabela 1. Dane demograficzne Polski, Litwy i Łotwy jako podstawa doboru próby badawczej (za 2011 rok)

KRAJ	Liczba mieszkańców ogółem	Liczba mieszkańców powyżej 64 r.ż.		Liczba emigracji		Stopa bezrobocia
		N	%	N	%	
Polska	38 538 447	5 325 000	13,7	1 985 800	5,15	9,7
Litwa	3 043 429	575 485	16,2	53 863	1,77	17,4
Łotwa	2 070 371	373 056	16,4	25 163	1,24	17,3

Źródło: Opracowanie własne.

Taki a nie inny dobór próby jest celowy i podyktowany chęcią zbadania, jak różna może być jakość życia seniorów, doświadczonych krańcowo odmiennymi problemami (bieda, bezrobocie członków rodzin, osamotnienie, migracje długookresowe). Stąd w projekcie seniorzy są rekrutowani z województw o najwyższym vs najniższym wskaźniku ubóstwa, wysoką vs niską stopą bezrobocia, z wysokim vs niskim wskaźnikiem migracji długookresowych młodych. Dane GUS za lata 2000–2011 pokazują, że od roku 2005 systematycznie spada w naszym kraju wskaźnik zagrożenia ubóstwem, szczególnie obniża się granica ubóstwa skrajnego (6–8%). Z wyliczeń GUS wynika, że na przestrzeni wielu lat najbardziej zagrożeni ubóstwem skrajnym byli mieszkańcy regionu północnego oraz wschodniego. Sytuacja w regionach była jednak wewnętrznie istotnie zróżnicowana. W ujęciu wojewódzkim (dane z 2012 r.) stopa ubóstwa przybierała wartości od około 4% do 13%. W największym stopniu (powyżej 10%) zagrożeni byli nim mieszkańcy województw: warmińsko-mazurskiego, podlaskiego oraz świętokrzyskiego, w najmniejszym województwa południowe: śląskie, opolskie, dolnośląskie oraz lubuskie i mazowieckie (poniżej 5%)²⁰.

Zgoła odmiennie przedstawia się mapa migracji w wymienionych województwach; najwyższe wskaźniki mają województwa, w których jest najniższy stopień zagrożenia biedą: opolskie (22,9%), śląskie (9%), dolnośląskie (7,4%), lubuskie (6,8%). Najniższy wskaźnik migracji jest w województwie mazowieckim bez Warszawy (1,5%) oraz łódzkim (2,2%), lubelskim (2,7%). Odnotować należy fakt, że w województwach o najwyższym stopniu zagrożenia biedą jest jeden z najniższych wskaźników migracji: świętokrzyskie (2,3%), podlaskie (4,9), warmińsko-mazurskie (5,6%). To ciekawe zjawisko, szczególnie w kontekście funkcji migracji zarob-

²⁰ http://www.bezrobocie.org.pl/files/1bezrobocie.org.pl/public/biuletyny_fise/biuletyn_fise_nr4_pdf.

kowej jako sposobie radzenia sobie z biedą (dane GUS za rok 2011)²¹. Rodzi się pytanie: czy może to właśnie migracja zarobkowa jest panaceum na podniesienie stopy życiowej pozostawionych w kraju rodzin, powodując zmniejszenie stopnia zagrożenia biedą?

Porównanie tych liczb z danymi krajów sąsiednich o wyższym niż u nas wskaźniku bezrobocia wskazuje, że chociaż są to tendencje zbieżne, to mogą mieć odmienne uwarunkowania. Wskazuje na to chociażby fakt, że od momentu przystąpienia Litwy i Łotwy do UE na wysokie bezrobocie nakładają się jeszcze dwie tendencje – relatywnie wysoki wskaźnik migracji i negatywny przyrost naturalny. Stąd w tych tak małych krajach odnotowuje się katastrofalną sytuację demograficzną, wynikającą z ujemnego przyrostu naturalnego, gwałtownego starzenia się społeczeństwa, ale też z masowej migracji zarobkowej połączonej z odpływem za granicę ludzi młodych. Publikowane dane oficjalne Łotwy wskazują, że efektem powyższego jest gwałtowny spadek populacji (w latach 2000–2012 skurczyła się liczba mieszkańców o 13%), tylko w roku 2012 wyemigrował z kraju 25 163 osoby z populacji ogólnej 2 023 825 osób (1,24%). Podobna tendencja notowana jest na Litwie: tylko w ciągu 2011 roku z kraju wyjechały 53 863 osoby z populacji liczącej zaledwie 3 043 429 (1,77%)²².

Planowanym efektem realizowanego przez nas projektu badawczego jest więc zdobycie wiedzy o jakości życia seniorów w sytuacji utrudnionego kontaktu ze względu na odległość i sam fakt emigracji ich dzieci do innych krajów. Mamy nadzieję uzyskać odpowiedź na pytanie, jak fakt osamotnienia waży na subiektywnym poczuciu jakości życia samotnych seniorów (w naszym projekcie określanym terminem „eurosieroty”). Ta wiedza może służyć rzeczowej międzynarodowej dyskusji o kierunkach wsparcia osamotnionych seniorów i rozwiązaniach temu służących czekających świat w niedalekiej przyszłości.

LITERATURA:

Aktywność ekonomiczna ludności Polski – IV kwartał 2012, Warszawa 2013.

Balicka-Kozłowska H., *Konfrontacja wiedzy gerontologicznej z obserwacją własnego starzenia się* [w:] *Przygotowanie do starości*, M. Dziągiewska (red.), Łódź 1997.

²¹ http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LU_inforor_o_zm_i_kierunek_emigra_z_polski_w_latach_2004_2011.pdf.

²² *Spoleczno-gospodarcze uwarunkowania i konsekwencje wydłużania życia ludzkiego w Europie Środkowej w czasach nowożytnych*, Zielona Góra 2010, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/POZ_folder_konf_prezentacja.pdf.

- Brzezińska A., *Proaktywna starość. Strategie radzenia sobie ze stresem w okresie późnej dorosłości*, Warszawa 2011.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, *Obraz typowego Polaka w starszym wieku*, Warszawa 2010.
- Chabior A., *Rola aktywności kulturalno-oświatowej w adaptacji do starości*, Radom–Kielce 2000.
- Czekanowski P., *Rodzina w życiu osób starszych i osoby starsze w rodzinie* [w:] *Polska starość*, B. Synak (red.), Gdańsk 2002.
- Danilewicz W., *Sytuacja życia dzieci w rodzinach migracyjnych*, Białystok 2006.
- Dubas E., *Edukacja dorosłych w sytuacji samotności i osamotnienia*, Łódź 2000.
- Erikson E., *Tożsamość a cykl życia*, Poznań 2004.
- Hobsbawm E., Ranger T., *Tradycja wynaleziona*, Kraków 2008.
- Iglicka K., *Powroty Polaków po 2004 roku*, Warszawa 2010.
- Kaczmarczyk P., *Migracje zarobkowe Polaków w dobie uprzemysłowienia*, Warszawa 2005.
- Maciaszkowa J., *Z teorii i praktyki pedagogiki opiekuńczej*, Warszawa 1991.
- Społeczno-gospodarcze uwarunkowania i konsekwencje wydłużania życia ludzkiego w Europie Środkowej w czasach nowożytnych*, Zielona Góra 2010, http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/POZ_folder_konf_prezentacja.pdf.
- Skreczk A., *Emigracja zarobkowa i jej wpływ na wychowanie w rodzinie* [w:] *Pomoc rodzinie*, G. Olszewska-Baka, L. Pytka (red.), Białystok 1999.
- Style życia w starości*, O. Czerniawska (red.), Łódź 1998.
- Szatur-Jaworska B., Błędowski P., Dzięgielewska M., *Podstawy gerontologii społecznej*, Warszawa 2006.
- Thomas W., Znanięcki F., *Chłop polski w Europie i Ameryce*, Warszawa 1976.
- Trafiałek E., *Życie na emeryturze w warunkach polskich przemian systemowych*, Kielce 1998.
- Walczak B., *Społeczne, edukacyjne i wychowawcze konsekwencje migracji rodziców*, Warszawa 2008.
- Zych A.A., *Człowiek wobec starości: szkice z gerontologii społecznej*, Warszawa 1995.
- http://www.bezrobocie.org.pl/files/1bezrobocie.org.pl/public/biuletyny_fise/biuletyn_fise_nr4_pdf.
- http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/LU_inforor_o_zm_i_kierunek_emigra_z_polski_w_latach_2004_2011.pdf.



Dariusz Pakalski

Uniwersytet Gdański

EROTYZM DUCHA I ŻYCIA W FILOZOFII KULTURY TOMASZA MANNA

ABSTRACT

The article concerns Thomas Mann's view on culture and on anthropology. The analyses of the works by the German writer point at the relations between his conception and Friedrich Schiller's conception of man as a sensuous and spritual being. Mann's works, such as *Death in Venice* or *The Magic Mountain* are the literary equivalent of the unfinished essay on aesthetics *On Spirit and Art*. The author stresses the important role of eroticism in the description of culture. Eroticism should be conceived in a wide sense, not only in relation to bodily desire, but as a basis of aesthetic experience. Seen from this angle, Mann's writings contain a series of reflections about culture and about man, reflections rooted in the modern conceptions presented by Kant and Schiller and later developed by contemporary psychoanalysis and the philosophy of existence.

Key words:

Thomas Mann, body, eroticism, aesthetics, philosophy of culture, Nietzsche

1. Wstęp

Przy analizie twórczości literackiej Tomasza Manna pytanie o orientację seksualną pisarze staje się zagadnieniem pierwszoplanowym, inaczej aniżeli przy badaniu dorobku większości innych twórców, gdzie może ono wystąpić tylko jako pytanie przyczynkarskie, a nawet plotkarskie. W odniesieniu do twórczości Manna kojarzy się ono przede wszystkim z nowelą *Śmierć w Wenecji*, na motywach której powstał wspaniały film Luchino Viscontiego o tym samym tytule. Nieprzygotowani do ogarnięcia całości tego dzieła filmowego widzowie z czasów PRL, pozostający ponadto pod wpływem wszechobecnej wówczas homofobii, po wyjściu z kina stwierdzali, że akcja filmu dotyczyła perypetii starego pederasty napastującego młodego chłopca.

Znany był też powszechnie fakt, że ponoć udało się odnaleźć starszego pana, który twierdził, iż to on przed laty był owym prawdziwym, obserwowanym przez Tomasza Manna, polskim chłopcem i że jakoby rodzina, przestraszona nadmiernym zainteresowaniem wielkiego pisarza postacią kilkunastoletniego młodzieńca, miała go nawet izolować.

W czasach PRL problem orientacji seksualnych, tolerancji w tym zakresie itp. stanowił temat tabu strzeżonej przez cenzurę. Prowadziło to czasem do bardzo interesującej interpretacji domniemanego homoseksualizmu Manna (niektórzy rozszerzali tę interpretację także na Viscontiego). Jej autorzy powoływali się na klasyczną tezę, że prawdziwy sąd estetyczny powinien być bezinteresowny, to znaczy pozbawiony innej celowości aniżeli ta, która wynika z czystego podziwu dla piękna.

Mann, czyniąc obiektem podziwu starego profesora Aschenbacha ciało pięknego chłopca, a nie dziewczyny, chciał wyobraźnię widza, któremu obce były biologiczne fascynacje homoseksualne, skierować na czysty fenomen piękna. Przy takiej interpretacji bohater *Śmierci w Wenecji*, Tadzio, był postacią piękną ponieważ w tym samym sensie, co na przykład marmurowy posąg Apollina. Mógł stać się obiektem fascynacji estetycznej, ale nie pożądania, bo tak jak nikt nie pożąda seksualnie marmuru, z którego stworzona jest postać pięknej osoby, tak też ktoś o orientacji heteroseksualnej, podziwiając piękno ciała osoby tej samej co on płci, przecież jej nie pożąda.

Z całą pewnością taki może być odbiór dzieł Manna i Viscontiego przez czytelników i widzów o orientacji heteroseksualnej. Gdy idzie o edukację w zakresie kultury seksualnej w ogóle, dzieła te mogą zatem spełnić doniosłą rolę. Zbytne zbliżenie się do cudzego współżycia seksualnego już gdy chodzi o oglądanie partnerów heteroseksualnych, może u również heteroseksualnego, choć przy-

padkowego widza, wywołać uczucie wstrętu. Cóż więc tu mówić o kontaktach homoseksualnych? Wychowanie w duchu kultury i tolerancji wymaga oczywiście, aby ten wstręt pokonać i nie mieszać się w cudze sprawy. Całe zagadnienie można jednak postawić jeszcze inaczej.

Może się zdarzyć, że ciało jakiegoś człowieka tej samej płci, które dla kogoś innego, lecz w żadnym wypadku nie dla mnie, stałoby się obiektem pożądania erotycznego, ja sam postrzegam jako fenomen czystego piękna. Wówczas być może lepiej zrozumieć również istotę fascynacji homoseksualnej, choć owo zrozumienie w żadnym wypadku nie oznacza możliwości współodczuwania. W tym miejscu pojawia się pytanie: w jaki sposób świat swych utworów postrzegał sam Tomasz Mann? Jego orientacja seksualna była przecież dość skomplikowana i dlatego postrzegał on ów świat z innej pozycji aniżeli przeciętny czytelnik heteroseksualista?

2. Orientacja seksualna jako postawa epistemologiczna

Przechodząc do sedna problemu, przytoczę fragment z rozprawy Mirosława Żelaznego *Filozofia i psychologia egzystencjalna*. Są osoby tak zanurzone w „się”, że zdają się nie posiadać w ogóle własnej osobowości, czyli własnego otwarcia na egzystencję. Ale to tylko pozory: gdyby tak było istotnie nie mogłyby przecież być osobami. Są inne, na przykład samotnicy w pustelniach, które tak oddaliły się od życia w świecie, że zdają się go wcale nie otwierać, ale to też pozory. Są wreszcie ludzie, których egzystencja pragnie otwierania świata innego niż ten, w którym przyszło im żyć.

W tym ostatnim aspekcie, moim zdaniem, dobry przykład stanowią ci, którzy czują, że ich ciało i dusza należą do odmiennych płci. Nieprzystosowanie klucza ich egzystencji do świata, które ich bycie tu oto (*Dasein*) musi otwierać, jest tak wielkie, że decydują się na zmianę płci. Czytałem kiedyś wywiad z takim panem, który stał się panią. Mówił (oczywiście nie językiem terminologii egzystencjalnej), że pragnienie znalezienia świata odpowiadającego kluczowi jego mentalności było tak wielkie, iż gotów był zapłacić koszmarną cenę: że po operacji w sensie fizycznym zawsze będzie kobietą ułomną oraz że stanie się ofiarą podłości homofobów.

Zwraca się uwagę, że osoby o orientacji homoseksualnej bardzo często przejawiają szczególnie predyspozycje twórcze i nadzwyczajną wrażliwość. Potwierdza to nawet statystyka. Zapewne jednym z czynników sprawczych może tu być fakt, że

muszą one wykazywać się dużą dzielnością, odrzucając powszechnie obowiązujący sposób otwierania świata i upadku w „się”¹.

Użyty przez Żelaznego termin „osoba o orientacji homoseksualnej” jest raczej terminem potocznym i nie bardzo przydatnym przy wnikliwej analizie. Sformułowania „geje” i „lesbijki” są o tyle nieprecyzyjne, że w obu tych rodzajach związków homoseksualnych spotyka się typy kojarzone z psychologicznymi funkcjami męskimi i żeńskimi. Istnieją też przykłady bardziej złożonych orientacji seksualnych, reprezentowanych na przykład przez osoby o ciele mężczyzny, zaś psychicznie lesbijki. Osoby takie uznaje się oczywiście za mężczyzn o orientacji heteroseksualnej i bardzo często okazują się one nadzwyczaj czułymi kochankami.

Mimo licznych śladów zawartych w napisanych utworach oraz bezpośrednich informacji, które odnajdujemy w zachowanych materiałach świadczących o tym, że seksualna orientacja Tomasza Manna była złożona i nietypowa, dokładne ustalenie jej charakteru nie jest możliwe, gdyż nikt w tym celu nie przeprowadził odnośnych badań psychologicznych.

Nie było to zresztą ani potrzebne, ani istotne. Problem orientacji, która legła u podstaw stosunku Manna do świata stworzonego w jego dziełach, nie jest bowiem problemem władzy pożądania, zmierzającej do zdobycia czyjegoś ciała, ale specyficznej fascynacji estetycznej, u której podłoża zawiera się element erotyczny. Fascynację taką może odczuwać na przykład stara kobieta w stosunku do młodego pięknego chłopca, jak to obrazowo opisał Mann w noweli *Oszukana*. Jej główna bohaterka, starsza niewiasta, jest przekonana, że fascynacja ciałem młodzieńca, w którym się zakochała, sprawiła, iż znów zaczęła mieć okres. Okazało się jednak, że krwawienie, które się u niej objawiło, było efektem raka macicy.

Bohaterka *Oszukanej*, podobnie jak profesor Aschenbach ze *Śmierci w Wenecji* nie oczekiwali przecież, że obiekty swych zachwytów posiadają w sensie fizycznym. Jeśli kochali, to platonicznie. Tu pojawiają się pytania: gdzie przebiegają granice pomiędzy fascynacją wyłącznie erotyczną, erotyczno-estetyczną, wreszcie czysto estetyczną? Granic tych nie da się tak naprawdę ściśle wytyczyć. A przecież opinia publiczna zachowuje się tak, jak gdyby były one wytyczone, i to faktycznie, a nie umownie. Odpowiednio do tego pewne typy zachowania uznaje się za właściwe, a inne za niewłaściwe.

Mann zdawał sobie sprawę, że skomplikowany charakter jego orientacji erotyczno-estetycznej, gdyby wyszedł na jaw, łatwo mógłby się spotkać z niezrozumieniem. Świat wykreowany w jego prozie stanowi w jakimś sensie próbę prewencyjnego wyjaśnienia tych nieporozumień.

¹ M. Żelazny, *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Toruń 2012, s. 291–292.

3. Natura życia i sfera ducha

Na fakt, że klasyfikacja orientacji seksualnych jednostek tylko w ogólnym zarysie jest klasyfikacją typu przyrodoznawczego, a wartościowanie moralne dotyczy jej jedynie w szczególnych sytuacjach, w olbrzymiej zaś mierze jeden i drugi czynnik jest kwestią relatywizmu kulturowego, na szeroką skalę zwróciła uwagę dopiero psychoanaliza. Zdaniem Freuda wypływający z wnętrza sfery *id* popęd erosa może przybierać najróżniejsze, często rzadko spotykane, formy, począwszy od tak odrażających, jak skłonność do morderstw na tle seksualnym, a skończywszy na tak subtelnych, jak podniecenie erotyczne wywołane przez burzę. To, jakie formy zachowań seksualnych są w ogóle przez jakąś kulturę zauważane i klasyfikowane, a jakie nie, oraz które z tych form uważa się za dopuszczalne, które za naganne, a które za patologię, stanowiło zawsze jeden z koronnych argumentów zwolenników relatywizmu kulturowego. Czasami kultura określa jako złe, a nawet patologiczne, pewne formy zachowania, gdy mają one miejsce w określonych okolicznościach, za dobre i naturalne uznaje zaś je, gdy wystąpią w innych. Klasycznym przykładem jest tu lęk przed nagością. Za standardowe dzieło podejmujące te problemy uznaje się *Kulturę jako źródło cierpień* Freuda, lecz poruszany tu problem stał się jednym z głównych problemów myśli psychoanalitycznej w ogóle.

Nic dziwnego, że dla Tomasza Manna psychoanaliza okazała się nieomal wybawieniem, i to co najmniej z dwóch powodów: osobistego i artystycznego. Z jednej strony dostarczyła mu naukowych dowodów na to, że jego własna niejednoznaczna orientacja seksualna jest czymś najzupełniej normalnym, a nawet kulturowo korzystnym, gdyż w jakimś sensie umożliwia mu pełniejsze widzenie świata. Z drugiej – dostarczyła narzędzi, które pozwoliły mu zaprezentować i zseksualizować jego własną koncepcję erotyki na polu twórczości artystycznej. Przy realizacji pomysłu *Czarodziejskiej góry*, który to pomysł zawierał odniesienie do obszaru pierwotnej seksualności, miało to decydujące znaczenie. Koncepcja erotyki zaprezentowana przez Manna jest bez wątpienia bardzo oryginalna i specyficzna, ale niestety trudna do zrelacjonowania. Wynika to już z niezwykłej pojemności wielu z użytych do jej przedstawienia pojęć. Ów brak ścisłości aparatu pojęciowego usprawiedliwia jednak fakt, że owa koncepcja nigdy nie miała przybrać charakteru ściśle filozoficznego, lecz raczej poetycko-literacki. Odwoływała się więc nie do logiki, co stanowi konieczny wymóg dla medycyny i scjencyjnej psychologii, lecz do sądów smaku. Wiemy, że u klasyków estetyki niemieckiej, między innymi Kanta i Schillera, których Mann, w pierwszym przypadku fragmentarycznie, w drugim szczegółowo, czytał i wysoko cenił, sądy

take dotyczyły tych cech przedmiotów, zwłaszcza dzieł sztuki, które mogły wprowadzić odbiorcę w określony stan psychiczny, oznaczający przeżycie wartości estetycznych². Oburzenie, jakiemu wielki pisarz dał wyraz wobec poglądów swego brata Henryka, wynikało, jak powszechnie wiadomo, stąd, że Henryk w sposób przyziemny i trywialny ograniczał temat przeżycia erotycznego, odwołując się do potrzeb ciała, zapominając zaś o możliwości spożytkowania drugiego bieguna ludzkiej umysłowości, a mianowicie rozumu³.

Według Tomasza źródłem prawdziwego, nieustającego i „przenikającego dreszczem” podniecenia erotycznego nie powinien być stosunek fizyczny, lecz inny, określane przez niego jako „sprawa ironiczna”, a rozgrywający się we wnętrzu człowieka jako istoty zmysłowo-duchowej. Identyfikacja owej „sprawy” (*Sache*) okazuje się bardzo skomplikowana.

„Zagadnienie erotyzmu, zagadnienie piękności tkwi dla mnie w pełnym napięciu stosunku życia i ducha” – pisał Mann w liście do Carla Marii Webera z 4 lipca 1920⁴. W tym samym czasie, po niemal czteroletniej przerwie, pisarz od roku pracował nad *Czarodziejską górą*. Wspomniana „erotyczna koncepcja ironii” w sposób pełniejszy została jednak przez niego zaprezentowana tylko w jednym miejscu, w powstałej właśnie podczas tej czteroletniej pauzy rozprawie, będącej obszerną spowiedzią Niemca, człowieka i artysty, *Betrachtungen eines Unpolitischen* (*Rozważania człowieka apolitycznego*, 1918). Ku rozżaleniu Tomasza Manna pracy tej jego brat Henryk nigdy nie przeczytał.

W rozdziale *Ironie und Radikalismus*, w którym podejmując krytykę idei radykalnego postępu, autor odwołuje się do konserwatyizmu, czytamy:

Ironik jest konserwatystą. Konserwatyzm jest jednak tylko wtedy ironiczny, gdy nie oznacza głosu życia, które chce samego siebie, lecz głos ducha, który nie chce siebie, lecz życia. Tu wchodzi w grę eros. Określano go jako „afirmację człowieka niezależnie od jego wartości”. I nie jest to afirmacja tylko duchowa, ani tylko moralna, i nie jest ona afirmacją życia przez ducha. Jest ona ironiczna. Eros był zawsze ironikiem. A ironia jest erotyką. Stosunek życia i ducha jest nad wyraz delikatny, trudny, podniecający, pełen bólu, wypełniony ironią i erotyką⁵.

² Por. M. Żelazny, *Źródłowy sens pojęcia estetyka*, Toruń 1994, s. 35.

³ Zgodnie z klasyfikacją Kantowską, w której umysł (*Gemüth*) oznacza szerszą sferę życia umysłowego aniżeli rozum, czyli myślenie przy użyciu kategorii, pojęć i idei.

⁴ T. Mann, *Listy 1889–1936*, Warszawa 1966, s. 241.

⁵ T. Mann, *Gesammelte Werke*, Berlin 1955, Bd. XII, s. 568.

Kierując się dalszym tekstem rozprawy, fragment ten można interpretować w sposób następujący: w estetycznej koncepcji Manna samo „życie” czy sam „duch” nie są terminami mogącymi określić ludzką istotę, gdyż zarówno „życie bez ducha”, jak i sam „duch bez życia” byłyby czymś nieludzkim. W obszarze bycia człowiekiem między obu tymi czynnikami rozgrywa się swoista gra, polegająca – jak to określa twórca – na ich wzajemnej tęsknocie i przyciąganiu. Ich wzajemny stosunek można więc porównać do stosunku erotycznego. Można wnioskować, że to, co Mann nazywa duchem, a co jest czymś więcej aniżeli tylko intelektualną potencją, próbuje pozyskać dla siebie życie, które kocha za jego prostotę i naturalność, a przede wszystkim cielesność, mogącą przybrać tak piękne ludzkie kształty. Zabiegi ducha mają więc charakter „ubiegania się”. Stara się on życie uwieść, imponując mu swoją lotnością, dowcipem i bystrością, samemu stając się przy tym jeszcze bardziej pomysłowym i bogatym. Wszystko to, by dalej używać wprowadzonej powyżej alegorii, dzieje się dla potrzeb owego fascynującego flirtu.

Życie to dla ducha przede wszystkim piękno. Mimo to jego zalotne zabiegi charakteryzuje specyficzny dystans. Grecki Eros czy rzymski Amor to młodzi chłopcy zawsze wyposażeni w strzały i łuk, niechwytający od razu za ciało, lecz trafiający i dotykający swej „ofiary” z daleka. Prawdziwy duch nie jest więc nigdy ani fanatyczny, ani patetyczny, lecz wyłącznie ironiczny. Im bardziej jest zaś ironiczny, tym bardziej staje się wzniosły, dla życia zaś – jak powiedzielibyśmy dziś – bardziej seksowny. Na podobnej zasadzie oddziałuje życie. Spogląda ono na ducha z pozycji czegoś przyziemnego i mało lotnego. Bystrość i mądrość ducha pociągają go. Zaczyna go więc kokietować i zabiegać o jego względy. Chce zyskać dla siebie coś z jego duchowego piękna i samo stać się dzięki niemu i pełniejsze, i piękniejsze.

Nietrudno zauważyć, że stworzona przez Tomasza Manna koncepcja erotyki nosi charakter swoistej artystycznej antropologii. Można nawet posunąć się do metafory, że jest ona próbą ustanowienia swoistej poetyckiej „definicji człowieka” i próbą rozwikłania tajemnicy, jaką kryje dychotomia biologicznego życia i duchowości. W tworzeniu takich artystycznych „koncepcji” autor *Buddenbrooków* upatrywał podstawowe zadanie sztuki jako jedyne narzędzia posiadającego środki pozwalające na dotarcie do obu wyszczególnionych powyżej biegunów ludzkiego istnienia. Sztukę tworzy się po to, głosił on, aby wyraźnie określić oraz uszlachetnić obie części naszego ducha, zarówno zmysłowość, jak i duchowość. Uszlachetnić znaczy w tym wypadku: rozwinąć ich zakres, ulepszać jakość, ostatecznie zaś stworzyć lepszego człowieka. Ciągłe budować. Wielki pisarz zdawał sobie oczywiście sprawę, że jest to wyzwanie niezwykle trudne. Pisał z poczuciem, że *Czarodziejskiej góry* nie skończy chyba nigdy.

Teraz dłużej znów przy mojej powieści – żali się w jednym z listów – ale w dzisiejszych czasach tworzyć sztukę to wielka sztuka⁶.

W końcu jednak udało mu się na cierpliwym papierze „wydłubać” osobowość Hansa Castorpa. Zwróćmy uwagę: jakież to zawód posiada ten młody człowiek? Jedynie pan Settembrini utrzymywał przez całą powieść, że był on inżynierem i uporczywie próbował go w ten „inżynierski garniturek” wcisnąć. Sam Castorp twierdził o sobie coś innego. Zacytujmy fragment jego rozmowy z doktorem Behrensem:

– Czyż pana zajmuje fizjologia?

– Bardzo! Zawsze mnie to w najwyższym stopniu zajmowało. Interesowałem się zawsze żywo ludzkim ciałem i nieraz zapytywałem siebie, czy nie powinienem być zostać lekarzem. Zdaje mi się, że w pewnym sensie nie byłbym zrobił źle! Bo kogo zajmuje ciało, tego zajmuje również i choroba, nawet specjalnie go ona zajmuje; czyż nie tak? Zresztą, co tam o tym mówić; mogłem i czym innym przecież zostać, na przykład duchownym!

– Czyżby?

– Ależ tak; miałem już takie chwile, w których zdawało mi się, że jako duchowny byłbym naprawdę w swoim żywiole⁷.

Pierwszą podstawową cechą antropologiczno-estetycznej koncepcji Manna jest homoerotyzm. Na kartach wspomnianych *Rozważań...* pisarz podkreśla, że jakkolwiek oba światy, życie i duch, przyciąga do siebie relacja erotyczna, to żadnego z nich nie można określić jako pierwiastka męskiego albo żeńskiego. Zachodzi tu więc stosunek, w którym nie występuje przeciwieństwo płci⁸. Z tego powodu pomiędzy głównymi aktorami całej gry nigdy nie dochodzi do pełnego połączenia, czyli „zbliżenia”.

Z tej perspektywy widzimy, jak trudny byłby opis instrumentalnego wykorzystania ciała pani Chauchat jako po prostu ciała kobiety, skoro w estetyce Manna nie zachodzi przeciwieństwo płci. Jak zauważa, co prawda w nieco innym kontekście, autor biografii pisarza Hermann Kurzke: „Homoerotyka jest czysta, ponieważ reprodukcja nie jest jej celem”⁹. W jednej ze scen powieści Hans Castorp chciał się

⁶ T. Mann, *Listy*, op.cit., s. 167.

⁷ T. Mann, *Czarodziejska góra*, Warszawa 2007, s. 301.

⁸ T. Mann, *Gesammelte Werke*, Bd. XII, s. 569 oraz T. Mann, *Listy*, op.cit., s. 242.

⁹ H. Kurzke, *Tomasz Mann. Życie jako dzieło sztuki*, Warszawa 2005, s. 301.

dowiedzieć, czy madame Chauchat ma dzieci. Dzieci? „Cóż by taka kobieta jak ona miała robić z dziećmi?” – odpowiada jego sąsiadka przy stole, panna Engelhart¹⁰. I rzeczywiście, madame Chauchat sprawia wrażenie osoby, w stosunku do której określenie „madame” staje się tylko wynikającym z konwensu gestem.

W dziedzinie sztuki można przeżyć tylko chwilową iluzję złączenia i porozumienia obu rozważanych przez nas pierwiastków. Iluzja ta szybko przemija, ale mimo to ma wielką wartość, gdyż jest iluzją wiecznie stymulującą zarówno świat życia, jak i ducha, poprzez stwarzanie pomiędzy nimi stanu ustawicznego, nieznajdującego ostatecznie rozwiązania napięcia.

Moja idea erotyzmu – pisze Mann w liście do Webera – moje przeżycie erotyzmu znajdują tutaj pełny wyraz. I niech pan powie, czy można się bardziej „zdradzić”¹¹.

W tym samym liście nazywa swą teorię tłumaczeniem na język prozaiczno-krytyczny „najpiękniejszego w świecie wiersza miłosnego”¹². Cytuje z niego zaledwie jedną linijkę, nie podając tytułu. Chodzi mu jednak o utwór znany i łatwy do identyfikacji, o poruszający wiersz Hölderlina *Sokrates i Alcybiades*. Przytoczmy go w pełnej wersji:

Dlaczego wielbisz, boski Sokratesie,
Tego młodzieńca? Czy nic godniejszego
Nie znasz? Czemu na niego twe oko
Spogląda z taką miłością, jak na bogów?

Kto myślą sięgnął głębi, kocha bujne życie,
Rozumie wzniosłą cnotę, kto wejrzał
W sprawy świata, i u końca drogi
Mędracy często skłaniają się do piękna¹³.

Gdy mówimy o przenikającej *Czarodziejską górę* idei erotyzmu, kwestię poezji jako środka wyrazu swoistej koncepcji antropologiczno-filozoficznej musimy potraktować z należąca uwagą. Tekst Manna zawiera również króciutki kurs teorii estetyki, mający przyczynić się bodaj w części do wyjaśnienia filozoficznej specy-

¹⁰ T. Mann, *Czarodziejska góra*, op.cit., s. 241.

¹¹ T. Mann, *Listy*, op.cit., s. 242.

¹² Ibidem.

¹³ F. Hölderlin, *Poezje wybrane*, Warszawa 1964, s. 26.

fiki prezentowanego stanowiska. Pisarz przyjmuje założenie, że pierwotna grecka sztuka była wyłącznie „czczeniem i hołdowaniem życia”, jego naturalnego piękna i czynów bohaterskich herosów¹⁴. Dawała życiu „lustro”, w którym dostrzegało ono swój przefiltrowany i oczyszczony obraz. Owa sztuka była więc prostym, nieproblematicznym, wabiącym ku życiu stymulatorem. W miarę upływu czasu pojawiła się na jej obszarze krytyka życia. Dostrzeżono jego niedoskonały i wymagający poprawy charakter. Od tego przełomowego momentu sztuka starała się złączyć zmysłowo-twórczą afirmację z duchem krytyki, który miał spełniać przede wszystkim posłanie moralne. Poezja przestała być „naiwna”, a stała się „sentymentalna”, czyli w dzisiejszym rozumieniu tego słowa refleksyjna i zintelektualizowana. Mówiąc obrazowo, chodziło tu o to, aby opiewany przez poetę heros, zanim nadzieje kogoś na włóczęgę, zastanowił się nad tym, co robi. W szerokiej skali uobecniło się dążenie do uduchowienia życia, zwłaszcza zaś do podniesienia jego wartości moralnej. Nie wyrzekano się jednak przy tym jego wyrazu bezpośredniego i pozytywnego. W konsekwencji sztuka zajęła miejsce „środką”, wypełniając zadanie tworzenia „zapośredniczenia” pomiędzy duchem a życiem¹⁵.

Ta skondensowana historia sztuki to niestety jedyna pozostałość po planowanej na wielką skalę estetycznej rozprawie Tomasza Manna, mającej nosić tytuł *O duchu i sztuce*. Wielki pisarz nie potrafił w satysfakcjonujący sposób doprowadzić swej pracy w tym zakresie do końca. Uwikłał się w piętrowe konstrukcje przeciwieństw, ostatecznie zaś, podobnie jak kilka innych swych niezrealizowanych projektów, odstąpił jej autorstwo swemu *alter ego* Gustavowi von Aschenbachowi. Z charakterystyki bohatera przytoczonej na początku *Śmierci w Wenecji* dowiadujemy się, że był on też twórcą „namiętnej rozprawy *O duchu i sztuce*, której porządkująca siła i antytetyczna wymowa skłoniły poważnych sędziów do postawienia jej bezpośrednio obok rozprawy Schillera o naiwnej i sentymentalnej poezji”¹⁶. Można domniemywać, że również sam Mann nie miałby nic przeciwko temu, aby jego ostatecznie niespisana do końca teoria estetyczna znalazła się w podręcznikach obok tej stworzonej przez Schillera.

Teorię tę, a przynajmniej jej podstawowy zarys, autor *Buddenbrooków* starał się natomiast praktycznie wcielić w życie, realizując koncepcję *Czarodziejskiej góry*. Zanim do tego doszło, powstały *Rozważania człowieka apolitycznego*. Zadanie, o którym wspomnieliśmy wyżej, moralne ulepszanie życia, budzenie, jak powiedział pisarz, „sumienia” w życiu, przyrównał on nie tylko do zadania etycznego czy

¹⁴ T. Mann, *Gesammelte Werke*, Bd. XII, op.cit., s. 569.

¹⁵ Ibidem, s. 571.

¹⁶ T. Mann, *Nowele*, Warszawa 1956, s. 246.

artystycznego, lecz nazwał je wręcz czynem mającym charakter „religijny”¹⁷. Gdy tajemnice „życia” i tajemnica „ducha” mogą zostać złączone w jedno, pokazane czy opowiedziane, ogólnie zaś mówiąc ujęte w mit, dzieło sztuki staje się aktem religijnym, niezależnie od tego, czy można je umieścić w obszarze jakichś wierzeń religijnych, czy też nie. Podstawowe zadanie religii, jeśliby nawiązać do łacińskiego *religio* – „złączyć”, „wiązać” – polega na „dotknięciu” naszej cielesności przez duchowość „zapłodnienia” wydającego owoc w postaci ulepszenia i poprawy.

Można odnieść wrażenie, że na zaledwie kilku stronach niniejszego tekstu *Czarodziejska góra* bardzo szybko przebyła drogę od powieści erotycznej do powieści religijnej. Tekst ten jest jednak tylko wstępnym szkicem ustanawiającym cele dalszej interpretacji. Tę interesującą drogę w przyszłości powinno się oczywiście zrekonstruować dokładniej. Na razie powróćmy do punktu wyjścia, czyli do pięknego, miękkiego, pełnego powabu i budzącego dreszcz emocji ludzkiego ciała. W tym kontekście zwróćmy jeszcze uwagę na inspirację Manna wczesną filozofią Nietzschego.

Jak wiadomo, Nietzsche piszący swą pierwszą głośną rozprawę *Narodziny tragedii z ducha muzyki* pozostawał jeszcze pod wpływem Schopenhauera. Największa myśl metafizyki Schopenhauera, interpretacja świata jako „woli i przedstawienia”, pojawia się w tej pracy pod postacią teorii estetycznej, w której ramach dochodzi do rozróżnienia dwóch podstawowych żywiołów: dionizyjskiego i apollinijskiego. Nietzsche nie do końca podąża jednak śladem swego ówczesnego mistrza. Podobnie jak dla Schopenhauera, muzyka jest dla niego wyrazem najgłębszej podstawy istnienia, prajedni, w której człowiek nie istnieje jako indywiduum, lecz jako gatunek, czyli czysta natura, która może dochodzić do głosu w pierwotnych okrzykach radości i bólu, w dźwięku bębnów i piszczałek, dzikim śpiewie i tańcu. Jeśli jednak jest muzyką stworzoną przez artystę, może być już owego pierwotnego doświadczenia tylko naśladownictwem, albo wręcz imitacją.

W ten sposób Nietzsche przesuwając muzykę ze sfery metafizyki do świata mitu – mitu dionizyjskiego, w ramach którego poprzez dokonujące się zatracenie indywidualności dochodzi do popadnięcia w stan upojenia, wreszcie „samozapomnienia”. Przywrócona zostaje pierwotna więź człowieka z człowiekiem, co oznacza powrót do najprawdziwszej ludzkiej natury. Sam w sobie mit ten wyjaśnia nam jednak niewiele i nie nadaje istnieniu żadnej wartości. Cóż on bowiem oznacza? Roztopienie się i kres. Te zaś potwierdzają tylko fakt przynależności ludzkiej istoty do świata przyrody, gdzie istota ta, jak wszystkie żywe organizmy, podlega żelaznym prawom

¹⁷ T. Mann, *Gesammelte...*, op.cit., s. 571.

natury, co oznacza przede wszystkim, że po przeżyciu często pełnego cierpienia żywota będzie musiała umrzeć.

Chcąc nadać ludzkiemu istnieniu przekraczający jego czysto biologiczny wyraz sens, musimy przejść od mitu dionizyjskiego do apollinijskiego, a więc poniekąd od życia do ducha. Dla wczesnego Nietzschego charakter dzieła sztuki budującego ów nowy mit polega właśnie na ujednoczeniu obu żywiołów, dionizyjskiego i apollinijskiego, złączeniu muzyki i słowa. Charakter prawdziwej kultury wyznacza tu zaś kultura opery, oczywiście przede wszystkim tej tworzonej przez Ryszarda Wagnera. W *Narodzinach tragedii* czytamy:

Do tych prawdziwych muzyków kieruje pytanie, czy potrafią sobie wyobrazić człowieka, który zdołałby przyswoić sobie trzeci akt *Tristana i Izoldy* bez żadnej pomocy słowa i obrazu jako wyłącznie ogromny utwór symfoniczny i nie stracić tchu pod konwulsyjnym rozpostarciem wszystkich skrzydeł duszy. Czyż człowieka, która tak jak tutaj przyłożył niejako ucho do komory sercowej woli świata, który czuje, jak we wszystkie żyły świata wlewa się stąd gwałtowne pożądanie istnienia jako huczący strumień lub jako najwęższy potoczek w obłoku wodnego pyłu, czyż takiego człowieka nie spotkałby gwałtowny kres¹⁸.

Myśl i słowo będące objawieniem popędu apollinijskiego nieuchronnie ubierają doświadczenie kresu w kostium przynoszący spokój budującej ułudy. Nie widzimy już umierającego Tristana, lecz słyszymy jego śpiew: „Tęsknić! Tęsknić! Tęsknić umierając, tak tęsknić, by aż nie móc umrzeć!”¹⁹.

4. Podsumowanie

Twórczość Tomasza Manna niewątpliwie nieomal w całości można uznać za prozę psychologiczną, analogicznie jak na przykład twórczość Prousta, Tołstoja, Joyce'a czy Conrada. Psychologia scjentystyczna, używając języka naukowego nawet, gdy chce zilustrować swe wnioski przykładami konkretnych osobowości i zachowań, traktuje badaną przez siebie psychikę jak przedmiot istniejący pomiędzy innymi przedmiotami. Proza psychologiczna jest zaś w stanie sięgać swym opisem do bezpośredniego odczucia przez ludzką jednostkę wewnętrznego poczucia bycia

¹⁸ F. Nietzsche, *Narodziny tragedii z ducha muzyka albo Grecy i pesymizm*, Kraków 1994, s. 153.

¹⁹ R. Wagner, *Gesammelte Schriften*, Leipzig b.r.w., Bd 5, s. 67.

sobą, określanego w języku filozofii egzystencji mianem *Dasein*. W tym sensie dzieła takiej prozy można po prostu uznać za dzieła psychologii filozoficznej.

Twórczość, a także orientacja erotyczna Tomasza Manna, znana nam właśnie za pośrednictwem tej twórczości, stanowiąca więc fakt ofiarowany kulturze ogólnoludzkiej, stanowi tu świetny przykład. Freud odróżniał jednoznacznie pojęcia „seksualizmu” i „erotyzmu”. Seksualizm polega na chęci zaspokojenia popędu poprzez bezpośredni kontakt fizyczny. Postawę taką Tomasz Mann przypisuje, jak mówi tradycja, swemu bardzo pobudliwemu w tej sferze bratu Henrykowi. Nie wyczerpuje to jednak całego problemu psychologicznego portretu Henryka, dla którego problem miłości też przecież nie sprowadzał się wyłącznie do sfery biologicznej. Przypomnijmy powieść *Błękitny anioł* i powstały na jej bazie znany film z Marleną Dietrich w roli tytułowej. W tradycji wywodzącej się od Freuda, a na pewno mocno ugruntowanej w tradycji wcześniejszej, erotyzm oznacza popęd, który niekoniecznie musi być skierowany ku innemu ciału, a nawet dającym się doświadczyć empirycznie przedmiotowi lub zjawisku. Zachowania erotyczne często odznaczają się tą specyfiką, że charakteryzuje je popęd ku osobie, której cieleśnie wcale nie chciałoby się posiąść. I nie dotyczy to tylko sytuacji, w których obcowanie fizyczne byłoby czynem zakazanym przez kulturę (na przykład fascynacja starego nauczyciela młodzieńką uczennicą).

Stosunek Petrarke do Laury, wyrażony w słynnych *Sonetach*, ma charakter typowo erotyczny, mimo że ciało zmarłej ukochanej poeta opisuje z detalami. Laura z *Sonetów* Petrarke jest równie nierzeczywista, jak Dulcynea z marzeń Don Kichota²⁰. Wymarzona Dulcynea miała się nijak do swego faktycznego pierwowzoru, którym była pewna gruba i ograniczona baba.

W twórczości Manna również znajdujemy przykład tego typu konfliktu apollińskiego ideału z jego przedmiotowym motywem. Bohater nowelki *Tristan*, zakochany platonicznie w pewnej kobiecie, usłyszawszy, że kobieta ta jako młoda dziewczyna prowadziła kiedyś rozmowę w kręgu przyjaciółek, wyobraża sobie, że musiała to być rozmowa o sprawach wzniosłych. Wściekły mąż sprowadza fantazję na ziemię, wykrzykując, że faktycznie rozmawiały one o przepisie na sałatkę kartoflaną. Apollińska erotyka Tomasza Manna może przypominać zachwyty nad ślicznym ciałem wyrzeźbionej w marmurze postaci. Jest to zachwyty o naturze erotycznej, a nie seksualnej, bo trudno przecież pożądać seksualnie marmur.

Cała sprawa ma jednak jeszcze głębszy wymiar. Otóż Mann zauważa, że tym, co staje się przedmiotem naszych uczuć, bywa nie tylko ciało kochanej osoby, które jawi się naszym zmysłom, ale jej życie, które postrzega nasz duch. Poprzez życie

²⁰ Por. M. Żelazny, *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Toruń 2011, s. 465 i nast.

nie rozumie się tu historii bycia żywym, tylko sam dynamiczny proces odbierany przez nasze zmysły i wyobraźnię. To, czym jest ciało, można spostrzec, zmierzyć i sprowadzić do liczb. Życie zaś to na przykład sposób spojrzenia, wykonywania ruchów, mówienia itp. Zdaniem Kanta tak pojmowane życie nie może być obiektem poznania przedmiotowego i nie da się go opisać w języku nauk. Dokonać może tego tylko sztuka, na przykład literatura. Tworzy ona symbol, który może wywołać u odbiorcy odczucia podobne do tych, jakie miał autor.

W twórczości, a także w przeżyciach osobistych Tomasza Manna dostrzegamy fascynację różnymi osobami, tylko że te osoby, tu należy wrócić do terminologii Nietzschego, to tylko bohaterowie snu apollińskiego.

Czytając *Tristana*, nikt nie podnosi kwestii, że bohater tej nowelki, zakochany platonicznie w kobiecie, jest osobą o orientacji heteroseksualnej, bo oczywiste jest, że wcale nie dąży on do tego, by odbyć stosunek płciowy. Analogicznie, w przypadku *Śmierci w Wenecji* złożone staje się pytanie, czy profesor Aschenbach był homoseksualistą, bo nic nam nie wiadomo o tym, by cel jego erotycznej fascynacji miał się stać ostatecznie celem seksualnym.

Erotyczna fascynacja czyimś życiem często w ogóle nie musi być fascynacją ciałem, które w takim wypadku może wręcz być mało atrakcyjne albo stawać się tylko symbolem. Cóż wspólnego z seksualnością ma bowiem zafascynowanie głównego bohatera *Czarodziejskiej Góry* zdjęciem rentgenowskim, przedstawiającym układ kostny ukochanej kobiety?

W interpretacji hermeneutycznej należałoby odpowiedzieć, że jest to pewien symbol, taki sam, jak na przykład wstążka, którą nosiła, albo okno domu, w którym mieszkała. Ale widok jej układu kostnego oddziałuje w tym wypadku znacznie silniej, choć sądzę, że musi tu być spełniony jeden warunek. To musi być rentgenowskie zdjęcie kości żywej postaci, a nie widziane gołym okiem kości zmarłej.

LITERATURA:

- Freud Z., *Kultura jako źródło cierpień*, Warszawa 1995.
Hölderlin F., *Poezje wybrane*, Warszawa 1964.
Kant I., *Krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 1986.
Kurzke H., *Tomasz Mann. Życie jako dzieło sztuki*, Warszawa 2005.
Mann T., *Czarodziejska góra*, Warszawa 2007.
Mann T., *Gesammelte Werke*, Berlin 1955, Bd. XII.
Mann T., *Listy 1889–1936*, Warszawa 1966.

Mann T., *Nowele*, Warszawa 1956.

Nietzsche F., *Narodziny tragedii z ducha muzyka albo Grecy i pesymizm*, Kraków 1994.

Schiller F., *Kallias czyli o pięknie*, Kęty 2007.

Wagner R., *Gesammelte Schriften*, Leipzig b.r.w., Bd V.

Żelazny M., *Filozofia i psychologia egzystencjalna*, Toruń 2012.

Żelazny M., *Źródłowy sens pojęcia estetyka*, Toruń 1994.

KOMUNIKATY–RELACJE

Joanna Wrycza-Bekier

Uniwersytet Gdański

INTERNETOWE FORUM EDUKACYJNE JAKO PROJEKT *BLENDED LEARNING* NA ZAJĘCIACH KULTUROZNAWCZYCH. WYZWANIA, OGRANICZENIA, PERSPEKTYWY

ABSTRACT

This article presents an educational internet forum, which was a part of the *blended learning* project the author led throughout the academic year 2011/2012 parallel to the course *Introduction to the Cultural Studies* at the University of Gdansk. As a result of the project the site <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com> was created by a group of sixty-five Cultural Studies students. Students' task was to take part in two discussions each semester by sharing their opinion on the topic the teacher proposed. In total they left 260 comments on 20 discussion forums. Each discussion forum was closed two days before the next class, so it prepared for the subsequent discussion. The aim of this article is to demonstrate whether participation in online discussion develops the competence necessary to lead a face to face discussion, the key ability that should be improved by humanistic education. Year-round care of the project helped to make many observations that can be used as a guide for teachers who plan to moderate the educational forum. This paper presents examples of discussion topics, analyzes students' comments and proposes methods for moderating internet discussion. The experience gained during the project leads to the conclusion that, although the Internet educational forum solves some of the problems of traditional discussion, it generates another ones. The most serious of them result from

the separation of time and space and lack of natural interaction. As explained by research results and statistics collected after closing the project, the online discussion is more cool, intellectual and less spontaneous. Because of this fact the educational forum threads should be planned as a preparation for written assignment.

Key words:

educational forum, blended learning, Culture Studies, discussion, educational project, wiki site

Dyskusja jest jedną z podstawowych metod nauczania. Umiejętności, które wykształcają się podczas dyskusowania, a więc: formułowanie własnych opinii i polemika z opiniami innych to fundamentalne cechy uczenia się, szczególnie przydatne w kształceniu humanistycznym. Wszystkie te zalety dyskusji ujawniają się pod jednym wszakże warunkiem – wówczas gdy studenci wezmą w niej aktywny udział.

Doświadczenie dydaktyczne pokazuje, że wielu studentów nie angażuje się w dyskusję. Powodem może być nie tylko brak przygotowania, ale i sprawności w werbalizowaniu własnych przemyśleń. Nie bez znaczenia są także czynniki psychologiczne: nieśmiałość, strach przed występowaniem na forum grupy. Nauczyciele akademicki często nagradzają aktywność poprzez przyznawanie dodatkowych punktów czy podwyższanie oceny końcowej. Jednak zwykle istotniejsze kryteria oceny to praca pisemna czy kolokwium. W większości wypadków aktywność jest tylko jednym i zwykle nieobowiązkowym warunkiem zaliczenia. Ci, którzy są przygotowani, a jednocześnie potrafią sprawnie werbalizować swoje przemyślenia, przejmują odpowiedzialność za przebieg dyskusji. Pozostali biorą jedynie bierny udział w zajęciach, czego skutki są bardziej dalekosiężne niż mogłoby się wydawać. Studenci nie potrafią wyrażać własnego zdania, a jedynie referują przeczytane teksty naukowe; w efekcie piszą odtwórcze i szablonowe prace semestralne, a później także dyplomowe.

Czy można przezwyciężyć tę sytuację? Z pomocą przychodzą nowe technologie, dzięki którym dyskusja nie musi toczyć się jedynie w sali lekcyjnej. Aby spośród bogactwa narzędzi internetowych wybrać to najbardziej przydatne, trzeba wykazać się wrażliwością medialną, a więc świadomością, że każde z mediów ze względu na swoją specyfikę nadaje się do innego rodzaju komunikatów¹. Do kształtowania

¹ S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007, s. 245.

umiejętności wyrażania samodzielnej krytycznej opinii najodpowiedniejszym środkiem komunikacji wydaje się forum dyskusyjne.

Celem tego artykułu jest wykazanie, czy udział w dyskusji internetowej wykształca u studentów kompetencje potrzebne do prowadzenia dyskusji twarzą w twarz i czy warto włączyć ją do programu zajęć na studiach humanistycznych. W artykule przedstawiono przykładowe tematy dyskusji, zanalizowano komentarze studentów oraz zaproponowano metody prowadzenia dyskusji. Doświadczenia zebrane podczas projektu prowadzą do wniosku, że choć internetowe forum edukacyjne rozwiązuje niektóre z problemów tradycyjnej dyskusji, to jednak generuje inne. Najważniejsze wynikają z rozdzielenia czasu i przestrzeni oraz braku naturalnej interakcji. Roczna opieka nad projektem pozwoliła poczynić wiele obserwacji, które mogą posłużyć jako wskazówki dla nauczycieli pragnących moderować forum edukacyjne.

1. Opis projektu

Opisane w tym artykule forum dyskusyjne jest częścią większego projektu edukacyjnego, strony typu wiki uruchomionej w serwisie Wikispaces. Projekt ten towarzyszył zajęciom stacjonarnym *Teoretyczne podstawy wiedzy o kulturze*, prowadzonym przez autorkę na I roku kulturoznawstwa Uniwersytetu Gdańskiego. Celem projektu było wykształcenie u studentów umiejętności dyskusowania, przygotowanie ich do aktywnego udziału w zajęciach, a w efekcie końcowym – do egzaminu z przedmiotu *Teoretyczne podstawy wiedzy o kulturze*.

Efektom wspólnej pracy 65-osobowej grupy studentów jest strona internetowa www.wiedzaokulturze.wikispaces.com, która powstawała przez cały rok akademicki 2011/2012. Poszczególne podstrony zostały podporządkowane tematom kolejnych zajęć, a zadaniem studentów było między innymi opublikowanie dwóch komentarzy w semestrze na forach dyskusyjnych². Jako że projekt trwał przez dwa semestry, każdy ze studentów wziął udział w dyskusji czterokrotnie, co daje łącznie 260 komentarzy.

Warunkiem zaliczenia zadania było opublikowanie komentarza do momentu zamknięcia dyskusji, a więc najpóźniej dwa przed zajęciami, na których omawiany miał być dany temat. Dzięki temu dyskusja internetowa przygotowywała i inspirowała do późniejszej dyskusji na zajęciach. Projekt można więc zakwalifikować do

² Projekt został opisany w artykule: J. Wrycza-Bekier, *Strona wiki jako projekt towarzyszący zajęciom kulturoznawczym*, „E-mentor” 2012, nr 4, s. 45–49.

kategorii *blended learning*, będącej mieszaną metodą kształcenia, łączącą tradycyjne nauczanie z aktywnościami prowadzonymi zdalnie. *Blended learning* pozwala na połączenie zalet dwóch modeli: tradycyjnego nauczania i edukacji zdalnej³. Zwykle w ramach projektów *blended learning* studenci wykonują większość zadań zdalnie, a kilka razy w semestrze uczestniczą w zajęciach stacjonarnych. Wówczas mogą skonsultować z wykładowcą zagadnienia, które wydają im się niezrozumiałe. Uczą się we własnym tempie, a jednocześnie korzystają z dobrodziejstw komunikacji twarzą w twarz⁴.

Uczestnicy opisanego w tym artykule projektu spotykali się co tydzień na zajęciach stacjonarnych, co oznacza, iż program, z którym musieli się zmierzyć, został zaplanowany jako intensywny i ambitny.

1.1. Temat dyskusji

Do każdego tematu zajęć (a było ich łącznie 20) wykładowca zaproponował ściśle z nim związany wątek dyskusyjny. Zwykle impulsem do dyskusji był krótki cytat, zaczerpnięty z twórczości filozofa lub kulturoznawcy, czasami poparty krótkim wyjaśnieniem, doprecyzowującym temat, i zakończony kilkoma pytaniami, zachęcającymi do dyskusji. W niektórych tematach pojawiły się wszystkie trzy elementy (cytat, wyjaśnienie, pytania), ale większość składała się jedynie z cytatu i pytań lub samego wyjaśnienia i pytań; czasami pytania zostały zastąpione prośbą o podanie przykładów. Oto przykładowy temat o budowie trójdzielnej:

Edward Hall pisze: „Prawidłowe odczytanie werbalnych i pozawerbalnych zachowań człowieka jest podstawą kontaktów międzyludzkich na wszystkich poziomach”. Jednocześnie autor przestrzega, że popularne współcześnie publikacje na temat języka ciała są zwodnicze, a nawet szkodliwe, gdyż zachowania niewerbalne ukazane są w nich jako dodatek do człowieka. Tymczasem język ciała jest bardziej subtelny, wynika ze struktury osobowości i typu społeczeństwa. Czy istotnie można zaobserwować szkodliwe działanie popularnych koncepcji nt. języka ciała (np. w świecie

³ D. Randy Garrison, H. Kanuka, *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>.

⁴ B. Akkoyunlu, M. Yilmaz Soylu, *A Study on Student's Views on Blended Learning Environment*, https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/pdf/article_3.pdf.

mediów i polityki)? Czy mowę ciała można potraktować w sposób głębszy – tak, by stała się pretekstem do lepszego poznania drugiego człowieka i innej kultury?⁵

Poniżej zaprezentowany został temat składający się z cytatu i pytań:

Ruth Benedict pisała: „Żaden człowiek nie patrzy nigdy na świat absolutnie czystym wzrokiem. Odbiera go za pośrednictwem określonego zespołu zwyczajów, instytucji i sposobów myślenia”. Stąd moje pytanie i temat do dyskusji: Czy istnieją wzory kultury polskiej, które sprawiają, że patrzymy na świat nieco inaczej niż przedstawiciele innych narodów? Jakie to wzory?⁶

A oto temat o podobnej budowie, w którym pytaniu towarzyszy prośba o podanie przykładów:

Bronisław Malinowski pisał: „Może zrozumienie natury ludzkiej w postaci tak nam odległej i obcej, rzuci światło i na naszą własną”. W jaki sposób poznawanie innych kultur pozwala nam na lepsze zrozumienie nas samych? Proszę o przytaczanie przykładów dotyczących innych kultur. Może to być wiedza zdobyta np. podczas podróży, lektury lub przebywania w nowym środowisku⁷.

I jeszcze jeden typ tematu dyskusji – taki, w którym cytat zastąpiony został wyjaśnieniem:

We współczesnej kulturze rolę obrzędów pełnią widowiska. Sztuka, rozrywka, sport, zabawa, gra, rekreacja, teatr i literatura zawierają w sobie pierwiastek rytualnego napięcia między sacrum i profanum. Pojęcie sacrum zbliża się więc do profanum, lecz zaczyna wyznaczać sfery szczególne, quasi-sakralne. Proszę wymienić i krótko skomentować przykłady współczesnych widowisk o charakterze quasi-sakralnym. Na czym polega ich quasi-sakralność?⁸

⁵ *Ciało w kulturze*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Cia%C5%82o+w+kulturze>, [dostęp: 10.04.2013].

⁶ *Wzory kultury*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Wzory+kultury>, [dostęp: 10.04.2013].

⁷ *Antropologia kultury*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Antropologia+kultury>, [dostęp: 10.04.2013].

⁸ *Sacrum i profanum*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Sacrum+i+profanum>, [dostęp: 10.04.2013].

Statystyki sporządzone po zakończeniu projektu pokazują, że popularność poszczególnych tematów rozkładała się w nierównomiernie. Najbardziej „oblegany” temat zebrał aż 39 komentarzy, zaś najmniejszym zainteresowaniem cieszyła się dyskusja, w której wzięła udział zaledwie jedna osoba. Spośród 20 zaproponowanych tematów aż 11 uzyskało mniej niż 10 komentarzy. Tylko 4 dyskusje zdobyły pomiędzy 10 a 20 komentarzy, a jedynie 5 dyskusji zebrało więcej niż 20 komentarzy. Poniżej przytaczam najpopularniejszy temat, który dotyczył koncepcji miłości Ericha Fromma:

Erich Fromm twierdzi: „Stosunki, jakie łączą ludzi, są w zasadzie stosunkami wyobcowanych automatów, przy czym każdy opiera swoje bezpieczeństwo na trzymaniu się blisko stada i na niewyróżnianiu się od innych w myśli, uczuciach czy działaniu”. Czy można zgodzić się z autorem, że jednym z dominujących uczuć przepełniających współczesnego człowieka jest osamotnienie, a związki, które ów człowiek jest w stanie zbudować, w ogromnej większości przyjmują formę pseudomiłości, będącej właściwie rozbiem miłości?⁹

Warto się zastanowić, czemu zawdzięczał ów temat swą popularność. Jest zrozumiały, czytelny i otwarty, ale jednocześnie zachęcający i chwytliwy. Można więc przyjąć, iż tematy internetowych dyskusji edukacyjnych należy formułować w taki sposób, aby prowokowały do ożywionej wymiany zdań. Natomiast najmniej popularny okazał się temat roli magii we współczesnej kulturze:

James Frazer pisał: „Analogia między magiczną a naukową koncepcją świata jest bliska. W obu zakłada się absolutne i nieuniknione następstwo wydarzeń, określone przez niezmiennie prawa, których działanie można przewidzieć i obliczyć dokładnie”. Frazer podkreślał jednak, iż wszelka magia jest z natury fałszywa – w przeciwnym razie stałaby się nauką. Model ewolucji kultury zakłada więc odrzucenie magii i zastąpienie jej przez naukę. Czy we współczesnym świecie, rządzącym się zasadami nauki, magia ma jeszcze rację bytu? Jaką formę przybierają współczesne praktyki magiczne? Dlaczego, pomimo dominującego światopoglądu naukowego, zyskują zwolenników?¹⁰

⁹ *Rodzina w kulturze*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Rodzina+w+kulturze>, [dostęp: 10.04.2013].

¹⁰ *Kultura tradycyjna*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Kultura+tradycyjna>, [dostęp: 12.04.2013].

Temat ten jest stosunkowo wąski, wymagający dość szczegółowej wiedzy. Być może zatem z takich tematów należy zrezygnować? Trzeba jednak zauważyć, iż sposób sformułowania tematów nie jest jedynym wyznacznikiem ich popularności. Sporządzone po zamknięciu projektu statystyki dobitnie pokazują, że zainteresowanie udziałem w dyskusji na początku każdego z semestrów było małe i zdecydowanie wzrastało w przypadku dwóch ostatnich forów w każdym semestrze, gdyż studenci pragnęli wykorzystać ostatnią szansę na zaliczenie przedmiotu. I tak, cytowany powyżej najbardziej oblegany temat dotyczący koncepcji miłości Ericha Fromma był ostatnim tematem w semestrze zimowym. Poprzedzający go temat przedostatni zebrał aż 32 komentarze, zaś dwie dyskusje wieńczące semestr letni uzyskały 29 i 28 komentarzy. Nie można więc oceniać popularności tematów jedynie ze względu na ich treść, gdyż te wyniki są zafałszowane.

Z tego powodu warto bliżej przyjrzeć się tematom, które choć nie zostały zamknięte w krytycznym okresie, a więc pod koniec semestru, cieszyły się dużym zainteresowaniem. Pierwszy z tych tematów pojawił się w połowie semestru zimowego i zebrał 17 komentarzy:

Thomas Eriksen pisze, że człowiek współczesny żyje tylko najbliższą teraźniejszością, a przeszłość i przyszłość są zagrożone tyranią chwili. Czy można zgodzić się z autorem, że współcześnie „czas został poszatkowany w tak drobne kawałki, że prawie nic już z niego nie zostało”? Jak to możliwe, że choć technologia obecnie tak bardzo oszczędza nam czas, to mamy go coraz mniej?¹¹

Natomiast drugi temat omawiany był w połowie semestru letniego i uzyskał 13 komentarzy:

Georg Simmel pisał: „Przy rozległości życia wielkomiejskiego niełatwo jest dowieść wartości własnej osoby”. Czy można zgodzić się z tezą autora, że życie w wielkim mieście, choć zapewnia jednostce wolność i niezależność, to jednocześnie zmierza do tłumienia „autentycznego, nieporównywalnego kolorytu osobowości”? Czy wśród mieszkańców wielkich miast da się zauważyć wzmożoną tendencję do maksymalnego uwydatniania, wręcz przejaskrawiania swoistych cech własnej osobowości? W jaki sposób może objawiać się ta tendencja?¹²

¹¹ *Czas w kulturze*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Czas+w+kulturze>, [dostęp: 12.04.2013].

¹² *Kultura mieszczańska*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Kultura+mieszczanska>, [dostęp: 12.04.2013].

Analiza tych tematów potwierdza tezę, iż temat dyskusji powinien być otwarty, szeroki, a także chwytliwy, czyli odwołujący się do współczesnych lub uniwersalnych problemów i pozwalający na swobodną wymianę życiowych doświadczeń.

1.2. Komentarze

Zadaniem studentów było kontynuowanie zaproponowanego przez wykładowcę wątku dyskusyjnego poprzez opublikowanie komentarzy liczących od 500–700 znaków bez spacji. Komentarz miał być własną, subiektywną opinią na zaproponowany temat. Studenci nie musieli przy tym odwoływać się do lektur, lecz raczej do własnych przemyśleń i doświadczeń. Wypowiedź na forum miała wносить twórczy wkład do dyskusji, a nie ograniczać się jedynie do wsparcia przedmówcy w stylu „Ja też tak uważam”.

Wymagana forma komentarza nawiązywała do cech dystynktywnych forum internetowego, które zwykle charakteryzuje się subiektywizmem, spontanicznością i kolokwialnością. Te właściwości forum niosą ze sobą ryzyko pojawienia się wulgaryzmów, dlatego też w kryteriach zaliczenia zadania wyraźnie zaznaczono, iż komentarz nie może być sformułowany w sposób zbyt kolokwialny. Obawy w tej kwestii okazały się jednak zbyt liczne, gdyż dyskusje przebiegały w sposób bardzo kulturalny. Można wręcz powiedzieć, że niektóre komentarze zostały aż nadmiernie dopracowane i sformułowane w bardzo dalekim od kolokwialności stylu naukowym. Oto przykład takiego komentarza:

Niezaprzeczalnie możemy stwierdzić, iż w kulturze polskiej zarysowują się wzory, które istotnie odróżniają nas od innych narodów. Możemy je rozróżnić na wzory „fizyczne”, jak i duchowe. Do fizycznych zaliczymy przede wszystkim urodę, język, czy nawet tradycyjną polską kuchnię. Do duchowych zaś będą należały szeroko rozbudowana tradycja i obyczaje. Polska jest krajem silnie rozbudowanego systemu kultur regionalnych, bardzo zróżnicowanym etnicznie. Sądzę, iż właśnie to zróżnicowanie pozwala na tak silne wyróżnienie wśród innych narodów. Dzięki tworzeniu licznych ośrodków folkloru polskiego mamy możliwość tworzenia oryginalnej, niepowtarzalnej kultury. Pokazujemy innym, jak ważne jest poszukiwanie istoty kultury u jej źródeł¹³.

¹³ *Wzory kultury*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Wzory+kultury>, [dostęp: 12.04.2013].

Niektóre komentarze operowały językiem literackim:

We współczesnym świecie miłość niewątpliwie zubożała – zamieniła się w płytkie, ulotne „pseudoucucia”. Dzisiaj stan zakochania jest niepraktyczny. Łakniemy rozrywki, przyjemności, szybkiego zaspokajania potrzeb. Obecnie właśnie to nazywamy szczęściem. Chcemy tylko i wyłącznie konsumować, więcej bierzemy niż dajemy. Możemy bardzo długo zadowalać się „pseudomiłością”, ale przyjdzie moment, kiedy zapagniemy czegoś trwałego. Życie jest zbyt piękne żeby iść przez nie samemu. Jesteśmy stworzeni do i dla miłości. Możemy wtedy odkryć siebie na nowo, emocje o które nawet się nie podejrzewaliśmy. To właśnie ta druga osoba i uczucia z nią związane pozwalają nam tworzyć, upiększać świat i wierzyć, że to wszystko ma jakiś głębszy sens. Każdy z nas inaczej może okazywać miłość, zależy to od naszego charakteru, ale zawsze im więcej z siebie damy tym więcej do nas powróci. Nie od dziś wiadomo, że największym szczęściem człowieka jest kochać i być kochanym. Dzięki temu stajemy się lepszymi ludźmi. Miłość jest dziełem sztuki, które sami tworzymy¹⁴.

Dość często komentarze nawiązywały do doświadczeń autorów i wtedy przybierały swobodniejszą formę:

Jakiś czas byłam w Anglii. Na początku bardzo fascynowało mnie to, że wszystko jest takie bardzo tradycyjne: herbata o wyznaczonej porze, nienawiść do Szkotów, czy uprzejma Pani w sklepie. To rzeczy, której pozwalają odróżnić od siebie dwie mentalności: polską i angielską. Wraz z poznaniem „nowego” idzie zafascynowanie i to owe zafascynowanie powoduje, że zaczynamy zachowywać się tak samo jak społeczeństwo, staramy się mówić ich językiem, jeść ich jedzenie. Ale to wszystko. Nie wpływa na poznanie nas samych, to tylko doświadczenie¹⁵.

Bardzo rzadko autorzy komentarzy ośmielali się podzielić z grupą osobistymi zwierzeniami, co może dziwić, gdyż takie wypowiedzi są wszechobecne na forach internetowych. Trzeba jednak pamiętać, że projekt był prowadzony metodą *blended learning*, więc studenci znali się osobiście i prawdopodobnie z tego powodu nie mieli motywacji do tego, by poznawać się za pośrednictwem forum i nie chcieli siebie urazić zbyt ostrą polemiką. Gdy forum jest podporządkowane celom eduka-

¹⁴ *Rodzina w kulturze*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/Rodzina+w+kulturze>, [dostęp: 14.04.2013].

¹⁵ *Antropologia kultury*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Antropologia+kultury>, [dostęp: 14.04.2013].

cyjnym, a udział w nim – obowiązkowy, osobiste komentarze zdarzają się rzadko. Oto przykład jednego z nich:

Uważam, że Georg Simmel posiada rację z związku z życiem w wielkim mieście. Mogę śmiało porównać jak wygląda świat oczami życia miejskiego oraz wielkomiejskiego. Pochodzę z małej miejscowości, w której $\frac{3}{4}$ mieszkańców zna się chociażby z widzenia. Nikt nie jest anonimowy. Uważam, że każdy jest obserwowany przez drugą osobę. Tak też właśnie np. plotki, każdego dnia stanowią ważny punkt rozmowy starszych pań. Uczęszczałam do tej samej szkoły od pierwszej klasy podstawówki do końca gimnazjum. Z tym wiąże się, że każdy nauczyciel posiada wyrobioną opinie na temat ucznia. Jednak prawdą jest to, że w mniejszych miejscowościach więcej osób dąży do wybicia się na tle innych. Pragnienie, by wyruszyć w świat jest tak wielkie, że staje się ono jedynym celem. Życie w większym mieście daje o wiele więcej możliwości. Wybicie się jest oczywiście trudniejsze, aby dowieść wartości swojej osoby trzeba posiadać ciekawą osobowość. Człowiek staje się anonimowy i niezauważalny. Mi aktualnie to nie przeszkadza. Stałam się osobą niezależną i wolną. Jednak są osoby, które przez anonimowość czują się odrzucone, nieciekawe i samotne. Zauważyłam, że w mieście kontakty między ludźmi są krótkotrwałe. Sama odczuwam taką samotność np. gdy wsiadam do autobusu czy pociągu, młodzi ludzie zatykają uszy słuchawkami, wpatrują się w ekran laptopów lub telefonów¹⁶.

Twórczy wkład do dyskusji wniosły komentarze, których autorzy przytaczali przykłady, inspirujące do późniejszej dyskusji na zajęciach:

Zgadzam się ze stwierdzeniem, że mity otaczają nas w każdej dziedzinie życia. Chciałbym zwrócić uwagę właśnie na jedną z nich, a mianowicie na psychologię. Ostatnio obejrzałem film pt. „Jestem Bogiem”, którego fabuła opiera się na życiu młodego pisarza, uzależnionego od nowego rodzaju narkotyku pozwalającego człowiekowi wykorzystywać nie 10% a 100% możliwości mózgu. Jak się później dowiedziałem z książki pt. „50 wielkich mitów psychologii współczesnej” założenie to jest błędne. Naukowcy udowadniają, bowiem, że mitem jest opinia, że człowiek wykorzystuje tylko 10% procent swojego mózgu. Być może to błędne założenie nie niesie za sobą jakiś poważnych konsekwencji, lecz mi osobiście nasunęły się pytania: Ile takich mitów funkcjonuje w środowiskach psychologów, lekarzy, terapeutów czy dietetyków? I jak wiele szkód można wyrządzić drugiemu człowiekowi właśnie

¹⁶ *Kultura mieszczańska*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Kultura-mieszcza%C5%84ska>, [dostęp: 12.04.2013].

opierając swoje przekonania na „prawdach”, które „każdy zna”, a które nie mają swojego podłoża w rzetelnych pracach naukowych¹⁷.

Większość zamieszczonych na forum komentarzy znacznie przekraczała wymagany limit znaków, co świadczy o tym, iż studenci potraktowali zadanie poważnie. Część studentów pisała językiem swobodnym, jednak pozostali posługiwali się dopracowanym stylem, co sugeruje, iż wątek dyskusyjny stał się dla nich pretekstem do stworzenia krótkiej pracy pisemnej.

1.3. Podsumowanie dyskusji

Sygnałem zamknięcia dyskusji było podsumowanie, publikowane przez prowadzącego co tydzień, po upływie terminu publikowania komentarzy. Oto przykładowe podsumowanie:

Dziękuję Państwu za ciekawą i ożywioną dyskusję. Oto sfery naszej rzeczywistości, w których dostrzeżliście Państwo istnienie wielu mitów:

- zdrowie (jedzenie warzyw i owoców jest antyrakowe),
- polityka (polityk fałszywy i skorumpowany),
- społeczeństwo (mit o równości wszystkich ludzi, wizerunek osoby homoseksualnej),
- religia i święta religijne („magia” Świąt Bożego Narodzenia),
- sport (mecze piłki nożnej, wizerunek kibica jako bandyty z kijem baseballowym),
- świat gwiazd i celebrytów (mity kreowane przez portale plotkarskie i prasę brukową oraz społeczność fanów wielbiąca swoich idoli),
- reklama (kremy zwalczające zmarszczki czy gumy antynikotynowe),
- wygląd zewnętrzny (mit idealnego, wiecznie młodego człowieka o nienaganej sylwetce),
- narodowości (Polak kradnie, Żyd jest skąpy),
- zjawiska paranormalne (tajemnica trójkąta bermudzkiego, duchy),
- mityczne przedmioty (Chanel No5 jako symbol kobiecości),
- profile na portalach społecznościowych (użytkownicy kreują mit wokół swojej osoby).

¹⁷ *Mit współczesny*, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Mit+w-sp%C3%B3%C5%82czesny>, [dostęp: 14.04.2013].

Większość z Państwa podkreślała krzywdzący wpływ mitów, uzasadniając, iż bazują one na lęku, zawiści czy uprzedzeniach (czego najbardziej dobitnym przykładem może być mit o nadczłowieku i rasie aryjskiej). Niektórzy jednak zauważyli, że mity nie muszą być złe, są wręcz niezbędne w naszym życiu. W niektórych sytuacjach upraszczanie procesów poznawczych jest konieczne, a mity potrafią także bawić, zachęcać do dyskusji czy zmuszać do refleksji¹⁸.

Podsumowanie powinno być rzeczowe i zwięzłe. Poza funkcją organizacyjną (zamknięcie dyskusji) pełni także ważną rolę w ożywionych dyskusjach, które z powodu ogromnej ilości komentarzy stwarzają zagrożenie przeciążeniem informacją.

2. Forum dyskusyjne jako wyzwanie dydaktyczne

Badacze, analizujący edukacyjne fora dyskusyjne, przypisują im wiele zalet. Niektórzy twierdzą nawet, że forum internetowe to jeszcze skuteczniejsza metoda dydaktyczna niż dyskusja twarzą w twarz¹⁹. Markel przekonuje, że podczas dyskusji internetowej dochodzi do intensywnej interakcji między rówieśnikami, którzy konstruują wiedzę, dzieląc się doświadczeniami; czytają odpowiedzi i interpretacje innych oraz porównują je ze swoimi przemyśleniami²⁰. W tym idealnym ujęciu dyskusja miałaby wzmacniać proces refleksji, a zdobyta wiedza zostawiłaby długotrwały ślad w pamięci uczniów. Takie forum, sprzyjające silnej integracji grupy, przywodzi na myśl koncepcję globalnej wioski McLuhana, dzięki której komunikacja ludzka miałaby stać się skuteczniejsza niż dotychczas dzięki pośrednictwu mediów.

Obserwacje poczynione podczas rocznego moderowania forum prowadzą do zgoła odmiennych wniosków. Forum internetowe podporządkowane celom edukacyjnym znacznie różni się także od spontanicznych dyskusji internetowych. Nie można zakładać, iż każdy ze studentów będzie pasjonował się tematami omawianymi na zajęciach ani że dyskusja wywoła automatycznie większy entuzjizm wobec przedmiotu. Studenci często piszą komentarze z konieczności, po to tylko,

¹⁸ Ibidem, <http://wiedzaokulturze.wikispaces.com/page/messages/Mit+wsp%C3%B3%C5%82czesny>, [dostęp: 12.04.2013].

¹⁹ L. Hopperton, *Computer Conferencing and College Education. The College Quarterly*, <http://www.senecac.on.ca/quarterly/1998-vol05-num02-winter/hopperton.html>, [dostęp: 15.03.2013].

²⁰ S.L. Markel, *Technology and Education Online Discussion Forums: It's in the Response*, <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/markel42.html>, [dostęp: 12.03.2013].

żeby uzyskać zaliczenie przedmiotu. W efekcie dyskusja jest dość sztywna i mało spontaniczna.

Choć internetowe forum edukacyjne rozwiązuje niektóre z problemów tradycyjnej dyskusji, to jednak generuje inne. Najważniejsze wynikają z rozdzielania czasu i przestrzeni oraz braku naturalnej interakcji.

2.1. Zerwanie jedności czasu

Zerwanie jedności czasu powoduje nieuchronnie ochłodzenie relacji między uczestnikami dyskusji. Internet jest z reguły traktowany jako medium zimne, które pozwala jedynie na ograniczone przekazywanie emocji. Według Hiltz i Turoff w Internecie wszyscy sprawiamy wrażenie chłodniejszych niż w rzeczywistości, bardziej skoncentrowanych na zadaniu, ale i wybuchowych²¹. Podobne wnioski z przeprowadzonych badań wyciągnął R. Fuller, stwierdzając, iż osoby znające się wyłącznie z sieci mylnie posądzają się o nadmierne przywiązanie do zasad i porządku oraz przedkładanie rozumowego, logicznego podejścia nad reakcje spontaniczne²².

Forum internetowe jest narzędziem komunikacyjnym o charakterze asynchronicznym, co sprawia, że w odróżnieniu od narzędzi komunikacji synchronicznej (jak np. Skype) jest ubogiej komunikacyjnie, a więc oferuje ograniczone możliwości wyrażania emocji oraz interakcji. Ponadto forum dyskusyjne pozwala jedynie na komunikację tekstową. Sama natura pisma wymusza ułożenie wypowiedzi w linearny, przemyślany, logiczny ciąg, co jeszcze bardziej potęguje wrażenie emocjonalnego chłodu. Dodatkowo proces komunikowania utrudnia brak sygnałów niewerbalnych, potwierdzających rozumienie komunikatu, jego interpretację²³. Trzeba bardzo dobrze sprecyzować swą wypowiedź, by została dobrze zrozumiana.

W przypadku kursów, które odbywają się jedynie w środowisku online, istotne jest, by ocieplić relacje między uczestnikami. Andresen doradza, by w początkowych fazach kursu wprowadzić kilka ćwiczeń, które pozwolą studentom na integrację²⁴. Natomiast prowadzącym zajęciach *blended learning* doradza się, by

²¹ P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2001, s. 26.

²² Ibidem, s. 27.

²³ M. Szpunar, *Kompetencje komunikacyjne w komunikacji mediowanej komputerowo [w:] Tekst (w) sieci*, D. Ulicka (red.), Warszawa 2009, s. 124.

²⁴ M.A. Andresen, *Asynchronous Discussion Forums: Success Factors, Outcomes, Assessments, and Limitations*, http://www.ifets.info/journals/12_1/19.pdf, [dostęp: 10.03.2013].

pierwsze spotkanie ze studentami zorganizowali w formie stacjonarnej, twarzą w twarz, a dopiero kolejne – w środowisku online²⁵. Choć uczestnicy projektu spotykali się co tydzień na zajęciach stacjonarnych, to podczas dyskusji w Internecie rzadko wykazywali się spontanicznością i swobodą. Być może należy przyjąć, że forum internetowe ma inny, bardziej chłodny, intelektualny charakter, co z punktu widzenia dyskusji edukacyjnej może być przecież atutem.

Obserwacje poczynione podczas rocznego moderowania forum edukacyjnego pozwalają stwierdzić, że o ile relacje rówieśnicze się na forum internetowej się ochładzają, to w komunikacji nauczyciel–uczeń dzieje się coś wręcz przeciwnego: dystans się zmniejsza. Być może do tego poczucia skłania szata graficzna forum. Nauczyciel nie stoi już za katedrą, a jego komentarze mają taki sam status w graficznej architekturze forum. Ponadto na zmniejszenie dystansu wpływ mogą mieć także nicki, pod którymi studenci publikują swoje komentarze. Na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com część nicków składała się wprawdzie z imienia i nazwiska, ale często zdarzały się także zdrobnienia imion (np. *anula*, *basia*, *iza*, *pati*) oraz pseudonimy (np. *morelka*, *strzemyk*, *marcepan*).

Ze względu na brak zaostrożonej kontroli (np. poprzez śledzenie numerów IP) nie da się tego z całą pewnością potwierdzić, ponieważ student mógł zalogować się, posługując się nickiem koleżanki lub kolegi, aby następnie wykonać za nią/niego zadanie. Jednakże porównanie stylistyki dwóch czy trzech komentarzy studenta pozwala z dużym prawdopodobieństwem orzec, że praca została wykonana samodzielnie.

2.2. Zerwanie jedności czasu

Doświadczenia zebrane podczas rocznej pracy nad opisywanym projektem jasno dowodzą, iż z punktu widzenia dydaktycznego dużo większym wyzwaniem niż zerwanie jedności przestrzeni jest zerwanie jedności czasu. Dyskusja twarzą w twarz trwa tyle, ile zajęcia, na których się odbywa; natomiast czas wyznaczony na dyskusję online jest zwykle znacznie dłuższy. Na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com wszystkie wątki dyskusyjne zostały zaproponowane już na początku semestru – tak, by studenci mieli szansę zdecydować się, w których dyskusjach pragną wziąć udział. W praktyce oznaczało to, że na sformułowanie swojego

²⁵ D. Randy Garrison, H. Kanuka, *Blended Learning: Uncovering Its Transformative Potential in Higher Education*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>.

komentarza studenci mieli od tygodnia (w pierwszej dyskusji w semestrze) do czterech miesięcy (w dyskusji ostatniej).

Choć różnice w czasie trwania poszczególnych dyskusji były znaczne, to i tak każda z nich pozostawiała uczestnikom znaczenie więcej czasu na refleksję niż jakakolwiek dyskusja twarzą w twarz. W naturalnych warunkach nie byłoby fizycznie czasu, by wymienić te wszystkie poglądy. Dyskusja online ma zatem szansę stać bogatsza od dyskusji tradycyjnej, jak przekonuje Meyer, choć w praktyce nie zawsze się tak dzieje²⁶. Jak pokazują przytaczane wcześniej statystyki, niektóre dyskusje cieszyły się olbrzymią popularnością, inne za to zebrały zaledwie kilka komentarzy.

Ponadto na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com tempo poszczególnych dyskusji było nierówne. Rozpiętość czasowa pomiędzy opublikowaniem kolejnych komentarzy czasami wynosiła nawet kilka miesięcy natomiast, kiedy zbliżał się ostateczny zamknięcia dyskusji (zwłaszcza pod koniec semestru), studenci publikowali komentarze niemalże w tym samym czasie. Procent wątków dodanych wcześniej niż w przeddzień wyniósł w pierwszym semestrze 56%, zaś w drugim zmalał do 37%. Najwyższy odsetek komentarzy dodanych z większym wyprzedzeniem czasowym wyniósł 66%, zaś najmniejszy 20%.

Studenci publikujący komentarze w ostatniej chwili prawdopodobnie nie mieli czasu, by zapoznać się z wypowiedziami poprzedników. Jest to efekt bardzo niekorzystny, niosący ze sobą inne poważne ryzyko: przeciążenia informacją²⁷. Studenci doświadczający efektu przeciążenia skupiają się jedynie na przygotowaniu własnego komentarza, nie czytają wypowiedzi innych, a więc zasadniczo wykonują zadanie indywidualne, a nie grupowo. W konsekwencji forum dyskusyjne, choć treściowo bogatsze, może pełnić mniej znaczącą rolę edukacyjną niż tradycyjna dyskusja.

Asynchroniczność dyskusji ma także wpływ na jej strukturę. Do dyskusji online można wracać tak długo, jak jest ona otwarta (a także i po jej zamknięciu, co może pomóc studentom nieobecny na zajęciach w nadrobieniu zaległości). Natomiast dyskusja twarzą w twarz przebiega w sposób linearny, jeden wątek staje się impulsem do zaproponowania kolejnego; kiedy student nie włączy się do rozmowy w odpowiednim momencie, straci bezpowrotnie szansę na wypowiedź, ponieważ rozmowa potoczy się już w innym kierunku. Powrót do minionych wątków jest

²⁶ K.A. Meyer, *Face-to-face versus Threaded Discussions: The Role of Time an Higher Order Thinking*, <http://edt2.educ.msu.edu/DWong/EdTech/Meyer-F2FvsOnline.pdf>.

²⁷ A. Picciano, *Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence and Performance in an Online Course*, <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/On-line%20Learning/Picciano%20%282002%29.pdf>, [dostęp: 20.03.2013].

niepożądaną zmianą toku dyskusji, natomiast w dyskusji online wszyscy mają wystarczająco dużo czasu, by się wypowiedzieć.

Ponadto dyskusja online jest multilinearna²⁸. Studenci mogą odpowiadać na komentarze innych studentów i tworzyć odrębne wątki dyskusyjne. Przyczynia się to do wzbogacenia dyskusji, ale czasami także do bałaganu. Może się zdarzyć, iż nauczyciel, który moderuje forum w sposób asynchroniczny, nie zdąży odpowiednio szybko zweryfikować błędu, który następnie zostanie powtórzony w kilku kolejnych komentarzach²⁹.

Trudno jednoznacznie ocenić, czy wydłużenie czasu trwania dyskusji jest jej zaletą. Z jednej strony asynchroniczność może (choć nie musi) przyczynić się do rozbudowania dyskusji. Z drugiej strony wydłużony czas jej trwania spowalnia naturalne tempo rozmowy. W efekcie dyskusja traci dynamikę, staje się niesekwencyjna i fragmentaryczna. W przypadku, gdyby forum nie towarzyszyło zajęciom stacjonarnym, lecz miało jedynie formę zdalną, trzeba byłoby tak zaplanować kurs, by uniknąć efektu przeciążenia informacją.

2.3. Pozorna interaktywność

Choć interaktywność jest cechą przypisywaną wszystkim formom komunikacji internetowej, to jednak choćby pobieżna obserwacja wirtualnej rzeczywistości pokazuje, że takie ujęcie jest bardzo uproszczone. Wiele postów na blogach czy artykułów na portalach nie generuje żadnych komentarzy. Także i na forum podporządkowanym celom edukacyjnym trudno jest o prawdziwy dialog³⁰. Poszczególne dyskusje na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com mogą sprawić wprawdzie wrażenie dialogu ze względu na wspólny temat, ale po bliższej analizie trzeba przyznać, że w ogromnej większości wypadków są to odrębne, niezależne wypowiedzi, które nie nawiązują do siebie. Tworzą zbiór przemyśleń na zaproponowany przez nauczyciela temat, mający niewiele wspólnego z naturalną dyskusją, w której myśli i skojarzenia tworzą się na bieżąco, w locie.

²⁸ L. Ruberg, C. Taylor, D. Moore, *Student Participation and Interaction On-line: A Case Study of two College Classes: Freshman Writing and Plant Science Lab*, „International Journal of Educational Telecommunications” 1996, nr 2, s. 69–92.

²⁹ Jedna z uczestniczek projektu zamiast pojawiającego się w temacie słowa „elektryczność” użyła „eklektyczność”. Ten sam błąd powtórzył się w kilku kolejnych komentarzach, zanim prowadzący zdążył go zweryfikować.

³⁰ V.P. Dennen, *From Message Posting to Learning Dialogues: Factors Affecting Learner Participation in Asynchronous Discussion*, http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER%20679.06%20Fall%202006/asynchronous_discussions.pdf, [dostęp: 20.03.2013].

Warto zwrócić uwagę, iż forum edukacyjne jest nie tylko mniej interaktywne od dyskusji na żywo, ale także i od innych dyskusji online, na których wymiana poglądów odbywa się w sposób dobrowolny i spontaniczny. Zakładając forum edukacyjne, często błędnie oczekuje się, że będzie ono tętniło życiem, a tymczasem zamiast żywej i gorącej dyskusji otrzymujemy suchą wymianę wiadomości.

Na forum edukacyjnym tematy są z góry narzucone, udział – obowiązkowy, a komentarze – oceniane. Wszystko to bardzo osłabia naturalną wymianę poglądów. Napisanie komentarza to dla studenta zadanie domowe, a nie czynność wynikająca z wewnętrznej potrzeby. Komunikacja internetowa podporządkowana celom edukacyjnym traci wiele swoich swoistych cech. Wydaje się, iż jest to problem nierozwiązywalny. Stawiając na spontaniczność, należałoby odstąpić od wielu wymagań, takich jak: terminowość czy liczba komentarzy. Z pewnością zburzyłoby to cel edukacyjny projektu, a dodatkowo nie ma pewności, czy przyniosłoby oczekiwane rezultaty. Można by wprowadzić, jak sugeruje Andresson, sformułować tak kryteria oceny, aby odwołanie się do wypowiedzi kolegi czy koleżanki było obowiązkowe³¹. Z pewnością taki wymóg zwiększyłby poziom interaktywności, wciąż jednak byłaby to interaktywność wymuszona, mało naturalna.

Warto jednak zastanowić się, czy interaktywność na forum edukacyjnym jest aż tak istotna i czy należy za wszelką cenę ją pogłębiać. Z badania przytoczonego przez Picciano wynika, że w tych grupach, w których dyskusja na forum była bardziej ożywiona, studenci uzyskiwali wyższe oceny z prac semestralnych. Interakcja nie miała natomiast wpływu na oceny z egzaminu, choć ankietowani odnieśli wrażenie, że w wyniku ożywionej wymiany zdań więcej się nauczyli³².

Istotnie, asynchroniczne forum kształtuje umiejętność wypowiedziania się w formie pisemnej, nie ustnej. Uczy wprowadzić formułowania własnych myśli, ale nie ich wymieniania. Udział w dyskusji internetowej nie ćwiczy szybkiego formułowania własnych przemyśleń, lecz wspiera coś wręcz przeciwnego: refleksję. Jeśli rozpatrzemy forum pod kątem przygotowania do prac pisemnych, dostrzeżemy duży potencjał edukacyjny. Udział w forum nie tylko wykształca u studentów umiejętność wyrażania własnego zdania, ale i dostarcza materiału i inspiracji do napisania pracy semestralnej. Dyskusja na żywo jest ulotna, natomiast do komentarzy na forum można powrócić, przeczytać je raz jeszcze, zainspirować się i uczynić swoją pracę bardziej dyskursywną.

³¹ M.A. Andresen, *Asynchronous Discussion Forums: Success Factors, Outcomes, Assessments, and Limitations*, http://www.ifets.info/journals/12_1/19.pdf, [dostęp: 10.03.2013].

³² A. Picciano, *Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence and Performance in an Online Course*, <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/On-line%20Learning/Picciano%20%282002%29.pdf>, [dostęp: 20.03.2013].

Dlatego zamiast zwiększać za wszelką cenę potencjał interaktywności, lepiej jest przyjąć, że dyskusja online służy zupełnie innym celom niż dyskusja w klasie. Z tego powodu warto planować dyskusje internetowe w taki sposób, by ich tematy były zintegrowane z tematyką prac pisemnych.

3. Wskazówki dla moderatora forum edukacyjnego

Całoroczna opieka nad projektem pozwoliła poczynić wiele obserwacji, które mogą posłużyć jako wskazówki dla nauczycieli pragnących moderować forum edukacyjne. Większość wyzwań, jakie stoją przed nauczycielem prowadzącym projekt edukacyjny *blended learning*, wynika z tego, że granica między zajęciami a czasem poza zajęciami się rozmywa. Ma to swoje pozytywne skutki, ponieważ studenci są bardziej zaangażowani przedmiotem, jednak z drugiej strony nauczyciel musi być gotowy na większą dyspozycyjność. Uczestnicy komunikacji internetowej oczekują, że poświęci się im uwagę, zainteresowanie, koncentrację i troskę. Internet oferuje potencjalnie szybkość komunikacji i jednocześnie wzbudza oczekiwania, że będzie ona przebiegała sprawnie, wręcz automatycznie. Jednak kiedy po drugiej stronie znajduje się człowiek, a nie system nadążenie za tymi oczekiwaniami wymaga wiele wysiłku.

3.1. Organizacja pracy

Jak pokazały wcześniejsze rozważania, studenci zwykle nie biorą udziału w internetowych dyskusjach edukacyjnych spontanicznie ani dobrowolnie. Dlatego nauczyciel musi jasno sformułować swoje wymagania wobec studentów, a nieporozumienia – zminimalizować³³. Zadbaj należy też o właściwy podział zadań, a więc wyraźnie wyznaczyć, co i w jakim terminie powinno być wykonane. Podczas planowania należy także brać pod uwagę ograniczenia medium³⁴. Przykładowo, forum internetowe jest asynchroniczne, a więc poprawne wykonanie zadań na forum nie może wymagać szybkiej reakcji.

³³ Ch.A. Dykman, Ch.K. Davis, *Online Education Forum: Part Two – Teaching Online Versus Teaching Conventionally*, http://doctoredtech.com/final_project/2008-dykman-online_education_forum.pdf, [dostęp: 17.03.2013].

³⁴ Ibidem.

Moderowanie forum edukacyjnego wymaga od nauczyciela dużego zdyscyplinowania, gdyż musi on sprawdzać na bieżąco ogromną ilość prac pisemnych (komentarzy). Na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com opublikowanych zostało łącznie 260 komentarzy. Nie są one wprawdzie tak obszerne jak prace semestralne, ale pojawiają się na forum z dużą częstotliwością, co ogólnie wywołuje wrażenie, że pracy jest więcej. W tej sytuacji konieczna jest dobra organizacja pracy, ponieważ moderowanie forum przysparza nauczycielowi więcej obowiązków niż tradycyjne zajęcia – a gdy projekt przyjmuje formę *blended learning*, wysiłek jest podwojony.

3.2. Kryteria oceny

Biorący udział w internetowym projekcie edukacyjnym studenci często mają złudzenie, że nikt bezpośrednio nad nimi nie czuwa, dlatego należy zwiększyć kontrolę poprzez wyraźne określenie wymagań oraz wyznaczenie terminów.

W omawianym projekcie na początku roku akademickiego przedstawione zostały trzy główne kryteria oceny: treść komentarzy, ich liczba oraz terminowość wykonania kolejnych zadań. Pierwsze kryterium, czyli treść komentarzy, zostało szczegółowo omówione już wcześniej. Jako że poszczególne internetowe formy komunikacji zdążyły sobie już wykształcić cechy gatunkowe, nauczycielowi nie pozostaje nic innego, jak dopasować do nich kryteria oceny. Ustalenie wymaganej liczby komentarzy w semestrze wydaje się konieczne, gdyż pozwala uniknąć przeciążenia informacją lub też zjawiska wręcz przeciwnego – braku aktywności na forach. Niestety, nie jest to rozwiązanie idealne, ponieważ ogranicza spontaniczność i interaktywność. Jak pokazują statystyki zebrane po zakończeniu projektu, ani jeden student nie opublikował większej ilości komentarzy, niż było to wymagane. Jednak pozwalając na dobrowolny udział w forum, nauczyciel musiałby publikowanie komentarzy oceniać jedynie jako aktywność dodatkową, a studenci niechętnie biorą udział w dyskusjach, jeśli nie jest to obowiązkowe³⁵.

Następną kwestią, którą trzeba uściślić, jest wyznaczenie terminów zamknięcia kolejnych dyskusji. Na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com termin dodania komentarza upływał na dwa dni przed zajęciami, na których dany temat był omawiany. Dyscyplina obowiązuje także nauczyciela, który chcąc wymagać

³⁵ V.P. Dennen, *From Message Posting to Learning Dialogues: Factors Affecting Learner Participation in Asynchronous Discussion*, http://www.fp.ucalgary.ca/macclachlan/EDER%20679.06%20Fall%202006/asynchronous_discussions.pdf, [dostęp: 20.03.2013].

terminowości od studentów, sam powinien się nią wykazywać. W omawianym projekcie prowadzący co tydzień podsumowywał forum oraz publikował zdobytą przez studentów dotychczas punktację, co tym bardziej wymuszało systematyczność.

Wyznaczenie ścisłych terminów zamknięcia dyskusji zapewnia też równomierny rozwój projektu – gdyż studenci nie mają możliwości wykonania wszystkich zadań w ostatniej chwili, tuż przed końcem semestru. Takie rozwiązanie okazuje się praktyczne także z uwagi na higienę pracy nauczyciela (sprawdzenie wszystkich komentarzy jednocześnie byłoby zajęciem nadzwyczaj wymagającym).

3.3. Moderowanie

Badacze forów edukacyjnych jednoznacznie potwierdzają, że nauczyciel powinien brać czynny udział w dyskusji. Na aktywność nauczyciela w zakresie moderowania składają się trzy etapy: otwarcie dyskusji, tkanie oraz podsumowanie. Nauczyciel otwiera dyskusję, narzucając jej temat. W komunikacji twarzą w twarz nauczyciel może na bieżąco modyfikować swoje pytania, dostosowując je do reakcji odbiorców. Oczywiście, również i w trakcie dyskusji online prowadzący może, a nawet powinien ingerować w dalszy jej przebieg, ale zbyt częsta modyfikacja tematu na forum internetowym doprowadziłaby do dezorientacji odbiorców. Ponadto tradycyjna rola moderatora ulega znacznemu ograniczeniu. Nie można operować intonacją, mimiką czy też spontanicznie przytaczać dygresji. Z tego też względu nie należy ograniczać swojej obecności na forum jedynie do zaproponowania tematu.

Obecność nauczyciela jest konieczna zwłaszcza wówczas, gdy udział w dyskusji jest dobrowolny. Jak dowodzą badania, na tego typu forach obecność nauczyciela decyduje o tym, jak często studenci publikują swoje komentarze, gdyż stymulująco wpływa na nich świadomość, że są one przez kogoś czytane³⁶. Ale i wówczas, gdy udział w dyskusji jest obowiązkowy, nauczyciel nie powinien ograniczać się jedynie do zaproponowania tematu. Może posłużyć się techniką zwaną tkaniem (*weaving*), która polega na zebraniu najciekawszych wątków wśród dotychczas opublikowanych komentarzy i tworzeniu na ich podstawie nowych wątków, które stają się w ten sposób zaczątkiem kolejnej dyskusji³⁷. Gdy dyskusja jest ożywiona, tkąć można poprzez zwrócenie uwagi na ciekawe wypowiedzi natomiast, jeśli

³⁶ K. Swan, L.F. Shih, *On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions*, "Journal of Asynchronous Learning Networks" 2005, nr 9.

³⁷ S.L. Markel, *Technology and Education Online Discussion Forums: It's in the Response*, <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer42/markel42.html>, [dostęp: 12.03.2013].

dyskusja wzbudza małe zainteresowanie, nauczyciel może rozwijać wątek zaproponowany w temacie.

Aby tkanie osiągnęło swój cel, powinno być dyskretne. W badanych przez Dennen forach edukacyjnych obecność nauczyciela oscylowała od nadmiernej dominacji po całkowitą absencję³⁸. Każda z tych skrajności jest niepożądana. Gdy nauczyciel zbyt często włącza się do dyskusji, studenci będą odpowiadali jedynie na jego pytania, a nie rozmawiali ze sobą. Ponadto przyzwyczajeni do ciągłej obecności nauczyciela, będą wymagali jego ciągłej dyspozycyjności. Kiedy natomiast nauczyciela nie będzie wcale, studenci mogą stracić motywację do pracy. Nauczyciel powinien więc znaleźć złoty środek: być obecnym, ale nie wszechobecnym. W praktyce zdarza się jednak, że tkanie nie jest możliwe. Na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com studenci stosunkowo rzadko publikowali komentarze z dużym wyprzedzeniem. Najintensywniejsza aktywność na forum przeznaczonym na dany przedział czasowy kumulowała się w tygodniu poprzedzającym zamknięcie wybranego forum, a w szczególności w ostatnim dniu przed upłynięciem terminu.

Ostatnią, ale niezwykle istotną aktywnością nauczyciela na forum edukacyjnym jest podsumowywanie dyskusji. Sporządzenie rzetelnego, zwięzłego podsumowania jest zadaniem wymagającym. Należy nie tylko wnikliwie przeczytać komentarze, ale i wybrać spośród nich te wątki, które się powtarzają, lub też te, które stoją wobec siebie w wyraźnej sprzeczności. Dobrą metodą jest podsumowywanie w formie podpunktów, gdyż taka zwięzła forma może zmniejszyć poczucie przeciążenia informacją. Ponadto moderując forum internetowe, trzeba liczyć się z koniecznością odpowiadania na bieżące pytania, zwłaszcza w zakresie rozwiązywania problemów technicznych. Nauczyciel musi więc pamiętać o wyraźnym wyznaczeniu granic swojej dyspozycyjności – na przykład ustalać konkretne pory, kiedy odpowiada się na wiadomości – tak, by forum nie zdominowało całkowicie jego trybu życia.

4. Podsumowanie

Jak pokazują zaprezentowane w tym artykule rozważania, edukacyjne forum internetowe jest wymagającym wyzwaniem dydaktycznym, jednak z pewnością warto włączyć je do zajęć na studiach humanistycznych. Studenci, biorący udział

³⁸ V.P. Dennen, *From Message Posting to Learning Dialogues: Factors Affecting Learner Participation in Asynchronous Discussion*, http://www.fp.ucalgary.ca/macclachlan/EDER%20679.06%20Fall%202006/asynchronous_discussions.pdf, [dostęp: 20.03.2013].

w dyskusjach na stronie www.wiedzaokulturze.wikispaces.com, zostali zmuszeni do systematyczności, większego zaangażowania i odpowiedzialności. Ponadto wyćwiczyli umiejętność wyrażania własnego zdania, choć przygotowało ich to raczej do pisania lepszych prac pisemnych niż sprawnego werbalizowania własnych przemyśleń podczas dyskusji na zajęciach.

Wnioski z przeprowadzonych badań prowadzą do konstatacji, iż upodabnianie forum internetowego do dyskusji twarzą w twarz jest skazane na niepowodzenie. Dyskusja online jest mniej spontaniczna, bardziej zindywidualizowana, mało interaktywna. Za to ma bardziej chłodny, intelektualny, piśmienny charakter, co z punktu widzenia edukacyjnego można potraktować jako zaletę. Należy więc przyjąć, że forum internetowe to odrębną formę komunikacji, odkryć jej swoiste cechy i wzmacniać je.

LITERATURA:

- Akkoyunlu B., Yilmaz Soylu M., *A Study on Student's Views on Blended Learning Environment*, https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/pdf/article_3.pdf.
- Andresen M., *Asynchronous Discussion Forums: Success factors, Outcomes, Assessments, and Limitations*, http://www.ifets.info/journals/12_1/19.pdf.
- Dennen V., *From Message Posting to Learning Dialogues: Factors Affecting Learner Participation in Asynchronous Discussion*, http://www.fp.ucalgary.ca/maclachlan/EDER%20679.06%20Fall%202006/asynchronous_discussions.pdf.
- Dykman Ch., Davis Ch., *Online Education Forum: Part Two – Teaching Online Versus Teaching Conventionally*, http://doctoredtech.com/final_project/2008-dykman-online_education_forum.pdf.
- Garrison D.R., Kanuka H., *Blended Learning: Uncovering its Transformative Potential in Higher Education*, <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1096751604000156>.
- Hopperton L., *Computer Conferencing and College Education. The College Quarterly*, <http://www.senecac.on.ca/quarterly/1998-vol05-num02-winter/hopperton.html>.
- Markel S.L., *Technology and Education Online Discussion Forums: It's in the Response*, <http://www.westga.edu/~distance/ojdl/summer42/markel42.html>.
- Meyer K.A., *Face-to-face Versus Threaded Discussions: The role of Time an Higher Order Thinking*, <http://edt2.educ.msu.edu/DWong/EdTech/Meyer-F2FvsOnline.pdf>.
- Morreale S., Brian H., Spitzberg B., Barge J., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, Warszawa 2007.

- Picciano A., *Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence and Performance in an Online Course*, <http://faculty.weber.edu/eamsel/Research%20Groups/On-line%20Learning/Picciano%20%282002%29.pdf>.
- Ruberg L., Taylor C., Moore D., *Student Participation and Interaction On-line: A Case Study of Two College Classes: Freshman Writing and Plant Science Lab*, "International Journal of Educational Telecommunications" 1996, nr 2.
- Swan K., Shih L., *On the Nature and Development of Social Presence in Online Course Discussions*, „Journal of Asynchronous Learning Networks” 2005, nr 9.
- Szpunar M., *Kompetencje komunikacyjne w komunikacji mediowanej komputerowo [w:] Tekst (w) sieci*, D. Ulicka (red.), Warszawa 2009.
- Wallace P., *Psychologia Internetu*, Poznań 2001.
- Wrycza-Bekier J., *Strona wiki jako projekt towarzyszący zajęciom kulturoznawczym*, „E-mentor” 2012, nr 4.



Michał Pruszek

Uniwersytet Gdański

SZEKSPIR W ANIMACJI. FILMOWE ADAPTACJE DRAMATÓW W KONTEKŚCIE MŁODEGO WIDZA

ABSTRACT

With the passage of time William Shakespeare's dramatic works became a great inspiration to artists from the area of popular culture. The bard's masterpieces are often used by filmmakers, including those who create animated movies. The Shakespearian motifs can appear in animated movies in many different ways: starting from accurate adaptations, through movies just slightly inspired by the plot of the dramatic works, ending up with films that refer only to particular characters or popular scenes from the plays. The elements of Shakespearian works may serve as an inspiration for completely new stories, they may also act as an insignificant quirkiness or as a sign of intellectual curiosity. This article's aim is to discuss the advantages and disadvantages of the animated adaptations of Shakespeare's plays, indicated for young viewers. On the one hand the techniques used by animators give a chance to find new visual expression of the bard's plays and let us watch well-known, classic stories in a modern context. On the other hand – what is confirmed by the survey presented in this article – casual approach to Shakespeare's works, instead of bridging the gaps between the dramatist and young participants in media and culture, may increase the distance between them.

Key words

Shakespeare, dramatic works, adaptation, film, animation, cartoon, young viewer

Tyś był nie mężem wieku, tyś mężem wszech wieków
Ben Jonson¹

1. Wstęp

Profetyzm słów Bena Jonsona jest zdumiewający. Twórczość Szekspira trudno uznać za zamkniętą w ramach jednej epoki. I nie chodzi jedynie o coraz to nowe sceniczne interpretacje dramatów brytyjskiego barda, o to, że różne czasy wciskały Hamleta to w kaftan bezpieczeństwa, to w korporacyjny garnitur, robiły z niego to kobietę, to homoseksualistę – najlepszym potwierdzeniem słów Jonsona jest wyjątkowa umiejętność Szekspira do odnajdywania się w niemal każdej dziedzinie sztuki, w niemal każdym medium. Szekspir wędruje zatem z teatru do galerii sztuki, z galerii do kina, z kina do telewizji, z telewizji do Internetu, raz przy tym tańczy, raz śpiewa, mówi wierszem, mówi prozą lub nie odzywa się ani słowem. Ciekawą podróżą jest jego przejście z teatralnej sceny do dziecięcego filmu animowanego. Rodzi się jednak pytanie, czy towarzysząca temu zmiana i medium, i tworzywa, i odbiorcy to nie za wielkie obciążenie. Szerokie spektrum występowania stratfordczyka w obszarze artystycznych inspiracji i zapożyczeń łączy się z ryzykiem zbyt dużego oddalenia od wartości i sensów oryginalnych tekstów. W przypadku inspirowanych dramatami Szekspira filmów animowanych skierowanych do młodych widzów twórczość barda zyskuje co prawda atrakcyjną formę, korzystając z dającego ciekawe możliwości filmowego języka, lecz jednocześnie popkulturowy kostium zniekształca obraz twórczości Szekspirowskiej, co – mimo jak najlepszych intencji współczesnych twórców – może okazać się szkodliwe tak dla niedoświadczonych odbiorcy, jak i dla Szekspirowskiego kunsztu.

2. Nie film i nie adaptacja. O czym właściwie mówimy?

Uczynienie tematem rozważań filmów animowanych będących adaptacjami skłania do sprecyzowania, czym jest film animowany i czym jest filmowa adaptacja. Zagadnienie to jest mniej oczywiste, niż mogłoby się wydawać.

¹ B. Jonson, *Pamięci mojego ukochanego mistrza Williama Szekspira*, tłum. F. Jezierski [w:] W. Szekspir, *Wszystko dobre, co się dobrze kończy*, Teatr Ziemi Krakowskiej im. Ludwika Solskiego w Tarnowie, Program nr 26, Tarnów 1963, s. 5.

Nawet osobom niezajmującym się filmem animowanym zawodowo podanie jego definicji nie przysporzyłoby zapewne dużego kłopotu, nie stanowiłoby także dla nich problemu zrozumienie definicji sformułowanej przez Marka Hendrykowskiego, według której film animowany to „utwór filmowy zrealizowany metodą animacji, składający się ze zdjęć kolejnych faz ruchu zarejestrowanych na taśmie i dających podczas wyświetlania iluzję ruchomego obrazu”².

Jednak dla niektórych filmowców i filmoznawców zajmujących się tą dziedziną kinematografii sprawa wcale nie jest prosta. Kontrowersyjna jest teoria Andrzeja Kossakowskiego, który zakwestionował w ogóle filmowość dzieł animowanych, twierdząc, że film animowany jedynie pod niektórymi względami można zaliczyć do „wielkiej filmowej rodziny”: wprawdzie korzysta z tych samych co film fotograficzny technicznych środków realizacji i odtwarzania, jest sztuką mówienia obrazami, układającymi się w ciągi logiczne, i podlega tym samym prawom dramaturgii, lecz już rozbieżności tkwiące w zawartości obrazu, w odmiennym podejściu do praw natury, w stosunku wobec sztuk plastycznych czy w warstwie audytywnej sprawiają, że Kossakowski skłonny jest wyeliminować film animowany z obszaru tej dziedziny twórczości, lub co najwyżej umieścić go na jej dalekich rubieżach³. Ponadto Kossakowski wyraził zdanie, że film animowany, który nie wykorzystuje plastyki i wynikającej z niej możliwości zerwania z naturalnym porządkiem rzeczy, jest filmem złym – film animowany nie powinien być stosowany do opowiadania historii, które mogłyby zostać zaprezentowane z większym powodzeniem (poza tym prościej i taniej) za pomocą zdjęć aktorskich⁴.

Trudno nie zauważyć, że takie podejście podawałoby w wątpliwość zasadność powstania niejednej animowanej produkcji. Chcąc tego uniknąć, wystarczy odwołać się do opinii Giannalberta Bendazziego, według którego „animacja to wszystko, co ludzie nazywali animacją w różnych okresach historycznych”⁵. Jeśli jednak powyższa myśl wydaje się zbyt lapidarna, to definicją, która przywraca spokojny sen twórcom i miłośnikom filmów animowanych, a przy tym dotyka kluczowych kwestii z zakresu filmu animowanego i pozwala wpisać w obszar zainteresowania liczną grupę dzieł, jest definicja Pawła Sitkiewicza: „(...) film animowany jest od-

² M. Hendrykowski, *Animowany film* [hasło w:] M. Hendrykowski, *Słownik terminów filmowych*, Poznań 1994, s. 18.

³ A. Kossakowski, *Polski film animowany 1945–1974*, Wrocław 1977, s. 135–138.

⁴ Ibidem, s. 156. Podobnie sądzi William Moritz, który uważa za pozbawione sensu tworzenie fabularnych filmów animowanych, twierdząc, że zdjęcia aktorskie zawsze są w stanie zastąpić animację (zob. P. Sitkiewicz, *Małe wielkie kino. Film animowany od narodzin do końca okresu klasycznego*, Gdańsk 2009, s. 15).

⁵ P. Sitkiewicz, *Małe wielkie kino...*, op.cit., s. 9.

mianą sztuki filmowej wyróżniającą się poklatkową techniką zdjęć, dzięki której na ekranie powstaje sztuczny, wykreowany przez realizatora ruch obiektów, płaskich bądź trójwymiarowych. Użycie fotografii poklatkowej musi być widocznym i znaczącym zabiegiem stylistycznym, nigdy zaś środkiem mającym na celu stworzenie iluzji rzeczywistości. Kreacja ruchu może się odbywać zarówno za pomocą kamery, komputera, jak i bezpośrednio na taśmie. *Filmowość* animacji nie jest związana z żadnym konkretnym medium (jak kino, telewizja, Internet itd.), ale ze sposobem jej odbioru przez widza⁶.

Skoro możemy uznać film animowany za film, pozostaje wyjaśnić kwestię adaptacji. Opinie, czy w przypadku „przeniesienia” dzieł dramatycznych na ekran mamy do czynienia z adaptacją, są różne. Alicja Helman uważa, że adaptacjami nazwane mogą być jedynie filmowe wersje dzieł prozatorskich, niekiedy także wierszy, dramatu zaś – nigdy; prozę i poezję się adaptuje, utwór dramatyczny – ekranizuje⁷. Z uwagi na etymologię terminu „ekranizacja” pomysł Helman na jego użycie nie musi dziwić: łatwo stwierdzić bliskość ontologiczną realizacji utworu dramatycznego na scenie (rozumianej jako podstawowa, pełna forma zaistnienia tekstu) i filmu (aktorskiego, choć także nie w każdym przypadku) – przy jeszcze wyraźniej widocznych różnicach między utworem filmowym a dziełem literackim. Mimo to wyróżnienie transpozycji utworu dramatycznego na ekran odrębną kategorią skłania do bliższego przyjrzenia się właściwościom sztuki teatralnej i filmu – zwłaszcza animowanego – oraz zależnościom między nimi.

Analiza substancjalnych różnic i podobieństw między teatrem i filmem – a także telewizją – przynosi zaskakujące spostrzeżenia. Okazać się może, że film animowany jest gatunkiem traktującym świat kreowany w podobny sposób jak robi to teatr telewizji – a nie jak film⁸. Jerzy Limon wskazuje na cechy teatru telewizji – które to cechy charakterystyczne są także dla animacji: teatr telewizji (i film animowany, moglibyśmy dopowiedzieć) cechuje się znacznie większą nieskrywaną umownością niż dzieło filmowe; sztuka teatru telewizji (i filmu animowanego, moglibyśmy dopowiedzieć) jest nieiluzyjna i ukazując świat umowny, chce być odbierana nie jako zapis czegoś, co zaistniało w świecie rzeczywistym, lecz jako filmowo wymodelowana struktura artystyczna⁹. Czyż nie tego domagał się Kossa-

⁶ Ibidem, s. 20.

⁷ A. Helman, *Adaptacja – podstawowa technika twórcza kina* [w:] *Intermedialność w kulturze końca XX wieku*, A. Gwóźdź, S. Krzemień-Ojak (red.), Białystok 1998, s. 267.

⁸ Określam animację gatunkiem z pełną świadomością umowności tego terminu i łączącym się z nim uproszczeniem (zob. P. Sitkiewicz, *Małe wielkie kino...*, op.cit., s. 20; M. Przyłipiak, *Kino stylu zerowego*, Gdańsk 1994, s. 164).

⁹ J. Limon, *Obroty przestrzeni. Teatr telewizji. Próba ujęcia teoretycznego*, Gdańsk 2008, s. 19.

kowski? Czy nie to deklarował Sitkiewicz, określając animację jako niemającą na celu stworzenia iluzji rzeczywistości? Na dodatkowe rozważania zasługują także inne aspekty omawianych gatunków¹⁰.

Definicja proponowana przez Hendrykowskiego wolna jest od powyższych gatunkowych podziałów – według badacza adaptacja to „transpozycja utworu literackiego, scenicznego itp. dokonana dla potrzeb filmu, zabieg reartykulacji – ponownego wykonania danego dzieła w tworzywie i języku filmu. Przebiegający na różne sposoby proces adaptacji filmowej, zwanej potocznie ekranizacją, ma każdorazowo na celu dostosowanie adaptowanego utworu do wymogów nowego medium, odmiennego tworzywa i potrzeb nowych odbiorców. Wykształcone w toku rozwoju kina normy i konwencje adaptacji filmowej obejmują szeroki wachlarz możliwości i indywidualnych rozwiązań: od dążenia do optymalnej, ściślej wierności adaptatora wobec ekranizowanego dzieła, aż do swobodnych transpozycji i parafraz pozostających w luźnym związku z adaptowanym tekstem”¹¹.

3. Zawartość Hamleta w Hamlecie. Jak animuje się Szekspira?

Ów szeroki wachlarz możliwości i indywidualnych rozwiązań można bez trudu dostrzec w sposobach sięgania do dramatów Szekspira przez autorów filmów animowanych. Animowane adaptacje dramatów Szekspira nie stanowią jednolitego zbioru – różnorodność filmów podyktowana jest wieloma czynnikami, wynikającymi tak z cech typowo technicznych (metoda wykonania), jak też ze stosunku do dzieła literackiego (wierność wobec pierwowzoru).

Próba dokonania klasyfikacji animowanych adaptacji dzieł Szekspira może przysporzyć wiele trudności. Przyczyn takiego stanu szukać można już na poziomie rozważań teoretycznych o słuszności i możliwości kreowania jakiegokolwiek systemu klasyfikującego filmowe adaptacje dzieł literackich w ogóle. Mimo iż starania zmierzania się z zagadnieniem relacji literatury i filmu nie przynoszą jednolitego jej opisu, a głośno brzmiące głosy przekonują o bezcelowości ustalania norm poprawności czy wierności adaptacji, świadectwa prób unormowania

¹⁰ Interesujące są kwestie użycia kamery, czasu, przestrzeni, kompozycji ujęć w odniesieniu do filmu, teatru telewizyjnego i (trójwymiarowego i dwuwymiarowego) filmu animowanego (zob. J. Limon, op.cit.; J. Spalińska-Mazur, *Obraz – czas – myśl. O widzeniu w animacji filmowej*, Opole 2007).

¹¹ M. Hendrykowski, *Adaptacja filmowa* [hasło w:] M. Hendrykowski, *Słownik terminów filmowych*, op.cit., s. 12–13.

i zamknięcia kwestii filmowych adaptacji w ramach sztywnego modelu tworzą bogaty dorobek¹².

Reprezentantką liberalnego podejścia do tego zagadnienia jest Maryla Hopfinger, będąca zdania, że każda adaptacja filmowa utworu literackiego jako przekład intersemiotyczny jest zawsze swoistym odczytaniem, interpretacją literackiego pierwowzoru i że najstosowniejszym dla adaptacji filmowej jest model biegunowy, obejmujący bardzo szerokie spektrum możliwości realizacyjnych, rozpięte między maksymalną obiektywizacją a maksymalną subiektywizacją odczytania. Hopfinger, zakładając nieprzekładalność literatury na film na poziomie budulcowym i częściową przekładalność na poziomie budulcowo-znaczeniowym, dostrzega możliwości względnie pełnej przekładalności na poziomie znaczeniowo-kulturowym¹³.

Zwolenniczką bardziej sceptycznego podejścia do kwestii filmowych adaptacji utworów literackich jest natomiast Alicja Helman, która co prawda podziela pogląd, że próba wprowadzenia szczegółowej klasyfikacji filmowych adaptacji utworów literackich jest działaniem mało przydatnym (jako że klasyfikacja taka doprowadziłaby do nakładania się niektórych cech przypisywanych wyodrębnionym modelom), lecz jednocześnie zastrzega, że relacje filmu i literatury należałoby traktować jako formę „twórczej zdrady”, dialogu umożliwiającego wejście w nowe sytuacje komunikacyjne – nie zaś postrzegać je jedynie w kategorii przetworzenia materiału literackiego na materiał filmowy – przez co lepiej mówić nie tyle o adaptacji w ogóle, lecz o poszczególnych adaptacjach¹⁴.

Nietrudno przyznać Helman rację, próbując dokonać klasyfikacji animowanych adaptacji Szekspirowskich dramatów – nawet jeśli odwołamy się do któregoś z wielu tworzonych przez filmoznawców modeli. Próba zapożyczenia klasyfikacji zaproponowanej przez Michaela Kleina i Gillian Parker, choć zawiera jedynie trzy czytelnie określone kategorie: a) wierność opowiadaniu, b) zachowanie jedynie podstawowego szkieletu opowiadania oraz c) potraktowanie oryginału jako surowej materii będącej okazją do stworzenia odrębnego dzieła, skłania do dłuższej chwili namysłu już przy pierwszej z nich¹⁵.

Pytania o to, co oznacza „wierność opowiadaniu”, nasuwają się w przypadku serii *Shakespeare: The Animated Tales* (znanej także jako *The Animated Shakespeare*). Są to dwa sześcioczęściowe zestawy filmów produkcji BBC (w koprodukcji

¹² T. Miczka, *Adaptacja* [hasło w:] *Słownik pojęć filmowych*, A. Helman (red.), Kraków 1998, s. 35.

¹³ M. Hopfinger, *Adaptacje filmowe utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Wrocław 1974, s. 88.

¹⁴ A. Helman, *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*, Poznań 1998, s. 10–18.

¹⁵ *Ibidem*, s. 8–9.

z Rosją), zrealizowanych przez różnych reżyserów w 1992 i 1994 roku¹⁶. Filmy tej serii realizowane są różnymi technikami – animacją rysunkową (*Sen nocy letniej*, *Makbet*, *Romeo i Julia*, *Juliusz Cezar*, *Otello*), lalkową (*Burza*, *Wieczór Trzech Króli*, *Poskromienie złościcy*, *Opowieść zimowa*), rysunkiem na szkłe (*Hamlet*, *Ryszard III*), malarstwem olejnym (*Jak wam się podoba*).

Filmy serii BBC dochowują wierności czasowi i miejscu wydarzeń, a także sylwetkom postaci dramatu. Jednakże twórcy dokonują drastycznych skrótów tekstu dramatu Szekspira. Każdy z odcinków trwa około pół godziny, co świadczy o wybiórczym potraktowaniu elementów tekstu – rezygnację z części scen czy postaci (w adaptacji *Hamleta* nie pojawiają się Rosencrantz i Guildenstern). Trudno w tym przypadku mówić o zachowaniu dużej wierności, choć z drugiej strony skracanie tekstu dramatu jest procederem powszechnym także w przypadku scenicznych adaptacji. Kolejną wątpliwość budzi fakt upraszczania języka oraz wprowadzania narratora w postaci dźwiękowej (głos z offu), dostarczającego informacji na temat bohaterów utworu lub wydarzeń, z których wizualnej prezentacji zrezygnowano. Ów niefilmowy z natury zabieg – w filmie to kamera pełni funkcję narratora – oddala adaptację dramatu także od jego teatralności, zbliżając do literackiej narracji powieściowej.

Podobny zabieg komentarza werbalnego zastosował Jiří Trnka, adaptując *Sen nocy letniej* (*Sen noci svatojánské*, Czechosłowacja, 1959 r.). W tym trwającym godzinę i piętnaście minut filmie lalkowym komedia Szekspira przybrała formę baletu, lekkiej, radosnej pantomimy traktującej o młodości i miłości, pozbawionej ciężaru trosk i głębokiej psychologizacji postaci. W *Śnie nocy letniej* Trnka dostosował koncepcję lalek, anatomię ciała oraz delikatność użytych materiałów do tanecznego charakteru filmu, czym dowiódł mistrzowskich umiejętności w posługiwaniu się barwą, kształtem i ruchem¹⁷. W filmie dokonano mniejszych skrótów w tekście, niż miało to miejsce w serii BBC, ale czy niemy Lisander Trnki, płąsający pod oknem Hermii, to jeszcze „wierny” Lisander Szekspira?

Większą pewność możemy poczuć w przypadku próby klasyfikacji adaptacji bardziej swobodnych, które Kleina i Parker określają jako „zachowujące jedynie podstawowy szkielet opowiadania”. W tej grupie znajdują się adaptacje przenoszące akcję dramatu w inny czas i inną przestrzeń, jak ma to miejsce w *Podróży na Melonię* (*Resan till Melonia*, reż. Per Åhlin, na motywach *Burzy*, Szwecja–Norwegia, 1987 r.), czy też filmy zmieniające bohaterów Szekspirowskich w ogrodowe kra-

¹⁶ *Shakespeare: The Animated Tales*, IMDb, <http://www.imdb.com/title/tt0147788/>, [dostęp: 1.06.2014].

¹⁷ M. Benešowa, *Jiří Trnka*, Praha 1970, s. 13.

snale, które wbrew woli dramaturga po zakończeniu rodowych waśni „żyją długo i szczęśliwie” – *Gnomeo i Julia* (*Gnomeo and Juliet*, reż. John Wayne Stevenson, na motywach *Romea i Julii*, UK, 2011 r.).

Trzecia kategoria Kleina i Parker – adaptacje traktujące oryginał jako surową materię, będącą okazją do stworzenia odrębnego dzieła – udowadnia, że zachowanie tytułu pierwowzoru bądź imion głównych postaci mogą być jednymi z nielicznych przykładów zachowania wierności wobec oryginału. Odwołanie się do *Snu nocy letniej* przez Ángela de la Cruz i Manolo Gómeza (*El sueño de una noche de San Juan*, na motywach *Snu nocy letniej*, Hiszpania–Portugalia, 2005 r.), autorów filmu, w którym dziewczyna o imieniu Helena wyrusza na poszukiwanie królowej wróżek, by ratować życie schorowanego ojca, wydaje się wyraźnym nadużyciem. Wśród filmów tej kategorii umieścić można także filmy odnoszące się pośrednio do dramatu, w których nawiązanie do utworu Szekspira nie jest jawnie zadeklarowane. Filmem takim jest *Król Lew* (*The Lion King*, reż. Roger Allers, Rob Minkoff, USA, 1994 r. – na motywach *Hamleta*).

Propozycja autorstwa Michaela Kleina i Gillian Parker nie uwzględnia kategorii, którą w swoim modelu umieścił Dudley Andrew, określając ją „zapożyczeniem”. Zapożyczenie oznaczać może wykorzystanie w dziele filmowym różnorodnych komponentów pierwowzoru: idei, poszczególnych elementów, samego tematu, wybranych scen¹⁸. Warto zauważyć, że definicja tej kategorii, w której zestawia się jako klasyfikujące wykorzystanie tak tematu utworu, jak i „poszczególnych elementów” (cokolwiek to oznacza), czyni model Andrewa mało precyzyjnym. Umieścić w tej grupie możemy filmy przywołujące Szekspirowskich bohaterów – Disneyowska papuga Jago w *Aladynie* (*Aladdin*, reż. Ron Clements i John Musker, USA, 1992 r.), niczym bohater *Otella* sączy jad w ucho swego pana i plecie sieć intryg. Jednakże przede wszystkim kategoria ta obejmuje niezliczoną rzeszę filmów, zwłaszcza telewizyjnych serii animowanych, w których zamieszczono nawiązanie do łatwo rozpoznawalnych scen z dramatów Szekspira. *Romea* zatem odgrywa tak Królik Bugs (*Lonely Toones – A Witch’s Tangled Hare*, reż. Abe Levitow, USA, 1959 r.), jak i Popeye (*Popeye The Sailor – Shakespearean Spinach*, reż. Dave Flaisher, USA, 1940 r.); Pukiem jest tak Pan Magoo (*The Famous Adventures of Mr Magoo – Mr Magoo’s A Midsumummer Night’s Dream*, reż. Abe Levitow, USA, 1965 r.), jak i Gofy (*Mickey Mouse Works – Mouse – Tales: The Midsummer Night’s Dream*, reż. Corey Burton, USA, 1999 r.), a *Hamletem* może zostać nawet Bart Simpson (*The Simpsons – Tales from the Public Domain*, reż. Mike B. Anderson, USA, 2002 r.).

¹⁸ A. Helman, *Twórcza zdrada...*, op.cit., s. 9.

Kreatywność autorów animowanych serii telewizyjnych na tym się nie kończy – tworzą wieloodcinkowe seriale, wykorzystując dzieła Szekspira, choć jednocześnie dalece od nich odbiegając. Greg Weisman, autor *Gargulców* (*Gargoyles*, USA, 1994–1997), miesza z sobą postaci *Snu nocy letniej* oraz *Makbeta* i umieszcza je w dwudziestowiecznym Nowym Jorku, zaś Fumitoshi Oizaki, reżyser serii *Romeo i Julia* (*Romeo x Juliet*, Japonia, 2007 r.), zmienia tytułową bohaterkę w zamaskowaną mścicielkę, a młodemu Montekiemu każe latać na skrzydlatym konio-smoku nad dachami renesansowo-futurystycznego miasta.

4. Ekspresyjnie, ale na dystans. Po co animować Szekspira?

Mnogość animowanych wariacji na temat twórczości dramatycznej Szekspira skłania do zadania pytania: Po co to wszystko? Po co animować Szekspira? Co zyskuje twórca animacji?

Wiemy, że Kossakowski uważał za bezcelowe tworzenie filmów animowanych w sytuacji, gdy daną historię mógłby opowiedzieć film fotograficzny. Skoro w grę wchodzi adaptacja dzieł scenicznych, nietrudno wyobrazić sobie ich realizacje aktorskie. Sam Kossakowski dopuścił jednak wyjątek od tej zasady: zastosowanie animacji w obrazach, w których nie ma ani jednego momentu wymagającego animacji, jest możliwe, gdy wynika z potrzeby osiągnięcia takiej ekspresji, jakiej nie uzyskaliby autor przy pomocy zdjęć aktorskich¹⁹. Sfera plastyki pozwala na przywołanie przestrzeni wewnętrznej i „wizualizację niewidzialnego”, np. abstrakcyjnych pojęć, trudnych do zdefiniowania stanów i odczuć²⁰.

W przypadku animowanej adaptacji dzieł Szekspira kwestię wyboru odpowiedniej techniki animacyjnej uznać można za równie istotną, co zmiany dokonywane w tekście sztuki. Rozumiemy to oglądając różnorodne pod względem technicznym adaptacje z serii BBC, które podkreślają możliwości animacji i ukazują sposoby, w jakie wszystkie filmy „Szekspirowskie” odtwarzają jego poezję poprzez wprawienie jej w ruch²¹.

Wykorzystując technikę animacji, twórcy filmowi dysponują skutecznym narzędziem pozwalającym na odbudowanie na ekranie swojej wizji literackiej opowieści. Możliwość wyboru odpowiedniej stylistyki i techniki animacji jest dodatkowym

¹⁹ A. Kossakowski, *Polski film...*, op.cit., s. 156.

²⁰ J. Spalińska-Mazur, *Obraz – czas – myśl...*, op.cit., s. 66.

²¹ L.E. Osborne, *Poetry in Motion. Animating Shakespeare* [w:] *Shakespeare, The Movie: Popularizing the Plays on Film, TV and Video*, L.E. Boose, R. Burt (red.), London 1997, s. 109–110.

atutem w rękach reżysera, ponieważ w przypadku animacji już sam „budulec” staje się istotnym elementem kreowania emocji i sugestii interpretacyjnych. Dramatyczna historia Makbeta w adaptacji Nikolaja Serebryakova (*Shakespeare: The Animated Tales – Macbeth*, UK–Rosja, 1992 r.) doskonale odżywa w sugestywnej mrocznej animacji, z postaciami jako jednolite plamy zlewającymi się z półmrokiem, twarzami kształtowanymi półcieniem. Wrażenie radosnej baśniowości *Snu nocy letniej* w adaptacji Roberta Saakiantsa (*Shakespeare: The Animated Tales – A Midsummer Night’s Dream*, UK–Rosja, 1992 r.) zwiększa wykorzystanie animacji lalkowej, zaś historia Romea i Julii w filmie Efima Gamburga (*Shakespeare: The Animated Tales – Romeo and Juliet*, UK–Rosja, 1992 r.), odmalowana w obrazach przywodzących na myśl malarstwo renesansowe, poszerza kontekst kulturowy, choć jednocześnie – jak zauważają Lynda Boose i Richard Burt – zastosowanie płaskiej perspektywy i mało ekspresyjnej mimiki bohaterów odbiera głębię opowieści o młodych kochankach i tłumi jej ładunek emocjonalny²².

Poruszając kwestię plastyczności filmu, dotykamy istotnego w przypadku adaptacji utworu literackiego zagadnienia zderzenia z sobą dwóch odmiennych systemów semiotycznych. W ekranowej adaptacji literatury obraz filmowy – choć wywodzący się ze słowa i na nim oparty – w sposób wyraźny stanowi wizualizację jednostkowej interpretacji autora filmowego, narzucającą widzowi sposób odczytania. Trudno nie zauważyć, że w przypadku dramatów scenicznych kwestia ta pojawia się już na etapie ich teatralnej realizacji.

Specyfiką animacji jest to, że jej ciężar gatunkowy nie znika, nawet jeśli brak w niej „wizualizacji niewidzialnego”. Każde bowiem wykorzystanie animacji zmienia znaczenie historii zapisanej w scenariuszu – animacja, nawet jeśli nie wykorzystuje potencjału swojego języka, jest dla widza czytelnym sygnałem, że oto ogląda umowną grę form plastycznych, a nie świat ludzi, w którym obowiązują prawa fizyki i psychologii²³.

W obrazie animowanym w jednej chwili ludzkie ciało może poruszać się w taki sposób, w jaki nigdy nie mogłoby poruszać się w „realnym świecie” i niemożliwy do zaprezentowania w żywej, nieanimowanej akcji; widowisko staje się z natury zabawne, ponieważ ukazuje dosłownie rozpad społecznego porządku, jaki istnieje w rzeczywistym środowisku²⁴. Paweł Sitkiewicz pisze: „Choć nierzadko absurdalny, świat animacji jest w swej groteskowości spójny, dlatego zawieszenie niewiary okazuje się w jego wypadku wysiłkiem zbytecznym. Animacja jako technika musi

²² Ibidem, s. 113–114.

²³ P. Sitkiewicz, *Małe wielkie kino...*, op.cit., s. 15.

²⁴ P. Wells, *Understanding Animation*, London–New York 1998, s. 128.

tworzyć dystans w stosunku do obrazu, być widoczna i znacząca²⁵. Dystans ten może okazać się niekiedy zbawienny: umowność animowana przenosi bohaterów w inną przestrzeń – gdyby Julia rzeczywiście skoczyła z balkonu, sztuka mogłaby się skończyć po drugim akcie. Natomiast w młodym odbiorcy skok Wiedźmy Hazel nie budzi przerażenia i obawy o jej los – bo młody widz doskonale wie, że w przestrzeni filmu animowanego Wiedźma Hazel jest całkowicie bezpieczna i nieważne, ile razy spadnie z wysokości, zostanie rozgnieciona walcem, wystrzelona w powietrze – zawsze cała i zdrowa pojawi się w następnej scenie²⁶.

5. Rzeź na dobranoc. Po co Szekspir dzieciom?

Podstawowym pytaniem jest, czy każdy film animowany jest z założenia filmem dla młodego widza. Zapewne odpowiemy, że nie każdy. Niekiedy jednak trudno to ocenić, stąd niepewność, czy *Makbet* w reżyserii Serebryakova rzeczywiście przeznaczony jest dla dziecięcego odbiorcy²⁷.

Przyczyny postrzegania animacji jako skierowanej do młodego widza wiązać się mogą z tym, że rzeczywiście jest on podstawowym odbiorcą tego gatunku. W Polsce już kilkadziesiąt lat temu większość produkcji animowanych, zazwyczaj mowa o 70, a nawet 80 procentach, obejmowała filmy dla dzieci, od połowy lat 60. XX wieku na ogół seryjne, zrealizowane zespołowo, przeważnie dla telewizji²⁸.

Powodem identyfikacji filmu animowanego z dziecięcym odbiorcą może być też fakt, że odbiór animacji wymaga – także od dorosłego – dziecięcej naiwności i umiejętności „uwierzenia w nierzeczywiste”, umiejętności „przełączenia systemu”. Według Joanny Spalińskiej-Mazur poprzez permanentną transgresję iluzji rzeczywistości tworzonej przez konwencje kinematograficzne, poprzez nieustanne podkreślanie sztuczności w grze fabulacji kino animowane w naturalny sposób podąża ku rzeczywistości nieobciążonej presją kultury. Dostęp do tej rzeczywistości istnieje poprzez poetycką lub dziecięcą grę wyobraźni²⁹. Dlatego też, jak zauważa Marcin Giżycki – i trudno się z nim nie zgodzić – oglądając filmy animowane, czujemy, że dotykają

²⁵ P. Sitkiewicz, *Małe wielkie kino...*, op.cit., s. 14.

²⁶ Zob. *Lonely Toones – A Witch's Tangled Hare*, reż. Abe Levitow, USA, 1959.

²⁷ Na oficjalnej stronie BBC Two seria *Shakespeare: The Animated Tales* znajduje się w zakładce „Children's” (zob. BBC Two – Children's: Drama, Oficjalna Strona BBC, <http://www.bbc.co.uk/bbctwo/programmes/genres/childrens/drama/all>, [dostęp: 1.06.2014]).

²⁸ P. Sitkiewicz, *Polska szkoła animacji*, Gdańsk 2011, s. 214.

²⁹ J. Spalińska-Mazur, *Obraz – czas – myśl...*, op.cit., s. 52.

nas one bardziej, niż gdyby były grane przez aktorów³⁰. Tym bardziej wątpliwości, czy filmy podobne do wspomnianej adaptacji *Makbeta* są odpowiednią treścią dla młodego odbiorcy, wydają się słuszne.

Zdaniem Kossakowskiego założeniem filmów dla dzieci jest nie tylko niefraszobliwa rozrywka, ale przekazanie małemu widzowi w lekkiej, emocjonującej postaci różnych treści dydaktycznych³¹. Mając ten cel przed sobą, reżyser nie może zapomnieć, że tylko wtedy treść przemówi do odbiorcy, jeśli poda się ją w odpowiednich dawkach i w odpowiedni sposób³². Podobnie Krzysztof Teodor Toeplitz zadawał już w 1974 roku pytania: „Dla dorosłych? Dla dzieci? Dla kogo?” i przyglądając się filmom dla młodego widza, czuł obawę przed „dziwnym materii pomieszaniem”, prowadzącym do kierowania do dzieci treści, w których ukrytych niuansów mały odbiorca nie uchwyci³³.

Paul Wells proponuje przepis na stworzenie odpowiedniej animacji dla dzieci:

- a) skoncentrowanie się na prostej, przystępnej koncepcji, która będzie dla nich zrozumiała, a jednocześnie pozwoli im się wczuć w występujących w filmie bohaterów;
- b) zaprojektowanie kolorowej, ale jednocześnie prostej scenografii, która jasno przedstawi bohaterów i ich otoczenie;
- c) oprócz zabawnych lub dramatycznych wydarzeń zamieszczenie w filmie konstruktywnych wątków międzyludzkich, mających na celu wsparcie rozwoju dziecka;
- d) użycie prostego języka i opowiadanie historii za pomocą emocji, akcji oraz ustalonych konwencji aktorskich³⁴.

Należy przyznać, że nie wszystkie adaptacje dramatów Szekspira realizują komplet postulatów Wellsa. Prosta koncepcja? Konstruktywne wątki międzyludzkie? Prosty język? Kolorowa scenografia? – żaden z tych postulatów nie znajduje odzwierciedlenia w *Makbecie* Serebryakova. Należy przy tym wyraźnie zaznaczyć, że nie każda animowana adaptacja Szekspira budzi podejrzenia o niestosowność. *Sen nocy letniej* wydaje się idealnym tekstem dla dzieci. Szczęśliwe zakończenie, komiczna fabuła, obecność wrózek i leśnych duszków czynią z niej baśń filmową, którą Hendrykowski definiuje jako utwór filmowy o treści fantastycznej, prze-

³⁰ M. Giżycki, *Nie tylko Disney. Rzecz o filmie animowanym*, Warszawa 2000, s. 7.

³¹ O dyskretnej dydaktyce „dobranocek” z lat 60. i 70. XX w. pisze Paweł Sitkiewicz (zob. P. Sitkiewicz, *Wychować czy pouczać? Perswazja i propaganda w polskim animowanym filmie dla dzieci*, „Panoptikum” 2008, nr 7, s. 306–308).

³² A. Kossakowski, *Polski film...*, op.cit., s. 140.

³³ K.T. Toeplitz, *Próba sensu, czyli notatnik leniwego kinomana*, Warszawa 1974, s. 200–206.

³⁴ P. Wells, *Animacja*, A. Garbiński (tłum.), Warszawa 2009, s. 116.

znaczony z reguły dla widowni dziecięcej, ukazujący dzieje bohaterów w świecie, w którym rządzą zarówno realistyczne prawa, jak i siły nadprzyrodzone; charakterystyczną cechą rzeczywistości baśniowej, obok udziału cudowności i antropomorficznej wizji przyrody, jest przywiązanie do odwiecznych norm moralnych i ideałów godziwego życia, sprawiedliwości itp.³⁵ „Dziecko nie po to ucieka w animowany świat, by spotkać w nim to, co widzi dookoła” – konstatuje Sitkiewicz³⁶.

Trójwymiarowa animacja poklatkową, jaką zastosował w swoim *Śnie no-cy letniej* Jiří Trnka, zdobyła olbrzymią popularność wśród dzieci, które widzą olbrzymią różnicę między fizycznym, namacalnym światem lalek a płaskimi, dwuwymiarowymi kreskówkami. Skojarzenie z dziecięcymi zabawkami, a także poczucie prawdziwości i przystępność miejsca, w którym mieszkają zabawne postaci, mogą przykuć uwagę dziecka i zapewnić jego duże zaangażowanie emocjonalne w oglądanie bajki³⁷. Poza tym dziecięce lalki posiadają także inny byt, który można określić jako „życie po życiu”, gdyż wzbudzają w widzu dorosłym przyjemne wspomnienia z dzieciństwa, jednocześnie uosabiając formalny dystans do niego. Lalka mocno oddziałuje przez swoją widmowość i przez nią właśnie jest silnie ekspresywna³⁸.

Być może twórcy posługują się niekiedy zbyt prostym kluczem, według którego animowana forma połączona z i tak uproszczoną fabułą *a priori* czynią z dziecka właściwego odbiorcę filmu. „Język *cartoonu* jest często traktowany jako ideologicznie naiwny i nieprzekonujący, a przez to łatwiej za jego pośrednictwem poruszać problemy społeczne i zmieniać ich obraz” – zauważa Spalińska-Mazur³⁹. Może też łatwiej przekazywać treści dramatów nieprzeznaczonych dla młodego odbiorcy?

Pytanie to zadaje także Jack Zipes, zastanawiając się nad motywacją twórców filmowych adaptacji literackich bajek i baśni. Wśród możliwych odpowiedzi Zipes wymienia miłość do sztuki, profity finansowe oraz chęć uczynienia opowieści bardziej czytelną, łatwiej dostępną dla widza z nią niezaznajomionego⁴⁰. Ostatni z wymienionych przez Zipesa motywów nie jest obcy miłośnikom i propagatorom twórczości Szekspira. We wczesnych latach XIX wieku Mary Lamb wraz ze swoim bratem opublikowali *Tales from Shakespeare* – zbiór opowiadań opartych na mo-

³⁵ M. Hendrykowski, *Baśń filmowa* [hasło w:] M. Hendrykowski, *Słownik terminów filmowych*, op.cit., s. 31.

³⁶ P. Sitkiewicz, *Wychować czy pouczać?...*, op.cit., s. 307.

³⁷ P. Wells, *Animacja*, op.cit., s. 114.

³⁸ J. Spalińska-Mazur, *Obraz – czas – myśl...*, op.cit., s. 64.

³⁹ Ibidem, s. 49.

⁴⁰ J. Zipes, *The Enchanted Screen. The Unknown History of Fairy – Tale Films*, New York–London 2011, s. 12.

tywach Szekspirowskich dramatów, łatwych do odbioru przez bardzo małe dzieci. Publikacja transpozycji dramatów na proste utwory narracyjne jest nie tylko świadectwem tego, jak dana kultura wyobraża sobie edukację najmłodszych, lecz pokazuje także to, że fakt przetworzenia utworów Szekspira z zastosowaniem jawnej skrótowości łatwo usprawiedliwić myślą o dzieciach oraz, naturalnie, dążeniem do przygotowania przyszłego odbiorcy „właściwego dzieła”. Rekonstrukcja dzieł dramatycznych w krótkiej formie prozatorskiej mówi także wiele tak o wzroście znaczenia form narracyjnych, jak i o pozycji i sposobach wykorzystywania tekstów Szekspirowskich w dziewiętnastowiecznej Anglii⁴¹.

Idea Mary Lamb okazała się zaraźliwa. Na gruncie literatury amerykańskiej już w 1900 roku ukazała się bardzo zbliżona do dziewiętnastowiecznego zbioru opowiadań propozycja *The Children's Shakespeare* autorstwa Edith Nesbit, która w nieco naiwny sposób wyjaśnia we wstępie, jak to pewnego wieczoru dzieci zmusiły ją do opowiedzenia im treści *Snu nocy letniej*. Nesbit z żalem wyznaje, że w przedstawieniu historii słowami zrozumiałymi przez jej pociechy nie pomogła jej nawet lektura opowiadań Mary Lamb. Autorka uczciwie uświadamia córki (i młodych czytelników swojej publikacji), że jej opowiadania zawierają jedynie cząstkę Szekspira, co zapewne same zrozumieją, gdy dorosną, ponieważ „Szekspir nie pisał dla dzieci”. „Ale ty możesz! Musisz, musisz” – miały krzyknąć dzieci, na co matka odpowiedzieć mogła jedynie: „No cóż, jeśli muszę, to muszę”⁴².

Także dziś na półkach księgarń, w dziale z literaturą dziecięcą, możemy odnaleźć książkę Marcii Williams o znajomo brzmiącym tytule *Tales from Shakespeare*, zawierającą siedem popularnych dramatów zaprezentowanych w formie komiksów, w których barwne, nakreślone przyjazną dziecięcemu oku kreską obrazki opatrzone skąpym, acz przystępnym komentarzem.

Również polski rynek wydawniczy podjął starania przybliżenia najmłodszemu czytelnikowi Szekspira – choć raczej uczyniono to „przy okazji” wprowadzania młodego czytelnika w świat baletu. Studio Blok wraz z Teatrem Wielkim – Operą Narodową Polskim Baletem Narodowym wydało serię *Bajki Baletowe*, wśród których ukazała się literacka (atrakcyjnie ilustrowana) wersja baletowej inscenizacji dramatu *Romeo i Julia*. Pozycja ta jest przykładem długiej i skomplikowanej, a co za tym idzie, oddalającej się od pierwowzoru, wędrówki Szekspira – z utworu dramatycznego do baletu, z baletu na karty opowiadania.

Kwestię walorów edukacyjnych animowanych adaptacji dramatów Szekspira porusza Laurie E. Osborne, lecz pisze o brytyjsko-rosyjskiej serii jako o przy-

⁴¹ L.E. Osborne, *Poetry in Motion...*, op.cit., s. 106.

⁴² E. Nesbit, *Shakespeare's Stories for Young Readers*, New York 2006, s. 1–2 (tłum. M. Pruszek).

gotowującej młodych odbiorców raczej do filmowego niż do teatralnego czy literackiego zrozumienia utworów barda⁴³. Autorka widzi w *Shakespeare: The Animated Tales* narzędzie służące popularyzacji wielokulturowej sztuki wysokiej, przynoszące wiedzę o tym, gdzie współcześnie sztuki Szekspira mogą i powinny być usytuowane, stara się przekonać nas, że film będący połączeniem kultury wysokiej i popularnej może znów ożywić Szekspirowskie dramaty⁴⁴.

Zatem współczesne animowane adaptacje dzieł Szekspira mają być – jak określiła to Helman – świadectwem lektury określonej zbiorowości w określonym czasie i miejscu. Badaczka zgadza się, że adaptacje filmowe można w badaniach socjologiczno-historycznych traktować jako świadectwa odbioru literatury⁴⁵. Należałoby jeszcze odważyć się odpowiedzieć na pytanie, jakie to świadectwo jest. Dochodzi do wymieszania różnych biegów kultury, dzieła wysokie wchodzi w niski obieg, zostają włączone do grupy filmów dla masowej widowni. Adaptacja filmowa dzieł literackich czy jakichkolwiek innych dzieł sztuki prowadzi do wyjęcia ich z właściwych dla nich pierwotnych kontekstów i umieszczeniu w kontekście nowym – sprowadzenia na jedną płaszczyznę, opowiedzenia na nowo, za pomocą stałego zestawu stereotypów, wybitnych dzieł tworzonych w różnym czasie, miejscu i różnych językach⁴⁶.

Czy można zignorować fakt, że autorzy animowanych adaptacji dramatów Szekspira zmieniają, upraszczają, wypaczają ich obraz? Pytanie to odnosi się do filmów animowanych przywołujących – często w zniekształconej formie – poszczególne postaci lub sceny z Szekspirowskich dramatów. Odpowiedź na nie przynosi proste badanie przeprowadzone na 113 młodych odbiorcach w wieku od 9 do 13 lat, uczniach klas 4–5 szkoły podstawowej (tabela 1). Uczestnicy badania zostali poproszeni o obejrzenie filmu *A Witch's Tangled Hare* (reż. Abe Levitow, USA, 1959 r.) i o udzielenie odpowiedzi na kilka pytań. Z badań wynika, że połowa młodych odbiorców rozpoznaje cytowaną w filmie animowanym scenę balkonową (50%), zaś część z nich poza tytułem jest w stanie podać także nazwisko autora utworu (12%). Aż 97% respondentów deklaruje, że tytuł *Romeo i Julia* nie jest im obcy, choć znają go głównie z innych filmów lub bajek (30%). Znaczna część uczniów, bo aż 65%, kojarzy tytuł *Romeo i Julia* ze sztuką teatralną, lecz respondenci nie potrafią określić, czy jest to utwór przeznaczony dla odbiorców w ich wieku (49% uważa, że tak, 43%, że nie). Chociaż uczniowie zdają sobie sprawę, że

⁴³ L.E. Osborne, *Poetry in Motion...*, op.cit., s. 106.

⁴⁴ Ibidem, s. 121.

⁴⁵ A. Helman, *Twórcza zdrada...*, op.cit., s. 12–13.

⁴⁶ Zob. T. Miczka, *Adaptacja* [hasło w:] *Słownik pojęć filmowych*, op.cit., s. 37.

tematem utworu Szekspira jest miłość (96%), zaś bohaterami są postaci realistyczne – młody chłopak i młoda dziewczyna (83%) – to tylko połowa z nich (50%) ma świadomość, że utwór ten ma nieszczęśliwe zakończenie.

6. Zakończenie

Pozostaje wierzyć, że adaptacja filmowa skłoni do sięgnięcia po pierwowzór. Alicja Helman – zapewne nie jako jedyna – obawia się jednak, że adaptacja części pierwowzór zastępuje, zwłaszcza jeśli dotyczy ona lektury szkolnej⁴⁷. Trudno nie wątpić w deklaracje interpretatorów dramatów Szekspira mówiące o dążeniu do przygotowywania czytelnika na przyszłe poznanie utworów dramaturga, skoro na czwartej stronie obwoluty książki Edith Nesbit *Shakespeare's Stories for Young Readers* poleca się ją – zamiast ponowne sięgnięcie po oryginał – jako sposób odświeżenia znajomości tekstu dla osób dorosłych (*literate refreshers for older folks*). Może się okazać, że bardzo długa droga, jaką pokonuje Szekspir w dotarciu do młodego odbiorcy, jest dla dziecięcego uczestnika kultury poznającego Szekspira niebezpieczną drogą na skróty.

Dążeniu do propagowania kultury wysokiej wśród najmłodszych odbiorców powinna towarzyszyć troska o to, które jej elementy i w jakiej formie są prezentowane. Traktowanie pewnych dzieł jako część światowego dziedzictwa kulturowego paradoksalnie zmniejsza do nich dystans i ośmiela w daleko posuniętych działaniach reinterpretatorskich. Trudno nie przyznać racji, że intertekstualność jest ważną częścią rozwoju sztuki, jednakże działalność taka w kontekście młodego, niedoświadczonego uczestnika kultury może przynieść więcej szkody niż korzyści. Animowane filmy dla dziecięcego widza inspirowane dramatami Szekspirowskimi odbiegają daleko od ich pierwowzorów, przez co rodzi się obawa, że i samemu odbiorcy zamiast przybliżyć twórczość Szekspira – znacznie ją od niego oddalają.

⁴⁷ A. Helman, *Twórcza zdrada...*, op.cit., s. 13. Warto jednak zwrócić uwagę na fakt, że istnieje grono uczniów, którzy są nie tylko czytelnikami lub widzami inscenizacji Szekspirowskich dramatów, lecz sami stają się twórcami amatorskich filmów animowanych będących adaptacjami dzieł barda. Filmy te, tworzone głównie z użyciem trójwymiarowej animacji lalkowej (np. postaci z klocków Lego), prezentują różny poziom techniczny i estetyczny oraz dużą różnorodność w kwestii stosunku do pierwowzoru, choć wszystkie są wyrazem zainteresowania tak działami brytyjskiego barda, jak i twórczością filmową (zob. DrSnerd, *Macbeth in Lego!*, YouTube, <http://www.youtube.com/watch?v=inoUJ00Q72k>).

Tabela 1. Wyniki ankiety dotyczącej rozpoznania przez młodego widza motywu Szekspirowskiego w filmie animowanym

Pytania i odpowiedzi	% uczniów kl. 4 (32 osoby)	% uczniów kl. 5 (55 osób)	% uczniów kl. 6 (26 osób)	% uczniów RAZEM (113 osób)
1. We fragmencie filmu obejrzanego przed chwilą znajduje się nawiązanie do pewnego utworu literackiego. Czy wiesz jakiego? Jeśli tak, podaj jego tytuł i autora.				
a) Znajomość tytułu	31	53	65	50
b) Znajomość tytułu i autora	6	9	23	12
c) Nieznajomość tytułu i autora	63	38	12	50
2. Czy słyszałeś kiedykolwiek o utworze pt. „Romeo i Julia” lub o jego bohaterach, Romeo i Julii?				
a) Nie	3	4	0	3
b) Tak	97	96	100	97
3. Z czym kojarzy Ci się scena pokazana w filmie lub postaci Romea i Julii?				
a) Z niczym	13	7	11	9
b) Z reklamą telewizyjną	3	11	8	8
c) Z innym filmem	9	22	8	15
d) Ze sztuką teatralną	69	60	73	65
e) Z grą komputerową	3	0	0	1
4. Czy znasz (lepiej lub gorzej) treść „Romea i Julii”?				
a) Nie, nie znam	34	31	19	29
b) Tak, z filmu (lub też bajki)	31	31	27	30
c) Tak, z przedstawienia w teatrze	3	7	12	7
d) Tak, ktoś mi o tym opowiadał	16	20	35	22
e) Tak, z książki	16	9	4	10
5. Według Ciebie „Romeo i Julia” to utwór:				
a) przeznaczony dla osób w Twoim wieku	56	38	62	49
b) przeznaczony dla starszych od Ciebie i dorosłych	34	53	35	43
c) nie wiem	10	9	3	8
6. Według Ciebie tematem „Romea i Julii” jest:				
a) miłość	97	96	96	96
b) walka o władzę	0	2	0	1
c) magia i czary	3	0	4	2
d) nie wiem	0	2	0	1
7. Według Ciebie bohaterami „Romea i Julii” są:				
a) postaci fantastyczne (np. czarownica, krasnoludki, zwierzęta mówiące ludzkim głosem)	16	16	12	15

Pytania i odpowiedzi	% uczniów kl. 4 (32 osoby)	% uczniów kl. 5 (55 osób)	% uczniów kl. 6 (26 osób)	% uczniów RAZEM (113 osób)
b) postaci realistyczne (np. młody chłopak i młoda dziewczyna)	81	82	88	83
c) nie wiem	3	2	0	2
8. Według Ciebie historia Romea i Julii kończy się:				
a) szczęśliwie	69	40	27	45
b) nieszczęśliwie	25	55	73	50
c) nie wiem	6	5	0	5

LITERATURA:

Benešowa M., *Jiří Trnka*, Praha 1970.

Giżycki M., *Nie tylko Disney. Rzecz o filmie animowanym*, Warszawa 2000.

Helman A., *Adaptacja – podstawowa technika twórcza kina* [w:] *Intermedialność w kulturze końca XX wieku*, A. Gwóźdź, S. Krzemień-Ojak (red.), Białystok 1998.

Helman A., *Twórcza zdrada. Filmowe adaptacje literatury*, Poznań 1998.

Hendrykowski M., *Słownik terminów filmowych*, Poznań 1994.

Hopfinger M., *Adaptacje filmowe utworów literackich. Problemy teorii i interpretacji*, Wrocław 1974.

Jonson B., *Pamięci mojego ukochanego mistrza Williama Szekspira*, F. Jezierski (tłum.) [w:] *W. Szekspir, Wszystko dobre, co się dobrze kończy*, Teatr Ziemi Krakowskiej im. Ludwika Solskiego w Tarnowie, Program nr 26, Tarnów 1963.

Kossakowski A., *Polski film animowany 1945–1974*, Wrocław 1977.

Limon J., *Obroty przestrzeżeni. Teatr telewizji. Próba ujęcia teoretycznego*, Gdańsk 2008.

Nesbit E., *Shakespeare's Stories for Young Readers*, New York 2006.

Osborne L.E., *Poetry in Motion. Animating Shakespeare* [w:] *Shakespeare, The Movie: Popularizing the Plays on Film, TV and Video*, L.E. Boose, R. Burt (red.), London 1997.

Przylipiak M., *Kino stylu zerowego*, Gdańsk 1994.

Sitkiewicz P., *Małe wielkie kino. Film animowany od narodzin do końca okresu klasycznego*, Gdańsk 2009.

Sitkiewicz P., *Polska szkoła animacji*, Gdańsk 2011.

Sitkiewicz P., *Wychować czy pouczyć? Perswazja i propaganda w polskim animowanym filmie dla dzieci*, „Panoptikum” 2008, nr 7.

Słownik pojęć filmowych, A. Helman (red.), Kraków 1998.

Spalińska-Mazur J., *Obraz – czas – myśl. O widzeniu w animacji filmowej*, Opole 2007.

Toeplitz K.T., *Próba sensu, czyli notatnik leniwego kinomana*, Warszawa 1974.

Wells P., *Animacja*, A. Garbiński (tłum.), Warszawa 2009.

Wells P., *Understanding Animation*, London–New York 1998.

Zipes J., *The Enchanted Screen. The Unknown History of Fairy – Tale Films*, New York–London 2011.

Źródła internetowe

Shakespeare: The Animated Tales, IMDb, <http://www.imdb.com/title/tt0147788/>.

BBC Two – Children’s: Drama, Oficjalna Strona BBC, <http://www.bbc.co.uk/bbctwo/programmes/genres/childrens/drama/all>.

DrSnerd, *Macbeth in Lego!*, YouTube, <http://www.youtube.com/watch?v=inoUJ00Q72k>.

Alina Kałużna-Wielobób, Janusz Krzysztof Wielobób

Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie

INDYWIDUALNE KONCEPCJE STUDENTÓW NA TEMAT WŁAŚCIWEGO WYKORZYSTYWANIA CZASU

ABSTRACT

One of the basic conditions of human life (and the ways of experiencing it) is that it is temporal and the our lifetime is limited. Today we observe fast technological changes, access to a lot of information and frequent necessity to execute tasks quickly, which is why many people experience limits of time necessary to perform their action. Conscious of their own mortality, people also experience the limits of their own lifetime. In this context, the question, what would it mean for a given individual “to make proper use of time” seems to be quite important. Research was conducted on a group of 127 students. The objective of the research was to obtain answers to exploratory questions: What are the individual concepts of that, what does “proper time use” mean for students (both in short-term perspective and lifetime perspective). In order to discover the individual concepts of “proper time use”, a questionnaire containing open questions was constructed. The questions were connected with three time use perspectives: a week of study, a week of holidays and the whole life. It corresponds with the division made by Popiołek (2010) into two perspectives, in which time is captured by the man: every day time and lifetime. Answers were categorized. The most frequent criteria of “proper time use” were: attaining objectives (74%), pleasure and seeking sensations (61%), relations with other people (49%), personal development (34%) and life satisfaction (30%). Definite majority of the answers were general and pointed to a lack of deeper reflection on their lives, on “how I would like to make use of my lifetime”.

The results obtained may have application value – based on them, initial postulates were proposed for work on increasing self-consciousness of students in the respect of time management.

Key words:

concepts of proper time use, time management, students, early adulthood, psychology of time, pedagogy of time

1. Wprowadzenie

Celem artykułu jest: 1) zaprezentowanie wyników badań pokazujących, jak studenci ujmują czas, czym jest dla nich właściwe wykorzystanie czasu oraz 2) wskazanie (wynikających z tego) wytycznych do pracy ze studentami, której celem będzie zwiększanie ich samoświadomości w zakresie zarządzania sobą w czasie.

Rozważając zagadnienie właściwego wykorzystania czasu, musimy uwzględnić dwie perspektywy czasowe: bieżącą (krótkoterminową) oraz całości życia. Odpowiada to podziałowi Popiołek na dwie perspektywy, w których człowiek ujmuje czas: czas codzienny i czas całości życia¹.

Kryteria właściwego wykorzystania czasu mogą odnosić się zarówno do tego, co zostanie osiągnięte, do zrealizowania pewnych celów, jak i do samego sposobu życia – jakości bycia obecnym w sytuacji. Może być to związane z przyjmowaną perspektywą temporalną. Odnosi się ona do stopnia koncentracji człowieka na danej przestrzeni czasowej, ilości uwagi danej osoby kierującej się na wspomnienia z przeszłości, terażniejszość oraz przewidywanie i planowanie przyszłości. Pokazuje proporcje obecności reprezentacji poznawczych przeszłości, terażniejszości i przyszłości w umyśle osoby oraz siłę ich wpływu na jej działanie, a więc moc regulacyjną poszczególnych kategorii czasowych². Nastawienie na zrealizowanie celów może wiązać się z przyszłościową perspektywą temporalną. Perspektywa przyszłościowa związana jest z wyznaczaniem celów i planowaniem,

¹ K. Popiołek, *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia* [w:] *Czas w życiu człowieka*, K. Popiołek, A. Chudzińska-Czupała (red.), Katowice 2010, s. 87–90.

² W. Łukaszewski, *Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości* [w:] *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, W. Łukaszewski (red.), Wrocław 1983; J. Hornik, D. Zakay, *Psychological Time: The Case of Time and Consumer Behavior*, „Journal of Time and Society” 1996, nr 5 (3); I. Boniwell, P.G. Zimbardo, *Zrównoważona perspektywa czasowa jako warunek optymalnego funkcjonowania* [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, A. Linley, J. Stephen (red.), Warszawa 2007.

których realizacji podporządkowywane jest aktualne życie. Osoby zorientowane na przyszłość działają zgodnie z założonym przez siebie planem i dążą do założonych celów. Są systematyczne, pracowite, punktualne i kończą rozpoczęte zadania. Dzięki temu często odnoszą sukcesy szkolne, akademickie i zawodowe, co jest dla nich ważne, gdyż są to często osoby ambitne, o wysokiej potrzebie osiągnięć³. Akcentowanie sposobu bycia, sposobu „korzystania z życia” czy cieszenia się chwilą może wiązać się z perspektywą terażniejszą. Możemy wyróżnić perspektywę terażniejszą hedonistyczną, związaną z nastawieniem na cieszenie się bieżącą chwilą, a w szczególności poszukiwaniem przyjemności oraz wrażeń (stymulacji) i działaniem pod wpływem chwilowego impulsu, cenieniem przyjemności zmysłowych, wrażeń oraz otwartością na nowe znajomości i przygody seksualne⁴. Możemy wyróżnić również perspektywę terażniejszą związaną ze świadomą obecnością w danej sytuacji, byciem obecnym „tu i teraz”, niezależnie, czy sytuacja jest przyjemna, czy nie. King pisze o skupieniu się na terażniejszości, byciu obecnym do życia (*being present to life*)⁵. Według Stinissena pełna obecność w danej chwili wiąże się z pełną koncentracją na wykonywanej w danej chwili czynności, bez uciekania myślami w przeszłość lub przyszłość⁶. Pastuszk pisze o „kondensacji chwili”, która mieści pełnię świadomości i obecności. Terapeuci poznawczy wyróżniają pojęcie *mindfulness* dotyczące stanu pełnej świadomości tego, co dzieje się w bieżącym momencie⁷. Kwapińska-Sobol wyróżnia aktywną postawę wobec „tu i teraz”, polegającą na koncentracji na chwili, niezależnie, czy chwila jest przyjemna, czy nieprzyjemna⁸. Nie jest to bierne poddawanie się przyjemnościom, ale aktywna postawa wymagająca koncentracji uwagi na „tu i teraz”, wypływająca z refleksji nad wartością każdej chwili oraz świadomości, że jedynie w terażniejszości można bezpośrednio oddziaływać na życie, kształto-

³ Ph.G. Zimbardo, J.N. Boyd, *Paradoks czasu*, Warszawa 2009; I. Boniwell, P.G. Zimbardo, *Zrównoważona perspektywa...*, op.cit.

⁴ Ph.G. Zimbardo, J.N. Boyd, op.cit.; I. Boniwell, P.G. Zimbardo, op.cit.

⁵ J.R. King, *The Moment as a Factor in Emotional Well-being*, „Journal of Religion and Health” 1986, nr 25(3).

⁶ W. Stinissen, *Wieczność pośrodku czasu*, Poznań 1997.

⁷ J. Pastuszk, *Człowiek i czas*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1967, nr 15; J.M.G. Teasdale i in., *Prevention of Relapse/recurrence in Major Depression by Mindfulness-based Cognitive Therapy*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2000, nr 68(4); T.D. Borcovec, *Life in the Future versus Life in the Present*, „Clinical Psychology: Science and Practice” 2002, nr 9(1); K.W. Brown, R.M. Ryan, *The Benefits of Being Present: Mindfulness and its Role in Psychological Well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, nr 84(4) za: M. Sobol-Kwapińska, *Życie chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*, Lublin 2007.

⁸ M. Sobol-Kwapińska, op.cit.

wać przyszłość oraz że terażniejszość jest jedynym miejscem w czasie, w którym człowiek może doświadczać szczęścia. Zaleski wyróżnia dwie postawy wobec terażniejszości: koncentrację na „teraz” w myśl zasady *carpie diem* oraz pełne wykorzystanie „teraz” dla „kiedyś przyszłości”⁹. Perspektywa przeszłościowa nie została opisana, gdyż zgodnie z oczekiwaniami przejawiała się w odpowiedziach na pytania o „właściwe wykorzystanie czasu”.

2. Metoda badania

Celem prezentowanych badań było uzyskanie odpowiedzi na pytanie o charakterze eksploracyjnym: Jakie są indywidualne koncepcje tego, co to znaczy „właściwe wykorzystanie czasu” (w perspektywie krótkofalowej i perspektywie całego życia) wśród studentów? W tym celu skonstruowano kwestionariusz zawierający pytania otwarte. Pytania dotyczyły trzech perspektyw wykorzystania czasu: tygodnia studiów i tygodnia wakacji oraz całego życia. Odpowiada to podziałowi dokonанemu przez Popiołek na dwie perspektywy, w których człowiek ujmuje czas: czas codzienny i czas całości życia¹⁰. Pytania 1 i 2 odnoszą się do „czasu codziennego”, a pytanie 3 do „czasu całości życia”.

Kwestionariusz „właściwe wykorzystywanie czasu”

1. Co dla ciebie znaczy: właściwie wykorzystać czas w ciągu tygodnia studiów?
2. Co dla ciebie znaczy: właściwie wykorzystać czas w ciągu tygodnia wakacji?
3. Co dla ciebie znaczy: właściwie wykorzystać czas swojego życia?
4. Co ułatwia „właściwe korzystanie z czasu”:
 - a) w perspektywie tygodnia studiów
 - b) w perspektywie tygodnia wakacji
 - c) w perspektywie czasu całego życia
5. Co utrudnia „właściwe korzystanie z czasu” oraz jakie trudności mogą pojawić się w tym kontekście:
 - a) w perspektywie tygodnia studiów
 - b) w perspektywie tygodnia wakacji
 - c) w perspektywie czasu całego życia

⁹ Z. Zaleski, *Transpersonalne „ja”: Osobowość w trzech wymiarach czasowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 31(4), s. 935.

¹⁰ K. Popiołek, op.cit.

6. Jak oceniasz to, jak ty wykorzystujesz czas/ korzystasz z czasu (zgodnie z własnym rozumieniem „właściwego wykorzystywania czasu”)

- a) w perspektywie tygodnia studiów: (ocena w skali 5-punktowej od 1 – prawie w ogóle (prawie cały czas marnuję) do 5 – bardzo dobrze (optymalnie wykorzystuję czas)

Uzasadnij swoją ocenę tego, jak korzystasz z czasu (w jakim sensie korzystasz, w jakim nie wykorzystujesz, co potrafisz, a co sprawia ci trudności)

- b) w perspektywie tygodnia wakacji: (ocena w skali 5-punktowej)

Uzasadnij swoją ocenę tego, jak korzystasz z czasu (w jakim sensie korzystasz, w jakim nie wykorzystujesz, co potrafisz, co sprawia ci trudność)

- c) jak wykorzystałeś/wykorzystałaś dotychczas przeżyty czas w perspektywie czasu całego życia: (ocena w skali 5-punktowej)

Uzasadnij swoją ocenę tego, jak wykorzystałeś czasu (w jakim sensie wykorzystałeś, w jakim nie wykorzystałeś, co potrafiłeś, co sprawiało ci trudność)

- d) jak myślisz, jak i na ile wykorzystasz cały czas swojego życia (aż do momentu śmierci): (ocena w skali 5-punktowej)

Uzasadnij swoją ocenę tego, jak przewidujesz wykorzystanie czasu swojego życia.

W jakim przypadku uznałbyś, że właściwie wykorzystałeś czas swojego życia.

W jakim przypadku uznałbyś, że nie wykorzystałeś właściwie czasu swojego życia.

3. Grupa badana

W badaniu wzięło udział 127 studentów Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Byli to studenci następujących kierunków: stosunki międzynarodowe (rok I), politologia (rok I), pedagogika specjalna – rehabilitacja osób z głębszą niepełnosprawnością intelektualną (rok II) oraz filologia angielska (rok II). 80% stanowiły kobiety, a 20% mężczyźni. 16,5% studiowało więcej niż jeden kierunek. Badano osoby w wieku 18–26 lat ($M=20,47$, $SD=1,334$). 39 badanych oprócz studiowania również pracowało (z czego 30 osób na pełny etat, a pozostali w niepełnym wymiarze). 31,5% regularnie uczęszcza na dodatkowe zajęcia, kursy, kluby sportowe lub inne.

Badania przeprowadzono w styczniu 2013 roku. Odbywało się osobno dla każdego kierunku podczas zajęć akademickich. W przypadku trzech kierunków badani nie znali wcześniej osoby przeprowadzającej badanie, w przypadku jednego kierunku – badacz był jednocześnie wykładowcą prowadzącym zajęcia. Badanie było anonimowe (studenci nie podawali nazwisk, a jedynie pseudonimy).

4. Wyniki – kryteria właściwego wykorzystania czasu życia wymieniane przez studentów

Odpowiedzi na pytania otwarte dotyczące „właściwego wykorzystywania czasu” pokategoryzowano. Na podstawie przeglądu literatury dotyczącej psychologii i pedagogiki temporalnej wyodrębniono wstępnie następujące kategorie: 1) cele – kategoria związana z perspektywą przyszłościową, 2) przyjemność (hedonizm) i/ lub szukanie wrażeń (stymulacja) – kategoria związana z perspektywą terażniejszą hedonistyczną, 3) bycie obecnym „tu i teraz” – wiązana z perspektywą terażniejszą, skoncentrowaną na byciu świadomie obecnym w danej sytuacji, oraz perspektywę transcendentálną, religijną, uwzględniającą skutki po śmierci¹¹. Nie uwzględniono kategorii odnoszących się do perspektywy przeszłościowej, gdyż zgodnie z przewidywaniami nie pojawiły się wypowiedzi odwołujące się do tej perspektywy.

Ponieważ badania miały charakter eksploracyjny, przyjęto model analizy jakościowej, zgodnie z którym punktem wyjścia do sformułowania części kategorii może być analiza uzyskanego materiału i wyodrębnienie (niezałożonych wcześniej) kategorii wyłaniających się z uzyskanego materiału (kategorie empiryczne). Dokonano wstępnego przeglądu materiału i wyodrębniono dodatkowe kategorie. Następnie 2 sędziów kompetentnych (niebędących autorami badań) dokonało przyporządkowania wypowiedzi badanych do tych kategorii. Zgodność sędziów była bardzo wysoka. W przypadku nielicznych wypowiedzi, w zakresie których przyporządkowanie dokonane przez sędziów było niezgodne, podejmowano dyskusję w gronie: 4 osób (2 badaczy i 2 sędziów). Rodzaje wyodrębnionych kategorii oraz częstość ich występowania przedstawiono w tabeli 1.

Większość badanych wymieniała kilka różnych czynników zaklasyfikowanych do różnych kategorii.

Większość badanych (74%) jako kryterium „właściwego wykorzystania czasu” wskazała zrealizowanie celów. Przykłady: właściwie wykorzystać czas życia – *znaczy to zrobienie wszystkiego, o czym się marzy, osiągnięcie zamierzonych celów* (mężczyzna I, lat 19). *Robić to, co ktoś uważa dla niego za ważne. Spełnić swoje cele, stać się tym, kim by się chciało, przede wszystkim spełnić swoje marzenia* (kobieta I, lat 19).

¹¹ Kategoria odnosząca się do ujęcia perspektywy przyszłościowej – zob. Ph.G. Zimbardo, J.N. Boyd, *Paradoks...*, op.cit.; kategoria odnosząca się do ujęcia perspektywy terażniejszej hedonistycznej – zob. ibidem; Kategoria odnosząca się do ujęcia perspektywy terażniejszej – zob. J. Pastuszka, *Człowiek i czas...*, op.cit.; J.M.G. Teasdale i in., *Prevention of Relapse...*, op.cit.; K.W. Brown, R.M. Ryan, *The benefits...*, op.cit.; M. Sobol-Kwapińska, *Życ chwilą...*, op.cit.; kategoria odnosząca się do ujęcia perspektywy transcendentálnej – zob. Ph.G. Zimbardo, J.N. Boyd, op.cit.

Tabela 1. Kryteria „właściwego wykorzystania czasu”, a w szczególności „czasu życia”¹²

Kryterium „właściwego wykorzystania czasu”			Częstość występowania (N=127)
Cele			74%
Przyjemność (hedonizm) i/lub szukanie wrażeń (stymulacja)			61%
Jakość relacji z innymi	13%	Relacje z innymi (w sumie)	49%
Budowanie i utrzymywanie relacji z innymi (spotkania ze znajomymi)	43%		
Rozwój osobisty			34%
Być zadowolonym z życia, szczęśliwym, satysfakcja z życia, jakość życia, poczucie sensu życia			30%
Zostawić coś po sobie i/lub być użytecznym dla innych			17%
Bycie obecnym „tu i teraz”			15%
Osiągnięcia			13%
Uniwersalne wartości (np. dobro, miłość..., które są wprost wymieniane)			12%
Perspektywa transcendentna, religijna; skutki po śmierci			3%

Źródło: Opracowanie własne.

Dla ponad połowy badanych (61%) kryterium „właściwego wykorzystania czasu” są wartości hedonistyczne (dla większości z nich jest to jedno z kilku kryteriów), a więc „właściwe wykorzystanie czasu” oznacza czerpanie przyjemności i/lub poszukiwanie wrażeń. Studenci piszą, że właściwie wykorzystać czas życia to: *robić to, na co ma się ochotę* (kobieta II, lat 19), *spędzić go na tym, co lubię* (kobieta III, lat 21), *to umiejętność czerpania z życia jak najwięcej, szukanie przygody, znajomości, doświadczenia* (mężczyzna II, lat 20). Ale o byciu obecnym „tu i teraz”, jako właściwym wykorzystywaniu czasu pisze jedynie 15% studentów.

Dla połowy badanych studentów relacje z innymi były tym, co ważne (w kategoriach właściwego wykorzystania czasu). Jednak tylko 13% podkreślała znaczenie jakości relacji budowanych z innymi (np. *zbudowanie stabilnych, głębokich relacji z innymi ludźmi – z przyjaciółmi, rodziną* – wypowiedź kobiety IV, lat 21), pozostali pisali jedynie o wspólnym spędzaniu czasu lub poznawaniu nowych ludzi.

34% badanych podkreślało znaczenie rozwoju osobistego i zdobywania doświadczeń. Przykłady: *Poświęcić odpowiednią ilość czasu na naukę, ciągle się rozwijając, realizować siebie* (kobieta V, lat 20). Właściwie wykorzystać czas życia

¹² Do tych kategorii klasyfikowano zarówno odpowiedzi na pytania o „właściwe wykorzystanie czasu” w perspektywie całego życia, jak i tygodnia.

oznacza: *niemarnowanie go na czynności bezużyteczne, bezwartościowe. Skupienie się na zajęciach rozwijających i budujących doświadczenie* (kobieta VI, 20 lat).

Dla 30% kryterium „właściwego wykorzystania czasu” jest zadowolenie z życia, bycie szczęśliwym, satysfakcja z życia czy jakość życia. Kobieta VII (lat 21) pisze, że będzie miała poczucie „właściwego wykorzystania czasu życia”, jeśli będzie mogła o sobie powiedzieć, że jest szczęśliwym człowiekiem. Dla co piątej osoby ważne jest, aby pozostawić coś po sobie. Wizja wykorzystanego czasu życia 21-letniej kobiety (VIII): *pozostawiłam po sobie wiele dobrego*. Dla 13% badanych kryterium „właściwego wykorzystania czasu” są osiągnięcia. Dla 19-letniego mężczyzny (III) właściwie wykorzystać czas życia to *osiągnąć coś znaczącego, wybić się ponad tę zwykłą szarawość normalnego człowieka, spędzić życie, będąc na jego szczycie*. Ponad 1/10 badanych odwołuje się do realizacji uniwersalnych wartości, takich jak dobro czy miłość. Dla 22-latka (mężczyzna IV) „właściwie wykorzystać czas” to *być dobrym człowiekiem*.

Nie pojawiły się natomiast w ogóle (lub prawie w ogóle) kategorie odnoszące się bezpośrednio do własnych potrzeb (jakkolwiek część celów niewątpliwie ma źródło w potrzebach). Nie wymieniano również obiektywnych zadań, które wymagają realizacji, jak również nie wspomniano o spełnianiu zewnętrznych wymagań. Nie wymieniano też przewyżczania własnych słabości, która to kategoria pojawiała się w badaniach nad marzeniami studentów¹³.

5. Rodzaje celów stanowiących kryteria właściwego wykorzystania czasu

Z uwagi na często występującą kategorię celów i duże zróżnicowanie ich jakości wyodrębniono różne podkategorie celów, z uwagi na różne kryteria – inspirowane się kategoriami wizji wyodrębnionych przez Łukaszeńskiego oraz kategoriami marzeń (które mogą, ale nie muszą zostać postawione jako cele) z pracy Kałużnej-Wielobób¹⁴.

¹³ Por. A. Kałużna-Wielobób, *Marzenia współczesnych kobiet w różnych okresach rozwojowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61).

¹⁴ W. Łukaszeński, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984; A. Kałużna-Wielobób, *Marzenia kobiet w wieku średnim*, Kraków 2010.

Tabela 2. Podkategorie celów, które były wymieniane jako kryteria „właściwego wykorzystania czasu”

Kryterium podziału celów	Rodzaj celu	Częstość występowania (N=127)
Sfera życia (której dotyczą cele)	zawodowa	52%
	relacyjna (np. rodzina, związek miłosny)	49%
	inne pragnienia i aktywności osobiste	35%
	materialne	19%
	społeczne	4%
	duchowe	2%
Czyje interesy uwzględniają cele	jedynie interes osobisty	84%
	interes osobisty oraz innych (ponadosobisty)	16%
	jedynie interes innych (pozaosobisty)	0%
Rozpiętość perspektywy czasowej wymienianych celów	tylko związane z bieżącymi zadaniami (np. zaliczenie sesji)	39%
	zadania rozwojowe wczesnej dorosłości	48%
	cele z dłuższą perspektywą czasową niż okres wczesnej dorosłości	13%
Sposób postawienia celu	cele finalne (zakańczane) – np. wyjść za mąż, zbudować dom	50%
	rozwojowe (niezakańczane)	21%
	jakościowe doprecyzowanie celu (zdobywać i/lub mieć X tak, aby być w tym szczęśliwym, realizować się)	45%
Śmiałość celów	cele śmiałe – trudne do osiągnięcia, niewielu ludzi to osiąga, ich osiągnięcia wymaga parametrów, których znaczna część ludzi nie posiada, lub wysiłku, działań, których większość ludzi nie podejmuje. Zamierzenia o dużym rozmachu, bardzo ambitne.	7%

Źródło: Opracowanie własne.

Połowa badanych jako kryterium „właściwego wykorzystania czasu” podaje realizację celów zawodowych (*dostałem dobrze płatną i intratną posadę* – podaje jako kryterium 22-letni mężczyzna V), podobna ilość podkreśla rolę celów relacyjnych (*gdy będę szczęśliwą matką, żoną, babcią i będę miała, co opowiadać moim wnukom* – pisze 22-latka, kobieta IX). Czasem te same osoby wymieniają obie te kategorie. Dla 35% właściwe wykorzystanie czasu oznacza zrealizowanie celów odnoszących się do innych pragnień lub aktywności osobistych, np.: *Poznanie nowych, ciekawych miejsc. Zdobywanie wiedzy o świecie poprzez zwiedzanie. Wymiana poglądów z innymi ludźmi.*

Jednak cele, których zrealizowanie będzie oznaczało „właściwe wykorzystanie czasu”, odnoszą się w zdecydowanej większości do zadań wczesnej dorosłości. Cele

z dłuższą perspektywą wymienia jedynie 13%. Tylko 7% wskazuje cele na tyle śmiałe, że niewiele osób je osiąga. Większość wymienianych celów jest osiągnięta lub osiągalna dla większości ludzi. Dla zdecydowanej większości kryterium „właściwego wykorzystania czasu” jest jedynie osobisty interes. Tylko 16% podkreśla również bycie użytecznym dla innych.

6. Kryteria właściwego wykorzystania czasu w perspektywie tygodnia a kryteria wykorzystania czasu życia

W pytaniach o „właściwe wykorzystanie czasu w perspektywie tygodnia studiów” prawie wszystkie osoby badane odnosiły się do obowiązków związanych ze studioowaniem, ale odpowiedzi te mogły być zasugerowane przez samo sformułowanie „tygodnia studiów”. W związku z tym kategorii tej nie uwzględniono w analizach. Jedynie 23% w pytaniach o „właściwe wykorzystanie czasu tygodnia” odwołuje się do tego, co wymienia jako ważne dla „właściwego wykorzystania czasu życia” (zob. tabela 3).

Tabela 3. Kategorie „właściwego wykorzystywania czasu tygodnia”

Czy w pytaniach o „właściwe wykorzystanie czasu w tygodniu studiów” lub „...wakacji” uwzględnione są kryteria, które osoba uznała za ważne dla „wykorzystania czasu życia”	nie	77%
	tak	23%
Czy wymieniano techniki organizacji czasu	nie	51%
	tak	49%

Źródło: Opracowanie własne.

Połowa studentów wymienia proste narzędzia organizacji pracy, takie jak: *Planowanie czasu, np. w kalendarzyku, co kiedy, o której robić. Plan działań na każdy dzień, systematyka. Samodyscyplina, trzymanie się wyznaczonych terminów.*

7. Samoocena w zakresie wykorzystywania czasu

Samoocena w odniesieniu do wykorzystywania czasu u studentów pokazuje, że oceniają swoje wykorzystywanie czasu jako nieznacznie powyżej przeciętnej (w skali 5-stopniowej). Dla czasu tygodnia studiów $M= 3,17$ ($SD=0,840$), dla dotychczasowego czasu życia $M= 3,50$ ($SD= 0,957$), ale dla tygodnia wakacji jest to już $M= 3,50$ ($SD= 0,718$). Rozkłady są w miarę zbliżone do normalnych. Natomiast

przewidywania dotyczące wykorzystania czasu całego życia (w przyszłości) aż do śmierci – są bardziej optymistyczne. Średnia 4,00 (SD= 0,892), ale rozkład wyników nie jest zbliżony do normalnego. Wysoka negatywna skośność (*skewness*) oraz wysoka kurtoza (*kurtosis*) wskazują na to, że większość osób oceniała przewidywane wykorzystanie czasu życia wysoko.

8. Dyskusja wyników

Dyskusja będzie zawierała oprócz omówienia wyników również uwagi dotyczące możliwości praktycznego ich wykorzystania w pracy ze studentami nad wypracowaniem (przez nich) ich indywidualnych, ale adaptacyjnych wzorców „bycia w perspektywie czasu”.

Najczęściej wymienianym przez studentów (74%) kryterium „właściwego wykorzystania czasu życia” była realizacja celów. Jednak jedynie 13% z nich wskazało cele, które wykraczają poza zadania rozwojowe okresu wczesnej dorosłości (założyć rodzinę, zdobyć pracę), mimo że pytania dotyczyły perspektywy całego życia.

Przykład wypowiedzi obejmującej dłuższą perspektywę przyszłościową (kobieta X, l. 21):

Dbać o tych, których się kocha, pomagać ludziom, godnie żyć, dbać o zdrowie, zakochać się, skończyć studia, znaleźć dobrą pracę, założyć rodzinę, mieć 3 dzieci, piękny ogród, psa. Bawić się, modlić i pamiętać o zdrowym rozsądku. (...) 80 lat – 3 dzieci – wspaiały mąż – piękny dom – piękna starość.

Zaleski wymienia dwa aspekty wymiaru przyszłościowego: horyzontalny – granica czasu, do której człowiek sięga myślami, i wertykalny – wypełnienie czasu przez konkretne cele i zamiary¹⁵. Ważna jest rozpiętość czasowa perspektywy przyszłościowej, to znaczy, jak daleko osoba wybiega w przyszłość na poziomie kognitywnym. Duża rozpiętość jest istotnym czynnikiem motywacyjnym, a także wzmacnia odporność na frustrację i wytrwałość w realizacji celów krótkoterminowych¹⁶. Otrzymane wyniki wskazują, że horyzont czasowy (przyszłościowy), jaki obejmują studenci swoimi celami i planami, ogranicza się do okresu rozwojowego, w jakim się aktualnie znajdują. Nie sięgają planami do średniej ani późnej dorosłości. Z badań Zaleskiego wynika, że posiadanie odległych celów

¹⁵ Z. Zaleski, *Transpersonalne „ja”*..., op.cit.

¹⁶ Ibidem.

wiąże się z większym zaangażowaniem w bieżące czynności i większą satysfakcją z teraźniejszych działań, ponieważ bieżące zachowanie jest wówczas postrzegane jako mające instrumentalną wartość do osiągnięcia odległych celów¹⁷. Wypowiedzi jedynie 3% studentów wskazują na refleksję nad śmiertelnością (skończonością życia).

Przykłady:

- 1) Tak, aby w momencie śmierci móc szczerze powiedzieć: byłem dobrym człowiekiem (mężczyzna VI, 20 lat)
- 2) Gdyby ktoś po moim pogrzebie powiedział mojej mamie przez telefon: „Jest Adam?” (imię zmienione), „Przecież on nie żyje”. „Wiem, ale mi się w to, kurwa, wierzyć nie chce” (mężczyzna VII, 22 lata).

W związku ze stosunkowo krótką perspektywą przyszłościową przyjmowaną przez większość studentów warto uwzględnić następujący kierunek pracy nad świadomością czasową u studentów: kierowanie uwagi na rozważania, co chcieliby osiągnąć w późniejszych okresach swojego życia (w średniej i późnej dorosłości, w perspektywie śmierci). Może to sprawić, że planowanie realizacji bliższych czasowo celów również będzie uwzględniało bardziej całościową perspektywę. A wyzwania codzienności będą wywoływać mniejszy stres, jako odnoszone do tego, co ważne w perspektywie całości życia.

Większość studentów stawia sobie jako kryteria „właściwego wykorzystania czasu życia” cele, które są potencjalnie możliwe do zrealizowania dla większości ludzi. Jedynie 7% wymieniało cele trudne do osiągnięcia i przez większość populacji nieosiągalne. Optymistyczne jednak jest to, że aż 45% osób precyzuje cele tak, aby nie tylko je osiągnąć, ale aby realizując je, być szczęśliwym i spełnionym (choć w większości wypadków nie towarzyszą temu opisy, które wskazywałyby na świadomość, w jaki sposób realizować te cele tak, aby były źródłem spełnienia). A sformułowania celów mają charakter ogólnikowy.

Na wagę relacji z innymi ludźmi, spędzania z nimi czasu, na więzi jako ważne dla wykorzystania czasu zwraca uwagę połowa badanych, ale jedynie u 13% towarzyszy temu refleksja nad budowaniem jakości tych relacji (pogłębianie, bliskość). Dla pozostałych kryterium pozostaje wspólne spędzanie czasu. W badaniach Emmons'a cele związane z bliskością z innymi korelowały dodatnio z zadowole-

¹⁷ Z. Zaleski, *Behavioral Effects of Self-goals for Different Time Ranges*, „International Journal of Psychology” 1987, nr 22.

niem z życia¹⁸. Warto byłoby pokazać studentom możliwości i sposoby pracy nad pogłębianiem relacji z innymi. Przydatne mogą tu okazać się: treningi interpersonalne, treningi inteligencji emocjonalnej, doskonalenie komunikacji oraz edukacja w zakresie ludzkich potrzeb.

Jeśli chodzi o kategorie, w których jako kryterium „właściwego wykorzystania czasu” wymieniano czynniki uwzględniające inne punkty widzenia niż „własny interes” osoby badanej, to: 16% osób w swoich celach uwzględniało również interes innych osób; wagę tego, aby być użytecznym dla innych lub pozostawić coś po sobie wymienia mniej więcej tyle samo osób (17%), a znaczenie uniwersalnych wartości, takich jak dobro czy miłość, wymienia 12% badanych. Nie były to jednak kategorie rozłączne, więc niektóre z tych osób znalazły się jednocześnie w więcej niż jednej z powyższych kategorii.

Pytania o „właściwe wykorzystanie tygodnia studiów” oraz „tygodnia wakacji” poprzedzały pytanie o „właściwe wykorzystanie czasu swojego życia”. Jedynie 23% badanych, pisząc o wykorzystaniu czasu tygodnia, odniosło się do tego, co uznali za ważne dla całości życia. Również z obserwacji uczestników warsztatów i treningów wynika, że ludzie rzadko uwzględniają w realizowanym planie tygodnia to, co uważają za naprawdę ważne w perspektywie całości życia. Może to sugerować, że w odniesieniu do organizacji własnego czasu brakuje refleksji nad uwzględnianiem w planie zadań niepilnych, ale ważnych (bo służących realizacji celów czy wartości ważnych dla osoby w perspektywie całego jej życia). Na ten czynnik warto byłoby zwrócić uwagę w pracy z młodymi. Według badań Oishi i in. (1999) – czerpanie satysfakcji w dziedzinie zbieżnej z preferowanym systemem wartości wiąże się z silniejszym zadowoleniem z życia niż satysfakcja czerpana z działań niezwiązanych z preferowanymi wartościami¹⁹.

O ile przyjemność i poszukiwanie stymulacji jako kryteria „właściwego wykorzystywania czasu” pojawiały się często (61% badanych studentów), to wypowiedzi wskazujące na uwzględnienie świadomego bycia „tu i teraz” wymieniło jedynie 15% badanych. Warto byłoby w pracy z młodymi dorosłymi zwracać uwagę, że poszukiwanie przyjemności i/lub stymulacji, jakkolwiek stosowane z umiarem, może pełnić formę relaksacyjną czy zaspokajać potrzebę rozrywki, to na dłuższą metę może prowadzić do uciekania od odpowiedzialności i kontaktu z całością rzeczywistości. Faktyczny kontakt z rzeczywistością wiąże się z doświadczaniem

¹⁸ R.A. Emmons, *Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well Being*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1986, nr 51; idem, *Personal Strivings, Daily Life Events, and Psychological and Physical Well-being*, „*Journal of Personality*” 1991, nr 59.

¹⁹ S. Oishi, E. Diener, E. Suh, R.E. Lucas, *Value as moderator in subjective well-being*, „*Journal of Personality*” 1999, nr 67, s. 157–184.

zarówno tego, co przyjemne, jak i tego, co nieprzyjemne. Osoby szukające jedynie przyjemności, np. budując relację małżeńską, mogą unikać nieprzyjemnych rozmów na trudne tematy pojawiające się w relacji. To unikanie „nieprzyjemnego” może doprowadzić do późniejszego ostrzejszego i niekontrolowanego wybuchu konfliktu lub popsucia stosunków, kiedy tłumione negatywne emocje zostaną nadmiernie skumulowane i doprowadzą np. do niekontrolowanej ekspresji. Natomiast przytomne „bycie tu i teraz” wiąże się z radością życia, kontaktem z rzeczywistością i doświadczaniem zarówno pozytywnych, jak i negatywnych wrażeń. Jest też związane ze świadomym wykorzystywaniem „teraz” dla „celów przyszłości”. Warto byłoby umożliwić studentom (np. na nieobowiązkowych treningach psychologicznych) ćwiczenie świadomego bycia „tu i teraz”. Warto byłoby również skłaniać do refleksji, jak być obecnym w terażniejszości i cieszyć się życiem, realizując swoje cele.

Warto zwrócić uwagę również na to, czego w wypowiedziach studentów brakuje. W wypowiedziach badanych studentów bardzo rzadko przejawiała się świadomość ograniczoności czasu życia. Perspektywa uwzględniająca śmierć może pomóc człowiekowi w uświadomieniu, co naprawdę jest dla niego ważne, oraz skłonić do natychmiastowej realizacji (tego, co ważne w tej perspektywie). Doświadczenia w praktycznej pracy z ludźmi (psychoterapia, treningi psychologiczne) pokazują, że uświadomienie sobie perspektywy ograniczoności czasu życia może np. skierować uwagę na wartość relacji z bliskimi. Na filmach często pojawia się wątek pokazujący, że perspektywa utraty bliskiej osoby sprzyja docenianiu wartości relacji z nią, a w efekcie mobilizuje np. do wyrażania pozytywnych uczuć i pogłębienia kontaktu z tą osobą.

W wypowiedziach badanych występuje wiele ogólnych (czy raczej ogólnikowych) sformułowań, takich jak: „zrealizować swoje cele”, „zrealizować swoje marzenia”, „realizować siebie”. Stosunkowo mało jest natomiast sformułowań konkretnych, wskazujących na precyzyjną wizję tego, co osoba pragnie w życiu zrobić, przeżyć, co jest naprawdę zgodne z nią, co jest jej autentycznym marzeniem. Brak jest również wypowiedzi wskazujących na refleksję nad tym, jak te cele realizować, co robić „teraz” dla ich realizacji i jak zaplanować dążenie do ich osiągnięcia „w przyszłości”. Część sformułowań odnoszących się do hipotetycznej sytuacji „właściwego wykorzystywania czasu życia”, takich jak *dostałem dobrze płatną i intratną posadę* (zamiast: „zdobyłem”, „zapracowałem”, „osiągnąłem”), może wskazywać raczej na postawę oczekiwań i nadziei w stosunku do tego, co przyniesie rzeczywistość niż na postawę wzięcia odpowiedzialności za swój los. Brak jest również sformułowań wskazujących na stawianie problemów do rozwiązania na drodze do realizacji własnych celów czy też przekraczanie własnych barier i ograniczeń. Nie było rów-

niez wypowiedzi wskazujących na potrzebę poszukiwania tego, „co naprawdę dla mnie ważne”. Może wiązać się to ze złudzeniem, że ogólne sformułowanie celów, o których społecznie uważa się, że wiążą się ze szczęściem (np. *mieć dobrą pracę; mieć dobrą żonę/dobrego męża; być szczupłą, umalowaną i modnie ubraną*) jest sposobem na to, aby „mieć udane życie”.

Reasumując – analiza wypowiedzi studentów sugeruje, w większości przypadków, brak pogłębionej refleksji nad swoim życiem, na tym co „dla mnie indywidualnie ważne”, „jak chcę wykorzystać czas swojego życia”. Oczywiście nie sprzyja to świadomemu kierowaniu swoim życiem. Wybory życiowe, sposób wykorzystywania czasu życia mogą być w tej sytuacji wynikiem czynników przypadkowych, innych niż świadoma, poprzedzona refleksją, poszukiwaniami i kontaktem z sobą decyzja jednostki. Te czynniki to mogą być: wzorce przekazane w procesie transmisji międzypokoleniowej, wpływ mediów, wpływ działań marketingowych (których celem jest zysk przedsiębiorstwa, a dużo rzadziej faktyczne dobro jednostki), czy też po prostu przypadek. Pietrasiński zwraca uwagę na zagadnienie wiedzy spóźnionej²⁰. Osoby w późniejszych okresach rozwojowych (średnia czy późna dorosłość) często żałują, że u progu dorosłości nie wiedziały tego, co wiedzą aktualnie, gdyż wówczas dokonałyby innych wyborów, inaczej pokierowałyby swoim życiem.

W związku z tym wydaje się, że ważną funkcją, jaką może spełnić pedagog w stosunku do swoich wychowanków, jest pobudzanie do świadomej refleksji nad swoim życiem, nad tym, co dla danego człowieka ważne, nad świadomym wykorzystywaniem upływającego czasu życia. Funkcją pedagoga mogłoby być inspirowanie do poszukiwań, do stawiania pytań egzystencjalnych: „co naprawdę jest dla mnie ważne?”, „co ma dla mnie wartość (również w obliczu przemijania)?”, „jak chcę wykorzystać niepowtarzalny czas swojego życia?” (inspirowanie, ale nie narzucanie). Według Heideggera „myślimy wówczas, kiedy jesteśmy ugodzeni wezwaniem, tym, co daje do myślenia”²¹. Rolą pedagoga może być wezwanie do myślenia, do refleksji nad życiem. Od woli wychowanka zależy, czy to wezwanie podejmie. Oczywiście, aby inspirować do egzystencjalnych poszukiwań, do myślenia nad własnym życiem, pedagog musiałby sam w odniesieniu do siebie dokonać takiej pogłębionej refleksji. Nie trzeba doświadczyć sytuacji granicznej ani ostrego kryzysu, aby rozpocząć egzystencjalne poszukiwania: „co jest dla mnie naprawdę

²⁰ Z. Pietrasiński, *Czego dowiedziałaś się zbyt późno?*, Warszawa 1979.

²¹ M. Heidegger, *Co to znaczy myśleć?* [w:] *Filozofia współczesna*, J. Tischner (red.), Kraków 1999
za: A. Walczak, *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4(2), s. 24.

ważne”, „jak wykorzystam czas swojego życia”. Pedagog może zainspirować do refleksji nad wykorzystaniem czasu swojego życia wychowanków w okresie później adolescencji (wieku młodzieńczym) oraz u progu wczesnej dorosłości.

W pracy ze studentami warto byłoby również uwzględnić prowadzenie treningów stawiania celów, opracowywania strategii ich osiągnięcia, wyznaczania celów tak, aby stały się źródłem energii i motywacji do działania (np. odwołując się do autentycznych marzeń osoby). Przydatne mogłyby również okazać się treningi zarządzania czasem, ale uwzględniające refleksję nad tym, „co naprawdę jest dla osoby ważne”. Określenie, co dla danego człowieka jest naprawdę ważne w perspektywie czasu całego jego życia, może być punktem wyjścia do pracy z nim nad jego sposobami odnoszenia się do wszystkich trzech perspektyw czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Mając określone cele, wartości można w ich kontekście rozpocząć pracę nad wspomnieniami z przeszłości, nadając znaczenie wspomnianym epizodom tak, aby były spójne z celami. Można również świadomie wybierać, którym wspomnieniom będziemy poświęcać więcej uwagi. W pracy nad relacją między teraźniejszością a przyszłością warto rozważać, że cele (mimo że odnoszą się do przyszłości) mogą nadawać sens temu, co robimy w teraźniejszości, i pozwala cieszyć się drogą do nich.

Pytanie „jak chcę wykorzystać czas swojego życia?” – to pytanie kluczowe na wszystkich etapach rozwoju człowieka dorosłego.

LITERATURA:

- Boniwell I., Zimbardo P.G., *Zrównoważona perspektywa czasowa jako warunek optymalnego funkcjonowania* [w:] *Psychologia pozytywna w praktyce*, A. Linley, J. Stephen (red.), Warszawa 2007.
- Borcovac T.D., *Life in the Future versus Life in the Present*, „Clinical Psychology: Science and Practice” 2002, nr 9(1).
- Brown K.W., Ryan R.M., *The Benefits of Being Present: Mindfulness and its Role in Psychological Well-being*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, nr 84(4).
- Cycoń A., Zaleski Z., *Future Time Perspective and Quality of Life Among High School Students*, „Journal for Mental Changes” 1998, nr 4(2).
- Emmons R. A., *Personal Strivings: An Approach to Personality and Subjective Well being*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, nr 51.
- Emmons R.A., *Personal Strivings, daily Life Events, and Psychological and Physical Well-being*, „Journal of Personality” 1991, nr 59.
- Gleick J., *Szybciej*, Poznań 2003.

- Heidegger M., *Co to znaczy myśleć?* [w:] *Filozofia współczesna*, J. Tischner (red.), Kraków 1999.
- Hornik J., Zakay D., *Psychological Time: The Case of Time and Consumer Behavior*, „Journal of Time and Society” 1996, nr 5(3).
- Kałużna-Wielobób A., *Marzenia kobiet w wieku średnim*, Kraków 2010.
- Kałużna-Wielobób A., *Marzenia współczesnych kobiet w różnych okresach rozwojowych*, „Terazniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61).
- King J.R., *The Moment as a Factor in Emotional Well-being*, „Journal of Religion and Health” 1986, nr 25(3).
- Klamut R., *Cel – czas – sens życia*, Lublin 2002.
- Łukaszewski W., *Orientacja temporalna jako jeden z aspektów osobowości* [w:] *Osobowość – orientacja temporalna – ustosunkowanie do zmian*, W. Łukaszewski (red.), Wrocław 1983.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Oishi S., Diener E., Suh E., Lucas R.E., *Value as Moderator in Subjective Well-being*, „Journal of Personality” 1999, nr 67.
- Pastuszka J., *Człowiek i czas*, „Roczniki Filozoficzne KUL” 1967, nr 15.
- Pawelczyńska A., *Czas człowieka*, Wrocław 1986.
- Pietrasiniński Z., *Czego dowiedziałeś się zbyt późno?*, Warszawa 1979.
- Popiołek K., *Percepcja czasu – czas codzienny i czas życia* [w:] *Czas w życiu człowieka*, K. Popiołek, A. Chudzicka-Czupała (red.), Katowice 2010.
- Sobol-Kwapińska M., *Żyć chwilą? Postawy wobec czasu a poczucie szczęścia*, Lublin 2007.
- Stinissen, W., *Wieczność pośrodku czasu*, Poznań 1997.
- Strack M., Dobewall H., *The Value Structure in Socioeconomically Less Developed European Countries Still Remains an Ellipse*, „Europe’s Journal of Psychology” 2012, nr 8(4).
- Teasdale J.M.G., Segal Z.V., Williams J.M.G., Ridgeway V.A., Soulsby J.M., Lau M.A., *Prevention of Relapse/Recurrence in Major Depression by Mindfulness-based Cognitive Therapy*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 2000, nr 68(4).
- Walczak A., *Refleksja jako wyjątkowa przestrzeń aktywności myślowej w perspektywie doświadczeń granicznych*, „Kultura i Wychowanie” 2012, nr 4(2).
- Zaleski Z., *Transpersonalne „ja”: Osobowość w trzech wymiarach czasowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1988, nr 31(4).
- Zaleski Z., *Behavioral Effects of Self-goals for Different Time Ranges*, „International Journal of Psychology” 1987, nr 22.
- Zimbardo Ph.G., Boyd J.N., *Paradoks czasu*, Warszawa 2009.



Elżbieta Napora

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

RELACJE Z MATKĄ W RODZINIE O ODMIENNEJ STRUKTURZE W OCENIE ADOLESCENTÓW

ABSTRACT

The aim of this study was to determine the functioning of mothers in terms of communication and styles of education, including family structure, gender and age of the adolescent. Hypotheses were based on the assumption that if a mother is the most important person in the family, then there will be no differences between single mother and the mother from complete family in the assessment of communication and styles of education in adolescents's opinion. It was assumed that the assessment of the quality of the relationship will be affected by gender and age of adolescents. There were studied 148 adolescents with complete families and 237 who raised by single mothers, using a Parent Adolescent Communication Scale (PACS) and a Survey of Upbringing Style. Analysis of variance revealed that communication with the mother is satisfying, regardless of family structure, which strongly differentiate the democratic parenting style, and gender-style liberal. There were seen a significant interaction between gender and age of adolescent, conditioning the open communication and interaction with the mother adolescent age and family structure substantially influences on the liberal loving style.

Key words:

communication, parenting style, family structure, gender and age of adolescent

1. Wprowadzenie

Po dokonaniu przeglądu badań nad wpływem czynników na jakość relacji adolescenta z matką można sformułować wniosek, iż istotne znaczenie mają dwa parametry: 1) styl wychowania i 2) komunikacji¹. Pierwszy z nich określa wychowanie naturalne zachodzące w rodzinie i jest wypadkową sposobów wpływu rodzica na dziecko². Styl wychowania ujmowany jest jako zbiór zachowań rodzica, który wiąże się z przejawianym stosunkiem wobec potomka³. Baumrind rozróżnia trzy zasadnicze style: demokratyczny, autokratyczny i liberalny, który przybiera dwie formy: kochającą i niekochającą⁴. Każdy z nich rzadko występuje w czystej formie, a nawet jeśli rodzice mają różne style, to w efekcie i tak jeden jest dominujący w rodzinie⁵. Styl wychowania obejmuje kontrolowanie, udzielanie dziecku wsparcia, stosowane kary i nagrody oraz specyfikę zasad regulujących podział obowiązków w rodzinie⁶. Dodatkowo cechuje się różnym natężeniem i w znaczący sposób wpływa na zachowanie dziecka, pociągając za sobą różne konsekwencje. Styl wychowania zależy od struktury rodziny i wieku dziecka, wieku rodzica, jego wykształcenia, miejsca zamieszkania, zmian dokonujących się u dorastających i statusu rodziny, jak również od warunków ekonomicznych społeczeństwa⁷. Studia empiryczne pokazują, że brak właściwego nadzoru rodzicielskiego przejawia się u nastolatków słabymi

¹ A. Kalil, J. Eccles, *Parent-Adolescent Relationships, Parenting Behaviours, and Maternal Well-being in Single vs. Two-parent Black Families*, the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, February, San Diego 1994; A. Kraemer, *The Tricky Transition: Communication in the Mother and Adolescent-Daughter Relationship*, <http://www.ncur20.com/presentations/13/1388/paper.pdf>, [dostęp: 29.04.2013]; E. Napora, A. Kozerska, *Styl wychowania i komunikacji w percepcji młodzieży wychowywanej przez samotne matki*, „Studia Psychologica” 2010, nr 10, s. 71.

² H. Liberska, *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie* [w:] *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), Poznań 2007; S. Kuczowski, *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Kraków, 1991, s. 37.

³ M. Przetacznikowa, G. Makiello-Jarża, *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*, Warszawa 1979.

⁴ D. Baumrind, *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*, „Child Development” 1996, nr 37(4); M. Ryś, *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2001.

⁵ D. Borecka-Biernat, *Styl wychowania w rodzinie a agresywne zachowanie dzieci*, Acta Universitatis Wratislaviensis „Prace Psychologiczne” 1992, nr XXVI. Por. L. Pezda, *Wychowanie w rodzinie a zaburzenia w zachowaniu młodzieży*, Kraków 2006, s. 54.

⁶ T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź 1995; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2006.

⁷ M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, op.cit., s.18; I. Obuchowska, *Rodzice i style wychowania*, „Remedium” 2009, cz. II, s. 6–7; E. Napora, A. Kozerska, *Styl wychowania...*, op.cit.; I. Obuchowska, op.cit.; A. Pietrzyk, *Style wychowania dzieci w polskich rodzinach zamożnych i ubogich: podobieństwa i różnice*, „Problemy Rodziny” 2001, nr 4–5–6.

postępami w nauce szkolnej, a nawet zachowaniami przestępczymi⁸. Współdziałanie i współuczestniczenie dziecka w sprawach rodzinnych kształtuje pozytywne postawy i rozwija jego inicjatywę⁹. Córki wychowywane w stylu demokratycznym i liberalnym kochającym potrafią bronić swoich praw, nie godząc się na spełnianie wygórowanych oczekiwań innych i na krzywdzące ich traktowanie¹⁰.

Drugim parametrem jakości relacji w rodzinie jest komunikacja. Stanowi ona ważny element negocjowania, a w szczególności rozwiązywania konfliktów związanych z dorastaniem dziecka¹¹. Naukowcy i teoretycy, analizując pojęcie rodziny, ujmują komunikację w centrum swoich zainteresowań¹². Dowodzą, że otwarta i bezproblemowa komunikacja między członkami rodziny sprzyja jej zdrowemu funkcjonowaniu, rozwija ich zdolności, zapewniając dorastającym pomyslny rozwój, wspomaga niezależność i autonomię oraz sprzyja podejmowaniu nowych zadań życiowych¹³. Obniża też skłonność do zachowań przestępczych młodzieży oraz poziom agresji i przemocy¹⁴. Wyniki badań dotyczące komunikacji 100 afroamerykańskich rodzin pokazały, że córki wychowywane przez samotne matki, gdzie w połowie rodzin miała miejsce ciąża u nastolatki, miały mniej satysfakcjonującą komunikację z matką niż w pięćdziesięciu pozostałych rodzinach z nastolatkami, które nie były w ciąży¹⁵. Ogólnie ujmując, naukowcy ustalili, że pozytywna komunikacja promuje kohezję i zdolność przystosowania, jako cechy

⁸ E. Domagała-Zyśk, *Rodzice wobec trudności szkolnych nastolatków* [w:] *Aksjologia w edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), Lublin 2004; S.A. Rathus, *Psychologia współczesna*, Gdańsk 2004, s. 172.

⁹ M. Przetacznik-Gierowska, *Wychowanie w rodzinie* [w:] *Psychologia wychowawcza*, M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski (red.), Warszawa 1998.

¹⁰ A. Zielińska, *Style wychowania w rodzinie pochodzenia, a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych*, <http://www.stowarzyszeniefideseatrato.pl/Presentations0/07-12-2.pdf>, [dostęp: 23.04.2013].

¹¹ E. Dryll, *Subkulturowe zróżnicowanie etosu rodzinnego pod względem wartości związanych z rozwojem dziecka* [w:] *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll (red.), Warszawa 2007.

¹² A. Kraemer, *The Tricky Transition...*, op.cit.; P. Noller, V. Callan, *Adolescents' Perceptions of the Nature of Their Communication with Parents*, „Journal of Youth and Adolescence” 1990, nr 19(4); J. Youniss, J. Smollar, *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*, Chicago–London 1985.

¹³ V.S. Masselam, R.F. Marcus, C.L. Stunkard, *Parent-adolescent Communication, Family Functioning, and School Performance*, „Adolescence” 1990, nr 25; Z. Nęcki, *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna...*, op.cit.; H.L. Barnes, D.H. Olson, *Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model*, „Child Development” 1985, nr 56; E. Dryll, *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001.

¹⁴ R. Clark, G. Shields, *Family Communication and Delinquency*, „Adolescence” 1997, nr 32; R. Blum, P.M. Rinehart, *Reducing the Risk: Connections that Make a Difference in the Lives of Youth*, „Youth Studies Australia” 1987, nr 16(4).

¹⁵ D.H. Olson, H.L. Barnes, *Family Communication*, www.facesiv.com, [dostęp: 21.01.2013].

optymalnego funkcjonowania rodziny w obliczu różnych zmian w jej życiu. Uważa ona prawidłowe funkcjonowanie dziecka w sferze zarówno poznawczej, jak i społecznej od jakości relacji z rodzicem¹⁶. Brak zaangażowania ze strony rodzica w codzienne sprawy młodzieży, deficyt satysfakcjonującej komunikacji między nimi i brak czasu na wspólne działania obniżają dobrostan adolescentów¹⁷. Natomiast wzrost trudności w komunikacji córki z matką skutkuje brakiem zadawalających relacji z rówieśnikami tej samej płci¹⁸. Rezultaty badań pokazały różnice pokoleniowe w ocenie komunikacji. Wynika z nich, że postrzeganie przez młodzież funkcjonowania rodziny ma tendencję do bardziej negatywnej oceny niż szacowanie komunikacji przez rodziców¹⁹.

W okresie dorastania zarówno styl wychowania, jak i komunikacji stanowią istotne czynniki rozwojowe młodzieży. Wpływają one na podejmowanie życiowych ról i dzięki nim dorastający mogą włączyć się w realizację zadań będących rezultatem nowego podziału obowiązków²⁰. Obydwa parametry jakości życia rodzinnego nie mogą być rozpatrywane w oderwaniu od płci, wieku dorastających czy struktury rodziny. Inny jest bowiem charakter interakcji w rodzinie samotnej matki w diadzie z córką czy synem, natomiast inny w rodzinie z obojgiem rodziców. McLanahan i Sandefur sygnalizują, że dzieci, które dorastają w domu tylko z jednym rodzicem, funkcjonują gorzej niż te, które dorastają w rodzinie pełnej, bez względu na wykształcenie rodziców i niezależnie od tego, czy rodzice są małżeństwem²¹. Dowody empiryczne wykazują, że brak jednego z rodziców może skutkować intelektualnymi, fizycznymi i emocjonalnymi urazami dziec-

¹⁶ J. Youniss, J. Smollar, *Adolescent Relations...*, op.cit.

¹⁷ Za: O. Bomester, *Exploring Closeness in Parent-Adolescent Relationships (Par) in a Semi-rural, Low-income Community in the Western Cape Province of South Africa*, <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/20248>, [dostęp: 12.01.2013]; J.L. Mahoney, A.R. Schweder, H. Stattin, *Structured After-school Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with Detached Relations to Their Parents*, „Journal of Community Psychology” 2002, nr 30(1).

¹⁸ B. Pękala, E. Napora, *Komunikacja matki z córką – jak silna jest nasza więź?*, Plakat przedstawiony na VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Lublin 2013.

¹⁹ D.H. Olson, D.H. Sprenkle, C.R.S. Russell, *Circumplex Model of Marital and Family Systems. I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family types, and Clinical Applications*, „Family Process” 1979, nr 18.

²⁰ S.H. Chafee, J.M. McLeod, D.B. Wackman, *Family Communication Patterns and Adolescent Political Participation* [w:] *Socialization to Politics: A reader*, J. Dennis (red.), New York 1973; C.R. Cooper, H.D. Grotevant, M.S. Moore, S.M. Condon, *Family Support and Conflict: Both Foster Adolescent Identity and Role Taking*, Washington 1982; M. Radochoński, *Choroba a rodzina*, Rzeszów 1987.

²¹ S.S. McLanahan, G. Sandefur, *Growing up in a Single Parent Family: What Hurts, What Helps*, Cambridge 1994.

ka²². Choć nastolatki traktują rozwód jako przerwanie pasma cierpień, które towarzyszyły okresowi przedrozwodowemu, jednak nawet w tej sytuacji ich uczucia związane z rozejściem się rodziców są ambiwalentne²³. Obojętnie czy dziecko chce, aby rodzice rozwiedli się czy też nie, zawsze sytuacja przedrozwodowa i rozwód są przyczyną jego frustracji i głównym stresorem. Napora, badając rodziny samotnych matek, otrzymała wynik, który zaprzecza dotychczasowym obserwacjom, że środowisko wychowawcze rodziny samotnej matki w Polsce jest stanowczo gorsze od środowiska wychowawczego tworzonego przez rodziny pełne. Autorka pokazała, że nie można twierdzić, iż komunikacja adolescentów z matką w rodzinach niepełnych różni się od komunikacji w rodzinach pełnych²⁴. Inni badacze także udowodnili, że istnieją pewne aspekty, w obrębie których rodziny samotnych matek i rodziny pełne nie różnią się między sobą. Ricciuti, badając dzieci w wieku 7 i 8 lat wychowywane przez samotnych rodziców, wykazał, że monorodzicielstwo nie ma żadnego wpływu na ich szkolne niepowodzenia czy sukcesy²⁵. Badania nad atrakcyjnością dziecka w wieku szkolnym wśród rówieśników wychowywanych przez samotne matki pokazały, że pod względem popularności dzieci te nie różnią się od równolatków z rodzin pełnych. Świadczy to, iż o powodzeniu dziecka w szkole nie decyduje struktura rodziny²⁶.

Powyższa analiza nie daje jednoznacznej odpowiedzi na pytanie, czy rodzina samotnej matki może zapewnić równie dobre warunki wychowawcze, jak rodzina pełna. Wydaje się, iż w rodzinach, w których konflikt pomiędzy rodzicami jest destrukcyjny dla dziecka, nieobecność jednej ze stron konfliktu przynosi raczej korzyści niż szkodę²⁷. Jednakże generalnie samotne rodzicielstwo wywiera negatywne skutki na dzieci, chociaż należy podkreślić, że znaczna ilość dzieci pocho-

²² Za: A. Skolnik, *Politics of Family Structure*, [http://www.scu.edu/ethics/publications/other/lawreview/family structure. html](http://www.scu.edu/ethics/publications/other/lawreview/family%20structure.html), [dostęp: 12.02.2013]; W. Kuśmierz, *Wpływ rodziny rozbitej na sytuację szkolną dzieci*, „Życie Szkoły” 2000, nr 3.

²³ J. Dzierżanowski, *Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się*, <http://dfoz.pl/pliki/20-Dzierżanowki.pdf>, s. 276 [dostęp: 23.01.2013].

²⁴ E. Napora, *Struktura rodziny, wiek i płeć dorastających jako uwarunkowania odbioru komunikacji matek*, Referat przedstawiony na XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Zielona Góra 2012.

²⁵ H. Ricciuti, *Single Parenthood and School Readiness in White, Black, and Hispanic 6 - and 7-year-olds*, „Journal of Family Psychology” 1999, nr 13(3).

²⁶ E. Napora, *Konsekwencje samotnego rodzicielstwa dla społecznego funkcjonowania dziecka*, „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 3(15).

²⁷ Za: E. Napora, *Komunikowanie się matek z dorastającymi dziećmi w rodzinach o różnej strukturze: perspektywa dorastającego*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18(1).

dających z rodzin niepełnych odnosi sukcesy w życiu zawodowym i osobistym²⁸. Dlatego ważne stało się stworzenie nowego podejścia, aby wyjaśnić mechanizmy występujące w rodzinach niepełnych i ich wpływ na psychospołeczne funkcjonowanie dzieci.

W Polsce brakuje badań, które wskazywałyby, że rodziny samotnych matek mogą stworzyć równie dobre warunki wychowawcze swoim dzieciom, jak rodziny pełne²⁹. Obserwacje ujawniają tendencje do deinstytucjonalizacji małżeństwa i rozpad stałych związków matka–ojciec. Trend ten znajduje odzwierciedlenie w przyroście rozwodów i liczby rodziców, którzy formalnie nie zawierają związków³⁰. Takie sytuacje mogą stanowić zagrożenie dla dobrostanu psychicznego dzieci i młodzieży oraz ubożenia rodzin niepełnych³¹. Skutkują one trudniejszą sytuacją, jeśli chodzi o samopoczucie młodzieży, niższymi aspiracjami i osiągnięciami w szkole³².

Dorastanie to okres pogorszenia komunikowania się i wzmożenia napięcia pomiędzy dziećmi a rodzicami, prowadzące do osłabienia pozytywnych relacji i zwiększenia dystansu między nimi. Jest też czasem transformacji i reorganizacji w relacjach rodzinnych³³. Dlatego poszukiwanie uwarunkowań komunikacji z matką adolescentów i stylów wychowania zasługuje na szczególną uwagę.

2. Metoda

Opracowania teoretyków i studia nad rodziną podkreślają znaczenie jakości relacji adolescentów z matką dla psychospołecznego funkcjonowania rodziny. Przedmiotem zainteresowania uczyniono oceny komunikacji i stylu wychowania matek, które porównano w zależności od struktury rodziny, płci i wieku adolescentów i potraktowano je jako czynniki mogące modyfikować ten odbiór³⁴. Celem badań

²⁸ D. Demo, A. Acock, *Family Diversity and the Division of Domestic Labor*, „Family Relations” 1993, nr 42; D. Kleist, *Single-Parent Families: A Difference that Makes a Difference?* „The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families” 1999, nr 7(4).

²⁹ E. Napora, *Komunikowanie się...*, op.cit.

³⁰ J. Stochmiałek, *Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych*, „Auxilium Sociale” 2003, nr 2.

³¹ J. Miller, D. Davis, *Poverty History, Marital History, and Quality of Children’s Home Environments*, „Journal of Marriage and the Family” 1997, nr 59.

³² E. Adamczuk, *Wychowanie dzieci w rodzinach samotnych matek*, Lublin 1988, s. 30; W. Kuśmierz, *Wpływ rodziny...*, op.cit.

³³ A. Kraemer, *The Tricky Transition...*, op.cit.

³⁴ B. Harwas-Napierała, *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – diagnostyka – terapia*, Poznań 1995; E. Napora, A. Kozerska, *Styl wychowania...*, op.cit.

było ustalenie funkcjonowania matek pod względem komunikacji i stylów wychowania, z uwzględnieniem wyodrębnionych czynników. Jeśli przyjąć, że matka jest najważniejszą postacią w rodzinie, to oceny komunikacji i stylów wychowania przez adolescentów nie będą wykazywać różnic pomiędzy samotną matką a matką z rodziny pełnej³⁵. Zwrócono uwagę na dwa problemy 1) Jak przedstawia się komunikacja i style wychowania matki w zależności od struktury rodziny, płci i wieku dorastających? 2) Czy czynniki związane z rodziną i adolescentem istotnie wpływają na komunikację i styl wychowania matek z rodzin o różnej strukturze?

Badane osoby

Przyjęty cel badawczy w zrozumiął sposób przełożył się na kryteria doboru próby badawczej. Dobór samotnych matek określono następującymi kryteriami: trzyletnim okresem samotnego wychowywania dziecka oraz brakiem związku nieformalnego matki³⁶.

Badania dotyczyły 385 rodzin pochodzących z trzech województw: łódzkiego, śląskiego i świętokrzyskiego. Z rodzinami kontaktowano się za pośrednictwem dyrektorów szkół, pedagogów i wychowawców, a po wyrażeniu zgody przypisywany był im numer, by zachować ich anonimowość. Badania były prowadzone przez przygotowanych ankieterów, którzy byli obecni w czasie wypełniania kwestionariuszy w celu wyjaśnienia możliwych wątpliwości. Ankieterom w tym miejscu składam podziękowanie za pomoc w zbieraniu wyników. Strukturę badanych przedstawiono w tabelach 1 i 2.

Tabela 1. Opis badanych matek adolescentów

Struktura rodziny	Matki samotne	Rodzina pełna	Razem
Wiek:			
M	42,9	44,4	43,7
SD	5,94	5,38	5,66

³⁵ W.A. Collins, G. Russell, *Mother-Child and Father-Child Relationship in Middle Adolescence: A Developmental Analysis*, „Developmental Review” 1991, nr 11; K.A. Updegraff, M.Y. Delgado, L.A. Wheeler, *Exploring Mothers and Father's Relationship with Sons versus Daughters: Link to Adolescent Adjustment in Mexican Immigrant Family*, „Sex Roles” 2009, nr 60.

³⁶ J. Pielkova, *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*, Katowice 1983; B. Lachowska, *Dzieci osób owdowiałych*, Lublin 1998.

Tabela 1 cd.

Struktura rodziny	Matki samotne	Rodzina pełna	Razem
Wykształcenie:			
wyższe	58 (24,5)	55 (37,2)	113 (29,4)
średnie	97 (40,9)	61 (41,2)	158 (41,0)
zawodowe	77 (32,5)	29 (19,6)	106 (27,5)
podstawowe	5 (2,1)	3 (2,0)	8 (2,1)
Miejsce zamieszkania:			
miasta	137 (57,8)	88 (59,5)	225 (58,4)
wieś	100 (42,2)	60 (40,5)	160 (41,6)

Źródło: Opracowanie własne.

Wśród samotnych matek były wdowy (29,2%; $n = 69$), rozwiedzione, żyjące w separacji oraz samotne z powodu wyjazdu ojca dziecka za granicę w celach zarobkowych (70,8%; $n = 168$).

Tabela 2. Opis badanych adolescentów

Struktura rodziny	Matki samotne				Rodzina pełna				N
	Synowie		Córki		Synowie		Córki		
Wiek	młodszy	starszy	młodsze	starsze	młodszy	starszy	młodsze	starsze	
n	60	64	50	63	32	36	34	46	385 (100)
(%)	(15,6)	(16,6)	(13,0)	(16,4)	(8,3)	(9,4)	(8,8)	(11,9)	
Razem	124 (32,2)		113 (29,4)		68 (17,7)		80 (20,7)		

Źródło: Opracowanie własne.

Badanych adolescentów ze względu na wiek podzielono na dwie grupy: młodszy – 13–16 lat i starszy – 17–19 lat.

Narzędzia

Przy pomocy Skali Komunikowania się Rodziców z Dorastającymi Dziećmi (*Parent Adolescent Communication Scale, PACS*) zbadano otwartość i trudności w komunikacji matek³⁷. Podskala otwartości mierzy pozytywne aspekty komunikowania się, z naciskiem na swobodną wymianę informacji, również emocjonalnych. Ocenia, w jakim stopniu członkowie rodziny czują się zadowoleni z komunikacji w rodzinie. Przykładowe twierdzenia: „moja matka zawsze jest

³⁷ D.H. Olson, H.L. Barnes, *Family Communication*, www.facesiv.com, [dostęp: 21.01.2013].

dobrym słuchaczem w rozmowie; otwarcie okazuję uczucia mojej matce”. Podskala trudności w komunikacji ocenia negatywne aspekty komunikacji, takie jak hiperkrytycyzm (*nagging*), ciche dni (*silent treatment*)³⁸. Styl ten wykorzystywany jest przez młodzież jako bojkot, ostracyzm, wyrażany ignorowaniem rodzica, by sprawować nad nim kontrolę. Na przykład: „często nie odzywam się do matki, gdy mam z nią kłopoty; moja matka zawraca mi głowę i zrzędzi”. Skala posłużyła do badania komunikacji m.in. w afroamerykańskich rodzinach, w których córki były wychowywane przez samotne matki³⁹. W Polsce była stosowana m.in. przez Radochońskiego do badania komunikacji w rodzinie, Naporę i Schneider do oceny stylów komunikacji samotnej matki przez adolescentów, do porównania komunikacji samotnych matek i ojców przez dzieci tej samej płci, do oceny komunikacji matek z rodzin o odmiennej strukturze⁴⁰. Dla otrzymanych wyników z podskali komunikacja otwarta wartość alfa Cronbacha wynosiła 0,84, natomiast dla podskali komunikacji z trudnościami wynosiła 0,71 a dla całości 0,66.

Ankieta *Styl wychowania w rodzinie* wykorzystano do rozpoznania stylu wychowania matki w percepcji młodzieży⁴¹. Narzędzie zawiera pytania dotyczące jego parametrów, takich jak stosowanie form nagradzania i karania przez matkę oraz stosowanie kontroli. Zakwalifikowanie zachowań matki do jednego z czterech stylów: autokratycznego, demokratycznego, liberalno-kochającego bądź liberalno-niekochającego było konsekwencją oceny działania matki przez młodzież, wyrażonej punktami. Badani korzystali ze skali czteropunktowej, gdzie 3 punkty, oznaczały zdecydowaną zgodę; 2 – raczej tak; 1 – raczej nie; 0 – zupełnie nie. W przypadku trudności z dokonaniem oceny badany mógł wykorzystać formułę: nie potrafię określić. W badaniu stylu wychowania można było uzyskać od 0 do 30 punktów dla każdego z nich. Dodatkowym źródłem danych była ankieta osobowa adresowana zarówno do badanych córek i synów, jak i do matek.

³⁸ D. Ellis, F.I. Nyet, *The Nagging Parent. The Family Life Coordinator*, No. 8, Vol. 20, 2010, www.empoweringparents.com, [dostęp: 6.09.2012].

³⁹ D.H. Olson, H.L. Barnes, *Family...*, op.cit.

⁴⁰ M. Radochoński, *Choroba...*, op.cit.; E. Napora, A.M. Schneider, *The Influence of Parenting Style in Single Mother Families from the South of Poland on Selected Aspects of Emotional Functioning of the Adolescents in Homogeneous and Heterogeneous Dyads*, „Polish Journal of Applied Psychology” 2010, nr 8; eadem, *Struktura rodziny, wiek i płeć dorastających jako uwarunkowania odbioru komunikacji matek*, Referat przedstawiony podczas XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Zielona Góra 2012; E. Napora, *Komunikowanie się matek...*, op.cit..

⁴¹ M. Ryś, *Systemy rodzinne...*, op.cit.

3. Wyniki

Efektorem przeprowadzonych badań było zgromadzenie wielu parametrów związanych z rodziną i adolescentem. Przy wykorzystaniu trójczynnikowej analizy wariancji ustalono relacje, jakie zachodzą pomiędzy czynnikami a jakością komunikacji i stylami wychowania. Analizy przeprowadzono za pomocą programu Statistica Windows 9.0, natomiast analizy wyników dla skal z wykorzystaniem testu Tukeya. Wyniki zaprezentowano w zależności od dostrzeżonych istotnych różnic pomiędzy grupami w ocenie komunikacji i stylów wychowania.

3.1. Komunikacja i style wychowania

Uzyskane wartości statystyki opisowej dla skali *PACS* i ankiety *Styl wychowania w rodzinie* przedstawiono w tabelach 3 i 4. Porównano w niej oceny komunikacji i stylów wychowania matek przez dorastających synów i córki z rodzin o odmiennej strukturze.

Tabela 3. Średnia (i odchylenie standardowe *SD*) dla komunikacji różnicowanej strukturą rodziny (pA), płcią (pB) i wiekiem dorastającego (pC) oraz wyniki trójczynnikowej analizy wariancji⁴²

Struktura rodziny	Matki samotne				Rodzina pełna				P
	Synowie		Córki		Synowie		Córki		
	Wiek	młodszy	starszy	młodszy	starszy	młodszy	starszy	młodszy	
Komunikacja otwarta	37,63 (6,9)	36,44 (7,3)	35,74 (8,2)	38,11 (8,8)	39,53 (6,3)	36,33 (9,3)	37,71 (7,8)	38,67 (7,3)	pA=0,192 pB=0,929 pC=0,750
Komunikacja z trudnościami	25,40 (6,5)	25,62 (6,2)	24,78 (7,0)	25,48 (7,7)	25,00 (6,1)	24,31 (6,6)	25,15 (7,9)	23,41 (5,8)	pA=0,236 pB=0,599 pC=0,600
Komunikacja całkowita	62,23 (10,7)	60,81 (10,4)	60,96 (13,8)	62,63 (14,0)	64,53 (10,4)	62,03 (15,1)	62,56 (13,9)	65,26 (11,6)	pA=0,143 pB=0,731 pC=0,931

Źródło: Opracowanie własne.

⁴² Czynniki zakodowano na dwóch poziomach: Strukturę rodziny (A): a1 – matki samotne, a2 – matki z rodzin pełnych, Płeć dorastającego (B): b1 – córki, b2 – synowie, Wiek dorastającego (C): c1 – młodszy, c2 – starszy.

Jak wynika z danych przedstawionych w tabeli 3 korzystniej została oceniona otwartość w komunikacji przez starsze córki ($M= 38,11$; $SD= 8,8$) i młodszych synów ($M= 37,63$; $SD= 6,9$) z rodziny samotnej matki oraz starsze córki ($M= 38,67$; $SD= 7,3$) i młodszych synów ($M= 39,53$; $SD= 6,3$) z rodzin pełnych. Młodsze córki z rodzin samotnej matki najmniej korzystnie oceniają komunikację ($M= 35,74$; $SD= 8,2$) w porównaniu z pozostałymi badanymi. W tym względzie nie zaobserwowano istotnych różnic.

Więcej trudności w komunikacji dostrzegają starsi synowie z rodziny samotnej matki ($M= 25,62$; $SD= 6,2$) niż chłopcy z rodziny pełnej ($M= 24,31$; $SD= 6,6$). Podobnie jak młodsze córki z rodzin samotnej matki, które oceniają tę komunikację jako mniej konfliktową ($M= 24,78$; $SD= 7$) niż starsze córki ($M= 25,48$; $SD= 7,7$) oraz ich rówieśniczki z rodziny pełnej ($M= 25,15$; $SD= 7,9$). Najmniej trudności we wzajemnej komunikacji z matką dostrzegają najstarsze córki z rodzin pełnych ($M= 23,41$; $SD= 5,8$). Badane czynniki istotnie nie różnicowały wyników oceny komunikacji z matką. Dalsza prezentacja dotyczy oceny stylów wychowania matek z rodzin o odmiennej strukturze.

Tabela 4. Średnia (i odchylenie standardowe SD) dla stylu wychowania różnicowanego strukturą rodziny (pA), płcią (pB) i wiekiem dorastającego (pC) oraz wyniki trójczynnika analizy wariancji

Struktura rodziny	Matki samotne				Rodzina pełna				P
	Synowie		Córki		Synowie		Córki		
	Wiek	młodszy	starszy	młodsze	starsze	młodszy	starszy	młodsze	
Styl demokratyczny	10,61 (4,3)	10,20 (5,1)	9,67 (4,1)	9,15 (3,9)	9,05 (4,2)	7,96 (3,6)	8,78 (3,9)	7,84 (2,8)	pA=0,0007 pB=0,176 pC=0,093
Liberalny kochający	10,20 (3,4)	10,25 (3,0)	9,20 (3,3)	9,52 (3,1)	10,45 (2,9)	8,79 (2,8)	9,41 (3,4)	8,81 (2,2)	pA=0,195 pB=0,036 pC=0,148
Autokratyczny	15,61 (3,0)	15,22 (2,6)	14,85 (2,5)	14,86 (2,9)	16,06 (2,5)	15,04 (2,3)	15,44 (4,6)	14,84 (2,7)	pA=0,501 pB=0,121 pC=0,109
Liberalny niekochający	12,01 (2,7)	12,47 (3,0)	11,51 (2,5)	11,35 (2,4)	11,94 (2,5)	10,94 (1,9)	11,71 (2,4)	11,20 (1,8)	pA=0,147 pB=0,136 pC=0,261

Źródło: Opracowanie własne.

Z danych w tabeli 4 wynika, że statystycznie istotne znaczenie ($F(1,377)= 11,71$ $p < 0,0007$) dla oceny demokratycznego stylu wychowania ma struktura rodziny. Je-

go wyższe oceny zaobserwowano u samotnych matek, a nie matek z rodziny pełnej, a niższe ze względu na wiek dorastających ($F(1;377) = 2,83$; $p < 0,093$). Wynik ten jest na poziomie tendencji. Ponadto uzyskano istotną różnicę ($p < 0,030$) pomiędzy wynikami oceny stylu demokratycznego matek przez starsze córki z rodziny pełnej, gdzie ocena jest najniższa ($M = 7,84$; $SD = 2,8$), a wynikami oceny samotnych matek przez młodszych synów ($M = 10,61$; $SD = 4,4$). Inne porównywane grupy nie różnią się między sobą istotnie statystycznie. Ukazała się ważna różnica ($F(1, 377) = 4,40$; $p < 0,036$) pomiędzy wynikami oceny stylu liberalny kochający ze względu na płeć adolescenta. Wyniki w przypadku synów są wyższe (wyjątek stanowią starsi chłopcy z rodziny pełnej) niż wyniki córek z uwagi na strukturę rodziny. Ponadto styl autokratyczny matki z rodziny pełnej został korzystniej oceniony przez młodszych synów ($M = 16,06$; $SD = 2,5$) i młodsze córki ($M = 15,44$; $SD = 4,6$). Natomiast najgorzej został oceniony zarówno przez młodsze córki ($M = 14,85$; $SD = 2,5$), jak i starsze ($M = 14,86$; $SD = 2,9$) rodzin samotnej matki. Chłopcy z rodziny samotnej matki, biorąc pod uwagę ich wiek, dostrzegają więcej zachowań stylu liberalno-niekojącego niż rówieśnicy z rodzin pełnych. Córki, niezależnie od struktury rodziny, podobnie oceniają ten styl wychowania matki. W przeprowadzonych analizach uchwycono wpływ struktury rodziny, płci i wieku adolescentów na oceny komunikacji i stylów wychowania matek. Efekty zawarto w tabelach 5 i 6.

3.2. Interakcyjne wyznaczniki komunikacji i stylu wychowania

Analizy wariancji prowadzono według schematu 2 (struktura rodziny) x2 (płeć) x2 (wiek dorastającego) dla $N = 377$ osób, przy $df = 1$. Wyniki zawiera tabela 5.

Tabela 5. Efekty uwarunkowań otwartej komunikacji matki

Źródło zmienności	Suma kwadratów SS	Stosunek wariancji F	Poziom p
A B	3,09	0,049	0,824
A C	65,03	1,053	0,304
B C	335,36	5,449	0,020
A B C	2,06	0,033	0,856
Błąd	23196,72		

Źródło: Opracowanie własne.

Statystycznie istotne znaczenie ($F(1,377) = 5,44$; $p < 0,020$) dla komunikacji otwartej ma interakcja płci i wieku dorastających. Starsze córki, bez względu na

strukturę rodziny, ujawniły istotnie wyższe wyniki związane z otwartą komunikacją niż starsi synowie. Ten efekt nie był istotny dla grupy młodszych córek i młodszych synów. Dalsza analiza dotyczyła uchwycenia wyznaczników stylu liberalno-kochającego (tabela 6).

Tabela 6. Efekty uwarunkowań liberalno-kochającego stylu wychowania matki

Źródło zmienności	Suma kwadratów SS	Stosunek wariancji F	Poziom p
A B	2,85	0,29	0,550
A C	38,49	4,00	0,046
B C	9,87	1,02	0,313
A B C	3,62	0,37	0,548
Błąd	3627,73		

Źródło: Opracowanie własne.

Wystąpiła statystycznie istotna interakcja pomiędzy strukturą rodziny, a wiekiem dorastającego ($F(1, 377) = 4,00$; $p < 0,046$) dla stylu liberalnego kochającego. Nie uzyskano statystycznie istotnej interakcji między wszystkimi czynnikami.

4. Dyskusja i wnioski

Ustosunkowując się do problemu, jak przedstawia się komunikacja i style wychowania matek w zależności od struktury rodziny, płci i wieku dorastających zaobserwowano, że średnie wyniki oceny otwartej komunikacji matki przez starsze córki, niezależnie od struktury rodziny, są wyższe niż w pozostałych grupach (tabela 3). Wyjątek stanowią młodszy synowie z rodzin pełnych, którzy korzystniej oceniają komunikację z matką niż ich rówieśnicy z rodzin samotnej matki. Najmniej korzystnie oceniają otwartość komunikacji młodsze córki wychowywane przez matki samotne, które dostrzegają mniej okazji do swobodnego ujawniania uczuć i potrzeb, ograniczając zaufanie wobec matki⁴³. Dzięki otwartej komunikacji młodzież łatwiej ujawnia negatywne emocje, swoje nastawienie i oczekiwania wobec rodzica⁴⁴. Wspólne omawianie trudności sprzyja uświadomieniu sobie różnic w ich dostrzeganiu. Uznane tezy, że rodzicielskie postępowanie zależy od

⁴³ S.R. Jimerson, E. Campos, J.L. Greif, *Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms*, „The California School Psychologist” 2003, nr 8.

⁴⁴ M. Radochoński, *Choroba...*, op.cit.

relacji rodzic–dziecko zostało w tych badaniach empirycznie uzasadnione⁴⁵. Porównując otrzymane wyniki z efektami w literaturze, widać, że są one niższe niż wyniki osiągnięte w badaniach innych autorów, gdzie dla komunikacji całkowitej otrzymano wartość blisko 80 punktów, a obserwowalne różnice były najwyższe dla trudności⁴⁶.

Efekty badań są dowodem na częściowe potwierdzenie przyjętej tezy, iż córki przypisują matkom brak dystansu i wyższą otwartość, niż ma to miejsce w przypadku synów⁴⁷. Wyniki są zgodne z efektami badań meksykańskich rodzin imigranckich, które ujawniły, że matki spędzające z nastolatkami więcej czasu w porównaniu z ojcami, okazują więcej ciepła, akceptacji, zaangażowania w relacjach z dziećmi tej samej płci niż płci przeciwnej⁴⁸. Zostało to udokumentowane wynikami prezentowanych badań, zarówno dla starszych córek bez względu na strukturę rodziny, jak i młodszych z rodziny pełnej. Otrzymane efekty nie potwierdzają natomiast doniesień dotyczących synów, gdzie młodszy z rodziny pełnej dostrzegają więcej otwartości w komunikacji ze strony matki niż pozostali chłopcy.

Wniosek wynikający z tej części badań potwierdza tezę formułowaną w literaturze, iż córki odbierają więcej pozytywnego traktowania od matek⁴⁹. Oceny stylu wychowania demokratycznego i liberalno-kochającego (tabela 4), które wiążą się z kontrolowaniem, udzielaniem dziecku wsparcia, stosowaniem kar i nagród oraz specyfiką zasad regulujących podział obowiązków w rodzinie, pokazały, że zarówno córki, jak i synowie z rodzin samotnych matek korzystniej je oceniają niż w rodzinach pełnych⁵⁰. Te pierwsze częściej były odbierane jako dające więcej swobody i nienarzucające obowiązków, a sposób podejmowania decyzji był akceptowany przez adolescentów. Rezultaty pozwalają twierdzić, że samotne matki wychowujące dorastających są oceniane jako bardziej otwarte na podejmowanie własnych decyzji oraz szanujące zdanie w omawianiu rodzinnych spraw i dzięki temu lepiej mogą na nich wpływać. Matka uwzględnia potrzeby, a wymagania dostosowuje do

⁴⁵ D. Laible, R. Thompson, *Mother-Child Discourse, Attachment Security, Shared Positive Affect and Early Conscience Development*, „Child development” 2000, nr 71(5).

⁴⁶ S. Jackson, J. Bijstra, L. Oostra, H. Bosma, *Adolescents' Perceptions of Communication with Parents Relative to Specific Aspects of Relationships with Parents and Personal Development*, „Journal of Adolescence” 1998, nr 21.

⁴⁷ W.S. Kowalski, *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież w zależności od płci rodziców i płci dziecka*, „Problemy Rodziny” 1980, nr 4.

⁴⁸ K.A. Updegraff, M.Y. Delgado, L.A. Wheeler, Wheeler, *Exploring Mothers...*, op.cit.

⁴⁹ P. Noller, V. Callan, *Adolescents' Perceptions...*, op.cit.; W.S. Kowalski, *Percepcja postaw...*, op.cit.

⁵⁰ T. Rostowska, *Transmisja międzypokoleniowa...*, op.cit.; B. Harwas-Napierała, *Komunikacja interpersonalna...*, op.cit.

wieku i możliwości adolescentów. We wzajemnej współpracy przeważa partnerstwo, życzliwość i zaufanie, natomiast niewłaściwe zachowania dziecka koryguje za pomocą argumentacji i perswazji⁵¹. Sugeruje to, że samotna matka w ocenie adolescentów przyznaje więcej autonomii i dąży do porozumienia. Rezultaty są zgodne z wynikami badań, które dotyczyły percepcji stylów wychowania matek z rodzin o odmiernej strukturze, prowadzonych na Dolnym Śląsku. Autorka zwraca uwagę, że demokratyczny styl wychowania samotnej matki korzystniej został oceniony przez adolescentów w porównaniu z oceną matki z rodziny pełnej⁵².

Dlaczego młodsi synowie wychowywani przez samotne matki ocenili zasadniczo lepiej demokratyczny i liberalno-kochający styl wychowania niż starsze córki wychowywane przez matkę z rodziny pełnej? Wyjaśnienie dla uzyskanych wyników sugeruje, że młodsi chłopcy oceniają samotną matkę bardziej jako przyjaciela niż autorytet⁵³. Mogą zatem bardziej ją wspierać w pracy, a ona może pójść na ustępstwa w codziennych obowiązkach. Działanie to nie dotyczy matki z rodziny pełnej, która jest mniej skłonna do zaprzyjaźniania się ze starszymi córkami w taki sam sposób, jak matki samotne z młodszymi synami ze względu na ich krytyczne ustosunkowanie się wobec nich. Efekty zróżnicowanego wpływu wieku dorastających w rodzinie, gdzie powstaje bliskość w relacjach rodzic–dziecko płci odmiernej, może stanowić wytłumaczenie, dlaczego synowie wychowywani przez samotne matki lepiej ocenili demokratyczny styl wychowania. Wyniki badań wskazują, że perspektywy relacji młodszych chłopców z rodzicem płci przeciwnej są również korzystne w porównaniu z relacją rodzica z dzieckiem tej samej płci. Mówiąc inaczej, starsi adolescenty z rodziny pełnej istotnie gorzej ocenili liberalno-kochający styl wychowania matki niż ich rówieśnicy z rodziny samotnej matki. Krytycznie do tego stylu byli nastawieni młodsi badani, niezależnie od struktury rodziny. Można wnioskować, że zarówno samotna matka przyznaje tylko synom istotnie więcej swobody i autonomii, jak i matka z rodziny pełnej młodszemu chłopcom. Skutkuje to lepszą jakością relacji i przygotowuje ich do dorosłego życia.

Formułując wniosek, wyniki badań pokazują skutki wpływu płci rodzica i płci dziecka w relacjach rodzinnych. Otrzymano istotne różnice w ocenie stylu wy-

⁵¹ E. Januszewska, *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji* [w:] *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*, D. Kornas-Biela (red.), Lublin 2001.

⁵² A. Studenna, *Wpływ wychowania samotnej matki na emocjonalność dorastających dzieci*, niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr Elżbiety Napora na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012.

⁵³ S. Lee, J. Kushner, S. Cho, *Effects of Parent's Gender, Child's Gender, and Parental Involvement on the Academic Achievement of Adolescents in Single Parent Families*, „Sex Roles” 2007, nr 56.

chowania pomiędzy synami wychowywanymi przez matkę a córkami (jako efekt rodzica tej samej płci). Rezultat ten nie potwierdza założeń teorii społecznego uczenia się, w której podkreśla się przesłanie korzystniejszego oddziaływania rodzica tej samej płci co dziecko⁵⁴.

Odpowiadając na drugi problem, czy czynniki związane z rodziną i adolescentem istotnie wpływają na komunikację i styl wychowania matki z rodzin o odmienniej strukturze, uchwycono znaczący ich udział w różnej konfiguracji. Odnotowano istotną interakcję pomiędzy płcią i wiekiem adolescenta a otwartością komunikacji matki (tabela 5). Wzrost wieku córki sprzyja korzystniejszej ocenie otwartości komunikacji z matką, niezależnie od struktury rodziny, w przeciwieństwie do wzrostu wieku synów. Starsi chłopcy gorzej oceniają otwartość matki niż młodsi, ale lepiej niż dziewczynki w tym samym wieku z rodziny samotnej matki. Młodsi chłopcy korzystniej oceniają komunikację z matką niż młodsze dziewczynki, niezależnie od struktury rodziny, zaś starsze córki lepiej niż starsi synowie. Najbardziej satysfakcjonująco oceniają komunikację otwartą starsze córki w porównaniu z młodszymi, natomiast gorzej w porównaniu z młodszymi chłopcami. Wyniki tych badań wskazują, że perspektywy relacji matki z dorastającymi dziećmi płci przeciwnej są korzystne ze względu na wiek badanych. Sugeruje to, że matki są mniej skłonne do zaprzysiężniania się ze swoimi starszymi synami w taki sam sposób jak ze starszymi córkami, gdyż jako matki odczuwają dyskomfort wzajemnych relacji w okresie dojrzewania płciowego synów. Przeciwnie niż w kontakcie ze starszymi córkami, które lepiej rozumieją i mogą się identyfikować z ich problemami⁵⁵. Można to tłumaczyć, że starsze córki mają więcej kontaktów z matką niż młodsi synowie i młodsze córki, które doświadczają jednocześnie sytuacji, w której matka bardziej uznaje ich poglądy i opinie⁵⁶. Oznacza to, że przy wzroście wieku córki wzrasta satysfakcja ze wzajemnej komunikacji z matką w przeciwieństwie do wzrostu wieku synów. Odnotowano istotną interakcję pomiędzy strukturą rodziny i wiekiem dorastającego i jej wpływ na ocenę stylu wychowania liberalno-kochającego (tabela 6). Szczególnie czułym na więź z matką, swobodę działań i wybór postaw oraz zaufanie co do dokonywanych wyborów są starsi adolescenty z rodzin pełnych, którzy najmniej korzystnie oceniają ten styl wychowania matki.

⁵⁴ M.E. Lamb, *Fathers and Child Development: An Integrated Overview* [w:] *The Role of the Father in Child Development*, M.E. Lamb (red.), New York 1981.

⁵⁵ Za: E. Napora, *Komunikowanie się matek...*, op.cit.

⁵⁶ P. Noller, V. Callan, *Adolescents' Perceptions...*, op.cit.

Wyniki ukazują, że starsze córki, niezależnie od struktury rodziny, doceniają otwartość w komunikacji z matką, gorzej zaś oceniają demokratyczny styl wychowania w rodzinie pełnej. Efekty analizy wariacji pokazują znaczący wpływ struktury rodziny i słaby wieku dorastających na demokratyczny styl wychowania matki oraz wpływu płci na ocenę stylu liberalno kochającego. Można powiedzieć, że samotne matki w ocenie młodzieży przyznają więcej autonomii i dążą do porozumienia z nim, odwołują się do uczuć i ambicji dorastających. Zaobserwowano istotne różnice pomiędzy średnimi wartościami otwartej komunikacji, jako efektu wpływu interakcji płci i wieku dorastających. Pomimo że adolescenty z rodzin o odmiennej strukturze ocenili tak samo lub gorzej otwartość w komunikacji, to tylko młodsi synowie wychowywani przez matkę w rodzinie pełnej wykazali wyższą ocenę tej komunikacji. Oznacza to, że najbardziej usatysfakcjonowani z komunikacji otwartej matki są młodsi chłopcy, a najmniej młodsze dziewczynki. Mówiąc inaczej, starsze córki lepiej oceniają otwartość komunikacji z matką, niż pozostali badani, poza wyjątkiem młodszych synów z rodziny pełnej, którzy najkorzystniej spostrzegają otwartość matki. Najmniej korzystnie oceniają komunikację z samotną matką młodsze córki, które jednocześnie dostrzegają mniej trudności i nieporozumień niż ich rówieśniczki z rodziny pełnej. W rodzinie pełnej młodsze i starsze córki korzystniej oceniają komunikację matki w stosunku do grupy córek samotnych matek. Młodsi synowie odbierają komunikację samotnej matki jako mniej satysfakcjonującą niż porównywana grupa chłopców z rodziny pełnej, którzy oceniają bardziej korzystnie komunikację z matką.

Odbiór stylu wychowania liberalno-kochającego, zależy od interakcji struktury rodziny i wieku dorastającego. Sugeruje to, że sposób postępowania samotnych matek częściej oparty jest na dużej swobodzie i zaufaniu okazywanego dziecku. Jakkolwiek może to być konsekwencją braku dostatecznej ilości czasu poświęcanego adolescentowi. Okres dorastania charakteryzuje się dużym zapotrzebowaniem na kontakt z rodzicem, a ograniczony czas przez matkę poświęcony dziecku może wynikać z braku czasu spowodowanego dodatkową pracą w celu zapewnienia utrzymania rodziny.

Mocne strony samotnych matek i ich dzieci są ciągle jeszcze pomijane w badaniach, w przeciwieństwie do ekonomicznych i społecznych kosztów samotnego wychowywania dziecka. Wyniki przeprowadzonych badań pokazują, że relacje z matką w rodzinie o odmiennej strukturze są oceniane przez adolescentów podobnie i sugerują, że samotne matki są w stanie stworzyć równie dobre warunki wychowawcze swoim dzieciom, jak rodziny pełne⁵⁷. Wyniki mogą zapewnić wstęp-

⁵⁷ E. Napora, *Komunikowanie się...*, op.cit.

ne dowody na rzecz braku różnic w jakości komunikowania się i stylu wychowania pomiędzy matkami z rodzin o odmiennej strukturze. Takie podejście sugerowane jest przez Willert, która wskazuje na zmieniającą się sytuację samotnych matek⁵⁸. Uchwycone parametry jakości relacji dorastających dzieci z matką mogą predysponować do czynników ochronnych *resilience* w rodzinie samotnej matki. Ten aspekt traktuje się jako wskazanie przyszłych kierunków badań nad rodziną niepełną.

LITERATURA:

- Adamczuk E., *Wychowanie dzieci w rodzinach samotnych matek*, Lublin 1988.
- Barnes H.L., Olson D.H., *Parent-Adolescent Communication and the Circumplex Model*, „Child Development” 1985, nr 6.
- Baumrind D., *Effects of Authoritative Parental Control on Child Behavior*, „Child Development” 1996, nr 37(4).
- Blum R., Rinehart P.M., *Reducing the risk: Connections that Make a Difference in the Lives of Youth*, „Youth Studies Australia” 1997, nr 16(4).
- Bomester O., *Exploring Closeness in Parent-Adolescent Relationships (PAR) in a Semi-rural, Low-income Community in the Western Cape Province of South Africa*, <http://scholar.sun.ac.za/handle/10019.1/20248>.
- Borecka-Biernat D., *Styl wychowania w rodzinie a agresywne zachowanie dzieci*, Acta Universitatis Wratislaviensis „Prace Psychologiczne” 1992, nr XXVI.
- Chafee S.H., McLeod J.M., Wackman D.B., *Family Communication Patterns and Adolescent Political Participation* [w:] *Socialization to politics: A reader*, J. Dennis (red.), New York 1973.
- Clark R., Shields G., *Family Communication and Delinquency*, „Adolescence” 1997, nr 32.
- Collins W.A., Russell G., *Mother-Child and Father-Child Relationship in Middle Adolescence: A Developmental Analysis*, „Developmental Review” 1991, nr 11.
- Cooper C.R., Grotevant H.D., Moore M.S., Condon S.M., *Family Support and Conflict: Both foster Adolescent Identity and Role Taking*, Washington 1982.
- Demo D., Acock A., *Family Diversity and the Division of Domestic Labor*, „Family Relations” 1993, nr 42.
- Domagała-Zyśk E., *Rodzice wobec trudności szkolnych nastolatków* [w:] *Aksjologia w edukacji dorosłych*, J. Kostkiewicz (red.), Lublin 2004.

⁵⁸ A.S. Willert, *Parentification in rural African American single mother families: a study of adolescent competence in context* 2003, <http://athenaeum.libs.uga.edu>, [dostęp: 20.11.2012].

- Dryll E., *Interakcja wychowawcza*, Warszawa 2001.
- Dryll E., *Subkulturowe zróżnicowanie etosu rodzinnego pod względem wartości związanych z rozwojem dziecka* [w:] *Rozważania o rozwoju i wychowaniu*, M. Czerwińska-Jasiewicz, E. Dryll (red.), Warszawa 2007.
- Dzierżanowski J., *Psychospołeczna sytuacja dziecka w małżeństwach rozwodzących się*, <http://dfoz.pl/pliki/20-Dzierżanowki.pdf>.
- Ellis D., Nyet F.I., *The nagging parent. The family life coordinator*, 8,20,2010, www.empoweringparents.com.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Poznań 2006.
- Harwas-Napierała B., *Nieśmiałość dorosłych. Geneza – diagnostyka – terapia*, Poznań 1995.
- Jackson S., Bijstra J., Oostra L., Bosma, H., *Adolescents' Perceptions of Communication with Parents Relative to Specific Aspects of Relationships with Parents and Personal Development*, „Journal of Adolescence” 1998, nr 21
- Januszewska E., *Style reagowania na stres w kontekście postaw rodzicielskich. Badania młodzieży w okresie adolescencji* [w:] *Rodzina źródło życia i szkoła miłości*, D. Kornas-Biela (red.), Lublin 2001.
- Jimerson S.R., Campos E., Greif J.L., *Toward an Understanding of Definitions and Measures of School Engagement and Related Terms*, „The California School Psychologist” 2003, nr 8.
- Kalil A., Eccles J., *Parent-Adolescent Relationships, Parenting Behaviours, and Maternal well-being in single vs. Two-parent Black Families*, the Biennial Meeting of the Society for Research on Adolescence, February, San Diego 1994.
- Kleist D., *Single-Parent Families: A difference that makes a difference?*, „The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families” 1999, nr 7(4).
- Kowalski W.S., *Percepcja postaw rodzicielskich przez młodzież w zależności od płci rodziców i płci dziecka*, „Problemy Rodziny” 1980, nr 4.
- Kraemer A., *The Tricky Transition: Communication in the Mother and Adolescent-Daughter Relationship*, <http://www.ncur20.com/presentations/13/1388/paper.pdf>.
- Kuśmierz W., *Wpływ rodziny rozbitej na sytuacje szkolną dzieci*, „Życie Szkoły” 2000, nr 3.
- Kuczkowski S., *Przyjacielskie spotkania wychowawcze*, Kraków 1991.
- Lachowska B., *Dzieci osób owdowiałych*, Lublin 1998.
- Laible D., Thompson R., *Mother-child discourse, attachment security, shared positive affect and early conscience development*, „Child development” 2000, nr 71(5).
- Lamb M.E., *Fathers and Child Development: An Integrated Overview* [w:] *The Role of the Father in Child Development*, M.E. Lamb (red.), New York 1981.
- Lee S., Kushner J., Cho S., *Effects of Parent's Gender, Child's Gender, and Parental Involvement on the Academic Achievement of Adolescents in Single Parent Families*, „Sex Roles” 2007, nr 56.

- Liberska H., *Kształtowanie się tożsamości a styl wychowania w rodzinie* [w:] *Tożsamość a współczesność. Nowe tendencje i zagrożenia*, B. Harwas-Napierała, H. Liberska (red.), Poznań 2007.
- Mahoney J.L., Schweder A.E., Stattin H., *Structured After-school Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with Detached Relations to their Parents*, „Journal of Community Psychology” 2002, nr 30.
- Masselam V.S., Marcus R.F., Stunkard C. L., *Parent-Adolescent Communication, Family Functioning, and School Performance*, „Adolescence” 1990, nr 25.
- McLanahan S.S., Sandefur G., *Growing up in a Single Parent Family: What Hurts, what helps*, Cambridge 1994.
- Miller J., Davis D., *Poverty History, Marital History, and Quality of Children's Home Environments*, „Journal of Marriage and the Family” 1997, nr 59.
- Napora E., *Konsekwencje samotnego rodzicielstwa dla społecznego funkcjonowania dziecka*, „Małżeństwo i Rodzina” 2005, nr 3.
- Napora E., Kozerska A., *Styl wychowania i komunikacji w percepcji młodzieży wychowywanej przez samotne matki*, „Studia Psychologica” 2010, nr 10.
- Napora E., Schneider A., *The Influence of Parenting Style in Single Mother Families from the South of Poland on Selected Aspects of Emotional Functioning of the Adolescents in Homogeneous and Heterogeneous Dyads*, „Polish Journal of Applied Psychology” 2010, nr 8.
- Napora E., *Struktura rodziny, wiek i płeć dorastających jako uwarunkowania odbioru komunikacji matek*. Referat przedstawiony podczas XXI Ogólnopolskiej Konferencji Psychologii Rozwojowej, Zielona Góra 2012.
- Napora E., *Komunikowanie się matek z dorastającymi dziećmi w rodzinach o różnej strukturze: perspektywa dorastającego*, „Psychologia Rozwojowa” 2013, nr 18(1).
- Nęcki Z., *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław 1992.
- Noller P., Callan V., *Adolescents' Perceptions of the Nature of Their Communication with Parents*, „Journal of Youth and Adolescence” 1990, nr 19.
- Obuchowska I., *Rodzice i style wychowania*, „Remedium” 2009, nr II.
- Olson D.H., Barnes H.L., *Family Communication*, www.facesiv.com
- Olson D.H., Sprenkle D.H., Russell C.R.S., *Circumplex Model of Marital and Family Systems. I. Cohesion and Adaptability Dimensions, Family Types, and Clinical Applications*, „Family Process” 1979, nr 18.
- Pezda L., *Wychowanie w rodzinie a zaburzenia w zachowaniu młodzieży*, Kraków 2006.
- Pękala B., Napora E., *Komunikacja matki z córką – jak silna jest nasza więź?*, Plakat przedstawiony podczas VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej, Lublin 2013.
- Pielkowska J., *Rodzina samotnej matki jako środowisko wychowawcze*, Katowice 1983.

- Pietrzyk A., *Style wychowania dzieci w polskich rodzinach zamożnych i ubogich: podobieństwa i różnice*, „Problemy Rodziny” 2001, nr 4–5–6.
- Przetacznik-Gierowska M., *Wychowanie w rodzinie* [w:] *Psychologia wychowawcza*, M. Przetacznik-Gierowska, Z. Włodarski (red.), Warszawa 1998.
- Przetacznikowa M., Makiełło-Jarża G., *Psychologia wychowawcza, społeczna i kliniczna*, Warszawa 1979.
- Radochoński M., *Choroba a rodzina*, Rzeszów 1987.
- Rathus S.A., *Psychologia współczesna*, Gdańsk 2004.
- Ricciuti H., *Single Parenthood and School Readiness in White, Black, and Hispanic 6 – and 7-year-olds*, „Journal of Family Psychology” 1999, nr 13.
- Rostowska T., *Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie wybranych wymiarów osobowości*, Łódź 1995.
- Ryś M., *Systemy rodzinne. Metody badań struktury rodziny pochodzenia i rodziny własnej*, Warszawa 2001.
- Skolnik A., *Politics of Family Structure*, <http://www.scu.edu/ethics/publications/other/lawreview/familystructure.html>.
- Stochmiałek J., *Geneza i następstwa funkcjonowania rodzin niepełnych*, „Auxilium Sociale” 2003, nr 2.
- Studenna A., *Wpływ wychowania samotnej matki na emocjonalność dorastających dzieci*, niepublikowana praca magisterska przygotowana pod kierunkiem dr Elżbiety Napora na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2012.
- Updegraff K.A., Delgado M.Y., Wheeler L.A., *Exploring Mothers and Father’s Relationship with Sons versus Daughters: Link to Adolescent Adjustment in Mexican Immigrant Family*, „Sex Roles” 2009, nr 60.
- Willert A.S., *Parentification in Rural African American Single Mother Families: a Study of Adolescent Competence in Context*, <http://athenaeum.libs.uga.edu>, [dostęp: 20.11.2012].
- Youniss J., Smollar J., *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*, Chicago–London 1985.
- Zielińska A., *Style wychowania w rodzinie pochodzenia, a poczucie własnej wartości w relacjach interpersonalnych i radzenie sobie w sytuacjach trudnych u młodych dorosłych*, <http://www.stowarzyszenie.fidesetratio.pl/Presentations0/07-12-2.pdf>.



Małgorzata H. Kowalczyk

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

WIKTYMIZACYJNY WYMIAR ZABÓJSTW – WARUNKI PREDESTYNUJĄCE DO ROLI OFIARY

ABSTRACT

Issues brought up of the role of the victim in the genesis of the offence of the homicide stayed in the article. Crime (including homicide) is an act occurring in the specific social and cultural context. It is a result of special links between the perpetrator and the victim and circumstances which decision-making processes of both subjects called. In the end the perpetrator is taking this process motivated action with desire for achieving the potential purpose which also desire for avoiding the danger can be. However victim carrying out specific activities of the everyday life she created opportunities or delivered to the possibility for fulfilling the criminal purpose. Largely of studies of crime concerning issues this issue from a perspective of the perpetrator is usually discussed with omitting the participation of the victim. The offence of the homicide is of special importance in this context above all on account of the express occurring report between perpetrator and with victim.

Establishing the system of features creating the potential of victims was a purpose of the article. Since victimisation and so has both immanent and contextual character he includes not only individual features but also is connected with a social and cultural sphere. The problem analysis is based on distinguishing of the scope of the „fault” the victim (according to the Mendelsohna typology) in the context of the established motive for the homicide.

Research problems adopted in examinations refer to the relational, situational, personality prospect what allowed for the multifaceted problem analysis, establishing essential areas of the victim potential of individual categories of victims. In examinations methods of the interview and searching secondary sources were used. Analysis of research arrangements is focused on indicating features predestining victims to the role (what the team of an immanent traits of the victim potential) and of victim risk factors (comprising the contextual aspect of the victim potential). The arrangements gave the possibility of formulating recommendations for the purposes of the prevention.

Key words:

victim of an offence, victim of the homicide, relation perpetrator-victim, victim potential, predestining factors, victim risk factors

1. Uwagi wprowadzające

Analiza czynów przestępczych dokonywana z perspektywy kryminologicznej zwykle koncentruje się na aspektach etiologicznych i fenomenologicznych powiązanych z osobą sprawcy. Pogłębiona analiza okoliczności czynów, czynników ryzyka (składających się na genezę przestępstwa) i motywacji sprawcy stanowi również podstawę zastosowania odpowiedniego wymiaru kary oraz może służyć opracowaniu prognozy resocjalizacyjnej. Zwykle jednak w analizie kryminologicznej marginalizuje się znaczenie i rolę ofiary w genezie przestępstwa. Należy jednak zaznaczyć, że analiza czynów przestępczych nie będzie kompletna bez uwzględnienia osoby ofiary. Ma to znaczenie nie tylko w odniesieniu do penalizacji sprawcy, ale także jest kluczowym zagadnieniem z punktu widzenia profilaktyki i prewencji przestępczości. Dotyczy to zwłaszcza czynów gwałtownych, w który dochodzi do bezpośredniego fizycznego kontaktu sprawcy i ofiary. Za akt przemocy odpowiedzialny jest zawsze jej sprawca, warto jednak rozważyć, na czym polega udział ofiary. Celem niniejszego opracowania jest próba przedstawienia roli ofiary w genezie czynów charakteryzujących się najwyższym poziomem przemocy prowadzącym do odebrania życia drugiemu człowiekowi. Przedstawione ustalenia będą podstawą wniosków profilaktyczno-prewencyjnych. Czy ofiary miały szansę, by uniknąć swego losu? Czy może ich prowokacyjne zachowanie spowodowało, że sprawcy nieprzypadkowo ukierunkowali swoją agresję? A może po prostu znalazły się w złym miejscu i w niewłaściwym czasie?

2. Ofiary zabójstw – cechy predestynujące w świetle dotychczasowych badań

Z punktu widzenia wiktymologii pojęcie „ofiary” interpretować można dość szeroko. W klasycznym i jednocześnie prawnym ujęciu, jakim posługuje się wiktymologia kryminalna, termin „ofiara” powiązany jest z pojęciami „przestępca” oraz „czyn przestępczy”. Dlatego na gruncie wiktymologii kryminalnej analizuje się rzeczywiste cechy ofiar czynu przestępczego¹. W takim ujęciu kryminalno-prawnym ofiarą jest osoba, która doznała krzywd i szkód, a więc została pokrzywdzona². Oprócz jednostki ludzkiej ofiarą może być także pokrzywdzona lub poszkodowana grupa bądź instytucja, a także porządek prawny lub moralny zagrożony, poszkodowany lub zniszczony przez czyn karalny³.

Kluczowym zatem zagadnieniem w analizie problematyki roli ofiary w genezie zabójstw może być ustalenie relacji zachodzącej w diadzie sprawca–ofiara. W innych typach przestępstw, np. kradzieży czy oszustwie, relacja między sprawcą a ofiarą nie ma takiego znaczenia, a niekiedy wręcz jest ona jednowymiarowa, bez cech wzajemnej znajomości. Mimo że każde zabójstwo jest formą szczególnego powiązania sprawcy i ofiary, to w znaczący sposób jest to widoczne w zabójstwach dokonywanych z motywów erotycznych, rodzinnych czy odwetowych. W tych kategoriach przestępstw znaczenia nabiera problem współwiny czy quasi-winy ofiary oraz dynamika relacji, jakie łączą ofiarę ze sprawcą, a w szczególności ustalenie, które elementy tej relacji wpłynęły na podjęte w konsekwencji działanie przestępcze.

W przypadku ofiar zabójstw mamy do czynienia wyłącznie z wiktymizacją pierwotną na skutek bezpośredniego kontaktu ze sprawcą. Jest to najbardziej spersonalizowany rodzaj zbrodni, w której relacja między sprawcą a ofiarą ma zasadnicze znaczenie. Rolę odgrywa również płeć, bowiem jak można zauważyć, kobiety są częściej ofiarami (przede wszystkim zabójstw seksualnych i ekonomicznych) niż sprawczyniami tych czynów, natomiast mężczyźni są ofiarami przede wszystkim zabójstw rodzinnych i retorsyjno-odwetowych⁴. Badania dotyczące ofiar zabójstw opisują Jaśkiewicz-Obydzińska i Wach. Analizując wskaźniki symptomatyczne dla ofiar różnych kategorii zabójstw, autorki stwierdziły pewną powtarzalność cech tworzących profil wiktymizacji. Ofiary zabójstw dokonanych z motywów

¹ B. Hołyst, *Wiktymologia*, Warszawa 1997, s. 89.

² M. Kuć, *Wiktymologia*, Warszawa 2010, s. 14.

³ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski, *Kryminologia*, Gdańsk 2004, s. 42.

⁴ K. Badźmirowska-Masłowska, *Młodociani sprawcy zabójstw w Polsce*, Kraków 2000, s. 169, 172.

seksualnych, w większości kobiety, stanowiły mało zróżnicowaną kategorię. Jak zauważają autorki, cechami predestynującymi do roli ofiary zabójstwa z motywów seksualnych mogły być uległość, bierność, podporządkowanie w kontaktach społecznych, a także brak lub ograniczony charakter sprawności społecznych z różnymi tendencjami do wycofywania się. Cechy te mogły wpłynąć na dokonanie wyboru przez sprawców, bowiem ograniczały możliwość skutecznej obrony lub adekwatnego zachowania się w sytuacji przestępstwa⁵. Ofiary w większości nie znały sprawców wcześniej (62% przypadków ofiar) i zostały zaatakowane przypadkowo⁶. Natomiast Leszczyński, analizując dane dotyczące ofiar zabójstw na tle seksualnym, nie potwierdza faktu, że zabójcy seksualni atakują przede wszystkim osoby obce. Prawdopodobnie ta, zdaniem Leszczyńskiego, dotyczy może zabójców seksualnych seryjnych, nie zaś zabijających na tle seksualnym⁷. Analizując czynniki wiktyimizacyjne, które miały związek z dokonaniem zbrodni, Leszczyński sugeruje, że znaczna liczba ofiar przyczyniła się do dokonania zabójstwa, wykazując lekkomyślność, pijąc alkohol ze sprawcą tuż przed popełnieniem czynu lub też świadomie bądź nie prowokowała sprawców, co ewidentnie przeczy powszechnemu przekonaniu, że ofiary zabójstw seksualnych są zawsze „niewinne”⁸. Podobne ustalenia poczyniła także Badźmirowska-Masłowska, która wskazuje, że w większości przypadków ofiary zabójstw seksualnych były wcześniej znane sprawcom⁹. Spostrzeżenia obu autorów przeczą większości ustaleń badawczych.

Odmianą kategorii stanowią ofiary zabójstw z motywów ekonomicznych. Charakteryzowały się one wysokim stopniem przystosowania społecznego oraz brakiem jakichkolwiek zaburzeń psychicznych. Ich status społeczny pozytywnie wyróżniał je na tle pozostałych kategorii ofiar zabójstw. Były to osoby o dużych kompetencjach społecznych, utrzymujące szeroki zakres kontaktów społecznych, choć wykonywany rodzaj pracy stwarzał duże ryzyko wiktyimizacyjne, podobnie jak bardziej zaawansowany wiek i niższa sprawność fizyczna. Również znaczący dla ustalenia potencjału wiktyimizacyjnego był fakt, że ofiary te wykazywały brak tendencji do agresywności, a w kontaktach społecznych charakteryzowały się bezkonfliktowością¹⁰. Analiza interakcji ze sprawcą wykazywała przede wszyst-

⁵ T. Jaśkiewicz-Obydzinska, E. Wach, *Ofiary zabójstw [w:] Zabójcy i ich ofiary*, J.K. Gierowski, T. Jaśkiewicz-Obydzinska (red.), Kraków 2003, s. 95.

⁶ Ibidem, s. 97–99.

⁷ J. Leszczyński, T. Hanausek, *Kryminologiczne i kryminalistyczne problemy zabójstw z lubieżności*, Warszawa 1995, s. 183–184.

⁸ Ibidem, s. 184.

⁹ K. Badźmirowska-Masłowska, *Młodociani...*, op.cit., s. 175.

¹⁰ T. Jaśkiewicz-Obydzinska, E. Wach, *Ofiary...*, op.cit., s. 96.

kim determinację sprawcy, na co wskazują rany kłute klatki piersiowej i brzucha powodujące szybką śmierć. Zatem można wnioskować, że w relacji między sprawcą a ofiarą zabójstwa z motywów ekonomicznych dominuje wyłącznie agresja instrumentalna, bez potrzeby odreagowania dodatkowej agresji wobec ofiary¹¹. Z ustaleń Badźmirowskiej-Masłowskiej wynika, że ofiary zabójstw na tle ekonomicznym nie znały wcześniej sprawców. Jednak sprawcy wiedzieli, że ofiary to osoby zamożne¹².

W profilu wiktyimizacyjnym ofiar zabójstw z zemsty, która jest najczęstszym motywem zabójstw popełnianych na tle emocjonalnym, zwraca uwagę obniżony poziom przystosowania społecznego. Wskaźnikiem tego jest chociażby niższy poziom wykształcenia, nadużywanie alkoholu, niestabilizowana sytuacja rodzinna i zawodowa, a także ograniczony zakres kontaktów społecznych. Ofiary te wykazywały także zwiększoną skłonność do reagowania agresją w sytuacjach społecznych, ponadto nierzadko występowały zaburzenia osobowościowe, które mogły być konsekwencją problemów alkoholowych. W relacji ze sprawcą pojawiały się zachowania świadczące o lęku sprawcy przed konfrontacją z ofiarą lub o głębokich negatywnych emocjach, jakie żywili wobec swych ofiar. Wskazują na to chociażby obrażenia pleców, sugerujące, że sprawcy dopuścili się ataku skrytobójczego, dokonanego z ukrycia, gdy ofiara była odwrócona, nie spodziewała się zamachu¹³. Zdaniem Badźmirowskiej-Masłowskiej zwykle ofiarami tej kategorii zabójstw stają się znajomi i przygodni znajomi sprawców (73%), którzy z reguły nadużywają alkoholu i przebywają w zdemoralizowanym towarzystwie¹⁴.

Najmniej charakterystyczną kategorię stanowiły ofiary zabójstw na tle patologicznym. Były to osoby przystosowane, nie wykazywały zaburzeń w relacjach społecznych ani w zakresie psychicznego funkcjonowania. Nie ujawniały także żadnych szczególnych cech fizycznych lub psychicznych, które w sposób jednoznaczny odnosiłyby się do profilu wiktyimizacyjnego. Relacja ze sprawcą także nie zawiera cech wskazujących na znaczące prawidłowości. Dominujące obrażenia w okolicach głowy nie oznaczają, że sprawcy zamierzali się znęcać nad ofiarą¹⁵.

¹¹ Ibidem, s. 96–98.

¹² K. Badźmirowska-Masłowska, *Młodocieni...*, op.cit., s. 178.

¹³ T. Jaśkiewicz-Obydzińska, E. Wach, *Ofiary...*, op.cit., s. 94, 96, 99.

¹⁴ K. Badźmirowska-Masłowska, *Młodocieni...*, op.cit., s. 178.

¹⁵ T. Jaśkiewicz-Obydzińska, E. Wach, *Ofiary...*, op.cit. s. 96, 98.

Powyższa analiza źródeł wskazuje, że ofiary zabójstw reprezentowały różny poziom przystosowania społecznego, a także pozostawały (w zależności od rodzaju motywu towarzyszącego zbrodni) w zróżnicowanych relacjach ze sprawcą. Oznacza to odmienny zakres czynników ryzyka wiktyimizacyjnego w zależności od motywów kierujących działaniem sprawców.

3. Przyjęte rozwiązania metodologiczne

Niniejsze opracowanie ma charakter empiryczny. W dalszej części przedstawione zostaną ustalenia własne dotyczące obszarów wiktyimizacyjnych ofiar zabójstw. Zasadniczym przedmiotem poznania jest więc ustalenie czynników predestynujących do roli ofiary zabójstwa. Obiektem badań były ofiary zabójstw popełnionych z różnych motywów. Celem podjętej analizy było usystematyzowanie czynników ryzyka wiktyimizacyjnego, co może ułatwić opracowanie wniosków, które mogą posłużyć do podjęcia działań profilaktyczno-prewencyjnych.

Dla zrealizowania celu badawczego sformułowano następujące pytania problemowe:

Problem główny: Jakie czynniki lub ich splot spowodowały, że brane pod uwagę osoby stały się przedmiotem bezpośredniego ataku, który doprowadził do ich gwałtownej śmierci?

Problemy szczegółowe:

1. Jaki charakter miały relacje między ofiarami zabójstw a ich sprawcami oraz jakie okoliczności miały decydujący wpływ na podjęcie zbrodniczych działań przez sprawcę?
2. Jakie wydarzenia miały miejsce w czasie bezpośrednio poprzedzającym spowodowanie śmierci ofiary?
3. Kim były ofiary oraz jakiego rodzaju cechy ich osobowości oraz sytuacji społecznej można uznać za znaczące w procesie ich wiktyimizacji?
4. Czym charakteryzowało się działanie sprawców zabójstw popełnianych z różnych motywów i w jaki sposób postępowali oni ze zwłokami?

Zaprezentowane ustalenia badawcze stanowią próbę uporządkowania informacji o ofiarach zabójstw. Dostępne źródła informacji o ofiarach zabójstw to akta spraw zawierające ustalenia policyjno-prokuratorskie i zeznania sprawców. Najwięcej informacji o ofiarach (choć obciążonych dużym subiektywizmem) dostarczyły wywiady ze sprawcami. Do opracowania empirycznego wykorzystano tylko niewielki wycinek informacji, przede wszystkim o tych ofiarach, co do których informacje można było zweryfikować na podstawie materiału faktograficznego.

Powyższe informacje wskazują, że wykorzystanymi metodami badawczą były analiza źródeł wtórnych oraz wywiad. Zastosowaną techniką był wywiad częściowo kierowany, indywidualny¹⁶.

W części empirycznej uwzględniono te przypadki (z badań prowadzonych przez autorkę w latach 2007–2009), w których można było wskazać zasadniczy motyw działania sprawcy oraz posiłkować się zgromadzoną wiedzą na temat zachowania ofiary i sprawcy, okoliczności zbrodni, czynników bezpośrednio poprzedzających jej dokonanie.

4. Udział ofiary w genezie zabójstw

W niniejszej części opracowania zostanie przedstawiona charakterystyka wybranych typów ofiar uwzględniająca ich potencjalny udział w zbrodniczym czynie. Został on określony w oparciu o zakres „winy” lub quasi-winy późniejszej ofiary. Dało to możliwość wskazania zróżnicowanego poziomu „zaangażowania” i roli ofiary w zabójstwie przy uwzględnieniu różnych, ze względu na motyw działania sprawcy, rodzajów zabójstw. Przybliżeniu tej problematyki posłużyło wskazanie również innych cech, które charakteryzowały relacje między sprawcą a ofiarą, kontekst sytuacyjny oraz działanie sprawcy. Zebrane w tabeli 1 informacje ze względu na zbyt małą ilość danych nie stanowią podstawy do formułowania uogólnień odnoszących się do ofiar poszczególnych rodzajów zbrodni, można jednak na ich podstawie sformułować wskazania, które mogą mieć walor prewencyjny.

Tabela 1. Sprawcy i ofiary zabójstw z uwzględnieniem motywu zbrodni

Motyw czynu	Sprawcy czynów	Ofiary zabójstw
Seksualny	8	17
Erotyczny	4	4
Ekonomiczny	6	8
Rodzinny	9	9
Retorsyjno-odwetowy	2	2
Razem	29	40

Źródło: Opracowanie własne.

¹⁶ Por. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

W analizie kontekstu wiktyimizacyjnego zabójstw wykorzystano informacje o 40 ofiarach. Czynów tych dopuściło się ogółem 29 sprawców. Zostali skazani prawomocnymi wyrokami za czyny z art. 148 k.k. §1, 2, 3, 4. W tabeli 1 zawarto informacje dotyczące liczby ofiar i sprawców z uwzględnieniem bezpośredniego motywu zabójstwa.

Biorąc pod uwagę motywy popełnionych zabójstw, wyodrębniono ofiary zabójstw popełnionych na tle seksualnym, erotycznym, ekonomicznym, rodzinnym i retorsyjno-odwetowym. Motyw seksualny towarzyszył działaniu 8 sprawców, którzy pozbawili życia ogółem 17 ofiar, w tym 3 dzieci. We wszystkich przypadkach sprawcami byli mężczyźni, natomiast ofiarami były kobiety i dzieci obojga płci. Ofiary zabójstw seksualnych stanowiły najliczniejszą kategorię. Z motywów ekonomicznych popełniono ogółem 8 zabójstw, których dopuściło się 6 sprawców. Pozbawili oni życia 7 mężczyzn i 1 kobietę. Motyw erotyczny towarzyszył zbrodniom popełnionym przez 4 sprawców. Wszyscy byli mężczyznami, ofiarami były ich partnerki, zbrodnie miały zatem wyłącznie heteroseksualny charakter. Zbrodnie z motywów rodzinnych dotyczyły wyłącznie skonfliktowanych małżonków, często w tle występowała przemoc. Nie stwierdzono zabójstw rozszerzonych, w których ofiarami mogli być inni członkowie rodzin. W przypadku zabójstw rodzinnych wzięto pod uwagę 9 ofiar, zabójstw dopuściło się 5 kobiet i 4 mężczyzn. Ostatnią kategorią były zabójstwa z motywów retorsyjno-odwetowych. W tym przypadku uwzględniono 2 ofiary.

Jak wspomniano wcześniej, w akcie przemocy zasadnicza odpowiedzialność za czyn spada na sprawcę. Jednak analizy kryminologiczne i wiktymologiczne wskazują, że w niektórych przypadkach ciężar współodpowiedzialności dotyka także ofiary. Oczywiście „zaangażowanie” ofiar, ich udział w zbrodniczym akcie może być zróżnicowany, począwszy od lekkomyślności, nieostrożności, a skończywszy na prowokacji, ataku na przyszłego sprawcę. Uwzględniając zatem kryteria potencjalnej winy, można stwierdzić, że najmniejszy udział w zbrodni miały ofiary zabójstw seksualnych oraz na tle ekonomicznym. Ofiary zbrodni na tle seksualnym w branych pod uwagę przypadkach nie znały sprawców. Przeczy to ustaleniom, które poczynili cytowani wcześniej Leszczyński oraz Badźmirowska-Masłowska. Wynikać to może z faktu, że sprawcy zabójstw z motywów seksualnych popełniali omawiane czyny wielokrotnie. Czterech sprawców zostało zaliczonych do kategorii seryjnych. Wybierając ofiarę, zwykle kierowali się własnymi preferencjami, natomiast fakt wcześniejszej znajomości ofiary był dla nich drugorzędny. Ofiary zwykle nie spodziewały się ataku, w jednym przypadku ofiara przyjęła zaproszenie przygodnie poznanego mężczyzny, który potem stał się oprawcą. Wśród ofiar zabójstw seksualnych, całkowicie niewinnych, wyróżnić można swoistą podkategorię, którą

Tabela 2. Zestawienie motywów i czynników ryzyka wiktyimizacyjnego ofiar zabójstw z uwzględnieniem ich udziału w akcie zbrodniczym

OFIARY					
Typy ofiar Cechy	Całkowicie niewinne	Mniej winne niż sprawca	W równym stopniu winne co sprawca	Bardziej winne niż sprawca	Wyłącznie winne
Motywy zabójstwa	1. Seksualny 2. Ekonomiczny	1. Ekonomiczny 2. Rodzinny 3. Seksualny 4. Erotyczny	1. Rodzinny	1. Rodzinny, 2. Retorsyjno-odwetowy	Rodzinny
Relacja ze sprawcą	1. Obce dla sprawcy 2. Znane przez sprawcę z widzenia i obserwowane przez niego (obce)	1. Obce dla sprawcy lub znane z widzenia 2. Spokrewnieni ze sprawcą lub pozostający ze sprawcą w związku niesformalizowanym 3. Obce dla sprawcy 4. Związek erotyczny	Związek erotyczny Małżeństwo	1. Związek erotyczny, małżeństwo 2. Znajomi, związek erotyczny	Związek erotyczny Małżeństwo
Czynnik sytuacyjny – pośredni (związany z zachowaniem ofiary)	1. Nieostrożność – brak opieki (w przypadku dzieci) 2. Nieostrożność, lekkomyślne, choć przypadkowe ujawnianie swojego statusu materialnego ofiary	1. Zachowania ryzykowne związane ze zdobywaniem majątku 2. Prowokacja, narastający konflikt 3. Nieostrożne zachowanie, prowadzenie erotycznej gry ze sprawcą 4. Próba nakłonienia późniejszego sprawcy do stworzenia trwałego, zalegalizowanego związku lub zakończenie związku	Przebywanie w patologicznych środkowiskach, Picie alkoholu z przegołdnie poznanymi osobami	1. Picie alkoholu z późniejszym sprawcą, agresja, impulsywne zachowanie 2. Prowokacja ze strony późniejszej ofiary, wspólnie picie alkoholu	Upojenie alkoholowe, atak fizyczny na późniejszą sprawczynię
Czynnik sytuacyjny – pośredni	1. (Niestabilne) duża ufność wobec dorosłych (dzieci) 2. Wykonywanie zawodu z tzw. grupy ryzyka (taksówkarz)	1. Wykonywany zawód lub zajęcie, które sugerują zamożność przyszłej ofiary 2. Napięcia, konflikty o długotrwałym powtarzającym się charakterze w ryzykownych sytuacjach 3. Samotność ofiary i poszukiwanie partnera 4. Wymuszanie zachowań, nieakceptowanych przez przyszłego sprawcę, wzbudzenie zazdrości i niepewności u przyszłego sprawcy	Nadużywanie alkoholu	1, 2. Doraźny lub długotrwały konflikt między sprawcą a ofiarą	Stosowana przemoc wobec członków rodziny, znęcanie się fizyczne i psychiczne nad sprawcą, nadużywanie alkoholu

OFIARY

<p>Cechy osobowości (charakteru) ofiary</p>	<p>1. (Nieustalone)</p>	<p>1. Zachłanność i chęć zysku, niewykluczone skłonności do oszustwa 2. Bierność, brak umiejętności wycofania się z destrukcyjnych relacji, napastliwość, złożowość 3. Niski poziom krytycyzmu, silna chęć nawiązania relacji partnerskiej lub seksualnej 4. Konfliktowość, skłonności do dominacji, brak silnych więzi z przyszłym sprawcą</p>	<p>Skłonność do współzależnienia, możliwe perwersyjne zachowania seksualne i zdrada erotyczna</p>	<p>1. Impulsywność, agresja, niski poziom lęku, despotyzm wobec członków rodziny, 2. Skłonności do prowokowania słownego, zdrada erotyczna, pominięcie partnera, szantaż, prowadzenie demoralizującego trybu życia</p>	<p>Agresywność, skłonność do dominacji, chęć podporządkowania, brutalność,</p>
<p>Działanie sprawcy</p>	<p>1. Okaleczanie ciała okolic płciowych, piersi, symboliczne rany, torturowanie, penetracja seksualna, czerpanie przyjemności z aktu zabijania, <i>overkill</i> 2. Dążenie do szybkiego pozabawienia życia ofiary poprzez zadanie ciosów ostrym narzędziem w okolicę klatki piersiowej i brzucha, w niektórych przypadkach możliwe uprzednie duszenie ofiary w celu pozabawienia jej przytomności</p>	<p>1. Użycie broni palnej lub ostrego narzędzia, rany kłute w okolicach klatki piersiowej 2. Ostre narzędzie znajdujące się na miejscu zbrodni (nóż, siekiera, szpikulec), rany głowy, klatki piersiowej, pleców 3. Dokonanie gwałtu i uduszenie, pobicie ze skutkiem śmiertelnym, użycie tępego narzędzia powodującego śmiertelne obrażenia głowy 4. Działanie podstępne, zwykle z premedytacją, zwabienie ofiary w ustronne miejsce i zadanie ciosów tępym narzędziem, duszenie</p>	<p>Zadawanie ciosów tępym (miotek) lub ostrym (nóż) narzędziem, próba stworzenia sobie fikcyjnego alibi</p>	<p>Użycie ostrego narzędzia, bezładne zadawanie wielu ciosów w różne części ciała, działanie sprawcy pod wpływem emocji i (niekiedy) spożytego alkoholu</p>	<p>Afektywne, pozabawione premedytacji</p>

OFIARY					
Postępowanie ze zwłokami	<ol style="list-style-type: none"> 1. Obnażanie i ukrywanie zwłok, obnażanie i pozostawianie w widocznym miejscu, niebędącym miejscem zbrodni 2. Pozostawianie zwłok na miejscu zbrodni, brak jakichkolwiek działań zmierzających do ukrycia zwłok lub zatarcia śladów 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pozostawienie zwłok na miejscu zbrodni (rzadko ukrywanie zwłok) 2. Pozostawienie zwłok na miejscu zbrodni 3. Całkowite obnażenie zwłok i ich ukrywanie, ślady pośmiertnej manipulacji seksualnej 4. Ukrycie zwłok we wcześniejszym przygotowanym miejscu 	<p>Ukrywanie zwłok zwykle jednak w pobliżu miejsca zbrodni (piwnica, nieużytkowana studnia, zamurowanie w remontowanym pomieszczeniu)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Pozostawienie zwłok na miejscu zdarzenia 2. Pozostawienie zwłok na miejscu zbrodni, próba zatarcia śladów i zasugerowania innego motywu zbrodni, który skierowałby podejrzenia na inne osoby 	<p>Próba pomocy, ratowanie,</p>
Płeć/kategoria wiekowa ofiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. Kobiety w różnych kategoriach wiekowych, dzieci 2. Osoby obojga płci w średnim i starszym wieku 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Osoby obojga płci (częściej mężczyźni) w średnim wieku 2. Kobiety, mężczyźna 3. Kobiety w przedziale wieku 24–38 lat 4. Kobiety 	<p>Kobiety</p>	<p>Mężczyźni, kobiety, typ „tyrana domowego”, osoba w sile wieku</p>	<p>Mężczyźni, typ „tyrana domowego”, osoba w sile wieku</p>

Źródło: Opracowanie własne; uwaga: numeracja w poszczególnych kolumnach tabeli jest odniesieniem do wskazanych w wierszu 1 motywów zbrodni.

stanowią dzieci. Ofiary te w żaden sposób nie mogły zapobiec tragedii ani jej przeciwdziałać. Były całkowicie bezbronne i ufne wobec osób dorosłych, a czynnikiem, który przesądził o ich wiktyimizacji, był brak właściwej opieki ze strony opiekuna (2 przypadki) oraz lekkomyślność i zbytnia ufność matki wobec partnera życiowego, który potem okazał się sprawcą zabójstwa (1 przypadek). Wspólną cechą tej podkategorii zabójców były skłonności pedofilne i sadystyczne. Trudno natomiast wnioskować o czynnikach, które stanowiły ryzyko wiktyimizacyjne dorosłych kobiet. Najprawdopodobniej dużą rolę odegrały przypadek, preferencje sprawcy, dostępność ofiary w chwili, gdy u sprawcy pojawił się przymus działania wynikający z reakcji spustowej. Duża rozpiętość wiekowa ofiar (najmłodsza miała 18 lat, najstarsza ponad 70) wynika również z preferencji sprawców, u których wystąpiła wyraźna fiksacja dotycząca wyboru ofiar. Ofiary zabójstw z motywów seksualnych przed śmiercią doświadczyły cierpienia, brutalności sprawców, w niektórych wypadkach także tortur. Należy jednak dodać, że choć zbrodnie branych pod uwagę sprawców charakteryzowały się brutalnością, to nie należały do kategorii rytualizowanych. Odmienny charakter miały zabójstwa dzieci, w których przypadku sprawcy wyraźnie dążyli do unicestwienia ofiary, bowiem śmierć – a nie proces zabijania stanowiła cel ich działań. Poczynione w tym zakresie ustalenia wskazują, że analizowana kategoria ofiar całkowicie niewinnych nie wykazywała specyficznych cech w sposób szczególnie predestynujących je do roli ofiar. Na podstawie dostępnych informacji można wnioskować o dużej przypadkowości sytuacji sugerującej, że ofiary te znalazły się w niewłaściwym dla nich miejscu i czasie. W kategorii zabójstw z motywów seksualnych wyodrębniono także przypadki ofiar, którym przypisać można quasi-winę. Ofiarami częściowo winnymi były kobiety stosunkowo młode, w wieku 24–38 lat. One również wcześniej nie znały sprawców, jednak przed popełnieniem zbrodni nawiązały z przyszłymi zabójcami kontakt. Była to krótkotrwała znajomość, jednak o dużym ładunku emocjonalnym. Ofiary poznały późniejszych sprawców w mało bezpiecznych okolicznościach (przypadkowe spotkanie w barze, podczas jazdy autobusem, na ulicy), a przy tym uwikłały się w ryzykowną grę erotyczną, którą być może rozpoczęły same lub którą zainicjował sprawca. Dostępne informacje mogą wskazywać na poszukiwanie przez ofiary bliskiego kontaktu, nadmierną ufność wobec nieznanymi osób, lekkomyślność, być może także skłonności do prowokacji erotycznej. Czynniki te zawierają się w obszarze ryzyka wiktyimizacyjnego i wyraźnie predestynują do roli ofiary przemocy seksualnej. Ofiary przed śmiercią (lub tuż po zgonie) zostały zgwałcone lub/i poddane innym formom manipulacji seksualnej, przy czym nie można wykluczyć, że powiązany ze zbrodnią gwałt mógł mieć charakter sytuacyjny, wynikający z nadinterpretacji (lub całkowicie błędnej interpretacji) zachowania

przyszłej ofiary. W przypadku tej kategorii ofiar można stwierdzić, że do tragedii przyczyniło się ich nieprzemyślane zachowanie połączone z potrzebą nawiązania bliskich relacji towarzysko-erotycznych.

Do kategorii ofiar całkowicie niewinnych zaliczono także ofiary zabójstw na tle ekonomicznym. Ogółem zbrodni tych dopuściło się 6 sprawców, unicestwiając 8 osób. W jednym przypadku sprawca działał na zlecenie i zanim został ujęty, zabił 3 osoby. Nie we wszystkich jednak przypadkach tego typu zbrodni można mówić o całkowitym braku winy ofiary. Jednak w 3 branżach pod uwagę sytuacjach nie można się było doszukać żadnych czynników sugerujących o współodpowiedzialności ofiar. W jednym przypadku ryzyko wiktyimizacyjne wiązało się z wykonywanym przez ofiarę zawodem. W pozostałych dwóch przypadkach jedynymi czynnikami predestynującymi do roli ofiary był wiek oraz samotność. Można sądzić, że sprawcy zabójstw kierowali się w tych przypadkach sposobnością oraz łatwością, z jaką mogli dokonać napaści bez ryzyka skutecznej obrony ofiary lub nawet kontrataku z jej strony. Sprawcy liczyli na bezbronność i łatwą, choć przypadkową zdobycz, bowiem przed dokonaniem napadu nie orientowali się w poziomie zasobności materialnej późniejszych ofiar. Wskazuje to na przypadkowość wyboru ofiar oraz na brak atrybutów, które mogłyby oznaczać potencjalną zasobność ofiar. Ofiary faktycznie nie broniły się, nie podjęły walki z napastnikami. Przesądziły o tym ich wiek, mniejsza siła fizyczna i zaskoczenie. Inaczej już jednak przedstawia się sytuacja ofiar, którym przypisać można częściową quasi-winę. Osoby te także nie były spokrewnione ani nie należały do kręgu znajomych późniejszych sprawców. Mimo to sprawcy posiadali na ich temat dość obszerną wiedzę. Dotyczyła ona przede wszystkim stanu zasobności materialnej, pewnych nawyków, sposobu życia czy stosowanych zabezpieczeń. Wspomnianych informacji dostarczyły sprawcom nie tylko obserwacje, ale przede wszystkim same ofiary, które nie ukrywały wysokiego statusu ekonomicznego. Ofiary tej kategorii uchodziły w środowisku za osoby wpływowe, nie unikały przy tym ryzykownych przedsięwzięć, które przynosiły im znaczne zyski. Jedna z ofiar prowadziła niezupełnie legalną działalność, związaną między innymi z udzielaniem pożyczek przy bardzo wysokim oprocentowaniu. Ofiary nie stroniły od hazardu, mogły mieć także (choć nie zostało to oficjalnie ustalone) kontakt z grupami przestępczymi. Są to czynniki ryzyka wiktyimizacyjnego powiązane przede wszystkim z obszarem ekonomicznym. Warunki te wzmocnione zostały dodatkowo lekkomyślnością ofiar, skłonnością do przesadnego eksponowania zamożności, zawieraniem ryzykownych znajomości. W przypadku zabójstw z motywów ekonomicznych (niezależnie od ewentualnej współodpowiedzialności ofiar) unicestwienie ofiary jest środkiem, a nie celem. Sprawcy zatem wybierali narzędzia zbrodni, które będą

skuteczne, umożliwią szybkie działanie, stąd wybór broni palnej i ostrego narzędzia. W niektórych przypadkach sprawcy, chcąc opóźnić wykrycie zbrodni i/lub zatuszować ślady, starali się ukryć zwłoki, jednak nie czynili tego w skrupulatny sposób.

Szczególną podkategorią ofiar mniej winnych aniżeli sprawcy były ofiary zabójstw z motywów erotycznych. W tej kategorii ofiarami były wyłącznie kobiety pozostające w erotycznych relacjach z późniejszym sprawcą. Uwzględniono 4 przypadki ofiar, które mieściły się tylko w dwóch schematach zachowań. Schemat pierwszy wiązał się z zakończeniem związku z inicjatywy ofiary, drugi natomiast opierał się na głębokim zaangażowaniu ofiary w związek i próbie nakłonienia przyszłego sprawcy do zmiany charakteru dotychczasowej relacji. W obu schematach zachowań wspólnym czynnikiem sytuacyjnym o pośrednim charakterze był klimat niepewności. W przypadku ofiar, które zakończyły związek, to właśnie one zachowując emocjonalny dystans, wywoływały u sprawców niepewność co dalszych losów związku i zachowania wierności. W drugiej sytuacji źródłem niepokoju ofiar byli późniejsi sprawcy, którzy unikali głębszego zaangażowania i deklaracji, co spowodowało determinację ofiar w próbach nakłonienia partnerów do zmiany nastawienia lub jasnej deklaracji co do przyszłości związku. W niektórych przypadkach ofiary wykazywały skłonności do dominacji, manipulacji i konfliktowości. W każdym schemacie zachowań ofiary sprawcy działali podstępnie, z premedytacją, przygotowując scenariusz zbrodni. Świadczy o tym chociażby fakt zwabienia ofiar w upatrzone miejsce, działania zmierzające do ukrycia zbrodni, zatarcie śladów, przygotowanie alibi, ukrycie zwłok. Sprawcy zwykle dążyli do szybkiego pozbawienia życia ofiar, nie stwierdzono przejawów zachowań, które wskazywać mogłyby na okrucieństwo sprawcy. Żadna z ofiar nie podejrzewała podstępu ani złych zamiarów, zgodziły się dobrowolnie na spotkanie, które zakończyło się dla nich tragicznie. W ocenie sprawców zabójstwo stanowiło jedyne skuteczne w ich mniemaniu rozwiązanie trudnej sytuacji związanej z niepewnością w związku.

Specyficzną kategorią ofiar są ofiary zabójstw z motywów rodzinnych. Dla potrzeb niniejszego opracowania wzięto pod uwagę ogółem 9 ofiar, wśród których było 5 kobiet oraz 4 mężczyzn. Ofiary tych czynów w różnym stopniu ponoszą współodpowiedzialność za zbrodnię. Są wśród nich ofiary w mniejszym stopniu winne niż sprawca, ponoszące taką samą odpowiedzialność jak sprawca, ofiary bardziej winne niż sprawca oraz ofiary ponoszące całkowitą odpowiedzialność za zbrodnię. Dwie ostatnie kategorie ofiar to osoby będące tzw. tyranami domowymi, apodyktyczne, stosujące przemoc wobec domowników, sprawujące kontrolę. Warto zauważyć, że wśród dorosłych ofiar zabójstw z motywów rodzinnych nie

ma ofiar całkowicie niewinnych, przypadkowych. Zwykle zbrodnie te są zwykle konsekwencją narastających problemów w rodzinie, przejawów jej patologizacji. Odstępstwo od tej prawidłowości stanowią dziecięce ofiary zabójstw dokonanych przez rodziców lub opiekunów. W niniejszym opracowaniu uwzględniono jedynie dorosłe ofiary zabójstw rodzinnych. Motyw zbrodni sugeruje, że wszystkie ofiary, niezależnie od ich faktycznej współodpowiedzialności za dokonany czyn, pozostawały w trwałym (sformalizowanym lub nie) związku ze sprawcą lub były z nim spokrewnione. Ofiary ponoszące mniejszą niż sprawca odpowiedzialność za czyn były osobami biernymi, wycofanymi, nie potrafiły zakończyć destrukcyjnego dla siebie związku. Wikały się przy tym w liczne konflikty z późniejszym sprawcą. Warto także zauważyć, że najczęstszym czynnikiem sytuacyjnym pozostającym w bezpośrednim związku z zabójstwem jest picie alkoholu przez późniejszą ofiarę. Alkohol zwykle wpływał rozhamowująco, wzmacniał agresję, sprzyjał awanturnictwu i stosowaniu przemocy. Ofiary winne w mniejszym lub równym stopniu co sprawca to przede wszystkim kobiety i w jednym przypadku mężczyzna. Kobiety to zwykle osoby współuzależnione, które nie potrafiły obronić ani siebie, ani dzieci przed konsekwencjami, jakie powoduje dysfunkcyjne środowisko rodzinne. Tłem zabójstwa była między innymi patologiczna zazdrość wynikająca z problemów alkoholowych sprawcy. W tych przypadkach sprawcy starali się zacierać ślady i ukrywać zwłoki, wykorzystując w tym celu najbliższy teren, a nawet pomieszczenia budynku mieszkalnego. Mężczyzna, który również ponosił mniejszą winę niż jego żona sprawczyni, został podstępnie zmordowany na skutek działania trucizny, którą w posiłkach systematycznie aplikowała mu małżonka. W przypadku tego zabójstwa trudno jednoznacznie określić bezpośrednio działający czynnik sytuacyjny, ponieważ zaplanowane zabójstwo było rozłożone w czasie. Natomiast sytuacją pośrednią były konflikty świadczące o wzajemnym znużeniu sobą partnerów, braku pozytywnych emocji, złośliwość przyszłej ofiary i próby podporządkowania sobie żony.

Natomiast ofiary wyłącznie winne zwykle spożywały (wraz z partnerką) alkohol, który doprowadził ich do stanu upojenia alkoholowego. Wywołana pod wpływem trunku kłótnia, atak fizyczny na partnerkę doprowadziły do tragedii. Sprawczynie były osobami ujawniającymi wyraźne symptomy wyuczonej bezradności i efektu psychologicznej pułapki. Po dokonaniu zabójstwa próbowały spieszyć na ratunek ofierze, podejmowały próby reanimacji, wzywały pogotowie. Rzadko spotykaną sytuacją jest wejście kobiety w rolę tyрана domowego. W tym przypadku ofierze można przypisać większy udział i współwinę w zabójstwie. Ofiara była osobą skłoną do dominacji, posługującą się manipulacją i poniżającą swojego męża. Jednym z mechanizmów manipulacji było podważanie męskości

partnera i porównywanie go z kochankiem. Bezpośrednim czynnikiem, który doprowadził do zbrodni, było podważenie kwestii ojcostwa. Sprawca pod wpływem silnego afektu zadał kilka ciosów ofierze nożem kuchennym, po czym zadzwonił po pogotowie i udał się na komisariat policji.

Zabójstwa, w których ofiara ponosiła wyłączną winę, mają charakter działań afektywnych, sprawczyniami zwykle kierowały silne emocje wywołane gwałtownym zachowaniem przyszłej ofiary i zastosowaniem przemocy. Późniejsze ofiary wywołały sytuację traumatyczną, która przekraczała możliwości obronne sprawczyń. Ofiary były osobami nieustannie prowokującymi sytuacje zagrożenia, nie tylko dla sprawczyń, ale i pozostałych członków rodziny. Zachowania takie należy rozpatrywać w kategorii sytuacji ciągłej, pośrednio powiązanej z dokonanym zabójstwem. Nieustanna prowokacja ze strony ofiar doprowadziła sprawczynie do skrajnego napięcia, którego rozładowanie miało charakter wyjątkowo gwałtowny i pozbawiony racjonalnego planowania i działania. W konsekwencji narzędziem zbrodni były zwykle przedmioty codziennego użytku, zwykle nóż kuchenny, co również może świadczyć o braku premedytacji w działaniu. Potwierdzają to także podejmowane próby ratowania ofiary, okazywany żal i poczucie winy za dokonaną zbrodnię.

Kategorią zabójstw, w której również ofiary w znaczący sposób przyczyniły się do ich popełnienia, były czyny z motywów retorsyjno-odwetowych. W tym przypadku dla potrzeb niniejszego opracowania wzięto pod uwagę 2 ofiary. Obie ofiary pozostawały w bliskich relacjach ze sprawcami. Znaczący poziom współodpowiedzialności za zbrodnię przypisany ofiarom miał związek z prowokacją, jakiej ofiary się dopuściły, co stanowiło jednocześnie bezpośredni czynnik sytuacyjny. Natomiast w sposób pośredni wpłynęły długotrwałe konflikty w relacji ofiara–sprawca. Ofiary, prowokując sprawcę, nie zdawały sobie sprawy, że przekraczają pewną granicę odporności psychicznej sprawcy i zwykle świadomie zwiększały poziom napięcia, wywołując u sprawców silne negatywne uczucia gniewu, złości nienawiści. Zważywszy, że już wcześniej między sprawcą a ofiarą występowały konflikty, zatem kolejna prowokacja ze strony ofiary doprowadziła do zabójstwa. W jednym przypadku ofiara dopuściła się szantażu, którego celem było wymuszenie określonych zachowań sprawcy. Sprawcy po dokonaniu zbrodni zwykle starali się ukryć czyn, fałszując dowody, zacierając ślady w celu ukrycia rzeczywistego motywu zbrodni i próbując tym samym skierować podejrzania na inne osoby.

Przedstawiona analiza wiktyimizacyjna (obejmująca zarówno cechy predestynujące, jak i czynniki ryzyka wiktyimizacyjnego) wskazuje, że również w najokrutniejszej zbrodni działanie sprawców podlega różnej ocenie, co wskazuje na zróżnicowaną odpowiedzialność prawną. Zwykle wobec sprawczyń zabójstw

rodziny, w których ofiara była wyłącznie winna lub bardziej winna niż sprawca (sprawczyni), zasądzone kary były zdecydowanie łagodniejsze (np. kara 8 lub 10 lat pozbawienia wolności). Należy także zwrócić uwagę na zależność zachodzącą między udziałem ofiary w genezie zabójstwa a wykrywalnością sprawców. W przypadku ofiar całkowicie niewinnych (zwłaszcza w zbrodniach z motywów seksualnych) wykrycie sprawcy i udowodnienie mu winy staje się zdecydowanie trudniejsze aniżeli w przypadku ofiar ponoszących współodpowiedzialność za czyn. Poczynione ustalenia mogą mieć również znaczenie dla wskazań prewencyjnych.

5. Czy każdy może stać się ofiarą? Wnioski na potrzeby działań profilaktyczno-prewencyjnych

Odpowiedź na postawione w tytule pytanie bynajmniej nie jest prosta. Powołując się na von Hentinga, można stwierdzić, że ofiarą przestępstwa (jakiegokolwiek) może być każdy człowiek, bez względu na płeć czy wiek¹⁷. Typy określone jako *general classes* (kobiety, dzieci, osoby starsze) w rzeczywistości nie stanowią żadnej klasyfikacji, która miałaby moc eksplanacyjną i mogłaby posłużyć formułowaniu wniosków dla potrzeb profilaktyki czy prewencji. Celem niniejszego opracowania nie jest odniesienie się do *general classes* ofiar wszystkich przestępstw, lecz jedynie do kategorii ofiar zabójstw. Odnosząc się zatem do ofiar zabójstw, można stwierdzić, że pierwszą cechą predestynującą do stania się ofiarą zabójstwa, jest brak lub ograniczona możliwość obrony rozumiana jako nieumiejętność lub nieskuteczność chronienia dóbr szczególnie istotnych, czyli na przykład własnego życia, majątku. Cecha ta dotyczy zatem ofiar zabójstw na tle ekonomicznym. Słabość fizyczna lub psychiczna również będzie znaczącą cechą, na którą zwracają uwagę zabójcy seksualni. Należy jednak pamiętać, że zasadniczą cechą, jaką kierują się zabójcy seksualni, są preferencje seksualne, dopiero na drugim miejscu znajdują się cechy, które z perspektywy sprawcy ułatwią dokonanie zbrodni. Wskaźnikiem słabości fizycznej może być wzrost, postura, którą sprawca ocenia z punktu widzenia ewentualnej obrony podjętej przez ofiarę. Słabość psychiczną może zdradzać niepewne zachowanie, lękliwość lub nawet powściągliwość, które sprawca w kategoriach słabości będzie oceniał. Może to być także skłonność do podporządkowania się i uległość wobec dominacji sprawcy. Kolejną grupą cech (bo nie można w tym wypadku mówić o jednej wyizolowanej cesze) predestynującą do roli ofiary jest agresja, napastliwość, potrzeba kontroli. Cechy te mogą przybierać różne formy,

¹⁷ B. Hołyst, *Wiktymologia...*, op.cit., s. 433.

począwszy od prowokacji, napaści fizycznej, a skończywszy na tyranii. Zespół tych cech znamionuje ofiary, które są zwykle bardziej winne od sprawcy bądź nawet ponoszą wyłączną winę. Ofiary te swoim zachowaniem bardzo przypominają sprawców. Stanowią jednocześnie całkowite przeciwieństwo ofiar przypisanych do pierwszej kategorii. Agresja i napastliwość są cechami znamionowymi dla ofiar przede wszystkim zabójstw rodzinnych, choć również pojawiają się w zabójstwach retorsyjno-odwetowych.

Kolejną cechą predestynującą do roli ofiary jest lekkomyślność. Charakteryzuje ona przede wszystkim ofiary zabójstw na tle ekonomicznym, seksualnym lub erotycznym (choć już w zdecydowanie mniejszym stopniu). Przyszłe ofiary nie potrafią przewidywać następstw swoich zachowań, jak również konsekwencji działania sprawcy.

Wystąpienie powyższych cech u ofiar nie wyklucza pojawienia się kolejnej cechy, czyli zachowań aspołecznych. Zachowania aspołeczne, np. picie alkoholu, zażywanie narkotyków czy promiskuityzm seksualny, powodują wzmocnienie innych cech predestynujących do roli ofiary, tworząc szczególną konstelację cech powiązanych na zasadzie przyczynowo-skutkowej. Stwarzają możliwość wchodzenia w ryzykowne interakcje z późniejszym sprawcą, obniżają możliwość obrony poprzez ujawnienie słabości lub zwiększają ryzyko wiktyimizacyjne, potęgując agresję.

Zaprezentowane na podstawie ustaleń empirycznych syntetyczne zestawienie cech predestynujących do roli ofiary nie pozwala jednak uzyskać odpowiedzi na postawione w tytule pytanie „kto?”. Można powiedzieć, że wszystkie ofiary zabójstw w mniejszym lub większym stopniu posiadają wskazane cechy. Można dzięki nim stworzyć tylko ogólny profil ofiary zabójstwa, nie uprawnia to jednak do stworzenia szczegółowego modelu ofiary, który identyfikowałby je wśród całej populacji. Nie mają one bowiem, jak pisze Hołyst, żadnych cech szczególnie je wyróżniających¹⁸. Uwagę tę można również odnieść do ofiar zabójstw. W zależności od motywu zabójstwa rolę może odgrywać płeć ofiary. W przypadku analizowanych zabójstw seksualnych były to wyłącznie kobiety i należy sądzić, że prawidłowość ta, wskazująca na liczebną przewagę kobiet wśród ofiar tego typu zabójstw, będzie cechą znaczącą. W przypadku zabójstw z motywów ekonomicznych i retorsyjno-odwetowych ofiarami są przede wszystkim mężczyźni. Szczególnym typem zabójstw są zabójstwa rodzinne, w których ofiarami mogą być zarówno dorośli mężczyźni, kobiety, jak i dzieci. W przypadku tych zabójstw proporcje dotyczące płci ofiar równoważą się. Różny jest natomiast charakter zbrodni, w przypadku

¹⁸ Ibidem, s. 451.

ofiar płci męskiej zwykle mamy do czynienia ze zbrodnią popełnioną w afekcie natomiast gdy ofiarą jest kobieta, zbrodnia popełniona jest z premedytacją.

Odnosząc się do powyższych sugestii, można stwierdzić, że określenie potencjału wiktymogennej jednostki pozwala na opracowanie strategii prewencyjnych. Odwołując się do ustaleń badawczych, można podkreślić, że potencjał wiktymogennej jednostki może mieć zarówno charakter kontekstowy, jak i immanentny. Obejmuje zarówno cechy indywidualne (jak np. sposób reakcji w sytuacjach stresowych, cechy osobowościowe), jak też i warunki życia, które w określonych sytuacjach stanowią warunki zagrażające. Subiektywizm tych sytuacji powoduje, że trudno jest ustalić, które z cech będą pełniły wiodącą rolę i stanowią źródło zagrożeń. Jak bowiem twierdzi Hołyst, każda wartość materialna i niematerialna może być w określonych sytuacjach i dla określonych osób przedmiotem szczególnego pożądanego. Jeśli wartość ta dla jednostki ma szczególne znaczenie, bowiem jest wysoko usytuowana w hierarchii potrzeb, zaś jej osiągnięcie jest blokowane, należy sądzić, że jednostka będzie starała się pozyskać wspomnianą wartość w sposób nielegalny, uciekając się do zachowań dewiacyjnych¹⁹. Zabójstwo zatem może stać się takim destrukcyjnym pokonaniem sytuacji zagrożenia lub zaspokojenia pożądanego. Formułując wskazania dla potrzeb strategii prewencyjnych, odnieść się należy zatem do zróżnicowanych kategorii zabójstw i kontekstowego, jak i immanentnego ujęcia cech jednostek, które złożyły się na ich potencjał wiktymogennej. W przypadku ofiar całkowicie niewinnych duże znaczenie odgrywa kontekst sytuacyjny, natomiast cechy indywidualne ofiary, które można rozpatrywać w perspektywie potencjału wiktymogennej tych jednostek, pozostają nieustalone. W odniesieniu do tej kategorii ofiar nie ma możliwości poczynienia wskazań dla potrzeb prewencji. W przypadku ofiar, których wina, choć mniejsza niż sprawcy, jest jednak dostrzegalna, należy zwrócić uwagę na szereg zachowań ryzykownych podejmowanych świadomie przez późniejsze ofiary, które wiążą się z prowokacją (czynną, świadomą), nieostrożnością, konfliktowością, a także z zachowaniami społecznymi połączonymi z kontaktami ze środowiskami patologicznymi i nadużywaniem alkoholu. Czynniki te stanowią podatność wiktymizacyjną, składającą się na wyższy od przeciętnego potencjał wiktymogennej. Cechy te jednocześnie mogą być rozpatrywane jako cechy immanentne przyszłych ofiar niezależne od kontekstu sytuacyjnego. W niektórych przypadkach brak umiejętności radzenia sobie z emocjami i ze stresem zdeterminował sytuację tych ofiar. Najbardziej jednoznaczną kategorię pod względem cech kształtujących ich potencjał wiktymogennej stanowią ofiary, których wina jest większa niż sprawcy bądź

¹⁹ Ibidem, s. 91.

wręcz wyłączna. Osoby te posiadały cechy osobowościowe w sposób szczególny składające się na podatność wiktyimizacyjną. Potrzeba dominacji, sprawowania kontroli i agresja, a także impulsywność i małe kompetencje społeczne czyniły z nich pierwotnie sprawców. Ponieważ w większości przypadków motyw tych zabójstw miał charakter rodzinny strategie prewencyjne winny być ukierunkowane na wczesną interwencję w sytuacjach przemocowych. Intensywna praca z ofiarami przemocy oraz jej sprawcami powinna umożliwić nie tylko rozpoznawanie zróżnicowanych form przemocy, ale także podniesienie kompetencji społecznych w zakresie kontroli złości oraz umiejętności radzenia sobie ze stresem zarówno w zakresie poszukiwania rozwiązań problemu, jak i radzenia sobie z emocjami.

LITERATURA:

- Badźmirowska-Masłowska K., *Młodociani sprawcy zabójstw w Polsce*, Kraków 2000.
- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K., *Kryminologia*, Gdańsk 2004.
- Gierowski J.K., Jaśkiewicz-Obydzińska T., *Zabójcy i ich ofiary*, Kraków 2003.
- Hołyst B., *Kryminologia*, Warszawa 1986.
- Hołyst B., *Wiktymologia*, Warszawa 1997.
- Kowalczyk M.H., *Zabójcy i mordercy. Czynniki ryzyka i możliwości resocjalizacji*, Kraków 2010.
- Kuć M., *Wiktymologia*, Warszawa 2010.
- Jaśkiewicz-Obydzińska T., Wach E., *Ofiary zabójstw [w:] Zabójcy i ich ofiary*, J.K. Gierowski, T. Jaśkiewicz-Obydzińska (red.), Kraków 2003.
- Leszczyński J., Hanausek T., *Kryminologiczne i kryminalistyczne problemy zabójstw z lubieżności*, Warszawa 1995.
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Warszawa 2008.

KOMUNIKATY SPECJALNE SZKOŁA I UCZNIOWIE

Lucyna Czechowska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

KLUCZ DO SUKCESU DWUSTRONNYCH KOMISJI PODRĘCZNIKOWYCH

ABSTRACT

The aim of this article is to analyze the efficiency of the three currently working on the Polish side bilateral textbook commissions (Polish-German, Polish-Lithuanian and Polish-Ukrainian). Its added value lies, firstly, in rarely undertaken in the literature comparative research – the author's ambitions go beyond simple description of several different textbook committees. Secondly, in the formulation of concrete conclusions, which to some extent can be applied in practice. The used research method was studying the documents. Using the technique of critical analysis of the content the author revealed similarities and differences in the functioning of the three institutions in terms of: the history of creation; tasks, procedures and organization of their work; discussed topics and appearing controversies; the effects of undertaken actions. On that basis, she formulated the conviction that a decisive impact on the effectiveness of the mentioned institutions have the following factors: ambitions and chosen by commissions course of action, the framework of states' educational policies, the political support of the governments, wide debate on commissions' findings, attitudes of the societies on the both sides of the border and objective factors like: time, stage of nation-building process and partners' financial capacities.

Key words:

Poland, Germany, Lithuania, Ukraine, reconciliation

1. Wstęp

Niezbędnym elementem procesu pojednania pomiędzy narodami jest wypracowanie wzajemnie akceptowalnego sposobu prezentowania wspólnej historii. Dopóki fragmenty tzn. trudnej historii wywołują gwałtowne i negatywne emocje u przeważającej części społeczeństwa choć jednego z zainteresowanych państw, nie można mówić o pełnej koncyliacji. Dlatego też obok wspierania projektów wzmacniających kontakty międzyludzkie (np. poprzez wymianę młodzieży) i handlowe (np. w ramach współpracy transgranicznej) wiele rządów decyduje się na dwustronne badania naukowe mające na celu sporządzanie protokołów rozbieżności oraz ich systematyczne skracanie. Komisje podręcznikowe idą o jeszcze jeden krok dalej. Ich zadaniem jest przekazywanie wspólnie wypracowanej wersji zdarzeń historycznych i ich interpretacji społeczeństwom w trakcie pobierania nauki szkolnej. Przy czym wspólnie wypracowana wersja nie oznacza, co do zasady, stawiania wyłącznie jednoznacznych ocen konkretnych faktów i powiązanych z nimi osób, a raczej dbałość o to, żeby w przypadku elementów powodujących kontrowersje z równym szacunkiem ukazywać oba punkty widzenia, zostawiając uczniom miejsce na samodzielne wyciągnięcie wniosków. Misja tego typu instytucji opiera się na przeświadczeniu, że „szkolne podręczniki konstruują szczególną rzeczywistość, ponieważ biorą udział w tworzeniu kanonów prawdziwości dla zwykłych ludzi”¹. Bez wątplenia podręczniki mają istotną siłę interpretacji – są środkiem przekazu polityki historycznej i konstruują tożsamości – a jako takie mogą przyczyniać się do pogłębiania konfliktów lub stać się medium porozumienia. Dlatego też tego typu współpraca nawiązywana jest z reguły pomiędzy narodami, które doświadczyły ze swojej strony aktów gwałtu lub/i niesprawiedliwości.

Świetnym przykładem tego typu działań są Francja i Niemcy. W wyniku prac wspólnej komisji opracowano pokaźną ilość materiałów dydaktycznych sygnowanych znakiem DeuFraMat. Portal internetowy pod taką samą nazwą zawiera – „obok fachowych artykułów i analiz – bogaty wybór źródeł, statystyk, zdjęć i innych ilustracji, fragmenty filmów i słuchowisk”, a także moduł ze scenariuszami lekcji². Systematycznie pogłębiania współpraca doprowadziła do wydania trzypięciotomowego regularnego podręcznika do historii, z którego korzystają dzisiaj uczniowie

¹ J. Klepacka, *Wspólna przeszłość – wspólny podręcznik?* „Polski Kalendarz Europejski” 2009, nr 123, s. 35.

² K. Ruchniewicz, *Noch ist Polen nicht verloren*, 29.03.2014, <http://krzysztofuchniewicz.eu/noch-ist-polen-nicht-verloren/>, [dostęp: 27.06.2014].

obu państw³. Podobne inicjatywy w ramach Międzynarodowego Instytutu Badań nad Podręcznikiem Szkolnym (GEI) w Brunzwiku RFN prowadziła w latach 50. i 90. XX wieku także z Japonią i Holandią oraz nadal realizuje z Czechami, Rosją i Białorusią⁴. Wspólnym mianownikiem wymienionych projektów jest dążenie do rewizji treści podręcznikowych, niemniej poszczególne gremia różnią się zakresem tematycznym prowadzonych rozmów oraz formą współpracy (od nieformalnych i okazjonalnych konferencji historiograficznych odnośnie do wybranych zagadnień po regularną pracę stałych zespołów nad wspólnymi materiałami dydaktycznymi). Począwszy od ostatniej dekady minionego wieku, GEI podejmuje także próby mediacji dotyczące programów edukacyjnych, w których jedną ze stron nie są Niemcy, szczególnie wobec społeczeństw postkonfliktowych, takich jak np.: Korea i Japonia, Palestyna i Izrael czy Bałkany oraz państwa b. ZSRR. Według zdania Katarzyny Ferszt-Piłat misja odideologizowania i odpolitycznienia treści podręcznikowych jest zdecydowanie bliższa realizacji w Europie niż na innych kontynentach, z których niechlubny prym wiedzie Azja Południowo-Wschodnia⁵.

Dotychczas Rzeczpospolita Polska powołała gremia dokonujące refleksji nad treściami podręcznikowymi w zakresie nauczania historii i geografii w kooperacji z: RFN, Izraelem, Litwą, Rosją, Białorusią, Ukrainą i Austrią⁶. W chwili obecnej aktywnie funkcjonują trzy z nich: Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, Polsko-Litewska Dwustronna Komisja do badania problemów

³ Badania przeprowadzone po zakończeniu pierwszej fazy projektu pokazały, że Francuzi i Niemcy mają wiele pozytywnych stereotypów na swój temat, niemniej nadal niewiele o sobie wiedzą, zaś kontakty międzyludzkie nie nadążają w swojej serdeczności za relacjami międzypaństwowymi. W rezultacie wspólny projekt historiograficzny został w latach 80. wznowiony. K. Ferszt-Piłat, *Badania podręcznikowe w kontekście komunikacji międzykulturowej* [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, K. Dziurzyński (red.), Józefów 2012, s. 105–106.

⁴ Niemiecko-japoński projekt dotyczący podręczników nie zyskał bardzo ścisłego charakteru, ograniczając się do kilku konferencji. Nieformalna w pierwszym okresie współpraca została ożywiona w latach 90. w następstwie badań wskazujących istnienie negatywnych stereotypów odnośnie co do Niemców w holenderskich podręcznikach. Projekt został sfinalizowany w roku 1997. Prace Komisji zapoczątkowane w roku 1967 (przerwane wskutek wydarzeń praskiej wiosny 1968 roku) i wznowione w roku 1987 koncentrują się wokół idei państwa narodowego i jego interpretacji. Geografowie rozpoczęli swoje konsultacje w roku 1990, zaś historycy rok później. Osią wzajemnej współpracy tych drugich jest socjalizm w swojej narodowej i realnej postaci. Projekt, doniosły przez wzgląd na młodą białoruską państwowość, która nie wypracowała jeszcze własnych podręczników historycznych, ani rodzimej historiografii, zapoczątkowano dopiero w XXI wieku.

⁵ K. Ferszt-Piłat, *Badania podręcznikowe...*, op.cit., s. 105–111.

⁶ K. Sanojca, *Polska narracja podręcznikowa w świetle prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych do Historii i Geografii. Doświadczenia z lat 2007–2010* [w:] *Opinie edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych. Tom IX*, G. Chomicki (red.), Kraków 2011, s. 55–56; P. Unger, *Dwustronne komisje podręcznikowe*, „Wiadomości Historyczne” 2004, 5, s. 312.

nauczania historii i geografii oraz Polsko-Ukraińska Komisja Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii⁷. Z każdym z wyżej wymienionych narodów łączy Polaków tzw. trudna historia oraz konflikty o pamięć wykraczające daleko poza sferę podręcznikową. W przypadku stosunków polsko-niemieckich najbardziej emocjonalne dyskusje towarzyszą próbom upamiętniania cierpień Niemców przesiedlonych z terenów dzisiejszej Polski w efekcie zakończenia II wojny światowej, których przykładem mogą być: budowa Centrum przeciwko Wypędzeniom czy wystawa „Wymuszone drogi. Ucieczka i wypędzenie w Europie XX wieku” autorstwa Eriki Steinbach. Reprezentujące tzw. wypędzonych Powiernictwo Pruskie składało także pozwy odszkodowawcze, na które w roku 2004 prezydent Warszawy Lech Kaczyński odpowiedział *Raportem o stratach wojennych Warszawy*. Kilukrotnie w tzw. wojnę papierową uwikłały się również parlamenty obu państw⁸. Zaś jednym z najnowszych przykładów rozdźwięków na tle historycznym może być złożenie przez Światowy Związek Żołnierzy AK i jednego z kombatantów pozwu przeciwko producentom niemieckiego serialu „Nasze matki, nasi ojcowie”⁹. W przypadku Polaków i Litwinów głównym polem sporów o wspólną historię były negocjacje Traktatu między Rzeczpospolitą Polską a Republiką Litewską o przyjaznych stosunkach i dobrosąsiedzkiej współpracy. W toku rozmów strona litewska żądała wówczas potępienia tzw. buntu Żeligowskiego oraz uznania Wilna (które wielu Polaków uważa za polskie miasto) historyczną stolicą Litwy. Nie mniej napięty był spór o rolę, jaką na ziemiach litewskich podczas II wojny światowej odegrała Armia Krajowa (oskarżana przez Litwinów o terroryzowanie i mordowanie miejscowej ludności cywilnej narodowości litewskiej). Jego wyrazem była cofnięta dopiero w 2004 roku odmowa przyznania

⁷ *Komisje podręcznikowe*, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=124&Itemid=137, [dostęp: 17.02.2013].

⁸ W roku 1998 Bundestag wydał rezolucję roszczeniową w wydzwieku wobec Polski i Czech, na co polski Sejm odpowiedział specjalnym oświadczeniem o nienaruszalności granic i polskiej własności nieruchomości. Uchwałą z roku 2004 roku Sejm RP zakusom odszkodowawczym Powiernictwa Pruskiego przeciwstawił polskie żądania reparacyjne. Dla uspokojenia nastrojów społecznych powołano zespół polsko-niemieckich prawników – ekspertyza opracowana przez prof. Jana Barcza i prof. Jochena Froweina przyczyniła się do wyjaśnienia dużej części obaw związanych z perspektywą wznowienia wzajemnych roszczeń. Szerzej na ten temat m.in.: K. Ziemer, *Zazębianie się sprawy polskiej i sprawy niemieckiej i ich rozwiązanie po roku 1989*, „Sprawy Międzynarodowe” 2008, nr 1, s. 126–134; K. Ziemer, *Polska i Niemcy – jaka przeszłość, jaka przyszłość?*, „Sprawy Międzynarodowe” 2005, nr 1, s. 48–65; K. Wóycicki, „Wspólnota interesów” czy wspólne interesy? [w:] *Polityka zagraniczna Polski. Unia Europejska, Stany Zjednoczone, sąsiedzi*, J. Czaputowicz (red.), Warszawa 2008, s. 211–220.

⁹ K. Ruchniewicz, „Nasze Matki” w sądzie! 26.11.2013, portal Niemcy-Online.pl, <http://niemcy-online.pl/informacje/816-qnasze-matkiq-w-sdzie.html>, [dostęp: 3.07.2014].

byłym żołnierzom AK statusu kombatanatów¹⁰. Podobny w treści konflikt pamięci toczy się między Polską a Ukrainą w kontekście gloryfikacji działaczy Organizacji Ukraińskich Nacjonalistów (OUN) i Ukraińskiej Powstańczej Armii (UPA), czego symbolem może być decyzja prezydenta Wiktorii Juszczenki o zaliczeniu Stepana Bandery w poczet ukraińskich bohaterów narodowych¹¹. Polskim akcentem powyższego sporu był z kolei wniosek, aby w uchwale Sejmu RP z okazji 70. rocznicy zbrodni wołyńskiej nazwać ją „ludobójstwem” (zamiast „czystką etniczną noszącą znamiona ludobójstwa”), a także zorganizowana w 2013 roku w Radymnie rekonstrukcja rzezi wołyńskiej pod znamiennym tytułem „Wołyń 1943 nie o zemstę, lecz o pamięć wołają ofiary”¹². Po oficjalnym potępieniu przez stronę polską akcji „Wisła” ten wątek rudnej historii współcześnie wywołuje coraz mniej emocji¹³.

Celem niniejszego tekstu jest analiza porównawcza trzech komisji (polsko-niemieckiej, polsko-litewskiej i polsko-ukraińskiej) pod kątem ich efektywności, czyli stopnia realizacji założonych celów – rewizji treści podręczników szkolnych. Ponieważ ocena wpływu działalności poszczególnych gremiów na stan stosunków dwustronnych i proces pojednania pomiędzy narodami stanowczo wykracza poza objętość przewidzianą dla pojedynczego artykułu naukowego, autorka z założenia jej nie podejmuje. W toku analizy porównawczej wykorzystane zostaną metoda badań dokumentów i studia literaturowe. Wiodącymi technikami badawczymi będą zaś krytyczna analiza tekstu oraz jakościowa analiza treści.

¹⁰ Szerzej na ten temat m.in.: K. Buchanowski, *O stosunkach polsko-litewskich w latach 1989–2007* [w:] *Stosunki polsko-litewskie wczoraj i dziś: historia, kultura, polityka*, W. Roman, J. Marszałek-Kawa (red.), Toruń 2009, s. 309–327; W. Modzelewski, *Stosunki polsko-litewskie* [w:] *Polityka wobec sąsiadów. Współczesne stosunki polityczne*, W. Modzelewski (red.), Olsztyn 2009, s. 51–72.

¹¹ „W setną rocznicę jego urodzin – prezydent wolnej Ukrainy – Wiktor Juszczenko ogłosił rok Bandery”. J. Guła, *Morderca Polaków został bohaterem narodowym*, 7.08.2009, portal Wirtualna Polska, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Morderca-Polakow-zostal-bohaterem-narodowym,wid,11382986,wiadomosc.html?ticaid=113045>, [dostęp: 3.07.2014].

¹² *Uchwała Senatu w 70. rocznicę rzezi na Wołyniu „Czystka etniczna nosząca znamiona ludobójstwa”*, 20.06.2013, portal Wyborcza.pl, http://wyborcza.pl/1,76842,14134219,Uchwała_Senatu_w_70_rocznice_rzezi_na_Wołyniu__Czystka.html#ixzz36OsS82f, [dostęp: 3.07.2014]; *W hołdzie ofiarom Rzezi Wołyńskiej. W Radymnie zakończyła się inscenizacja, upamiętniająca ludobójstwo*, 21.07.2013, portal wPolityce.pl, <http://wpolityce.pl/polityka/162381-w-holdzie-ofiarom-rzezi-wolynskiej-w-radymnie-zakonczyła-sie-inscenizacja-upamietniajaca-ludobojstwo>, [dostęp: 3.07.2014].

¹³ *Wspólne oświadczenie z okazji 60-tej rocznicy Akcji „Wisła”*, oficjalna Strona Prezydenta RP, <http://www.prezydent.pl/x.node?id=1011848&eventId=11027937>, [dostęp: 18.04.2008].

2. Dzieje powstania

2.1. Komisja polsko-niemiecka

Najdłużej działającą komisją podręcznikową jest instytucja polsko-niemiecka założona w 1972 roku pod egidą Narodowych Komitetów UNESCO w obu państwach. Co ciekawe, pierwsze wnioski o konsultacje stron złożono jeszcze w roku 1937. Impuls do rozmów pochodził wówczas od strony polskiej, która powoływała się na podpisaną w ramach Ligi Narodów deklarację o nauczaniu historii oraz zawarte w roku 1934 Deklarację polsko-niemiecką o niestosowaniu przemocy i umowę prasową¹⁴. W konsultacjach wzięli udział zarówno przedstawiciele obu ministerstw oświaty, jak i profesorowie oraz nauczyciele historii. Na skutek negatywnej postawy niemieckich uczestników oraz daleko idących żądań obu stron nie przyniosły one jednak żadnych efektów. Odnowienie powyższej idei po II wojnie światowej utrudniał przede wszystkim przypadający na lata 1949–1972 brak stosunków dyplomatycznych pomiędzy Republiką Federalną Niemiec¹⁵ a Polską Rzeczpospolitą Ludową. Niemniej właśnie z tego okresu pochodzi warta zapamiętania inicjatywa zachodnioniemieckiego nauczyciela Enno Meyera, który wspólnie z polskimi historykami znajdującymi się na emigracji opracował 47 tez nastawionych na pozbawienie ujęcia stosunków bilateralnych w podręcznikach szkolnych jednostronności i zakłamania. Zostały one opublikowane w 1956 roku przez Instytut Podręczników Szkolnych z Brunszwiku. Gorące emocje towarzyszące rozmowom historyków RFN oraz PRL przy okazji tez E. Meyera, jak i podczas posiedzeń podręcznikowych z lat 1969–1979 prowadzonych pod auspicjami Akademii Ewangelickiej w Berlinie oraz Instytutu Zachodniego w Poznaniu skłoniły Georga Eckerta do zaproponowania utworzenia wspólnej instytucji, która zajęłaby się powyższą tematyką z poszanowaniem racji obu stron¹⁶. Dzięki podpisanemu

¹⁴ J. Klepacka, *Wspólna przeszłość...*, op.cit., s. 36.

¹⁵ Na osobną uwagę zasługuje działalność funkcjonującej w latach 1969–1989 komisji podręcznikowej, w której zasiadali przedstawiciele PRL i NRD. Mimo że w jej przypadku kwestie ustrojowe i geopolityczne nie stanowiły przeszkody, paradoksalnie miała dalece mniejszy wpływ na proces rewizji historiografii obu stron. *Rozmowa między „braćmi”*: NRD i Polska Rzeczpospolita Ludowa, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/wystawa.html>, [dostęp: 18.02.2013].

¹⁶ Jako polskiego „ojca” inicjatywy wymienia się zazwyczaj Władysława Markiewicza – profesora UAM i UW, członka PAN oraz dyrektora Instytutu Zachodniego w latach 1966–1973. Niemniej pierwsze rozmowy w tej sprawie G. Eckert (pełniący wówczas jednocześnie funkcję dyrektora Instytutu Podręczników Szkolnych z Brunszwiku oraz przewodniczącego Narodowego Komitetu UNESCO) prowadził z Eugenią Krassowską – przewodniczącą polskiego komitetu UNESCO podczas XVI Konferencji Generalnej UNESCO w 1970 roku.

w roku 1970 roku układowi normalizującemu stosunki między państwami, będącemu elementem szerszego odprężenia między Wschodem a Zachodem, inicjatywa ta mogła się ziścić¹⁷. W roku 1972 odbyły się dwie pierwsze polsko-niemieckie konferencje, które wbrew umiarkowanym oczekiwaniom wypracowały zestaw 17 zaleceń o ujęciu problemu stosunków polsko-niemieckich w podręcznikach PRL i RFN. Powołana wówczas Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa od początku funkcjonowała w dwóch grupach roboczych: historycznej i geograficznej.

2.2. Komisja polsko-litewska

Równo 30 lat młodsza jest komisja polsko-litewska powołana w 1992 roku na podstawie umowy zawartej w Wilnie pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej a Ministerstwem Kultury i Oświaty Republiki Litewskiej. W toku jej prac nastąpiła w latach 1999–2001 przerwa związana z reformą szkolnictwa przeprowadzaną w obu państwach¹⁸. W okresie zawieszenia spotkań sąsiedzi podpisali *Program współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej Rzeczypospolitej Polskiej i Ministerstwem Oświaty i Nauki Republiki Litewskiej na lata 1998–2001* oraz *Umowę między Rządem RP a Rządem Republiki Litewskiej o współpracy w dziedzinach kultury, oświaty i nauki*, w których wyrazili poparcie dla dalszego funkcjonowania instytucji. Oryginalna nazwa gremium: Polsko-Litewska Dwustronna Komisja do badania problemów nauczania historii została w roku 2006 uzupełniona o komponent geograficzny¹⁹.

2.3. Komisja polsko-ukraińska

Z kolei współpraca ze stroną ukraińską jest jeszcze rok krótsza, gdyż stosowną komisję utworzono w 1993 roku. Podobnie jak w przypadku komisji polsko-litewskiej w latach 1998–2001 nastąpiła przerwa w jej funkcjonowaniu²⁰. Oficjalnym

¹⁷ G. Labuda, *Polsko-niemieckie rozmowy o przeszłości*, Poznań 1996, s. 461–463.

¹⁸ VIII narada miała miejsce w maju 1998 roku, zaś zaplanowane na listopad 1998 roku IX obrady odbyły się dopiero w listopadzie 2002 roku.

¹⁹ W niektórych protokołach pojawiała się także nazwa: Polsko-Litewska Dwustronna Komisja Ekspertów do badania problemów nauczania historii (i geografii).

²⁰ Już IV spotkanie odbyło się rok później, niż zaplanowano (wiosną 1996 zamiast 1995 roku). Problemy ze zorganizowaniem V posiedzenia ciągnęły się od marca 1997 do czerwca 1998 roku. Narada nie odbyła się także w roku 2006 (dopiero w październiku 2007 roku).

powodem zawieszenia prac instytucji była reforma systemu oświaty w obydwu państwach i konieczność opracowania podręczników szkolnych dla nowych typów szkół. Niemniej jej wieloletni przewodniczący ze strony polskiej – Władysław Serczyk – utrzymuje, że sedno sprawy tkwiło w nie dość poważnym traktowaniu jej misji przez odpowiednie ministerstwa, w szczególności po ukraińskiej stronie²¹. Po wznowieniu prac posiedzenia komisji dobywały się na podstawie *Porozumienia o współpracy między Ministrem Edukacji Narodowej RP a Ministrem Oświaty i Nauki Ukrainy* z lipca 2001 roku. Aktualnie porozumienie zostało zaś zawarte we wrześniu 2012 roku.

3. Zadania, tryb i organizacja pracy

3.1. Komisja polsko-niemiecka

W pierwszym okresie działalności komisja polsko-niemiecka skupiała się na formułowaniu zaleceń odnośnie co do sposobu prezentacji konkretnych elementów wspólnej historii, które we wcześniejszej praktyce obu stron obarczone były bezkrytycznie powielanymi stereotypami²². W celu rozszerzenia formułowanych ogólnie też od 1977 roku organizowane są specjalistyczne konferencje, odbywające się na przemian w obu państwach. W latach 70. organizowano po trzy lub cztery spotkania tego typu rocznie, z czasem częstotliwość konferencji spadła – w latach 80. organizowano je raz lub dwa razy w roku, zaś od połowy lat 90. raz na dwa,

²¹ W przypadku resortu ukraińskiego wskazał na przypadki słabej obsługi technicznej spotkań, notoryczne opóźnienia w przekazywaniu materiałów do recenzji i słaby przepływ informacji pomiędzy spotkaniami, a także zbyt częste zmiany składu komisji (w tym na funkcji przewodniczącego). W. Serczyk, *Plany i zamierzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Podręcznikowej (wystąpienie na posiedzeniu inauguracyjnym we Lwowie, 21 października 2002 roku)*, s. 1–9; Ministerstwu Edukacji Narodowej zarzucił z kolei paraliżujące dla działalności komisji nieprzedłużenie mianowań jej członków, bezczynność wobec zaniechań strony ukraińskiej, a także brak zainteresowania rezultatami jej wysiłków. W. Serczyk, *Polsko-ukraińska komisja podręcznikowa, przeszłość – stan obecny – nadzieje* [w:] *Polska i Ukraina w podręcznikach szkolnych i akademickich*, W. Bonusiak (red.), Rzeszów 2001, s. 16–18.

²² Nie miały one charakteru wiążących dyrektyw. Co prawda, polskie Ministerstwo Oświaty i Wychowania uznało je za obowiązujące wskazówki dla autorów, nie poszły za tym jednak żadne próby realnego wdrożenia tej decyzji. Z kolei w systemie oświatowym RFN przysługuje krajom związkowym daleko idąca autonomia, stąd wiele landów wprost odmówiło nadania zaleceniom mocy urzędowej. *Zalecenia Komisji UNESCO PRL i RFN do podręczników szkolnych*, A. Czubiński, Z. Kulak (red.), Poznań 1986, s. 12, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/fileadmin/_dpsk/Bild/Zalecenia_Komisji_UNESCOklein.pdf, [dostęp: 25.02.2013]; Celowo ograniczono się do relacji bilateralnych pomijając ich międzynarodowy kontekst.

a nawet trzy lata²³. Uczestniczą w nich przeważnie historycy i geografowie, do których dołączyli także pedagodzy oraz wydawcy podręczników. W cyklu dwuletnim ma miejsce także wzajemne recenzowanie podręczników szkolnych do nauczania historii i geografii. Komisja posiada własną serię wydawniczą, na którą składają się: zalecenia, tomy specjalistycznych konferencji, seria podręczników dla nauczycieli oraz monografie. Począwszy od lat 90. główna oś działalności instytucji koncentruje się na opracowywaniu materiałów dydaktycznych. Popularyzacji i wdrażaniu celów Komisji w praktyce pedagogicznej służy ponadto organizowanie imprez i wykładów dla nauczycieli, naukowców oraz innych osób/instytucji upowszechniających wiedzę²⁴. Nie bez znaczenia jest także monitorowanie realizacji zaleceń oraz inicjatywa nagradzania „podręczników szkolnych do historii i geografii, które szczególnie dobrze przedstawiają stosunki polsko-niemieckie”²⁵. Stały trzon Komisji stanowi dwudziestoosobowe prezydium, na którego czele stoi jeden naukowiec z Polski i jeden z Niemiec. Gremium złożone zarówno z historyków, jak i geografów spotyka się raz w roku, na przemian w Polsce i RFN.

3.2. Komisja polsko-litewska

Protokół Ministerstwa Edukacji Narodowej RP i Ministerstwa Kultury i Oświaty Republiki Litewskiej w sprawie utworzenia dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii określił zadania powoływanej instytucji jako: wymienianie informacji o nauczaniu historii w szkołach podstawowych i średnich obu państw, omawianie treści podręczników szkolnych oraz przedstawianie sugestii autorom i wydawcom, badanie problemów i przedstawianie uwag odnośnie do nauczania historii w szkołach mniejszościowych, a nawet proponowanie stronom sposobu zaopatrywania się w podręczniki. Już podczas drugiej narady (pierwszej merytorycznej) jej członkowie zdecydowali się wzbogacić obrady wygłaszaniem referatów poświęconych najważniejszym kwestiom wspólnej

²³ *Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission Deutsch-Polnische Schulbuchkonferenzen 1972–2012*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/dzialalnosc/themenkonferenzen.html>, [dostęp: 31.07.2013].

²⁴ *Zadania*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/dzialalnosc.html>, [dostęp: 31.07.2013].

²⁵ *Praca Komisji Podręcznikowej dzisiaj*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/wystawa.html>, [dostęp: 1.08.2013].

historii²⁶. Kolejną weryfikację problematyki i zakresu dalszych prac przeprowadzono w roku 2003. W jej wyniku Komisja zrezygnowała z recenzowania materiałów pomocniczych (ćwiczeń, poradników metodycznych dla nauczycieli), ale postanowiła o ocenianiu podręczników i atlasów geograficznych w zakresie, w jakim korespondują one z historią i wiedzą o społeczeństwie. Zmieniono także sposób recenzowania – przeniesiono akcent z faktografii na koncepcję podręcznika oraz miejsce problematyki polsko-litewskiej²⁷. Ponadto Komisja zwróciła się „do ministerstw edukacji obydwu państw z prośbą o rozważenie możliwości upowszechniania wyników poszczególnych posiedzeń wśród wydawców podręczników historii i geografii”²⁸. Wraz z wejściem obu sąsiadów do Unii Europejskiej zdecydowano, że w uzasadnionych przypadkach analizie poddawane będą informacje o stosunkach dwustronnych w szerszym, europejskim kontekście²⁹. W latach kolejnych zwrócono także uwagę na „konieczność uwzględniania i oceniania w opiniach o podręcznikach takich elementów, jak indeksy, słowniki pojęć, bibliografia”, a także ikonografia³⁰. Komisja składa się w równych częściach z przedstawicieli strony polskiej i litewskiej, korzysta od czasu do czasu z prawa powoływania do współpracy specjalistów bez praw członkowskich³¹. W roku 1992 ustalono, że gremium zbierać się będzie w miarę potrzeby lub na prośbę stron. Z reguły oznaczało to doroczne obrady odbywające się naprzemiennie

²⁶ W roku 2005 zaproponowano dodatkowo, aby ta część posiedzenia była otwarta dla zainteresowanych nauczycieli akademickich, nauczycieli i studentów.

²⁷ *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Sulejówkę 2003, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=360%3Akomisja-polsko-litewska-2003&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 5.08.2013].

²⁸ Ibidem.

²⁹ *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Wilno 2004, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=361%3Akomisja-polsko-litewska-2004&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 28.08.2013].

³⁰ *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Opole-Niwki 2005, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=362%3Akomisja-polsko-litewska-2005&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 28.08.2013]; *Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Wilno 2008, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=365%3Akomisja-polsko-litewska-2008&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 29.08.2013].

³¹ Przez lata byli to: przewodniczący, sekretarz i trzech członków, niemniej w roku 2008 Komisja podjęła decyzję o zwiększeniu liczby członków do sześciu (nie licząc sekretarzy) po każdej ze stron.

w Polsce i na Litwie³². W jej składzie znajdują się głównie historycy, niemniej od roku 2003 w pracach uczestniczą także geografowie.

3.3. Komisja polsko-ukraińska

W toku pierwszych sześciu lat prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii uczestnicy spotkań zajmowali się prawie wyłącznie opracowywaniem recenzji książek dopuszczonych do użytku szkolnego w obu państwach³³. Przełom w tej kwestii nastąpił dopiero po wznowieniu prac komisji w 2002 roku. Podczas VII posiedzenia ekspertów w roku 2003 podjęto decyzję o włączeniu do porządku obrad referatów prezentujących interpretację najbardziej kontrowersyjnych kwestii w historiografii obu stron³⁴. Co więcej, „ustalono, że rezultaty posiedzeń Komisji powinny być przedstawione do wiadomości historyków, geografów oraz nauczycieli historii i geografii w wydawnictwach fachowych, a także za pośrednictwem elektronicznych środków przekazu oraz winny być wykorzystane przy dopuszczeniu podręczników i środków dydaktycznych do użytku szkolnego. W celu zwiększenia efektywności i popularyzacji rezultatów prac Komisji postanowiono zaprosić na następne posiedzenie Komisji nauczycieli historii”³⁵. Praktykę organizowania otwartej części obrad wprowadzono już w 2004 roku, zaś w roku 2007 zrealizowano postulat włączenia do jej pracy re-

³² Zdarzały się jednak od tej reguły wyjątki, np. w roku 1994 odbyły się dwie narady, zaś w 1996 roku żadna.

³³ Choć ustalono, że „strony rozpatrzą możliwość powołania dwustronnych zespołów autorskich, opracowujących podręczniki dla szkół polskich z ukraińskim językiem nauczania i dla szkół ukraińskich z polskim językiem nauczania” pomysł ten nie doczekał się realizacji. *Plan Pracy do Porozumienia o współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Oświaty Ukrainy na rok 1995*, 1995, s. 6; Przy czym ich stanowiska i uwagi nie mają mocy prawnie wiążącej. W. Serczyk, *Wystąpienie otwierające obrady IX posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji ds. doskonalenia tekstów podręczników szkolnych w zakresie geografii historii*, Toruń 2005, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=356%3Akomisja-polsko-ukraiska-2005&catid=102%3Akomisja-polsko-ukraiska&Itemid=137, [dostęp: 31.07.2013].

³⁴ Wcześniej wychodzono z założenia, iż to zadanie należy pozostawić odrębnym zespołom eksperckim i konferencjom. W niektórych latach Komisja wprost przyjmowała w swoich protokołach ustalenia dokonane przez inne naukowe gremia.

³⁵ *Protokół VII posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Sulejówek 2003, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=354%3Akomisja-polsko-ukraiska-2003&catid=102%3Akomisja-polsko-ukraiska&Itemid=137, [dostęp: 2.08.2013].

prezentanta Komisji Podręcznikowej Polskiej Akademii Umiejętności³⁶. W pracach Komisji brało udział na całej przestrzeni jej funkcjonowania po 3–8 (najczęściej po 5) przedstawicieli obu stron, w tym dwóch przewodniczących. Spotkania odbywają się z reguły raz do roku naprzemiennie w obu państwach. W każdej naradzie uczestniczą historycy, zaś w roku 2002 postanowiono o ponownym uzupełnieniu składu Komisji ekspertami z zakresu geografii, którzy pierwotnie zakończyli swoją działalność podczas V posiedzenia³⁷.

4. Podejmowane kwestie i towarzyszące im kontrowersje

4.1. Komisja polsko-niemiecka

Długa historia stosunków polsko-niemieckich dostarczyła wielu wątków do ożywionych rozmów naukowców i dydaktyków. Przyczyną zerwania pierwszych konsultacji były m.in.: krytyka nieprzychylnego obrazu kolonizacji na prawie niemieckim i epoki Cesarstwa Pruskiego w polskich podręcznikach oraz sposób ujęcia rozbiorów I Rzeczypospolitej w książkach niemieckich. Toczono także zaciekle dysputy odnośnie do sporów granicznych po I wojnie światowej³⁸. Nie mniej kontrowersji wzbudziła pierwsza redakcja zaleceń z 1972 roku. Dla przykładu, historycy zachodnioniemieccy wytknęli polskim podręcznikom brak ujęcia paktu Ribbentrop–Mołotow, zaś związki wypędzonych krytykowały pominięcie tematu wysiedleń³⁹. Można powiedzieć, że na całej przestrzeni działał-

³⁶ W X posiedzeniu uczestniczył dr Karol Sanojca z PAU. *Protokół X posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Lwów 2007, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=357%3Akomisja-polsko-ukraiska-2007&catid=102%3Akomisja-polsko-ukraiska&Itemid=137, [dostęp: 2.08.2013]. Dotychczas nie zrealizowano jednakże drugiej części niniejszego postulatu, czyli udziału w naradach przedstawiciela Instytutu Historii Ukrainy Narodowej Akademii Nauk Ukrainy.

³⁷ *Protokół z VI posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Lwów 2002, s. 3; Uznano wówczas, że ich misja została w pełni zrealizowana. W. Serczyk, *Polsko-ukraińska komisja podręcznikowa...*, op.cit., s. 13.

³⁸ *Retrospekcja – kontakty w sprawie podręczników do lat 60-tych*, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/wystawa.html>, [dostęp: 18.02.2013].

³⁹ Ich protest przybrał nawet formę opublikowanych *Zaleceń alternatywnych. Zalecenia Komisji UNESCO...*, op.cit., s. 11; S. Lässig, *Wystawa „Podręczniki szkolne na celowniku nauki i polityki. 35 lat wspólnej polsko-niemieckiej komisji podręcznikowej”*, oficjalna strona Uniwersytetu Szczecińskiego, http://www.usz.z.edu.pl/main.php/media?xml=load_page&st=14835&ar=1&id=7722&gs=12785&pid=18923, [dostęp: 31.07.2013]; Dokładny przebieg krytyki zamieszczonej na łamach niemieckiej prasy prezentuje Jörg Hoensch. J.K. Hoensch, *Dyskusja na temat polsko-niemieckich*

ności komisji „największe zastrzeżenia budziły tematy z historii najnowszej, jak: regulacja kwestii granicy na Odrze i Nysie, przesiedlenia (nazywane przez Niemców wypędzeniami), normalizacja stosunków wzajemnych czy stosunki PRL–NRD”, a także dzieje stosunków dwustronnych w latach 1933 – 45⁴⁰. Co ciekawe, o ile w RFN zalecenia wywołały burzliwą dyskusję o nauce historii (część landów zdecydowanie je odrzuciła), o tyle w PRL nie stały się one podstawą do szerszej debaty, gdyż wskutek rezerwy po stronie rządowej jej efekty znane były tylko wąskiemu gronu specjalistów. Wiele punktów spornych udało się Komisji rozwiązać dopiero po 1989 roku.

4.2. Komisja polsko-litewska

W ramach referatów wygłaszanych podczas obrad komisji polsko-litewskiej pojawiły się jak dotąd m.in. wątki: wzajemnego oddziaływania kultur Polski i Litwy, bitwy pod Grunwaldem, unii lubelskiej, Konstytucji 3 maja, międzynarodowego kontekstu odzyskania niepodległości przez Polskę i Litwę po I wojnie światowej, stosunków polsko-litewskich w pierwszej połowie XX wieku (w szczególności w latach 1918–1922), koncepcji związku Polski i Litwy w okresie II wojny światowej, a także problematyki narodowościowej Wileńszczyzny. Większość wystąpień dotyczyła powyższych zagadnień z perspektywy ich ujęcia w polskich, litewskich oraz światowych podręcznikach szkolnych. Zajmowano się także ustrojami szkolnymi (w tym w kontekście wprowadzonych reform), problemami oświatowymi, a także kanonem wiedzy ucznia polskiego o Litwie i ucznia litewskiego o Polsce⁴¹. Warto zauważyć, że w roku 2007 prof. Adam Suchoński wygłosił referat na temat nauczania historii na terenach zróżnicowanych etnicznie. Przy tej okazji komisja zajęła się szerszą problematyką podręczników przeznaczonych dla mniejszości

zaleceń podręcznikowych w opinii publicznej RFN – na przykładzie prasy, „Przegląd Zachodni” 1989, nr 2, s. 1–28.

⁴⁰ J. Klepacka, *Wspólna przeszłość...*, op.cit., s. 36; V. Julkowska, *Wspólny podręcznik polsko-niemiecki do historii w kontekście europejskiego wymiaru edukacji* [w:] *Toruńskie spotkania dydaktyczne V. Polska – Europa – Świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), Toruń 2008, s. 257.

⁴¹ W tym: strukturą szkolnictwa, systemem egzaminów szkolnych i państwowych, zasadami i trybem ustalania programów nauczania oraz dopuszczania podręczników do użytku szkolnego. *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Wilno 2002, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=359%3Akomisja-polsko-litewska-2002&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 28.08.2013].

polskiej w Litwie i litewskiej w Polsce⁴². Do tej pory strona polska pracowała m.in. „nad wyeliminowaniem z litewskich podręczników historii określenia Armii Krajowej jako bandy, która mordowała i terroryzowała, nad złagodzeniem interpretacji postaci marszałka Józefa Piłsudskiego oraz wyeliminowaniem epitetów i jednostronnych, negatywnych ocen wydarzeń”⁴³. Przykładała także znaczenie do opatrywania „nazwisk pisanych zgodnie z wymogami języka litewskiego w wersji oryginalnej w nawiasach” oraz wystrzegania się zbyt daleko idących skrótów w informacjach dotyczących Polski⁴⁴. Z kolei stronie litewskiej zależało na umieszczeniu w polskich podręcznikach informacji odnośnie co do Litwy przed unią w Krewie, zewnętrznych przyczyn unii lubelskiej, wojny z Moskwą w XVII wieku, przebiegu i skutków insurekcji kościuszkowskiej, powstania listopadowego i powstania styczniowego dla Litwy, wyłonienia się litewskiego ruchu narodowego i genezy konfliktu polsko-litewskiego na przełomie XIX i XX wieku, a także stosunków polsko-litewskich w dwudziestoleciu międzywojennym oraz w pierwszym okresie po wybuchu II wojny światowej⁴⁵. Eksperci litewscy dużą wagę przywiązywali ponadto do stosowanej w materiałach szkolnych terminologii. Sprzeciwiali się korzystaniu z określeń obiegowych w rodzaju „Litwa radziecka” zamiast „Litewska Socjalistyczna Republika Radziecka” czy „Polska” zamiast „Rzeczpospolita Obojga Narodów”, a także dążyli do uściślenia terminologii dotyczącej związków Polski i Litwy oraz określeń takich jak „kresy”.

4.3. Komisja polsko-ukraińska

Pierwszym tematem, który naukowcy ostatniej z omawianych instytucji zaprezentowali podczas posiedzenia była polska i ukraińska interpretacja wydarzeń z 17 września 1939 roku. W kolejnych latach poruszono m.in. następujące wątki

⁴² Zwrócono m.in. uwagę na słaby stan tłumaczeń oraz przedawnienie podręczników do geografii. *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii i geografii*, Toruń 2007, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=364%3Akomisja-polsko-litewska-2007&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 29.08.2013].

⁴³ *Powstanie polsko-litewski podręcznik do historii*, oficjalna strona Rzeczypospolitej, <http://www.rp.pl/artykul/137663.html>, [dostęp: 3.08.2013].

⁴⁴ *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii i geografii*, Kiejdany 2010, s. 4, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/pdf/komisje/protokol2.pdf>, [dostęp: 29.08.2013].

⁴⁵ *Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Wilno 2002.

historyczne: problem kozacki w dziejach obu państw, rola procesów industrializacji z XIX i XX wieku, stosunki polsko-ukraińskie w latach 1917–1923, powojenne migracje obu narodów, losy Polaków i Ukraińców w czasie II wojny światowej, a także wpływ komunizmu na rozwój procesów narodotwórczych w Europie Środkowej i Wschodniej w XX wieku. Przedmiotem zainteresowania Komisji były także tematy bardziej współczesne, w tym: tendencje rozwoju gospodarczego Ukrainy i Polski w latach 1989–2005, regiony ekonomiczne obu państw oraz problemy edukacji regionalnej, a także dotyczące terminów takich jak: „terytorium”, „etniczność”, „kresy” i „pogranicze”. Zarówno w dyskusjach nad referatami, jak i w dostarczonych recenzjach najczęściej pojawiające się zarzuty strony ukraińskiej dotyczyły niedostatecznej uwagi poświęcanej dziejom terenów dzisiejszej Białorusi, Rosji i Ukrainy (w tym etapów kształtowania się jej państwowości), a także sposobu przedstawienia powstań kozackich i postaci Bohdana Chmielnickiego oraz dziejów Galicji i OUN-UPA. Większość polskich uwag koncentrowała się na niesprowadzaniu polityki II RP, dążeń dynastycznych książąt czy sporów między feudałami do celowej walki pomiędzy narodem polskim a ukraińskim. Krytykowano także jednoznacznie negatywne przedstawianie unii polsko-litewskich i realiów życia mniejszych narodów Rzeczypospolitej Obojga Narodów oraz sojuszu Józefa Piłsudskiego z Semenem Petlurą. Konsekwentnie wskazywano także na niedopuszczalne pominięcie stosunków polsko-ukraińskich podczas II wojny światowej. W kwestiach terminologicznych Ukraińcy wskazali m.in. na (nieuprawnione) wymienne stosowanie pojęć „Ruś”, „Ukraina” i „państwo kozackie” oraz nieprecyzyjne używanie terminów „Wołyn” i „Podole”⁴⁶. Z kolei strona polska apelowała o niestosowanie pojęć używanych w XX wieku w stosunku do odległej przeszłości oraz precyzyjnego i adekwatnego stosowania określeń takich jak: „przesiedlenia” – „wysiedlenia” – „deportacja”, „zajęcie” – „zagrabienie” – „przyłączenie” – „zjednoczenie” – „aneksja”⁴⁷.

⁴⁶ K. Sanojca, *Polska narracja podręcznikowa...*, op.cit., s. 56–59.

⁴⁷ *Protokół z IV Narady Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów ds. doskonalenia treści podręczników szkolnych*, Kijów 1996, s. 2; *Protokół VIII posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Iwano-Frankiwsk 2004, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=355%3Akomisja-polsko-ukrainska-2004&catid=102%3Akomisja-polsko-ukrainska&Itemid=137, [dostęp: 2.08.2013].

5. Efekty działań

5.1. Komisja polsko-niemiecka

Bez wątplenia najdalej idącymi osiągnięciami może się poszczycić instytucja polsko-niemiecka. W toku jej prac opublikowano serię zaleceń⁴⁸ wskazujących autorom podręczników do historii i geografii obustronnie zaakceptowany sposób przedstawienia kwestii, które wcześniej nacechowane były demagogią i zakłamaniem. Pierwsze 14 wspólnych zaleceń polsko-niemiecka komisja podręcznikowa sformułowała już podczas inauguracyjnego spotkania z lutego 1972 roku⁴⁹. Opracowane zaledwie kilka miesięcy później *Zalecenia przyjęte na spotkaniu w Brunszwiku w dniach 12–15 kwietnia 1972 r.* stanowiły ich rozszerzenie o 3 kolejne tezy⁵⁰. Podobnie 26 zaleceń z zakresu historii oraz 7 z zakresu geografii, które zostały zatwierdzone w 1976 roku, stanowiły *de facto* powtórzenie ustaleń z roku 1972, skrupulatnie je jednak uporządkowano i uzupełniono o nowe wątki. Ostatnie opracowanie też zostało wydane w roku 2001⁵¹. Mając świadomość ogólności niektórych wskazówek oraz pominięcia międzynarodowego kontekstu prezentowanych wydarzeń, naukowcy postanowili wzbogacić zalecenia materiałami wypracowanymi w toku dalszych konferencji⁵². Na osobną uwagę zasługuje szeroki wachlarz materiałów przygotowanych przez Komisję do użytku nauczycieli po obu stronach granicy, w szczególności zaś dzieło *Polska i Niemcy w XX wieku: wskazówki i materiały do nauczania historii*, dotykające w swej treści jednego z naj-

⁴⁸ Co jest o tyle cenne, że długi czas pozostawało „kwestią sporną, czy zamiast dążyć do stworzenia wspólnych zaleceń nie pozwolić po prostu każdej ze stron przedstawić własnej wizji danego aspektu historii”. K. Zernack, *Niemcy – Polska: z dziejów trudnego dialogu historiograficznego*, Poznań 2006, s. 201 i 204.

⁴⁹ *14 Empfehlungen deutsche-polnischen Beziehungen in den Schulbüchern der Volkrepublik Polen und der Bundesrepublik Deutschland*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/fileadmin/_dpsk/Bild/Dokumente/14_Empfehlungen.pdf, [dostęp: 25.02.2013].

⁵⁰ *Zalecenia przyjęte na spotkaniu w Brunszwiku w dniach 12–15 kwietnia 1972 r.*, Warszawa 1972, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/fileadmin/_dpsk/Bild/Zaleceni_1972.pdf, [dostęp: 18.02.2013].

⁵¹ *Zalecenia Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/publikacje/zalecenia.html>, [dostęp: 1.08.2013].

⁵² Są one publikowane w formie książkowej i stanowią aneksy do dokumentu z 1976 roku. Do chwili obecnej ukazały się 42 pozycje historyczne oraz 12 dzieł poświęconych geografii. *Tomy specjalistycznych konferencji*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/publikacje/tomy-specjalistycznych-konferencji.html>, [dostęp: 1.08.2013].

trudniejszych okresów wspólnej historii⁵³. Dodatkowo w roku 2008 ministrowie spraw zagranicznych zlecieli Komisji opracowanie koncepcji prac nad wspólnym podręcznikiem historii⁵⁴. W skład Rady Zarządzającej i Rady Ekspertów (decydującą rolę odgrywają w niej członkowie Komisji Podręcznikowej) wchodzi politycy i historycy obu stron. „Celem projektu jest przygotowanie serii podręczników w identycznej formie, różniących się jedynie wersją językową i przeznaczonych dla polskich i niemieckich szkół ponadpodstawowych⁵⁵. Co istotne, będą to nie materiały dodatkowe, lecz zatwierdzone przez państwo podręczniki do nauczania historii, zgodne z podstawą programową obowiązującą w obu krajach⁵⁶. Pierwszym efektem prac zespołu projektowego były opublikowane w grudniu 2010 roku zalecenia dotyczące struktury, podstaw dydaktycznych oraz podziału treści na pięć epok⁵⁷. Na ich podstawie od roku 2012, we współpracy z polsko-niemieckim tandemem wydawniczym, opracowywane są poszczególne tomy podręcznika. Pierwszy z serii podręczników ma się ukazać jesienią 2014 roku⁵⁸. Warto zwrócić uwagę, że powyższa idea poza gorącymi orędownikami ma także swoich przeciwników. „Sceptycy przestrzegają przeciwko tworzeniu specyficznej polsko-niemieckiej rzeczywistości, gdzie pozostaje niewiele miejsca dla innych wątków historii Europy. Z kolei zatwardziali krytycy dowodzą, że podręcznik to nic innego jak kolonizowanie pamięci słabszego (Polski) przez niemiecką maszynę polityki historycznej⁵⁹. Co więcej, jak wskazuje Joanna Klepacka, bez względu na

⁵³ Dotychczas wydano 13 dzieł. *Seria podręczników dla nauczycieli*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/publikacje/seria-podrecznikow-dla-nauczycieli.html>, [dostęp: 1.08.2013].

⁵⁴ Po raz pierwszy z tą inicjatywą wystąpił jesienią 2006 roku minister spraw zagranicznych RFN Frank-Walter Steinmeier.

⁵⁵ „Polskojęzyczna wersja podręcznika przeznaczona będzie do nauczania historii w gimnazjum i pierwszej klasie szkół ponadgimnazjalnych w Polsce, natomiast wersja niemiecka – do nauczania historii na poziomie Sekundarstufe I w Niemczech. Obie wersje językowe będą jednolite pod względem koncepcji dydaktycznej, treści i szaty graficznej. Różnice mogą się pojawić w materiałach dodatkowych”. *Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki – Zalecenia*, s. 5, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://dpsk.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Projekte/Podrecznik%20do%20historii.Projekt%20polsko-niemiecki-Zalecenia.pdf>, [dostęp: 31.07.2013].

⁵⁶ *Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/polsko-niemiecki-podrecznik-do-nauczania-historii.html>, [dostęp: 31.07.2013].

⁵⁷ Prahistoria i starożytność; średniowiecze; okres nowożytny; wiek XIX; wiek XX.

⁵⁸ Niemniej jak wskazuje Krzysztof Ruchniewicz, wokół projektu panuje obecnie dojmująca cisza medialna oraz brak oddolnego zaangażowania nauczycieli i uczniów. K. Ruchniewicz, „*Nasze Matki*” w..., op.cit.

⁵⁹ A. Krzemiński, R. Woś, *Co z tym podręcznikiem? Czy powstanie kiedyś polsko-niemiecki elementarz historyczny?*, „Polski Kalendarz Europejski” 2009, nr 123, s. 35.

swoje merytoryczne i dydaktyczne walory podręcznik: „Po pierwsze, nie będzie jedyną pozycją do nauki historii na bogatym rynku księgarskim, co oznacza, że obejmie zasięgiem tylko pewną liczbę uczniów. Po drugie, konkurować będzie musiał z wiedzą potoczną, przekazywaną poza szkołą, przede wszystkim w rodzinie”⁶⁰. Zachowując w pamięci powyższe zastrzeżenia, należy jednak wyraźnie stwierdzić, że w ramach wyznaczonych przed sobą zadań Komisja wywiązała się z nawiązką⁶¹. Polskie i niemieckie podręczniki do geografii i historii zniwelowały wiele początkowych braków oraz wygładziły strukturalną różnorodność, tj. dyletantyzm i uwarunkowania ideologiczne. W podręcznikach niemieckich Polska zajmuje o wiele więcej miejsca niż dawniej – „asymetria wiedzy” wyraźnie się zmniejsza⁶². Z kolei polskie książki współcześnie dalece więcej miejsca poświęcają sprawom drażliwym, takim jak np. wypędzenia/przesiedlenia. Udało się także zmniejszyć zakres odmiennych sądów np. w odniesieniu do średniowiecznego osadnictwa, kwestii śląskiej w okresie średniowiecza, kultury łużyckiej, rozbiorów Polski, Republiki Weimarskiej, nacjonalizmu w okresie przedmarcowym czy ruchów oporu w epoce narodowego socjalizmu. Mimo że coraz więcej zagadnień opatrzonych jest perspektywą obu stron nadal (choć zdecydowanie rzadziej niż wcześniej) zdarzają się ujęcia martyrologiczne oraz wypaczone z jednej strony powrotem do niemieckiej narracji wielkomocarstwowej, z drugiej zaś do polskiego nacjonalizmu etnicznego⁶³.

⁶⁰ J. Klepacka, *Wspólna przeszłość...*, op.cit., s. 37.

⁶¹ Szerzej na ten temat: Z. Kulak, *Działalność Wspólnej Komisji Podręcznikowej PRL–RFN, 1972–1987, PRL–RFN. Blaski i cienie procesu normalizacji wzajemnych stosunków: 1972–1987*, A. Czubiński (red.), Poznań 1988, s. 18–225 za: G. Labuda, *Polsko-niemieckie rozmowy...*, op.cit., s. 463–464.

⁶² Prof. A. Suchoński zauważa dla przykładu rozszerzenie gamy wybitnych Polaków, jacy w ostatnim czasie pojawili na kartach niemieckich podręczników. A. Suchoński, *Polacy na kartach zagranicznych podręczników do nauczania historii* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), Toruń 2008, s. 10–13.

⁶³ Problem taki na podstawie analizy polskich i niemieckich podręczników do historii najnowszej zasygnalizowała Ewa Nasalska. E. Nasalska, *Polacy i Niemcy – obraz sąsiedztwa w podręcznikach szkolnych* [w:] *Trudne sąsiedztwa. Z socjologii konfliktów narodowościowych*, A. Jasińska-Kania (red.), Warszawa 2001 za: K. Ferszt-Piłat, *Badania podręcznikowe...*, op.cit., s. 103; K. Zernack, *Niemcy–Polska...*, op.cit., s. 194–196 i 207–208.

5.2. Komisja polsko-litewska

Ponieważ misja Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii od początku wychodziła daleko poza samo recenzowanie podręczników dostarczonych przez drugą stronę, przez lata działalności udało się jej osiągnąć konkretne sukcesy. Ważnym efektem prac jest opracowanie kanonu wiedzy o obydwu państwach, który powinien znaleźć się w szkolnej edukacji historycznej i geograficznej⁶⁴. Nie mniej istotne jest ustalenie listy postaci, które z racji roli, jaką odegrały w polityce, gospodarce i kulturze, powinny być znane uczniom po obydwu stronach granicy⁶⁵. Rozwijana od roku 2004 koncepcja opracowania wydawnictwa (przeznaczonego zarówno dla nauczycieli historii, wydawców i autorów podręczników, jak dla wszystkich zainteresowanych upowszechnieniem wiedzy historycznej) przedstawiającego ustalenia Komisji została zaakceptowana w kształcie opracowanym przez przewodniczącego strony polskiej w roku 2008⁶⁶. Profesor A. Suchoński jest również gorącym orędownikiem idei podręcznika polsko-litewskiego, który stanowiłby dla nauczycieli i uczniów materiał uzupełniający dotyczący wspólnej historii obu państw, a także włączenia treści ważnych dla obu sąsiadów do unijnego podręcznika historii narodów europejskich⁶⁷. Jak na razie ministerstwa wyraziły umiarkowane zainteresowanie projektem, Komisja zaproponowała więc w zamian stworzenie materiałów pomoc-

⁶⁴ Materiał został przygotowany z myślą o autorach, wydawcach i nauczycielach. *Podstawowe wiadomości o Polsce i Litwie (projekt 17.05.2005 r.)*, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=362%3Akomisja-polsko-litewska-2005&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 28.08.2013].

⁶⁵ „Strona litewska przedstawiła wykaz 16 postaci, a strona polska poza imionami panujących z dynastii Piastów i Jagiellonów zaproponowała 28 postaci”. *Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Druskienniki 2006, Oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=363%3Akomisja-polsko-litewska-2006&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137, [dostęp: 28.08.2013].

⁶⁶ *Koncepcja Wspólnej dwujęzycznej publikacji podsumowującej dotychczasową działalność Polsko-Litewskiej Komisji ds. Podręczników Historii i Geografii*, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/images/stories/komisje_podrecznikowe/protokol_wilno_08_Suchoński.pdf, [dostęp: 28.08.2013].

⁶⁷ Komisja wniosła także, „by przedstawiciele obu Krajów, którzy corocznie spotykają się na posiedzeniu organizowanych przez Radę Europy w sprawie realizacji programu Europejski Wymiar Edukacji Historycznej, uzgodnili wspólny program prezentacji dorobku Rzeczypospolitej Obojga Narodów ze współczesnej perspektywy”. *Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Lublin 2011, s. 10, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120126120259867.pdf>, [dostęp: 28.08.2013]; *Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Wilno 2008.

nicznych dla uczniów i nauczycieli⁶⁸. Wedle zdania Piotra Ungera: „Opinie opracowywane na potrzeby polsko-litewskiej komisji podręcznikowej wskazują wyraźny postęp w sposobie przedstawiania problemów stanowiących do niedawna przedmiot sporów historyków obydwu krajów. Np. w podręcznikach litewskich przestały występować jednoznacznie negatywne oceny i określenia dotyczące przyłączenia Wileńszczyzny do Polski oraz działalności AK na tym terenie. Jednocześnie komisja zwróciła uwagę na konieczność podkreślania w tekstach podręczników tych elementów, które wskazują współdziałanie obydwu narodów w różnych okresach dziejów (przykładowo wskazano na znaczenie zachowania przez Litwę neutralności w 1939 r., co umożliwiło wielu Polakom uniknięcia niewoli, a także pomoc społeczeństwa polskiego dla Litwy w okresie ponownego odzyskania przez nią niepodległości)”⁶⁹. Ten sam autor w innym miejscu zwrócił dodatkowo uwagę na nowe ujęcie Konstytucji 3 maja, którą uznano za ważny dokument nie tylko dla Korony, ale i Wielkiego Księstwa Litewskiego (pierwszy dokument polityczny w języku litewskim)⁷⁰. A. Suchoński zauważył z kolei pozytywną ewolucję postaci Józefa Piłsudskiego⁷¹. Sami członkowie Komisji, choć wielokrotnie podkreślali wielką rolę, jaką odgrywa ona w pozytywnym dialogu między narodami, zwrócili uwagę na dużo wolniejszy postęp w realizacji jej zaleceń po stronie polskiej niż litewskiej. Dla przykładu, w roku 2011 wiele czasu podczas obrad poświęcono wypracowywaniu pomysłów na walkę z rażącym powtarzaniem błędów, które zostały ujęte we wcześniejszych zaleceniach Komisji. Mimo konkretnych osiągnięć wciąż istnieje więc problem przełożenia ustaleń instytucji na praktykę szkolną.

5.3. Komisja polsko-ukraińska

W perspektywie dwóch powyższych komisji instytucja polsko-ukraińska nie może się poszczycić wieloma wspólnymi projektami. Jak zauważa Karol Sanojca, „wizja wspólnego polsko-ukraińskiego podręcznika historii wydaje się jeszcze odległa,

⁶⁸ *Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Olsztyn 2009, s. 2, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/images/pdf/polsko_litewska_2009.pdf, [dostęp: 28.08.2013].

⁶⁹ P. Unger, *Dwustronne komisje podręcznikowe* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, S. Roszak, M. Strzelecka, N. Ziółkowski (red.), Toruń 2004, s. 285.

⁷⁰ P. Unger, *Treści polskie w litewskich i ukraińskich szkolnych podręcznikach historii* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), Toruń 2008, s. 76.

⁷¹ A. Suchoński, *Polacy na kartach...*, op.cit., s. 13.

lecz pojawiła się idea, by stał się on jednym z materialnych efektów prac komisji⁷². W opinii Krzysztofa Gawina winę za opóźnienia prac nad wspólną publikacją ponosi w zdecydowanej mierze niechętna postawa władz ukraińskich do uznania niewygodnych faktów⁷³. Nie oznacza to jednak, że kilkanaście lat spotkań pozostało bez efektów. Podczas pierwszego posiedzenia na podstawie analizy systemów oświatowych, struktury nauczania oraz treści materiałów szkolnych udało się wypracować indeks 16 zagadnień, na których ujęcie powinno się w podręcznikach zwracać szczególną uwagę oraz sformułować 7 zaleceń dla autorów nowych dzieł⁷⁴. Z kolei w roku 2011 członkowie Komisji ustalili trzy zalecane informacje, jakie odnośnie do Ukrainy powinny się znaleźć w polskich podręcznikach do III klasy gimnazjum⁷⁵. Co więcej, „Komisja postanowiła kontynuować starania o opublikowanie wszystkich zaleceń merytorycznych sformułowanych podczas kolejnych posiedzeń, co przyczyni się do upowszechnienia zawartych w niej zaleceń wśród wydawców i autorów podręczników szkolnych⁷⁶. Warto zauważyć, że współczesne polskie podręczniki zawierają dalece więcej informacji o Ukrainie niż ich wcześniejsze odpowiedniki. Na uwagę zasługuje ponadto przewartościowanie ocen akcji „Wisła” oraz wydarzeń związanych z wyznaczeniem wschodniej granicy Polski po obu wojnach światowych, a także sposób przedstawienia postaci B. Chmielnickiego oraz dziejów Kozaczyzny. Wspólnym wysiłkiem udało się również wypracować akceptowaną przez obie strony terminologię, np. „pogranicze” zamiast „kresy

⁷² Postulat w tej kwestii przedstawił W. Serczyk w 2008 roku. *Protokół XI posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Wrocław 2008, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=358%3Akomisja-polsko-ukrainska-2008&catid=102%3Akomisja-polsko-ukrainska&Itemid=137, [dostęp: 1.08.2013]; K. Sanojca, *Polska narracja podręcznikowa...*, op.cit., s. 60.

⁷³ K. Gawin, *Niezaleczone rany. Stosunki polsko-ukraińskie wczoraj i dziś*, „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2006, nr 2–3 (26), <http://www.up.krakow.pl/konspekt/26/index.php?i=033>, [dostęp: 2.07.2014].

⁷⁴ Sugerowano w nich: ukazywanie stosunków bilateralnych w ich międzynarodowym kontekście, depolityzację treści podręczników, unikanie eksponowania wątków męczeńskich, dążenie do przedstawiania racji obu stron w kwestiach spornych, podkreślanie zmiany charakteru relacji dwustronnych po obaleniu reżimu komunistycznego, a także aktualizowanie wydań podręczników i stosowanie zaleceń Międzynarodowej Komisji Standaryzacji Nazw Geograficznych. *Protokół z I Narady Ukraińsko-Polskiej Komisji Ekspertów ds. doskonalenia treści podręczników szkolnych*, Warszawa 1993, s. 2–4.

⁷⁵ *Protokół XIV posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Odessa 2011, s. 7, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/stories/doc/protok.pdf>, [dostęp: 1.08.2013].

⁷⁶ *Protokół XV posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii*, Katowice 2012, s. 16, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/stories/doc/protok.pdf>, [dostęp: 1.08.2013].

wschodnie” czy „ukraińskie terytorium etniczne”⁷⁷. Z polskiego punktu widzenia ważnym sukcesem Komisji było wycofanie przez władze ukraińskie ze szkół wyjątkowo krzywdzącego podręcznika pt. *Opowiadania z historii Ukrainy* autorstwa O. Kuczeruka czy odejście od jednostronnego ujęcia roli odgrywanej przez Polskę wobec ludności ukraińskiej w okresie międzywojennym i polskiej obecności we Lwowie. Krystyna Wróbel-Lipowa oraz Dariusz Szewczuk, wskazując wpływ dwustronnej Komisji na spore zmiany w sposobie przedstawiania dziejów Polski na kartach ukraińskich książek szkolnych, podkreślają jednak, że nadal ukraińska narracja historyczna nie jest wolna od drobnych, acz ewidentnych błędów, daleko idących uproszczeń oraz wpływu metodologii marksistowskiej i odwołań do walki klasowej⁷⁸. P. Unger i Teresa Maresz zauważają, że choć w ukraińskiej historiografii akademickiej zrezygnowano z patrzenia na stosunki polsko-litewskie w optyce walki dobra (Ukraińcy) ze złem (Polacy) na korzyść pragmatycznego ukazania stron jako równorzędnych sił napędzanych sprzecznymi aspiracjami⁷⁹, to wiele szkolnych podręczników nadal emanuje poczuciem krzywdy. Niewyrugowanym grzechem strony polskiej jest z kolei stereotypowe ukazanie Ukraińców jako kozaków i buntowników⁸⁰. Reasumując, „wyniki prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii są znaczne, chociaż zapewne wciąż zbyt mało upowszechnione, mimo licznych publikacji na ten temat zarówno w czasopiśmie fachowych jak też w prasie codziennej”⁸¹. W związku z tym po obu stronach granicy wciąż (choć rzadziej) pojawiają się materiały szkolne skupiające się na konfliktowych elementach historii polsko-ukraińskiej, a także nieuwzględniające wielu szczegółowych kwestii, jakie w toku prac komisji zostały już dawno wyjaśnione.

⁷⁷ Protokół XIII posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Gdańsk 2010, s. 1, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/docs/podreczniki/protokol.pdf>, [dostęp: 1.08.2013].

⁷⁸ K. Wróbel-Lipowa, D. Szewczuk, *Dzieje Polski w szkolnych podręcznikach historii powszechnej na Ukrainie* [w:] *Toruńskie Spotkania...*, op.cit., s. 69 i 74.

⁷⁹ P. Unger, *Treści polskie...*, op.cit., s. 76.

⁸⁰ T. Maresz, *Wspólne dzieje dwóch narodów a ich prezentacja we współczesnych polskich i ukraińskich podręcznikach do historii* [w:] *Toruńskie Spotkania...*, op.cit., s. 272–273.

⁸¹ F. Postulski, *Minister Edukacji Narodowej i Sportu przekazał odpowiedź na oświadczenie senator Marii Berny, złożone na 46. posiedzeniu Senatu* („Diariusz Senatu RP” nr 48), „Diariusz Senatu Rzeczypospolitej Polskiej” 2003, nr 50, oficjalna strona Senatu RP, <http://ww2.senat.pl/k5/dok/diar/50/5006a.htm>, [dostęp: 17.02.2013].

6. Wnioski

Przedstawione powyżej fakty uwidaczniają jasno różnice w efektywności trzech omawianych komisji. Najdalej idącymi sukcesami może poszczycić się instytucja polsko-niemiecka, zaś zdecydowanie najmniej osiągnięć stało się udziałem gremium polsko-ukraińskiego. Komisja polsko-litewska plasuje się pomiędzy nimi, choć jej wyniki umiejscawiają ją dużo bliżej instytucji polsko-ukraińskiej. Analiza funkcjonowania poszczególnych gremiów skłania ku tezie, iż decydujący wpływ na powodzenie ich misji miały następujące czynniki: ambicje i przyjęty przez komisje tryb pracy, ramy polityki edukacyjnej państw, polityczne poparcie rządów, szeroka debata nad ustaleniami, nastawienie społeczne oraz czynniki obiektywne (w tym: czas, etap procesu narodowotwórczego i możliwości finansowe partnerów).

O ile członkom żadnej z trzech komisji z reguły nie można zarzucić lekceważenia swoich obowiązków, o tyle widoczna jest dysproporcja w przyświecających im ambicjach⁸². Ważnym aspektem przyjętego zakresu prac jest w opinii P. Ungera wypracowywanie przez komisje wskazówek lub zaleceń dla autorów, wynikające „ze specyfiki podręczników szkolnych, które z jednej strony muszą odzwierciedlać najnowsze osiągnięcia nauki, ale z drugiej na ogół nie mają możliwości prezentowania naukowych dyskusji”⁸³. Jasno sformułowane i zaakceptowane przez obie strony sugestie są więc dla autorów szkolnych materiałów dydaktycznych nieocenioną pomocą. Dlatego też redukując swoją misję wyłącznie do recenzowania książek znajdujących się w obiegu szkolnym drugiej strony, polsko-ukraińska komisja ekspertów na długie lata pozbawiła się możliwości bardziej realnego wpływu na dopiero powstające dzieła innych autorów. Realnego wpływu na treści podręcznikowe nie można zyskać bez stawiania ambitnych celów, popartych metodycznym i aktywnym działaniem.

Silnie powiązana z powyższym argumentem jest kwestia polityki edukacyjnej państw. Klaus Zernack podkreśla, że na metodologię pracy komisji RFN–PRL wpłynęła kwestia ustroju państwowego powodująca „odmienne punkty wyjścia: po jednej stronie zamówienie ze strony państwa, po drugiej odpowiedzialność za swoje czyny; demokracja sterowana vs. liberalna, centralizm w zakresie polityki oświatowej vs. federalizm”⁸⁴. Stanowisko zdecydowanie na korzyść jasno określi-

⁸² W. Serczyk podaje jednostkowy przykład rażącego niewywiązywania się z roli przewodniczącego ukraińskiej strony komisji. W. Serczyk, *Polsko-ukraińska komisja podręcznikowa...*, op.cit., s. 13.

⁸³ P. Unger, *Dwustronne komisje podręcznikowe*, „Wiadomości Historyczne”..., op.cit., s. 314.

⁸⁴ Polskich członków komisji oficjalnie oddelegował PRL, Niemcy przybyli z własnej chęci; K. Zernack, *Niemcy – Polska...*, op.cit., s. 190.

nych kierunków polityki edukacyjnej w zakresie programów nauczania oraz treści podręczników zajęli dla przykładu Jerzy Nikitorowicz i Katarzyna Ferszt-Piłat, wskazując, że tylko tym sposobem można skutecznie promować wśród uczniów postawy tolerancji i akceptacji dla innych kultur⁸⁵. Bez wątpienia to, czy wypracowane kompromisy zyskują obowiązującą w danych państwach moc prawną ma niebagatelne znaczenie w procesie rewizji treści podręcznikowych.

Dopełnieniem powyższego wniosku jest szersze zagadnienie rządowego wsparcia. W protokole z obrad polsko-litewskiej komisji podręcznikowej w roku 2012 napisano, że postęp jej prac „może być przykładem dobrej woli i wytrwałej pracy badaczy polskich i litewskich, a także wsparcia władz obu państw – głównie poprzez wsparcie właściwych ministerstw”⁸⁶. Również W. Serczyk wielokrotnie wskazywał, iż kluczowy dla powodzenia (lub niepowodzenia) nadziei pokładanych w działalności komisji dwustronnych jest stosunek resortów, które poprzez wsparcie techniczne, dobór członków, ale przede wszystkim przez znaczenie przywiązywane do wypracowanych materiałów mogą ich wysiłki przełożyć na obowiązującą praktykę szkolną⁸⁷. Choć trudno się z nim nie zgodzić, warto zauważyć, że polityczne wsparcie rządów nie musi być osiągnięte poprzez bezpośrednie zwierzchnictwo nad pracą naukowców. Dobitym dowodem na to są sukcesy instytucji polsko-niemieckiej, która od początku funkcjonowała pod auspicjami Polskiego i Niemieckiego Komitetu ds. UNESCO⁸⁸, oraz zdecydowanie skromniejsze rezultaty pozostałych dwóch zespołów powołanych na mocy międzyrządowych umów i odpowiadających bezpośrednio przed właściwymi ministerstwami. O wiele większą rolę zdaje się odgrywać stan stosunków międzypaństwowych oraz przywiązywana do nich waga, wynikająca wprost z międzynarodowej pozycji partnera.

⁸⁵ K. Ferszt-Piłat, *Badania podręcznikowe...*, op.cit., s. 103.

⁸⁶ *Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Birże/Biržai 2012, s. 2, http://www.men.gov.pl/images/stories/komisje_podrecznikowe/Protokol_Bira_2012.pdf [dostęp: 28.08.2013].

⁸⁷ Wedle słów pracownika MEN sprawującego opiekę nad instytucją polsko-litewską dr Krzysztofa Kafla: „Obecnie Ministerstwo kładzie duży nacisk na uwzględnianie uwag zawartych w recenzjach komisji”, ibidem. Z kolei treść wspomnianego wcześniej materiału dydaktycznego pt. *Polska i Niemcy w XX wieku* została przekazana wszystkim rzeczoznawcom upoważnionym do opiniowania programów i podręczników przed ich dopuszczeniem do użytku, którzy zostali zobowiązani do ich uwzględnienia w swoich opiniach. P. Unger, *Dwustronne komisje podręcznikowe* [w:] *Toruńskie Spotkania...*, op.cit., s. 284.

⁸⁸ „Od 1972 r. opiekę organizacyjną nad Komisją sprawuje po stronie niemieckiej Instytut Międzynarodowych Badań nad Podręcznikami Szkolnymi im. Georga Eckerta w Brunshwiku. O powiązaniach instytucjonalnych Komisji po stronie polskiej decyduje każdorazowo jej przewodniczący”. *Organizacja*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/organizacja.html>, [dostęp: 31.07.2013].

Paradoksalnie czynnikiem, który długofalowo przyczynia się do powodzenia komisji, są wywoływane przez jej prace szerokie kontrowersje⁸⁹. Dla przykładu, Wspólna Polsko-Niemiecka Komisja Podręcznikowa, powołana w zdecydowanie niesprzyjających warunkach geopolitycznych i światopoglądowych, odważnie podjęła się zadania skracania protokołu rozbieżności pomiędzy historiografiami obu stron, co wprawdzie wywołało żywą polemikę, ale w rezultacie zaważyło na jej znaczeniu. Szeroka dyskusja na forum publicznym przyczyniła się bowiem nie tylko do wzrostu świadomości co do istniejących dysonansów, ale także poznania poglądów adwersarzy. Nieunikanie trudnych tematów oraz szeroka popularyzacja wypracowanych w gronie naukowców kompromisów zdają się wywierać zdecydowany wpływ na zmianę narracji w poszczególnych podręcznikach szkolnych.

Nie bez znaczenia jest także społeczna gotowość na zmianę krzywdzących drugą stronę stereotypów. Choć wszystkie komisje raz po raz musiały i nadal muszą zmagać się z niezrozumieniem rodzimej opinii publicznej dla niewygodnej prawdy historycznej nastawienie elit, z których zazwyczaj wywodzą się autorzy poszczególnych podręczników, wydaje się mocno przyśpieszać/spowalniać proces zmiany treści podręcznikowych. Problem ten uwidacznia się w zróżnicowaniu sukcesów komisji po polskiej i litewskiej stronie granicy. Jak zauważył w 2012 roku dr Rimantras Miknys: „Autorom wyraźnie zależy, by w ministerstwie, a następnie w mediach opinie o ich podręcznikach były coraz lepsze”, z kolei prof. A. Suchoński dodał, iż coraz częściej z własnej inicjatywy chcą oni poznać polskie i litewskie opinie przedstawiane na forum Komisji⁹⁰. Powyższe wypowiedzi kontrastują jednak z opisanym wcześniej wysiłkiem ekspertów obradujących na tym samym spotkaniu na rzecz wytworzenia mechanizmu skutecznej walki z polskimi twórcami, którzy w sposób wytrwały nie stosują się do zaleceń recenzentów dwustronnej komisji. Niewątpliwie bez dobrej woli elit społecznych, w tym przede wszystkim autorów i wydawców podręczników, możliwości oddziaływania dwustronnych komisji są dotkliwie ograniczone.

Czynnikiem uzupełniającym, o którym nie należy zapominać, jest czas działalności poszczególnych instytucji. Trudno oczekiwać, że uzdrowienie relacji pomiędzy narodami, które na przestrzeni dziesięcioleci dopuszczały się względem siebie przemocy i niesprawiedliwości, dokona się w przeciągu kilku miesięcy czy lat. Jak wspomniano już wcześniej, wiedza historyczna przekazywana w szkole konkuruje z wiedzą, jaką młodzież wynosi ze swych domów, ta zaś jest wynikiem

⁸⁹ Szerzej patrz m.in.: J.K. Hoensch, *Dyskusja na temat...*, op.cit., s. 1–28; A. Krzemiński, *Sprawy podręcznikowe PRL-RFN w prasie polskiej*, „Przegląd Zachodni” 1989, nr 2, s. 29–46.

⁹⁰ *Protokół posiedzenia...*, op.cit., s. 6.

zarówno doświadczeń ich rodziców i dziadków, jak i nauki pobranej przez nich w latach szkolnych. Nic więc dziwnego, że ponad 30 lat dłuższy staż Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej nie pozostaje bez znaczenia.

Innymi obiektywnymi uwarunkowaniami są także dzieje historyczne omawianych państw i narodów. Zarówno Litwini, jak i Ukraińcy, którzy w wyniku upadku Związku Radzieckiego odzyskali swoją niepodległość, stanęli w latach 90. przed zadaniem napisania historii losów ojczystych od nowa. Stąd najpewniej wynikają pojawiające się niekiedy zarzuty o niekorzystanie z najnowszych badań czy powielanie sowieckich schematów myślenia, a także budowanie własnej tożsamości narodowej kosztem negatywnego przedstawiania sąsiadów. Co zrozumiałe, narody o silniej ugruntowanej tożsamości są z reguły bardziej skłonne do przyznania się do niechlubnych wątków wspólnej historii, nie traktując ich w charakterze zagrożenia dla własnej spójności⁹¹. Jak konstatuje K. Ferszt-Piłat „efektywna komunikacja z odmiennymi kulturowo zależy przede wszystkim od stopnia znajomości własnego centrum kulturowego, a tym samym świadomości własnej i grupowej tożsamości społeczno-kulturowej”⁹². Kształtowanie odnowionej państwowości wpływało także na priorytety rządów, w tym decyzje budżetowe, które siłą rzeczy odbijały się na możliwościach prac poszczególnych komisji.

LITERATURA:

14 *Empfehlungen deutsche-polnischen Beziehungen in den Schulbüchern der Volkrepublik Polen und der Bundesrepublik Deutschland*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/fileadmin/_dpsk/Bild/Dokumente/14_Empfehlungen.pdf.

Buchanowski K, *O stosunkach polsko-litewskich w latach 1989–2007* [w:] *Stosunki polsko-litewskie wczoraj i dziś: historia, kultura, polityka*, W. Roman, J. Marszałek-Kawa (red.), Toruń 2009.

Gawin K., *Niezaleczone rany. Stosunki polsko ukraińskie wczoraj i dziś*, „Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie” 2006, nr 2–3 (26), <http://www.up.krakow.pl/konspekt/26/index.php?i=033>.

Gemeinsame Deutsch-Polnische Schulbuchkommission Deutsch-Polnische Schulbuchkonferenzen 1972–2012, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręczni-

⁹¹ Na przykład Niemcy wobec Polaków, Polacy wobec Ukraińców.

⁹² K. Ferszt-Piłat, *Badania podręcznikowe...*, op.cit., s. 104.

- kowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/dzialalnosc/themenkonferenzen.html>.
- Gugała J., *Morderca Polaków został bohaterem narodowym*, 7.08.2009, portal Wirtualna Polska, <http://wiadomosci.wp.pl/kat,1342,title,Morderca-Polakow-zostal-bohaterem-narodowym,wid,11382986,wiadomosc.html?ticaid=113045>.
- Ferszt-Piłat K., *Badania podręcznikowe w kontekście komunikacji międzykulturowej* [w:] *Dylematy współczesnej edukacji*, K. Dziurzyński (red.), Józefów 2012.
- Hoensch J.K., *Dyskusja na temat polsko-niemieckich zaleceń podręcznikowych w opinii publicznej RFN – na przykładzie prasy*, „Przegląd Zachodni” 1989, nr 2.
- Julkowska V., *Wspólny podręcznik polsko-niemiecki do historii w kontekście europejskiego wymiaru edukacji*, [w:] *Toruńskie spotkania dydaktyczne V. Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek (red.), Toruń 2008.
- Klepcka J., *Wspólna przeszłość – wspólny podręcznik?*, „Polski Kalendarz Europejski” 2009, nr 123.
- Komisje podręcznikowe*, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=124&Itemid=137.
- Koncepcja wspólnej dwujęzycznej publikacji podsumowującej dotychczasową działalność Polsko-Litewskiej Komisji ds. Podręczników Historii i Geografii*, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/images/stories/komisje_podrecznikowe/protokol_wilno_08_Suchonski.pdf.
- Krzemiński A., *Sprawy podręcznikowe PRL–RFN w prasie polskiej*, „Przegląd Zachodni” 1989, nr 2.
- Krzemiński A., Woś R., *Co z tym podręcznikiem? Czy powstanie kiedyś polsko-niemiecki elementarz historyczny?*, „Polski Kalendarz Europejski” 2009, nr 123.
- Labuda G., *Polsko-niemieckie rozmowy o przeszłości*, Poznań 1996.
- Lässig S., *Wystawa „Podręczniki szkolne na celowniku nauki i polityki. 35 lat wspólnej polsko-niemieckiej komisji podręcznikowej”*, oficjalna strona Uniwersytetu Szczecińskiego, http://www.us.szc.pl/main.php/media?xml=load_page&st=14835&ar=1&id=7722&gs=12785&pid=18923.
- Maresz T., *Wspólne dzieje dwóch narodów a ich prezentacja we współczesnych polskich i ukraińskich podręcznikach do historii* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wiczorek (red.), Toruń 2008.
- Modzelewski W., *Stosunki polsko-litewskie* [w:] *Polityka wobec sąsiadów. Współczesne stosunki polityczne*, W. Modzelewski (red.), Olsztyn 2009.
- Organizacja*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/organizacja.html>.

Plan Pracy do Porozumienia o współpracy między Ministerstwem Edukacji Narodowej i Ministerstwem Oświaty Ukrainy na rok 1995, 1995.

Podręcznik do historii. Projekt polsko-niemiecki – Zalecenia, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://dpsk.gei.de/fileadmin/bilder/pdf/Projekte/Podrecznik%20do%20historii.Projekt%20polsko-niemiecki-Zalecenia.pdf>.

Podstawowe wiadomości o Polsce i Litwie (projekt 17.05.2005 r.), oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=362%3Akomisja-polsko-litewska-2005&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.

Polsko-niemiecki podręcznik do nauczania historii, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/polsko-niemiecki-podrecznik-do-nauczania-historii.html>.

Postulski F., *Minister Edukacji Narodowej i Sportu przekazał odpowiedź na oświadczenie senator Marii Berny, złożone na 46. posiedzeniu Senatu („Diariusz Senatu RP” nr 48), „Diariusz Senatu Rzeczypospolitej Polskiej” 2003, nr 50*, oficjalna strona Senatu RP, <http://ww2.senat.pl/k5/dok/diar/50/5006a.html>.

Powstanie polsko-litewski podręcznik do historii, oficjalna strona Rzeczypospolitej, <http://www.rp.pl/artukul/137663.html>.

Praca Komisji Podręcznikowej dzisiaj, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/wystawa.html>.

Protokół VII posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Sulejówek 2003, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=354%3Akomisja-polsko-ukrajska-2003&catid=102%3Akomisja-polsko-ukrajska&Itemid=137.

Protokół VIII posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Iwano-Frankiwsk 2004, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=355%3Akomisja-polsko-ukrajska-2004&catid=102%3Akomisja-polsko-ukrajska&Itemid=137.

Protokół X posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Lwów 2007, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=357%3Akomisja-polsko-ukrajska-2007&catid=102%3Akomisja-polsko-ukrajska&Itemid=137.

Protokół XI posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Wrocław 2008, oficjalna

strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=358%3Akomisja-polsko-ukrainska-2008&catid=102%3Akomisja-polsko-ukrainska&Itemid=137.

Protokół XIII posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Gdańsk 2010, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/docs/podreczniki/protokol.pdf>.

Protokół XIV posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Odessa 2011, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/stories/doc/protok.pdf>.

Protokół XV posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Katowice 2012, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/stories/doc/protok.pdf>.

Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii, Druskienniki 2006, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=363%3Akomisja-polsko-litewska-2006&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.

Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii, Wilno 2008, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=365%3Akomisja-polsko-litewska-2008&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.

Protokół z I Narady Ukraińsko-Polskiej Komisji Ekspertów ds. doskonalenia treści podręczników szkolnych, Warszawa 1993.

Protokół z IV Narady Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów ds. doskonalenia treści podręczników szkolnych, Kijów 1996.

Protokół z VI posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw doskonalenia treści podręczników szkolnych historii i geografii, Lwów 2002.

Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii, Opole-Niwki 2005, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=362%3Akomisja-polsko-litewska-2005&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.

Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii, Sulejówek 2003, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=360%3Akomisja-polsko-litewska-2003&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.

- Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Wilno 2004, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=361%3Akomisja-polsko-litewska-2004&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.
- Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii*, Wilno 2002, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=359%3Akomisja-polsko-litewska-2002&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.
- Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii i geografii*, Kiejdany 2010, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/pdf/komisje/protokol2.pdf>.
- Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Birże/Biržai 2012, http://www.men.gov.pl/images/stories/komisje_podrecznikowe/Protokl_Bira_2012.pdf.
- Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Lublin 2011, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, <http://www.men.gov.pl/images/stories/pdf/20120126120259867.pdf>.
- Protokół posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji do badania problemów nauczania historii i geografii*, Olsztyn 2009, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/images/pdf/polsko_litewska_2009.pdf.
- Protokół z posiedzenia Polsko-Litewskiej Dwustronnej Komisji Ekspertów do badania problemów nauczania historii i geografii*, Toruń 2007, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=364%3Akomisja-polsko-litewska-2007&catid=99%3Akomisja-polsko-litewska&Itemid=137.
- Rozmowa między „braćmi”*: NRD i Polska Rzeczpospolita Ludowa, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/wystawa.html>.
- Ruchniewicz K., „*Nasze Matki*” w sądzie!, 26.11.2013, portal Niemcy-Online.pl, <http://niemcy-online.pl/informacje/816-qnasze-matkiq-w-sdzie.html>.
- Ruchniewicz K., *Noch ist Polen nicht verloren*, 29.03.2014, blog Krzysztofa Ruchniewicza, <http://krzysztofruchniewicz.eu/noch-ist-polen-nicht-verloren/>.
- Sanojca K., *Polska narracja podręcznikowa w świetle prac Polsko-Ukraińskiej Komisji Ekspertów do spraw Doskonalenia Treści Podręczników Szkolnych do Historii i Geografii. Doświadczenia z lat 2007–2010* [w:] *Opinie edukacyjne Polskiej Akademii Umiejętności. Prace Komisji PAU do oceny podręczników szkolnych. Tom IX*, G. Chomicki (red.), Kraków 2011.

- Retrospekcja – kontakty w sprawie podręczników do lat 60-tych*, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/wystawa.html>.
- Serczyk W., *Plany i zamierzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji Podręcznikowej (wystąpienie na posiedzeniu inauguracyjnym we Lwowie, 21 października 2002 roku)*.
- Serczyk W., *Polsko-ukraińska komisja podręcznikowa, przeszłość – stan obecny – nadzieje* [w:] *Polska i Ukraina w podręcznikach szkolnych i akademickich*, W. Bonusiak (red.), Rzeszów 2001.
- Serczyk W., *Wystąpienie otwierające obrady IX posiedzenia Polsko-Ukraińskiej Komisji ds. doskonalenia tekstów podręczników szkolnych w zakresie geografii historii*, Toruń 2005, oficjalna strona Ministerstwa Edukacji Narodowej, http://www.men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=356%3Akomisja-polsko-ukraiska-2005&catid=102%3Akomisja-polsko-ukraiska&Itemid=137.
- Seria podręczników dla nauczycieli*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/publikacje/seria-podrecznikow-dla-nauczycieli.html>.
- Suchoński A., *Polacy na kartach zagranicznych podręczników do nauczania historii* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Polska – Europa – Świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), Toruń 2008.
- Tomy specjalistycznych konferencji*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/publikacje/tomy-specjalistycznych-konferencji.html>.
- Uchwała Senatu w 70. rocznicę rzezi na Wołyniu „Czystka etniczna nosząca znamiona ludobójstwa”*, 20.06.2013, portal Wyborcza.pl, http://wyborcza.pl/1,76842,14134219,Uchwała_Senatu_w_70__rocznice_rzezi_na_Wołyniu__Czystka.html#ixzz36Os8S82f.
- Unger P., *Dwustronne komisje podręcznikowe* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Tradycja i mity w edukacji historycznej w dobie reformy*, S. Roszak, M. Strzelecka, N. Ziółkowski (red.), Toruń 2004.
- Unger P., *Dwustronne komisje podręcznikowe*, „Wiadomości Historyczne” 2004, 5.
- Unger P., *Treści polskie w litewskich i ukraińskich szkolnych podręcznikach historii* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), Toruń 2008.
- W holdzie ofiarom Rzezi Wołyńskiej. W Radymnie zakończyła się inscenizacja, upamiętniająca ludobójstwo*, 21.07.2013, portal wPolityce.pl, <http://wpolityce.pl/polityka/162381-w-holdzie-ofiarom-rzezi-wolynskiej-w-radymnie-zakonczyła-sie-inscenizacja-upamietniajaca-ludobojstwo>.
- Wóycicki K., „*Wspólnota interesów*” czy *wspólne interesy?* [w:] *Polityka zagraniczna Polski. Unia Europejska, Stany Zjednoczone, sąsiedzi*, J. Czaputowicz (red.), Warszawa 2008.

- Wróbel-Lipowa K., Szewczuk D., *Dzieje Polski w szkolnych podręcznikach historii powszechnej na Ukrainie* [w:] *Toruńskie Spotkania Dydaktyczne. Polska – Europa – świat w szkolnych podręcznikach historii*, S. Roszak, M. Strzelecka, A. Wieczorek (red.), Toruń 2008.
- Wspólne oświadczenie z okazji 60-tej rocznicy Akcji „Wisła”*, oficjalna strona internetowa Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej, <http://www.prezydent.pl/x.node?id=1011848&eventId=11027937>.
- Zadania*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/dzialalnosc.html>.
- Zalecenia Komisji UNESCO PRL i RFN do podręczników szkolnych*, A. Czubiński, Z. Kulak (red.), Poznań 1986, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/fileadmin/_dpsk/Bild/Zalecenia_Komisji_UNESCOklein.pdf.
- Zalecenia przyjęte na spotkaniu w Brunszwiku w dniach 12–15 kwietnia 1972 r.*, Warszawa 1972, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/fileadmin/_dpsk/Bild/Zaleceni_1972.pdf.
- Zalecenia Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej*, oficjalna strona Wspólnej Polsko-Niemieckiej Komisji Podręcznikowej, <http://deutsch-polnische.schulbuchkommission.de/pl/publikacje/zalecenia.html>.
- Zernack K., *Niemcy-Polska: z dziejów trudnego dialogu historiograficznego*, Poznań 2006.
- Ziemer K., *Polska i Niemcy – jaka przeszłość, jaka przyszłość?* „Sprawy Międzynarodowe” 2005, nr 1.
- Ziemer K., *Zazębianie się sprawy polskiej i sprawy niemieckiej i ich rozwiązanie po roku 1989*, „Sprawy Międzynarodowe” 2008, nr 1.

Barbara Jabłońska

Uniwersytet Jagielloński

MUZYKA, EDUKACJA, SPOŁECZEŃSTWO – W STRONĘ JAKIEGO UCZESTNICTWA W KULTURZE MUZYCZNEJ?

ABSTRACT

The purpose of this article is to examine the role and importance of music in society. In particular, attention is paid on the educational value of art sound and musical skills of Poles and their participation in the musical culture. The main question is the question of the quality of these skills and socialization processes of individuals to music. The aim of the paper is also to discuss the institutional problems and obstacles of music education as well as to focus on the problem of the reproduction of the non-sensitive to music generations.

The text is composed of four main parts. In the first of them there are discussed the general issues related to the role of music in society, including the process of acquiring musical skills and aesthetic dispositions (in the sense of Pierre Bourdieu), allowing individuals to take an active part in the musical life of the community. The focal point of the discussion also concentrates on such topics, as integration and communication power of music in society within the meaning of Alfred Schütz. The second part of the text contains the reflections on the educational role of music, including its ability to connect people, and shaping them socially desirable traits. The third part of the article refers to the issue of the musical competences of Poles, based on available quantitative data. The latter are useful to discuss the problem of intergenerational inheritance of weak music competences, and therefore the phenomenon of the reproduction of musical “illiteracy”. The fourth section provides some reflection on the specific consequences of music education system in Po-

land. In particular, the attention is paid to the issues such as the low level of participation in musical culture, and the regression of listening in the sense of Theodor W. Adorno.

Key words:

music, society, culture, education, musical competences

1. Wprowadzenie – muzyka w społeczeństwie

Muzyka, pojmowana jako fenomen społeczny i przejaw ludzkiej aktywności, stanowi istotny aspekt indywidualnego i zbiorowego ludzi. Jest też przykładem racjonalności ludzkiego działania w sensie Weberowskim¹. Co więcej, stanowi element ludzkiej tożsamości i pamięci zbiorowej, wyrażając się poprzez wspólnotowe działania nakierowane na muzykę w rozumieniu Simmla i Schütza². Zasadniczo nie znamy kultur, w których nie byłoby jakieś formy aktywności muzycznej. Muzyka stanowi więc integralny element życia społecznego, pełniąc w nim wiele funkcji. Jedną z nich jest funkcja wychowawcza i socjalizacyjna. Jest to ten obszar życia społecznego, który wiąże się z procesami wdrażania jednostek do uczestnictwa w kulturze muzycznej (i szerzej – uczestnictwa w życiu kulturowo-społecznym).

Proces uczenia się tego, w jaki sposób rozumieć muzykę i czerpać z niej estetyczne doznania, nazywać tu będziemy procesem nabywania odpowiednich kompetencji muzycznych. Kompetencję muzyczną można rozpatrywać jako element szerzej pojętej kompetencji kulturowej i artystycznej. Można przyjąć, że zarówno kompetencję kulturową i artystyczną, jak i wężziej pojmowaną kompetencję muzyczną, wdraża się w głównej mierze poprzez odpowiednią edukację szkolną. Kompetencja artystyczna pozwala – jak słusznie zauważa Anna Matuchniak-Krasuska – rozumieć i interpretować dzieła sztuki (tak jak kompetencja lingwistyczna pozwala rozumieć zdania)³. Należy też podkreślić, iż miarą poziomu kompetencji muzycznej jest nie tylko zasób wiedzy na temat muzyki (znajomość zapisu nutowego, orientacja w najważniejszych nurtach muzycznych, dziełach i kompozytorach), ale też uczestnictwo w życiu muzycznym oraz posiadanie umiejętności

¹ M. Weber, *The Rational and Social Foundations of Music*, Mansfield Centre 2009.

² K.P. Etkorn, *Georg Simmel and the Sociology of Music*, „Social Forces” 1964, nr 43(1), s. 101–107; A. Schütz, *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, A. Schütz (red.), Kraków 2008.

³ A. Matuchniak-Krasuska, *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010, s. 49.

praktycznych (śpiew, gra na instrumentach, wspólne muzykowanie, tworzenie własnych aranżacji muzycznych itp).

Co istotne, uczestnictwo w życiu muzycznym warunkowane jest równocześnie tak zwaną dyspozycją estetyczną. Jest ona rozumiana jako wrażliwość na piękno i umiejętność koncentracji na jakościach artystycznych. Dyspozycja estetyczna umożliwia adekwatny odbiór dzieła muzycznego, jak również świadczy o wrażliwości estetycznej odbiorcy. Innymi słowy, pozwala delektować się muzyką, przeżywać ją na swój indywidualny sposób, doświadczać jej w różnych kontekstach społecznych i dzielić z innymi. Jest też czymś, co łącznie składa się na szerzej pojęty gust muzyczny. Posługując się terminologią Pierre'a Bourdieu, można więc przyjąć, że dyspozycja estetyczna pojmowana jest jako jedyny, społecznie uznany za stosowny, sposób odnoszenia się do przedmiotów społecznie desygnowanych jako dzieła sztuki⁴.

Tak więc posiadanie odpowiedniej kompetencji muzycznej i sprzężonej z nią dyspozycji estetycznej umożliwia nie tylko odbiór sztuki pięknych dźwięków i uczestnictwo w kulturze muzycznej danego społeczeństwa, ale też daje szansę na porozumienie aktorów społecznych w obrębie wspólnotowo podzielanych znaczeń w rozumieniu Alfreda Schütza. Istotą rozważań Schütza jest „szczególny charakter wszystkich interakcji społecznych wiążących się z procesem muzycznym”⁵. Działania aktorów podejmowane w procesie muzycznym są na siebie wzajemnie zorientowane, jak również poparte odpowiednim zasobem wiedzy muzycznej oraz – co niezwykle istotne – osadzone w szerszym społeczno-kulturowym kontekście, co ostatecznie pozwala wypełnić warunek intersubiektywnej komunikowalności. Dlatego też tak ważna jest – na poziomie zbiorowym – przekazywana międzygeneracyjnie pamięć muzyczna, zaś na poziomie jednostkowym – zasób indywidualnej (choć społecznie determinowanej) wiedzy na temat muzyki. Poprzez wzajemnie zorientowane na siebie działania aktorów, osadzonych w danych warunkach społeczno-kulturowych i wyposażonych w odpowiednią wiedzę i kompetencje (lub szerzej: kulturę muzyczną), możliwa staje się muzyczna komunikacja odbywająca się na pozasematycznym, aczkolwiek istotnie znaczącym poziomie. Dzięki temu możliwe jest budowanie relacji „my”, której podstawą jest mechanizm idealizacyjny przekładalności perspektyw, co ostatecznie prowadzi do intersubiektywnej komunikowalności. Innymi słowy, dzięki muzyce możliwe jest porozumienie na wyższym poziomie, jak również koordynacja działań i wspólnotowe dzielenie znaczeń. Jak bowiem zaznacza Schütz, dojście do porozumienia możliwe jest rów-

⁴ P. Bourdieu, *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądzienia*, Warszawa 2005, s. 41.

⁵ A. Schütz, *Wspólne...*, op.cit., s. 225.

nież na poziomie pozasemantycznym, jaki oferuje nam muzyka⁶. Można zatem powiedzieć, iż muzyka, pojmowana jako integralny element życia społeczno-kulturowego ludzi, stanowi jeden z istotnych czynników procesu socjalizowania jednostek i współdziałania w różnorodnych kontekstach społecznych. Jak mawiał Jerzy Waldorff – muzyka po prostu łagodzi obyczaje, udrożniając międzyludzką komunikację, wychowując i stanowiąc kanał transmisyjny dziedzictwa kulturowego i pamięci zbiorowej. Tym samym pełni ona w społeczeństwie szczególną funkcję o charakterze edukacyjnym.

Celem artykułu jest ukazanie roli muzyki w życiu społecznym, jak również zdiagnozowanie kondycji polskiego społeczeństwa w zakresie kompetencji muzycznych i uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze muzycznej. Zasadniczym pytaniem jest pytanie o jakość owych kompetencji oraz procesy socjalizowania jednostek do życia muzycznego. Celem podjętych tu rozważań jest także wskazanie na instytucjonalne organiczenia związane z procesem kształtowania muzycznej wrażliwości i reprodukcja niewrażliwych na muzykę pokoleń. Zastanawiające jest więc pytanie o potencjał muzyczny polskiego społeczeństwa, jego szanse edukacyjne i mechanizmy kompensacyjne związane z doświadczaniem muzyki.

Podsumowując, zgodnie z przyjętą tu tezą, muzyka stanowi jeden z ważnych elementów socjalizowania jednostek do życia społecznego i uczestnictwa w szeroko pojętej kulturze. Jest też zasobem, czy też formą kapitału symbolicznego w rozumieniu Pierre'a Bourdieu, sprzyjającym procesom integracji i kooperacji pomiędzy jednostkami i grupami społecznymi. Dostarcza też pozamuzycznych umiejętności i kompetencji, podnosząc jakość więzi społecznych – czy szerzej ujmując – jakość współżycia społecznego. Zgodnie z przyjętym tu założeniem poziom kompetencji muzycznych społeczeństwa polskiego pozostawia jednak wiele do życzenia. Źródło tak rozumianego stanu rzeczy tkwi nie tylko w procesach socjalizacji pierwotnej i umuzykalnienia w kręgu rodzinnym, lecz w instytucjonalnych rozwiązaniach z zakresu powszechnej edukacji muzycznej. Deficyt i braki w muzycznym wykształceniu przekładają się na obniżenie gustu muzycznego i jakość muzycznych praktyk, jak również poziom uczestnictwa społeczeństwa w kulturze muzycznej. Co więcej, pojawiają się również w związku z tym mechanizmy kompensacyjne, wykształcone wokół naturalnych potrzeb społeczeństwa do obcowania z muzyką.

Należy w tym miejscu – choć niejako na marginesie – dodać jeszcze jedną istotną rzecz. Refleksja nad muzycznym wymiarem życia społecznego wydaje się niezwykle istotna z socjologicznego punktu widzenia. Zastanawiające jest jednak

⁶ Ibidem, s. 225 i nast.

to, iż prac naukowych i badań na temat uczestnictwa społeczeństwa w szeroko pojętej sferze audialnej jest zaskakująco mało w polskiej literaturze przedmiotu. Najbardziej jednak dotkliwy wydaje się brak systematycznie prowadzonych badań na temat „profilu” muzycznego polskiego społeczeństwa – uczestnictwa w *eventach* muzycznych, przemian gustu muzycznego, potrzeb muzycznych, umiejętności muzycznych itp. Fragmentaryczne dane co prawda pozwalają zrekonstruować obraz kultury muzycznej Polaków, jednak z pewnością potrzeba w tym zakresie znacznie bardziej pogłębionych badań, zarówno o charakterze ilościowym, jak i jakościowym⁷. Należy też dodać, iż refleksja socjologiczna na temat muzycznego życia ludzi jest – co dość niebywałe na skalę światową – niezwykle zaniedbana na poziomie akademickim. W literaturze przedmiotu wręcz mówi się swoistym „niebycie” polskiej socjologii muzyki, pojmowanej jako odrębna subdyscyplina wiedzy, bądź też o jej zapuszczeniu, zaściankowości oraz fragmentaryczności badania zjawisk społeczno-muzycznych⁸. Prawdopodobnie przyczyną takiego stanu rzeczy jest nie tylko wciąż kulejący dyskurs naukowy na temat muzyki i społeczeństwa oraz swoista indolencja instytucjonalna socjologii muzyki, ale też brak profesjonalnego spojrzenia na wspomniane kwestie. Wynikać to może – jak kiedyś zauważył znawca problematyki, Alfons Silbermann – z braku kompetencji muzycznych wśród socjologów, by zajmować się sprawami muzycznego życia społeczeństwa⁹. Wydaje się, iż częściowo Silbermann miał w tym zakresie słuszość.

Mimo instytucjonalnych bolączek socjologii muzyki w Polsce, a tym samym słabości refleksji naukowej na temat muzyki w społecznych kontekstach, nie zwalnia to badaczy z prób i wysiłków opisu i wyjaśniania zjawisk związanych z kulturą muzyczną polskiego społeczeństwa. Celem podjętych tu rozważań jest więc nie tylko zdiagnozowanie problematyki kompetencji muzycznych Polaków i ukazania szerzej pojętej kultury muzycznej, ale też włączenie się w dyskurs naukowy na temat socjologicznych aspektów muzycznego życia społeczeństwa polskiego.

Zanim przejdę do kwestii szczegółowych, warto zastanowić się nad edukacyjną mocą muzyki w społeczeństwie.

⁷ Np. komunikat z badań CBOS „Popularność muzyki disco polo”, BS/158/156/96, oraz Raport TNS OBOP „Muzyczny portret Polaków”, maj 2008 roku. Badania OBOP stanowią jeden z nielicznych przykładów badania preferencji muzycznych Polaków w ostatnich dziesięcioleciach.

⁸ Z. Socha, *Między bytem a niebytem. Socjologia muzyki w Polsce*, „Muzyka” 2011, nr 4(223), s. 3–28.

⁹ Zob. więcej na temat argumentacji Silbermanna: A Silbermann, *Miejsce socjologii muzyki w obrębie socjologii i muzykologii*, „Muzyka” 1962, nr 1(24), s. 3–13.

2. Edukacyjna moc muzyki

Nad edukacyjną funkcją muzyki w społeczeństwie pochyłali się – od czasów starożytnych – tacy wielcy myśliciele, jak Platon i Arystoteles, wskazując na rolę sztuki pięknych dźwięków w kształtowaniu dobrych obywateli¹⁰. Podobnie też nowożytni autorzy zwracali uwagę na rolę muzyki w procesie wychowania oraz na jej wpływ na społeczeństwo. W szczególności ciekawe wydają się rozważania Jeana Jacquesa Rousseau, który jako jeden z pierwszych intelektualistów zaproponował podstawy nowoczesnej edukacji muzycznej¹¹. Zwracał on uwagę, że współdziałanie obywateli, zakotwiczone w podzielanej matrycy muzyczno-symbolicznej, harmonizuje w innych sferach życia, przejawiając się choćby poprzez „polityczne unisono obywateli”¹². Dzięki muzycznej edukacji obywatele są więc w stanie budować polityczne porozumienie (na wzór skoordynowanych działań właściwych zespołom muzycznym, które jedynie dzięki współpracy i wzajemnym zestrojeniu się są w stanie wykonać utwór muzyczny). U tym kontekście pojawiają się u Rousseau odniesienia do Platonskiej i Arystotelesowskiej wizji wychowania obywateli poprzez muzykę.

Tak więc w myśli społeczno-filozoficznej od wieków wskazywano na rolę i znaczenie muzyki w procesie kształtowania dobrego społeczeństwa i dobrych obywateli. Poprzez muzykę możliwe było zaprowadzenie ładu, porządku i harmonii, przejawiających się poprzez koordynację działań, wyrobienie określonych cnót, wrażliwości i gotowości współdziałania z innymi ludźmi. Również w polskim piśmiennictwie wskazywano na zalety muzycznego kształcenia oraz jego wpływ na życie społeczne ludzi. By tylko wspomnieć, edukacyjny walor muzyki dostrzegano w polskiej pedagogice już w XVII wieku. Prekursorami w tym zakresie byli między innymi Sebastian Petrycy z Pilzna oraz Jan Amos Komeński. Ten pierwszy, inspirowany filozofią Platona i Arystotelesa, wskazywał na korzyści płynące z ćwiczeń

¹⁰ Platon, *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Prawa”*, Warszawa 1958, w szczególności s. 314; Arystoteles, *Polityka z dodaniem pseudo-Arystotelesowskiej ekonomiki*, Warszawa 1964, w szczególności Księga VIII.

¹¹ Swoje tezy zawarł między innymi w takich pracach, jak *Dictionary of Music, Lettre sur la musique française*, a także a także *Dissertation sur la musique moderne*; E. Taylor, *Rousseau's Conception of Music*, „Music & Letters” 1949, nr 30(3), s. 231–242 oraz F.W. Dame, *Jean-Jacques Rousseau and the Spirit of Romanticism in American Colonial (Folk) Music*, „Song and Popular Culture” 2001, nr 46, s. 71–116.

¹² Zob. więcej na ten temat: J.T. Scott, *Rousseau and the Melodious Language of Freedom*, „The Journal of Politics” 1997, nr 59(3), s. 803–829.

muzycznych, dając tym samym początek nowożytnej pedagogice muzycznej¹³. Ten drugi zaś opracował pierwszy w historii jednolity system szkolnictwa dla całego społeczeństwa. Za jego przyczyną muzyka zaczęła być traktowana jako osobny przedmiot nauczania szkolnego. Komeński upowszechnił również przekonanie o szczególnej roli muzyki w wychowaniu młodzieży¹⁴.

Nie sposób w tym kontekście nie wspomnieć Karola Szymanowskiego, który w swoim słynnym dziele pod tytułem *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie* (1948) wyłożył najważniejsze postulaty dotyczące roli i znaczenia muzyki w kształtowaniu życia społecznego¹⁵. Jak dobitnie wskazywał, muzyka wyróżnia się spośród innych sztuk tym, iż jest w stanie budzić drzemiące w niemal każdej ludzkiej duszy dążenia do życia na wyższym poziomie świadomości. Zdaniem Szymanowskiego muzyka posiada moc integrowania ludzi. Chodzi tu zarówno o wspólne doświadczenie tradycji muzycznej, jak i konstruowanie wspólnotowych znaczeń. Szymanowski pojmował więc muzykę jako „wielką wychowawczynię człowieka”¹⁶.

Również i dziś zwraca się uwagę na rolę muzyki w procesie edukacyjnym, dostrzegając jej istotną rolę w rozwoju jednostek oraz – co istotne – w harmonijnym życiu społecznym. Trzeba jednak pamiętać, że nabywanie kompetencji muzycznych stanowi długotrwały proces, w którym krzyżują się zarówno wpływy środowiska rodzinnego, jak i szkolnego. Najczęściej wskazuje się na trzy podstawowe fazy uczenia się sztuki pięknych dźwięków: audiację, znajomość zasad muzyki oraz wykonawstwo muzyczne¹⁷. Należy jednak podkreślić, że audiacja jest etapem kluczowym i podstawowym. Od niej zaczyna się bowiem nauczanie muzyki i wprowadzanie członków społeczeństwa w świat muzyki. To dzięki niej możliwe jest też wykształcenie swoistego myślenia muzycznego i gotowości do nabywania muzycznych kompetencji. Trzeba też dodać, iż te ostatnie sprzyjają również wykształcaniu zdolności zupełnie niepowiązanych ze sferą muzyki. Nie od dziś wiadomo, że rola muzyki w wyrabianiu różnego rodzaju umiejętności jest nie do przecenienia. Już dawno zauważono znaczący wpływ muzyki na kształtowanie osobowości człowieka (szczególnie w okresie wczesnego dzieciństwa i dorasta-

¹³ B. Nowak, *Konteksty edukacji muzycznej dziecka – inspiracje historyczne* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007, s. 11.

¹⁴ Zob. J. Uchyła-Zroski, *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999, s. 38.

¹⁵ K. Szymanowski, *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Kraków 1949.

¹⁶ *Ibidem*, s. 46.

¹⁷ A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Kraków 2000, s. 55.

nia) oraz na jego harmonijny rozwój umysłowy i psycho-motoryczny. Muzyka z pewnością sprzyja logicznemu myśleniu oraz zdolnościom lingwistycznym¹⁸. Umuzycznienie niemowląt i dzieci umożliwia szybsze uczenie się mowy, poprawia koncentrację, jak również służy wzmocnieniu kontaktów społecznych¹⁹.

O tym, jak pozytywny może być wpływ muzyki na rozwój młodego człowieka, świadczą choćby sukcesy szkół stosujących określone metody kształcenia muzycznego – np. metody wypracowane przez Suzuki czy też Kodály. Jak pokazują badania, kształcenie muzyczne w szkołach posługujących się metodą Kodályowską²⁰ wywiera dodatni wpływ na wyniki osiągnięte w zakresie gramatyki, ortografii, matematyki czy też sprawności fizycznej. Uczniowie osiągają też wiele innych pozamuzycznych umiejętności, dzięki praktyce czytania nut, ćwiczeniom rytmicznym czy też grze na instrumentach. Dzięki temu osiągnięta jest wyższa sprawność manualna, poprawia się wymowa, polepsza pamięć i logiczne myślenie. Dzięki muzycznemu kształceniu – co istotne – możliwe jest też osiągnięcie wyższego poziomu rozwoju pewnych cech społecznych, na przykład dotyczących aktywności grupowej²¹. Można zatem powiedzieć za Bronisławą Dymarą, że muzyka jest jednocześnie wartością osobistą, jak i społeczną, przejawiając się zarówno w indywidualnej, jak i zbiorowej aktywności ludzi²².

A zatem wspólne muzykowanie pomaga kształtować umiejętność pracy w zespole, jak również wspomaga synchronizację działań i dyscyplinę. Sprzyja też koordynacji działań o charakterze pozamuzycznym. Dzięki wspólnemu muzykowaniu kształtowana jest gotowość współpracy, koordynacja działań, wrażliwość na potrzeby innych i gotowość do harmonijnego współdziałania. Jak wiele lat temu podkreślał Alfred Schütz, choć komunikacja muzyczna odbywa się na pozasemantycznym poziomie, łączy ludzi poprzez wspólne przeżywanie „strumieni świadomości”.

¹⁸ J. Lach-Rosocha, *Wybrane aspekty wpływu muzyki na kształtowanie się procesów logicznego myślenia w ujęciu teoretycznym* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007, s. 16–24.

¹⁹ Zob. więcej na ten temat: B. Kamińska, *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997; a także: D. Szwarzman, *Ucho w pieluchach* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010, s. 165–170.

²⁰ Zob. więcej na ten temat np. *Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna*, M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Warszawa 1990 oraz *Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, M. Jankowska (red.), Warszawa 2008.

²¹ A. Górniok-Naglik, *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Kraków 2000, s. 64–65.

²² B. Dymara, *Muzyka jako wartość osobista i społeczna* [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, J. Uchyła-Zroski (red.), Katowice 2010, s. 274.

mości”, muzyczne dziedzictwo, pamięć muzyczną i tym samym – buduje swoistą pamięć zbiorową²³. Koordynacja działań na poziomie muzycznych doświadczeń, niezbędna w budowaniu relacji „my”, może być traktowana jako swoisty trening umiejętności społecznych i gotowości do współpracy. Muzyka jest rezerwuarem zbiorowego doświadczenia społeczeństw i jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Jest swoistą skarbnicą, w której zdeponowane jest narodowe dziedzictwo, historia, kultura, wartości, tożsamość grupowa. Jak zauważa Schütz, „zasób wiedzy muzycznej – podobnie jak wiedzy ogólnej – ma społeczne pochodzenie. W obrębie owego społecznego pochodzenia wiedzy wyróżnia się wiedza przekazywana przez tych, których obdarza się prestiżem autentyczności i uznaje się ich za autorytety [...]”²⁴.

Czytając szerzej Schütza, można przyjąć, iż w szczególności szkoła stanowi kanał transmisyjny owej wiedzy, odtwarzając i reprodukując tym samym pamięć zbiorową społeczeństwa. Uczestnictwo w wydarzeniach muzycznych, koncertach, audycjach muzycznych, jak również wspólne muzykowanie podczas szkolnych zajęć jest formą zbiorowego przeżywania muzycznej relacji „my”, w której łączą się nie tylko doświadczenia różnych pokoleń i tradycji, ale też zawiera się dziedzictwo muzyczne społeczeństwa. W tym zakresie łączą się dwa porządki – czasu subiektywnego (czyli Bergsonowskiego *durée*), polegającego na wewnętrznym przeżywaniu muzyki, oraz czasu obiektywnego, czyli „tu i teraz”, niezbędnego do zaistnienia muzyki i muzycznej komunikacji. Te dwa aspekty komunikacji muzycznej łączą się razem, budując kulturę muzyczną społeczeństw. Do tego, by obydwa zaistniały, niezbędne jest jednak wykształcenie w jednostkach odpowiednich kompetencji muzycznych i dyspozycji estetycznych, o czym wspominałam już wcześniej. Jak zatem wygląda kondycja polskiej edukacji muzycznej? Jakie są jej mocne i słabe punkty? Co powoduje, że mamy „głuche społeczeństwo”²⁵? Jak rozwiązania instytucjonalne w zakresie edukacji muzycznej przekładają się na jakość kultury muzycznej polskiego społeczeństwa? Są to kwestie z pewnością mocno nurtujące współczesnych badaczy zajmujących się problematyką życia muzycznego społeczeństw.

²³ A. Schütz, *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, A. Schütz, Kraków 2008, s. 228 i nast.

²⁴ *Ibidem*, s. 232.

²⁵ D. Szwarcman, *Głuche ucho* [w:] *Edukacja...*, op.cit., s. 155–164.

3. Niemuzykalne społeczeństwo?

Praktyki muzyczne Polaków pozostawiają współcześnie wiele do życzenia. Nie jest to sytuacja nowa, gdyż ciągnie się od pokoleń, reprodukując międzygeneracyjnie niewrażliwość na sztukę pięknych dźwięków. Posługując się ramą pojęciową Pierre'a Bourdieu, można więc zauważyć, że słabość kapitału symbolicznego w zakresie uczestnictwa w kulturze muzycznej (w postaci kompetencji muzycznych i dyspozycji estetycznych) wynika z powielanego od pokoleń mechanizmu społecznej reprodukcji niewrażliwości na sztukę dźwięków, jak również bagatelizowania roli i znaczenia muzyki w życiu społeczeństwa. Dotyczy to zarówno muzykowania w domach, jak i nauczania muzyki w edukacji powszechnej. Co istotne, deficyt w tym zakresie nie wynika z mizernych zdolności muzycznych Polaków, lecz raczej ze słabości powszechnej edukacji muzycznej, jak również niewielkich tradycji muzykowania w rodzinach. Zdaniem Barbary Nowak co prawda muzyka jest nośnikiem najwyższych wartości, samo zaś wychowanie estetyczne stanowi niezwykle ważny element procesu kształtowania człowieka (chodzi tu przede wszystkim o harmonijną tożsamość kulturową). Niemniej jednak edukacja muzyczna w Polsce jest mocno zaniedbana²⁶.

Nie od dziś wiadomo, że zarówno środowisko rodzinne, jak i edukacja szkolna są nie do przecenienia, jeśli chodzi o wdrażanie i socjalizowanie jednostek do uczestnictwa w kulturze muzycznej. Jednak, jak podkreśla Beata Bonna, praktyki muzykowania domowego (w kręgu rodzinnym) są przypadkowe i incydentalne²⁷. To od rodziców bowiem wychodzi nawyk wspólnego muzykowania w najbliższym kręgu domowym. Co więcej, z umiejętnościami muzycznymi dziecka koreluje wykształcenie muzyczne rodziców, jak również szeroko pojęta atmosfera muzyczna w domu. Stąd też dzieci mało muzykalne pochodzą najczęściej z domów o niskiej kulturze muzycznej, w których dominuje niewielkie zainteresowanie sprawami muzyki i sztuki²⁸. Innymi słowy, niechęć do wspólnego muzykowania, jak również słabe kompetencje muzyczne reprodukowane są międzygeneracyjnie. Proces ten zaczyna się w rodzinie, później zaś umacniany jest w trakcie edukacji szkolnej (na poziomie edukacji powszechnej). W rezultacie zainteresowanie muzyką ogranicza się najczęściej do jej odbioru, nie zaś pełnego uczestnictwa w życiu muzycznym (w postaci posiadania wiedzy i praktyki muzycznej – czyli

²⁶ B. Nowak, *Dźwięki i słowa. Z doświadczeń i obserwacji*, Poznań 2010, s. 47.

²⁷ B. Bonna, *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań [w:] Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, A. Michalski (red.), Bydgoszcz 2002, s. 28 i nast.

²⁸ *Ibidem*, s. 25 i nast.

dwóch pozostałych obok audiacji – fundamentalnych elementów muzycznego kształcenia). Tym samym umiejętności muzyczne Polaków w zasadzie ograniczają się do biernej recepcji muzyki (czy to na poziomie prostej oferty kultury masowej, czy też – w mniejszym stopniu – bardziej wyszukanej oferty kultury wysokiej), natomiast niezwykle rzadko i niechętnie wspólnie się u nas muzykuje bądź też śpiewa (w porównaniu z innymi narodami – na przykład rozśpiewaną kulturą państw bałtyckich)²⁹. Aby bowiem wspólnie czysto śpiewać i grać, trzeba umieć działać zespołowo i koordynować działania nakierowane na – jak powiedziałyby Schütz – wspólne tworzenie muzyki. Innymi słowy, trzeba po prostu zsynchronizować swoje działania i zestroić się z innymi muzykującymi.

Z czego wynika słabość muzycznego przygotowania polskiego społeczeństwa i niski poziom wiedzy o muzyce, wyróżniając – jak zauważa członek Polskiej Rady Muzycznej Andrzej Rakowski – społeczeństwo polskie na tle narodów świata?³⁰ Po pierwsze, powodem słabych kompetencji muzycznych Polaków są od dość dawna problematyczne rozwiązania w zakresie nauczania muzyki na poziomie powszechnej edukacji muzycznej. Szereg reform, które doprowadziły do obecnego kształtu i formy nauczania sztuki pięknych dźwięków w Polsce, paradoksalnie przyczynił się do osłabienia kompetencji muzycznych Polaków na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci³¹. Jak wskazuje Andrzej Rakowski, „Polska jest krajem, w którym istnieje obecnie największy na świecie odstęp pomiędzy poziomem kompetencji i osiągnięciami muzycznej elity, zawodowych muzyków, twórców, wykonawców i słuchaczy koncertowych a przeciętnym poziomem kompetencji i zainteresowań

²⁹ Zob. np. V. Łabanow-Jastrząb, *Polacy unikają śpiewu z obawy przed porażką*, „Gazeta Wyborcza”, 16.11.2012, wydanie on-line: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,12864975,_Polacy_unikaja_spiewu_z_obawy_przed_porazka___WYWIAD_.html, [dostęp: 19.12.2013]; narody krajów bałtyckich (Litwini, Łotysze, Estończycy) są przykładem niezwykle rozśpiewanej kultury muzyczno-obywatelskiej. Szczególnie wyraźnie widać to na przykładzie Estończyków, którzy w II poł. lat 80. XX wieku (czyli w czasach, w których Estonia podążała drogą ku wolności i demokracji) przyczynili się zbiorowym śpiewem do wykreowania swoistej, „śpiewającej rewolucji”. Praktyki muzyczne Estończyków polegały bowiem na wspólnym, masowym rytuale śpiewania. Wspólnotowo wykonywane narodowe i patriotyczne pieśni stanowiły formę oddolnego, obywatelskiego sprzeciwu wobec władzy. Muzyka stała się więc swoistym rezerwuarem pamięci zbiorowej i tożsamości narodowej, dzięki czemu możliwy stał się narodowy zryw ku demokracji.

³⁰ A. Rakowski, *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, www.polmic.pl/index.php?option=com_mweseje&id11&view=esej&Itemid=lang=pl, [dostęp: 17.12.2012].

³¹ Więcej na temat ewolucji systemu edukacji muzycznej, zob. np. W. Jankowski, *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa 2002. O podstawie programowej powszechnej edukacji muzycznej w świetle regulacji prawnych zob. także: W.A. Sacher, B. Raszke, G. Enzinger, *Edukacja muzyczna...*, op.cit.

muzycznych ogromnej większości społeczeństwa³². Jedną z bardziej brzemien-nych w skutki decyzji było bowiem rozdzielenie powszechnej i specjalistycznej edukacji muzycznej. W ten sposób w Polsce od czasów powojennych³³ nauczanie muzyki odbywa się z jednej strony w wyspecjalizowanych szkołach artystycznych (muzycznych), a z drugiej – w szkołach nauczania ogólnego. W rezultacie z jednej więc strony mamy świetnie wykształconą elitę muzyczną, z drugiej zaś – niezadowolająco dobrze przygotowane muzycznie społeczeństwo. W szczególności problematyczne z punktu widzenia kształtowania kompetencji muzycznych u dzieci i młodzieży na poziomie powszechnej edukacji muzycznej okazały się takie czynniki, jak: 1) nieodpowiednie przygotowanie znacznej części nauczycieli do prowadzenia przedmiotu muzyka w szkołach 2) zredukowanie godzin muzyki w ofercie dydaktycznej 3) nie zawsze atrakcyjna formuła lekcji muzyki w szkołach.

Warto może odnieść się kolejno do zasygnalizowanych kwestii, szczególnie zaś tej pierwszej, związanej z nieodpowiednim przygotowaniem części nauczycieli do nauczania muzyki w szkołach. Jak zauważają autorzy raportu pt. *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje* – to właśnie nauczyciele muzyki w szkołach ogólnokształcących stanowią słabe ogniwo systemu³⁴. Jak bowiem pokazują dane z 2007 r., jedynie 52,82% nauczycieli uczących muzyki w szkole ma pełne kompetencje do prowadzenia tego przedmiotu, natomiast aż 47,18% (czyli prawie połowa) to osoby bez odpowiednich kwalifikacji. Nieprzygotowani muzycznie nauczyciele (uzupełniający najczęściej swoje kwalifikacje na krótkich studiach podyplomowych, które siłą rzeczy nie pozwalają na pełne opanowanie muzycznej teorii i praktyki) z pewnością nie są w stanie w pełnym zakresie przekazywać muzycznych kompetencji młodym pokoleniom³⁵. Co więcej, brak umiejętności grania na instrumencie, czy szerszej wiedzy z zakresu teorii muzyki, zdecydowanie nie sprzyja muzycznej edukacji dzieci.

Drugi czynnik, który wpłynął na obniżenie jakości nauczania muzyki w szkole (a tym samym na obniżenie kompetencji muzycznych młodego pokolenia), to ograniczenie liczby godzin z przedmiotu muzyka na wszystkich poziomach

³² Zob. w szczególności: A. Rakowski, *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [w:] *Edukacja...*, op.cit., s. 119–130.

³³ Szczegółowo na temat przemian struktury szkolnictwa muzycznego w Polsce po II wojnie światowej pisze Andrzej Michalski. A. Michalski, *Szkic do przemian ustrojowych szkolnictwa muzycznego w Polsce po 1945 roku* [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska (red.), Toruń 2003, s. 111–169.

³⁴ *Edukacja muzyczna...*, op.cit., s. 18.

³⁵ Zob. więcej na temat kształcenia muzycznego na poziomie podyplomowym: M. Grusiewicz, *Kształcenie podyplomowe w zakresie nauczania muzyki* [w:] *Edukacja muzyczna wobec wyzwań XXI wieku*, M. Kaczmarkiewicz (red.) Kielce 2008, s. 179–187.

edukacji szkolnej. Zgodnie z reformą szkolnictwa z 1999 roku liczba godzin muzyki w nauczaniu powszechnym została bowiem zredukowana do minimum. Co więcej, na wyższych poziomach nauczania pojawiła się możliwość wymiennego nauczania muzyki i plastyki w ramach jednego przedmiotu – sztuka. W rezultacie, jak podkreśla Maria Przychodzińska, wychowanie muzyczne zostało praktycznie wyeliminowane z programu i praktyki szkolnej³⁶. Tak więc muzyka jako dziedzina nauczania w szkolnictwie ogólnokształcącym nie tylko upada, ale wręcz ginie³⁷. Liczba godzin przeznaczonych na lekcje muzyki jest więc nie tylko mała, ale wręcz odstaje od standardów europejskich w tym zakresie³⁸.

Trzecim problemem (sprzęgającym się z poprzednimi czynnikami) jest jakość lekcji muzyki w szkołach ogólnokształcących. Przedmiot ten często traktowany jest jako mniej ważny, wręcz błahy, by nie powiedzieć – jako swoisty przerywnik napiętego grafiku szkolnego. Oczywiście nie jest to regułą, niemniej jednak słabe przygotowanie części nauczycieli do prowadzenia przedmiotu muzyka, jak również ograniczona liczba godzin tego przedmiotu przyczyniają się do obniżenia standardów jego nauczania. Jaki jest efekt? Jak wskazuje Dorota Szwarcman, mamy do czynienia z międzygeneracyjnym dziedziczeniem narodowej głuchoty (autorka mówi o „pochodzie głuchych pokoleń”), wynikającym z wieloletnich zaniedbań w obszarze powszechnej edukacji muzycznej³⁹. Trzeba jednak zaznaczyć, iż termin „głuche pokolenia” funkcjonuje w dyskursie publicznym już od dawna, ilustrując problem niedokształcenia muzycznego Polaków. Pojawił się on mniej więcej w latach 60. XX wieku, gdy na problem obniżenia jakości powszechnego wychowania muzycznego zwracał uwagę między innymi Jerzy Waldorff. Od tamtego czasu prawdopodobnie nic się nie zmieniło, zaś problem pozostał wciąż aktualny. Niedokształcone muzycznie elity pociągają za sobą kolejne młode pokolenia, konserwując mechanizm błędnego koła. W efekcie dochodzi więc do samoreprodukcji niewrażliwych na muzykę generacji w sensie teorii Pierre’a Bourdieu. Oznacza to tym samym obniżenie poziomu kompetencji muzycznych i dyspozycji estetycznych, pozwalających na pełne uczestnictwo w kulturze muzycznej. Brak wrażliwości na dźwięki, brak umiejętności słuchowej oceny dzieła muzycznego,

³⁶ M. Przychodzińska, *Edukacja muzyczna dziś. Idee-pytania-niepokoje* [w:] *Edukacja muzyczna...*, op.cit., s. 147.

³⁷ W. Jankowski, *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole* [w:] ibidem, s. 131–140.

³⁸ Zob. więcej na ten temat: A. Białkowski, *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju* [w:] *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, s. 293, a także *Edukacja...*, op.cit., s. 17. Zob. również: raport Komisji Europejskiej z 2009 roku pt. *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Bruksela 2009, www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf [dostęp: 2.01.2013].

³⁹ D. Szwarcman, *Głuche ucho...*, op.cit., s. 158.

a także słaba wiedza z zakresu teorii muzyki i historii muzyki z pewnością nie pozwalają w pełni cieszyć się muzycznym wymiarem życia społecznego.

Pozostawiający wiele do życzenia poziom kompetencji muzycznych kolejnych pokoleń potwierdziły ogólnopolskie badania przeprowadzone pod patronatem Polskiej Rady Muzycznej w 2007 roku⁴⁰. Są to niestety najbardziej aktualne na chwilę obecną badania. Wydają się jednak niezwykle cenne – ukazują bowiem zasadniczy trend w zakresie powszechnej edukacji muzycznej w Polsce. Badaniami objęto uczniów I, II i III ogólnego poziomu nauczania ze szkół z siedmiu polskich województw. Do badań zastosowano testy kompetencji muzycznych, umożliwiające zmierzenie teoretycznego i praktycznego przygotowania uczniów w zakresie przedmiotu muzyka. Poziom rozwiązywalności owych testów okazał się stosunkowo słaby. Jeśli chodzi o I stopień nauczania, czyli nauczania zintegrowane, badania ujawniły dość spory deficyt kompetencji muzycznych uczniów. O ile najprostsze dla uczniów były zadania związane z wymienianiem nazw instrumentów muzycznych oraz nazewnictwem nut, o tyle znacznie gorzej wypadły te części testu, które odnosiły się do rozpoznawania ze słuchu brzmienia instrumentów muzycznych oraz umiejętności zapamiętywania i odtwarzania rytmu. Świadczy to o słabej praktyce muzycznej na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, co wynika w znacznym stopniu z dominującej w Polsce tendencji powierzania zajęć muzycznych niespecjalistom⁴¹.

Nie lepsze wyniki zdiagnozowano również na kolejnych poziomach nauczania. Jeśli chodzi o II poziom nauczania podstawowego (klasy IV–VI), rezultaty testu okazały się również stosunkowo niezadowolające. Tu także badano teoretyczne i praktyczne aspekty przygotowania muzycznego uczniów. W tym pierwszym przypadku była to wiedza muzyczna obejmująca takie zagadnienia, jak: znajomość zapisu muzycznego, znajomość wybranych form muzycznych, instrumentów: czy ogólnej kultury muzycznej. W tym drugim przypadku były to takie kwestie, jak percepcja muzyki, rozpoznawanie ze słuchu instrumentów i wybranych utworów muzycznych i polskich tańców narodowych. Ogólna rozwiązywalność testu na tym poziomie nauczania wynosiła jedynie 45,23%. Najbardziej jednak niepokojące okazały się wyniki tej części testu, które odnosiły się do znajomości zapisu muzycz-

⁴⁰ Jak wskazują autorzy Raportu, ogólnopolskie badania kompetencji muzycznych uczniów przeprowadzono na trzech poziomach edukacji powszechnej, w tym na I poziomie (nauczanie zintegrowane I–III) – łącznie 1353 uczniów z 56 szkół; na poziomie II (klasy IV–VI) – łącznie 1689 uczniów z 52 szkół, natomiast na poziomie III (gimnazja) – łącznie 1549 uczniów z 44 szkół. Badaniami objęto uczniów z 7 województw (warmińsko-mazurskiego, lubelskiego, śląskiego, lubuskiego, pomorskiego, podkarpackiego i świętokrzyskiego). Zob. *Edukacja muzyczna...*, op.cit., s. 23 i nast.

⁴¹ Ibidem, s. 25.

nego (średnia rozwiązywalność testu wyniosła 33,76%), co oznacza, że 2/3 uczniów po prostu go nie zdało. Innymi słowy, na podstawie cytowanych danym można powiedzieć, że grubo ponad połowa uczniów szkół podstawowych nie umie czytać nut. Oznacza to więc, że cechuje ich muzyczny analfabetyzm.

Podobnie rzecz wygląda na III (gimnazjalnym) poziomie powszechnej edukacji muzycznej. Tu również badano wiedzę teoretyczną i umiejętności praktyczne uczniów. Wyniki okazały się jednak nieco lepsze niż w przypadku II poziomu nauczania, gdyż ogólna rozwiązywalność testu (z obydwu części) wyniosła 49,56%, choć średnia rozwiązywalność części pierwszej (z zakresu wiedzy muzycznej) okazała się zdecydowanie niższa (46,19%) niż części drugiej – praktycznej (57,68%). Co ciekawe, podobnie jak w przypadku badań nad uczniami I i II poziomu nauczania, to dziewczynki osiągały lepsze wyniki testu niż chłopcy. Należy też zaznaczyć, iż silnym czynnikiem różnicującym okazała się wielkość szkoły oraz jej lokalizacja (najlepsze wyniki uzyskano na terenie województwa warmińsko-mazurskiego, natomiast najslabsze – w województwie śląskim)⁴².

Ukazane skrótowo wyniki badań nad kompetencjami muzycznymi młodego pokolenia świadczą o dość słabym poziomie przygotowania muzycznego dzieci i młodzieży w nauczaniu powszechnym. Słuszna okazuje się więc teza o swoistym muzycznym analfabetyzmie, przekazywanym z pokolenia na pokolenie.

4. Muzyczny analfabetyzm i co dalej?

Muzyczny analfabetyzm kolejnych pokoleń wydaje się problemem ukrytym, niekoniecznie postrzeganym jako problem przez samych zainteresowanych. Rodzi to jednak wiele kolejnych zjawisk, które z punktu widzenia uczestnictwa w kulturze muzycznej są bolączką polskiego społeczeństwa. Niewłaściwe, czy też niepełne przygotowanie do uczestnictwa w życiu muzycznym (czyli słabość kompetencji muzycznych) przekłada się na jakość praktyk muzycznych Polaków. Można wyodrębnić tu co najmniej kilka powiązanych ze sobą zjawisk i czynników.

Po pierwsze, obniżenie kompetencji muzycznych kolejnych pokoleń sprzęga się z mechanizmem swoistej „kompensacji braku”. Owa kompensacja polega na zaspokojeniu muzycznych potrzeb zastępczymi formami aktywności muzycznej, szczególnie za pośrednictwem mediów. To właśnie bowiem media masowe wraz

⁴² Ibidem, s. 29.

z proponowaną ofertą kultury popularnej zapełniają – na zasadzie kiepskiej jakości substytutu – lukę estetycznych potrzeb Polaków. Widać to choćby na przykładzie dość popularnych programów muzyczno-tanecznych, oferowanych w najlepszym czasie antenowym, zarówno w ramówce telewizji publicznej, jak i stacji komercyjnych. Oferta ta, kierowana do masowego odbiorcy, w pewnym sensie realizuje potrzebę obcowania z muzyką znacznej części Polaków. Stąd też tak chętnie oglądane są wszystkie muzyczne i taneczne programy, utrzymane w podobnej konwencji i wpisujące się w nurt kultury popularnej. Łatwy i prosty przekaz dla mas trywializuje jednak potrzeby estetyczne odbiorców, równocześnie konserwując „gust barbarzyński”, jak powiedziałby Pierre Bourdieu. Party-cypacja w tego rodzaju zdarzeniach muzycznych ogranicza się jedynie do biernego uczestnictwa widzów, co wiąże się równocześnie z pozbawieniem odbiorców możliwości współtworzenia sytuacji związanych z muzyką. O ile bowiem naturalne konteksty odbioru i tworzenia muzyki zapośredniczone są relacją face-to-face (wspólne muzykowanie, udział w koncertach na żywo itp.), umożliwiając wspólną płaszczyznę muzycznego porozumienia i muzycznej komunikacji oraz uruchamiając pokłady kreatywności i muzycznej wyobraźni, o tyle medialnie zapośredniczone śledzenie różnego rodzaju muzycznych programów jedynie stwarza wrażenie udziału w życiu muzycznym społeczeństwa. Z jednej strony programy muzyczno-taneczne pokazują więc, jak bardzo społeczeństwo zainteresowane jest muzyką (poprzez popularność owych programów), z drugiej zaś strony stanowią one jedynie „wypełniacz” i swoistą protezę prawdziwych potrzeb muzycznych Polaków. Jesteśmy więc, można powiedzieć, społeczeństwem, w którym bierna recepcja niezbyt wyszukanej oferty medialno-muzycznej dominuje nad prawdziwymi kompetencjami muzycznymi, umożliwiającymi pełny i aktywny udział w życiu muzycznym społeczeństwa (członkostwo w zespołach muzycznych, chórach, przyparafialnych scholach, szkolnych grupach muzycznych czy też pracowniczych inicjatywach związanych ze wspólnym muzykowaniem itp.). Bierność w tych ostatnich sferach, w połączeniu z zadowalaniem się łatwo przyswajalną ofertą muzycznej kultury masowej proponowaną przez media przyczynia się więc do pogłębienia się procesu reprodukcji słabo wykształconych muzycznie pokoleń.

Po drugie, obniżenie kompetencji muzycznych Polaków przekłada się na poziom uczestnictwa w różnego rodzaju wydarzeniach muzycznych (koncertach, spektaklach muzycznych i innych imprezach)⁴³. Zgodnie z danymi GUS

⁴³ Na marginesie należy dodać, iż zaskakująca jest niewielka ilość dostępnych danych w tym

opublikowanymi w raporcie *Kultura w 2010 r.* na przestrzeni ostatnich kilku lat spadła ilość koncertów w filharmoniach, jak również zmniejszeniu uległa liczba widzów i słuchaczy w muzycznych instytucjach⁴⁴. Innymi słowy, można zaobserwować tendencję sukcesywnego zmniejszania się zainteresowania wydarzeniami muzycznymi, w szczególności w tradycyjnie rozumianym kontekście instytucjonalnym. Aby wzmocnić GUS-owskie dane, można też posłużyć się danymi zawartymi w *Raporcie o stanie muzyki polskiej z 2011 roku*⁴⁵. Na ich podstawie można stwierdzić – na przykładzie badań nad publicznością Filharmonii Krakowskiej – iż jakkolwiek styczeń z ofertą tej instytucji zadeklarowało jedynie 40% badanych. Są to przede wszystkim osoby wykształcone, w średnim wieku, a także emeryci. Jak podają autorzy raportu, są to jednak ludzie o „wyrobionych nawykach kulturalnych”⁴⁶. Najbardziej jednak uderzający jest brak zainteresowania ofertą filharmoniczną wśród osób młodych – aż 70% badanych do 24. roku życia zadeklarowało bowiem, że do filharmonii nie chodzi⁴⁷. Prawdopodobnie więc w przypadku młodszego pokolenia pojawia się coraz większy deficyt owych nawyków. Być może jednak bliższa im jest oferta medialnej kultury muzycznej, o czym piszą autorzy raportu *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*⁴⁸.

Po trzecie, słaba edukacja muzyczna Polaków, powiązana z pozostawiającymi wiele do życzenia kompetencjami muzycznymi oraz poziomem partycypacji w kulturze muzycznej, a także opisywanymi uprzednio mechanizmami kompensacyjnymi łącznie określają charakter „społecznej sytuacji muzyki” w sensie Adornowskim. Czytając szerzej Adorno i przywołując jego trafne skądinąd założenia co do kryzysu kultury muzycznej społeczeństw XX wieku, można spostrzec, iż przemyślenia te wydają się wciąż aktualne w XXI wieku (a nawet spotęgowane procesami utowarowienia muzyki). Jak podkreślał bowiem Adorno, kryzys kultury

zakresie, co odczytywać można jako nikłe zainteresowanie badaniem życia muzycznego społeczeństwa polskiego.

⁴⁴ Zgodnie z danymi GUS w porównaniu z 2009 rokiem odnotowano spadek liczby koncertów w filharmoniach przypadających na jedną instytucję z 624 (2009) do 548 (w 2010); Raport *Kultura w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Krakowie, Warszawa 2011, s. 82; jak pokazują statystyki, ogólna liczba słuchaczy koncertów organizowanych przez filharmonie, orkiestry i chóry spadła z 4 007 140 osób w 2008 roku do 3 808 272 w 2010 roku; Raport *Kultura w 2010 r.*, op.cit. s. 82 oraz 263.

⁴⁵ *Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, www.imit.org.pl, [dostęp: 22.10.2013].

⁴⁶ Ibidem, s. 245.

⁴⁷ Ibidem, s. 245.

⁴⁸ O kulturze medialnej zob. więcej: M. Filiciak, M. Danilewicz, M. Halawa, P. Mazurek, A. Nowotny, *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010.

muzycznej związany jest z fetyszyczacją pewnych treści muzycznych (dziś mogli-
byśmy je określić mianem popkulturowej „papki” muzycznej oferowanej przez
media), przy równoczesnej regresji słuchania muzyki. W świetle Adornowskich
założeń, „świadomość mas słuchaczy jest adekwatna do sfetyszyczonej muzyki.
Słucha się zgodnie z zaleceniami”⁴⁹. Innymi słowy, pociąga to za sobą przemoc
związaną z narzucaniem tego, czego „należy” słuchać (dziś jest to np. mało wyszu-
kana oferta programów muzyczno-tanecznych proponowanych przez media). Jak
słusznie podkreślał niemiecki autor, „słuchacze potrzebują i domagają się tego, co
im zostało wmówione”⁵⁰. Oznacza to właściwie brak wolności w wyborze tego,
czego chce się słuchać, i zawężenie możliwości przeżyć muzycznych do określonej
puli gotowych „produktów” muzycznych oferowanych masowemu odbiorcy. Jest
to jednak forma kulturowej przemocy, prowadząca nieuchronnie do biernej re-
ceptywności mało wyszukanych treści muzycznych. Akcentowane przez Adorno
zjawiska kulturowej przemocy czy też – inaczej ujmując – narzucania zbanalizowa-
nych i pozbawionych głębszej treści masowych produktów muzycznych wydają się
więc wciąż aktualne. Zdaniem Adorno „oszustwo polega tutaj na oferowaniu wciąż
tego samego”⁵¹. Pociąga to zatem zjawisko regresji słuchania, sprowadzające się
do infantylicyzacji odbiorcy, konsumującego łatwo przyswajalne produkty muzycz-
ne. Jak podkreślał Adorno, „słuchające podmioty wraz z utratą wolności wyboru
i odpowiedzialności nie tylko tracą coś ze zdolności do świadomego poznania mu-
zyki, które zawsze przysługiwało tylko wąskim grupom, ale hardo negują w ogóle
możliwość takiego poznania”⁵². Regresywność słuchania wiąże się zatem z masowo
oferowanym repertuarem muzycznym, który prowadzi ostatecznie do stępienia
wrażliwości muzycznej słuchaczy oraz ich alienacji. W konsekwencji dochodzi do
zachwiania, czy wręcz rozbicia wspólnotowości konstruowanej poprzez muzykę
w sensie Schützowskim.

5. Zakończenie

Polskie społeczeństwo, choć z pewnością ma muzyczne potrzeby, od pokoleń
zaniedbane jest muzycznie. Skutki zaniedbań edukacyjnych w obszarze muzyki
wydają się znacznie poważniejsze niż tylko te, które związane są z tworzeniem,

⁴⁹ T.W. Adorno, *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa 1990 s. 115.

⁵⁰ Ibidem, s. 118.

⁵¹ Ibidem, s. 120.

⁵² Ibidem, s. 116.

odtworzeniem lub słuchaniem muzyki (czy szerzej mówiąc – udziałem w kulturze muzycznej społeczeństwa). Muzyka nie tylko bowiem jest formą ekspresji uczuć, zaspokaja potrzeby estetyczne, dostarcza słuchowej przyjemności lub po prostu – rozrywki. Pełni ona również wiele kluczowych dla danego społeczeństwa funkcji. Przede wszystkim jest jednym z integralnych elementów tożsamości zbiorowej, stanowiąc o wspólnotowym poczuciu „my”, budowanym na gruncie podzielanej zbiorowo tradycji muzycznej, i przekazywanej z pokolenia na pokolenie za pomocą tzw. pamięci muzycznej (w sensie Halbwachsowskim i Schützowskim). Posługując się terminologią Schütza, można więc zauważyć, iż to właśnie kultura muzyczna społeczeństwa, pojęta jako sieć relacji społecznych nakierowanych na muzykę, jest istotnym elementem życia społecznego. Wspólna platforma wiedzy muzyczno-społecznej, budowana z pokolenia na pokolenie i przekazywana międzygeneracyjnie, świadczy nie tylko o muzycznej kompetencji członków danego społeczeństwa, ale też przekłada się na szerzej pojęte uczestnictwo w życiu społeczno-muzycznym. Należy podkreślić w tym miejscu, że Polacy posiadają oczywiście bardzo bogatą tradycję muzyczną, niemniej jednak nie stanowi ona znaczącego rezerwuaru, z którego możliwe byłoby czerpanie wzorców muzycznych praktyk. Stąd też konieczne jest zwrócenie uwagi na wszystkie wyżej sformułowane kwestie i problemy w budowaniu programu dla lepszego kształcenia muzycznego w Polsce. Z pewnością znaczącą rolę odgrywać tu będzie międzygeneracyjnie przekazywana tradycja muzyczna w rodzinach i innych grupach pierwotnych, w których socjalizowane są od pierwszych lat życia jednostki. Niemniej jednak umuzykalnienie i uwrażliwienie społeczeństwa na sztukę dźwięków, jak również przywrócenie istotnej roli muzyki w życiu społecznym to zadanie dla edukacji szkolnej. Niezbędna jest też współpraca pomiędzy szkołami i instytucjami zajmującymi się upowszechnianiem kultury muzycznej. Te ostatnie powinny znaleźć sposób, by zainteresować swą ofertą szersze grono odbiorców, szczególnie tych młodych. Być może pozwoli to wyciągnąć polskie społeczeństwo z impasu, i na nowo sukcesywnie budować kompetencje muzyczne Polaków, pozwalające na pełne uczestnictwo w życiu muzycznym.

LITERATURA:

- Adorno T.W., *Sztuka i sztuki. Wybór esejów*, Warszawa 1990.
- Arystoteles, *Polityka z dodaniem pseudo-Arystotelesowskiej ekonomiki*, Warszawa 1964.
- Białkowski A., *Edukacja muzyczna. Problemy, wyzwania, kierunki rozwoju [w:] Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011.

- Bonna B., *Aktywność muzyczna rodzin wobec dzieci w świetle badań* [w:] *Nowe koncepcje edukacji muzycznej*, A. Michalski (red.), Bydgoszcz 2002.
- Bourdieu P., *Dystynkcja. Społeczna krytyka władzy sądenia*, Warszawa 2005.
- Dame F.W., *Jean Jacques Rousseau and the Spirit of Romanticism in American Colonial (Folk) Music*, „Song and Popular Culture” 2001, nr 46.
- Dymara B., *Muzyka jako wartość osobista i społeczna* [w:] *Wartości w muzyce. Zarys współczesnych kierunków badań nad wartościami w muzyce*, J. Uchyła-Zroski (red.), Katowice 2010.
- Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak oraz B. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Etzkorn K.P., *Georg Simmel and the Sociology of Music*, „Social Forces” 1964, nr 43(1).
- Filiciak M., Danilewicz M., Halawa M., Mazurek P., Nowotny A., *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze*, Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS, Warszawa 2010.
- Górniok-Naglik A., *Muzyka a rozwój małego dziecka* [w:] *Dziecko w świecie muzyki*, B. Dymara (red.), Kraków 2000.
- Grusiewicz M., *Kształcenie podyplomowe w zakresie nauczania muzyki* [w:] *Edukacja muzyczna wobec wyzwań XXI wieku*, M. Kaczmarkiewicz (red.), Kielce 2008.
- Jankowski W., *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Jankowski W., *Polskie szkolnictwo muzyczne. Geneza i ewolucja systemu*, Warszawa 2002.
- Kamińska B., *Kompetencje wokalne dzieci i młodzieży – ich poziom, rozwój i uwarunkowania*, Warszawa 1997.
- Kodalyowskie inspiracje II. Doświadczenia polskie*, M. Jankowska (red.), Warszawa 2008.
- Komunikat z badań CBOS, *Popularność muzyki disco polo*, BS/158/156/96.
- Lach-Rosocha J., *Wybrane aspekty wpływu muzyki na kształtowanie się procesów logicznego myślenia w ujęciu teoretycznym* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007.
- Labanow-Jastrząb V., *Polacy unikają śpiewu z obawy przed porażką*, „Gazeta Wyborcza”, 16.11.2012, wydanie on-line: http://warszawa.gazeta.pl/warszawa/1,34889,12864975,_Polacy_unikaja_spiewu_z_obawy_przed_porazka___WYWIAD_.html.
- Matuchniak-Krasuska A., *Zarys socjologii sztuki Pierre’a Bourdieu*, Warszawa 2010.
- Michalski A., *Ideały wychowawcze jako źródło celów wychowania w polskim szkolnictwie muzycznym w latach 1918–1989* [w:] *Studia nad edukacją i kulturą muzyczną*, E. Szubertowska (red.), Bydgoszcz 2010.
- Michalski A., *Szkic do przemian ustrojowych szkolnictwa muzycznego w Polsce po 1945 roku* [w:] *Wybrane problemy edukacji muzycznej*, B. Bonna, A. Michalski, E. Szubertowska (red.), Toruń 2003.

- Nowak B., *Dźwięki i słowa. Z doświadczeń i obserwacji*, Poznań 2010.
- Nowak B., *Konteksty edukacji muzycznej dziecka – inspiracje historyczne* [w:] *Edukacyjny aspekt uczestnictwa w kulturze muzycznej*, M. Knapik, W.A. Sacher (red.), Bielsko-Biała 2007.
- Platon, *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg „Prawa”*, Warszawa 1958.
- Przychodzińska M., *Edukacja muzyczna dziś. Idee – pytania – niepokoje* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Rakowski A., *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia*, www.polmic.pl/index.hph?option=com_mweseje&id11&view=esej&Itemid=lang=pl.
- Rakowski A., *Powszechna edukacja muzyczna – historia narodowego niepowodzenia* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Raport Komisji Europejskiej, *Arts and Cultural Education at School in Europe*, Bruksela 2009, www.eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/113en.pdf.
- Raport *Kultura w 2010 r.*, Główny Urząd Statystyczny, Urząd Statystyczny w Krakowie, Warszawa 2011.
- Raport o stanie muzyki polskiej*, Warszawa 2011, www.imit.org.pl.
- Raport TNS OBOP, *Muzyczny portret Polaków*, maj 2008 roku.
- Sacher W.A., Raszke B., Enzinger G., *Edukacja muzyczna od teorii do praktyki*, Nowy Sącz 2009.
- Schütz A., *Wspólne tworzenie muzyki. Studium relacji społecznych* [w:] *O wielości światów. Szkice z socjologii fenomenologicznej*, A. Schütz (red.), Kraków.
- Scott J.T., *Rousseau and the Melodious Language of Freedom*, „The Journal of Politics” 1997, nr 59(3).
- Silbermann A., *Miejsce socjologii muzyki w obrębie socjologii i muzykologii*, „Muzyka” 1962 nr 1(24).
- Socha Z., *Między bytem a niebytem. Socjologia muzyki w Polsce*, „Muzyka” 2011, nr 4(223).
- Szwarzman D., *Głuche ucho* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Szwarzman D., *Ucho w pieluchach* [w:] *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy. Debaty. Aspiracje*, A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michalak, D. Szwarzman (wybór tekstów), Warszawa 2010.
- Szymanowski K., *Wychowawcza rola kultury muzycznej w społeczeństwie*, Kraków 1949.
- Taylor E., *Rousseau’s Conception of Music*, „Music & Letters” 1949, nr 30(3).

Uchyla-Zroski J., *Promuzyczne zachowania młodzieży w okresie dorastania i ich uwarunkowania*, Katowice 1999.

Weber M., *The Rational and Social Foundations of Music*, Mansfield Centre 2009.

Zoltán Kodály i jego pedagogika muzyczna, M. Jankowska, W. Jankowski (red.), Warszawa 1990.

Marta Kotarba-Kańczugowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

KSZTAŁTOWANIE INDYWIDUALNEJ RÓŻNOJĘZYCZNOŚCI NA WCZESNYCH ETAPACH W OPINII NAUCZYCIELI WYCHOWANIA PRZEDSZKOLNEGO

ABSTRACT

The article contains the overview of research on the beliefs of pre-school and primary school teachers (n = 100) about developing the plurilingual competence in children. Research shows that the teachers highly appreciate the scientific, practical and motivational values of developing the plurilingual competence, but they lack knowledge about the teaching methods and tools and organizational forms that can be used for the development of plurilingual competence in the early stages of education. When discussing the results I analyze i.a. (a) the reasons for not taking actions aimed at the development of individual plurilingualism indicated by the respondents and (b) the actions taken declaratory by the respondents in the context of the objectives of plurilingual education.

Key words:

early childhood education, foreign language, native language, plurilingualism, plurilingual competence

1. Wprowadzenie

Problematyka różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania jest rzadko eksplorowana w kontekście pedagogicznym. Większość badań prowadzonych w tym zakresie ogranicza się do perspektywy socjolingwistycznej kształcenia w językach obcych, które w Polsce na etapie wczesnoszkolnym jest dość wycinkowe, a w edukacji przedszkolnej – nieobowiązkowe.

Na wstępie warto zauważyć, że chociaż w dokumentach unijnych powszechnie używa się terminu „wielojęzyczność”, Rada Europy podkreśla, że „wielojęzyczność” odnosi się do cechy społeczeństw, natomiast termin „różnojęzyczność” używany jest do opisu kompetencji określonej osoby¹. Jest to czytelne rozdzielenie pojęcia „różnojęzyczności” od „wielojęzyczności”. Termin ten różnicuje się również z pojęciem „dwujęzyczności”. Stwierdza się, że dwujęzyczność może (ale nie musi) zawierać w sobie kompetencję różnojęzyczną². To rozróżnienie nie jest już takie jasne. W przypadku dwujęzyczności mamy z reguły do czynienia z przyswajaniem języka, a o różnojęzyczności mówi się w kontekście uczenia się języków i kontaktu z nimi w warunkach instytucjonalnych³. Kluczem do rozróżnienia różnojęzyczności od dwujęzyczności staje się więc to, że w przypadku tej pierwszej mamy z reguły na myśli kontakt z językami obcymi w warunkach instytucjonalnych albo w życiu prywatnym, ale po tzw. okresie krytycznym⁴. Dwujęzyczność zatem nie wyklucza różnojęzyczności, ale nie jest z nią tożsama.

Współcześnie mamy coraz większy kontakt z wieloma językami, zarówno w przestrzeni edukacyjnej, jak i w życiu prywatnym. Poszerzają się też konteksty używania języka, do słowa mówionego oraz pisanego dołączają teraz przekazy

¹ Por. L. King, N. Byrne, I. Djouadi, J. Bianco, M. Stoicheba, *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, Strasbourg 2011, s. 17; a także: *White Paper on Intercultural Dialogue. „Living Together As Equals in Dignity”*, Strasbourg 2008, s. 19–24.

² D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and Pluricultural Competence*, Strasbourg 2009, s. 16.

³ Definityjne rozróżnienie przyswajania od uczenia się wprowadzone zostało przez Stephena Krashena w 1976 roku. Przyswajanie (*acquisition*) dokonuje się w sposób naturalny, wystarczy do tego swobodny dostęp do wypowiedzi językowych w otoczeniu. Natomiast uczenie się (*learning*) wymaga wysiłku oraz motywacji. Por. S.D. Krashen, *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982, wydanie on-line: http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf, [dostęp: 18.05.2013].

⁴ Koncepcja okresów krytycznych i sensorywnych zakłada, że aby doszło do zmiany rozwojowej, aktywność dziecka musi być stymulowana w takim okresie, w którym organizm jest szczególnie wrażliwy na występowanie określonych stymulacji. Kiedy mija okres krytyczny, jednostka staje się niewrażliwa i obojętna na określone pobudzenia. Por. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2009, s. 68–72; A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 133.

elektroniczne. Wszystko to otwiera nowe przestrzenie dla doświadczania języków. Tym bardziej istotne staje się nabywanie określonych kompetencji, które sprawią, że użytkownik języka/języków osiągnie poczucie bycia efektywnym w podejmowanych przez siebie działaniach językowych, w przechodzeniu od języka do mowy. Kształtowanie sprawności komunikowania się z innymi odgrywa istotną rolę w rozwijaniu podmiotowej zdolności posługiwania się językiem. W tym kontekście coraz większą popularnością cieszy się termin „różnojęzyczność”. Pojawienie się tego pojęcia jest interpretowane w różny sposób. Po pierwsze, jego stosowanie bywa postrzegane jako jedna z konsekwencji nacisków Unii Europejskiej na rozwój edukacji wielojęzycznej⁵. Inni przypisują wprowadzenie terminu „różnojęzyczność” francuskim badaniom nad językiem i podtrzymują, że rzadziej rozłączne traktowanie wielojęzyczności oraz różnojęzyczności obecne jest w badaniach angielskich⁶. Najczęściej jednak różnojęzyczność wiązana jest z edukacją w wielojęzycznym społeczeństwie.

W dyskursie europejskim pojęcie „kompetencji różnojęzycznej” i „kompetencji różnokulturowej” po raz pierwszy pojawiło się ok. roku 1997 w kontekście publikacji dokumentu: *The Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (CEFR)⁷. Wytyczne zawarte w dokumencie związane były z ustaleniami realizowanego przez Radę Europy w latach 1989–1996 projektu „Language Learning for European Citizenship”. Jego głównym celem było opracowanie sposobów uczenia się, nauczania i oceniania, które miałyby zastosowanie do wszystkich języków w Europie. Różnojęzyczność była więc początkowo pojęciem „ideologii unijnej” nastawionej na integrację europejską. Sama koncepcja edukacji różnojęzycznej zaś związana była w dużej mierze z poszukiwaniami metodycznymi w dziedzinie nauczania języków obcych. Ostatnio w dyskursie europejskim można obserwować poszerzanie zakresu i treści tego terminu i dotyczy on szeroko pojętej edukacji językowej, włączając w to języki narodowe/wykładowe itd.

Koncepcja różnojęzyczności jest obecnie rozwijana przez Radę Europy. Opisuje się ją jako zdolności jednostki do komunikatywnego używania języka/języków

⁵ U. Jessner, *A DST-model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. Second Language Development as a Dynamic Process*, „The Modern Language Journal” 2008, nr 2, t. 92, s. 270–283.

⁶ C. Kemp, *Defining Multilingualism* [w:] *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, L. Aronin, B. Hufeisen (red.), Amsterdam 2009, s. 11–26; R. De Cillia, *Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule* [w:] *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*, M. Frings, E. Vetter (eds.), Stuttgart 2008, s. 69–84.

⁷ D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.

lub też regionalnych odmian języka do różnych celów. W ostatnich latach można obserwować w piśmiennictwie europejskim powolne odchodzenie od zaleceń nastawionych na kształcenie w biegłości posługiwania się językiem obcym na rzecz szerzej pojmowanych kompetencji, które umożliwiają uczestnictwo w międzynarodowej komunikacji. Zmiana ta wynika z uwzględnienia ustaleń badawczych, prowadzonych według teorii akwizycji językowej, które potwierdzają, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka (...) składają się na jedną całościową kompetencję, w której wszystkie doświadczenia i języki wzajemnie się przenikają i na siebie wpływają⁸”. W opisie kompetencji różnojęzycznej podkreśla się kompleksowość doświadczeń, które jednostka gromadzi w toku swojego życia i edukacji. Osoba różnojęzyczna posiada więc zróżnicowany repertuar językowy, w którym mieści się zarówno znajomość języka ojczystego, jak również języków dodatkowych, a także odmian regionalnych języka ojczystego⁹. Znajomość ta przejawia się w zróżnicowany sposób szeregiem sprawności (komunikacyjnych, kulturowych), które jednostka manifestuje w swoim codziennym funkcjonowaniu. Co więcej, osoba różnojęzyczna ma wysoką świadomość tego, dlaczego i jak uczy się języków; świadomie korzysta z uniwersalnych umiejętności uczenia się, których nabywała w toku edukacji językowej (zarówno instytucjonalnej, jak i nieformalnej). A także szanuje odmienność innych języków, nie stygmatyzuje osób ze względu na język, którym się posługują, dostrzega też wpływ mediów na język i mechanizmy tworzenia stereotypów na bazie języka. Różnojęzyczność może być konsekwencją nauczania i uczenia się języków, ale także doświadczeń życiowych gromadzonych w środowiskach wielojęzycznych.

Warto podkreślić, że znajomość innych języków jest ważna, ale nawet dobre opanowanie jednego czy dwóch języków obcych nie zawsze prowadzi do wyjścia poza postawę etnocentryczną. Uogólniając, można dysponować biegle jedynie językiem ojczystym, ale mieć wysoko rozwiniętą kompetencję różnojęzyczną. I odwrotnie – można władać dwoma językami obcymi w stopniu zaawansowanym, ale posiadać niskie kompetencje różnojęzyczne. Optymalna jest oczywiście

⁸ Por. np. L. White, *Second Language Acquisition: From Initial to Final State* [w:] *Second Language Acquisition and linguistic Theory*, J. Archibald (red.), Blackwell Oxford 2000, s. 130–155; Z. Dörnyei, P. Skehan (red.), *Individual Differences in Second Language Acquisition*, Amsterdam 2002; D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [*Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg–Paris: Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier, 2001], s. 16. To ujęcie – podkreślające holistyczne rozumienie nabywanych przez jednostkę doświadczeń językowych – stało się sztandarowym w debacie na temat różnojęzyczności.

⁹ Warto podkreślić, że w piśmiennictwie światowym, które dotyczy kompetencji różnojęzycznej odchodzi się od sformułowania – język obcy, a wykorzystuje się szerzej termin – język dodatkowy/dodany.

sytuacja, gdy znając języki obce, mamy wysoko rozwiniętą indywidualną różnojęzyczność.

Jak już zauważyłam, debata na temat „doświadczenia języków” przez obywateli UE nabiera na sile i coraz większą popularnością cieszy się termin „różnojęzyczność”, który współcześnie definiuje się przez pryzmat indywidualnych kompetencji. Autorzy wskazują, że na kompetencję różnojęzyczną – którą traktuje się obecnie jako niezbędną do sprawnego funkcjonowania w zróżnicowanej językowo i kulturowo Europie – składają się oprócz *kompetencji językowej*:

- *kompetencja komunikacyjna*, w tym wiedza socjolingwistyczna, związana ze znajomością skryptów interakcji, gdyż aby być kompetentnym użytkownikiem języka, należy być kompetentnym członkiem danej społeczności, tj. znać nie tylko abstrakcyjnie pojętą gramatykę, ale również relacje pomiędzy poszczególnymi elementami zdarzeń słownych (*speech events*) o charakterze czysto językowym, jak również kontekstualnym;
- *kompetencja kulturowa*, która dotyczy wielu aspektów komunikacji (m.in. niewerbalnych) i obejmuje również sprawność interkulturową; kompetencja ta umożliwia poznawanie nowych terminów, symboli czy znaków współczesnej cywilizacji i kultury, a także sposobów i reguł ich zastosowania; często w kontekście różnojęzyczności akcentuje się nawet tzw. różnokulturowość (*pluricultural competence*);
- świadomość językowa (wg modelu *Language Awareness* Erica Hawkinsa), która pomaga w zrozumieniu sposobu, w jaki język działa i jakie ma funkcje¹⁰.

¹⁰ Por. wybrane opracowania europejskie nt. różnojęzyczności; m.in. *Common European Framework of Reference for Languages*, Council of Europe, Strasbourg 2001; D. Little, R. Perclova, *European Language Portfolio. A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, ELP, <http://elp.ecml.at/>, [dostęp: 10.10.2012], *White Paper on Intercultural Dialogue “Living Together as Equals in Dignity”*, Strasbourg 2008; *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg 2007; *Recommendation on The use of the Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism*, Strasbourg 2008; J. Beacco, M. Byram, *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg 2007, www.coe.int/lang, [dostęp: 2.10.2012]; M. Candelier, *Approches Plurielles, Didactique du Plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle” 2008, nr 5(1), s. 65–90; dostępny również on-line: <http://acedle.org/spip.php?article1009>, [dostęp: 2.10.2012]; *Plurilingual Education in Europe*, Strasbourg 2006; D. Coste, D.L. Simon, *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education*, „International Journal of Multilingualism” 2009, nr 6(2), s. 168–185; D. Moore, L. Gajo, *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective*, *International Journal of Multilingualism* 2009, nr 6(2), s. 137–153; D. Coste, D. Moore, G. Zarate, *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards a Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg 2009.

Celem artykułu jest zaprezentowanie wyników badania zrealizowanego w ramach programu badawczego pt. *Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach nauczania w opinii nauczycieli wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego*¹¹. Priorytetowym celem badania było ustalenie jakie przekonania deklarują polscy nauczyciele wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego w odniesieniu do różnorodności uczniów, a także do kształtowania kompetencji różnorodnej u dzieci¹².

Dane empiryczne były zbierane w marcu (n=40) i grudniu (n=60) 2012 roku. Łącznie uzyskano 100 ankiet od nauczycieli ze szkół podstawowych i przedszkoli w całej Polsce¹³. W badaniu zastosowano metodę CAPI (*Computer Assisted Personal Interview*). Zapewniło to wysoką jakość uzyskanych wyników (eliminację podstawowych błędów związanych ze stosowaniem reguł przejść, kontrolę logiczności udzielanych odpowiedzi). Narzędzie badawcze stanowił kwestionariusz ankiety opracowany przez Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML)¹⁴.

¹¹ Projekt finansowany był z dotacji celowej przyznanej Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego na finansowanie działalności polegającej na prowadzeniu badań naukowych lub prac rozwojowych oraz zadań z nimi związanych, służących rozwojowi młodych naukowców oraz uczestników studiów doktoranckich – projekt nr BSTP 1/11 – III WNP oraz ze środków własnych uzyskanych w ramach stypendium Rektora APS.

¹² Pojęcie „różnorodności” oraz „kompetencji różnorodnej” definiowałam w: M. Kotarba-Kańczugowska, *Kształtowanie indywidualnej różnorodności na wczesnych etapach nauczania – europejski kontekst oraz egzemplifikacje*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 4(90), s. 102–126; oraz w tekście pt. *Różne języki w przestrzeni edukacyjnej – przesada czy nieodzowność?* [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*, M. Kotarba-Kańczugowska (red.), Warszawa 2012, s. 81–106. Koncepcję edukacji różnorodnej prezentowałam także omawiając rozwiązania austriackie w zakresie programów nauczania języków obcych. Zob. M. Kotarba-Kańczugowska, *Wielojęzyczność w edukacji na podstawie programów nauczania języków w austriackich przedszkolach i szkołach podstawowych*, „Poradnik Językowy” 2012, nr 2, s. 33–50.

¹³ Mam tu na myśli liczbę ankiet, których analiza omawiana jest w niniejszym artykule. Łącznie osób badanych w projekcie było 384. Jednakże w związku z tym, że część danych zbierana była przez studentów w ramach przygotowywania przez nich prac dyplomowych, pisanych pod moim kierunkiem, i często stosowali oni inną metodę pozyskiwania danych – ankiety pozostawiano nauczycielowi do wypełnienia – ankiety te wyłączałam z analizy. Część badania – przy wykorzystaniu dostarczonej przeze mnie ankiety – została zlecona firmie badawczej – *Millward Brown SMG/KRC/Realizacja Sp. z o.o.* Dane analizowane w artykule (n= 100) zbierali przygotowani do tego ankietarzy, którzy realizowali opracowany przeze mnie scenariusz badania. Warto jednak podkreślić, że wyniki uzyskiwane przez studentów potwierdzają te omawiane w niniejszym tekście.

¹⁴ Jednym z celów szczegółowych projektu pt. *Language Educator Awareness*, realizowanego w latach 2004–2007 w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy (*The European Centre for Modern Languages*, ECML), było opracowanie kwestionariusza ankiety do analizy przekonań nauczycielskich na temat różnorodności i wielokulturowości w szkołach. W badaniu ECML udział wzięło 675 nauczycieli z 23 krajów europejskich (289 osób w trakcie studiów oraz 386 nauczycieli czynnych zawodowo; wiek badanych: 16–75 lat.) Warto podkreślić, że ankietę w badaniu ECML

Narzędzie to przetłumaczyłam oraz dostosowałam do polskich realiów, a także do badanej grupy, którą stanowią nauczyciele wychowania przedszkolnego oraz wczesnoszkolnego. Poprawność konstrukcji narzędzia została zweryfikowana podczas badania pilotażowego (marzec 2012). Uzyskane wyniki zostały podane obróbce statystycznej w programie SPSS. Próba do badania ma charakter kwotowo-losowy. Do próby włączono wyłącznie placówki, z których uzyskano zgodę dyrektorów. Warstwowanie próby uwzględnia klasę wielkości miejscowości, wiek oraz specjalizację nauczyciela. W marcu próba obejmowała placówki z województwa mazowieckiego, z wyłączeniem miasta Warszawa, zaś w grudniu próba była równomiernie rozłożona na województwa: zachodniopomorskie, pomorskie, warmińsko-mazurskie, podlaskie, podkarpackie, śląskie, lubuskie i wielkopolskie. Próba była dobierana w dwóch fazach. W pierwszej fazie dokonano losowania lokalizacji (gmin) na podstawie warstwowania badanej populacji ze względu na kryterium lokalizacji terytorialnej (wybrane województwa) oraz klasę wielkości miejscowości¹⁵. W drugiej fazie doboru próby – do uprzednio wylosowanych gmin – alokowano podział próby ze względu na wiek oraz specjalizację nauczyciela.

Do weryfikacji przyjęte zostały dwie hipotezy. Pierwsza, która mówi o tym, że (1) nauczycieli cechuje wysoka świadomość teleologiczna przy niskiej świadomości praktycznej, przez co deklaratywnie przypisują wartości poznawcze, motywacyjne kształtowaniu kompetencji różnojęzycznej, ale nie podejmują działań, które mogłyby kształtować kompetencję różnojęzycznej na wczesnych etapach edukacji. Druga hipoteza, mówiąca o tym, że (2) nastawienie nauczycieli (głównie szkolnych) do kształtowania kompetencji różnojęzycznej będzie negatywne, co wynikać może m. in. z obawy o poprawność kształcenia w zakresie języka polskiego.

2. Charakterystyka badanych

Badania zrealizowano m.in. w okolicach Warszawy, Olsztynie, Gdańsku, Szczecinie, Białymstoku, Koszalinie, Mielnie, Gorzowie Wielkopolskim, Poznaniu. W badaniu wzięły udział wyłącznie kobiety – nauczycielki zatrudnione w szkołach podstawowych i przedszkolach. W badanej grupie nieznacznie przeważały osoby miesz-

wypełnili w większości nauczyciele języków obcych, dlatego celem artykułu nie jest porównanie wyników obu badań.

¹⁵ Losowanie odbyło się niezależnie w ramach każdego województwa w warstwach wyznaczonych przez klasę wielkości miejscowości zgodnie ze schematem ze zwracaniem z prawdopodobieństwami proporcjonalnymi do populacji w gminie.

kające w mieście (53% vs. 47%). Średni wiek respondentek to 40 lat – najliczniej reprezentowane były panie w wieku 35–45 lat (41%).

Wszystkie respondentki mają ukończone studia wyższe (licencjat lub magisterium) lub uzyskały dyplomy studium nauczycielskiego (3%). Blisko połowa badanych nie kontynuowała kształcenia w ramach studiów podyplomowych czy szkoleń/kursów (52%). Studia podyplomowe podjęło 24% uczestniczek badania. Dalsze 14% pań zdecydowało się jedynie na dodatkowe szkolenia i kursy. Co dziesiąta ankietowana nauczycielka podnosi swoje kwalifikacje zarówno na studiach podyplomowych, jak i w czasie szkoleń/kursów. Zaobserwowano związek pomiędzy długością stażu pracy a podejmowaniem wysiłków mających na celu podniesienie kwalifikacji zawodowych (istotność asymptotyczna dwustronna: 0,041; χ^2 : 6,409; stopnie swobody: 2). Osoby, które nie zdecydowały się na studia podyplomowe i/lub szkolenia i kursy, pracują w szkole lub przedszkolu istotnie statystycznie krócej niż pozostałe respondentki. Co więcej, respondentki z najdłuższym stażem pracy w oświacie częściej wybierają jako formę dokończenia szkolenia/kursy (nie zaś studia podyplomowe).

Jedynie 7% wszystkich respondentek posiada dodatkowe kwalifikacje do nauczania języka obcego w wychowaniu przedszkolnym i/lub nauczaniu wczesnoszkolnym. Zdecydowana większość z nich posiada uprawnienia do nauczania języka angielskiego zdobyte w czasie studiów licencjackich lub magisterskich (filologia angielska, ukończone studia nauczycielskie w Kolegium Języków Obcych). Dwie osoby zadeklarowały posiadanie certyfikatu FC – First Certificate in English. Jedna respondentka specjalizuje się w nauczaniu języka niemieckiego (ukończone wyższe studia zawodowe na kierunku: nauczanie języka niemieckiego). Jedynie trzy spośród wykwalifikowanych nauczycielek języka obcego przebywały w kraju, w którym dany język jest językiem ojczystym. Długość ich pobytu wahała się od dwóch tygodni do dwóch lat. Wyjazdy te miały miejsce relatywnie dawno (lata 1997–1999, 2005).

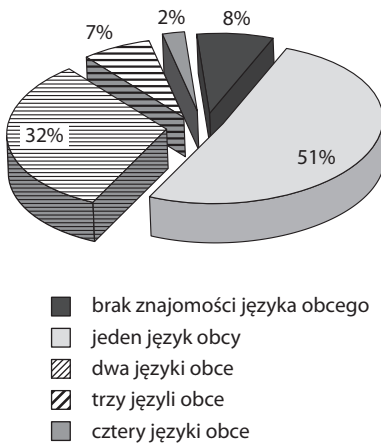
Niemal wszystkie ankietowane są zatrudnione na cały etat w jednej organizacji (95%). Jedynie 4% respondentek ma dodatkową pracę w innej placówce, w niepełnym wymiarze godzin. Najliczniejszą grupę stanowią nauczycielki zatrudnione w placówkach publicznych – szkołach podstawowych (63%) oraz przedszkolach (25%).

Średni staż pracy w zawodzie nauczyciela wychowania przedszkolnego/nauczania wczesnoszkolnego wyniósł 13,9 lat. Przy czym najliczniej reprezentowane są osoby pracujące w szkole lub przedszkolu od 2 do 5 lat. Zbliżony odsetek badanych może poszczycić się doświadczeniem wynoszącym od 6 do 10 (17%) oraz od 21 do 25 lat (16%). Niewiele mniej ankietowanych przepracowało w charakterze nauczyciela od 11 do 15 lat (14%) oraz od 26 do 30 lat (13%). Ankietowane, które

wykonują swoje obowiązki zawodowe dłużej niż 30 lat, stanowią najmniej liczną podgrupę (3%).

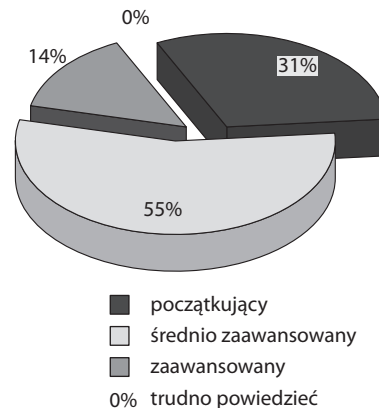
Zdecydowana większość respondentek nie ma obecnie w swojej grupie/klasie dzieci, które w domu mówią innym językiem niż polski (87%). 8% wszystkich nauczycielek uczestniczących w badaniu nie podało ani jednego znanego im języka obcego. Nieco ponad połowa ankietowanych włada wyłącznie jednym językiem obcym (51%), 32% dwoma. Jednocześnie 7% badanych zadeklarowało znajomość 3 języków, a jedna osoba wymieniła aż 4 języki, w których potrafi się komunikować (por. Wykres 1).

Ponad połowa osób deklarujących znajomość języka obcego ocenia swój poziom zaawansowania w pierwszym z wymienionych języków jako średni (55%). Dalsze 31% respondentek przyznaje, że ich znajomość pierwszego języka obcego nie wykracza poza poziom początkujący. Jedynie 14% zadeklarowało zaawansowaną znajomością pierwszego spośród wymienionych przez siebie języków obcych (por. Wykres 2). Osoby, które zadeklarowały, że nie znają żadnego języka, były głównie w wieku powyżej 45 lat.



Wykres 1. Liczba znanych respondentkom języków obcych

Źródło: Opracowanie własne.



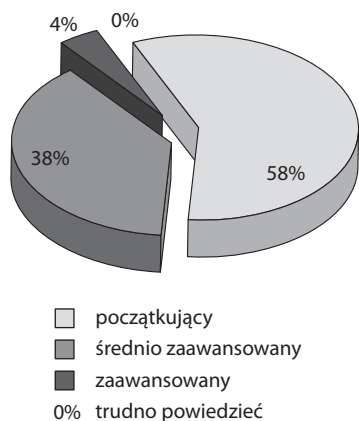
Wykres 2. Poziom zaawansowania w pierwszym z wymienionych przez siebie języków obcych

Źródło: Opracowanie własne.

Znajomość drugiego z wymienionych przez respondentki języków obcych jest wyraźnie słabsza – tylko dwie ankietowane biegle posługują się tym językiem (4%). Większość ankietowanych posługuje się drugim językiem obcym tylko w podstawowym (58%) lub średnio zaawansowanym (38%) zakresie (por. Wykres 3). Trzeci i czwarty język są opanowane na poziomie podstawowym. Tylko jedna

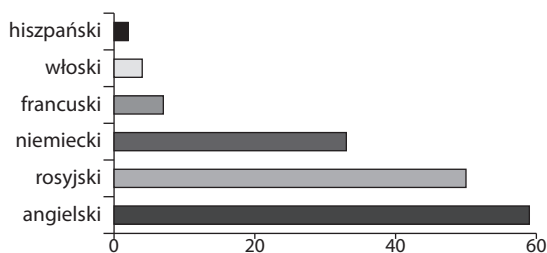
osoba zadeklarowała, że posługuje się trzecim językiem obcym w stopniu średnio zaawansowanym.

Wśród znanych języków obcych respondentki najczęściej wymieniały: angielski (59%), rosyjski (50%) i niemiecki (33%) (por. Wykres 4).



Wykres 3. Poziom zaawansowania w drugim z wymienionych przez siebie języków obcych

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 4. Języki obce wymienianych przez respondentki

Źródło: Opracowanie własne.

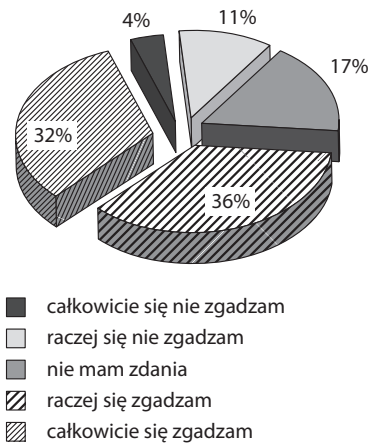
Relatywnie najlepsza jest znajomość języka angielskiego – 12% wszystkich badanych posługuje się nim biegle. Dla porównania tylko 3% ankietowanych może poszczycić się takim poziomem zaawansowania w języku niemieckim. Jednocześnie żadna z nauczycielek nie zadeklarowała zaawansowanej znajomości języka rosyjskiego. Liczba uczestniczek badania, które określają siebie jako średnio zaawansowane w rosyjskim (28% wszystkich respondentek) i angielskim (25% wszystkich respondentek) jest zbliżona. Podobnie wyrównana jest liczebność osób początkujących w trzech najpopularniejszych językach – niemiecki 19% wszystkich ankietowanych, angielski 20% wszystkich ankietowanych i rosyjski 21% wszystkich ankietowanych.

3. Nauczycielskie przekonania dotyczące aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami

Większość respondentek jest zgodna co do tego, że nauka języków obcych wpłynęła na ich nastawienie i osobiste przekonania wobec innych społeczności i kultur

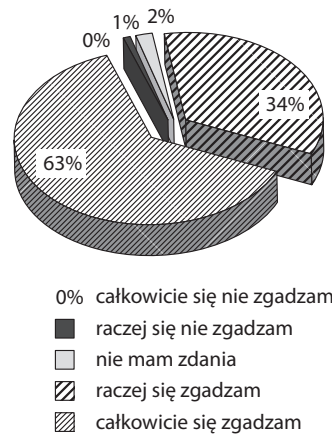
(całkowicie się zgadzam 32%; raczej się zgadzam 36%). Z powyższą opinią nie zgadza się jedynie 15% badanych (całkowicie się nie zgadzam 4%; raczej się nie zgadzam 11%). Nieco więcej osób nie ma w tej kwestii wyrobionego zdania (17%), (por. Wykres 5). Warto zauważyć, że nauczycielki do 45. roku życia są bardziej skłonne przyznać, iż nauka języków obcych zmieniła ich stosunek wobec obco-krajowców. Tymczasem osoby z grupy wiekowej 46–65 lat częściej udzielały na to pytanie odpowiedzi „całkowicie się nie zgadzam”.

Uczestniczki badania zgodnie twierdzą, że aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami i kulturami mogą przyczynić się do zmiany postaw uczniów wobec innych społeczności i kultur (całkowicie się zgadzam 63%; raczej się zgadzam 34%). Tylko jedna osoba raczej nie zgadza się z przytoczoną tezą, a dwie nie potrafią się do niej jednoznacznie ustosunkować (por. Wykres 6).



Wykres 5. Nauka języków obcych zmieniła moje nastawienie i osobiste przekonania wobec innych społeczności i kultur

Źródło: Opracowanie własne.



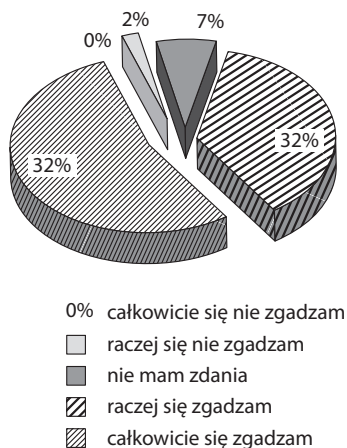
Wykres 6. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pozytywnie przyczynić się do zmiany postaw uczniów wobec innych społeczności i kultur

Źródło: Opracowanie własne.

O tym, że aktywność edukacyjna nastawiona na kontakt z innymi językami i kulturami może pomóc nauczycielowi w zintegrowaniu grupy i włączeniu do niej dzieci należących do mniejszości narodowych przekonanych jest 91% ankie-

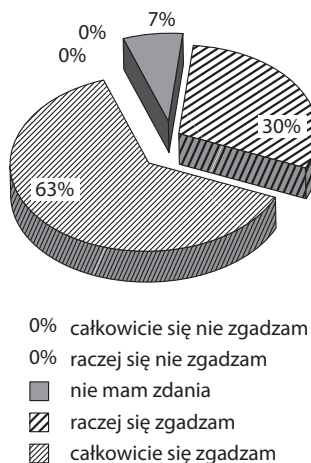
towanych (całkowicie się zgadzam 54%; raczej się zgadzam 37%). Stwierdzenie to budzi sprzeciw 2% respondentek. Pozostałe 7% pań nie ma wyrobionego zdania na ten temat (por. Wykres 7).

Podobnie rozkładają się odpowiedzi nauczycielek na pytanie dotyczące pokazywania uczniom tego, iż wszystkie języki są równe, choć zróżnicowane – 93% pań zgadza się z tym twierdzeniem całkowicie (63%) lub raczej (30%). Jedynie 7% uczestniczek badania nie umie odnieść się do tej kwestii (por. Wykres 8).



Wykres 7. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może ułatwić nauczycielowi integrowanie grupy i włączanie do niej dzieci z grup mniejszościowych

Źródło: Opracowanie własne.



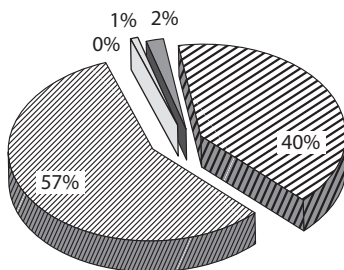
Wykres 8. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami pozwala nauczycielowi pokazać uczniom, że wszystkie języki są równe, choć są różne

Źródło: Opracowanie własne.

Pr prawie wszystkie badane nauczycielki wierzą, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami zwiększa pewność siebie uczniów w konfrontacji z nieznanymi językami (całkowicie się zgadzam 57%; raczej się zgadzam 40%). Tylko jedna osoba raczej nie zgadza się z przytoczoną tezą, a dwie nie potrafią się do niej jednoznacznie ustosunkować (por. Wykres 9).

Znacznie większe wątpliwości budzi pozytywny wpływ aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami na kompetencje

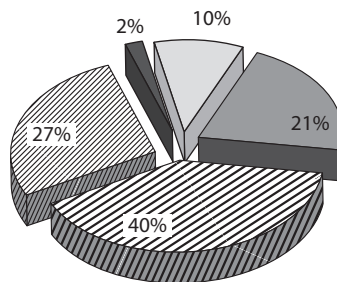
uczniów w zakresie języka polskiego. Aż 12% respondentek nie dostrzega opisanego związku (całkowicie się zgadzam 2%; raczej się nie zgadzam 10%). Dalsze 21% nie ma wyrobionej opinii w tej sprawie. Całkowite poparcie dla przedstawionej tezy zadeklarowało jedynie 27% ankietyowanych nauczycielek (por. Wykres 10).



- 0% całkowicie się nie zgadzam
- 1% raczej się nie zgadzam
- 2% nie mam zdania
- 40% raczej się zgadzam
- 57% całkowicie się zgadzam

Wykres 9. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija w uczniach pewność siebie w konfrontacji z nieznanymi językami

Źródło: Opracowanie własne.



- 2% całkowicie się nie zgadzam
- 10% raczej się nie zgadzam
- 21% nie mam zdania
- 40% raczej się zgadzam
- 27% całkowicie się zgadzam

Wykres 10. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może przyczynić się do poprawy umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego

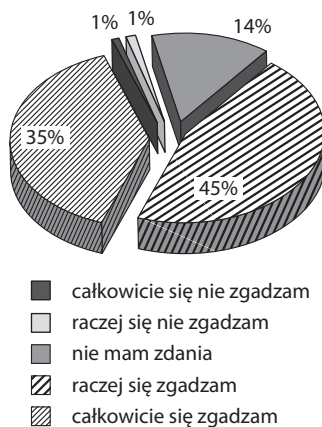
Źródło: Opracowanie własne.

Warto podkreślić, że zaobserwowano zależność pomiędzy wiekiem (grupy: 25–34; 35–44; 46–65) a sposobem odpowiadania na pytanie dotyczące tego, czy realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może przyczynić się do poprawy umiejętności uczniów w zakresie języka polskiego¹⁶. Respondentki powyżej 46. roku życia istotnie częściej wybierały opcje „całkowicie się zgadzam” lub „raczej się zgadzam”. Analogiczną zależność obserwujemy również w odniesieniu do długości stażu pracy (istotność

¹⁶ Przy analizowaniu poszczególnych stwierdzeń porównano częstość wystąpienia odpowiedzi „całkowicie się zgadzam” i „raczej się zgadzam” (grupa X) z częstością odpowiedzi „nie mam zdania”, „raczej się nie zgadzam”, „całkowicie się nie zgadzam” (grupa Y). Nie we wszystkich stwierdzeniach występowały poszczególne odpowiedzi.

asymptotyczna dwustronna: 0,040; χ^2 : 6,426; stopnie swobody: 2). Nie obserwuje się natomiast zależności pomiędzy cechami takimi jak: lokalizacja miejsca pracy i uczestnictwo w dodatkowych szkoleniach, kursach i studiach podyplomowych.

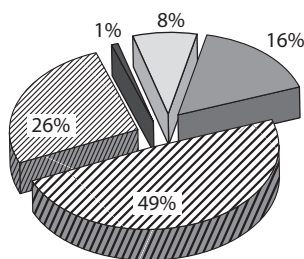
W to, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami sprzyja integrowaniu kształcenia w językach obcych z obowiązującym programem nauczania, wierzy 84% badanych (całkowicie zgadza się 39%, raczej zgadza się 45%). Dwie osoby zaprzeczają temu twierdzeniu, zaś 14% nie ma w tej kwestii własnego zdania (por. Wykres 11).



Wykres 11. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami sprzyja integrowaniu kształcenia w językach obcych z realizowanym programem nauczania

Źródło: Opracowanie własne.

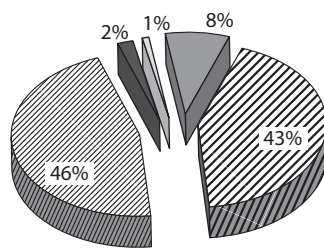
Blisko połowa respondentek raczej zgadza się ze stwierdzeniem, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami wpływa na określony dobór celów i treści kształcenia (49%). Dalsze 26% badanych nauczycielek całkowicie popiera przytoczoną tezę. Osoby, które nie mają zdania na ten temat, stanowią 16%, zaś przeciwnicy wspomnianej opinii 9% (por. Wykres 12). Niemal tyle samo nauczycielek całkowicie (46%) i raczej (43%) zgadza się ze stwierdzeniem dotyczącym rozwoju zdolności uważnego słuchania uczniów, biorących udział w aktywnościach edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami. Respondentki, które zadeklarowały brak własnego zdania w tej sprawie, stanowią 8%. Przeciwnicy przytoczonej opinii to łącznie 3% wszystkich ankietowanych (por. Wykres 13).



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 12. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami wpływa na określony dobór celów i treści kształcenia

Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

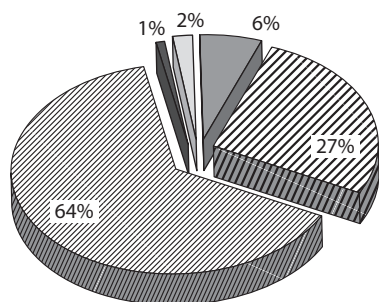
Wykres 13. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do uważnego słuchania

Źródło: Opracowanie własne.

Większość badanych zgadza się ze stwierdzeniem, iż realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija słuch fonetyczny (całkowicie się zgadzam 64%, raczej się zgadzam 27%). Trzy respondentki nie podzielają tej opinii, a sześć pań nie ma na ten temat wyrobionego zdania (por. Wykres 14). Zaobserwowano, że osoby znające co najmniej dwa języki obce są bardziej skłonne przyznać, że realizacja wspomnianych aktywności edukacyjnych rozwija słuch fonetyczny.

Niemal połowa ankietowanych jest skłonna przyznać, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami rozwija zdolności uczniów do rozpoznawania pisemnych i ustnych elementów w nieznanymi językach (49%). Dalsze 36% całkowicie zgadza się z powyższą tezą. Co dziesiąta uczestniczka badania nie ma na ten temat zdania. Zaś 5% nauczycielek nie podziela przytoczonego w pytaniu poglądu (por. Wykres 15).

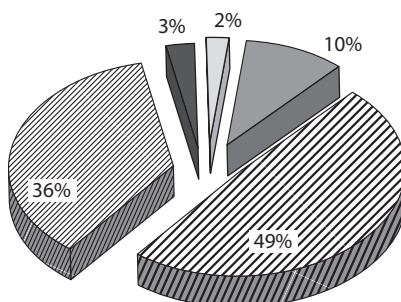
Prawie 3/4 wszystkich respondentek jest zdania, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do analizy struktury zdania (całkowicie się zgadzam 30%, raczej się zgadzam 46%). Aż 16% wszystkich ankietowanych nie potrafiło zająć stanowiska w tej sprawie. Kolejne 8% sprzeciwiło się stwierdzeniu podanemu



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 14. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija słuch fonetyczny

Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

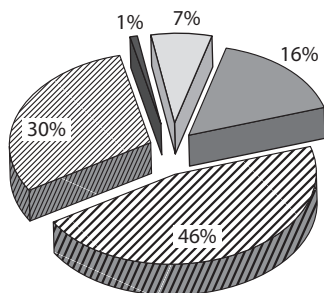
Wykres 15. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do rozpoznawania pisemnych i ustnych elementów w nieznanym językach

Źródło: Opracowanie własne.

w pytaniu (por. Wykres 16). Zaobserwowano, że wpływ tego rodzaju aktywności edukacyjnych na rozwój zdolności analizy struktury zdania jest częściej negowany przez osoby, które nie władają żadnym lub posługują się wyłącznie jednym językiem obcym.

Blisko 90% wszystkich nauczycielek uczestniczących w badaniu potwierdza, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może podnieść świadomość uczniów w zakresie podobieństw i różnic w strukturze językowej między poszczególnymi językami (całkowicie się zgadzam 54%, raczej się zgadzam 35%). Przeciwny pogląd wyraziło 5% respondentek, zaś 6% nie zajęło stanowiska w tej kwestii (por. Wykres 17).

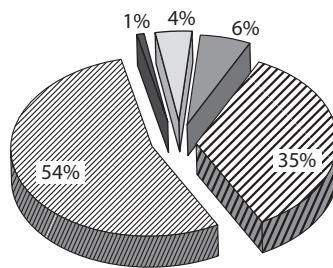
Zdecydowana większość badanych jest zdania, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom zrozumieć, jak działa język (całkowicie się zgadzam 47%, raczej się zgadzam 42%). Pojedyncze osoby nie zgadzają się z przytoczonym stwierdzeniem (4%) lub nie mają zdania na ten temat (7%) (por. Wykres 18).



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 16. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami rozwija zdolności uczniów do analizy struktury zdania

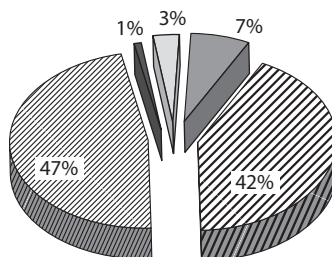
Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 17. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może podnieść świadomość uczniów w zakresie podobieństw i różnic w strukturze językowej między poszczególnymi językami

Źródło: Opracowanie własne.



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

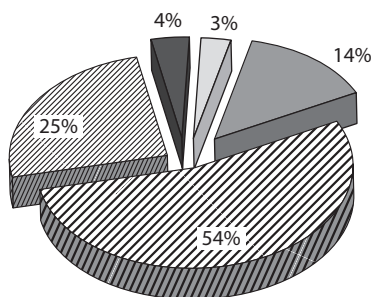
Wykres 18. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom zrozumieć, jak działa język

Źródło: Opracowanie własne.

Blisko 80% wszystkich uczestniczek badania skłania się ku temu, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom dokonywać transferu umiejętności i postaw do innych obszarów z programu nauczania (całkowicie się zgadzam 25%, raczej się zgadzam 54%). Relatywnie duży odsetek respondentek nie ma zdania w tej kwestii (14%). W zdecydowanej mniejszości są osoby, które sprzeciwiają się tezie podanej w pytaniu ankiety (por. Wykres 19).

Postulat realizowania aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami jedynie w klasach, w których są uczniowie obcojęzyczni lub wywodzący się z odmiennej kultury, spotkał się z wyraźnym sprzeciwem ankietowanych (całkowicie się nie zgadzam 40%, raczej się nie zgadzam 38%). Osoby reprezentujące przeciwny pogląd stanowią 14%, zaś te które nie mają wyrobionej opinii w tej kwestii 8% (por. Wykres 20).

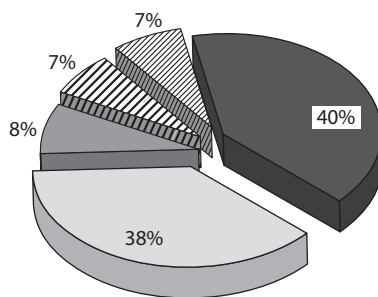
Blisko 3/4 badanych nauczycielek jest zdania, że realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami powinna zostać włączona do obowiązkowego programu nauczania w szkole/przedszkolu



- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 19. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami może pomóc uczniom dokonywać transferu umiejętności i postaw do innych obszarów z programu nauczania (niezwiązanych z kształceniem językowym)

Źródło: Opracowanie własne.



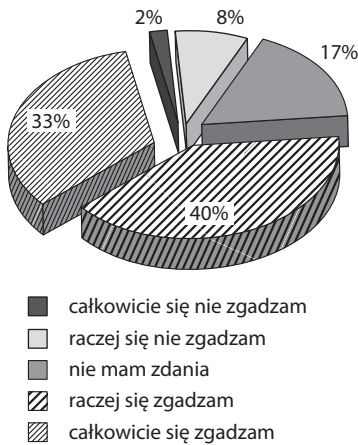
- całkowicie się nie zgadzam
- raczej się nie zgadzam
- nie mam zdania
- ▨ raczej się zgadzam
- ▩ całkowicie się zgadzam

Wykres 20. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami powinna być wprowadzana tylko w klasach, w których są uczniowie obcojęzyczni albo pochodzący z odmiennej kultury

Źródło: Opracowanie własne.

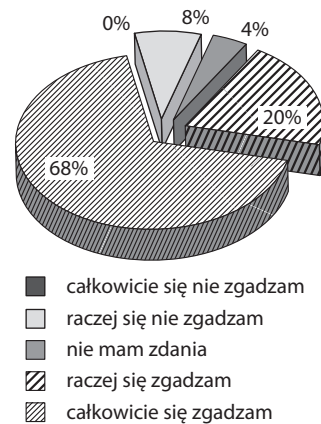
(całkowicie się zgadzam 33%, raczej się zgadzam 40%). Co dziesiąta uczestniczka badania nie zgadza się na taką praktykę (całkowicie się nie zgadzam 2%, raczej się nie zgadzam 8%). Pozostałe osoby nie opowiedziały się po żadnej ze stron (17%) (por. Wykres 21). Brak zdania w tej kwestii był częstszy w wypadku pracowników placówek publicznych (szkół, oddziałów przedszkolnych przy szkołach podstawowych oraz przedszkoli). Poparcie dla wprowadzenia omawianych aktywności edukacyjnych do programu częściej wyrażały panie zatrudnione poza sektorem państwowym.

Dla 8% respondentów nie jest oczywistością, że nauczyciele powinni wykorzystywać podczas zajęć tylko te języki, które znają. Dalsze 4% wskazało w tym pytaniu odpowiedź „Nie wiem”. Łącznie 88% badanych nauczycielek zgadza się z powyższym stwierdzeniem (całkowicie się zgadzam 68%, raczej się zgadzam 20%) (por. Wykres 22).



Wykres 21. Realizacja aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami oraz kulturami powinna zostać włączona do obowiązkowego programu realizowanego w przedszkolu/szkole

Źródło: Opracowanie własne.



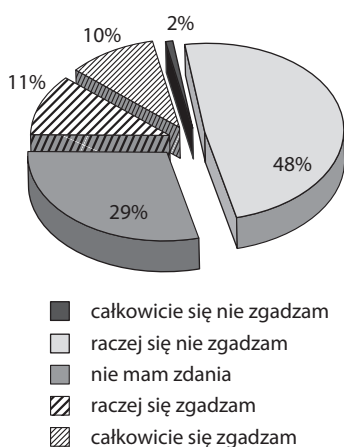
Wykres 22. Nauczyciele powinni wykorzystywać podczas zajęć tylko te języki, które znają

Źródło: Opracowanie własne.

Blisko połowa respondentek całkowicie nie zgadza się z twierdzeniem, że wprowadzanie do nauczania kilku języków jest stratą czasu. Raczej przeciwnych takiej strategii jest 29% badanych nauczycielek. Aż 12% ankietowanych popiera przytoczoną opinię (10% raczej się z nią zgadza, 2% zdecydowanie się z nią zga-

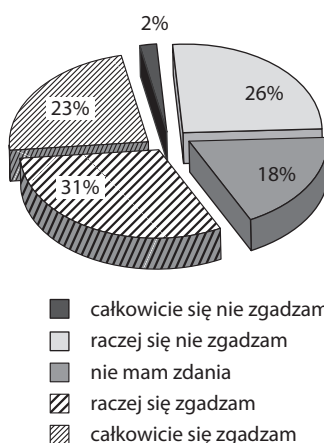
dza). Pozostałe osoby nie wypowiedziały się w tej kwestii jednoznacznie (11%) (por. Wykres 23).

Jeszcze większe kontrowersje budzi zagadnienie zapoznawania uczniów z porównaniami pomiędzy różnymi językami i kulturami podczas każdego zajęcia językowych. Nieco ponad połowa uczestniczek badania skłania się ku temu, że nauczyciel powinien stosować takie zabiegi w czasie lekcji (23% zdecydowanie się zgadzam, 31% raczej się zgadzam). Jednocześnie aż 28% respondentek opowiada się przeciwko takiemu rozwiązaniu. Dalsze 18% unika odpowiedzi na to pytanie (por. Wykresu 24).



Wykres 23. Wprowadzanie do nauczania kilku języków jest stratą czasu

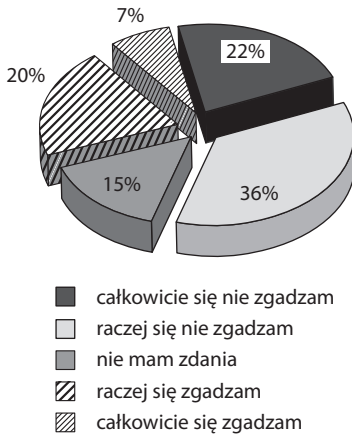
Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 24. Nauczyciel powinien zapoznawać uczniów z porównaniami pomiędzy różnymi językami i kulturami podczas każdego zajęcia językowych

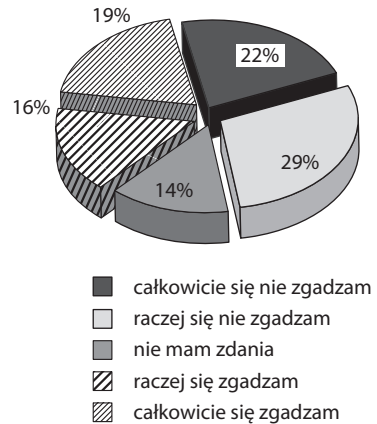
Źródło: Opracowanie własne.

Respondentki przekonane o tym, że nauczyciel nigdy nie powinien odnosić się do języków obcych, które znają uczniowie podczas zajęć z języka polskiego, stanowią aż 27% wszystkich badanych (zdecydowanie się zgadzam 7%, raczej się zgadzam 20%). Jednocześnie przytoczony pogląd budzi silniejszy (22%) lub słabszy (36%) sprzeciw większości ankietowanych. Osoby, które wybrały odpowiedź „Nie wiem”, stanowią 15% wszystkich uczestniczących w badaniu (por. Wykres 25). Zbliżony procent respondentek nie ustosunkował się wobec stwierdzenia „Nauczyciel nie powinien pozwalać uczniom używać innych języków podczas zajęć z języka polskiego” (14%). Tę tezę poparło 35% ankietowanych nauczycielek



Wykres 25. Nauczyciel nigdy nie powinien odnosić się do języków obcych, które znają uczniowie podczas zajęć z języka polskiego

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 26. Nauczyciel nie powinien pozwalać uczniom używać innych języków podczas zajęć z języka polskiego

Źródło: Opracowanie własne.

(całkowicie się zgadzam 19%, raczej się zgadzam 16%). Tymczasem osoby, które się jej sprzeciwiły, stanowiły nieco ponad połowę badanych (całkowicie się nie zgadzam 22%, raczej się nie zgadzam 29%) (por. Wykres 26).

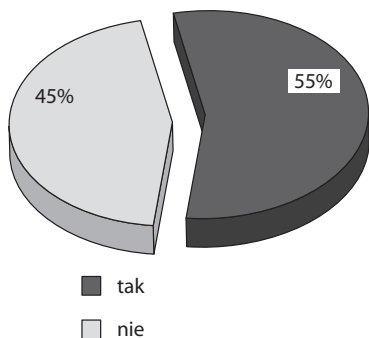
4. Realizowanie aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami i kulturami

Zebrane dane wskazują, że ponad połowa nauczycielek deklaruje realizację aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami oraz kulturami (55%), (por. Wykres 27). Przy czym aż 75% respondentek z tej grupy podejmuje działania tego typu – w swojej ocenie – jedynie okazjonalnie (por. Wykres 28).

Warto zwrócić uwagę na zależność pomiędzy poziomem nauczania (wychowanie przedszkolne a wychowanie wczesnoszkolne) a sposobem odpowiadania na omawiane pytanie – realizowanie aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami vs. niepodjęcie takich działań¹⁷. Nauczycielki

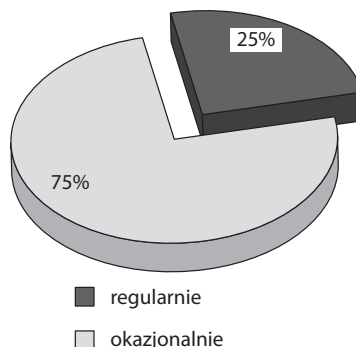
¹⁷ Istotność asymptotyczna dwustronna: 0,009; χ^2 : 6,828; stopnie swobody: 1.

wychowania wczesnoszkolnego istotnie częściej deklarują, że podejmują opisaną w pytaniu aktywność. Nie obserwuje się natomiast zależności pomiędzy cechami takimi jak wiek, długość stażu pracy, lokalizacja miejsca pracy oraz rejon zamieszkania, a także uczestnictwo w dodatkowych szkoleniach, kursach i studiach podyplomowych.



Wykres 27. Czy realizuje Pani aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami oraz kulturami?

Źródło: Opracowanie własne.



Wykres 28. Czy realizuje Pani aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami okazjonalnie czy też regularnie?

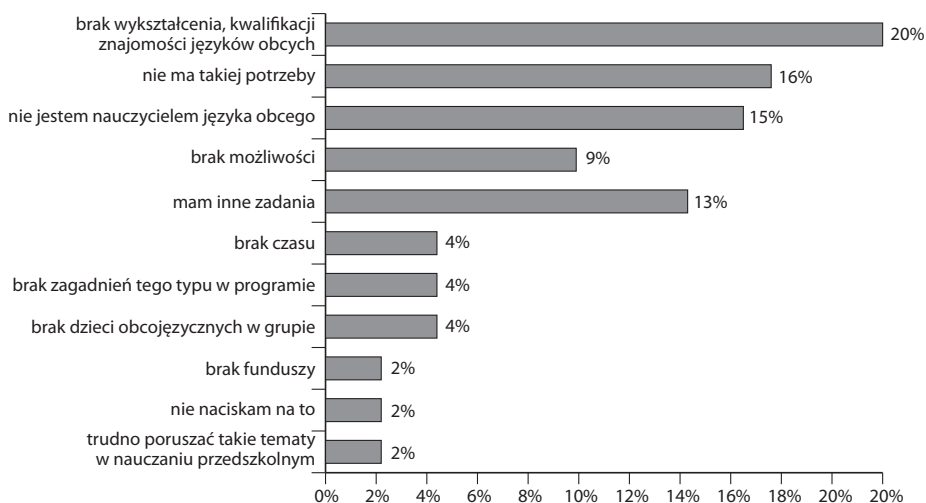
Źródło: Opracowanie własne.

Najczęstszym powodem niepodjęcia aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami jest brak odpowiednich kwalifikacji, wykształcenia, uprawnień lub niedostateczna znajomość języków obcych (20% wszystkich nauczycielek rezygnujących z omawianych działań). Niska ocena własnych kompetencji to najczęstszy powód nie tylko w omawianym badaniu. Jak wynika z badań przeprowadzonych m.in. przez N. Santoro i A. Allard czy M. Hagan i C. Mc Glynn nauczyciele w całej Europie mają poczucie braków w swoim wykształceniu w zakresie kształtowania kompetencji różnorodnej uczniów¹⁸.

Znaczna liczba respondentek nie widzi potrzeby wprowadzania tego typu elementów do zajęć z dziećmi (16%). Nieco mniejszy odsetek badanych uznaje, że aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi językami i kulturami powinny być wyłącznie domeną nauczycieli języków obcych (15%). Szeroko rozu-

¹⁸ N. Santoro, A. Allard, *(Re)examining Identities: Working with Diversity in the Pre-service Teaching Experience*, „Teaching and Teacher Education” 2005, no. 7, vol. 21, s. 863–873; M. Hagan, C. Mc Glynn, *Moving Barriers: Promoting Learning for Diversity in Initial Teacher Education*, „Journal of Intercultural Education” 2004, nr 4, t. 15, s. 243–252.

miany brak możliwości stosowania metod nastawionych na obcowanie z innymi językami i kulturami został wskazany przez 9% ankietowanych. Do konkretnych przyczyn wymienianych przez uczestniczki badania zaliczyć należy: konieczność wykonywania innych zadań (13%), brak czasu (4%), niewystępowanie tego rodzaju zagadnień w zaleceniach programowych (4%), nieobecności dzieci dwujęzycznych w grupie (4%) oraz brak funduszy (2%). Pojedyncze panie nie były przekonane co do poruszania takich tematów w nauczaniu przedszkolnym (2%) lub po prostu stwierdziły, że „nie naciskają na to” (2%) (por. Wykres 29).



Wykres 29. Powody rezygnacji z realizowania aktywności edukacyjnych nastawionych na kontakt z innymi językami

Źródło: Opracowanie własne.

Respondentki, które wprowadzają w czasie zajęć aktywności edukacyjne nastawione na kontakt z innymi kulturami i językami, najczęściej prezentują uczniom obcojęzyczne nazwy i tradycje związane ze świętami (25%) oraz uczą wychowanków podstawowych zwrotów w obcych językach (grzecznościowych, przysłów, liczebników, dni tygodnia, kolorów itp.) (24%). Nieco rzadziej badane wprowadzają w czasie zajęć gry i zabawy związane z innymi krajami (20%), ułatwiają dzieciom poznawanie innych krajów i ich kultury (16%), a także czytają i omawiają lektury, bajki i opowiadania z innych krajów (13%). Popularne są również (11%) różnego rodzaju aktywności w innym języku podejmowane w czasie lekcji (np. pisanie maili do rówieśników z innego kraju, stosowanie obcojęzycznych poleceń w cza-

się zabaw ruchowych). Ankietowane uczą swoich wychowanków obcojęzycznych wierszyków, rymowanek i piosenek (9%), organizują w swoich placówkach dni innych krajów (9%), słuchają wspólnie z uczniami muzyki z innych kultur (9%), a także realizują różne projekty międzynarodowe nastawione na poznawanie innych kultur (np. EU, UNICEF, e-Twinning) (9%). Część badanych nauczycielek prowadzi rozmowy i pogadanki o innych krajach (7%), a także wprowadza elementy związane z geografią (flagi, mapy, globusy) (9%). Do strategii, z których korzystają respondentki, zaliczyć można również konkursy związane z innymi krajami (5%), spotkania z obcokrajowcami (4%), teatrzyki (4%), zajęcia plastyczne (4%) oraz warsztaty dotyczące wielokulturowości (4%). Zdaniem niektórych badanych użyteczną aktywnością edukacyjną nastawioną na kontakt z innymi kulturami i językami jest po prostu nauka tych języków (4%), oglądanie materiałów wizualnych (np. prezentacji, albumów) (4%) czy pokazywanie uczniom analogii kulturowych (4%).

5. Podsumowanie wyników i dyskusja

Pierwsza hipoteza badawcza wydaje się pozytywnie zweryfikowana przez uzyskane dane. Nauczyciele wysoko oceniają stwierdzenia, które dotyczą korzyści ze stosowania strategii różnojęzycznej w pracy z dziećmi. Uważają, że wprowadzanie różnych języków do pracy z dziećmi nie jest stratą czasu (por. Wykres 23) i dostrzegają pozytywny wpływ aktywności nastawionych na kontakt z różnymi językami i kulturami na uczniowskie postawy wobec odmienności językowych oraz kulturowych, a także podkreślają, że takie działania mogą zwiększyć pewność siebie u dzieci w kontakcie z różnymi językami i ich elementami, zarówno pisany, jak i ustny (por. Wykresy 6, 7, 8, 9, 15). Wielu nauczycieli dostrzega też związek pomiędzy indywidualną różnojęzycznością a rozwojem kompetencji językowych i komunikacyjnych w zakresie języka polskiego oraz kształtowaniem się świadomości językowej u dzieci (por. Wykresy 10, 13, 16, 17, 18). Jest to zgodne z koncepcją edukacji różnojęzycznej uwzględniającej się ustalenia badawcze teorii akwizycji językowej¹⁹, które potwierdzają, że „kolejne doświadczenia językowe i kulturowe indywidualnego człowieka (...) składają się na jedną całościową kompetencję, w której wszystkie doświadczenia i języki wzajemnie się przeni-

¹⁹ Por. np. L. White, *Second Language Acquisition: From Initial to Final State* [w:] *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, J. Archibald (red.), Oxford 2000, s. 130–155; *Individual Differences in Second Language Acquisition*, Z. Dörnyei, P. Skehan (red.), Amsterdam 2002.

kają i na siebie wpływają²⁰”. W opisie kompetencji różnojęzycznej podkreśla się kompleksowość doświadczeń, które jednostka gromadzi w toku swojego życia i edukacji. Osoba różnojęzyczna posiada więc zróżnicowany repertuar językowy, w którym mieści się zarówno znajomość języka ojczystego, jak również języków dodatkowych, a także odmian regionalnych języka ojczystego²¹. Znajomość ta przejawia się w zróżnicowany sposób szeregiem sprawności (komunikacyjnych, kulturowych), które jednostka manifestuje w swoim codziennym funkcjonowaniu. Warto jednocześnie podkreślić, że specyficzna relacja pomiędzy językiem ojczystym a językami obcymi i ich wzajemne oddziaływanie na siebie były m.in. przedmiotem namysłu Lwa Wygotskiego, gdyż podkreślał on, że język obcy pozwala dziecku lepiej rozumieć język ojczysty²². W to myślenie wpisuje się idea przenikania się treści kształcenia językowego w programie nauczania. Nauczyciele dostrzegają tę konieczność (por. Wykresy 11, 12, 19) i w większości zgadzają się nawet ze stwierdzeniem, że treści z zakresu edukacji różnojęzycznej powinny być włączone do programu nauczania (por. Wykres 21). Optymistyczne jest to, że 78% nauczycieli stwierdziło, że aktywności z zakresu edukacji różnojęzycznej nie powinny być podejmowane jedynie w grupach zróżnicowanych językowo bądź kulturowo (por. Wykres 20). Jest to ponownie zgodne z założeniami edukacji różnojęzycznej, w których przyjmują się, że aktywności podejmowane w ramach kształtowania kompetencji różnojęzycznej mogą przyczynić się do przekształcenia monojęzycznych grup uczniowskich w wielojęzyczne środowisko edukacyjne.

Jednakże – zgodnie z przyjętą hipotezą badawczą – przy pozytywnej ocenie koncepcji różnojęzyczności badani nauczyciele sami stosunkowo rzadko podejmują aktywności z zakresu rozwijania indywidualnej różnojęzyczności u dzieci, a jeśli nawet decydują się na ich wprowadzenie, to mają one charakter incydentalny, a czasem niekoniecznie mieszczący się w dobrze pojmowanej koncepcji edukacji różnojęzycznej. Dominującym rodzajem aktywności jest wprowadzanie nazw czy zwrotów obcojęzycznych. Większość wskazywanych przez badanych aktywności ma charakter okazjonalnego wydarzenia – zrealizowanie zabawy, or-

²⁰ D. Poste, *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003 [*Un Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer* 2001. Strasbourg, Paris: Éditions du Conseil de l'Europe, Éditions Didier], s. 16. To ujęcie – podkreślające holistyczne rozumienie nabywanych przez jednostkę doświadczeń językowych – stało się sztanदारowym w debacie na temat różnojęzyczności.

²¹ Warto podkreślić, że w piśmiennictwie światowym, które dotyczy kompetencji różnojęzycznej odchodzi się od sformułowania – język obcy, a wykorzystuje się szerzej termin – język dodatkowy/dodany.

²² L. Wygotski, *Myślenie i mowa [w:] Wybrane prace psychologiczne*, L. Wygotski (red.), Warszawa 1971, s. 51–53, 379.

ganizacja międzynarodowego dnia w placówce, a nie systematycznie podejmowanych działań, które nastawione byłyby na rozwijanie kompetencji różnojęzycznej u dzieci. Badane nauczycielki, wskazując aktywności, które realizują, podkreślają ich pozaprogramowy charakter (dni innych krajów, konkursy, teatryki, warsztaty). Pojawia się mało odpowiedzi, które dotyczyłyby działań podejmowanych w ramach realizowanego programu podczas codziennych zajęć z dziećmi. Tym samym jedynie 8% badanych nauczycieli dopuszcza możliwość wykorzystania podczas codziennych zajęć z uczniami języków obcych, których nauczyciel nie zna (por. Wykres 22). Koncepcja różnojęzyczności zakłada otwartość na zróżnicowanie językowe, odkrywanie języków przez nauczyciela wraz z dziećmi, pozwolenie dzieciom wchodzić w rolę ekspertów itd. Jednak ten aspekt edukacji różnojęzycznej nie jest dostrzegany przez osoby badane. Przyczyn tej sytuacji można szukać m.in. w organizacji nauki szkolnej w Polsce. Nauczyciele pozostają wierni modelowi, w którym ważna jest poprawność językowa. Z badań nad kontekstami społecznymi a potencjalnymi rezultatami uczenia się języka obcego wynika, że podczas klasycznych lekcji z języka obcego, przez które przechodzili nauczyciele w wieku szkolnym, wielu uczącym się nie udaje się osiągnąć znacznej funkcjonalnej biegłości ustnej w języku obcym, przy wysokiej biegłości w czytaniu i pisaniu²³. Brak zgody wśród badanych można zaobserwować również w przypadku nauczycielskich ocen odnośnie co do możliwości wykorzystania elementów języków obcych podczas zajęć z języka polskiego (por. Wykresy 25, 26).

Kształtowanie kompetencji różnojęzycznej już na poziomie przedszkola oraz kształcenia zintegrowanego pomaga budować pomost, który łączy to, co świadczy o odrębności dziecka, z tym, co zyskuje ono przez kontakty z innymi językami oraz kulturami. Rozwijanie kompetencji różnojęzycznej stanowi tym samym ważny element edukacji międzykulturowej, w której traktuje się język jako przepustkę do różnych wizji świata²⁴.

Kompetencję różnojęzyczną efektywnie kształtować można we wczesnych okresach życia, gdy dzieci z łatwością chłoną różnorodne doświadczenia i cechuje je duża otwartość na nowe bodźce. A decydujący wpływ na kształtowanie się określonych postaw u dzieci – oprócz środowiska rodzinnego – mają oddziaływania pedagogiczne. Rozwijanie odpowiedniej wiedzy socjolingwistycznej oraz kształtowanie kompetencji interkulturowej jest ważne od samego początku nauczania i wychowania dziecka. Zdarza się jednak, że podręczniki oraz nauczyciele wzmac-

²³ Por. m.in. R. Ellis, *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.

²⁴ Edukacja międzykulturowa to działania, których wspólnym celem jest popularyzacja wiedzy o kulturach i społeczeństwach świata oraz zapoznanie z polską tradycją. Por. J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995, s. 41–51.

nią stereotypy. Poza tym nauczyciele małego dziecka często są ignorowanymi aktorami społecznymi w debacie na temat różnojęzyczności. Z reguły gdy mówi się o kształtowaniu kompetencji różnojęzycznych, ma się na myśli lektorów języków obcych. A przecież osobami, które kształtują kompetencje komunikacyjne u dzieci oraz mają możliwość poszerzania ich świadomości językowej, są także – a może przede wszystkim – nauczyciele, którzy pracują z dziećmi na co dzień.

Zadanie, które stoi obecnie przed decydentami w dziedzinie edukacji, ale także przed nauczycielami, dotyczy wypracowania i wdrożenia systematycznej polityki językowej, która będzie miała na celu wsparcie indywidualnej różnojęzyczności. Polityka językowa może się przejawiać w dwóch powiązanych ze sobą obszarach. Po pierwsze, dotyczy wymiaru ponadindywidualnego – oficjalnej polityki, w której zawierają się regulacje oraz przepisy prawne, a także decyzje – podejmowane na szczeblu rządowym – odnośnie do finansowania określonych rozwiązań, których celem jest upowszechnianie języków oraz promowanie wymiany międzynarodowej. Po drugie, polityka językowa jest związana z wymiarem indywidualnym, np. w rozumieniu polityki językowej szkoły. W wymiarze indywidualnym zawierają się określone aktywności, które są podejmowane przez poszczególne osoby w zakresie ochrony i promowania danych języków czy kultur. Wymiar ten związany jest także z wyborem danych języków i włączaniem ich do oferty zajęć przedszkolnych/szkolnych. To konkretni ludzie uczą się języków, używają ich później bądź nie, a czasem nawet stygmatyzują użytkowników określonych języków. Nauczyciele mogą odgrywać niebagatelną rolę w kształtowaniu określonych postaw wobec różnych języków zarówno europejskich, jak i pozaeuropejskich. Jednak aby mogli podejmować aktywne działania na rzecz promowania różnych języków w przestrzeni edukacyjnej należy objąć ich odpowiednim przygotowaniem zawodowym do podejmowania działań nastawionych na kształtowanie kompetencji różnojęzycznych u dzieci.

LITERATURA:

- Beacco J., Byram M., *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe. From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*, Strasbourg 2007.
- Brzezińska A., *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Candelier M., *Approches plurielles, didactique du Plurilinguisme*, „Les Cahiers de l’Acedle” 5(1) 2008; <http://acedle.org/spip.php?article1009>.
- Common European Framework of Reference for Languages*, Strasbourg 2001.
- Coste D., Moore D., Zarate G., *Plurilingual and Pluricultural Competence. Studies Towards*

- a *Common European Framework of Reference for Language Learning and Teaching*, Strasbourg 2009.
- Coste D., Simon D.L., *The Plurilingual Social Actor. Language, Citizenship, Education* [w:] „International Journal of Multilingualism” 2009, nr 6(2).
- De Cillia R., *Plädoyer für einen Paradigmenwechsel im Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Schule* [w:] *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz: Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten*, M. Frings, E. Vetter (red.), Stuttgart 2008.
- Ellis R., *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford 1994.
- From Linguistic Diversity to Plurilingual education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, Strasbourg 2007.
- Hagan M., Mc Glynn C., *Moving Barriers: Promoting Learning for Diversity in Initial Teacher Education*, „Journal of Intercultural Education” 2004, nr 4, t. 15.
- http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/Principles_and_Practice.pdf.
- Individual Differences in Second Language Acquisition*, Z. Dörnyei, P. Skehan (red.), Amsterdam 2002.
- Jessner U., *A DST-model of Multilingualism and the Role of Metalinguistic Awareness. Second Language Development as a Dynamic Process*, „The Modern Language Journal” 2008, nr 2, vol. 92.
- Kemp C., *Defining Multilingualism* [w:] *The Exploration of Multilingualism: Development of Research on L3, Multilingualism and Multiple Language Acquisition*, L. Aronin, B. Hu-feisen (red.), Amsterdam 2009.
- King L., Byrne N., Djouadi I., Bianco J., Stoicheba M., *Languages in Europe Towards 2020. Analysis and Proposals from the LETPP Consultation and Review*, Strasbourg 2011.
- Kotarba-Kańczugowska M. (red.), *Wyzwania współczesnej edukacji przedszkolnej*, Warszawa 2012.
- Kotarba-Kańczugowska M., *Kształtowanie indywidualnej różnojęzyczności na wczesnych etapach nauczania – europejski kontekst oraz egzemplifikacje*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 4(90).
- Kotarba-Kańczugowska M., *Wielojęzyczność w edukacji na podstawie programów nauczania języków w austriackich przedszkolach i szkołach podstawowych*, „Poradnik Językowy” 2012, nr 2.
- Krashen S.D., *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford 1982.
- Little D., Perclova R., *European Language Portfolio. A Guide for Teachers and Teacher Trainers*, <http://elp.ecml.at/>.
- Moore D., Gajo L., *French Voices on Plurilingualism and Pluriculturalism. Theory, Significance and Perspective, International*, „Journal of Multilingualism” 2009, nr 6(2).
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Białystok 1995.
- Plurilingual Education in Europe*, Strasbourg 2006.

- Poste D., *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa 2003.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, t. 1, Warszawa 2009.
- Recommendation on the Use of the Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the Promotion of Plurilingualism*, Strasbourg 2008.
- Santoro N., Allard A., *(Re)examining Identities: Working with Diversity in the Pre-service Teaching Experience*, „Teaching and Teacher Education” 2005, no. 7, vol. 21.
- White L., *Second Language Acquisition: From Initial to Final State* [w:] *Second Language Acquisition and Linguistic Theory*, J. Archibald (red.), Oxford 2000.
- White Paper on Intercultural Dialogue. „Living Together As Equals in Dignity”*, Strasbourg 2008.
- Wygotski L., *Myślenie i mowa* [w:] *Wybrane prace psychologiczne*, L. Wygotski (red.), Warszawa 1971.



Marcela Kościańczuk

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

REALIA EDUKACJI DLA PALESTYŃSKICH UCZNIÓW W IZRAELU. WYKORZYSTANIE EDUKACJI JAKO POLA IDEOLOGICZNEGO I PRÓBY PRZEŁAMANIA WZORCÓW EDUKACYJNEGO WYKLUCZENIA

ABSTRACT

The article presents the reality of Palestinian pupils living in Israel. In the first part of the article I present geo-political situation of that area. I also show how educational system is influenced by military conflict situation. I indicate the areas of exclusion and system strategies of non-equal treating Palestinian minority, however I also show some positive signs of exclusion patterns' transgression (in multicultural schools with special programs). The most important issues connected with Palestinian students education are presented according to area of linguistic subjects and the strategies of cultural disinheritance.

Key words:

Palestinian education, educational exclusion, Neve Shalom

1. Wstęp

Artykuł odwołuje się zarówno do rozstrzygnięć obecnych w literaturze przedmiotu, jak i częściowo do obserwacji oraz wywiadów pogłębionych, przeprowadzo-

nych z Palestynkami z Zachodniego Brzegu Jordanu i Jerozolimy latem 2012 roku (wywiady z 35 kobietami od 18–60 roku życia)¹.

By przedstawić realia nauki szkolnej palestyńskich dzieci i młodzieży w Izraelu, należy pokrótce opisać sytuację palestyńskiej ludności zamieszkującej obszar trzech regionów, które w pewnym stopniu są zależne od administracji państwa Izrael². Palestyńczycy zamieszkują obszar Zachodniego Brzegu Jordanu, terytorium państwa Izrael oraz Strefę Gazy. Osoby mieszkające na terytorium państwa Izrael nie są oficjalnie (przez władze izraelskie) określane Palestyńczykami, lecz arabskim obywatelami państwa Izrael³. Palestyńczycy zamieszkujący terytorium Izraela mają prawa obywatelskie, jednakże mieszkańcy wschodniej części Jerozolimy otrzymali jedynie status rezydenta, mogącego starać się o prawa obywatelskie po wypełnieniu określonych warunków.

Potomstwo tak zwanych arabskich obywateli państwa nie realizuje obowiązku szkolnego w taki sam sposób, w jaki odbywa się to w przypadku żydowskich uczniów. Dzieci arabskie uczą się zazwyczaj szkołach muzułmańskich lub chrześcijańskich, gdzie nauka odbywa się w języku arabskim. W dalszej części tekstu opisuję realia zależności tych placówek od ministerstwa oświaty w Izraelu.

Edukacja w dwóch częściowo niezależnych (od 1993 roku, kiedy to na mocy postanowień pokojowych w Oslo Autonomia Palestyńska uzyskała pewną autonomię) od władz Izraela obszarów (Strefie Gazy i Zachodnim Brzegu Jordanu) jest zróżnicowana w zależności od sytuacji politycznej i przeprowadzanych działań wojennych, a także lokalnej ekonomii i religijnego zróżnicowania ludności.

¹ Badania nie dotyczyły jedynie zagadnień edukacyjnych, były elementem projektu *Oczyrna Palestynek. Strategie reinterpretacji uniwersum wartości w odniesieniu do postrzegania przestrzeni bezpieczeństwa i zagrożenia przez palestyńskie kobiety*. Wykorzystano metody: wywiadu pogłębionego oraz fotowywiadu. Pytania dotyczyły poczucia bezpieczeństwa i zagrożenia oraz ważnych wartości i przestrzeni identyfikacji. W artykule wykorzystuję wypowiedzi respondentek dotyczące kwestii edukacyjnych.

² W wyniku porozumień traktatu z Oslo, zawartego w 1993 roku, utworzono trzy obszary, zależne od jurysdykcji izraelskiej oraz palestyńskiej. Strefa A obejmuje teren kontrolowany wyłącznie przez władze Autonomii Palestyńskiej, strefa B dotyczy terenów pod wspólną władzę Autonomii Palestyńskiej i Państwa Izrael (które sprawuje kontrolę dotyczącą bezpieczeństwa), strefa C dotyka obszarów poddanych całkowitej kontroli izraelskiej.

³ Określając społeczność palestyńską żyjącą w Izraelu jako „arabskich obywateli państwa Izrael”, władze dokonują dyskursywnego zamazania ich tożsamości narodowej. Jednocześnie powszechnym (choć nie oficjalnym) określeniem osób zamieszkujących terytoria Strefy Gazy oraz Zachodniego Brzegu Jordanu jest termin „Filistyni” (a nie Palestyńczycy). Filistyni są określani w Biblii jako niezwykle groźny naród, stwarzający realne zagrożenie dla Narodu Wybranego. Językowa gra podejmowana przez oficjalne dyskursy izraelskie służy podzieleniu i rozbiciu społeczności palestyńskiej oraz wykreowaniu wizerunku wrogości, czyhającej na państwo Izrael ze strony palestyńskich sąsiadów. Z języka hebrajskiego wyeliminowano także w ten sposób słowo: Palestyńczyk. Dokonało się zatem symboliczne unicestwienie tej tożsamości narodowej.

W 1994 roku, po utworzeniu Autonomii Palestyńskiej, sfera edukacji na terenach Zachodniego Brzegu Jordanu oraz Strefy Gazy zaczęła być domeną palestyńskiego Ministerstwa Edukacji, które jednak nadal było zależne od zewnętrznych wpływów. Po latach zależności Palestyńczyków programy szkolne były ukształtowane na wzór jordański czy egipski, z drugiej strony znaczna finansowa i organizacyjna pomoc państw zachodnich była również czynnikiem wpływającym na kształt podstaw kształcenia dzieci i młodzieży⁴. Sytuacja konfliktu politycznego i zbrojnego niewątpliwie stanowi trzeci kluczowy czynnik warunkujący kształt programów szkolnych, a także relacji między rówieśnikami, stosunków uczeń–nauczyciel czy też nawet logistycznej organizacji systemu szkolnictwa⁵.

Edukacja jest niejednokrotnie traktowana jako przestrzeń budowania politycznych poglądów najmłodszego pokolenia, dlatego też jest niejednokrotnie wykorzystywana do partykularnych celów skonfliktowanych stron. Ogromne zróżnicowanie szkół, do których uczęszczają palestyńskie dzieci, odzwierciedla także mozaikę (klasową, religijną, kulturową) pozornie jednolitej społeczności palestyńskiej. Wybór określonego ośrodka edukacyjnego jest – zwłaszcza dla Palestyńczyków zamieszkujących terytorium Izraela (na przykład wschodnią Jerozolimę) – także opowiedzeniem się za daną wizję patriotyzmu, przynależności lokalnej i narodowej, a także stosunku do ewentualnej emigracji. Decyzja dotycząca edukacji dziecka jest wyborem religijnym, światopoglądowym i politycznym. Z drugiej strony edukacja stanowi dyskurs państwowy, w którym zarówno władze Autonomii Palestyńskiej, jak i państwa Izrael próbują kierować przyszlými decyzjami dzieci i młodzieży. Riad i Irene Nasser wskazują, że podręczniki szkolne, programy nauczania, sposoby kształcenia nauczycieli w skomplikowanej politycznie i społecznie sytuacji konfliktu stają się narzędziami strategii związanych z „segmentacją ludności, zmuszeniem do podległości czy też zachętą do kolaboracji”⁶.

⁴ S. Nicolai, *Fragmented Foundations. Education and Chronic Crisis in the Occupied Palestinian Territory*, Paris–London 2007, s. 21.

⁵ Ponieważ tereny Zachodniego Brzegu Jordanu są częściowo pod jurysdykcją izraelską, niejednokrotnie uczniowie, którzy przemierzają się kilka kilometrów pomiędzy szkołą a miejscem zamieszkania, są zatrzymywani, a niekiedy „przetrzymani” na obszarach punktów kontroli zorganizowanych przez wojsko izraelskie. Ta sytuacja zwiększa absencję uczniów. Działania zbrojne, stwarzające zagrożenie dla ludności cywilnej, są także przyczyną przerywania działalności edukacyjnej.

⁶ R.I. Nasser, *Textbooks as a Vehicle for Segregation and Domination: State Efforts to Shape 'Palestinian Israelis' as Citizens*, „Curriculum Studies” 2008, nr 5, t. 40, s. 628.

2. Program szkolnictwa palestyńskiego w Izraelu

Wszystkie (znajdujące się w Izraelu) szkoły kształcące dzieci i młodzież pochodzącą z rodzin arabskich podlegają dyrektywom izraelskiego Ministerstwa Szkolnictwa. Ścisła kontrola programu nauczania, który nie uwzględnia etnicznych, religijnych i narodowościowych różnic pomiędzy uczniami żydowskimi i arabskimi, sprawia, że uczniowie i nauczyciele uczący w szkołach palestyńskich na terytorium Izraela uwikłani są w sieć światopoglądowych, narodowych i politycznych dylematów. Niejednokrotnie oficjalna (szkolna) nauka jest zupełnie sprzeczna z przekazem środowiska, w którym wzrasta dziecko, a nauczyciele, którzy realizują nakazany przez władze program, są traktowani jako kolaboranci z okupacyjną władzą.

Jak wskazuje Rijad i Irene Nasser, kontrola podręczników dla arabskich uczniów jest dużo większa niż tych przeznaczonych dla uczniów żydowskich. Podczas gdy Ministerstwo zachęca wydawnictwa edukacyjne do konkurencyjności ze sobą w kreowaniu jak najlepszych i najatrakcyjniejszych podręczników dla uczniów pochodzenia żydowskiego, wydawanie pomocy naukowych dla uczniów arabskich pozostaje w gestii jednego tylko domu wydawniczego (ministerialnego). Zatrudnia on wąską grupę prawowitnych ekspertów, których zadanie polega właściwie nie tyle na przygotowaniu podręczników, co na ich przetłumaczeniu z języka hebrajskiego na arabski⁷. W podręcznikach dla młodzieży arabskiej historia, tradycja i kultura arabska stanowią marginalną część programu kształcenia, natomiast historia narodowa Palestyńczyków nie występuje tam wcale. W podręcznikach nie może być także wzmianki o elementach palestyńskiej kultury narodowej, czy nawet ludowej. Konflikt między poczuciem tożsamości nauczycieli i uczniów (identyfikujących się z narodowością palestyńską) a wytycznymi ministerialnymi doprowadza niejednokrotnie do nieporozumień, napięć, wzajemnego obwiniania się nauczycieli i władz szkolnych.

Temat ten, opisywany w literaturze przedmiotu, pojawił się w wypowiedziach palestyńskich kobiet. Jedna spośród respondentek w taki sposób opisała proces eliminowania tradycji palestyńskich w szkole, w której pracowała:

A.: Pracowałam jako nauczyciel bibliotekarz w szkole blisko Bramy Damasceńskiej. To była szkoła średnia. Po Oslo zmieniła się dyrekcja szkoły i stwierdziłam, że to czas dla mnie na emeryturę, bo nie mogłam już dalej tam pracować⁸.

⁷ Ibidem, s. 632.

⁸ Oslo jest użyty przez Palestynkę skrótowym określeniem porozumień pokojowych zawartych między stroną izraelską a palestyńską w Oslo w 1993 roku. Analizując programy kształcenia czy proces powstawania podręczników, nie można wskazać na wyraźną cenzurę tegoż roku jako przeło-

Badacz: Dlaczego?

A: Ta dyrektorka była bardzo proizraelska. To, co jej władze kazały, to ona robiła. Najpierw zakazała kupowania książek na temat naszej historii i kultury. Potem zaczęła je [książki dotyczące historii palestyńskiej dostępne do tej pory w bibliotece, dopisek M.K.] chować, zabroniła ich wypożyczać, zakazała ich i ostatecznie je wyrzuciła, nawet takie książki z palestyńskimi piosenkami. Wtedy zaczęłam się zastanawiać, o co w tym chodzi, co ja tam robię... ostatecznie zmieniła bibliotekę w magazyn na stare meble. Wtedy odeszłam. (w1⁹)

Praca w szkole przestała być zgodna z normami etycznymi wyznawanymi przez respondentkę. Opisywane przez nią zmiany wskazują nie tylko na narastające zjawiska związane z wykorzenianiem uczniów z ich rodzimej kultury. Wypowiedź ta wskazuje także na dylematy i kontrowersje związane z nową rolą nauczyciela, który w ramach zmieniającego się system oświaty staje się urzędnikiem, odpowiedzialnym za asymilację palestyńskiej młodzieży do realiów specyficznie określonego zachowania obywatela izraelskiego (znającego kulturę żydowską, biegłego w hebrajskim, znającego świetnie Biblię i Talmud, nieinteresującego się natomiast tradycjami kultury palestyńskiej).

Ciekawym elementem analizy tej wypowiedzi byłoby zauważenie, że respondentka skupia się raczej na opisywaniu zachowania „kolaborującej” pracodawczyni, uznając opresję ze strony izraelskiej za niejako „naturalną”. Osoby, które decydują się uczyć w szkole pomimo tego, że program kształcenia zawiera treści niezgodne z poglądami czy doświadczeniami wielu palestyńskich nauczycieli, są narażone nie tylko na osobiste dylematy, ale także na niezrozumienie czy ostracyzm we własnym środowisku etnicznym¹⁰. Radykalizm, związany z patriotyczną postawą większości Palestyńczyków, jest w konflikcie z realiami ekonomicznymi, prawnymi, społecznymi. Palestyński nauczyciel, tracąc pracę, jest narażony na konieczność przeprowadzki na terytorium Autonomii Palestyńskiej, natomiast uczniowie palestyńscy pozbawieni opieki nauczycieli, pochodzących z własne-

mowego dla palestyńskiej edukacji, która już od lat 60. XX wieku miała proizraelski charakter. Wydaje się jednak, że utworzenie Autonomii Palestyńskiej wzmogło izraelskie kontrole oraz wymianę kadry nauczycielskiej w izraelskich szkołach dla ludności arabskiej.

⁹ „A” jest pierwszą literą imienia respondentki, odnośniki w nawiasach nawiązują do transkrypcji wywiadów dokonanych po przeprowadzeniu wywiadów z Palestynkami w okresie VII–IX 2012.

¹⁰ Obok wspomnianej nieobecności historii czy tradycji palestyńskiej chodzi także między innymi o określanie terminów geograficznych nazwami hebrajskimi, a nie arabskimi (chodzi głównie o przestrzenie znajdujące się na terytorium Izraela i Palestyny), pomijanie wszelkich informacji na temat konfliktów izraelsko-żydowskich, wskazywanie na żydowskie prawo do ziemi palestyńskiej; por. R.I. Nasser, *Textbooks as a Vehicle...*, op.cit., s. 637–638.

go kręgu kulturowego, utraciliby w jeszcze większym stopniu kontakt ze swoją tożsamością etniczną. Te wszystkie przesłanki stanowią ważne argumenty, przywoływane przez nauczycieli, którzy zdecydowali się współpracować z Izraelskim Ministerstwem Edukacji, którego przedstawiciele właściwie całkiem wprost wyrażają treści świadczące o tym, że edukacja palestyńskich uczniów nie jest jedynie ideą wychowawczą, lecz także polityczną. Ismael Abu-Saad, profesor Uniwersytetu imienia Ben Guriona w Negewie, a zarazem członek społeczności beduińskiej, przypomina słowa wypowiedziane przez izraelską minister edukacji w 2001 roku. Mówiła ona wtedy, że nie będzie w Izraelu dziecka, które nie byłoby nauczone podstaw żydowskich i syjonistycznych wartości¹¹. Biorąc pod uwagę, że 19% ludności żyjącej w Izraelu to Palestyńczycy, zdanie Limor Livnat można rozumieć w tym kontekście jako zapewnienie, że każdy palestyński uczeń zostanie skonfrontowany z wychowaniem w duchu syjonistycznym, zakładającym, że Izrael (Palestyna) jest specjalnym obszarem władzy społeczności żydowskiej.

Badacze dyskursu edukacyjnego w Izraelu, tacy jak Muhammad Amara i Abd Al-Rahman Mari, wskazują, że sytuacja ideologizacji kształcenia nieco się zmieniła 1989 roku¹². Wtedy właśnie wprowadzono nowy, zreformowany program kształcenia oraz nowe podręczniki do nauki języka ojczystego dla uczniów pochodzenia palestyńskiego. W myśl reformy nauczanie języka arabskiego w szkołach dla palestyńskiej młodzieży ma dowartościować kluczowe aspekty arabskiej kultury oraz służyć zacieśnianiu więzi pomiędzy Palestyńczykami a ich narodową i etniczną grupą. Słowa te są ważną deklaracją, jednak faktyczne zmiany programu miały raczej charakter powierzchowny. Z rozmów z Palestynkami wynika, że edukacja szkolna wciąż jest nastawiona przede wszystkim na pamięciowe powtarzanie materiału, a materiał szkolny nie ma wiele wspólnego z wyzwaniem życia codziennego (w3, w4), natomiast w podręcznikach szkolnych nadal występują jedynie wzmiankowe odniesienia do kultury palestyńskiej i jej dziedzictwa narodowego. Wskazane opinie są także obecne w literaturze przedmiotu.

Heba Hamarshy, analizująca wskazywane powyżej cele związane ze zreformowaną edukacją w zakresie języka arabskiego oraz edukacją w zakresie hebrajskiego, wskazuje na różnice w wykazywanych efektach kształcenia obu przedmiotów. Uczniowie mają poznawać język ojczysty po to, by budować więź ze społecznością

¹¹ I. Abu-Saad, *State Educational Policy and Curriculum: the Case of Palestinian Arabs in Israel*, „International Education Journal” 2006, nr 7, s. 710.

¹² M. Amara, A. Mari, *Language Education Policy. The Arab Minority in Israel Language Policy*, New York–Dordrecht–Boston 2002, rozdz. 4.

pochodzenia, natomiast język hebrajski jest tym, który stanowi użyteczne narzędzie do przyszłej pracy, dalszej nauki, rozwoju intelektualnego itp.¹³

3. Język edukacji

Edukacja w szkołach dla palestyńskich dzieci i młodzieży odbywa się w języku arabskim (który jest jednym z dwóch oficjalnych języków państwowych w Izraelu), jednakże palestyńska młodzież podlega obowiązkowi nauki języka hebrajskiego (od trzeciej klasy szkoły podstawowej), natomiast żydowski uczniowie nie uczą się języka arabskiego jako obowiązkowego języka obcego w szkole¹⁴.

W okresie pozostawania Palestyny pod rządami Brytyjskiego Mandatu (oficjalnie Brytyjskiego Mandatu Palestyny 1917–1948) zarówno młodzi Żydzi, jak i Arabowie uczyli się w szkołach języka angielskiego, natomiast dodatkowo w szkołach żydowskich nauczany był język arabski. Jak jednak wskazują Kristen i Holly Olsen Żydzi, którzy przed 1948 rokiem uczyli się języka arabskiego po to, by móc porozumiewać się w szerszych kręgach, po powstaniu państwa Izrael zlikwidowali lekcje arabskiego w szkołach¹⁵. Wraz z wprowadzeniem izraelskiej jurysdykcji zmieniła się pozycja języka arabskiego, który został zmarginalizowany do roli języka arabskiej mniejszości. Brak języka arabskiego w powszechnym systemie hebrajskiej edukacji pogłębia przepaść pomiędzy izraelską a arabską młodzieżą. Powszechny obowiązek służby wojskowej, jaki obejmuje hebrajskich nastolatków (niezależnie od płci), sprawia, że młodzi ludzie wielokrotnie kontaktują się z ludnością arabską. Prowadząc przesłuchania i kontrole graniczne, zatrzymując osoby arabskiego pochodzenia na ulicy, żołnierze zwracają się do nich w języku hebrajskim. Obser-

¹³ H. Hamarshy, *Arabic language instruction in Israeli Universities: Policy and practice*, Bar Ilan University, Ramat Gan 2008 (niepublikowana dysertacja), s. 41.

¹⁴ W niektórych szkołach obowiązek nauki języka hebrajskiego wprowadzony jest dla uczniów drugiej klasy; por. T. Schumacher, *The education system of Israel*, raport przedstawiony na AACRAO Orlando Conference 2008 (niepublikowany).

¹⁵ Ministerstwo Edukacji wprowadziło przedmiot: literacki język arabski, jako jedną z części programu szkolnego, w klasach 7–10, jednakże większość szkół nie prowadzi zajęć z zakresu języka arabskiego. Inną kwestią jest fakt, iż nauka literackiego arabskiego nie wpłynęłaby w znaczący sposób na porozumiewanie się ze społecznością arabską w Izraelu, gdyż język literacki i ten używany w mowie potocznej znacznie się różnią. W niektórych szkołach organizowane są lekcje języka arabskiego, prowadzone dzięki wsparciu fundacji „Abraham Fund”, dążącej do wprowadzenia języka arabskiego do żydowskich szkół i wyrażającej przekonanie, że znajomość języków zwaśnionych stron konfliktu pomaga w budowaniu porozumienia. M. Amara, A. Mari, *Language education...*, op.cit., s. 39, K.H. Olsen, *Language use, attitude and linguistic identity among Palestinian students in East Jerusalem*, „International Multilingual Research Journal” 2010, No. 4, s.34.

wacje punktów kontrolnych (zarówno pomiędzy terenem Autonomii Palestyńskiej i Państwa Izrael, jak i wewnątrz terytorium Autonomii Palestyńskiej) pokazują, że językami, używanymi przez izraelskich żołnierzy jest hebrajski (używany w stosunku do Izraelczyków i ludności arabskiej) i angielski (stosowany w komunikacji z obcokrajowcami). Kristen i Holly Olsen potwierdzają tę obserwację. Autorzy ci wskazują, że pomimo iż, arabski jest oficjalnym językiem państwa Izrael to jednak w rzeczywistości jest on nieobecny w dyskursie publicznym, gdzie hebrajski odgrywa rolę języka dominującego i większościowego a angielski jest językiem kontaktów międzynarodowych, technologii i negocjacji¹⁶.

Hebrajski jest językiem większości pism urzędowych, językiem sądownictwa (z dopuszczalnym tłumaczeniem, w razie potrzeby), a także językiem oficjalnych kanałów telewizyjnych (w których okazjonalnie pojawiają się programy w języku arabskim, publikowane w mniej popularnym czasie antenowym)¹⁷. Nawet na studiach arabistycznych, na uniwersytetach hebrajskich zajęcia prowadzone są w języku hebrajskim¹⁸. Większość mediów izraelskich prowadzi jednak programy w języku angielskim, istnieją anglojęzyczne wydania codziennych gazet izraelskich, można także kształcić się w języku angielskim. Innymi słowy język ten ma wyższy status niż język arabski, co wpływa niewątpliwie nie tylko na relacje arabsko-żydowskie, ale także na stosunek młodzieży palestyńskiej do obcokrajowców (z państw europejskich i USA).

Dzieci i młodzież arabska uczona jest nie tylko podstaw języka hebrajskiego. 35% materiału, poznawanego na lekcjach językowych dotyczy religii i kultury żydowskiej. Już w pierwszych częściach podręcznika uczniowie czytają teksty z miszny (nie pisane współczesną odmianą języka hebrajskiego), co utrudnia znacznie proces poznania języka. Uczniowie podczas lekcji hebrajskiego poznają też wiele tekstów literatury żydowskiej (29% treści i ćwiczeń odnosi się do poezji hebrajskiej, co kontrastuje z 4–7 wierszami palestyńskimi, które uczniowie poznają w całym toku kształcenia szkolnego)¹⁹. Poznawanie elementów kultury, literatury i tradycji związanych z uczonym językiem jest oczywiście standardową praktyką, w nauczaniu języków obcych. Biorąc jednak pod uwagę specyficzną sytuację polityczną oraz fakt wprowadzania skomplikowanych (także językowo)

¹⁶ Ibidem.

¹⁷ M. Amara, A. Mari, *Language education...*, op.cit., s. 51.

¹⁸ Arabscy uczniowie, którzy mają status obywateli lub rezydentów państwa Izrael mogą kształcić się na uniwersytetach hebrajskich, jednakże najczęściej ze względu na brak odpowiednich kompetencji językowej są oni traktowani jak obcokrajowcy i okres ich studiów wydłuża się o wstępny rok, przeznaczony na intensywną naukę języka hebrajskiego.

¹⁹ Ibidem, s. 99.

fragmentów oryginalnych tekstów rabinicznych na wczesnym etapie edukacji wydaje się, iż praktykę tę można uznać za próbę wykorzystania praktyki edukacyjnej dla politycznej idei asymilacji, innymi słowy celem jest tu jak najściślejsze powiązania i ujednoczenia edukacji uczniów palestyńskich i żydowskich (które również uczą się czytania na tekstach tradycyjnych, napisanych w języku starohebrajskim). Z perspektywy polityki izraelskiej działanie to nastawione jest na budowanie pokoju i porozumienia, jednakże z perspektywy palestyńskiej sprawa ta wygląda zupełnie inaczej.

Tego rodzaju przedsięwzięcia są odbierane przez wielu Palestyńczyków jako wydziedziczenie ich z narodowej i etnicznej kultury (i zastępowanie jej zupełnie obcymi przejawami kultury artystycznej promującej niejednokrotnie wartości sprzeczne lub zupełnie odmienne od tych, istniejących w tradycjach palestyńskich). Potwierdzają to wypowiedzi osób badanych. W wypowiedziach Palestynek, objętych badaniami jakościowymi, pojawiały się sądy świadczące o tym, że wśród przedstawicieli społeczności arabskiej w Izraelu istnieje świadomość fundamentalnej sprzeczności związanej z byciem Palestyńczykiem żyjącym w Izraelu. Jedna z moich rozmówczyń (kobieta w średnim wieku, wykształcona na Uniwersytecie Jerozolimskim) w taki sposób wytłumaczyła mi kwestie związane z nieobecnością palestyńskiej kultury w przekazach edukacyjnych:

My jesteśmy dla nich groźni dlatego, że jesteśmy tym kim jesteśmy, dlatego, że chcemy by to była palestyńska ziemia, to jest groźne dla nich, bo chcemy ich stąd wypchnąć, tak jak oni chcą wypchnąć nas. (w.5).

Konflikt palestyńsko-izraelski to nie tylko walka o dominację polityczną, ekonomiczną czy zbrojną, to także walka na polu kultury i sztuki, czy przekazu tradycji. W świetle dualnej perspektywy, dominującej w większości sytuacji przedłużających się konfliktów zbrojnych, wygrana jest możliwa tylko wtedy, gdy druga strona przegra. Innymi słowy zwycięstwo okupione jest dyskryminacją tych, którzy zostali wykreowani na wrogów. Pomimo tego, że niezwykle trudno jest przełamać taki dualny schemat, wspierany przez silne emocje, żywione przez przedstawicieli obu stron konfliktu, to jednak warto dostrzec pojedyncze inicjatywy, wskazujące na inny model rozwiązania konfliktu. Szkoła Neve Shalom jest projektem edukacyjnym, który promuje wizję niedyskryminacyjną, w której obie skonfliktowane strony mogą pozostać „wygranymi”.

4. Neve Shalom jako próba przełamania praktyk dyskryminacyjnych

Yehuda Bar Shalom wskazuje, że w zróżnicowanym etnicznie, religijnie i po części także narodowo krajobrazie izraelskim największym wyzwaniem dla dialogu edukacyjnego (a także humanistycznego, egzystencjalnego czy codziennego po prostu) są relacje między żydowską a arabską (palestyńską) ludnością, zamieszkującą kraj.

Autor wskazuje, że o ile relacje między różnymi grupami Żydów są często naznaczone wrogością o tyle ich dynamika jest bardzo zróżnicowana i można wskazać na pewne łączące ich cechy i wartości. Związki pomiędzy Żydami a Palestyńczykami naznaczone są niemalże nieusuwalnym rysem, odwołują się do perspektywy władzy i podległości. Są to zatem niemal wyłącznie relacje asymetryczne. Palestyńczycy są pracownikami, Żydzi pracodawcami. Żydzi są gospodarzami i zarządcami, natomiast mniejszość arabska motywowana jest do podporządkowania się²⁰.

Szkoła w Neve Shalom ma za zadanie przełamać nierówność istniejącą w społeczeństwie i stworzyć taką sytuację edukacyjną, w której wszyscy uczniowie są traktowani z równym szacunkiem, jako niepowtarzalne jednostki. Paradoxem jest fakt, iż szkoła ta została założona, w 1972 roku przez osobę, która mogłaby zostać określona jako społeczny outsider. Jej fundator Bruno Hussar był Żydem mizrahi (pochodził z Egiptu). W społeczności izraelskiej Żydzi pochodzący z krajów arabskich (określani mizrahi) stanowią mniejszość w porównaniu z Żydami aszkenazyjskimi (pochodzącymi z krajów Europy środkowo-wschodniej). Mniejszościowa pozycja, twórcy szkoły, wynika jednak nie tyle z kraju pochodzenia, ile z wyboru religijnego. Hussar konwertował na katolicyzm i został dominikaninem. Jako osoba duchowna przyjechał do Izraela w 1960 roku²¹.

Szkoła Neve Shalom to jedyna dwujęzyczna szkoła podstawowa w Izraelu. Nauczyciele, pochodzący z żydowskich i arabskich (palestyńskich) rodzin uczą w swoim własnym języku. W ten sposób wszyscy uczniowie są na równej pozycji (ucząc się zarówno we własnym jak i obcym języku). Ważną częścią zajęć szkolnych jest także wykorzystywanie w praktyce edukacyjnej historii osobistych każdego z uczniów, który dzieli się doświadczeniami rodzinnymi, tradycjami, światopoglądem z innymi uczniami. Główną ideą jest tu wskazanie na wspólne, ale także różne

²⁰ Y. Bar Shalom, *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israels Multicultural Society*, New York 2006, s. 3–10.

²¹ J. Montville, *Neve Shalom. A model of Arab-Israeli coexistence?* „The Middle East Quarterly” 1998, No. 4, s. 21.

elementy tożsamości każdego z uczniów pojmowanego jako indywiduum. Dzięki metodzie storytellingu, który zakłada nauczanie poprzez opowiadanie historii, już na bardzo wczesnym etapie kształcenia, uczniowie uczą się myśleć krytycznie, wydawać bardziej kompleksowe oceny, poprzedzone analizami, uwzględniającymi szerokie spectrum czynników mogących mieć wpływ na zaistnienie określonej sytuacji. Uczniowie są także motywowani do podejmowania funkcji liderów i współpracowników. Te wszystkie działania sprawiają, że absolwenci szkoły mają szansę w zupełnie inny sposób traktować drugą stronę konfliktu i postrzegać sytuacje nieporozumień i różnic w taki sposób, który daje większą możliwość na odnalezienie właściwego, kompromisowego, czy też zadowalającego obie strony rozwiązania.

Realnym wyzwaniem dla uczniów wspomianej szkoły jest konfrontacja rzeczywistości szkolnej z realiami zewnętrznego świata (mediów, środowiska rodzinnego, konfliktów zbrojnych wpływających na życie ludności cywilnej). Yehuda Bar Shalom, który w swoim tekście cytuje wypowiedzi arabskich i żydowskich uczniów oraz ich rodziców przytacza fragment, w którym ujawnia się dramatyczny rozdźwięk między wartościami przekazywanymi w szkole, a tymi, które były wykorzystywane przez rodziny uczniów, dla zapewnienia sobie poczucia bezpieczeństwa. Sytuacja wybuchu II Intifady była przez uczniów Neve Shalom przeżywana jako osobista tragedia²². Jedna z matek (żydowskiej) uczennicy Neve Shalom, wspomina, że sytuacja zaostrzenia konfliktu palestyńsko-izraelskiego była przeżywana przez jej córkę bardzo osobiście. Dziewięciolatka zdawała sobie sprawę, z tego, że w tej wojnie wszyscy są przegrani, w odróżnieniu od rodziców, przekonanych o tym, iż Izrael zwycięży wojnę, co zapewni rodzinie spokój i bezpieczeństwo²³. Dziecko, które wśród swoich najbliższych przyjaciół miało Palestyńczyków wiedziało, iż sam wybuch konfliktu jest przegraną obu stron. Pojawia się zatem pytanie o to czy rodzina oraz szkoła jest w stanie oferować wszystkim uczniom odpowiednie wsparcie, w nabywaniu tak trudnej świadomości, czy brzemień bezradności, nie stanowi zbyt wielkiego wyzwania dla kilkulatków? Z drugiej jednak strony, obserwacje żydowskich i arabskich rodziców wskazują, że uczniowie Neve Shalom przejawiają mniej problemów wychowawczych, są bardziej spokojni i nastawieni na mediację.

Szkoła ta z pewnością wyrównuje szanse edukacyjne palestyńskiej społeczności bez jednoczesnego wydziedziczenia ich z własnej kultury. Niejako ponad

²² Intifada to zbrojne powstanie Palestyńczyków przeciwko władzy izraelskiej.

²³ Y. Bar Shalom, *Educating Israel...*, op.cit., s. 8.

programem szkolnym, dzięki warsztatom opowiadania historii i dwujęzycznym lekcjom szkoła wprowadza atmosferę równości, a zarazem dba o wysoki poziom kształcenia (co jest główną zachętą dla wielu żydowskich rodziców uczniów).

5. Konkluzje

Szkoła Neve Shalom jest jednym z eksperymentów edukacyjnych. Placówka ta, istniejąc niejako na marginesie izraelskiego systemu edukacji, wykorzystując swoją niejednoznaczną pozycję (dwunarodowościowej szkoły) mogła zmodyfikować wiele reguł kształcenia, obecnych w programach dotyczących kształcenia ludności palestyńskiej w Izraelu. Neve Shalom to szkoła przełamująca obecne w izraelskiej edukacji wzorce wykluczenia mniejszości etnicznej. Przełamanie to nie następuje jednak w sposób systemowy, ale raczej poprzez wykorzystanie metody storytellingu czy wspólne projekty edukacyjne, w które zaangażowani są na równych prawach uczniowie izraelscy i palestyńscy. Wydaje się, że propozycja przedstawiona przez twórcę szkoły jest bardzo ciekawym precedensem w izraelskiej edukacji, jednakże trudno przewidywać by potencjał dialogiczny obecny w systemie nauczania Neve Shalom był z łatwością przejęty przez większą liczbę izraelskich placówek edukacyjnych.

LITERATURA:

- Abu-Saad I., *State educational policy and curriculum: the case of Palestinian Arabs in Israel*, „International Education Journal” 2006, No. 7.
- Amara M., Mari A., *Language education policy. The Arab minority in Israel language policy*, New York–Dordrecht–Boston 2002.
- Bar Shalom Y., *Educating Israel. Educational Entrepreneurship in Israel’s Multicultural Society*, New York 2006.
- Hamarshy H., *Arabic language instruction in Israeli Universities: Policy and practice*, Bar Ilan University, Ramat Gan 2008 (niepublikowana dysertacja).
- Kalekin-Fisherman D., *Ideology, policy and practice education for emigrants and minorities in Israel today*, New York–Boston–Dordrecht 2004.
- Montville J.V., *Neve Shalom. A model of Arab-Israeli coexistence?*, „The Middle East Quarterly” 1998, No. 4.
- Nicolai S., *Fragmented foundations. Education and chronic crisis in the Occupied Palestinian Territory*, Paris–London 2007.

Nasser R.I., *Textbooks as a vehicle for segregation and domination: state efforts to shape 'Palestinian Israelis' as citizens*, „Curriculum Studies” 2008, No. 5, Vol. 40.

Olsen K.H., *Language use, attitude and linguistic identity among Palestinian students in East Jerusalem*, „International Multilingual Research Journal” 2010, No. 4.

Schumacher T., *The education system of Israel*, raport przedstawiony na AACRAO Orlando Conference 2008 (niepublikowany).

KOMUNIKATY SPECJALNE (POP)KULTURA

Marek Jeziński

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

NOSTALGIA ZA DAWNYMI LATY. PRZYPADEK MUZYKI POPULARNEJ

ABSTRACT

The category of nostalgia is the element of artistic message frequently used in popular music, which influences the reception of a particular song. In their activity musicians refer to the musical past by employing cultural references and utilise fashions present in a certain environment for their own benefit. This category is present in lyrics and music, in the stage shows (performing live, festivals, TV shows) and promotional activities (interviews, promotional video clips for the songs). Such referring to tradition became a constant element of artistic communication, anchoring the music in the past and taking into account the cultural specificities.

Definitional capturing of nostalgia is not entirely possible: research into this category require approaches which take into account the aspects of context important for decoding the cultural content. Interpretive tools used by semiology or cultural studies allow to depict the elements included in the form and content of music and lyrics. They indicate the presence of nostalgia as a category determining the reception of artistic work.

Key words:

Nostalgia, popular culture, popular music, mass media, cultural studies

W artykule przyjrzymy się zjawisku nostalgii obecnej we współczesnym dyskursie kulturowym na przykładzie muzyki popularnej. Masowy odbiorca, ulegając tendencjom panującym w świecie rozrywki, promuje często wykonawców muzycznych odwołujących się w swej twórczości do minionych epok muzycznych i stylizujących swe propozycje na przeszłość, czerpiąc z jednej strony z szeroko pojętych odniesień kulturowych, a z drugiej – utylizując dla swoich celów modę panującą w określonym środowisku. Takie formatowanie własnej oferty rynkowej sprawia, że szczególnego znaczenia nabiera narracja zabarwiona nostalgią, pełniąc funkcje identyfikacyjne, integracyjne oraz informacyjne – oprócz tradycyjnie przypisanych dziełom artystycznym funkcji estetycznych.

Niniejsza praca ma na celu przybliżenie kategorii nostalgii jako elementu przekazu wpływającego na odbiór danego utworu muzycznego. Zakładam tu, że nostalgia we współczesnej muzyce popularnej jest zjawiskiem powszechnym, jednak mimo że jest relatywnie łatwo obserwowalna, to jej definicyjne uchwycenie nie jest do końca możliwe. Składa się na owo zjawisko bowiem cały szereg elementów, których wspólne występowanie dookreśla nostalgię jako kategorię, poprzez którą należy interpretować tekst. Stąd konieczne jest ukazanie problemów definicyjnych, metodologicznych oraz kategorii, poprzez które manifestowana jest nostalgia w muzyce popularnej – założenie to należy uznać za główny cel niniejszego artykułu. Takie nakreślenie zjawiska pozwoli je ukazać w szerszej perspektywie jako definicję operacyjną, zwracającą uwagę na aspekty, które powinny zostać zbadane i wyposażone w odpowiednie ilustracje (przywołane w tekście przykłady zastosowania nostalgii w muzyce pop mają z konieczności charakter arbitralny). Zaznaczyć także na wstępie należy, że artykuł nie pretenduje do wyczerpującego nakreślenia analizowanego zjawiska – jest on swego rodzaju wstępem do dalszych badań oraz, co jak się wydaje autorowi najbardziej istotne, zwróceniem uwagi na wiele kwestii problematycznych wynikających z badań nad zjawiskiem nostalgii.

1. Uwagi wstępne: nostalgia w muzyce popularnej

Można założyć, że bazowanie na nostalgii, jako elemencie kreowania wizerunku artystycznego, jest zjawiskiem relatywnie często spotykanym w świecie muzyki popularnej. Istnieje bowiem grupa wykonawców, która odwołuje się do przeszłości jako zwornika kulturowego reprodukowanego w dyskursie artystycznym a rozpowszechnianego przez media. Retromania – stosując określenie zaproponowane przez Simona Reynoldsa – jest w tej perspektywie zjawiskiem koniecznym do funkcjonowania kultury popularnej i elementem, bez którego nie można zro-

zumieć występujących w niej powszechnie wątków kulturowych. Oznacza to, że percypując i odczytując różnorodne przekazy, odbiorca na ogół oczekuje sekwencyjnego przedstawiania zjawisk, faktów, opinii – które odbierane są i rozumiane w linearny sposób. W taki też sposób będzie funkcjonować całość przekazu kulturowego – w którym pewne wydarzenia następują po sobie w pewnych sekwencjach czasowych i porządku. W tak nakreślonych uwarunkowaniach odbioru ewokowanie przeszłości to odniesienie się do czegoś, co już zaistniało – nie tylko w historii, ale przede wszystkim w świadomości danej zbiorowości – i weszło na stałe do kultury grupowej jako rozpoznawalny temat czy wzorzec zachowań.

Jak zauważa Wim Denslagen, w czasach oświecenia i romantyzmu nostalgia traktowana była przez kręgi postępowe jako zjawisko przeciwdziałające postępowi i symptom swego rodzaju degeneracji:

Sprzeciwianie się rekonstrukcji zniszczonych zabytków odnosi się nie tylko do dziedzictwa romantyzmu i jego wpływu na nurt modernistyczny, ale także do obawy poddaniu się pracy konserwatorskiej nostalgicznym ideom. W kręgach oświeconych nostalgia uważana jest za emocjonalne schorzenie ignorantów. Uważana jest za przejaw degeneracji, sentymentalną i wprowadzającą w błąd formę tęsknoty za wyidealizowaną przeszłością, spojrzenie z obecnych czasów na krainę marzeń, która nigdy nie istniała. W tym kontekście jest to niezdrowy wyraz lęku przed rzeczywistością. Człowiek powinien żałować ludzi, którzy odczuwają nostalgię, i współcześnie są także osoby, nawet wśród najbardziej zagorzałych ekologów, które odczuwają takie emocje¹.

Dzisiejsze podniesienie jej niemal do rangi paradygmatu w dekodowaniu przekazów kulturowych jest zjawiskiem relatywnie nowym, łączącym się z procesem wynajdowania tradycji, ustanawiania łączności z przeszłością na zasadzie włączenia w obieg dzisiejszej kultury elementów pochodzących z przeszłości po to, by były rozpoznawalne przez uczestników kultury właśnie jako element wspólnej grupowej tradycji.

Zjawisko to wynika także z psychologicznych uwarunkowań, jakimi warunkowana jest każda jednostka – wraz ze świadomością mijających lat człowiek zaczyna gloryfikować przeszłość, wspominać ją jako okres istotny w jego życiu, a więc jako czas, do którego warto wracać pamięcią, minimalizując przy tym negatywne doświadczenia, a amplifikując pozytywne, godne zapamiętania i wspomnienia. Ten

¹ W. Denslagen, *Romantic Modernism. Nostalgia in the World of Conservation*, Amsterdam 2009, s. 82.

właśnie aspekt zjawiska legł u podstaw wyróżnienia dwóch sposobów przywoływania przeszłości w nostalgicznie nacechowanych przekazach kulturowych. Barry Farber wskazuje na nie przy okazji omawiania kategorii nostalgii w piosenkach wykonawców muzyki popularnej:

Mówiąc inaczej, wydaje się, że nostalgia ma dwie rywalizujące ze sobą strony. Jedna strona pcha w stronę osładzania przeszłości, druga przywiera do starych żalów. Pierwsza to sposób na przekonanie samych siebie, że życie, które toczyliśmy było dobrze przeżyte; druga to ostra krytyka siebie za to, że życie mogło być albo powinno być lepsze. W rzeczywistości niektórzy rozpamiętują niepowodzenia, podjęte źle decyzje czy też brak szczęścia. Co do pierwszej strony nostalgii: im starsi jesteśmy, tym łatwiejsze wydaje się wtedy przeszłe życie. W rzeczywistości, badania pokazują, że zapamiętywanie w zasadzie staje się z wiekiem przyjemniejsze; starsi ludzie wykazują więcej radości w przywoływaniu własnej przeszłości. Mamy skłonność do zapominania, a przynajmniej minimalizowania, bólu, błędów, strapiień gnębiących nas we wcześniejszych latach. Paradoksalnie mamy tendencję do coraz większego polegania na naszym poczuciu przeszłości, nawet wtedy, gdy ubywa nam zdolności do zapamiętywania. Być może, gdy nasza śmiertelność staje się bardziej naciskającym problemem i zaawansowany wiek nie jest już tak zabawny, mamy potrzebę do odtworzenia szczególnie godnych zapamiętania i znaczących obrazów z naszych młodszych lat. Wskażę tu na wersy z Simona i Garfunkela („Bookends Theme”), jako pięknego przykładu tego procesu: „Time it was, and what a time it was/It was... A time of innocence, a time of confidences” („To był czas, co to był za czas. Był... Czas niewinności, czas zwierzeń”)².

Innymi słowy, psychologicznie człowiek stara się przekonać sam siebie, że jego życia miało/ma sens i było/jest godne uwagi. Ogólnoludzka tendencja do nadawania sensu własnym poczynaniom przybiera formę wskazywania na przeszłość jako źródło tego, co czynimy obecnie, co ma symbolizować ciągłość poczynañ jednostkowych. Aspekt ten łączy się z kwestią ciągłości działań społecznych – jako jednostki zazwyczaj uzależnieni jesteśmy od społeczeństwa, co oznacza, że działania pojedynczego człowieka wpisywać się muszą w to, co grupowe, i funkcjonować jako pewien element wynikający z zadań definiowanych i podejmowanych przez społeczeństwo.

² B.A. Farber, *Rock 'n' roll Wisdom: What Psychologically Astute Lyrics Teach about Life and Love*, Londyn 2007, s. 114–115.

Kwestia zakorzeniaenia w tradycji przekazów kulturowych jest częstym przedmiotem badań kulturoznawców, historyków, antropologów i socjologów³. Jak wskazuje Eric Hobsbawm, tradycja w społecznym kontekście ma to do siebie, że często zostaje „wynaleziona” do celów funkcjonalnych, określonych przez dane społeczeństwo czy naród (choćby kwestia hymnu narodowego, flagi czy – co bardzo częste – rytualnych obrzędów natury religijnej i świeckiej)⁴. Jak bowiem podaje Hobsbawm: „interesujące jest wykorzystywanie starych materiałów do budowania wymyślonych tradycji nowego typu w imię całkowicie nowych celów”⁵.

Taką też formę kategoria nostalgii przyjmuje w muzyce popularnej – jest ona stałym elementem kompozycyjnym utworów już od czasów romantyzmu. Jak zauważa Craig Wright: „Przez okres romantyzmu rożek angielski używany był, by zasugerować poczucie dystansu i nostalgiczne spojrzenie w tył na czas, miejsce i ludzi (przyjaciół, krewnych, współobywateli), których już nie ma. Czasami nostalgia odnosiła się do wymagowanego świata, który istniał tylko w umyśle twórcy”⁶.

Również druga połowa wieku XX naznaczona była obecnością nostalgii w przekazach muzyki popularnej. Spójrzmy na przykłady podane przez Gerry’ego Smytha czy Waltera Everetta, obejmujące takie utwory, jak: *The Beatles In My Life*, *She’s Leaving Home*, *When I’m Sixty Four*, *For No One*, *the Young Rascals I’ve Been Lonely Too Long*, *Arethy Franklin A Natural Woman (You Make Me Feel Like)*, *Bobby’ego Vintona Mr. Lonely*, *the Association Requiem for the Massses*, *the Shangri-Las Remember (Walkin’ In the Sand)*, *Toma Jonesa Green, Green Grass of Home*, *Classics IV Traces*, *Chucka Berry’ego Too Much Monkey Business*, *Johnny’ego Hortona The Battle of New Orleans*, czy *Kenny’ego Rogersa and the First Edition Ruby, Don’t Take Your Love to Town*⁷. Są to piosenki bardzo różnorodne stylistycznie, chronologicznie pochodzące z różnych okresów, jednak sprowa-

³ Por. na ten temat: D. Cannadine, *Kontekst, celebrazja i znaczenie rytuału: monarchia brytyjska i „wynajdywanie tradycji” w latach 1820–1977* [w:] *Tradycja wynaleziona*, E. Hobsbawm, T. Ranger (red.), Kraków 2008; F. Davis, *Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia*, New York 1979; E. Hobsbawm, *Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji* [w:] *Tradycja...*, op.cit.; P. Morgan, *Od śmierci do zmartwychwstania w wyobraźni: łowy na walijską przeszłość w epoce romantyzmu* [w:] ibidem; C. Shaw, M. Chase, *The Imagined Past. History and Nostalgia*, Manchester 1989.

⁴ E. Hobsbawm, *Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji* [w:] *Tradycja...*, op.cit., s. 14–17.

⁵ Ibidem, s. 14.

⁶ C. Wright, *Listening to Music*, Schirmer, s. 306.

⁷ G. Smyth, *Td Love to Turn You On’: The Beatles’Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band (1967)* [w:] *Explorations in cultural History*, T.G. Ashplant, G. Smyth (red.), London, Sterling, 2006, s. 183; W. Everett, *The Foundations of Rock. From “Blue Suede Shoes” to “Suite: Judy Blue Eyes”*, Oxford 2009, s. 340; ibidem, s. 365.

dzione do wspólnego mianownika za pomocą wyznaczników formalnych (użycia typowych dla danego stylu muzycznego instrumentów, programowo traktowane nostalgiczne treści zawarte w tekstach) pozwalających mówić o elemencie nostalgii jako aspekcie konstytutywnym dla tych właśnie utworów⁸.

Współcześnie, u progu XXI wieku, nostalgia nabrała dodatkowego wymiaru, stając się podstawową kategorią używaną przez kompozytorów i producentów muzyki popularnej w celu uatrakcyjnienia własnego przekazu. Co więcej, takie nacechowanie nostalgią sprawia, że piosenka czy utwór może liczyć na zainteresowanie mediów, co ma niebagatelne znaczenie w odniesieniu do działań promocyjnych podejmowanych przez artystów. Wobec faktu, że obecność nostalgii, jako kategorii cechującej muzykę popularną, można potwierdzić w ogromnej ilości muzycznych przekazów, doczekała się ona negatywnego etykietowania. W radykalnych interpretacjach nostalgia przyjęła formę swego rodzaju „plagi”, wiodącej do degeneracji muzyki popularnej – skoro w tak wielu utworach można ją napotkać, to używanie jej jako aspektu mającego uatrakcyjnić przekaz przestało mieć sens zarówno poznawczy, jak i estetyczny. Jak pisze Simon Reynolds:

Zamiast okazać się progim przyszłości, pierwsze dziesięć lat XXI wieku okazało się być „Re” Dekadą. Lata 2000. Były zdominowane przez prefiks „re-”: wskrzeszenia, ponowne wydania, przeróbki, rekonstrukcje (za ang.: revivals, reissues, remakes, re-enactments). Niekończąca się retrospekcja: każdy rok przynosił nowe rocznice, któremu towarzyszył nadmiar biografii, wspomnień, rockowych dokumentów, fil-

⁸ Osobną kategorię stanowią tu piosenki bożonarodzeniowe, będące z założenia utworami nacechowanymi nostalgią, podkreślające takie podstawowe wartości, jak: „rodzina”, „dom”, czy „wspólnota”. Jak zakłada John Storey [J. Storey, *The Invention of the English Christmas* [w:] *Christmas, Ideology and Popular Culture*, S. Whiteley (red.), Edinburgh 2008], połączone były one z tęsknotą za elementami feudalnego porządku odtwarzanego w zurbanizowanym świecie XIX-wiecznego kapitalizmu.

Wynalezienie Bożego Narodzenia powodowane było utopijną nostalgią: próbą odtworzenia wyobrażonej przeszłości. W centrum wynalezienia Bożego Narodzenia przez miejskie klasy średnie leży twierdzenie, że jedynie wskrzeszają oni „tradycję”. W ich wizji Bożego Narodzenia spoglądają z tęsknotą na „Szczęśliwą Anglię”, na hipotetyczny utracony złoty wiek, w którym bogaci i biedni żyli w chwalebnej harmonii szacunku i podporządkowania. Obietnica Bożego Narodzenia była chwilowym powrotem do tego złotego wieku. Przejawiana przez klasy średnie nostalgia za Bożym Narodzeniem była nostalgią za relacją władzy feudalnej z przeszłości. To, co obiecywało Boże Narodzenie, to powrót do feudalnych relacji społecznych w nowym kontekście industrializacji i urbanizacji [ibidem, s. 29–30].

Z popularności takiej tradycji korzystali artyści tej miary co Elvis Presley (płyty *Elvis' Christmas Album* z 1957 roku czy *Elvis Sings The Wonderful World of Christmas* z 1971 roku) czy Joan Baez (album *Noel* z 1966 roku), wydający nieraz całe płyty poświęcone piosenkom świątecznym oraz kalendarzom [Whiteley 2009: 112], a także The Beatles, którzy w okresie świątecznym nagrywali specjalne płyty-przesłania dla aktywnie działających członków swoich fan-clubów (choćby nie umieszczona na żadnej oficjalnej płycie grupy piosenka *Christmas Time is Here Again*).

mów biograficznych oraz specjalnych wydań pism muzycznych. (...) Gdyby były to jedynie powroty starych muzyków na scenę i stara muzyka, w formie archiwów lub reanimowanych wykonawców. Jednak lata 2000. Były także dekadą szalonego recyklingu: style, które odeszły w zapomnienie, były wskrzeszane i odnawiane, dawny materiał dźwiękowy poddany ponownej obróbce i rekombinacji. Działo się tak zbyt często w przypadku nowych młodych zespołów, pod ich napiętą skórą i rumianymi policzkami można było wykryć zwiotczałe szare ciało starych pomysłów. (...) Słowo „retro” ma całkiem specyficzne znaczenie: odnosi się do fetyszyzowanej samoświadomości do okresu stylizacji (w muzyce, ubraniach i modzie) twórczo wyrażanej przez pastisz i cytowania⁹.

Jak już zauważono, nie jest to zjawisko nowe – kultura bazuje na elementach tradycji obecnej we współczesności, przykładem najlepiej udokumentowana kultura europejska poszukująca ciągłości z przeszłością (renesans – sięga do antyku, podobnie oświecenie, literatura gotycka do średniowiecza etc.). Wynika to z psychologicznej potrzeby bezpieczeństwa – pozytywnie reagujemy na to, co jest już nam znane.

2. Problemy z definicją

Wskażmy tu w pierwszej kolejności na problemy definicyjne, jakie wiążą się z kategorią nostalgii w kulturze. Słownikowo można zdefiniować ją jako wrażenie – uczucie tęsknoty za przeszłością, wywoływane przez różnorodne aspekty kultury i życia codziennego (wypowiedzi słowne, literaturę, piosenkę, film, sytuacje społeczne, sytuacje codzienne etc.). Oznacza to, że nostalgii szukać można praktycznie wszędzie i jest ona definiowana w sposób nieostry – skoro każdy element kultury może nosić znamiona nostalgii, to trudno mówić o ustalonym zasobie odwołań, które definiują to pojęcie. Co więcej, zwróćmy uwagę na silne zdeterminowanie pojęcia przez kontekstowość sytuacji, w jakiej dochodzi do nacechowania. Możemy mieć bowiem do czynienia z warunkami, w których dla odbiorcy A tekst kulturowy będzie nacechowany kategorią nostalgii, zaś odbiorca B takiego elementu nie będzie w stanie w tekście się doszukać. Istotny aspekt, o którym należy wspomnieć, to kwestia dookreślenia kategorii „przeszłość”, czyli do jakiego etapu historycznego rozwoju możemy zastosować tę kategorię – czy odwołanie się do przeboju z zeszłego roku będzie nostalgią za przeszłością, czy musimy sięgnąć

⁹ S. Reynolds, *Retromania. Pop Culture's Addiction to Its Own Past*, New York 2011, s. xi–xii.

głębiej w historię? Odróżnić na tym poziomie należy nostalgię od stylizacji, która jest wykorzystaniem elementów kulturowych – również pochodzących z przeszłości – oraz elementów formalnych budowy utworu, jednak nie musi pociągać za sobą wywoływania uczucia tęsknoty za minionymi latami. Założyć tu wypada, że nostalgia będzie intencjonalnym zabiegiem podejmowanym w celu świadomego oddziaływania na odbiorcę przekazu po to, by w odpowiedni sposób pokierować interpretacją, mając na celu wywołanie definiowanych i pożądaných przez nadawcę uczuć.

Oznacza to, że o nostalgii w przekazie kulturowym można mówić w sytuacji, w której stylizowany na przeszłość tekst wyposażony zostaje w cechy mające wywołać uczucie tęsknoty za przeszłością – do pewnego stopnia definiowaną kontekstowo przez nadawcę komunikatu. Przeszłość jednak musi być w jakimś sensie obecna w teraźniejszości, jako element kultury rozpoznany i pozytywnie waloryzowany przez obecnie żyjące pokolenia. To sytuuje kategorię przeszłości w dość ograniczonych ramach. Nostalgia odnosi się do przeszłości, w której część uczestników obecnej kultury bądź żyła (przykładowo – wychowywała się na etapie dzieciństwa), bądź nasiąknęła w substancjalny sposób przekazem kulturowym przekazywanym przez starsze pokolenia (na przykład – opowieści rodzinne o czasach, kiedy starsze pokolenie przeżywało młodość, choćby pokolenie dziadków wspominające młodość). Element ten sprawia, że przeszłość musi być w jakiś sposób weryfikowalna społecznie. Nie ma bowiem możliwości współcześnie mówić o nostalgii za okresami historycznymi nieweryfikowalnymi w powszechnym doświadczeniu społecznym. Przykładowo, nie może istnieć nostalgia za średniowieczem – ta kategoria historyczna ma wartość poznawczą, można mówić o stylizacji na sztukę średniowiecza, wykonywania muzyki dawnej (średniowiecznej czy późniejszych epok: renesansowej, barokowej etc.), jednak do czynienia w takiej sytuacji będziemy mieć ze stylizacją albo rekonstrukcją przeszłości jako pewnego aspektu historii. Oznacza to, że na tej właśnie zasadzie funkcjonować może współcześnie przełom wieków XIX i XX jako *belle époque* – istniejąca we wspomnieniach rodzinnych i na starych fotografiach sceneria związana z życiem ludzi, którzy odchodząc w przeszłość, pozostawili trwały ślad w kolejnych pokoleniach. We współczesnej Polsce takim okresem historycznym będzie zarówno cesarsko-królewski Kraków z początków wieku XX, okres międzywojnia i restytucji państwa polskiego, jednak dla nowych pokoleń będzie czterdziestopięciolecie PRL: znane z filmów, piosenek, kronik filmowych oraz opowieści ludzi, którzy mieli okazję dojrzewać w warunkach realnego socjalizmu – dekad Władysława Gomułki, Edwarda Gierka czy w gospodarce permanentnego kryzysu lat 80. XX wieku.

Podkreślić tu wypada jeszcze jedną kwestię dotyczącą nostalgii jako pewnej kategorii kulturowej – jest ona doświadczeniem codzienności i potoczności, aspektem egalitarnym, dostępnym każdemu i nieograniczonym do życia elit i kultury wysokiej. Tu zresztą należy szukać kategorii nostalgii w pierwszej kolejności – to kultura popularna będzie jej „siedliskiem”, a media masowe – powszechnie używaną drogą rozpowszechniania. Założyć wypada ponadto, że w przypadku muzyki popularnej nostalgia nie może funkcjonować bez mediów masowych. O ile rodzinne fotografie i opowieści o dzieciństwie dziadków mają oddziaływanie lokalne – i stanowią bardzo ważny element nabywania tożsamości jednostkowej oraz kształtowania poczucia identyfikacji z istotnymi wartościami, czyli pełnią niezwykle ważną dla każdej grupy (zwłaszcza takiej, jaką jest rodzina) funkcję integracyjną, o tyle nacechowanie nostalgią tekstu kulturowego, jakim jest utwór muzyczny czy piosenka, wiąże się z przejawianym przez nadawcę pragnieniem silnego oddziaływania na odbiorcę w pożądanym dla nadawcy kierunku. Interpretacja utworu nacechowanego nostalgią jest z założenia ukierunkowana na pewien cel funkcjonalny, wiążący się z podwójnym kodowaniem elementów tworzących utwór, czyli stylizacja formalna wyposażona w odpowiednio zdefiniowany kontekst, mający wywołać uczucie tęsknoty za przeszłością zawartą w cechach formalnych utworu. Stąd silne oddziaływanie związane z kulturowymi warunkami, do których odnosi się nadawca: dzieło pochodzące z innej epoki noszące znamiona stylizacji dla dzisiejszego odbiorcy może nie zawierać elementu nostalgii, nawet jeśli nadawca nacechował nim przekaz. Brakuje bowiem we współczesnej sytuacji odbioru wiedzy o zawartych w utworze dodatkowych znaczeniach, bez których czytelnik nie jest w stanie dookreślić elementu nostalgii.

Przykładowo, wykonanie nowych wersji piosenek i teledyski do utworów *Unforgettable* śpiewanych przez Natę Kingę Cole’a i Natalie Cole (z 1991 roku) oraz *Tyle słońca w całym mieście* śpiewane przez Natalię Kukulską i Annę Jantar (z 1999 roku) wpisuje się w kategorię nostalgii, organizującą odbiór obu przebojów przez publiczność. W obu przypadkach piosenki nieżyjących artystów (Nat Cole i Jantar) zostały poddane obróbce studyjnej, w wyniku której usunięto część oryginalnych partii wokalnych i instrumentalnych i dodano nowe – linie wokalne zaśpiewały z sukcesem dzieci nieżyjących rodziców. Mamy tu do czynienia z połączeniem przeszłości i terażniejszości, nacechowaniem stylistycznym utworów, wywoływaniem nostalgii, podkreślanym przez „rodzinny” charakter obu wykonania. Publiczność otrzymuje prostą informację mającą wycisnąć łzy z oczu co wrażliwszych słuchaczy: oto dzieci tęsknią za swoimi rodzicami, śpiewając ich piosenki, generując ową tęsknotę, co publiczność ma odczuć jako element nostalgii substancjalnie

definiujący te wykonania. W przypadku *Tyle słońca w całym mieście*, jednego z największych przebojów Jantar (opublikowanego oryginalnie w 1974 roku), mamy do czynienia z aspektami interpretacyjnymi, które tworzą wielowarstwowe układy odniesienia dookreślające kolejne elementy nostalgii. Piosenka wykonywana jest przez matkę i dziecko – córkę (zauważmy, że jest to bardzo silnie waloryzowana w polskiej kulturze więź uczuciowa), autorem muzyki do utworu jest Jarosław Kukulski – ojciec Natalii i mąż Jantar. Polski odbiorca ponadto pamięta, że piosenkarka zginęła tragicznie podczas wypadku lotniczego pod Warszawą w roku 1979. Wspomnienie tragicznej śmierci matki, przywołanie przebojowego utworu napisanego przez ojca sprawiają, że mamy do czynienia z graniem afektami, które mogą poruszyć odpowiednie kody kulturowe bazujące na emocjach. Dodatkowym aspektem wpływającym na odbiór tej piosenki jest fakt, że pochodzi z gloryfikowanej przez Polaków „złotej dekady” PRL, czyli dziesięciolecia, kiedy to I sekretarzem PZPR był Edward Gierek (1971–1980). Stała się z biegiem czasu, podobnie jak piosenki 2+1, Janusza Laskowskiego i Maryli Rodowicz, czy późnego okresu funkcjonowania Czerwonych Gitar, jednym z symboli popkultury okresu realnego socjalizmu, tworząc podstawy do zjawiska nazywanego mianem „PRL nostalgia”. Z perspektywy pierwszych lat drugiego dziesięciolecia XXI wieku można mówić o jeszcze jednym aspekcie funkcjonowania tej piosenki, niezaplanowanym przez nadawcę.

3. Problemy z metodologią

Definiując nostalgię we współczesnej muzyce popularnej, można stwierdzić, że jest to forma obecności muzycznej tradycji w dokonaniach wykonawców oferujących publiczności nowe produkty artystyczne. Tradycja ta może przyjąć charakter różnorodnego wykorzystania elementów kulturowych znanych z dokonań twórczych obecnych bądź na muzycznym rynku, bądź w tradycyjnych formach wykonywania i promowania muzyki. Tym samym tak szeroka definicja obejmować będzie kwestie odwołań do przeszłości w muzyce pop, folklorze czy też połączeniu owych formuł gatunkowych. Dokonania minionych epok muzycznych są punktem wyjścia do zaproponowania publiczności własnej wizji artystycznej, będącej nowością w sensie rynkowym, a jednocześnie sferą odniesień do przeszłości, a więc formą utylizacji muzycznej tradycji. Innymi słowy, nostalgia w muzyce popularnej to metanarracja obejmująca współczesne teksty, których cechą konstytutywną jest zakorzenienie w kulturowej tradycji muzyki popularnej i wykorzystujące ową tradycję do kreowania obecnej na rynku oferty. Tekst nacechowany nostalgią może

być odczytywany jedynie w kontekście rozpoznania elementów tradycji obecnej w badanym tekście.

Z metodologicznego punktu widzenia oznacza to, że proces badania danego tekstu jako pewnego elementu kultury musi – z definicji – zostać poszerzony o rozpoznanie i zrozumienie elementów nadających danemu tekstowi cech nostalgii. O ile w badaniu przekazów kulturowych rozpoznanie elementów kontekstu jest warunkiem zrozumienia przekazu, o tyle w analizowanym przypadku tekstów posługujących się nostalgią jako elementem konstytutywnym dotarcie do cech nostalgicznej stylizacji i właściwe ich rozpoznanie jest warunkiem koniecznym do pełnego zrozumienia badanego tekstu. Oznacza to, że proces badawczy musi uwzględniać dodatkowe aspekty odniesień kulturowych i ich relacje odgrywające istotną rolę jako elementy definiujące badany przekaz. Odczytywanie i próba zrozumienia tekstu odbywa się na dwóch równoległych poziomach, obejmujących:

- po pierwsze, strukturalne treściowe i formalne wyznaczniki tekstu jako elementu kulturowego,
- po drugie, wyznaczniki (realizowane również na poziomie formy i treści) związane nostalgią jako kategorią organizującą tekst.

Poziomy te są współwystępujące (docierają do odbiorcy jako jeden linearny przekaz), jednak ich odczytywanie przebiega często według schematu przedstawionego niżej, gdzie należy uwzględnić kwestie rozdzielenia tekstu i elementów nacechowanych nostalgią. Kategoria, która pojawia się tutaj jako nadrzędna oś, wokół której rozgrywa się percypowanie, rozumienie i właściwa interpretacja tekstu to kompetencje kulturowe odbiorcy. Bez nich słuchający czy oglądający nie jest w stanie w skuteczny sposób zrozumieć nadawanego przekazu – w całości lub w części. Kompetentny kulturowo odbiorca dostrzec może dużą ilość elementów funkcjonujących jako istotne uwarunkowania interpretacyjne. W konsekwencji badacz rejestruje i bada dany przekaz, w którym pojawia się odwołanie do innego, użytego niegdyś wcześniej, aspektu kultury.

Przekaz nacechowany elementami nostalgii funkcjonuje jako struktura złożona z dwóch elementów jednocześnie docierających do odbiorcy – tekstu oraz kontekstowo odczytywanych aspektów związanych z nostalgią, których rozumienie zależne jest jedynie od kompetencji kulturowych odbiorcy. Innymi słowy, dwupoziomowy aspekt przekazu w akcie komunikacji związany jest nie tylko z momentem percypowania, rozpoznawania i mniej lub bardziej poprawnego rozumienia informacji, ale dotyczy również momentu nadawania przekazu. Nadawca wyposaża treść informacji w dodatkowe aspekty, które sprawiają, że można mówić o nacechowaniu nostalgią danego tekstu, co tym samym oznacza, że nadawca odwołuje

się do dodatkowych kodów nie zawsze występujących *explicite* w samym tekście przekazu. Funkcjonowanie odniesień kulturowych do innych elementów kultury obecnych w danym przekazie nie tylko wzbogaca interpretację utworu, ale jest tej interpretacji niezbędnym warunkiem. Dotyczy to także przebiegu badania tekstu nacechowanego stylizacją lub nostalgią. Badacz musi zwracać uwagę w pierwszej kolejności na kontekst funkcjonowania badanego utworu – prymarne pole odniesienia jest w tym przypadku wyposażone w dodatkowe aspekty interpretacyjne, których umiejętne odbiór wyznacza ramy interpretacyjne oraz w istotny sposób definiuje przebieg samego badania. W tak ukazanej perspektywie badacz skupia się przede wszystkim na badaniu przekazu oraz uwarunkowań, w jakich oddziałuje na odbiorcę tekst (jego organizację formalną oraz funkcje w procesie komunikacji), a nie na sytuacji odbioru oraz na samej osobie odbiorcy. Istotnymi aspektami tak nakreślonego aktu komunikacji jest jego wysoka kontekstowość (poza którą, jak zaznaczyliśmy wcześniej, przekaz taki nie istnieje), czyli odwołania do kodów kulturowych związanych z funkcjonowaniem danego utworu. Sytuację odbioru można zilustrować za pomocą diagramu 1.

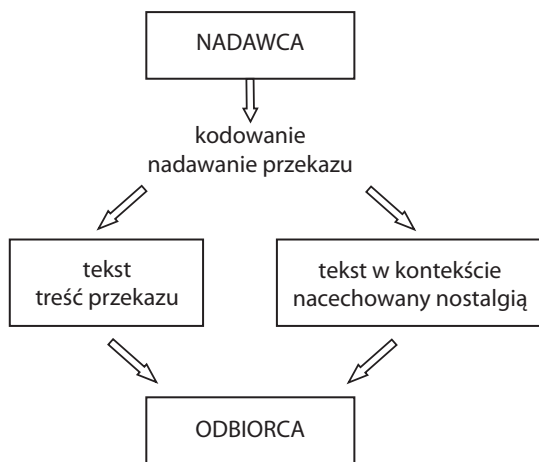


Diagram 1. Sytuacja odbioru utworu

Widzimy, że nadawca przekazu z założenia stara się wyposażyć dzieło w dodatkowy poziom, będący przedmiotem odczytywania – który musi być uchwycony w badaniu danego tekstu kulturowego. Oznacza to, że przekazując elementy nostalgii, nadawca dzieła (autor i/lub wykonawca piosenki czy utworu) wyposaża je w poziom kodowania bazujący na stylizacji, wyrażonej jako cechy formalistyczne

zwarte w budowie przekazu. Odczytywanie takiego tekstu zatem musi zostać przeprowadzone na dwóch niezależnych, choć powiązanych metodologicznie, poziomach: w układzie pierwszym mamy do czynienia z typowym układem nadawca–odbiornika, a komunikat przekazywany jest za pomocą kanału w jakimś kodzie i kontekście sytuacyjnym i kulturowym. W układzie drugim, który nas w niniejszym szkicu interesuje najbardziej, bowiem decyduje o uchwyceniu elementów nostalgii w danym przekazie kulturowym, mamy do czynienia z dodatkowym dekodowaniem ukazującym te elementy badanego dzieła, które pozawalają na wykazanie obecności nostalgii czy stylizacji. Są to aspekty formalne nie tylko utworu (tekst piosenki, użyte progresje akordowe, schemat budowy utworu, użycie technik nagrywania, zastosowanie brzmień i efektów produkcyjnych etc.), ale także sytuacji wykonawczej, często wymykającej się jednoznacznej ocenie – a związanej ze sposobem przekazywania komunikatu odbiorcy (wiąże się to choćby z kwestią stroju wykonawcy czy elementów scenografii użytych podczas wykonywania piosenki – w teledysku, studio telewizyjnym etc.).

Przykładowo, chcąc we właściwy sposób odczytać płytę szwedzkiego zespołu Kultivator *Barndomens Stigar* (pochodzącą z roku 1981) należy mieć świadomość odniesień do działań progresywnej francuskiej grupy Magma i jej swoistego unikalnego stylu, określanego jako *zeuhl*. To właśnie typowe dla Magmy instrumentowanie utworów, zabiegi aranżacyjne, wykonywanie poszczególnych partii instrumentalnych (co uwidacznia się najbardziej w charakterystycznych liniach gitary basowej i epatujących intensywnością partiach perkusyjnych) oraz konstrukcja materiału muzycznego muszą wyznaczać interpretację utworów nagranych przez Kultivator. Co więcej, należy mieć świadomość faktu, że stylistyka Magmy zainspirowała cały szereg wykonawców, którzy mniej lub bardziej czytelnie nawiązywali do estetyki grupy prowadzonej przez Christiana Vandera. Do wykonawców tych należy zaliczyć artystów nie tylko związanych personalnie z Magma, jak: Weidorje, Zao, Bernarda Paganottiego i Laurenta Thibault, ale także takie formacje, jak: Archaiia, Eider Stellaire, Eskaton, Cos, Dún, Ruins, Koenjih-Yakkei czy – do pewnego jedynie stopnia – Univers Zero. Wszyscy oni inspirowali się (dodać trzeba, że w dość różnorodnym stopniu) stylistyką francuskiej formacji, najczęściej przywołując klimat najwybitniejszej płyty Magmy, czyli *concept* albumu *Mechanik Destruktiv Kommandoh* (z roku 1973) oraz inne ważne dzieła grupy, jak *Kóhntarkósz* (1974) i *Údű Wűdű* (1976). Kultivator jest tutaj częścią całego łańcucha artystów, którzy wyrastają niejako z tego samego muzycznego pnia inspirującego muzyków w wielu krajach świata (Japonia, Szwecja, Belgia oraz Francja). Co istotne, we wskazywanym tu przypadku wokół zespołu Magma wytworzył się swego rodzaju ruch artystyczny, grupujący wielu wykonawców połączonych ośrodkiem skupie-

nia, jakim jest grupa Christiana Vandera, dostarczający podstaw do kształtowania świadomości 'my' oraz wyznaczający aspekty własnej identyfikacji i tożsamości artystycznej poszczególnych twórców. Wspólnota, o której tu mowa, ma charakter przede wszystkim rozproszony i trudno mówić o aspektach efektywnie funkcjonującej kontroli społecznej oraz o zestawie norm, które porządkują i kanalizują zachowania poszczególnych jednostek (twórców i odbiorców – słuchaczy), jednak w omawianym przypadku mamy do czynienia z działaniami, które objąć można szeroką kategorią publiczności aspirującej do wytworzenia ruchu społecznego o systemie wartości zogniskowanym wokół zagadnień estetycznych i podtrzymywanych przez dokonania na niwie sztuki.

4. Uwagi końcowe

Nostalgia jako kategoria organizująca przekaz w muzyce popularnej jest zjawiskiem występującym relatywnie często i manifestującym się w różnorodnych formach. Odnaleźć ją można, jako pewne elementy stylizacji, zarówno w tekstach i muzyce, jak również w prezentacjach scenicznych (wykonywanie piosenek na żywo, podczas festiwali, w programach telewizyjnych) i działaniach promocyjnych (wywiady, teledyski promocyjne przygotowywane do konkretnych utworów). Nawiązanie do tradycji stało się w przypadku muzyki popularnej stałym elementem przekazu, osadzającym go w definiowanej przez nadawcę przeszłości i uwzględniającym specyfikę danego społeczeństwa oraz związane z nią aspekty kulturowe. Tradycja jest tu prezentowana jako układ odniesienia, pozwalający wykonawcom na stosowanie odpowiednich zabiegów stylistycznych, które mają doprowadzić do tego, że publiczność, poznając dany utwór, odczytywać go będzie jednocześnie w kategoriach nowości (przede wszystkim w sensie obecności danego utworu czy wykonawcy na muzycznym rynku) i ciągłości kulturowej (a więc wskazywania na symboliczne konotacje z przeszłością danego społeczeństwa).

Z metodologicznego punktu widzenia należy natomiast zauważyć, że wielość form występowania nostalgii w różnorodnych muzycznych tekstach sprawia, że badania nad tą kategorią wymagają podejścia, uwzględniającego szerokie aspekty kontekstowe, istotne dla odczytywania przekazów kulturowych. Narzędzia interpretacyjne wypracowane przez semiotykę kultury czy studia kulturowe (z uwzględnieniem podejścia, jakim jest seismologia mitologiczna) pozwalają na dostrzeżenie elementów zawartych w budowie przekazu, które wskazują na obecność nostalgii jako kategorii determinującej odczytywanie danego artystycznego dzieła. Kontekstowość przekazu, wbudowana w tekst, będzie tym aspektem

odczytywania utworu, który z jednej strony tworzy nostalgię i zespół odwołań do przeszłości, z drugiej zaś sprawia, że odbiorca jest w stanie odczytywać dany tekst jako nacechowany przez nadawcę wyznacznikami nostalgii.

LITERATURA:

- Cannadine D., *Kontekst, celebrowanie i znaczenie rytuału: monarchia brytyjska i „wynajdywanie tradycji” w latach 1820–1977* [w:] *Tradycja wynaleziona*, E. Hobsbawm, T. Ranger (red.), Kraków 2008.
- Davis F., *Yearning for Yesterday: A Sociology of Nostalgia*, New York 1979.
- Denslagen W., *Romantic Modernism. Nostalgia in the World of Conservation*, Amsterdam 2009.
- Everett W., *The Foundations of Rock. From “Blue Suede Shoes” to “Suite: Judy Blue Eyes”*, Oxford 2009.
- Farber B.A., *Rock ‘n’ roll Wisdom: What Psychologically Astute Lyrics Teach About Life and Love*, Westport 2007.
- Hobsbawm E., *Wprowadzenie. Wynajdywanie tradycji* [w:] *Tradycja wynaleziona*, E. Hobsbawm, T. Ranger (red.), Kraków 2008.
- Morgan P., *Od śmierci do zmartwychwstania w wyobraźni: łowy na walijską przeszłość w epoce romantyzmu* [w:] *Tradycja wynaleziona*, E. Hobsbawm, T. Ranger (red.), Kraków 2008.
- Reynolds S., *Retromania. Pop Culture’s Addiction to Its Own Past*, New York 2011.
- Shaw C., Chase M., *The Imagined Past. History and Nostalgia*, Manchester 1989.
- Smyth G., *‘I’d Love to Turn You On’: The Beatles’ Sgt. Pepper’s Lonely Hearts Club Band (1967)* [w:] *Explorations in Cultural History*, T.G. Ashplant, G. Smyth (red.), London–Sterling 2001.
- Storey J., *The Invention of the English Christmas* [w:] *Christmas, Ideology and Popular Culture*, S. Whiteley (red.), Edinburgh 2008.
- Whiteley S., *Christmas Songs – Sentiments and Subjectivities* [w:] *Christmas, Ideology and Popular Culture*, S. Whiteley (red.), Edinburgh 2009.
- Wright C., *Listening to Music*, Sixth Edition, Schirmer 2011.



Tomasz Kozłowski

Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa w Poznaniu

SLOW MOVEMENT, PSYCHOLOGIA POZYTYWNA I DOBROSTAN WOBEC SPOŁECZNYCH WYZWAŃ KONSUMERYZMU. CZY DOBRA NIEPOZYCJONUJĄCE MOGĄ STAĆ SIĘ WYZNACZNIKIEM PRESTIŻU

ABSTRACT

Positive psychology successfully takes the first steps to explain what makes people happy, drawing on the tradition of twentieth-century psychology, as well as evolutionary psychology and neuropsychology. In addition, its statements seem to resonate with the philosophical tradition of Far East, which sources of happiness and well-being sees apart from the 'self', denying the individualistic desires connected to the satisfaction of vain ego that demands – metaphorically speaking – honors and immediate pleasure.

However, with its ideas positive psychology perfectly fits into current commercial philosophy of 'slow movement', which encourages people to find joy in everyday activities, focus on self-development, derive satisfaction from small pleasures, cultivate their hobbies and social contacts. Because 'slow movement' is firmly connected with the specific kind of market, therefore, though positive psychology suggests distancing from the issues of material problems, it becomes – as if in spite of itself – another positioning value, which only determines the status of individuals.

Key words:

slow movement, positive psychology, tradition of Far East, happiness

Psychologia pozytywna przeżywa ostatnio znaczne zainteresowanie. Dał mu wyraz choćby Janusz Czapiński, wskazując, że jest ona ważną odpowiedzią na amerykański paradoks, czyli „duchowe ubóstwo w erze obfitości”¹. Jest owa popularność dobrze widoczna również na gruncie polskim, gdzie dużą atencją cieszą się takie pozycje książkowe, jak choćby autorstwa: Martina Seligmmana, Daniela Kahnemana, Mihály Csikszentmihályego, Alana Carra, P. Alexa Lindleya i Stephena Josepha, a wśród polskich autorów – choćby Ewy Trzebińskiej². Postaram się wskazać, że mimo względnego zainteresowania tematem, ideały i dążenia psychologów pozytywnych na gruncie społeczeństwa konsumpcyjnego, w jakim obecnie żyjemy, są niezwykle trudne do zrealizowania. Wymagają one bowiem niezwyklej siły woli i gotowości do podważenia dotychczasowych fundamentów życiowych jednostki, ewentualnie ogromnych nakładów finansowych. Ponadto założenia psychologii pozytywnej wydają się stać w sprzeczności z Barberowską etyką konsumencką, ze względu na co może być je jeszcze trudniej przyjąć i aktywnie praktykować³.

W pierwszej części tekstu przedstawię pokrótce założenia tego nowego kierunku w myśli psychologicznej, następnie wskażę na neuropsychologiczne korelaty odczuwania przyjemności i pozytywnych emocji, omówię też różnice pomiędzy dwoma zasadniczymi rodzajami pozytywnych odczuć, jakie dają układy serotoniny i dopaminergiczny. Następnie postaram się twierdzenia te osadzić w nieco szerszym kontekście ewolucyjnym, wskazując jednocześnie możliwość wyjaśnienia funkcjonowania tych struktur na płaszczyźnie filogenezy gatunku *Homo sapiens* s. W dalszych częściach artykułu postaram się uzasadnić, dlaczego – moim zdaniem – idee psychologii pozytywnej są trudne do urzeczywistnienia w rzeczywistości społeczeństwa konsumpcyjnego. W ostatniej części pracy spróbuję ukazać, w jaki sposób konsumpcjonizm adaptuje na swoim gruncie wartości i idee psycho-pozytywne nadając im formę lepiej przyswajalną i łatwiej praktykowaną – a jednocześnie – dającą namiastkę elitarności. Jak sądzę, psychologia pozytywna, dzięki swojej umasowionej i spopularyzowanej postaci, stać się może korzystnym wyróżnikiem na płaszczyźnie stylu życia.

Psychologia pozytywna, a przynajmniej ideał życia, jaki promuje, z pewnością stał się już elementem masowej wyobraźni, o czym również będę mówić w ostat-

¹ J. Czapiński, *Wstęp* [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, cnotach i sile człowieka*, J. Czapiński, Warszawa 2004, s. 7; D.G. Myers, *The american paradox*, New Heaven 2001.

² M. Csikszentmihályi, *Przeptyw*, Taszów 2005; A. Carr, *Psychologia pozytywna*, Poznań 2009; *Psychologia pozytywna w praktyce*, P.A. Lindley, S. Joseph (red.), Warszawa 2007; E. Trzebińska, *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2012.

³ B. Barber, *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i potyka obywateli*, Warszawa 2008, s. 129–175.

nich częściach pracy. Jest ona bowiem nie tylko dynamicznie rozwijającą się gałęzią współczesnej psychologii. Chcąc nie chcąc, stała się pewnego rodzaju ideologią. Przekształciła się w kolejne z szerokiego wachlarza dóbr pozycjonujących, czyli wartości cenionych ze względu na wysoką pozycję w strukturze społecznej⁴. Innymi słowy, nie wystarczą już społeczny szacunek, wysokie dochody i atrakcyjny partner seksualny. Prócz tego wypada dziś wcielać w życie przynajmniej niektóre ze wskazówek zgodnych z duchem pozytywnej psychologii. Mówiąc prościej, choć psychologia pozytywna postuluje mniejszą koncentrację na wartościach materialnych i szeroko pojętym statusie (o czym powiem później), sama (a dokładniej ideały pozytywnego życia, które tworzy) również – nieoczekiwanie – staje się dobrem pozycjonującym, elementem kojarzonym ze stylem życia elit lub grup, które do nich aspirują. Sądzę, że psychologia pozytywna oraz jej umasowiona forma, tzw. filozofia *slow movement*, choć żaden z jej popularyzatorów nie mówi o tym wprost, stają się symbolem klasy średniej, kolejny raz pragnącej wyróżnić się na tle mas i samej siebie. Jest świadectwem pełniejszego życia, które, jeśli tylko zgodne jest z jej duchem, staje się obiektem powszechnej zazdrości i choć propaguje dystans wobec społecznej stratyfikacji, sama może ją umacniać.

1. Czym jest psychologia pozytywna?

Psychologia pozytywna to nauka zgłębiająca przyczyny powstawania i warunki podtrzymywania szeroko rozumianego poczucia dobrostanu. Jej początki i intensywny rozwój przypadły na lata 90. XX wieku. Utrzymuje się, że nurt ten stanowi swoistą reakcję na kierunek, w jakim podążała niemal cała XX-wieczna praktyka psychologiczna, będąc jednocześnie fundamentalną reorientacją jej głównej problematyki. W interpretacji twórców i popularyzatorów psychologii pozytywnej zeszłe stulecie w ogromnej części zdominowane zostało przez zgłębianie negatywnych aspektów funkcjonowania jednostek⁵. W myśl milcząco przyjmowanej zasady, że zagadnienia godne miana „naukowych” winny stanowić w pierwszej kolejności te problemy, jakie przezwyciężyć lub zwalczyć musi jednostka, względnie jej otoczenie, pomniejszono jednocześnie rolę czynników związanych z pozytywnym funkcjonowaniem umysłu lub – po prostu – jego poprawnym funkcjonowaniem.

⁴ R.H. Frank, *Luxury fever: Why money fails to satisfy in an era of excess*, New York 1999.

⁵ J. Czapiński, *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu* [w:] *Psychologia...*, op.cit., s. 13–17; M. Seligman, *Psychologia pozytywna* [w:] *ibidem*, s. 18–32.

W duchu tym na czoło wysuwano raczej patologie w postaci uzależnień, traum, fobii, zaburzeń osobowości etc. Twórczy rozwój, poczucie szczęścia, zdrowie i równowaga psychiczna i psycho-somatyczna traktowane były natomiast jako norma, milcząco zakładany stan wyjściowy, od którego można było się co najwyżej oddalić. Głównym problemem tak rozumianej psychologii było natomiast stworzyć modele teoretyczne, które pozwolą zdiagnozować i zmierzyć skalę owych patologii. Analiza zawartości publikacji psychologicznych (polskich i zagranicznych) ujawnia niepokojącą prawidłowość, mianowicie zdecydowana większość z nich dotyczyła problematyki ogólnie rozumianych stanów niepożądanych⁶.

Ze stanowiskiem tym można naturalnie polemizować. Przykładowo, Carol Ryff i Burton Singer wskazują, że problemy uważane za typowe dla psychologii pozytywnej, jako gałęzi stosunkowo świeżej, doskonale widoczne były choćby i u Williama Jamesa, ojca współczesnej psychologii amerykańskiej, czy u kontynuatorów myśli psychoanalitycznej (szczególnie wszak napiętnowanej jako odnoga psychologii skoncentrowana na traumach i kompleksach)⁷. Już wówczas wskazywano na potencjał jednostki, która krok po kroku przewyższa wyzwania stawiane przez otoczenie społeczne, jak również przez siebie samą. Wtedy też starano się tłumaczyć, jak zdobywana wiedza może człowieka wzbogacać i przyczyniać się do jego dalszego rozwoju itd.

Nie wchodząc w te spory, które dla naszych rozważań pozostaną bez większego znaczenia, przyjąć możemy, że intensywne badania dotyczące recepcji pozytywnych uczuć oraz podtrzymywania wrażenia dobrostanu wyraźnie widoczne są zwłaszcza na przestrzeni ostatnich dwudziestu lat.

W obrębie psychologii pozytywnej odnaleźć można szereg orientacji teoretycznych, różniących się co do szczegółów, których przedstawienie i omówienie nie jest naszym celem. Niech wolno nam będzie najwyżej zauważyć, że funkcjonują zasadniczo dwie główne orientacje, hedonistyczna i eudajmonistyczna, które różnią się choćby pod względem oceny roli, jaką w podtrzymywaniu dobrostanu odgrywa czynnik racjonalności jednostki. Jednak pomimo tych różnic dostrzec można zgodność co do ujęcia eksponującego podstawowe znaczenie sześciu wymiarów konstytuujących psychiczny dobrostan jednostki, a tymi są: życiowy

⁶ J. Czapiński, *Negativity bias in psychology: An analysis of Polish publications*, „Polish Psychological Bulletin” 1985, nr 16, s. 27–44; E.R. Carlson, *The affective tone in psychology*, „The Journal of General Psychology” 1967, nr 75, s. 226–235.

⁷ C.D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci* [w:] *Psychologia...*, op.cit., s. 147–162.

cel, panowanie nad otoczeniem, pozytywne relacje z innymi, autonomia, rozwój osobisty i samoakceptacja⁸.

Dla potrzeb tego tekstu wolno, jak miemam, założyć, że psychologia pozytywna zajmuje się w głównej mierze badaniem wpływu tychże wymiarów na jakość życia człowieka, stara się odnaleźć zależności pomiędzy tymi wymiarami a pozostałymi zmiennymi (w jakiej relacji do nich pozostają choćby: stan cywilny, wyznanie, dochód, płeć, wiek, zawód, zdrowie i inne czynniki, poszukując jednocześnie, z większym lub mniejszym powodzeniem, jasnych zależności przyczynowo-skutkowych). Zdaniem badaczy pozytywny wynik na skali każdego z tych wymiarów gwarantować ma poczucie życiowego spełnienia.

Niezależnie od przyjętego modelu teoretycznego, wyjaśniając źródła pozytywnych emocji u człowieka, psychologia pozytywna posiłkuje się również danymi pochodzącymi z obszaru neuropsychologii. Stan dzisiejszej wiedzy pozwala na zidentyfikowanie dwóch zasadniczych źródeł pozytywnych doznań w postaci neurologicznych ośrodków. Jeden z nich to system dopaminergiczny, drugi zaś jest systemem serotoninowym⁹. Oba są bardzo silnie zaangażowane w procesy pozytywnego odczuwania, jednak ich rola, choć podobna, jest zasadniczo inna (i tym samym nie bez znaczenia dla naszych rozważań). Daniel Nettle różnicę tę określa mianem radości chcenia i radości posiadania. W języku potocznym istotę tego rozróżnienia doskonale oddaje dylemat: „co jest lepsze: mieć ciastko czy zjeść ciastko?”. Subtelna różnica w naturze owych przyjemnych emocji zdaje się mieć zresztą bardzo silne uzasadnienie ewolucyjne (psychologia pozytywna, co dobrze widać choćby we wspomnianych przeze mnie wcześniej pracach Daniela Kahnemana i Mihaly Csikszentmihalyego, z dziedzictwa neoewolucjonizmu otwarcie zresztą czerpie).

Emocje, tak negatywne, jak i pozytywne, są dla całego ustroju bardzo ważną wskazówką, czy – mówiąc w skrócie – coś idzie dobrze, czy źle. Emocje negatywne, takie jak: strach, złość, wstręt, smutek itd., podpowiadają, że zaszły okoliczności, które domagają się natychmiastowej reakcji ze strony podmiotu: należy zrobić tak, by dojmujący stan zniwelować, zbiec, unieszkodliwić oponenta, nasycić głód, zaspokoić popęd seksualny etc.¹⁰ Przyjemna emocja jest swego rodzaju nagrodą, zwrotną informacją, że postąpiono właściwie. Potrzeba organizmu, wszystko jedno jaka, została zaspokojona.

⁸ C.D. Ryff, B. Singer, *Paradoksy...*, op.cit.

⁹ D. Nettle, *Szczęście sposobem naukowym wyłożone*, Warszawa 2005, s. 110–131.

¹⁰ L. Cosmides, J. Tooby, *Evolutionary psychology and the emotions* [w:] *Handbook of emotions*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), New York s. 91–115; D. Kimble, *Układ nerwowy i mózgowie* [w:] *ibidem; Biologiczne mechanizmy zachowań*, A.M. Colman, (red.), Poznań 2001, s. 71–93.

Przyjemność płynąca z zaspokojenia potrzeb nie może jednak trwać zbyt długo. Niesie to bowiem ze sobą wiele niebezpieczeństw: może zmniejszyć czujność, może też doprowadzić do późniejszego wystąpienia poczucia deficytu, co z kolei zmniejsza szansę przetrwania. Lepiej wszak i bezpieczniej jest stosunkowo wcześniej odczuwać głód, nawet gdy stężenie glukozy we krwi utrzymuje się wciąż na bezpiecznym poziomie i wystarcza na wielogodzinny wysiłek, tym sposobem bowiem mamy możliwość dostarczyć kolejnej porcji energii bez ryzykownej „przerwy w dostawach”. Jednak by wyruszyć na poszukiwania tego, co zaspokaja daną potrzebę, potrzebny jest również pewien pozytywny motywator. Perspektywa nagrody to jedna możliwość, druga zaś opcja to przyjemność czerpana z samego poszukiwania, z dążenia do celu. Dążność ta może być w wielu przypadkach równie silnie odczuwaną przyjemnością, co sama nagroda, choć trudno jest jednoznacznie mówić tu o przyjemności – podobnie zmotywowany jest narkoman poszukujący narkotyku, od którego jest uzależniony¹¹. O ile w chwili jedzenia ciastka aktywuje się neuroprzebieżnik serotonina, o tyle za pozytywne zmotywowanie w poszukiwaniu dróg zaspokojenia odpowiada układ dopaminergiczny. Współdziałanie tych dwóch struktur zapewnia trwanie w dążeniu do zaspokojenia pragnień: czerpiemy przyjemność, gdy popęd udało się rozładować, jesteśmy również pozytywnie zmotywowani w dążeniu do tego celu.

Naturalnie, w zależności od gatunku, źródłem przyjemności mogą być zróżnicowane bodźce i sytuacje, jako że od różnych sytuacji zależeć może przetrwanie osobnika w jego środowisku zmiany adaptacyjnej (ang. *environment of evolutionary adaptedness*, EEA)¹². Przyjemność odczuwana w przypadku *Homo sapiens* s. wiąże się częściowo z repertuarem zachowań i potrzeb typowych dla reszty świata ożywionego, takich jak: sen, znajdowanie pożywienia i posiłanie się, seks i rozmnażanie. Prócz tego repertuaru – i właśnie to zdaje się szczególnym przedmiotem zainteresowania psychologii pozytywnej – u ludzi występują także pozytywne emocje związane ze specyfiką życia ssaków, w szczególności niektórych naczelnych, takie jak: nawiązywanie i podtrzymywanie owocnych stosunków w grupie, w tym

¹¹ Dobrym przykładem takiego działania może być np. łowienie ryb. Samo złapanie ryby zajmuje stosunkowo niewiele czasu w porównaniu z oczekiwaniem na „branie”. Z tej perspektywy tym łatwiej wyjaśnić pozornie nieracjonalne działanie w postaci natychmiastowego wypuszczenia raz złapanej zdobyczy – czynność wcale nie tak rzadka wśród wędkarzy. Wówczas szczególnie wyraźnie uwidoczniła jest rola przyjemności czerpanej z procesu, nie zaś z efektu. Zgodne jest to zresztą z porzekadłem, że „nie o to chodzi, by złapać króliczka, ale by go gonić”; K. Berridge, *Pleasure, pain, desire and dread: Hidden core processes of emotion* [w:] *Well-being: Foundations of hedonic psychology*, D. Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.), Nowy Jork 1999, s. 525–557.

¹² J. Bowlby, *Attachment and loss*, London 1967; R. Foley, *The adaptive legacy of human evolution: a search for the environment of evolution adaptedness*, „*Evolutionary Anthropology*” 1995, nr 4, s. 194–203.

bliskich i intymnych relacji, kultywowanie pozytywnie skojarzonych przyzwyczajzeń i czerpanie przyjemności z zabawy, posiadanie i egzekwowanie władzy, pięcie się po szczeblach drabiny społecznej, wypracowywanie swojej autonomicznej i niezależnej pozycji, samowystarczalność i posiadanie dostępu do określonych zasobów (czy to materialnych, czy seksualnych) etc. Innymi słowy, ze względu na społeczną specyfikę funkcjonowanie człowieka takie a nie inne sytuacje postrzegane i interpretowane są jako pozytywne dla przetrwania, a w konsekwencji rozmnożenia się osobnika. W przypadku człowieka ma na niego wpływ cały szereg czynników determinowanych kulturowo i historycznie – i właśnie ten ogół zależności starają się uchwycić psychologowie pozytywni. Bez względu na źródło tych przyjemności w dalszym ciągu w takich momentach uruchamiają się jednak te same struktury neuronalne, których działanie pokrótce nakreśliłem wcześniej, niezależnie od tego, czy przyjemność wynika z zaspokojenia potrzeby snu, czy zmonopolizowania samic i zaspokojenia ambicji przewodzenia grupie.

Nie musi to jednak oznaczać, że psychologiczne poczucie trwającego dobrostanu równe jest sytuacji, w której zaspokojone są podstawowe potrzeby życiowe organizmu (w tym wypadku bowiem oznaczałoby to, że zdrowie rozumiane w sensie biologicznym należałoby całkowicie utożsamić z dobrostanem, co jest oczywistą nadinterpretacją), w tym również te wynikające ze struktur społecznej gatunku. Dobrostan bez wątpienia jest czymś znacznie głębszym, w przeciwnym razie moglibyśmy pomylić go z orgazmem lub ekstazą narkomana, w przypadku którego oba systemy, serotoninowy i dopaminergiczny, działają bardzo silnie. Natura tych różnic (czym jest krótkotrwała satysfakcja, a czym długotrwałe poczucie szczęścia?) i ich wzajemne relacje to również przedmiot badań psychologii pozytywnej.

2. Czy ewolucja zaprogramowała nas do szczęścia?

W tej chwili moglibyśmy wszak odwołać się do czysto ewolucyjnej kalkulacji, zgodnie z którą najistotniejsze z punktu widzenia mechanizmów selekcji naturalnej jest pozostawienie po sobie jak najliczniejszych kopii naszej puli genowej. Czy dokonuje się to w poczuciu dobrostanu, czy przeciwnie, ze świadomością życiowej porażki, z punktu widzenia logiki doboru nie ma już najmniejszego znaczenia¹³. Innymi słowy, nie jesteśmy, jakkolwiek to rozumieć, zaprojektowani do szczęścia, a przynajmniej niewiele wskazuje na to, by szczęście było niezbędne do tego, by

¹³ R. Dawkins, *Samolubny gen*, Warszawa 1996, s. 31–41; E.O. Wilson, *O naturze ludzkiej*, Poznań 1998, s. 25–64; idem, *Socjobiologia*, Poznań 2001, s. 14–17.

skutecznie przechodzić kolejne etapy filogenezy. Naszym celem jako istot żywych, przynajmniej zgodnie z logiką doboru naturalnego, jest skuteczny rozród, a nie osobiste szczęście i poczucie spełnienia.

Idąc tropem tego twierdzenia, należałoby wręcz wyciągnąć wniosek przeciwny: stanem najbardziej pożądanym „z perspektywy genu” jest permanentny, choć może nie nazbyt dojmujący i paraliżujący, brak i poczucie niespełnienia (obojętnie w jakim wymiarze życia). Chęć powiększania swoich wpływów może z łatwością korzystnie odbijać się na sukcesie reprodukcyjnym. Przekonanie, że „zrobiło się wszystko i najwyższy czas korzystać z życia, z danej nam reszty czasu itd.” dla własnej satysfakcji może w tych dążeniach skutecznie hamować. Warto by zatem – trzymając się perspektywy ewolucyjnej – mieć ustawiczne poczucie, że „to jeszcze nie to, o co mi chodziło”. Silne dążenie do nieustannego poprawiania swojej pozycji może być ewolucyjnie opłacalne, choć jednocześnie – przynajmniej w świetle twierdzeń psychologów pozytywnych, o czym za chwilę – zmniejsza to prawdopodobieństwo osiągnięcia dobrostanu.

Wracając do wyróżnionych wcześniej wymiarów dobrostanu, ewolucja nie wyposażała nas, przynajmniej wiele na to wskazuje, w poczucie życiowego celu, wyłączwszy oczywiście rozród i śmierć, sama w sobie również jest procesem bezcelowym¹⁴. Podobnie jak dyskusyjne w obliczu procesów ewolucyjnych jest wspomniane wcześniej poczucie autonomii i samostanowienia, samoakceptacji (może z wyjątkiem satysfakcjonujących relacji z innymi, które w bardzo istotny sposób przyczynić się mogą do zwiększenia szans osobnika na przetrwanie i skuteczne rozmnożenie się).

Na tej podstawie przypuszczam, że potrzeba osiągnięcia dobrostanu może okazać się cechą umysłu o niejasnym rodowodzie ewolucyjnym. Jak przekonuje Nettle, natura „preferuje pesymistów”, jako że, co całkowicie logiczne, większą szansę na przetrwanie posiadają na ogół ci, którzy zakładają, że coś pójdzie źle, aniżeli ci, którzy twierdzą, że raczej wszystko będzie dobrze i jakoś się ułoży¹⁵. To ci pierwsi będą lepiej przygotowani na większość okoliczności, to oni dążyć będą do tego, by coś ulepszyć, lepiej się schronić, przygotować na czarną godzinę itp. Ten, który takiej potrzeby nie odczuwa, ponieważ „zajęty jest” przeżywaniem dobrostanu, wystawia się tym samym (w tym również swoich bliskich i zlokalizowane w nich kopie swoich genów) na większe niebezpieczeństwo ze strony drapieżników, obcych, żywiołów etc.

¹⁴ Ibidem; S.J. Gould, *Nasze miejsce w przyrodzie* [w:] *Niewczesny pogrzeb Darwina. Wybór esejów*, S.J. Gould, Warszawa 1999, s. 244–254.

¹⁵ D. Nettle, *Szczęście...*, op.cit.

3. Dobrostan w kulturze na przykładzie koncepcji rajów

Bez względu na to, czy jesteśmy, czy też przeciwnie, nie jesteśmy predestynowani do osiągnięcia trwałego dobrostanu, faktem jest, że potrzeba ta obecna jest w bardzo wielu świadectwach historycznych i w wielu treściach kultury. Przykładów można by przytaczać wiele, poprzestańmy jednak na skrótowej analizie obrazu dobrostanu, jakiego dostarczają wielkie religie monoteistyczne, kreujące wizje rajów i zaświatów. Zwrócić należy uwagę na fakt, że wizje te są pod wieloma względami podobne, jeśli nie identyczne. Po pierwsze – brak jest w nich złych ludzi, ci bowiem cierpią męki piekielne. Po drugie – brak jest zagrożeń ze strony wrogów naturalnych. Panuje harmonia (obrazy rajów często ukazują ludzi żyjących w zgodzie ze wszystkimi zwierzętami). Po trzecie – nie brakuje pożywienia, żywność występuje w ogromnej obfitości, krainy te opływają miodem i mlekiem, innymi słowy, wszystko jest doskonałe, począwszy od krajobrazu (raje ukazują na ogół życie na rozległej, tętniącej zielenią równinie), na pięknej pogodzie kończąc.

Nie jest to nic innego jak obraz doskonałego habitatu, nawiązujący do miejsca, w którym ewoluował *Homo sapiens* s., jednak cechujący się zwielokrotnieniem tego, co pożądanego i zminimalizowaniem (albo wręcz całkowitym zniwelowaniem) tego, co stanowi zagrożenie¹⁶. Kraina wiecznych łowów, łono Abrahama czy mużłmańskie niebo oferujące, paradoksalnie, niezliczone możliwości kopulowania z dziewicami, a więc, jak by nie patrzeć, rozrodu doskonałego, są w znacznym stopniu spełnieniem marzeń o idealnym miejscu do rozmnażania się.

Niewykluczone jednak, że choć tęsknota za dobrostanem przybiera w kulturze taką m.in. formę, urzeczywistnienie takiego porządku świata i rzeczy nie zapewniłoby długotrwałego poczucia życiowego spełnienia. Teoretycznie, w sensie czysto ewolucyjnym, gatunek nie mógłby wymarzyć sobie lepszego miejsca do funkcjonowania. Skoro wszystko jest zapewnione – wystarczy żyć i rozmnażać się. Nie zmienia to jednak faktu, że w krótkim czasie, choć bardzo skutecznie, człowiek funkcjonowałby z dalszym poczuciem bezcelowości życia, porażki i frustracji. Tęsknoty za tak skonstruowanym rajem mogą okazać się bezpodstawne. Można bowiem domniemywać, że gatunek uległby bardzo szybkiej adaptacji do tych warunków. Jak wynika z badań, ludzie posiadają nadzwyczajną wręcz skłonność do przyzwyczajania się do tego, co dobre, i traktowania tego jako coś oczywistego, co nieszczerze przekłada się na ich poczucie szczęścia¹⁷. Prace z zakresu psycho-

¹⁶ K. Podlaszewska, T. Szlendak, *Dlaczego dzieci lubią to, co lubią?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2003, t. 9, nr 1, s. 79–88.

¹⁷ M. Argyle, *Przyczyny i korelaty szczęścia* [w:] *Psychologia...*, op.cit., s.165–203.

logii pozytywnej szeroko dowodzą, że – przykładowo – poprawa zarobków, a nawet główna wygrana na loterii zapewniają tylko chwilowe zadowolenie, po czym samopoczucie wraca do stanu sprzed wygranej (względnie sprzed podwyżki)¹⁸.

Z tych powodów sędzę, że ów błogostan zapewniany przez warunki zewnętrzne stosunkowo szybko stałby się źródłem nudy i frustracji. Jakkolwiek to brzmi, nastawienie do życia jest funkcją wewnętrzną motywacji człowieka, w większej części jego woli aniżeli otoczenia, niezależnie od tego, jak przyjazne lub jak wrogie by ono nie było¹⁹. Psychologia pozytywna dodaje do tych wizji bardzo istotną cegiełkę. Zgodnie z twierdzeniami badaczy raje religii monoteistycznych nie uwzględniają podstawowej skłonności ludzkiego umysłu: odnoszenia swojej pozycji do innych członków naszej społeczności²⁰.

Okazuje się zatem, że jednym z najważniejszych czynników warunkujących indywidualną recepcję swojego życia jest porównywanie się z innymi. Ponieważ w owej rajskiej komunie *de facto* nie istniałaby sztywna struktura społeczna, w realnym świecie mogłoby stać się to powodem ogromnego niepokoju. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że istnieją silne przesłanki, by przyjąć tezę, iż porównywanie się z innymi jest w nas prawdopodobnie wbudowane ewolucyjnie – pozwala bowiem trafnie odnosić swoją pozycję względem rywali, motywuje do działania i nawet jeśli staje się źródłem zawiści, może poskutkować opłacalnym ryzykiem i podjęciem zdecydowanych działań.

Odejdźmy jednak na chwilę od tej krótkiej analizy zaświatów religii monoteistycznych. Z gruntu inaczej do problemu dobrostanu zdają się podchodzić tradycje dalekowschodnie, które źródeł cierpienia dopatrują się nie tyle w obiektywnych elementach otoczenia (inni ludzie i ich status, przeciwności losu, szatańskie pokusy etc.), ile w istnieniu „ja”, które staje się główną przyczyną pragnień, a tych na ogół nigdy nie udaje się do końca zaspokoić. Filozofie wschodnie proponują zatem różnorodne techniki, których zadaniem jest zminimalizowanie wpływu „ja”

¹⁸ Stan posiadania w bardzo niewielkim stopniu przyczynia się do poprawy naszego samopoczucia. Z badań wynika, że najbogatsi Amerykanie, zarabiający miliony dolarów rocznie, są tylko nieznacznie szczęśliwsi od tych najbiedniejszych. Gigantyczna rozbieżność w poziomie zarobków praktycznie nie przekłada się na ocenę stopnia zadowolenia z życia. Pieniądze odgrywają za to znaczącą rolę na poziomie zarobków umożliwiającym zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych: w ogromnym skrócie, syty są znacznie szczęśliwsi od głodnych, jednak bogatsi syty nie są szczególnie szczęśliwsi od sytych biedniejszych; por. G.I. Olson, B.I. Schober, *Satisfied poor*, „Social Indicators Research” 1993, nr 28, s. 173–193.

¹⁹ M. Csikszentmihalyi, *Przeptyw...*, op.cit.

²⁰ A.E. Clark, A.J. Oswald, *Satisfaction and comparison income. Discussion paper 419*, Essex 1996; K.T. Leicht, N. Shepelak, *Organizational justice and satisfaction with economic rewards*, „Research in Social Stratification and Mobility” 1994, nr 13, s. 175–202.

na życie jednostki, a docelowo – całkowite wyzbycie się go. Sztuką jest pohamowanie instynktownych niejako podszeptów indywidualizmu, które każą nam powiększać zakres swoich wpływów, dopieszczać ego, schlebiać gustom i wychodzić naprzeciw pragnieniom. Zanegowanie swojego ja – uczą tradycje wschodnie – jest możliwą drogą do osiągnięcia wewnętrznego spokoju²¹. Nirwana nie jest niczym innym jak rozlaniem się „ja” i ostatecznym połączeniem z kosmosem, zanikiem indywidualum.

Jak mierniam, te dwie alternatywne wizje zbawienia wydają się do pewnego stopnia komplementarne z rozróżnieniem wartości, na jakie wskazał Frank²². Mówił on o tzw. dobrach pozycjonujących i niepozycjonujących. Pierwsze z nich związane są ze statusem, drugie – z zaspokojeniem bardziej elementarnych potrzeb. Wartości pozycjonujące to np. dochód (a dzisiaj również kredyt hipoteczny), duży dom, drogi samochód, wykształcenie i kariera zawodowa, a także atrakcyjny partner seksualny. Wartości niepozycjonujące to w głównej mierze zdrowie, poczucie autonomii i satysfakcjonujące relacje społeczne. Jak sądzę, w obręb tych wartości można również zaliczyć poczucie wewnętrznej równowagi i brak stresu.

Paradoks tych dwóch systemów polega na tym, że o ile wartości niepozycjonujące nie są łączone z prestiżem (wszak jakim osiągnięciem jest być zdrowym i mieć nie najgorsze stosunki z sąsiadem?), o tyle czerpanie satysfakcji z dóbr pozycjonujących nie jest możliwe bez osiągnięcia tych niepozycjonujących (pieniądze i szacunek nie cieszą w chorobie i samotności). Zdaje się, że w monoteistycznych koncepcjach dobrostanu paradoks ten wydaje się niedostatecznie dostrzegany. Zauważmy, że status każdej zbawionej duszy jest równie wysoki: mają one wszystko, czego zapragną, zamieszkują idealne miejsce, zbawieni ludzie są wiecznie młodzi, niedościgle piękni, uczestniczą w bożej chwale, są więc w elitarnym gronie. Hołd dla tychże – pozycjonujących – elementów jest wyraźnie widoczny, nawet jeśli na pierwszy rzut oka doktryna mówi co innego. Jezus z Nazaretu uczy, że błogosławieni są wszyscy ci, którzy cierpią, są poniżeni, ubodzy etc., albowiem to oni będą wywyższeni, do nich należeć będzie Królestwo Niebieskie, zostaną pocieszeni, będąc w tym życiu ostatnimi, w przyszłym staną się pierwszymi itd. Otrzymujemy zatem komunikat, że ich ziemski niski status zostanie unieważniony na korzyść nowego, niebieskiego, jedyne go uprawnionego. Niebiański porządek rzeczy funkcjonuje

²¹ R. Kossakowski, *Diamentowa droga. Wspólnota religijna w świecie duchowości refleksyjnej*, Kraków 2010.

²² R.H. Frank, *Luxury fever...*, op.cit.

od niepamiętnych czasów w formie określonej hierarchii bytów, w której człowiek musi się odnaleźć. Nawet aniołowie mają swoje statusy, mogą być na swój sposób awansowani lub degradowani (jak stało się w przypadku szatana). Rzeczy miłe Bogu są z kolei nierzadko utożsamiane z bogactwem (co jest widoczne choćby w litaniiach, o czym przekonują choćby niektóre zwroty – w tym wypadku z Litanii Loretańskiej: „wieżo z kości słoniowej”, „domie złoty”, „panno można” etc.).

Uważam, że te elementy świadczą mogą o istotnej roli, jaką w koncepcji zbawienia wyznawanej w kulturze Zachodu, w kształtowaniu się której światopogląd chrześcijański miał duże znaczenie, odgrywają wartości pozycjonujące. Sądzę, że niebywale znaczenie ma w tym miejscu również historia wykształcania się zachodniej koncepcji indywiduum, które w tym systemie wartości zajmuje pozycję centralną, zupełnie inną niż ma to miejsce w tradycjach wschodnich. Wymownym *post scriptum* dla tych dywagacji jest także inna obserwacja, tym razem poczyniona przez Maxa Webera, a dotycząca korzeni kapitalizmu. Koncepcja, według której ten system gospodarczy wziął swój początek w systemie wartości chrześcijańskich, w szczególności protestanckich, jak sądzą nie byłaby możliwa, gdyby judeochrześcijański system wartości nie zakładał, że czynniki pozycjonujące zajmują w kosmicznym porządku niebywale istotne miejsce. Odwrotnie sytuacja ta ma się w przypadku filozofii Dalekiego Wschodu, które przywiązują relatywnie mniejsze znaczenie do wszystkiego, co materialne, czy związane jednostką, czy z jej statusem. Dobrostan jednostki ściśle związany jest z jej wewnętrznym treningiem, kształtowaniem charakteru, nie tyle analizą moralną intencji, pragnień i czynów, ile wyzbywaniem się ich oraz samego siebie²³.

Jak przypuszczam, niektóre elementy filozofii wschodnich są zgodne z ustaleniami psychologów pozytywnych, i to rekrutujących się z różnych jej obozów. Przykładowo, Daniel Kahneman, przedstawiciel odłamu racjonalno-hedonistycznego, kładzie bardzo mocny akcent na zgubną rolę (zarówno pozytywnych, jak i negatywnych) emocji, które potrafią całkowicie zdominować trzeźwość myślenia i wpływają na osąd dotyczący różnych sytuacji. Według Kahnemana w codziennym postępowaniu potrzebne jest zdystansowanie względem emocji i znacznie szersza perspektywa²⁴. Kahnemnan przekonująco udowadnia, że silne negatywne emocje występujące w danym momencie skutecznie zaciemniają ogólny pozytywny bilans, który oceniany z dystansu powinien być przynajmniej źródłem wewnętrznego

²³ Pod tym względem do tradycji wschodnich zbliżają się obecne w kulturze Zachodu zakony pustelnicze, które mimo wszystko są raczej wyjątkiem od powszechnej praktyki, a nie regułą.

²⁴ D. Kahneman, *Pułapki myślenia...*, op.cit.

spokoju, jeśli nie wręcz zadowolenia²⁵. Z kolei Mihaly Csikszentmihalyi, psycholog specjalizujący się w badaniu zjawiska tzw. przepływu (*flow*), twierdzi, że jest on formą bardzo pozytywnego, absorbującego zaangażowania w działanie, podczas którego traci się poczucie czasu, a nawet tożsamości²⁶. Jak wiemy, nieuleganie emocjom i czyste działanie, w oderwaniu od jaźni, są nieodłącznym elementem wielu technik medytacyjnych.

4. Czy etyka konsumpcyjna „kłóci się” z psychologią pozytywną?

Nie jest moim celem wskazanie, że ustalenia psychologii pozytywnej stanowić mogą skuteczne remedium w czasach, które, jak wskazuje choćby Martin Seligman, charakteryzują się wyjątkowo wysokim poziomem przypadków depresji wśród młodych ludzi²⁷. Jest to z pewnością orientacja godna uwagi, a wiele z jej ustaleń jest obiecujących. Pytanie jednak, na ile wyjście naprzeciw faktom, na jakie psychologia pozytywna wskazuje, możliwe jest w dzisiejszych czasach: w dobie konsumpcji, społeczeństwa sieci i nieustannie przyspieszającego przepływu informacji. Czy jest dziś miejsce na temu podobne refleksje?

Niewykluczone, że pierwszy problem, który idee psycho-pozytywne napotykają na swej drodze, tkwić może w strukturze systemu edukacyjnego rozpowszechnionego na Zachodzie. Choćby w pracach Kena Robinsona, jednego z wizjonerów edukacji przyszłości, dobitnie ukazane jest, że system oświaty funkcjonujący w krajach Zachodu absolutnie nie spełnia już powierzonej mu roli²⁸. O ile w społeczeństwie industrialnym, gdzie wystarczyło wyuczyć ludzi orientacji w absolutnych podstawach: czytania, pisania, prostego liczenia, a docelowo – obsługi maszyny, o tyle dziś, w społeczeństwie postindustrialnym, gdzie ważniejsze są kompetencje społeczne, bezcenną zaś wartością jest kreatywność jednostki, system ten się nie sprawdza. Dziś, zdaniem Robinsona, szkoły specjalizują się

²⁵ Przykładowo, małżeński kryzys trwający pół roku jest w stanie skutecznie przysłonić wszystkie pozytywy trwającego 10 lat względnie szczęśliwego małżeństwa. Choć sytuacja wydaje się wielu osobom beznadziejna, z czysto racjonalnego punktu widzenia jest ona i tak sporym sukcesem. Gdyby – radzi Kahneman – na wszelkie porażki chcieć spojrzeć z takiej właśnie perspektywy, raptem okazałoby się, że w życiu i tak spotkało nas bardzo wiele dobrego. Spojrzenie z dystansu znacznie trudniejsze jest przy współdziałaniu silnych emocji, w szczególności emocji negatywnych.

²⁶ M. Csikszentmihalyi, *Przepływ...*, op.cit.; S. Blackmore, *Maszyna memowa*, Poznań 2002, s. 329–349.

²⁷ M. Seligman, *Pełnia życia...*, op.cit.

²⁸ K. Robinson, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, Kraków 2012; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków 2010.

raczej w etykietowaniu uczniów, odnotowywaniu, w których dziedzinach wiedzy uczeń rokuje bądź nie. Sprzyja to przede wszystkim szybkiemu wpajaniu kolejnemu pokoleniu, że istotą funkcjonowania w dzisiejszym świecie jest rywalizacja, a to oznacza kolejny argument na rzecz tezy o kulcie wartości pozycjonujących w świecie zachodnim.

Wprawdzie problem rywalizacji wydaje się społecznie dostrzegany i choć bardzo powoli odchodzi się od niego, jest on i tak bardzo mocno ugruntowany w innych sferach życia, niekoniecznie w samej tylko szkole, czego najlepszym określeniem jest popularny termin „wyścig szczurów”, określający pozbawioną wyższego sensu pogoń za sukcesem zawodowym. O wartości, jaka przywiązywana jest do tej sfery, może świadczyć czy to spadek dzietności z jednej strony (w myśl zasady, że najpierw dobra praca, potem rodzina), czy tendencja do nieustannego podnoszenia swoich kwalifikacji (przejawiająca się choćby w ogromnej popularności kształcenia na poziomie wyższym mas młodych ludzi).

Dobitny wyraz ideologii wyścigu szczurów, choć z nieco innej perspektywy, daje Geoffrey Miller²⁹. Jego zdaniem rozbuchaną konsumpcję można w prosty sposób połączyć z ewolucyjnie wbudowanymi w umysł mechanizmami doboru. Wysoki współczynnik konsumpcji staje się niezawodną etykietą dotyczącą statusu partnera seksualnego, jego życiowej zaradności, zmotywowania w osiąganiu sukcesu, szerokiego dostępu do dóbr etc. Jak twierdzi Miller, konsumpcja jest czynnością, której celem jest przede wszystkim dobry obraz nas samych w oczach potencjalnych partnerów seksualnych. Jest ona zestawem informacji o naszej wartości reprodukcyjnej. Z tych właśnie powodów jest ona – konsumpcja – pożądana i staje się źródłem przyjemności. Rzecz można tym samym, że konsumpcja sankcjonuje pozytywnie wyścig szczurów, a ekspozycja konsumowania jest przede wszystkim eksponowaniem wspomnianych przeze mnie wcześniej wartości pozycjonujących.

Można by wymieniać bardzo wiele przykładów analiz i twierdzeń na poparcie tezy, że kultura konsumpcyjna jest, jak mało która, zorientowana na wartości pozycjonujące³⁰. W pewnym sensie zasada ta zawiera się wszak w jej nazwie. Konsumpcja, a więc nabywanie dóbr i wrażeń, stanowić ma o społecznym statusie tego, kto konsumuje. Tym samym w twierdzeniu, że konsumeryzm opiera się na wartościach pozycjonujących nie ma, moim zdaniem, żadnej sprzeczności. Sprzeczność kryje się za to w sposobie funkcjonowania kultury konsumpcyjnej,

²⁹ G. Miller, *Teoria szpanu. Seks, ewolucja i zachowania klienta*, Warszawa 2010, s. 104–144.

³⁰ Nie mniej symptomatyczne są wytwory z obszaru sztuki, choćby literatury i kina. Szczególnie wymowne pod tym względem są choćby takie dzieła jak powszechnie znane „American psycho” czy „Podziemny krąg”.

która jako kultura przyjemności, paradoksalnie, nie może człowiekowi zapewnić poczucia szczęścia czy – jak zapewne chcieliby psychologowie pozytywni – dobrostanu. Konsumeryzm nie zapewnia bowiem zdrowia (chyba że uznać za przejaw konsumeryzmu aktywność sportową, która oczywiście również jest strefą skomercjalizowaną i może stanowić wyróżnik niektórych warstw i klas społecznych) ani satysfakcjonujących relacji społecznych (czy źródłem takich owocnych relacji, czy raczej ich fasadą są popularne portale społecznościowe, centra handlowe i inne przybytki rozrywki – spór trwa³¹).

Dobry obraz konsumenckiej etyki, który mógłby stanowić podsumowanie dla tej części naszych rozważań, przedstawił Benjamin Barber, który wprost mówi o etosie hiperkonsumpcji jako unowocześnionej wersji etosu protestanckiego³². Zdaniem Barbera hiperkonsumpcja obecna w dzisiejszych czasach kieruje się następującymi regułami: impuls zamiast rozważań, przyjemność zamiast szczęścia, egoizm zamiast altruizmu, prywatne zamiast publicznego, seks zamiast miłości, indywidualizm zamiast wspólnoty, narcyzm zamiast uspołecznienia, chwilowe zamiast trwałego etc. Podążając w ślad za Barberem, przynajmniej w obrębie jego twierdzeń, ustalenia płynące z psychologii pozytywnej wydają się całkowicie sprzeczne z duchem społeczeństwa konsumpcyjnego. Ta bowiem:

- a) podważa rolę wartości pozycjonujących, które dla konsumentów mają wymierne, bardzo konkretne znaczenie;
- b) uwypukla rolę samoakceptacji (swoich zalet, ale także i wad takimi, jakie są), podczas gdy etyka konsumpcji w miejsce samoakceptacji wstawia samouwielbienie, co jest różnicą zasadniczą;
- c) podkreśla znaczenie czynnika racjonalnego w ocenie sytuacji, etyka konsumencka z kolei silnie bazuje na emocjach, jest negacją koncepcji *homo oeconomicus*;
- d) kultywuje kolektywizm i zmniejszenie roli komponentu „ja”, konsumpcjonizm z kolei bazuje na wartościach indywidualistycznych i promuje dopieszczanie swojego „ego”;
- e) nadaje pozytywną wartość autorefleksji, w tym skupieniu na odczuwaniu bodźców nieskrajnych (tak pozytywnych, jak i negatywnych), konsumpcjonizm kusi z kolei perspektywą bodźców silnych i występujących w dużej liczbie;

³¹ R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa 2009, s. 457–466; P. Wallace, *Psychologia Internetu*, Poznań 2003; C. Stoll, *Krzemowe remedium. Garść rozważań na temat infostrady*, Poznań 2000.

³² B. Barber, *Skonsumowani...*, op.cit.

- f) kładzie silny nacisk na wartość procesów długotrwałych i konstruktywną rolę nagrody odroczonej (podkreśla tym samym znaczenie silnej woli), konsumpcjonizm natomiast koncentruje się na nagrodzie natychmiastowej i stosunkowo szybkim dopływie bodźców.

Jak sądzę, tego rodzaju kontrastów występujących w zestawieniu czynników cechujących psychologiczny dobrostan z etyką konsumeryzmu można by wskazywać jeszcze wiele. To prowadzi do stwierdzenia, że psychologia pozytywna stoi w zasadniczej sprzeczności z kulturą konsumpcyjną (a przynajmniej z jej obrazem kreślonym przez Barbera i jemu podobnych)³³. Z perspektywy ekonomii i funkcjonowania kapitalizmu stanem niepożądanym jest konsument, który nie stara się konsumować „na pokaz”, który nie działa zgodnie z Millerowską „teorią szpanu”. Konsument zdystansowany wobec centralnych w kulturze konsumpcji wartości pozycjonujących zadaje kłam nie tylko ewolucyjnym koncepcjom konsumpcji, ale teoriom jeszcze silniej zakorzenionym, choćby klasycznej koncepcji klasy próżniaczej Veblena³⁴. Konsument odczuwający dobrostan przestaje być konsumentem optymalnym. Poprzez nabywanie dóbr nie musi już niczego nikomu udowadniać, jest autonomiczny, a jego zdanie na swój temat buduje w oparciu o inne wartości niż etyka hiperkapitalizmu. Świat konsumpcji nie ma już znaczenia.

5. Psychologia pozytywna a społeczna praktyka

Jonatan Barber na kartach *Skonsumowanych* sugeruje, że poprzemysł, świadomie lub nie, wypracowuje pewne mechanizmy obronne, które pozwalają mu trwać. Hiperkonsumpcja – jak twierdzi Barber – jest odpowiedzią na paradoks nadprodukcji i nadpodaży. Ponieważ produkcja jest bardzo tania, rynek zalany jest ogromną ilością dóbr. Nabywanie *stricte* racjonalne oznaczałoby, że większość towaru nie zostanie nigdy zbyta, nawet za symboliczną złotówkę. Kreowane są więc sztuczne potrzeby i gospodarka może funkcjonować dalej, choć i tak nie udaje się nigdy sprzedać wszystkiego. Jeśli przyjąć ów pogląd i założyć, że faktycznie rynek swoją „niewidzialną ręką” zapewnia sobie trwanie, nawet wobec zalewu tanich dóbr, należałoby przypuszczać, że twierdzenia psychologii pozytywnej, będące teoretycznie zagrożeniem dla niepoohamowanej konsumpcji (w końcu lansują porzucenie sztucznych pragnień, wsłuchiwanie się w głos rozsądku, poświęcanie

³³ N. Postman, *Technopol. Tryumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995; idem, *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2002; R. Sennett, *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawa 2010; J. Rifkin, *Wiek dostępu*, Wrocław 2003, s. 145–176.

³⁴ T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 2008.

czasu innym, nie tylko sobie, kultywowaniu przyjemnych, rozciągniętych w czasie zwyczajów, hobby, sztuki spędzania wolnego czasu, ćwiczeniom w zaangażowaniu się etc.) zostaną przez popprzemysł wchłonięte i przerobione „na własną pop-modłę”, oferując w zamian innowacyjną formę konsumowania, która głosząc hasła dobrostanu, jednocześnie jest źródłem niebanalnego zysku dla producentów. Czy jest tak w istocie? Czy twierdzenie Barbera jest i na tym gruncie uprawnione? Sądzę, że jak najbardziej.

Psychologia pozytywna staje się produktem, przemycanym pod postacią różnej oferty i choć postuluje zaniechanie nieracjonalnej konsumpcji jako pozornego tylko źródła zadowolenia, sama również zaczyna być towarem na sprzedaż, który pod postacią różnych produktów i usług spod znaku tzw. filozofii *slow movement* służyć może do potwierdzania społecznej pozycji konsumenta, który mienić się może mianem „konsumenta oświeconego”, na wzór Buddy, wyrwanego z magicznego kręgu bezsensownego nabywania.

Proces ten – komercjalizacji pewnych idei – wydaje się z punktu widzenia mechanizmów mody czymś zgoła naturalnym. Rzeczy elitarne i niedostępne stają się wkrótce masowe i niewyróżniające. Dzieje się tak zarówno w przypadku drogich marek modowych czy zaawansowanych technologii, niegdyś dóbr niezwykle rzadkich, przysługujących jedynie najwyżej postawionym na drabinie społecznej³⁵. Nie inaczej jest z rynkiem idei, które stają się wyróżnikiem klas, do których się aspiruje. Psychologia pozytywna również posiada, jak postaram się wykazać, swój pop-odpowiednik, dzięki czemu może przynosić sowite zyski. Uważam, że choć sama postuluje odejście od dóbr pozycjonującym, dla swoich sympatyków również staje się dodatkowym wyznacznikiem prestiżu. Innymi słowy, modnie jest być wyznawcą takiego sposobu życia.

Czy psychologia pozytywna mogłaby służyć jako wyznacznik wysokiego poziomu życia? Sądzę, że tak. Mogłaby ona stać się czymś na kształt psychoanalizy, która – np. w USA – za taki wyznacznik służyła i służy do dziś. Posiadanie swojego psychoanalitka w niektórych kręgach uchodzi wszak za swoisty standard. Uważam, że psychologia pozytywna mogłaby służyć za swego rodzaju następstwo, dopełnienie, alternatywa dla psychoanalizy. Podobnie jak posiadanie psychoanalitka, łączy się ona ze znacznym nakładem kosztów, choć nie tylko tych *stricto* finansowych. Dla praktykujących psychologię pozytywną z pewnością wskazana byłaby choćby jedna wycieczka do Tybetu i zaszcycie się na kilka miesięcy w jednym z buddyjskim klasztorów. W zgodzie z psychologią pozytywną byłaby podróż

³⁵ T. Szlendak, K. Pietrowicz, *Moda, wolność i kultura konsumpcji* [w:] *Rozkoszna zaraza. O rzędach mody i kulturze konsumpcji*, T. Szlendak, K. Pietrowicz, Wrocław 2007, s. 7–26.

dookoła świata, połączona z oczyszczającą podróżą w głąb siebie. W zgodzie z jej przesłaniem byłoby kupić sobie dom na wsi i regularnie, powiedzmy w odstępach półrocznych, udawać się doń na sześć miesięcy, by nabrać dystansu względem miejskiego zgiełku i tempa życia, pożyć w niewielkiej wspólnotie podoświadczając prostych przyjemności. Z tych między innymi powodów byłaby to ideologia wybitnie elitarna, jako że niewielu byłoby na nią stać. Ponieważ jednak aspiracja do tego, co elitarne, jest nieunikniona, rynek – jak mierniam – proponuje swoim nabywcom serie produktów, które w ich mniemaniu będą ich przybliżać do tego ideału, choć znacznie mniejszym kosztem.

O tym, że przeorientowanie priorytetów swojego życia, „życie od nowa”, w zgodzie ze sobą etc. na dobrze przeniknęło do popkultury i stało się obiektem marzeń rzesz, świadczyć może interesująca, symptomatyczna w świetle naszych rozważań publikacja Anny Kamińskiej, pt. *Miastowi. Slow food i aronia losu*³⁶. Książka prezentuje kilkadziesiąt wywiadów-reportaży z osobami, które mając do tej pory poukładane życie w mieście, obiecującą pracę, karierę, rodzinę, nieoczekiwanie postanowiły zacząć wszystko od początku, gdzieś w dalekiej głuszy, na wsi, w Bieszczadach, zająć się uprawą aronii i winogron, pleść kosze, robić własnoręcznie meble na sprzedaż i tak dalej. Podobne przypadki i równie skrajne decyzje na ogół postrzegane są jako odważne, nierzadko stają się przedmiotem tęsknot ogółu. Wyrazem popularności tego trendu mogą być choćby kasowe sukcesy filmów w rodzaju „Pod słońcem Toskanii” czy rodzimego „Ja wam pokażę”, w których główne bohaterki po serii osobistych kryzysów rodzą się na nowo wraz z zakupem domu na jakimś rozkosznym uboczku, z dala od hałaśliwego miasta (*notabene* historie nieomal żywcem wzięte z publikacji Kamińskiej).

Są to wizje, które z psychologią pozytywną mają bardzo wiele wspólnego. Wszędzie tam możemy dostrzec intensywność doświadczania siebie i otaczającej rzeczywistości (*flow*), nawiązywanie i podtrzymywanie bardzo satysfakcjonujących relacji, silną wolę w dopinaniu swego, stawianie sobie trudnych, ale osiągalnych celów, pokonywanie kolejnych przeszkód powiązanych z indywidualnym rozwojem, realizowanie marzeń i pasji. Wszędzie dostrzegalna jest rezygnacja z wartości materialnych, wyłamanie się z wyścigu szczurów, odgrodzenie dotychczasowego życia w biegu grubą kreską itd. Z tych właśnie powodów decydują się na stwierdzenie, że filozofia *slow movement* stanowić może umasowioną, spopularyzowaną psychologię pozytywną w praktyce, która jednocześnie nierozzerwalnie złączona jest z nabywaniem określonych dóbr, jednak dóbr uchodzących za niematerialne, a dopasowanych do nas samych i naszych wewnętrznych potrzeb.

³⁶ A. Kamińska, *Miastowi. Slow food i aronia losu*, Warszawa 2011.

W dalszym ciągu tego rodzaju historie, jak przytoczone wcześniej, pozostają w obszarze marzeń mas, które nie mają szansy spełnić się w takiej formie, w przeciwnym razie mogłyby to zagrozić stabilności fundamentów społecznych. Co znamienne, wewnętrzne wyciszenie, złapanie dystansu do wielu spraw, wytworzenie nowej perspektywy, połączone z kultywowaniem bliskich relacji społecznych, poświęcanie czasu na hobby i inne drobne przyjemności wielu osobom może wydawać się niezwykle czaso- i energochłonne. Jeden z piewców psychologii pozytywnej. Csikszentmihalyi również zwraca na to uwagę, twierdząc, że dla wielu znacznie łatwiejszym wyjściem jest po prostu przesiedzieć wolne chwile przed telewizorem³⁷.

Rynek, nie licząc rynku książkowego, stosunkowo rzadko posługuje się terminem „psychologia pozytywna”. Na dobre jednak zaadaptował sformułowanie *slow movement*, które odnosi się do różnych gałęzi towarów i usług. Termin *slow movement* wyrósł z kolei na gruncie *slow food*, czyli ruchu, jaki powstał w reakcji na upowszechniającą się kulturę *fast foodów*, znakomicie opisaną choćby w pracach George’a Ritzera³⁸. Entuzjaści *slow food* wskazywali na przyjemność płynącą z samodzielnego przygotowywania posiłku, koncentrowali się na samym procesie przygotowywania, najpierw składników, następnie samej potrawy. Odcinali się od używania sztucznych dodatków i jedzenia w pośpiechu, stawiali mocny akcent na otoczenie, w jakim należy spożyć posiłek, oraz na stosowne towarzystwo, w jakim przyjdzie nam jeść. Nie jest niczym dziwnym, że wizja ta zdaniem jej twórców jest źródłem ogromnej przyjemności. Język ruchu *slow food* w znacznym stopniu przypomina bowiem ustalenia psychologów pozytywnych, według których poświęcanie się i zaangażowanie w daną czynność daje jednostce poczucie wzbogacającego doświadczenia, nabywania nowej wiedzy, ogromnej satysfakcji, której źródłem jest samodzielność i autonomia, jak również pozytywny feedback ze strony otoczenia. Rzec można, że entuzjaści *slow food* sami, w zaciszu kuchni, spiżarni i jadalni, doszli do wniosków tożsamyh z tymi psychologów pozytywnych.

Wkrótce jednak ruch *slow food* rozciągnął się również poza sferę czysto kulinarną. Na jego gruncie urosła fascynacja małymi miasteczkami rozsianymi na prowincji, w Toskanii, Prowansji oraz nieśpiesznym stylem życia, jaki tam panuje. Zamiast kubka w Starbucksie – świeżo parzone *espresso* i dobra prasa w kawiarni,

³⁷ Na identyczną prawidłowość wskazuje podróżnik Alastair Humphrays, „wynałazca” podróży „od 17-tej do 9-tej” (samodzielnym wypadów na jedną noc w nieznaną), który stwierdza, że stadium chipsów i telewizora oraz wiary, że obecnie to najlepsze, co może mnie spotkać, jest największą przeszkodą na drodze do indywidualnego rozwoju i silnego doświadczania życiowych przyjemności; Ł. Długowski, *Wyprawa od 17 do 9*, „Wysokie Obcasy” 2013, nr 27(734), s. 40–43.

³⁸ G. Ritzer, *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999.

zamiast popołudnia w metrze – ciastko ze znajomymi i kieliszek wina pod wieczór, zamiast wielu anonimowych relacji, mniejsza liczba, ale osobistych i satysfakcjonujących, począwszy od sąsiadów, na właścicielu pobliskiej cukierni skończywszy. Filozofia *slow movement*, która pojawiła się jako znaczne rozszerzenie ruchu *slow food*, nagle stała się ideologią konotującą ogromne ilości znaczeń niezwiązanych, tak jak na początku, z samym jedzeniem.

Jej elementem jest tzw. *cocooning* (kokonowanie), czyli nurt we współczesnym designie zapoczątkowany przez wizjonerkę Faith Popcorn, który polega na umiejętnym aranżowaniu przestrzeni wokół siebie. W głównej mierze *cocooning* odnosi się do mieszkań, tworzenia z nich przyjaznej, osobistej, intymnej wręcz przestrzeni, kokonu, który dostarczać ma poczucia bezpieczeństwa. W tym duchu pojawiła się i w Polsce moda na wyroby, meble, bibeloty tworzone własnoręcznie (a przynajmniej sprawiające takie wrażenie), sprzęty, których głównym surowcem jest drewno i żelazo. Zauważalne są sklepy z tego rodzaju ofertą, gdzie z powodzeniem nabyć można przedmioty nawiązujące swoją estetyką do folkloru, ewentualnie dawnych lat³⁹.

Na styku tych dwóch gałęzi *slow movement* – fascynacji „domowym” jedzeniem oraz rdzenną, ewentualnie dawną stylistyką – pojawia się oferta dwojakiego rodzaju: po pierwsze, restauracje wyspecjalizowane w tzw. „swojskim jadle”, serwujące prostą, ale bardzo obfitą kuchnię, nawiązującą do tradycyjnych, chłopskich lub szlacheckich, smaków, podawaną w stosownej oprawie, przy wtórze tradycyjnej kapeli, na stole wyciosanym z grubych bali, oraz, po drugie, coraz popularniejsze ostatnio sezonowe imprezy plenerowe, których punktem centralnym jest domowe jedzenie, produkowane przez dziesiątki reklamujących się przy tej okazji wystawców. Na tego rodzaju wydarzeniach spotkać można produkty dostępne zarówno dla ogółu, jak i linie najzupełniej elitarne, onieśmielające swoją ceną nawet producentów o światowej renomie. Zakosztować można przy tej okazji przysmaków z różnych zakątków świata, jednak nie ulega wątpliwości, że w takich chwilach klient ma okazję spotkać się z całą gamą konotowanych wartości dodatkowych: dobre jest to, co zrobione własnoręcznie, to, czemu poświęcono sporo uwagi, co przygotowano z dala od miejskich fabryk, w poszanowaniu ducha „eko” etc. Zwykła pajda chleba ze smalcem, którą w trakcie takich wydarzeń zjadają się odwiedzający, podawana jest w dawnym stylu: chleb leży na solidnej desce, ta zaś na płóciennych chustach, smalec czeka natomiast w kamionce aż ktoś nożem o koniecznie drewnianej ręczce

³⁹ T. Kozłowski, *W poszukiwaniu prywatnej lokalności. Psycho-socjologiczne aspekty cocooningu*, „Tematy z Szewskiej” 2013, nr 1.

rozsmaruje go na grubym kawałku ukrojonego właśnie pieczywa. Nie może być – zdają się przekonywać przy pomocy takich środków wystawcy – nic dalszego od zwykłej, umasowionej konsumpcji. Taki chleb ze smalcem to rzecz absolutnie nietypowa, szczególnie rzadka, dzięki której można poczuć się równie wyjątkowo.

Przy okazji takich festiwali zakupić można naturalnie nie tylko żywność, ale i stosowne sztuce, naczynia, ozdoby, sprzęty, szczególnych ograniczeń w prezentowanej ofercie nie ma, wydarzenia te przypominają ogromne targowiska sprzed kilku czy kilkunastu dekad połączone z handlem starociami. Są to jednak wydarzenia mające miejsce raz na jakiś czas, gdzie innego stylu życia można jedynie „zakosztować”, po czym wrócić do normalności.

Do dyspozycji bardziej wytrwałych konsumentów ideologii *slow* jest także nowa gałąź prasy, która tego rodzaju styl silnie promuje. Magazyny odwołujące się do filozofii *slow movement* stanowią coraz bardziej widoczny segment, ich tematyka sytuuje się zaś często na styku psychologii, sztuki, kulinariów i designu. Do tytułów utrzymanych w tym duchu należą choćby „(Slow)”, „Slow life, food & garden”, „C’est la vie”, „Kukbuk”. Uzupełnieniem takiej oferty, prócz treści popkultury, prasy, designu i żywności, jest także bogaty katalog form spędzania wolnego czasu – od popularnego ostatnio SPA po nową formę agroturystyki, gdzie nie tylko „po prostu” spędza się czas na wsi, ale uczestniczy w wyrobie serów, dogląda pasieki, tworzy własne nalewki, produkuje czółna i podkowy, zbiera lawendę czy wyrabia ciasto na swój autorski bochen chleba, wszystko na wzór bohaterów reportaży Anny Kamińskiej, ale tymczasowo i za słone pieniądze.

Biorąc pod uwagę, jak wiele gałęzi rynku czerpie z filozofii *slow movement*, wolno, jak miemam, zaryzykować twierdzenie, że potrzeba sporego nakładu środków, by sprostac każdej z nich. Stosowne wyposażenie mieszkania, kupowanie znacznie droższej żywności, bycie na bieżąco z designerskimi nowinkami omawianymi w specjalistycznej prasie, wypoczynek w SPA czy wreszcie spędzanie urlopu w drogim gospodarstwie agroturystycznym oferującym sięgające do korzeni, a przez to nieprzeciętne atrakcje – wymaga znacznego kapitału, nieosiągalnego dla większości społeczeństwa. Stąd moje podejrzenie, że *slow movement*, jakkolwiek ideologia urokliwa i sentymentalna, niepozbawiona jest istotnego komponentu wartościującego, jasno wskazującego, kto na drabinie społecznej zajmuje wyższy, a kto niższy szczebel. Tym oto sposobem – za sprawą wyrafinowanej maszyny konsumpcyjnej – wartości niepozycjonujące, takie jak: brak stresu, równowaga życiowa, zdrowie (w tym wypadku zdrowe odżywianie i bycie „eko”), stają się czynnikami pozycjonującymi. Jest to niejako sprzeczne z założeniami psychologii pozytywnej, które pielęgnowanie tych obszarów zaleca dla indywidualnego dobra, a nie społecznego poklasku. Mimo to z przytoczonych przykładów wysnuć można

wniosek przeciwny: spokój, zdrowie i satysfakcjonujące relacje z innymi, wcześniej niekoniecznie kojarzone z prestiżem, za sprawą urynkowania filozofii *slow movement* stają się ważnym komponentem statusu.

6. Podsumowanie

Psychologia pozytywna jest niewątpliwie interesującym i inspirującym kierunkiem we współczesnej psychologii. O potrzebie jej rozwoju świadczy spore zainteresowanie jej twierdzeniami, obserwowane zarówno za oceanem, jak i w Europie, także z Polsce. Psychologia pozytywna z powodzeniem stawia pierwsze kroki na drodze do wyjaśnienia, co czyni człowieka szczęśliwym, czerpiąc przy tym ze sporej tradycji XX-wiecznej psychologii, jak również psychologii ewolucyjnej i neuropsychologii. Ponadto jej twierdzenia wydają się współbrzmieć z filozoficzną tradycją dalekowschodnią, która źródła szczęścia i dobrostanu dopatruje się w oderwaniu od „ja”, zanegowaniu indywidualistycznych pragnień łączących się z zaspokajaniem próżnego ego, domagającego się – mówiąc metaforycznie – zaszczytów i natychmiastowych przyjemności. Miast tego, mówią psychologowie pozytywni, należy koncentrować się na owocnych kontaktach z otoczeniem, wyznaczać sobie odważne, ale osiągalne cele. Jak filozofia Dalekiego Wschodu obiecuje wyrwanie z koła cierpienia, tak celem psychologii pozytywnej jest dobrostan połączony z wyrwaniem z wyścigu szczurów. Czyni to wskazując na dualizm wartości: pozycjonujących i niepozycjonujących. W dzisiejszym świecie, hołdującym etyce konsumenckiej i rywalizacji, te drugie zdają się niedoceniane, i to w znacznej mierze z tego braku bierze się znaczny społeczny niepokój, którego owocem jest m.in. poszerzająca swój krąg depresja, również (a może zwłaszcza) wśród ludzi młodych.

Popularność psychologii pozytywnej widoczna jest jednak nie tylko w postaci ilości sprzedanych książek poruszających tego rodzaju tematy. Z jej ideami doskonale współgra obecna na rynku komercyjna postać filozofii *slow movement*, która, podobnie jak psychologia pozytywna, nakazuje ludziom czerpać radość z codziennych czynności, upajać się upływem czasu, koncentrować na samorozwoju, dostarczać sobie drobnych przyjemności, kultywować hobby i znajomości etc. *Slow movement* eksplodował na rynku pod postacią zarówno przebogatej oferty jedzenia, jak również w formie *cocooningu* (design, mieszkania, sprzęty), prasy (elitarne magazyny), dzieł popkultury (popularne filmy opiewające „zaczynanie wszystkiego od nowa”) czy wreszcie rozrywki i rekreacji (SPA i agroturystyka). Tym samym hołdującą zdystansowaniu się względem problemów statusu psycho-

logia pozytywna na gruncie społeczeństwa konsumpcyjnego staje się również – niejako wbrew sobie – kolejnym dobrem pozycjonującym. Czy przyczyni się dzięki temu do poprawy kondycji konsumentów, mierzonej choćby spadkiem odsetka pogrążonych w depresji? Na obecną chwilę trudno to jednoznacznie ocenić.

LITERATURA:

- Argyle M., *Przyczyny i korelaty szczęścia* [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, cnotach i sile człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Barber B., *Skonsumowani. Jak rynek psuje dzieci, infantylizuje dorosłych i pólka obywateli*, Warszawa 2008.
- Berridge K., *Pleasure, pain, desire and dread: Hidden core processes of emotion* [w:] *Maszyna memowa*, D.S. Blackmore (red.), Poznań 2002.
- Bowlby J., *Attachment and Loss*, London 1967.
- Carlson E.R., *The affective tone in psychology*, „The Journal of General Psychology” 1967, nr 75.
- Carr A., *Psychologia pozytywna*, Poznań 2009.
- Clark A.E., Oswald A.J., *Satisfaction and comparison income. Discussion paper 419*, Essex 1996.
- Cosmides L., Tooby J., *Evolutionary psychology and the emotions* [w:] *Handbook of emotions*, M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), New York.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ*, Taszów 2005.
- Czapiński J., *Negativity bias in psychology: An analysis of Polish publications*, „Polish Psychological Bulletin” 1985, nr 16.
- Czapiński J., *Spotkanie dwóch tradycji: hedonizmu i eudajmonizmu* [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, cnotach i sile człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Czapiński J., *Wstęp* [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, cnotach i sile człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Dawkins R., *Samolubny gen*, Warszawa 1996.
- Długowski Ł., *Wyprawa od 17 do 9*, „Wysokie Obcasy” 2013, nr 27(734).
- Foley R., *The adaptive legacy of human evolution: a search for the environment of evolution adaptedness*, „Evolutionary Anthropology” 1995, nr 4.
- Frank R.H., *Luxury fever: Why money fails to satisfy in an era of excess*, New York 1999.
- Gould S.J., *Nasze miejsce w przyrodzie* [w:] *Niewczesny pogrzeb Darwina. Wybór esejów*, S.J. Gould, Warszawa 1999.
- Kahneman D., *Pułapki myślenia*, Poznań 2012.

- Kamińska A., *Miastowi. Slow food i aronia losu*, Warszawa 2011.
- Kimble D., *Układ nerwowy i mózgowie* [w:] *Biologiczne mechanizmy zachowań*, A.M. Colman, (red.), Poznań 2001.
- Kossakowski R., *Diamentowa droga. Wspólnota religijna w świecie duchowości refleksyjnej*, Kraków 2010.
- Kozłowski T., *W poszukiwaniu prywatnej lokalności. Psycho-socjologiczne aspekty cocooningu*, „Tematy z Szewskiej” 2013, nr 1.
- Leicht K.T., Shepelak N., *Organizational justice and satisfaction with economic rewards*, „Research in Social Stratification and Mobility” 1994, nr 13.
- Miller G., *Teoria szpanu. Seks, ewolucja i zachowania klienta*, Warszawa 2010.
- Myers D.G., *The american paradox*, New Heaven 2001.
- Nettle D., *Szczęście sposobem naukowym wyłożone*, Warszawa 2005.
- Olson G.I., Schober B.I., *Satisfied poor*, „Social Indicators Research” 1993, nr 28.
- Podlaszewska K., Szlendak T., *Dlaczego dzieci lubią to, co lubią?* „Czasopismo Psychologiczne” 2003, t. 9, nr 1.
- Postman N., *Technopol. Tryumf techniki nad kulturą*, Warszawa 1995.
- Postman N., *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*, Warszawa 2002.
- Psychologia pozytywna w praktyce*, P.A. Lindley, S. Joseph (red.), Warszawa 2007.
- Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, Kraków 2010.
- Robinson K., *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, Kraków 2012.
- Rifkin J., *Wiek dostępu*, Wrocław 2003.
- Ritzer G., *Mcdonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1999.
- Ryff C.D., Singer B., *Paradoksy kondycji ludzkiej: dobrostan i zdrowie na drodze ku śmierci* [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, cnotach i sile człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Seligman M., *Psychologia pozytywna* [w:] *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, cnotach i sile człowieka*, J. Czapiński (red.), Warszawa 2004.
- Seligmann M., *Co możesz zmienić, a czego nie możesz*, Poznań 2010.
- Seligmann M., *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań 2010.
- Seligmann M., *Pełnia życia*, Poznań 2011.
- Sennett R., *Upadek człowieka publicznego*, Warszawa 2009.
- Sennett R., *Kultura nowego kapitalizmu*, Warszawa 2010.
- Stoll C., *Krzemowe remedium. Garść rozważań na temat infostrady*, Poznań 2000.
- Szlendak T., Pietrowicz K., *Moda, wolność i kultura konsumpcji* [w:] *Rozkoszna zaraza. O rządach mody i kulturze konsumpcji*, T. Szlendak, K. Pietrowicz (red.), Wrocław 2007.
- Trzebińska E., *Psychologia pozytywna*, Warszawa 2012.
- Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 2008.

Wallace P., *Psychologia Internetu*, Poznań 2003.

Well-being: Foundations of hedonic psychology, Kahneman, E. Diener, N. Schwarz (red.),
Nowy Jork 1999.

Wilson E.O., *O naturze ludzkiej*, Poznań 1998.

Wilson E.O., *Socjobiologia*, Poznań 2001.

Aneta Duda

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

CZYM SIĘ BAWIĆ? FUNKCJE MAREK DLA DZIECI – RAPORT Z BADAŃ SIEDMIOLATKÓW

ABSTRACT

The purpose of this article is to provide a theoretical and empirical explanation of how the consumer socialization works with children of 7/8 years. This paper poses questions about the way brands are discussed in social situations in the environment of school class. It explores children's socializations into consumer-brand relationships and the influence that marketing texts have on their everyday social experiences. The analysis of children's talk about brands is critical in order to understand the ways that brands (with parents, siblings and peers) socialize them into consumer culture.

The first section presents contemporary discussion of children's consumption phenomena. The second section emphasis on researching with 14 groups of primary Polish pupils in Lublin. It uses data analysis born of in-depth interviews analysis. This study is based on principles of cultural studies and discourse and functional analysis which approach as a means to enhance richness and uniqueness in the area of children's consumption.

In order to understand children's brand consumption the paper indicates five main functions emerged from the data: 1. Exploring consumer culture through play and gratification 2. Seeking safety in an overabundance 3. Identification and gender socialization 4. Belonging to a group and rivalry 5. Utilitarian functions.

Author argues that consumption ideology and their discourses are not increasingly define children's everyday social experiences. 7/8-year-olds were not a coherent group significantly interested in brands and consumption, but on the other hand, they were not a group

that did not interested in them at all. Counter to the (mainly polish) literature children have not extensive knowledge of brands and brands are not so emerging in their lives.

Key words:

brand relationships, brand symbolism, consumer culture, child consumer, consumer socialization

Wstęp

Współczesna generacja młodych konsumentów została uznana za najbardziej świadomą istnienia marek, co mierzone jest jej szeroką i pogłębioną wiedzą na ich temat oraz wysokimi kompetencjami w preferencjach marek. O materializmie wśród młodej generacji pisano już wiele¹. Jest gorącym tematem dla rodziców, nauczycieli, marketerów. Co oczywiste, cele marketingowców są dokładnie odwrotne niż wychowawców. Jedni chcą zwiększać sprzedaż, promować konsumpcyjne postawy, drudzy próbują szukać możliwie atrakcyjnych sposobów komunikacji z młodymi ludźmi, wskazując na inne aniżeli komercyjne znaczenia szczęścia czy bogactwa. Szczególnie niepokojące w konsumenckiej socjalizacji jest kształtowanie u dziecka chęci posiadania dóbr materialnych postrzeganych jako środki do osiągnięcia sukcesu, szczęścia, satysfakcji². Dla nastolatków reklamowy dyskurs oferuje nieodpartą obietnicę natychmiastowego bycia *cool*³. Presja, by posiadać markowe produkty, może czasami być tak silna, że młodzi ludzie podejmują nielegalne próby ich zdobycia⁴.

¹ G.B. Achenreiner, D.R. John, *The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation*, „Journal of Consumer Psychology” 2003, nr 13(3), s. 205–219; *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków 2006; D.R. John, *Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research*, „Journal of Consumer Research” 1999, nr 26(3), s. 183–213; M. Lindstrom, *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to co lubią*, Warszawa 2005; M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Warszawa 2011; J.B. Schor, *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*, New York 2004; T. Szlendak, *Komercjalizacja dzieciństwa: kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 2, s. 20–28.

² D.R. John, *Consumer Socialization...*, op.cit., s. 202.

³ P. Wechsler, *Hey, Kid, Buy This!*, „Business Week” 1997, nr 30, s. 64.

⁴ Zob. szerzej: K. Diaz, *Symbol of Status, Target of Violence: Jackets May Put Teens in Danger* za: D.R. John, *Consumer Socialization...*, op.cit., s. 202.

Wyniki badań wyraźnie wskazują na stale podwyższający się poziom materializmu u dzieci⁵. Dzieci cenią sobie posiadanie dóbr materialnych już od wczesnych lat, często wolą je od innych atrakcji, jak choćby zabaw z równolatkiem. Przykładem są już wielokrotnie prezentowane w literaturze przedmiotu (ale też krytykowane za błędy metodologiczne) badania 4–5-letnich chłopców przeprowadzone przez Marviną Goldberga i Geralda Gorna, w trakcie których dzieci wybierały samotną zabawę, ale za to z reklamowaną zabawką⁶. Już 6-miesięczne rozwijają mentalny obraz logo, a 6-letnie – znają około 200 marek⁷. Zakupy stają się głównym i ulubionym (po oglądaniu telewizji) ich zajęciem⁸. Przeciętny dziesięciolatek idzie na zakupy 250 razy w roku, czyli około pięć razy w tygodniu⁹. Dzieci wydają dziś pięć razy więcej pieniędzy, niż robili to ich rodzice w tym samym wieku. Policzone też, że wydatki dzieci w wieku 4–12 lat niemal podwoiły się w ciągu ostatnich 10 lat, wskazując jednocześnie, że podobny wzrost odnotowują budżety na działania marketingowe kierowane właśnie do tej grupy wiekowej¹⁰. W ostatnim badaniu przeprowadzonym przez Center for a New American Dream 95% rodziców przyznaje, że dzieci są zbyt bardzo zorientowane na kupowanie i konsumowanie, a ponad 80% uważa, że reklama skierowana do dzieci powinna być ograniczona¹¹. Argumentem jest tu również to, że dzieci do 7–8 roku życia nie są świadome intencji reklamodawców, nie rozumieją celów komercyjnych dyskursów, nie dostrzegają ich stronniczości, manipulacji¹². Grający w reklamach celebryci – zgodnie opiniami dzieci – płacą za możliwość udziału w reklamie po to, by stworzyć swój wizerunek czy – w przypadku sportowców – reputację ich drużyny. Podobnie zawiedzione są, gdy dowiadują się, że dzieci występujące w reklamach są aktorami

⁵ K. Chan, *Exploring Children's Perceptions of Material Possessions: A drawing Study*, „Qualitative Market Research: An International Journal” 2006, nr 9(4), s. 353.

⁶ E. Marvin, G.J. Gorn, *Some Unintended Consequences of TV Advertising to Children*, „Journal of Consumer Research” 1978, nr 5, s. 22–29.

⁷ S. Schmidt, *Branded Babies: Marketing Turns Tots into Logo Conscious Consumers*, „Can West News Service” za: C. Hamilton, *Marketing and Modern Consumerism*, <http://clivehamilton.com/marketing-and-modern-consumerism>, [dostęp: 12.06.2013]; J. Schor, *America's most wanted. Inside the world of Young Consumers*, http://bcm.bc.edu/issues/fall_2004/ft_schor.html, [dostęp: 22.05.2013].

⁸ Y. Schulman, K. Clancy, *Adults and Children, a Real Gap*, „Adweek” 1992, nr 10, s. 48.

⁹ M.J. Dotson, E.M. Hyatt, *Major influence factors in children's consumer socialization*, „Journal of Consumer Marketing” 2005, nr 1(22), s. 35–42.

¹⁰ J.U. McNeal, *The Kids' Market: Myths and Realities*, New York 1999.

¹¹ *Materializm dzieci powiązany z niską samooceną*, <http://www.zw.com.pl/artukul/198390.html?print=tak> [dostęp: 20.05.2013].

¹² D.R. John, *Consumer Socialization...*, op.cit., s. 189–191.

i za swoją pracę dostają wynagrodzenie¹³. Starsze dzieci także z jednej strony coraz częściej wskazują na materializm jako cel życiowy, a z drugiej, obniża się ich poczucie własnej wartości, możliwości samorealizacji. Wyższy poziom materializmu wyraźnie koreluje z niską samooceną. Dobra materialne traktowane są jako sposób na jej podwyższenie¹⁴.

Wszystkie te fakty zainicjowały wiele debat, jak i różnego rodzaju działań mających na celu ograniczanie rozprzestrzeniania się brandingu. Wprowadza się szkolne mundurki, ujednolica ubiór, zakazuje przynoszenia telefonów i innych sprzętów do szkół, by minimalizować markowe współzawodnictwo między uczniami. Pozostaje pytanie, na ile skuteczne są to inicjatywy w kontekście siły oddziaływania marketingowych obietnic. Ale też na ile efektywnie dyskurs marek przebija się ze swoją ideologią ciągłego stymulowania potrzeb konsumenckich dziecka, gdy rodzic nauczyciel kompetentnie tymi potrzebami kierują.

1. Socjalizacja konsumencka dziecka w dotychczasowych badaniach

Zrozumienie kiedy i w jaki sposób formują się materialistyczne wartości, jest jednym z głównych problemów badań nad socjalizacją konsumencką. Pierwsze badania dotyczące konsumenckich zachowań dzieci sięgają lat 50. XX wieku. Wtedy pojawiły się opracowania Lestera Guesta dotyczące lojalności wobec marki¹⁵. W latach 60. James McNeal podjął problematykę postrzegania przez dzieci celów marketingu czy w ogóle procesu sprzedaży, Lewis Bery i Richard Pollay badali wpływ dzieci na decyzje zakupowe rodziców, a Philip Cateora wpływ rodziców i rówieśników na wzorce konsumpcji dziecka¹⁶. Prace te okazały się wprawdzie istotne dla późniejszych badań zachowań młodego konsumenta, jednak przez kolejne dziesięć lat aktywni na tym polu badawczym byli głównie marketingowcy, ujmujący dzieci jako grupę docelową, której znajomość potrzeb i preferencji okazywała się kluczowa dla efektywnej sprzedaży.

¹³ R.F. Fox, *Manipulated Kids: Teens Tell How Ads Influence Them*, <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=818>, [dostęp: 6.06.2013].

¹⁴ A. Błońska, *Komu zagraża materializm*, strona Money.pl, <http://manager.money.pl/styl/ciekawostki/artukul/komu;zagraza;materializm,88,0,296280.html>, [dostęp: 8.06.2013].

¹⁵ L.P. Guest, *Brand Loyalty – Twelve Years Later*, „Journal of Applied Psychology” 1955, nr 39, s. 405–408.

¹⁶ J.U. McNeal, *Children as Consumers*, Austin 1964; L.A. Bery, R.W. Pollay, *The Influencing Role of the Child in Family Decision Making*, „Journal of Marketing Research” 1968, nr 5, s. 70–72; P.R. Cateora, *An Analysis of the Teenage Market*, Austin 1963.

Kolejnym bodźcem do rozwoju badań nad konsumenckimi zachowaniami dzieci był artykuł „Consumer Socialization”, w którym Scott Ward zdefiniował tę socjalizację jako „proces, w trakcie którego młodzi ludzie nabywają umiejętności, wiedzę i postawy umożliwiające im funkcjonowanie na rynku w roli konsumentów”¹⁷. Ward, a zaraz potem George Moschis i Roy Moore wskazali na trzy główne czynniki socjalizujące dziecięcych konsumentów: rodziców, rówieśników i środki masowego przekazu – głównie telewizję. Według Moschisa i Moore’a wpływ rodziców jest wyraźnie dominujący do czasu, gdy dziecko wejdzie w okres dojrzewania, wtedy rówieśnicy stają się preferowanym źródłem informacji¹⁸. Wpływ telewizji jest bardziej stały, ale mniej efektywny w procesie socjalizacji konsumenckiej. To rodzice są głównym źródłem racjonalnych decyzji dzieci, natomiast wpływ mediów i rówieśników jest przede wszystkim irracjonalny¹⁹.

Późniejsze badania wskazały na konieczność weryfikacji tego tradycyjnego, często przywoływanego w literaturze modelu socjalizacji konsumenckiej. Podkreślano, że dzieci odgrywają coraz większą rolę w podejmowaniu decyzji o zakupach, jak też samodzielnie je robią w coraz młodszym wieku²⁰. Zwracano również uwagę na to, że telewizja staje się coraz ważniejszym elementem medialnego wpływu na dzieci, jednak zmienia swój charakter oddziaływania. Nie jest już tak jednokierunkowa, monolityczna – zwłaszcza jeśli chodzi o media elektroniczne. Jej przekazy kierowane są do coraz bardziej wyspecjalizowanych segmentów, z których dzieci stały się dziś równie ważne jak pozostałe grupy²¹. I co istotne w kontekście podejmowanej tu problematyki, coraz ważniejsze w codziennym życiu dziecka stają się właśnie marki.

Równie znaczące, co dokonania Scotta Warda były prace Russella Belka, Kennetha Bahna i Roberta Mayera. Ich analizy jako pierwsze podejmują symboliczny aspekt konsumpcji dziecka. Belk i in., opierając swoje badania na modelu rozwoju poznawczego Jeana Piageta, porównywali kompetencje rynkowe amerykańskich dzieci według czterech kategorii wiekowych. Ich badania koncentrują się na próbie uchwycenia wieku, w jakim dziecko zaczyna wnioskować o człowieku na podstawie

¹⁷ S. Ward, *Consumer Socialization*, „Journal of Consumer Research” 1974, nr 1, s. 2.

¹⁸ G.P. Moschis, R.L. Moore, *Decision Making among the Young: A Socialization Perspective*, „Journal of Consumer Research” 1979, nr 6, s. 101–112.

¹⁹ G.P. Moschis, G.A. Churchill, *Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis*, „Journal of Marketing Research” 1978, nr 15, s. 599–609.

²⁰ J.U. McNeal, Ch.-H. Yeh, *A Cross-Cultural Study of Children’s Consumer Socialization in Hong Kong, New Zealand, Taiwan, and the United States*, „Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics” 1993, nr 5(3), s. 56–69.

²¹ T.A. Shimp, *Advertising and Promotion: Supplemental Aspects of Integrated Marketing Communications*, Fort Worth 2000.

posiadanych przez niego rzeczy, tj. o właścicielu produktu na podstawie fizycznych cech tego produktu (np. rozmiar i styl jego domu). Głównym wnioskiem tych badań było to, że dorośli „właściwie” interpretują znaczenia płynące za określonymi produktami (prestizż za nimi idący, wysoka jakość, autentyczność), a dzieci – wraz z ich rozwojem poznawczym – stopniowo przesuwają się ku „poprawnemu”, tj. takiemu jak dorosłych, postrzeganiu świata²². Ujęcie konsumenckiego symbolizmu zgodnie z paradygmatem Piageta, czyli w oparciu o rozwój poznawczych umiejętności dziecka, zdaje się ciągle dominować w badaniach.

Wskazuje się, że dzieci w przedoperacyjnym etapie rozwoju poznawczego (zazwyczaj poniżej 7 roku życia) mają skłonność do wykorzystywania peryferycznych wskazówek dotyczących nazwy marki czy fizycznego wyglądu produktu. Rozmiar, opakowanie, kolor czy dźwięk nazwy marki ogrywają tu największą rolę. Dopiero na etapie „operacji konkretnych” (od 7 do 11/12 roku życia) zaczynają rozumieć wartość posiadania opartą na społecznych znaczeniach i ich istotności dla statusu społecznego. Pełne jednak zrozumienie społecznej wartości posiadania i dotkliwe odczuwanie jego braku pojawia się w okresie operacji formalnych (od 12 roku życia). Zatem właściwe odczytanie symboliki marki (rozumianej nie tylko jako wizualna reprezentacja, logo, ale odniesiona do dziecięcego pojmowania jej istoty, powodów jej ważności) jest niemożliwe aż do 7 roku życia. Pod teorią Piageta podpisuje się Deborah John (1999), która podtrzymuje, że niedojrzałość zdolności poznawczych dzieci w przedoperacyjnym etapie rozwoju ogranicza je do przetwarzania tylko pojedynczych, najbardziej widocznych, charakterystycznych elementów markowej informacji, a ich egocentryczna orientacja na świat ogranicza rozumienie intencji innych, na przykład tych, dla których marki są środkiem autoekspresji²³. Zatem dopiero dzieci od 7 roku życia stają się lepiej wyposażone w możliwości rozumienia kompleksowej informacji o marce. Dopiero dla dzieci w tym wieku produkty mogą symbolicznie funkcjonować jako środek umożliwiający wyróżnienie się (*weapon of exclusion*), wyrażanie tożsamości, określanie granic (*boundary markets*)²⁴. Nie zmienia to jednak faktu, że od najmłodszych lat dzieci tworzą silne więzi z markami²⁵. Produkt staje się kolegą, przyjacielem,

²² R.W. Belk, D.B. Kenneth, R.N. Mayer, *Developmental Recognition of Consumption Symbolism*, „Journal of Consumer Research” 1982, nr 9, s. 4–17.

²³ D.R. John, *Consumer Socialization...*, op.cit., s. 195–196.

²⁴ M. Douglas, B. Isherwood, *The World of Goods: Towards an Anthropology of Consumption*, London 1979, s. 85; D. Hebdige, *The bottom line on Planet One*, cyt. za: *The Subcultures Reader*, K. Gelder, S. Thornton (red.), New York 1997, s. 401.

²⁵ S. Hemsey, *How Pre-schoolers Bond with Brands*. London 2004.

partnerem, z którym dziecko może mieć głębokie relacje i którego stratę niezwykle intensywnie odczuwa.

Paradygmat rozwoju poznawczego – obok swojej niewątpliwej wartości eksploracyjnej – krytykuje się głównie za to, że koncentruje się prawie wyłącznie na chronologicznie ujętym wieku, na konceptualizacji dzieci niejako „zamrożonych” w czasie i izolowanych od kulturowych i społecznych wpływów²⁶. A to właśnie te konteksty mogą mieć istotny wpływ na interakcje dziecka z symboliczną rzeczywistością konsumpcji. Badania opierające się na perspektywie poznawczej pomijają społeczną dynamikę interpretacji, interakcji, emocji czy wpływu grupy rówieśniczej, a także niwelują wszelką różnorodność w ramach tej samej grupy wiekowej. Tę różnorodność wykazała Mindy Ji w swoich badaniach. Analizowała sposoby, za pomocą których dzieci animują, personalizują marki. Wyróżniła kilka typów takich relacji w tej samej kategorii wiekowej, podkreślając wyjątkowość każdej takiej opowieści dziecka²⁷. John Schouten, James McAlexander, Leonard Berry, badając relacje konsumenta z „kultowymi” czy „ikonicznymi” markami (HD, Apple), porównywali je do relacji między dwojgiem ludzi²⁸. Z kolei badania Maxa Blackstone’a wskazały, że także młodzi konsumenci budują relacje z markami w taki sam sposób jak z ludźmi. Używają w stosunku do nich tych samych pojęć dotyczących zaufania, równości, uznania, wrażliwości, a nawet miłości czy nienawiści. Traktują swoje relacje z markami w podobny sposób jak tradycyjne, interpersonalne relacje z rodziną, znajomymi czy nieprzyjaciółmi²⁹. Mindy Ji zdefiniowała te relacje jako „dobrowolną bądź stymulowaną więź pomiędzy dzieckiem a marką związaną zawsze z pewną unikalną historią tej relacji i w zamierzeniu realizującą rozwojowe i społeczno-emocjonalne cele w życiu dziecka”³⁰. Dzieci wchodzą w relacje w różnymi rodzajami marek, znają ich imiona, pamiętają przeszłe historie z nimi związane.

Badania oparte na modelu Piageta nie są zatem w stanie uchwycić indywidualnych różnic w obrębie tego samego stadium rozwoju. Główną zmienną różnicującą

²⁶ A. Rodhain, *Brands and the Identification Process of Children*, „Advances in Consumer Research” 2006, nr 33(1), s. 549–555.

²⁷ M.F. Ji, *Child-brand Relations: a Conceptual Framework*, „Journal of Marketing Management” 2008, nr 25, s. 603–619.

²⁸ L.L. Berry, *Relationship Marketing of Services – Growing Interest, Emerging Perspectives*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1995, nr 23(4), s. 236–245; J.W. Schouten, J.H. McAlexander, *Subcultures of Consumption: An Ethnography of New Bikers*, „Journal of Consumer Research” 1995, nr 22(1), s. 43–61.

²⁹ M. Blackston, *Observations: Building Brand Equity by Managing the Brand’s Relationship*, „Journal of Advertising Research” 1992, nr 32(3), s. 79–83.

³⁰ M.F. Ji, *Child-brand Relations...*, op.cit., s. 605.

wyniki jest tu wiek dziecka, a to zdecydowanie zubaża obraz faktycznych relacji z marką. Poza tym koncentrują się na tradycyjnych sposobach używania marki, tym samym nie dają narzędzi eksploracji gwałtownie zmieniającej się marketingowej rzeczywistości współtworzącej wciąż nowe relacje dziecka z marką. Nie podejmuje się tu analiz tego, jak dziecięce pojmowanie i doświadczanie marek jest kształtowane, np. przez nowe media, czy problematyki gwałtownej intensyfikacji ekspozycji komercyjnych przekazów. Tradycyjny jest tu również sposób ujęcia dziecka jako dość pasywnego odbiorcy przekazywanych mu treści. Natomiast – jak podkreśla Jamye Foster – w relacji dziecka z marką istnieje dwóch aktywnych partnerów zaangażowanych w transakcyjną i społeczną interakcję (*Truly Dyadic Realtionship*)³¹. Dziecku należy przyznać aktywną rolę w tym procesie. Ujmując bardziej precyzyjnie, dzieci są aktywnymi twórcami swojej tożsamości i społecznego środowiska. Mimo że często nieświadomie, to jednak aktywnie sięgają po marki jako pewne symbole, nierzadko nadając im znaczenia w sposób zaskakujący i marketerów i badaczy. Co nie oznacza, że komercyjny dyskurs marek w ogóle nie wpływa na dziecko w zamierzony przez reklamodawcę sposób. Wpływa, tyle że jest to jeden z bardzo licznych mikroaktów jego dnia codziennego, który współgrając z pozostałymi, wybrzmiewa swoim własnym, nierzadko bardzo osobliwym tonem. Dlatego stawianie pytań o to, czy dziecięcy konsument jest konstruktem marketerów czy swobodnie decydującym rynkowym aktorem, jest anachroniczne i dziś już nieuzasadnione.

Problematyka socjalizacji młodych konsumentów w polskiej literaturze przedmiotu odnosi się głównie do szeroko pojętej konsumpcji dziecka bądź oddziaływania telewizji (w tym reklamy) czy analiz medialnych wizerunków dziecka³². Generalnie częściej wskazuje się na brak kompetencji dziecka, przez co staje się ono ofiarą marketingu³³, inaczej niż w literaturze zachodniej, w której podkreśla się ich rosnące kompetencje zarówno w odbiorze reklamy, jak i w procesie dokonywania zakupów. Analizowana jest również znajomość produktów, marek, reklam, typów lubianych przez dzieci sklepów, ich postrzeganie cen i jakości produktów. Badane są procesy podejmowania decyzji, strategii, negocjacji zakupowych, wpływ grup rówieśniczych, rodzeństwa, rodziców, mediów. Ponadto podejmuje się problema-

³¹ J. Foster, *Conceptualizing the Consumer-Brand Relationship as a Truly Dyadic Process*, Louisiana 2010.

³² *Dziecko w świecie...*, op.cit.; M. Lisowska-Magdziarz, *Pasażer z tylnego...*, op.cit.; B. Łaciak, *Spółeczny świat dziecka*, Warszawa 1998; A. Leszczuk, *Reklamowanie na ekranie, czyli dlaczego dzieci lubią oglądać reklamy*, „Edukacja Medialna” 1999, nr 1, s. 15–18; I. Samborska, *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*, Bielsko-Biała 2009; A. Żarkiewicz-Pacak, *Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w wieku szkolnym*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 1, s. 32–35.

³³ I. Samborska, *Dziecko w świecie konsumpcji...*, op.cit., s. 126.

tykę społecznych aspektów konsumpcji dzieci, w tym symbolizmu konsumpcji, społecznych motywów zakupu, materializmu.

Badania podejmujące problematykę relacji dziecko – marka można podzielić na dwie grupy. Pierwsza opiera się na omówionym wyżej modelu rozwoju poznawczego, druga wywodzi się ze studiów kulturowych i rozwijana jest jako *Consumer Culture Theory (CCT)*³⁴. W tej drugiej grupie badań kładzie się większy nacisk na kulturowo-społeczny kontekst aktywności w kształtowaniu, ale i ograniczaniu aktywności konsumenta na rynku. Badania te obejmują głównie jakościowe analizy tego, jak konsumenci „aktywnie przepracowują i transformują symboliczne znaczenia kodowane w reklamach, markach, sprzedaży detalicznej czy produktach, by manifestować swoją indywidualną i społeczną kondycję, osobowość i cele życiowe”³⁵. Można wskazać jeszcze na trzecią grupę, szeroko realizowane badania marketingowe. Te jednak skupiają się głównie na sposobach rozumienia atrybutów marek (np. opakowania, nazwy, założeń dotyczących reklam i prototypów produktów). Identyfikuje się tu elementy wizerunku marki, skojarzenia z nimi związane, które mają najważniejszy wpływ na wybory dokonywane przez konsumentów, czyli po prostu te, które mogą zwiększyć sprzedaż. Dlatego proponuję właśnie CCT z elementami analizy funkcjonalnej jako alternatywny sposób podejścia do badań dotyczących relacji dzieci z markami, by móc, po pierwsze, uchwycić dynamikę tego procesu, jak i niepowtarzalność każdego takiego doświadczenia, po drugie, określić funkcje, jakie marki pełnią dla dziecka. Tak projektowane badania będą stanowić pionierskie ujęcie tej problematyki.

2. Opis badań własnych

Dokonana zostanie analiza dyskursu dzieci o konsumpcji, czy precyzyjniej, analiza ich wypowiedzi dotycząca relacji wobec marek, po to, by móc określić najistotniejsze funkcje, jakie pełnią one w ich społeczno-emocjonalnym rozwoju. Podjęto próbę opisu i zrozumienia doświadczenia konsumpcyjnego dzieci, uchwycenia dynamiki ich interakcji, zrozumienia, jak dyskutując ze sobą, tworzą swój konsumpcyjny świat. Badanie było pomyślane w duchu zdiagnozowania tego, czy dla

³⁴ E.J. Arnould, C.J. Thompson, *Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research*, „The Journal of Consumer Research” 2005, nr 31(4), s. 868–882; zob. także: S. Kline, *The Making of Children's Culture* [w:] *The Children's Culture Reader*, H. Jenkins (red.), New York 1998; E. Seiter, *Sold Separately: Parents and Children in Consumer Culture*, New Brunswick 1993; S.R. Steinberg, J.L. Kincheloe, *Kinder-Culture: The Corporate Construction of Childhood*, Oxford 1997.

³⁵ E.J. Arnould, C.J. Thompson, *Consumer...*, op.cit., s. 871.

siedmiolatek stojącego na granicy dwóch etapów jego rozwoju, do tego w dość chaotycznym dziś kontekście codziennego życia, marki niosą ważne znaczenia społeczne. Jeśli tak, to, co istotnego, atrakcyjnego odnajduje on w tej rynkowej, komercyjnej obietnicy. Zrozumienie znaczeń przypisywanych przez dziecko (nie reklamodawcę, rodzica) marce pozwala lepiej zrozumieć proces socjalizacji dzieci do konsumpcyjnego świata.

Wybrano właśnie siedmio-ośmiolatki, bowiem są one niejako na granicy faz rozwojowych według modelu Piageta: okresu wyobrażeń przedoperacyjnych i konkretnych. W tym wieku dzieci mają już dość dużą, bardziej kompleksową wiedzę rynkową, o reklamie i inną aniżeli tylko własną perspektywę postrzegania świata, uczuć i motywacji innych. Zaczynają myśleć w kategoriach produktu, ceny i powoli pojawia się symboliczny aspekt konsumpcji. Dokonują już zakupów i wpływają na zakupowe decyzje innych, czyli reprezentują ważny segment rynkowy.

Podjęta analiza dotyczy rozpoznawalności marki (w pierwszym etapie), by można było przejść do jej społecznych funkcji (w drugim etapie). Za zgodą dyrekcji szkół, nauczycieli, rodziców i dzieci w maju i czerwcu 2013 roku przeprowadzono pogłębione wywiady grupowe z uczniami pierwszych klas dwóch lubelskich szkół podstawowych: publicznej i społecznej (renomowanej, tj. uznawanej za bardzo dobrą szkołę podstawową w Lublinie, co mierzone jest m.in. pierwszym miejscem zajmowanym od pięciu lat w rankingach zdawalności testu kompetencji klas VI w województwie lubelskim; szkoły płatnej). W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się, że wywiady są dobrą metodą badania dzieci³⁶. Dostarczają ważnych informacji od dzieci o ich konsumpcyjnych nawykach i preferencjach, dają sposobność zrozumienia ich języka, nadawanych produktom znaczeń. Mają jednak kilka wad, które starano się w trakcie procesu badawczego wyeliminować. Mowa o presji rówieśników czy dominacji któregoś z nich, uniemożliwiającej mniej śmiałym dzieciom zabieranie głosu. Grupy w prezentowanych tu badaniach były więc małe (3–4 dzieci), co miało łagodzić lęki niektórych dzieci w wyrażaniu ich opinii. Wszystkie dzieci w każdej grupie były proszone o zabieranie głosu. Efekt dominacji minimalizowano, prosząc ucznia/uczennicę o umożliwienie wypowiedzenia się innym. Dzieci były też uczniami tej samej klasy, co – jak zakładano – mogło sprzyjać lepszemu samopoczuciu. Uczestnicy sami dobierali się w grupy. Zwiększało to prawdopodobieństwo dyskusji o podobnych zainteresowaniach, tych samych markach, co jest istotne w kontekście społecznego znaczenia marek. Łącznie przeprowadzono wywiady z 52 dziećmi (58% dziewczynek), tylko z tymi, które chciały wziąć w nich udział (łącznie 14 grup, po 7 z każdej szkoły). W pięciu

³⁶ B. Gunter, A. Furnham, *Children as Consumers*, London 1998.

grupach były tylko dziewczynki, w kolejnych pięciu – chłopcy, pozostałe grupy były mieszane. Umożliwiło to identyfikację znaczących brandów dziecięcych dla obu płci. Wywiady trwały od 25 do 50 minut. Grupy były bardzo różnorodne. W niektórych po około kwadransie jakość odpowiedzi, zaangażowania znacząco obniżała się, badaczka musiała wielokrotnie stymulować rozmowę. W innych grupach dzieci chciały prowadzić dyskusję jeszcze na przerwie. Tu z kolei trzeba było bardzo aktywnie moderować spotkanie, by dzieci nie przekrzykiwały się wzajemnie. Generalnie w większości grup zadanie mocno zaangażowało dzieci, wywołując gorącą dyskusję.

W każdej z grup proszono dzieci, by w 5 minut narysowały na kartkach swoje ulubione rzeczy, podkreślając, że rysunek nie musi być ładny czy staranny. Dzięki temu wyselekcjonowano marki, które wywoływały największe zainteresowanie, emocje. Marki te zostały wykorzystane jako bodziec do dalszej dyskusji. Wybrano zatem te produkty, które były znaczące dla dzieci a nie te, które rodzice czy badacz określili jako ważne dla nich. Prowadząca stymulowała dyskusję poprzez zadawanie pytań otwartych: „Co myślisz o tej marce?” „Dlaczego właśnie ta a nie inna?” „Skąd się o niej dowiedziałeś/eś?” „Co wzięłaś/łeś dziś ze sobą do szkoły?” „Co chciał/abyś dostać od dobrej wróżki?”. Ten etap badań był kluczowy do zrozumienia procesów grupowych, w trakcie których dzieci wchodziły w interakcje z komercyjnym światem. Założono, że znaczenia dookreślane są w społecznym doświadczeniu dziecka, w przyjmowanych przez nie rolach, relacjach z rówieśnikami. Zrealizowane badania umożliwiły obserwację dynamicznego procesu negocjowania znaczeń konsumpcyjnych obiektów formujących część codziennego życia dziecka. Pozwoliły też wskazać na główne funkcje, jakie idą za znaczeniami przypisywanymi markom, zwracając uwagę na podobieństwa i różnice w wypowiedziach ze względu na płeć i typ szkoły.

3. Wyniki badań

3.1. Rozpoznawalność marek

Samo pojęcie „marki” nie jest znane siedmiolatkom. Pytaniu „czym ona jest” towarzyszyła konsternacja bądź wymienianie kilku marek różnych kategorii produktów. Po nakierowaniu przez badacza dzieci zaczęły definiować markę jako nazwę, imię produktu. Badani w tym wieku nie potrafią dobrze odtwarzać złożonych nazw. Nie przywiązują do nich dużej wagi: *ja najbardziej lubię cukierki oblane czekoladą i w środku mają taki orzeszek... nie wiem jak się nazywają, bo nie czytałam na*

opakowaniu (Kasia) albo przekształcają je zgodnie z własnymi skojarzeniami: *lubię takie cukiereczki, nazywam je ciup-ciup'y, bo są takie malutkie, ale nie wiem, jak się naprawdę nazywają, ale ja je nazywam ciup-ciupy (Gosia)*³⁷. Mają jednak umiejętności oddzielania marki od produktu:

Grześ: *Pepsi i Coca-cola się nie różnią, oba takie gazowane napoje, choć najlepsza jest cola z Biedronki.*

Kuba: *A Mamba to są takie trochę rozpuszczalne cukierki jak Fruittella, ale wolę Mambę, bo jest większa i dłużej się ją żuje, a Fruittella to taka twarda jest...*

Mateusz: *Tak! Fruittelli szybko nie ma.*

Kuba: *...Mamba to ma takie duże świąteczne opakowanie i można dostać na prezent piłkarzyki na spółkę z bratem i tą Mambę na spółkę i dla każdego po opakowaniu kart Champions i Extra Klasy...*

Mateusz: *A w Fruittelli nie ma nic.*

Jednak w większości marka i jej produkt są postrzegane łącznie. Dzieci bawią się Monster High, Transformersami, a nie lalkami czy robotami. Są zdziwione, kiedy prosi się je o wytłumaczenie tego, czym jest np. MH. Dzieci w wieku 7–8 lat potrafią wskazywać różne marki w wielu kategoriach, głównie słodczy, napojów, przekąsek, zabawek, ubrań. Najczęściej wymieniane jako ulubione to, co oczywiście, marki zabawek: Lego, Monster High, Barbie, Hot Wheels, Bakugan, Gormiti, Transformers, Petshop; słodczy: Twix, Mars, Snickers, Nutella, Lays, Chupa-chups, Kinder (Joy, jajko niespodzianka, kanapka mleczna).

Co więcej, dzieci potrafią wskazywać powody, dla których produktom nada się nazwy, mówić o marce jako ważnym typie informacji o produkcie, przykładowo:

Lena: *...bo wiadomo co to za produkt.*

Mateusz: *...bo produkty mają nazwy, muszą mieć nazwy, żeby wiedzieć, co się kupuje.*

Asia: *...żeby można było oddać do sklepu.*

Markę opisują zatem jako źródło gwarancji, autentyczności czy identyfikacji produktu. Dzieci dość kompetentnie wskazywały źródła wiedzy o markach. Po serii pytań o doświadczenia z produktami (bezpośrednie i pośrednie) oraz prefe-

³⁷ Imiona dzieci nie zostały zmienione.

rencje marki wyłoniło się kilka najistotniejszych czynników ich rozpoznawalności i atrakcyjności. Preferowanie marek spożywczych czy zabawkarskich wiąże się z ich widocznością (*visibility*) w środowisku dziecka. Są po prostu konsumowane, używane: *bo jem je na śniadanie, mama je kupuje i je lubię* (Grześ) (*familiarity*). Poza tym specyficzne, wyraziste cechy, postacie związane z marką są odnajdywane na wielu nośnikach promujących markę. Są identyfikowane zarówno z bohaterami reklam, bajek i opowiadanej przez nie historii, jak także kojarzone z opakowaniami, dołączanymi gadżetami, programami lojalnościowymi, promocyjnymi. Dzieci z entuzjazmem opowiadają o konkursach: *Moje ulubione to dwa samochody Hot Wheels, bo jak się zbierze ich dziewięć, to dostaje się dodatkowy jeden* (Andrzej), po czym kolega natychmiast poprawia: *Nie dziewięć, tylko cztery, a piąty dostajesz* (Mateusz).

Siedmio-ośmiolatki wskazują zatem, że o produkcie wiedzą z atrakcyjnego, dobrze zapamiętanego przekazu marketingowego, ale również od rówieśników, rodziców bądź starszego rodzeństwa. Proszą o produkt, bo po prostu widziały go u kolegi czy brata, siostry i „fajnie” wyglądał. *Chcę samochód, co się steruje, ten, co kolega ma – Zyg Zag McQueen* (Bartek). Dzieci wzmiankowały o starszym rodzeństwie, które zastanawiało się nad wyborem określonego produktu: *siostra nie wie, czy zmienić telefon na Samsunga czy mieć dalej Nokię. Bo ma go za złotówkę* (Marcel). Bawią się też produktami, którymi jeszcze bawi się bądź bawiło starsze rodzeństwo:

Asia: *Najbardziej lubię Monster High. Siostra powiedziała mi o Monster High, też ma takie.*

Robert: *Bartek mi układa Lego, brat jest starszy o rok. Bartek gra teraz w Transformersy.*

Ci, którzy mają starsze rodzeństwo, wydawali się bardziej zainteresowani markami głównie odzieżowymi i sprzętem elektronicznym. W dyskusji o markowych ubraniach, które dziecko na przykład miało na sobie, najczęściej tłumaczono, że taką samą markę lubi/nosi brat, siostra bądź wybrał ją rodzic. Zatem w tym wieku wybór marek jest odzwierciedleniem wyborów rodziców i starszego rodzeństwa. Wyraźnie wybrzmiewa to w ich wypowiedziach:

Kasia: *Etykietyki [w konkursie] już wysłaliśmy. Teraz te wszystkie soczki trzeba będzie wypić...*

Laura: *Pepsi niezdrowe, ale po niej pracuje żołądek.*

Nie ma tu jeszcze konfliktu między dyskursem marek, dzieci i rodziców. Jedynie w trzech przypadkach dzieci podkreśliły, że nie lubią marek wybieranych przez rodziców: *Mama lubi spodnie Levisa, ja nie. – Dlaczego? – Bo nie jest fajny... wolę rurki. Levisa wybierają starsi* (Kaja).

Proszą też o produkty, które widziały w reklamie. O skuteczności reklamy pisano wiele. W badaniach jedynie potwierdzono jej wysoką zapamiętywalność. O niektórych produktach dzieci mówiły dokładnie językiem sloganów reklamowych: *Lubię takie orzeszki oblane mleczną czekoladą w chrupiących kolorowych skorupkach* (M&M's – aut.) (Kasia) – *A ja Twixa, bo to takie ciastko, karmel i czekolada* (Lena). Pamiętają prawie wszystko z reklam do nich kierowanych. Dokładnie odtwarzają szczegóły. Ponadto przyznają, że lubią oglądać reklamy, nawet te, które widziały już wielokrotnie.

Percepcja marki u siedmio-ośmiolatków sprowadza się do postrzegania dość prostych doznań smakowych czy sygnałów wizualnych zawartych zarówno w samej reklamie, jak i w opakowaniu czy innych nośnikach promocyjnych. Jak twierdzi John Rossiter, te wizualne cechy marki są pierwszymi elementami pojmowanymi przez dzieci³⁸. I faktycznie, dzieci zapamiętują głównie smaki, kolory, ilustracje, bardziej niż nazwy. Spontaniczna znajomość marek słodczy mierzona wskazaniem jakiegokolwiek marki z tej kategorii kształtowała się na poziomie 6%, przekąsek (głównie płatków śniadaniowych) – 9%, ale wspomagana – już 42%, świadomość spontaniczna marek zabawkarskich – 28%, wspomagana – 78%. Ulubione słodczy to po prostu lody, lizaki, pianki, cukierki, ciastka, bo na przykład *w środku jest mus* (Wiktorija) albo *taka kuleczka czekoladowa* (Adaś). Jeśli lody to czekoladowe, śmietankowe, włoskie, świderki, smerfowe, balonowe, z maszyny, arbuzowe itp. Jeśli soki to truskawkowe, owocowe, czekoladowe, cytrynowe, jabłkowe itp. W kategorii płatków śniadaniowych wskazywano na ChocaPic, Magusie, Mlekołaki, Cini-Minis, ale w większości przypadków nie potrafiono podać ich nazwy, podkreślano za to smak, kształt bądź wykluczano np. owocowe, kukurydziane czy *płatki mamy* (Grześ). Jedynie w tej kategorii produktów pojawił się wyraźny, 12-krotnie wzmiankowany konflikt pomiędzy preferencjami dzieci i ich rodziców: dzieci wolą płatki na śniadanie zamiast przygotowywanych przez rodziców kanapek.

W kategorii zabawek na pierwszym miejscu pojawia się pozagenderowe Lego oraz wspomniane wyżej marki dla dziewcząt: Monster High, Petshopy, dla chłopców: Bakugan, Transformers, Hot Wheels. Jednak większość dzieci pytana o ulu-

³⁸ J.R. Rossiter, *Visual and Verbal Memory in children's Product Information Utilization*, „Advances in Consumer Research” 1975, nr 3, s. 572–576.

bioną zabawkę nie wskazuje na markę. Ulubiony samochód jest to „ten czerwony”, lalka ma deskorolkę, kolorowe włosy, skrzydła, świeci się, *potrafi mówić* albo łatwo wygiąć jej ręce, *kręcić główkami* (Kasia) *czy odczepić wszystkie części ciała, tak by pozostał jedynie tułów* (Wiktoria).

Można zatem stwierdzić, że w kształtowaniu preferencji siedmio-ośmiolatków bodźce reklamowe, szczególnie te kierowane bezpośrednio do nich, są istotne, ale nie najważniejsze. Stają się czynnikiem wyzwalającym przekonanie o walorach produktu, zwiększają znajomość, rozpoznawalność marki. Jednak w tym wieku istotniejsze jest doświadczenie dziecka z produktem wyraźnie warunkowane upodobaniami rodziców i starszego rodzeństwa. Marki nie były idealizowane, niewiele wskazywało na to, by były one wyjątkowo pożądane. Temat zakupów, popularnych zabawek nie wypływał samoistnie w konwersacjach z rówieśnikami, ale kiedy dzieci miały możliwość rozmawiania o markach i konsumpcji, potrafiły określać swoje preferencje.

Druga część badań dotyczyła problematyki znaczeń marek, produktów w codziennym życiu dzieci. Próbowano ustalić dlaczego wskazywane przez nie produkty są tak lubiane. Jakie istotne znaczenia dzieci przypisują markom? Jakie pełnią funkcje w ich życiu? Na podstawie wypowiedzi siedmio-ośmiolatków wyodrębniono i opisano niektóre z tych funkcji, jednak – ważne, by podkreślić – po pierwsze, nie stanowią one rozłącznych kategorii. Po drugie, podana poniżej ich kolejność nie odzwierciedla częstotliwości uzyskiwanych odpowiedzi.

3.2. Funkcje marek

A. Poznawanie kultury konsumpcyjnej przez zabawę stymulowane nagrodą

Marki, nawet spożywcze, łączone są z zabawą, a zatem wpisują się w potrzebę poznawania i przekształcania rzeczywistości. *W wyciskanych lodach najfajniejsze jest to, że zmieniają się później w napój* (Grześ), albo odwrotnie jogurt zamienia się w lody, do serków dołączane są *składankowe puzzle* (Mateusz) a w czekoladowym jajku – czeka do złożenia zabawka-niespodzianka i *musi być Kinder, żadnej innej firmy nie, bo inne nie mają zabawek takich* (Robert). Najbardziej cenione klocki Lego dają dzieciom możliwość składania ich w różne figury według własnych pomysłów: *z domku można zrobić samochód i parking. – Mogę układać też ludzi* (Kacper). – *A ja buduję czołgi a potem statki* (Dominik). Transformersy, jak wskazuje ich nazwa, można przekształcać np. w pojazdy, zwierzęta. Można też zmieniać rozmiary tego samego robota. Gormiti natomiast *mogą rozmawiać, ale muszą być podłączone* (Dominik).

Marki, ich reklamy, idole tam występujący stają się ważnym źródłem rozrywki, ale też przyjemności związanej z nagrodą. Dzięki marce dziecko realizuje potrzebę uznania i sukcesu, dostając prezenty za lojalność. Dzieci zbierają zatem etykiety z soków, *bo będę miała fajną zasłonkę i trzeba tylko 10 kodów. A na słuchawki trzeba aż 40* (Oliwia). Kupują lody – koniecznie Big Milk, *bo można wygrać dodatkowego loda oraz cebulowe Laysy, bo najbardziej lubię wygrywać kasę; wygrałem raz 20 zł i kupiłem za to Lego* (Kacper). Taka nagroda ma dużą wartość dla dziecka, sprawia mu radość, ale też staje się mechanizmem efektywnie angażującym dziecko w dyskurs z marką, wzmacnia z nią więzi i co najważniejsze dla nagradzającego – zwiększa sprzedaż.

B. Poszukiwanie bezpieczeństwa w nadmiarze

Dzieci wielokrotnie pokazywały zabawki przynoszone do szkoły. Były to zarówno maskotki, które pomagają im oswajać szkolną rzeczywistość i przy których czują się bezpiecznie, jak i inne zabawki, z którymi są silnie związane: *Lalka, którą dostałam od taty* (Asia), *kotek – zawsze z nim śpię* (Sylwia), *owieczka – nie zostawiam jej w domu, przychodzi gosposia i ją przestawia* (Laura), *nowo dostany samochódzik – nie chcę, żeby zostawał sam w domu* (Kuba). Zabawki przynoszone do szkoły są dla nich wyjątkowe dlatego, że po prostu mają je od dawna albo były podarunkiem od bliskiej osoby. Gdy wskazują na markowe produkty, które wzięły ze sobą, podkreślają, że właśnie teraz najchętniej bawią się nimi w domu (Transformersy, Gormiti, Bakugany, karty piłkarskie). Tylko dwukrotnie pojawiła się w badaniach egzemplifikacja relacji nazwanej przez Mindy Ji „pierwszą miłością do marki”. Jest to silnie pozytywna, oparta na sentymencie, wyjątkowo lojalna postawa wobec marki, którą dziecko (dotyczy to również starszych konsumentów) dostało od bliskich wiele miesięcy, lat temu³⁹. Jeden z chłopców powiedział, że zawsze będzie kupował rowery Scott, ponieważ tej marki był pierwszy rower, jaki dostał od ojca, i wie, że „jest dobry”. Inny to samo mówił o butach Nike. Taki rodzaj lojalności może trwać aż do dorosłości. Prawdopodobnie, że Nike i Scott będą już na długo zajmować wysokie miejsce w ich rankingach marek.

Dzieci dobrze pamiętają, skąd mają zabawki, od kogo je dostały. W takich przypadkach marka nie jest ważna. Zdarzało się, że przedmioty były opisywane jako stare, popsute, ale w dalszym ciągu ważne dla dziecka (owieczka od babci z naderwanym uchem, *stary* łośiek, piórnik z naklejkami od brata, *które już*

³⁹ M. Ji, *Children's Relationships with Brands: "True Love" or "One-Night" Stand?* „Psychology & Marketing” 2002, nr 19(4), s. 378–380.

zbladły, piasek nie jest już ładny, trochę szary, ale miły). Trudno im się z nimi rozstawać:

Agnieszka: Spodnie się podarły, mama chciała wyrzucić, ale babcia zaszyła, bo tatuś przywiózł mi je ze Szwecji. A teraz zrobiłam sobie z nich krótkie.

Grześ: A ja mam mnóstwo zabawek, którymi się nie bawię, i mam pod swoim łóżkiem takie pudło i chciałbym się nimi bawić, bo to są moje zabawki z dzieciństwa, moje wspomnienia, tam są pluszaczki.

Nawet jeśli z czasem znaczenie przedmiotu staje się mniej istotne (dziecko wyrosło z ubrania, zabawka nie wywołuje już zainteresowania), dalej pamiętają o nim:

Karolina: Mama to chciała wszystko mi wyrzucać, a ja pamiętam bluzkę z napisem „Córcia tatusia” i nawet mam w niej zdjęcie.

Marysia: A ja mam gdzieś pieska Łatka, co dostałam od babci, jak się urodziłam.

Zosia: A ja Smutka. – B: Smutka? – Bo tak leją mu się uszy i przewraca głowa. Cały smutny.

Takie przedmioty są czymś stałym w życiu dziecka, czego nie można zastąpić. Kiedy gubi którąś ze swoich zabawek, ubrań pojawia się stres, zaburzenie poczucia bezpieczeństwa:

Mateusz: Jak pływaliśmy łódką i potem w restauracji wpadł mi kłapek do fontanny i chyba wpłynął do jeziora. Bardzo płakałem. Długo szukałem. Tata powiedział, że ciocia spróbuje kupić mi takiego samego, ale ja tęsknie za moim.

Kasia: A w szkole gdzieś uciekła mi świecąca piłeczka. Tata się denerwował, bo nie chciałam wyjść ze szkoły.

Natalia: Nie mogę oddać dzieciom moich misiów, a mam ich dużo i mama mówi, że się nie bawię i muszę oddać. Nie oddam!

Maciek: Nie chcę, żeby Grzesiek chodził w moich spodniach ze Spidermanem! – B: Młodszy brat? – Tak. – B: Może są już na Ciebie za małe? – Ale są moje!

Dzieci ustanawiają silną relację z przedmiotem, który zapewnia im poczucie bezpieczeństwa. Russel Belk podkreśla, że wyrzucanie bez wiedzy dziecka jego rzeczy wywołuje u niego poczucie utraty kontroli nad swoim życiem, nad sobą.

O wiele trudniej mu poradzić sobie z taką stratą aniżeli wtedy, gdy samodzielnie podejmuje decyzje o rozstaniu się z zabawką⁴⁰.

Dzieci lubią to, co znają. Stali bohaterowie, ukochane zabawki, ulubione ubrania służą dziecku za punkt odniesienia. Używają ich zdrobnień, trzymają w „pudle pod łóżkiem”. Dzięki nim nabywają też pewnego rodzaju kompetencji, mogąc kontrolować swoje otoczenie. Lubią dlatego kolekcjonować, potem liczyć posiadane rzeczy:

Kacper: *Ja się tylko Lego bawię, ja liczę klocki, liczyłem je wczoraj. Mam 2500.*

Ania: *A ja 400 Petshopów!* – B: *Masz czas, żeby bawić się tyloma Petshopami?* A: *Nie da się wszystkimi, a potem długo sprzątam.* B: *To po co masz ich tyle?* A: *Mama też mi ich nie kupuje. Dostaję od cioci, babci. Mama się złości, ale babcia mówi, że to tanie. Mama tłumaczy, że wcale nie.*

Marketerzy wykorzystują skłonności dziecka do zbierania przedmiotów. Jest ono wyjątkowo intensywnie zachęcane do kupowania czy proszenia bliskich o kolejną zabawkę, akcesoria do niej z popularyzowanej właśnie serii. Do lubianych zabawek tworzony jest wyrafinowany system możliwości rozszerzania i uzupełniania, co nie jest zgodne choćby z pedagogiką waldorfską, zgodnie z którą nie wolno narażać wrażliwości dziecka na przesadne pobudzanie permanentnym nadmiarem bodźców. A potem na pytanie: *Po co ci tyle Petshopów?* dziecko odpowiada: *Po nic to. Tak sobie je układam* (Kacper).

C. Identyfikacja i uczenie się ról społecznych wyraźnie dzielonych na kobiece i męskie

Marka umożliwia dziecku przyjmowanie ról społecznych, wykonywanie różnych „dorosłych” zadań⁴¹. Produkty są pielęgnowalne, czyszczone, naprawiane. Lalki ubierane, czesane, karmione. Samochody prowadzone, parkowane, myte. Transformatory – *zwalczają zło* (Dominik). McQueen, a z nim dziecko, ściga się i zwycięża (Partyk). Chłopcy wskazują też na marki kojarzone ze sportowcami z reklam, których podziwiają i którymi chcieliby być.

⁴⁰ R.W. Belk, *Possessions and the extender self*, „Journal of Consumer Research” 1988, nr 15(2), s. 139–168.

⁴¹ Ciekawe studium o bohaterach bajek kreowanych na dorosłych, z ich „dorosłymi” problemami i oglądem świata przedstawia M. Bogunia-Borowska, *Dziecko w świecie...*, op.cit., s. 121–150.

Franek: *Lubię piłkę. Chodzę do Orlików. Oglądam wszystkie mecze z Messim. Lubię reklamy Adidasa, bo tam jest. B: A chciałbyś mieć buty Adidasa? – Tak. – B: Myślisz, że grałbyś wtedy lepiej? – Nieee (uśmiech), ...a może tak.*

Można postawić tezę, że w przypadku siedmio-ośmiolatek marki dopiero zaczynają stawać się środkiem ich samoidentyfikacji, ekspresji. Dzieci dawały dużo przykładów, jak ważne są dla nich przedmioty, co prawda, głównie ich fizyczne i użytkowe cechy, ale też 6-krotnie wskazywano na cechy umożliwiające odróżnienie się dziecka od innych. Przykładowo, Monster High cenione jest właśnie za to, że jest inne: *Mają zabawny wygląd. Lubię je. Są może straszne, ale trochę inne* (Asia). Marka daje możliwość odróżnienia się od tych, którzy nie mają takich „innych” lalek, lecz te bardziej „normalne”:

Kuba: *Monster High są ohydne. Są wampirami!*

Asia: *Są miłe.*

Małgosia: *I niektóre świecą, mają włosy różowo-fioletowe, odczepiają się ręce.*

Ola: *Mi mama nie kupi tego, bo mówi, że to straszne.*

Asia: *Są inne. Potworki, ale bardzo miłe.*

Świat Monster High to także świat tylko dziewczynek: *Chłopcy się nie bawią Monster High ani Pet Shopami!* (Robert). Choć jeden z chłopców pamiętał, że *w Monster High jest jeden chłopak* (Dawid). Wyraźny jest jednak podział na zabawki-marki dla dziewcząt i chłopców. Barbie są czesane, przebierane, a roboty Transformersy – z kolejnymi sprzymierzeńcami bądź wrogami toczą walkę o dobro świata. Jedynie klocki Lego układane są przez obie płcie. Dwie dziewczynki powiedziały natomiast, że lubią bawić się samochodami, a trzech chłopców, że czasami układają *w domkach Petshopy z siostrą* (Ignacy) bądź gotują w siostry *zestawie kuchennym i garnkach* (Szymon).

Ciekawa wydaje się różnica w sposobie zabawy lalką niemarkową i markową. Otóż gdy dziewczynki mówiły o „zwykłej” lalce, to najczęściej w kontekście zabawy w dom, gdy o Barbie – pojawiała się moda, zamki, salon fryzjerski, akcesoria do makijażu. Lalki niemarkowe były zabierane na spacer, w odwiedziny do babci, do lekarza, Barbie – na zakupy, do koleżanek, by mierzyć, porównywać ubrania, czesać się, czyli na wszystkie możliwe sposoby udoskonalać swój wygląd. Dziewczęcy dyskurs o Barbie odnosił się nie tyle do samej lalki, ale bardziej do sposobu, w jaki jest reklamowana.

D. Przynależność do grupy i rywalizacja

Badane dzieci „bycia fajnym” nie łączyły bezpośrednio z posiadaniem markowych, reklamowanych produktów, lecz z utrzymywaniem pozytywnych relacji z innymi dziećmi. Osoba „fajna” *to ktoś miły* (Zosia), *z kim się kumpluję* (Bartek), *lubi ze mną się bawić, grać* (Kinga), *daje lekcje, gada ze mną* (Piotrek) itp. W 8 przypadkach „bycie fajnym” zostało odniesione do chęci pożyczania popularnej marki zabawki, podzielenia się przekąską (ze sklepiku szkolnego) czy wymianą kart kolekcjonerskich.

Dzieci czerpią jednak wyraźną satysfakcję z tego, że są posiadaczami większej ilości przedmiotów, na przykład kart kolekcjonerskich, niż inni. Sama gra kartami jakby wcale nie jest tutaj ważna, lecz właśnie zbieranie, porównywanie, wymienianie się nimi z kolegami oraz rozkładanie i podziwianie zgromadzonej kolekcji. Jak pisali Stacey Baker i James Gentry, młodsze dzieci często porównują swoje rzeczy z innymi właśnie w kategoriach ilości, podczas gdy starsze – w kategoriach kompetencji⁴². W przypadku starszych dzieci kolekcjonowanie przedmiotów (zabawek, kart) jest sposobem oznaczania swojej wyjątkowości, podniesienia własnej wartości. Młodszym dzieciom samopoczucie poprawia po prostu to, że mają ich więcej.

W szkole społecznej na pytanie o ulubione zabawki częściej pojawiały się wskazania na relatywnie drogie marki, tj. 7-krotnie z dumą mówiono o posiadanych samochodach, robotach, interaktywnych lalkach, maskotkach.

Klaudiusz: *Mam gigamodel porsche. Błyszczący i jest wielki.* B: *Często się nim bawisz?* – *Tak.* B: *A jak się nim bawisz?* – *Lubię na niego patrzeć.* B: *Co sobie wtedy myślisz?* – *A nie wiem.*

Maciek: *Mam samochód taki metalowy. AUDI TT. Jeżdżę nim po działce.* B: *Dlaczego chwalisz się swoim samochodem?* – *Jest super.* B: *Inne dzieci pewnie też chciałyby taki mieć?* – *Pewnie. Jest mój.* B: *Dałbyś się im przejechać?* – *On dużo kosztował.* B: *Ale czy inne dzieci mogłyby się nim przejechać?* – *Nie potrafią nim jeździć.*

Luiza: *Mój konik rusza głową, uszami, ogonem, jak mówię. I jak go dotknę. I jak włączam światło. I oddycha. Jak daję mu marchewkę, czeszę, to rzy i macha ogonem.* B: *Często go dotykasz, karmisz?* – *No teraz trochę mniej.* B: *Dlaczego?* – *Mam inne.* B: *Inne masz koniki?* – *Zabawki. Koniki też.* B: *Pamiętasz nazwę firmy, która zrobiła tego konika, jego markę?* – *Hasbro.*

⁴² S.M. Baker, J.W. Gentry, *Kids as collectors: a phenomenological study of first and fifth graders*, „Advances in Consumer Research” 1996, nr 23, s. 132–137.

Agnieszka: *Poproszę mamę o takiego. Mam urodziny. Pytała, co chcę. Konika i będę go karmiła.*

Takie zabawki rodzicom dają poczucie dobrobytu, dzieciom poczucie satysfakcji, że je mają. Budzą w innych dzieciach zazdrość. Jednak nie zawsze rozwijają inteligencję, pomysłowość, poczucie estetyki czy zdolności manualne. Trudno mówić o walorach edukacyjnych, gdy dziecko jedynie patrzy na duży, lśniący model samochodu. Takie fabryczne gotowe zabawki pozbawiają dziecko możliwości tworzenia własnych, indywidualnych wytworów. Ograniczają w pewnym sensie jego wyobraźnię.

Zdecydowana większość dzieci wcale jednak nie mówiła z dumą czy wyższością o posiadanych markowych produktach. Gdy miały markowe ubranie na sobie, np. sportowe buty, wymieniały po prostu logo, kładąc nacisk bardziej na to, w jakich okolicznościach je dostały, od kogo, dlaczego je lubią. Były to zatem ich własne, indywidualne znaczenia niezwiązane bezpośrednio z marketingowym przekazem marki. To fakt, że reklamowy przekaz dość często, i to dosłownie, wybrzmiewa z ich wypowiedzi, równie często jednak jest on ponownie ustanawiany w dziecięcym świecie:

Kuba: *Wyciąłem tygryśka z opakowania płatków. Robimy teatrzyk.*

Grześ: *Tam w serku były takie magnesy. Przyczepiłem do samolotu. Już nie skręca.*

Milena: *Zbieramy pudełka Jogobelli. Duże i małe. Ścigam się z siostrą. Chcę mieć wyższą wieżę.*

Dzieci w tym wieku nie zwracają jeszcze uwagi na społeczne znaczenia konsumpcji, choć dość dobrze wiedzą, kto w ich klasie ma określoną zabawkę czy np. lubiany model ubrania (mowa o tenisówkach z McQuinem czy bluzkach z Barbie). W dwóch jednak przypadkach, w szkole społecznej, dziewczynki wyraźnie drwiły z koleżanki „niewłaściwie” ubranej: *Może to ubranie jej brata? Jej bluzki takie bure. Szare wszystko* (Natalka i Julka).

W pozostałych grupach nie znalazłam żadnego dowodu formowania grup wokół jakiś konkretnych marek czy stereotypizowania opartego na posiadaniu bądź nieposiadaniu jakiegoś produktu. Aczkolwiek dość wyraźne były preferencje w określonych grupach, czy nawet klasach. Przykładowo w jednej z klas dzieci wskazywały najczęściej na baton Twix, w innych grupach – pojawiał się sporadycznie bądź w ogóle. Podobnie w jednej klasie częściej wskazywano Monster High, w innej Petshopy, a w jeszcze innej – najczęściej Barbie. Wynika to z faktu, że

dzieci w takim samym wieku formują grupy i lubią robić rzeczy, które są popularne wśród ich rówieśników. Dziewczynki, które bawiły się zabawkami Monster High, utrzymywały bliższe relacje z tymi, które też lubiły te lalki. Dokładanie tak samo z dziećmi, które bardziej lubiły bawić się na dworze. Dzieci tworzą grupy, jednak marki nie wydają się istotnym czynnikiem wpływającym na ich relacje, sposoby spędzania czasu wolnego. Najczęściej wskazywano na aktywności skupiające się wokół sportu, gier, wyjazdów z rodzicami, ogólnie – czasu spędzanego z rówieśnikami, rodziną i przyjaciółmi.

Małgosia: *Lubię jeździć do cioci. Tam sarny wyskakują z krzaków.*

Asia: *...do Nałęczowa, bo oglądamy sobie taki rower duży.*

To, co „lubiane” jest zatem wysoce negocjowanym konceptem, który nie przylega w pierwszej kolejności do marki, a nawet jeśli, to nie w jednoznaczny, bezpośredni sposób. Dziecko w tym wieku nie sięga po markę w procesie budowania obrazu siebie, własnej wartości. Marka daje mu sposobność, by wzmacniać poczucie przynależności do grupy zarówno poprzez chwalenie się przed rówieśnikami, ale i wspólną zabawę markowym produktem. Pełni bardziej utylitarne aniżeli symboliczne funkcje. Generalnie jednak marki zajmują niewiele miejsca w obszarze zainteresowań siedmio-ośmiolatków. Współlistnieją z innymi atrakcjami, na razie ustępując im pola.

Zakończenie

Marki nie są tak ważne w codziennym dyskursie dzieci, jak można było zakładać na podstawie literatury przedmiotu. Dzieci nie były ani jakąś spójną grupą, mocno zaangażowaną w relacje z markami, ani też grupą, która w ogóle się nimi nie interesuje. Ważne, by podkreślić, że nawet w tej niewielkiej próbie młodych konsumentów kluczowe skojarzenia z marką, konsumpcją istotnie różniły się między sobą. Najważniejsze dla dziecka produkty nie były jakimiś konkretnymi markami. Były produktami, które dzieci otrzymały od swoich rodziców czy ważnych osób w ich życiu i miały/mają je dość długo. Szczególnie dla dziewczynek ukochane maskotki były bardziej istotne niż nowe, popularne, markowe zabawki. Pojawiające się w trakcie wywiadu nazwy marek były bardziej wywoływane przez badaczkę aniżeli spontanicznie podawane przez dzieci.

Istotne są również wartości rodziców, które pośrednio były wyrażane w wypowiedziach dzieci. Zarysowała się różnica w wypowiedziach uczniów szkół

publicznych i lepiej sytuowanych uczniów klas społecznych, co jednak należałoby zweryfikować na większej próbie. Dzieci ze szkoły społecznej były bardziej świadome marek. Kilkakrotnie pojawiał się wyraźny entuzjazm u dziewczynek, gdy była mowa o ich ulubionych ubraniach, czy poruszenie u chłopców, gdy mówili o elektronicznym sprzęcie. Byli bardziej zdecydowani co do marek, które chcieliby mieć. 11 razy w szkole społecznej i 4-krotnie w szkole publicznej dziecko zabierało głos dotyczący ważności marek (*starczają na dłużej, nie psują się jak inne, nie kupię niemarkowych, podróbki to wyrzucanie pieniędzy*).

Zdecydowana większość dzieci przebywała jednak dalej w świecie swojego dzieciństwa – rodziny, przyjaciół, nauki, „niemarkowej” zabawy, świecie własnej wyobraźni. W tym wieku marki dopiero zaczynają być łączone z byciem „fajnym”, lubianym. Jeśli dzieci weszły już na tę drogę społecznych znaczeń produktów, imputowanej ważności marek, to są dopiero na samym jej początku. Bynajmniej nie będę nawoływać teraz, by dzieciom odmawiać popularnej zabawki. Nie da się wyeliminować atrakcyjności reklamowanych marek, ale można uczyć krytycznego i świadomego do nich podejścia, zwłaszcza że wpływ rodziców na dziecko w tym wieku jest bardzo znaczący. Chodzi też o przeciwdziałanie nadmiarowi bodźców, tak by swą codzienność mogło ono przeżywać bardziej świadomie.

LITERATURA:

- Achenreiner G.B., John D.R., *The Meaning of Brand Names to Children: A Developmental Investigation*, „Journal of Consumer Psychology” 2003, nr 13(3).
- Arnould E.J., Thompson C.J., *Consumer Culture Theory (CCT): Twenty Years of Research*, „The Journal of Consumer Research” 2005, nr 31(4).
- Baker S.M., Gentry J.W., *Kids as Collectors: a Phenomenological Study of First and Fifth Graders*, „Advances in Consumer Research” 1996, nr 23.
- Belk R.W., Kenneth D.B., Mayer R.N., *Developmental Recognition of Consumption Symbolism*, „Journal of Consumer Research” 1982, nr 9.
- Belk R.W., *Possessions and the Extender Self*, „Journal of Consumer Research” 1988, nr 15(2).
- Berey L.A., Pollay R.W., *The Influencing Role of the Child in Family Decision Making*, „Journal of Marketing Research” 1968, nr 5.
- Berry L.L., *Relationship Marketing of Services – Growing Interest, Emerging Perspectives*, „Journal of the Academy of Marketing Science” 1995, nr 23(4).
- Blackston M., *Observations: Building Brand Equity by Managing the Brand’s Relationship*, „Journal of Advertising Research” 1992, nr 32(3).

- Błońska A., *Komu zagraża materializm*, strona Money.pl, <http://manager.money.pl/styl/ciekawostki/arttykul/komu;zagraza;materializm,88,0,296280.html>.
- Bogunia-Borowska M., *Bohaterowie medialnej rzeczywistości filmów dla dzieci. Na przykładzie Boba Budowniczego i Marty oraz innych współczesnych bohaterów dziecięcych* [w:] *Dziecko w świecie mediów i konsumpcji*, M. Bogunia-Borowska (red.), Kraków 2006.
- Cateora P.R., *An Analysis of the Teenage Market*, Austin 1963.
- Chan K., *Exploring Children's Perceptions of Material Possessions: A Drawing Study*, „Qualitative Market Research: An International Journal” nr 9(4).
- Dotson M.J., Hyatt E.M., *Major Influence Factors in Children's Consumer Socialization*, „Journal of Consumer Marketing” 2005, nr 1(22).
- Douglas M., Isherwood B., *The World of Goods: Towards an Anthropology of Consumption*, London 1979.
- Foster J., *Conceptualizing the Consumer-Brand Relationship as a Truly Dyadic Process*, Louisiana 2010.
- Fournier S., *Consumer and Their Brands: Developing Relationship Theory in Consumer Research*, „Journal of Consumer Research” 1998, nr 24(4).
- Fox R.F., *Manipulated Kids: Teens Tell How Ads Influence Them*, <http://www.asc.upenn.edu/gerbner/Asset.aspx?assetID=818>.
- Guest L.P., *Brand Loyalty – Twelve Years Later*, „Journal of Applied Psychology” nr 39.
- Gunter B., Furnham A., *Children as Consumers*, London 1998.
- Hamilton C., *Marketing and Modern Consumerism*, <http://clivehamilton.com/marketing-and-modern-consumerism>.
- Hemsey S., *How Pre-schoolers Bond with Brands*. London 2004.
- Ji M., *Children's Relationships with Brands: “True Love” or “One-Night” Stand?* „Psychology & Marketing” 2002, nr 19(4).
- Ji M.F., *Child-brand relations: a conceptual Framework*, „Journal of Marketing Management” 2008, nr 25.
- John D.R., *Consumer Socialization of Children: A Retrospective Look at Twenty-Five Years of Research*, „Journal of Consumer Research” 1999, nr 26(3).
- Kline S., *The Making of Children's Culture* [w:] *The Children's Culture Reader*, H. Jenkins (red.), New York 1998.
- Łaciak B., *Społeczny świat dziecka*, Warszawa 1998.
- Leszczuk A., *Reklamowanie na ekranie, czyli dlaczego dzieci lubią oglądać reklamy*, „Edukacja Medialna” 1999, nr 1.
- Lindstrom M., *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to, co lubią*, Warszawa 2005.
- Lisowska-Magdziarz M., *Pasażer z tylnego siedzenia. Media, reklama i wychowanie w społeczeństwie konsumpcyjnym*, Warszawa 2011.

- Marvin E., Gorn G.J., *Some Unintended Consequences of TV Advertising to Children*, „Journal of Consumer Research” 1978, nr 5.
- Materializm dzieci powiązany z niską samooceną*, <http://www.zw.com.pl/artykul/198390.html?print=tak>.
- McNeal J.U., *Children as Consumers*, Austin 1964.
- McNeal J.U., *The Kids' Market: Myths and Realities*, New York 1999.
- Moschis G.P., Churchill G.A., *Consumer Socialization: A Theoretical and Empirical Analysis*, „Journal of Marketing Research” 1978, nr 15.
- Moschis G.P., Moore R.L., *Decision Making among the Young: A Socialization Perspective*, „Journal of Consumer Research” 1979, nr 6.
- Rodhain A., *Brands and the Identification Process of Children*, „Advances in Consumer Research” 2006, nr 33(1).
- Rossiter J.R., *Visual and Verbal Memory in children's Product Information Utilization*, „Advances in Consumer Research” 1975, nr 3.
- Samborska I., *Dziecko w świecie konsumpcji. Pedagogiczny wymiar zjawiska*, Bielsko-Biała 2009.
- Schor J.B., *Born to Buy: The Commercialized Child and the New Consumer Culture*, New York 2004.
- Schor J., *America's most wanted. Inside the world of Young Consumers*, http://bcm.bc.edu/issues/fall_2004/ft_schor.html.
- Schouten J.W., McAlexander J.H., *Subcultures of Consumption: An Ethnography of New Bikers*, „Journal of Consumer Research” 1995, nr 22(1).
- Schulman Y., Clancy K., *Adults and Children, a Real Gap*, „Adweek” 1992, nr 10.
- Seiter E., *Sold Separately: Parents and Children in Consumer Culture*, New Brunswick 1993.
- Shimp T.A., *Advertising and Promotion: Supplemental Aspects of Integrated Marketing Communications*, Fort Worth 2000.
- Steinberg S.R., Kincheloe J.L., *Kinder-Culture: The Corporate Construction of Childhood*, Oxford 1997.
- Szlendak T., *Komercjalizacja dzieciństwa: kilka uwag krytycznych o niewygodach wychowywania dzieci w kulturze konsumpcji*, „Kultura i Edukacja” 2005, nr 2.
- The Subcultures Reader*, K. Gelder, S. Thornton (red.), New York 1997.
- Ward S., *Consumer Socialization*, „Journal of Consumer Research” 1974, nr 1.
- Wechsler P., *Hey, Kid, Buy This!* „Business Week” 1997, nr 30.
- Yeh Ch-H., *A Cross-Cultural Study of Children's Consumer Socialization in Hong Kong, New Zealand, Taiwan, and the United States*, „Asia Pacifics Journal of Marketing and Logistics” 1993, nr 5(3).
- Żarkiewicz-Pacak A., *Wpływ reklamy telewizyjnej na dzieci w wieku szkolnym*, „Edukacja Medialna” 2002, nr 1.



Marcin Szulc

Uniwersytet Gdański

POSTAWY HIP-HOPOWCÓW WOBEC WŁASNEJ PODKULTURY. W JAKI SPOSÓB WIDZĄ SIEBIE HIP-HOPOWCY?

ABSTRACT

This article attempts to answer the questions: how hip-hop subculture participants perceive their own environment, how to refer to the stereotypes about themselves and what values they most identify with. Author's interest in the subject stems from the nearly 20-year presence in hip-hop in Poland and everyday and abusive relationships often convinced of hip-hop to the areas of social pathology. The study involved 60 people who identify with the subculture of hip-hop teenagers aged 16–18 years in the majority of high school students. The research method was a structured interview. The results show an interesting and internally varied image of hip-hop subculture. Interesting may be differences in views on the environment from the perspective of respondents gender. Girls look more critically on their own subculture and often admit that the group use drugs and violence occurs. Respondents represent a complex picture of the world highlighting the significance of musical texts in the description of their reality. Participants evaluate their own subculture rather as a happy people, with life goals related to the plans of other ordinary teenagers. Everyone in hip-hop subculture express aversion to the police and presenting its own internal code of conduct and values. They are reluctant to paint graffiti on monuments, but didn't bother of destruction the facade of other buildings, and railcars. They have no sense of uniformity required by declaring that hip-hop is not only the dress code, but a lifestyle.

Key words:

hip-hop subculture, rap music, attitudes, interpreting qualitative data

1. Charakterystyka hip-hopu jako zjawiska wielowymiarowego

Hip-hop jest zjawiskiem wielowymiarowym. Z jednej strony stanowi ważny element kultury i głos młodego pokolenia, z drugiej jest piętnowany za wulgarność języka, agresję czy mizoginię i bywa postrzegany stereotypowo. Jak zauważa John H. McWhorter w artykule *How Hip-Hop Holds Blacks Back*, hip-hop zwalnia z publicznych norm zachowania i błędnie upatruje się w nim potencjału rewolucyjnego. W latach 80. obrał kurs gangsterski i opiewał wojny gangów, narkotyki, rozwiązłość, uzasadnia też przemoc, gdyż „życie to beznadziejne getto”¹. Krytycy nurtu, jak podaje K. Sawicki, podkreślają że: „...muzyka hip-hopowa propaguje pogardę dla drugiego człowieka, a preferowany styl życia nacechowany jest »by-lejakością«, legitymizuje »nic nierobienie«². obrońcy przekonują, że hip-hop jest swoistym „raportem z i o codzienności”. Zdaniem Z. Melosika: „...muzyka rap to doskonały przykład nieprzejrzystości świata i ambiwalencji projektu politycznego w epoce postmodernizmu”³. Rebollo-Gil, Moras i Toth twierdzą, że z założenia też odmawia się uczestnikom i artystom zdolności do prowadzenia inteligentnej dyskusji⁴. To podkulturowe zjawisko przeszło długą drogę ewolucji – od marginesu afroamerykańskich slumsów do zauważalnej pozycji wspierającej prezydencką elekcję Baracka Obamy w 2009 roku⁵.

Mianem hip-hopu określa się miejską kulturę, styl bycia oraz gatunek muzyczny powstały w afroamerykańskich społecznościach Nowego Jorku początku lat 70. XX wieku⁶. Potocznie nazywa się w ten sposób styl muzyczny, jednak wła-

¹ J.H. McWhorter, *How Hip-Hop Holds Blacks Back*, City Journal, http://www.city-journal.org/html/13_3_how_hip_hos.html, [dostęp: 15.01.2012].

² K. Sawicki, *Młodzieżowa kultura hip-hop jako tekst wielokulturowy*, „Ars inter Culturas” 2013, nr 2, s. 99.

³ Ibidem, s. 99.

⁴ G. Rebollo-Gil, A. Moras, *Black Women and Black Men in Hip-hop Music: Misogyny, Violence and the Negotiation of (White-Owned) Space*, „The Journal of Popular Culture” 2012, No. 1, Vol. 45, s. 118; K. Toth, *Looking for Hip-hop: Seeing the Body Communicate in Everyday Social Encounters and Visual Commodity Culture*, „Yale Journal of Sociology” 2003, Vol. 2, s. 55.

⁵ K. McLeod, *Authenticity within hip-hop and other cultures threatened with assimilation*, „Journal of Communication” 1999, Vol. 49, s. 134; T.L. Gosa, *Not Another Remix: How Obama Became the First Hip-Hop President*, „Journal of Popular Music Studies” 2010, Vol. 22, s. 389.

⁶ J. Chang, *Can't Stop Won't Stop: A History of the Hip-Hop*, New York 2005, s. 24.

ściwszym określeniem byłyby forma muzyczna, jaką jest rap. Warto zauważyć, że większość subkultur generuje, przyswaja lub preferuje określony rodzaj, czy gatunek muzyczny. Hip-hop w rozumieniu gatunku muzycznego jest pojęciem tak pojemnym jak rock czy jazz. Przejawia się w licznych stylach, istnieją np. gangsta rap, Southern rap, acid rap, rap taneczny⁷. Niektórzy badacze podkreślają rolę, jaką odgrywa hip-hop w procesie kształtowania się tożsamości i aktywizmu jako forum do dialogu międzykulturowego⁸. Inni sądzą, że muzyka może stanowić odbicie symbolicznych światów funkcjonujących w sferze wykluczenia, czy marginalizacji⁹.

Wiele źródeł jest zgodnych co do wagi i wpływu na rozwój hip-hopu dwóch jego pionierów: Kevina Donovana (pseud. DJ Afrika Bambaataa) oraz Clive'a Campbella (pseud. Kool Herc). Pierwszy wprowadził pojęcie czterech filarów hip-hopu, za które uważa się do dziś: *rap* – specyficzną formę muzyczną polegającą na rytmicznym i ekspresyjnym wypowiedaniu rymowanych słów, *Djing* (DJ – dyskdżokej) – polegający na dobieraniu, odtwarzaniu oraz miksowaniu muzyki na żywo, *b-boying*, inaczej *breakdance* – rodzaj specyficznej formy tanecznej z dużą liczbą elementów siłowo-sprawnościowych, zastosowaniem tak zwanych kroków wykonawczych w „parterze”, czyli rękami i nogami (a nawet całym ciałem) na ziemi oraz graffiti – formy wizualnej, często nielegalnie umieszczanej w przestrzeni publicznej za pomocą różnych technik¹⁰. Drugi pionier, Clive Campbell, emigrant z Jamajki, zdobył sławę jako disc-jockey DJ, odtwarzając muzykę na ulicach Bronxu (głównie w gettach afroamerykańskich). Muzyka hip-hop (rap) powstała w momencie, gdy DJ-e (dyskdżokeje) zaczęli proces próbkowania dźwięków zwanych *samplami*, które zapętlali wraz z partiami perkusyjnymi granymi na gramofonie. Wykorzystywali do tego muzykę z płyt winylowych, a szczególnie skupiali się na poszukiwaniu ciekawych fragmentów rytmicznych lub brzmieniowych¹¹. Apogeum popularności rap osiągnął w latach 90. XX wieku.

⁷ C.L. Keyes, *Rap Music and Street Consciousness*, Urbana 2002, s. 17.

⁸ J. Haaken, J. Wallin-Ruschman, S. Patange, *Global Hip-Hop Identities: Black Youth, Psychoanalytic Action Research, and the Moving to the Beat Project*, „Journal of Community & Applied Social Psychology”, Vol. 22, Iss. 1, s. 63–74.

⁹ J. Ferrell, K. Hayward, J. Young, *Cultural Criminology: An Invitation*, „Sociology” 2011, Vol. 45, Iss. 6, s. 1127.

¹⁰ T. Mc Arthur, „RAP”. *Concise Oxford Companion to the English Language*, 1998. *Encyclopedia.com*, Retrieved December 19, 2012 from [Encyclopedia.com](http://www.encyclopedia.com/doc/1O-29-RAS.html): <http://www.encyclopedia.com/doc/1O-29-RAS.html>; J. Kugelberg, *Born in the Bronx*, New York 2007, s. 17; L. Brown, *Hip to the Game – Dance World vs. Music Industry, The Battle for Hip-hop's Legacy*, „Movement Magazine” 2009, 09(07), s. 30; J. Chang, *Can't Stop Won't Stop: A History of the Hip-Hop*, New York 2005, s. 28.

¹¹ Film dokumentalny *Liquid Vinyl, USA 2005*, reż. Taylor Nearyod. *Emisja w stacji Planete* http://www.planetepius.pl/dokument-plynny-winylny_26476#ixzz2DwlOxOjz; film dokumentalny *5 Sides of*

Zdaniem autora podkultura hip-hopowa wyróżnia się w ponowoczesnej rzeczywistości, gdyż ani w warstwie narracyjnej, ani muzycznej nie dokonuje retrospekcji i nie kontynuuje środków stylistycznych z wcześniej powstałych dzieł. Na przykład od początku wykorzystuje technikę próbkowania dźwięków, choć z pewnością zmieniła się technologia procesu. Gdyby jednak dokonać paraleli hip-hopu na poziomie muzycznym z innym gatunkiem, to warstwa tekstowa swoim zaangażowaniem przypomina dokonania zespołów punkowych, zaś tematyka tekstów podobna jest do niektórych bluesowych treści, których głównym rdzeniem była niedola czarnego niewolnika. W punku, podobnie jak w hip-hopie, kluczową kwestią jest narracja. Muzycznie punkrock łączy z hip-hopem... nieznajomość lub słaba znajomość gry na instrumentach. Sid Vicious, basista Sex Pistols, zdobył posadę w zespole ze względu na wygląd, podobnie jak Lemmy Kilmister, lider zespołu Motorhead, przyznaje, że początki jego kariery w formacji Hawkwind nie były oparte na kompetencjach¹². Większość muzyków hip-hopowych nie dysponuje umiejętnością gry na instrumentach (chlubnymi wyjątkami są w Polsce: Afro Kolektyw czy Fish), za to posiadli zdolność wykorzystywania specjalistycznego oprogramowania do obróbki dźwięku i tworzenia muzyki.

W socjologii muzyki istotne znaczenie odgrywa pojęcie autentyczności. Jak słusznie zauważa Marian Filipiak każda subkultura jest kontestacją, ale nie każda jest kontrkulturą, która manifestuje postulaty i wciela w życie własne założenia¹³. Hip-hop jako zjawisko wielopłaszczyznowe, obejmujące szeroki obszar ekspresji, wywodzi się z miejskich nizin, co nie oznacza, że tam pozostał. To legitymizuje hip-hop jako autentyczną młodzieżową kontrkulturę, która przedostała się do publicznego mainstreamu i, jak zauważa Emery Petchauer z Lincoln University, stała się narzędziem dyskursu społecznego¹⁴. Czarnoskórzy twórcy monopolizują hip-hop i traktują rap jako własną spuściznę, co naraża ich na zarzut zawłaszczenia i zarzucają białym raperom brak autentyzmu¹⁵. Brak szczerości wytykają twórcy polskiego hip-hopu także innym podkulturom: „Emo rap samobójców w ubra-

a Coin, reż. Paul Kell, Kanada 2003. Emisja w stacji Planete http://www.planetepius.pl/dokument-piec-stron-medalu_26474#ixzz2DWgWzIhr.

¹² J. Robb, *Punk Rock: An Oral History*, Ebury Press 2007, s. 217; S. Strongman, *Pretty Vacant: A History of Punk*, London 2007, s. 137–138; L. Kilmister, *Lemmy – autobiografia. Biała gorączka*, Poznań 2010, s. 97.

¹³ M. Filipiak, *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Lublin 1999, s. 42.

¹⁴ E. Petchauer, *Knowing What's Up and Learning What You're Not Supposed to: Hip-Hop Collegians, Higher Education, and the Limits of Critical Consciousness*, „Journal of Black Studies” 2011, s. 768.

¹⁵ A.K. Harrison, *Racial Authenticity in Rap Music and Hip-hop*, „Sociology Compass” 2008, Vol. 2, Iss. 6, s. 1783–1800.

niach od sponsora, ciężko mi uwierzyć w dramat z żurnala porad” (O.S.T.R & Hades).

Hip-hop stanowi swoistą reakcję młodzieży na niedostatki rzeczywistości społecznej, niesprawiedliwość, konsekwencję ekonomiczną a zarazem społecznej stratyfikacji – niski poziom życia zarówno w sferze materialnej, jak i kulturalnej, brak perspektyw. Można zatem hip-hop rozumieć jako wyraz autentyzmu dorastania, czego egzemplifikacją jest wypowiedź jednego z wykonawców polskiego hop-hopu w filmie dokumentalnym S. Latkowskiego pt. „Blokersi” na postawione przez redaktora pytanie: „Dlaczego młodzi wybrali hip-hop?”¹⁶. Twórca a zarazem słuchacz tego gatunku odpowiedział: „...bo mówi o życiu (...), bo nie jest kolejnym tekstem o tym, że się zakochałem w Marzence”¹⁷.

Autorem skojarzenia terminu blokery z hip-hopem był dziennikarz muzyczny Robert Leszczyński, który opublikował w „Gazecie Wyborczej” z dnia 9 lutego 1998 artykuł pt. „Manifest Blokery”. Witold Wrzesień rozwija definicję pojęcia, podając, że:

...blokery to młodzi mieszkańcy wielkich osiedli mieszkaniowych w dużych miastach. Osoby pochodzące z rodzin o niskim statusie materialnym, często borykających się z problemami, takimi jak bezrobocie czy alkoholizm. To uczniowie, studenci (rzadko) i młodzi bezrobotni, którzy większość czasu wolnego spędzają na klatkach schodowych, pod blokami na ławeczkach, nudząc się, słuchając hip-hopu, paląc blanty i „kombinując”, jak tu zorganizować trochę „kasy” na nowy „towar” czy coś więcej. Często spontanicznie tworzą struktury o cechach gangów i zaczynają zajmować się coraz bardziej zorganizowaną działalnością przestępczą: okradają samochody, kradną całe auta, handlują kradzionym towarem, narkotykami itd. W oczach swoich sąsiadów są niebezpieczni: ich zdaniem mogą napadać na staruszki i włamywać się do mieszkań¹⁸.

Pomimo tego Wrzesień postuluje, by zauważać rozwarstwienie i wielopłaszczyznowość hip-hopu. Przesłuchując płyty zespołów hip-hopowych polecane przez osoby badane (zanim przeprowadzono wywiady, badani zostali poproszeni

¹⁶ Blokery – popularne określenie młodego mieszkańca dzielnicy bloków w aglomeracjach miejskich.

¹⁷ Film dokumentalny „Blokery”, *Polska 2001*, reż. Sylwester Latkowski. Internetowa baza filmu polskiego <http://www.film Polski.pl/fp/index.php/4213220>, Oficjalna strona filmu: <http://www.filmweb.pl/Blokery>.

¹⁸ W. Wrzesień, *Europejscy poszukiwacze czy alterkontestatorzy – Kolejne ogniwo wymiany pokoleń? Dylematy współczesnych rodzin*, „Roczniki Socjologii Rodziny XVI UAM” 2005, s. 197–198.

o wskazanie artystów i utworów hip-hopowych ważnych dla nich osobiście), autor zauważył, że liczni twórcy gatunku występują przeciw bierności: „... Kolejny wieczór narzekasz, ale nie masz podstaw. Przegrałeś, jeśli d... do tej ławki ci przyrosła” (Grammatik). Niektórzy zachęcają do działania: „Weź swój los w swoje ręce (...) nie czekaj na cud z nieba” (Łona), „... Czekasz na swoją szansę, ale nikt ci jej nie da, dopóki nic nie zrobisz i sam sobie będziesz schlebiał” (Grammatik) i zachęcają do poszukiwania siły w sobie: „... Jeden szczegół może zmienić sens pogoni, więc nie stawaj w szeregu i ufaj swej autonomii zawsze, ch... że boli, na przekór światu zaprzecz” (Hase).

Kontrowersyjnym obszarem stała się także ekspresja wizualna podkultury hip-hopowej przejawiająca się w sztuce graffiti. W oczach szerszej społeczności problem stanowi budzący sprzeciw zwyczaj malowania graffiti na tych obiektach, które w konsekwencji tracą wartości estetyczne. Należy zadać pytanie, co jest przyczyną malowania w niedozwolonych miejscach, takich jak elewacje budynków i wagony kolejowe. Czy malowanie w tych miejscach daje autorom szczególną przyjemność? We wspomnianym filmie Sylwestra Latkowskiego pt. „Blokersi” twórca muzyki hip-hop o pseudonimie Eldo wypowiada się dość niekonsekwentnie. Z jednej strony oburza się, że podczas malowania pociągów SOK-iści strzelają do niego i jego kolegów z ostrej amunicji, jednak z drugiej strony zdaje sobie sprawę z tego, że gdyby był to proceder legalny, nie dawałby, jak mówi „kopa adrenaliny”.

Niektórzy twórcy i odbiorcy muzyki hip-hopowej propagują używanie i legalizację narkotyków, szczególnie konopii indyjskich (*Cannabis indica*). W utworach artystów takich jak: Cypress Hill, Snoop Dogg i Method Man dominuje pozytywny stosunek do przyjmowania narkotyków¹⁹. Polski raper Joka śpiewa: „Rap to nie zabawa już (...), a gdy byłem już duży, postanowiłem mury burzyć, zmienić prawo by móc sobie zakurzyć”. W tym środowisku istnieje pewna polaryzacja poglądów pod tym względem. Inny polski muzyk Fisz w utworze pt. „Narkotyk” przytomnie zauważa: „...miękkie narkotyki ciągle nowe zawracają głowę (...) narkotyki roz... głowy moim znajomym...”. Wielu muzyków przyznaje, że palenie „trawki” daje im lepsze samopoczucie i wenę twórczą do rymowania tekstów. Używanie i propagowanie narkotyków nie jest wynalazkiem kultury hip-hopowej, choć w warstwie narracyjnej można zauważyć liberalne nastawienie do używek. Nie jest to jednak cechą dystynktywną hip-hopu, gdyż inne buntownicze podkul-

¹⁹ S. Shaw, *The Evolution of Drugs in Hip-Hos*, Ebony/Entertainment and Culture, <http://www.ebony.com/entertainment-culture/the-evolution-of-drugs-in-hip-hop-576#axzz2jD80JaAQ>, [dostęp: 8.01.2012]; J. Pablo, *Hip-Hop's 25 Best Weed Songs*, http://blogs.villagevoice.com/music/2012/04/25_weed_songs_hiphos.php, [dostęp: 25.04.2012].

tury również nie stronią od używek i ich propagowania, np. metal, punk rock czy muzyka alternatywna.

Przegląd badań naukowych w czasopismach zachodnich nie ogranicza się tylko do badania hip-hopu jako zjawiska społeczno-kulturowego. Wielu badaczy widzi w nim na przykład potencjał edukacyjny ze względu na nośność idei w tekście, siłę metafory, a często po prostu znakomity poziom narracji²⁰. Autorowi wydaje się, że zagadnienia związane z uczestnictwem w subkulturach nie są zbyt popularne wśród badaczy z obszaru psychologii, stąd pomysł badań.

2. Badania własne. Charakterystyka osób badanych, zastosowane metody i pytania badawcze

W badaniach wzięło udział sześćdziesięciu uczniów szkół średnich z trzech liceów ogólnokształcących z Trójmiasta (30 dziewcząt oraz 30 chłopców), deklarujących przynależność do subkultury hip-hopowej, fanów muzyki hip-hop lub osób identyfikujących się z ideami hip-hopu. 88% badanych osób deklarowało dobry lub bardzo dobry status materialny, 12% niski poziom posiadania. Około 79% badanych pochodziło z rodzin pełnych, zaś 21% z rodzin zdeintegrowanych w wyniku rozwodu lub śmierci jednego z rodziców. 89% chłopców i 81% dziewcząt posiadało co najmniej jedno rodzeństwo. 6% osób oceniło swoje wyniki w nauce jako bardzo dobre, 22% dość dobre, 57% dostateczne, a 15% niedostateczne. W ciągu spotkań indywidualnych przeprowadzono wywiady ustrukturuwane.

Jedną z metod stosowanych w naukach społecznych (w tym psychologii) jest analiza wytworów działania. Na podstawie wytworów, jakie powstają podczas zabawy, pracy itp., można wnioskować o cechach osobowości, poziomie umysłowym, sprawności motorycznej, anomaliach rozwoju itp. twórcy. W przypadku młodzieży analizie poddaje się notatki, listy, wypracowania, pamiętniki, dzienniki, wiersze, w tym teksty zespołów hip-hopowych. Stały się one podstawą do konstrukcji pytań do wywiadu. Muzyka stanowi ważny element podkultury i jest pasem transmisyjnym pomiędzy twórcą a odbiorcą. Jak bardzo ważną rolę odgrywa w życiu hip-

²⁰ D. Stovall, *We can Relate: Hip-Hop Culture, Critical Pedagogy, and the Secondary Classroom*, „Urban Education”, Vol. 41, No. 6, s. 586; C.E. North, *(De)ciphering Collaborative Research for Social Justice: Reviving Relationality Through Metaphor*, „Qualitative Inquiry September” 2010, No. 1, s. 531; D.J. Irby, H.B. Hall, *Fresh Faces, New Places: Moving Beyond Teacher-Researcher Perspectives in Hip-Hop-Based Education Research*, „Urban Education” 2011, No. 46, s. 216; E. Petchauer, *I Feel What He Was Doin’ Responding to Justice-Oriented Teaching Through Hip-Hop Aesthetics*, „Urban Education” 2011, No. 46, s. 1413.

-hopowców, zaświadcza raper Vixen w tekście pt. „Utworzymy pełnię”: „...Stworzę świat, w którym nawet będąc sam, z muzyką utworzymy pełnię”.

Równocześnie teksty rapowe stanowią cenną informację na temat aktualnych problemów, a nade wszystko sposobów widzenia obecnej rzeczywistości. Cechy wytworu, jakim jest tekst hip-hopowy, pozwalają formułować sądy o właściwościach życia psychicznego i społecznego wykonawcy. Dużą zaletą analizy wytworów jest fakt, iż cechy autora mimowolnie odwzorowują się w wytworze. Często próba dotarcia do interesujących faktów za pomocą innych metod może te fakty zniekształcać lub zacierać. Z tego też powodu wybrano metodę wywiadu, rozmowy opartej na wiedzy zaczerpniętej z analizy tekstów utworów, z którymi badana młodzież silnie się identyfikuje. Młodzież należąca do podkultur unika badań z niechęcią do bycia skategoryzowanymi przez badacza lub z obawy przed powstaniem negatywnego obrazu uczestników badania. Rozdanie testów psychologicznych lub ankiet nie przyniosłoby wiarygodnych danych, dlatego skonstruowano pytania badawcze na podstawie analizy tematyki i kontekstów pojawiających się w tekstach polskich formacji rapowych, tym bardziej że niektórzy z badanych sami tworzą hip-hop. W szerszym znaczeniu hip-hop jest wytworem kultury i jako zjawisko kulturowe podlega analizie, co postuluje M. Czerwiński²¹. Autor jest świadomy, że ten sposób jest ryzykowny metodologicznie z powodu udziału w eksperymencie uczestniczącym, co naraża wyniki na subiektywizację i nadmierne uogólnianie, dlatego starano się ograniczać wnioski tylko do badanej grupy. Takie podejście postulowane jest także w badaniach amerykańskich: „...Ethnographic studies of local underground hip-hop scenes within the Unites States are recommended as a logical place to begin”²².

Pytania do wywiadów skonstruowano w oparciu o:

- analizę kilkunastu stron internetowych związanych z subkulturą hip-hopową, wpisując w przeglądarkę hasła: hip-hop, polski hip-hop, polski rap, hip-hop blogspot, hip-hop mp3 (autoprezentacje na blogach artystów oraz zwolenników hip-hopu, w przypisie zamieszczono przykładowe adresy);
- analizę tekstów utworów hip-hopowych (Jak wspomniano w tekście wcześniej, autor prosił badanych, aby wskazali artystów lub tytuły utworów, które są dla nich ważne. Kontakt z młodzieżą zaangażowaną w kulturę hip-hopową nie był trudny, gdyż autor pracował jako psycholog szkolny

²¹ M. Czerwiński, *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985.

²² A.K. Harrison, *Racial Authenticity in Rap Music and Hip-hop*, „Sociology Compass” 2008, Vol. 2, Iss. 6, s. 1783.

w jednej ze szkół, zaś badani sami ułatwili relacje ze swoimi znajomymi z innych placówek);

- stereotypowe opinie nauczycieli i niezależnych osób na temat członków subkultury hip-hopowej, którym zadano pytanie: „Z czym kojarzy ci się hip-hop?”²³.

Oprócz pytań o aspekt treściowy zadano również kilka pytań o charakterze formalnym, np. jaki jest status materialny rodziny, status małżeński rodziców, wielkość rodziny, relacje z rodzicami itd.

Celem badań było uzyskanie odpowiedzi na pytania, w jaki sposób widzą swoją podkulturę hip-hopowcy oraz jaki mają stosunek do działań niezgodnych z prawem, np. zażywanie i handel narkotykami oraz uprawianie graffiti w miejscach niedozwolonych. Wywiad oparto na regułach konstrukcjonizmu, w którym prowadzący rozmowę i respondent są aktywnie zaangażowani w proces tworzenia znaczeń, stąd pojawiały się pytania dodatkowe, zachęcające interlokutora do swobodnej narracji, zaś każdy wywiad był traktowany jak temat badawczy zgodnie z zaleceniami Silvermana²⁴.

Ze względu na eksploracyjny charakter badań autor miał hipotez postawił następujące pytania badawcze:

1. Dlaczego młodzież słucha hip-hopu?
2. Czy hip-hopowcy czują się ludźmi szczęśliwymi?
3. Czy istnieje związek pomiędzy nielegalnym malowaniem graffiti a potrzebą stymulacji?
4. Czy hip-hopowcy wywodzą się ze środowisk dysfunkcyjnych? Jakie mają relacje z rodzicami?
5. Czy hip-hopowcy widzą się jako subkulturę przemocy?
6. W jaki sposób hip-hopowcy widzą swoją przyszłość?
7. Dlaczego hip-hop kojarzy się z marihuaną?
8. Czy subkultura hip-hopowa wiąże się ze specyficzną uniformizacją?

Powyższe pytania główne autor sformułował w oparciu o pytania szczegółowe w wywiadzie ustrukturuowanym, np. dlaczego słuchasz hip-hopu? Jak bardzo hip-hop jest ważny w Twoim życiu, jaką rolę w nim odgrywa i dlaczego? Czy hip-hopowiec jest człowiekiem szczęśliwym? Dlaczego hip-hopowcy malują graffiti w miejscach nielegalnych? Czy hip-hopowiec używa narkotyków? Czy hip-hopo-

²³ Strona anonimowego blogera: <http://www.zlaklasy.pun.pl/viewtopic.php?id=16>, [dostęp: 4.04.2011]; R. Peja, <http://rychupeja.pinger.pl/>, [dostęp: 12.12.2011]; strona anonimowej blogerki: <http://karok-hiphop-moje-teksty.blog.onet.pl/>, [dostęp: 10.12.2011].

²⁴ D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa 2007, s. 114.

wcy są agresywni? Czy hip-hopowcy mają złą opinię w oczach innych, a jeśli tak, to dlaczego? Czy bycie hip-hopowcem wiąże się z charakterystycznym ubiorem?

Wymienione pytania szczegółowe stanowiły podstawę do rozmowy, która z każdym uczestnikiem trwała od 20 minut do godziny, w zależności od samopoczucia badanego i zwięzłości jego wypowiedzi.

Uzyskane wypowiedzi poddano metodzie analizy jakościowej. Celem było zbliżenie się do modelu poznania zwanego interpretacjonizmem, pozwalającego „na zgłębienie struktury i dynamiki życia ludzkiego przez analizę subiektywnych przeżyć i znaczeń będących podmiotowymi przesłankami wyborów życiowych jednostki jej zaangażowań i działań”²⁵.

W celu ułatwienia identyfikacji wypowiedzi poszczególnych respondentów autor wprowadził oznaczenie M – mężczyzna i K – kobieta wraz z indeksami liczbowymi określającymi numer wywiadu.

3. Interpretacja wyników badań własnych

Na uzyskane wyniki należy spojrzeć z perspektywy specyfiki dorastania. Okres adolescencji charakteryzuje szereg interesujących parametrów, z czego najwyraźniejszym jest akceleracja rozwojowa we wszystkich obszarach. Większość osób badanych podchodziła nieufnie do pytań. Ten dystans łatwo było jednak pokonać dzięki niepryncypialnej, symetrycznej postawie badacza wobec uczestników wywiadu i szczeremu zainteresowaniu tematem, bez sprawiania wrażenia jakoby badacz życzył sobie patrzeć na uczestnika badania „przez mikroskop”.

3.1. Dlaczego młodzież słucha hip-hopu?

Kluczowe pytanie, które zadawano uczestnikom rozmów, dotyczyło preferencji muzycznych. Od początku można było zauważyć, że muzyka stanowi główne narzędzie komunikacji w dwóch płaszczyznach: wykonawca – słuchacz oraz słuchacz – słuchacz. Badani używali specyficznej narracji, korzystając z tekstów utworów, które wplatali w wypowiedzi. Jeden z rozmówców (M4) na postawione

²⁵ M. Straś-Romanowska, *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*, „Prace Psychologiczne LIII. Acta Universitatis Wratislaviensis” 2000, No. 2263, s. 22.

wcześniej pytanie odpowiedział fragmentem tekstu utworu „Zarażeni” autorstwa Hi-Fi Banda (feat. W.E.N.A., Shugar, Fokus):

„...Hip-hop zaraża, a my mamy go we krwi”.

W dalszej części rozmowy wyjaśnił bardziej szczegółowo motyw słuchania hip-hopu, korzystając z innego utworu pt. „Błędy” autorstwa TMK (aka Piekielny feat. NTW):

„...I kiedy przyjdzie mi zapłacić za to wszystko,
Nie będzie przy mnie nikogo, zostanie hip-hop”.

Interesująca wydaje się tak silna identyfikacja z tekstem, że własne słowa nie mają tu mocy wyjaśniającej. Czy zatem rap zmienia tożsamość człowieka, czy to teksty trafiają na podatny grunt i doskonale opisują rzeczywistość? Rozmówcy wydawali się świadomi i krytyczni, podkreślając, że nie z każdym tekstem, nawet ulubionego artysty, się zgadzają i cytują. Inny badany (M2) wyjaśnił, że: „90% tekstów to samo życie, ale nawet dobrym raperom zdarza się puścić baka, nie ma ludzi idealnych”.

Najczęściej pojawiające się odpowiedzi formułowane przez badanych brzmiały (podobnie brzmiące wypowiedzi ujednolicono, wybrano pierwszą podaną odpowiedź): „bo mówi prawdę o życiu” (M1, M4, M7, M9, M15, K3, K20, K22), „jest prawdziwy” (M8, M22, M23, M28, K12, K15, K23), „można posłuchać dobrych bitów i zrelaksować się” (M3), „bo tak się mogę wyrazić” (M13, K16), „opisuje moje życie” (M5, M11, M17, M18, M19, M21, M25, M26, M29, M30, K1, K5, K7, K8, K10, K11, K13, K18, K24, K27), „w tej muzyce najważniejszy jest człowiek i jego problemy” (M10, M16, M24, K9, K14, K19, K25, K29), „hip-hop jest sposobem na życie” (M6, M20, K4, K26), „jest treścią życia” (M12), „nie wiem, po prostu lubię taką muzykę, nigdy się nie zastanawiałam nad tym” (K6, K26), „ta muza wkręca” (K2), „bo to muzyka dla myślących” (K21), „lubię ten styl, sposób ubierania się, teksty” (K17), „moi znajomi słuchają, no i tak wyszło, że mi weszło” (K28), „ten przekaz do mnie dociera, jest autentyczny” (K30). Pojawiły się też wypowiedzi: „jedyna sensowna muza w tym badziewiu, które serwują media, wykluczając oczywiście pozerów z pedalskim głosikiem i tych grających hiphopolo” (M14), „a czego mam słuchać, babskiego popu?” (M27). Uwagę zwraca podkreślanie autentyczności muzyki, której słuchają, i dychotomizacja postaw wobec twórców. Wymieniani artyści w opinii badanych albo należą do kategorii „pozerów” czy „lamerów”, albo „są w porządku”. Pojawia się też element nietolerancji, który opisują badania amerykańskie nad mi-

zoginiczną i gangsterską odmianą rapu²⁶. Na pytania dotyczące uprzedzeń wobec gejów i traktowania z pobłażliwą wyższością kobiet badani chłopcy zaprzeczali takiej postawie nietolerancji. Można sądzić, że nie jest ona specyficzna dla rapu, lecz raczej stanowi odbicie szerszych poglądów społecznych, które są konsekwencją tradycji oraz silnego przyswojenia podziału ról płciowych. Interesujące jest przekonanie twórców o korzystnym wpływie muzyki hip-hopowej: „... Jeśli rapu słuchają dzieci, to weź się ucisz, może właśnie dzięki niemu wyjdą na ludzi” (TMK aka Piekielny). Istnieją udokumentowane próby wykorzystywania zarówno muzyki, jak i tekstów rapowych w terapii²⁷.

3.2. Czy hip-hopowcy czują się szczęśliwymi ludźmi?

Inspiracją do postawienia pytania o to, czy w opinii badanych hip-hopowcy jako grupa są raczej ludźmi szczęśliwymi, była analiza warstwy tekstowej utworów, z którymi identyfikowali się respondenci. Wiele kompozycji opisuje rzeczywistość w następujący sposób: „... Z tym piekłem wziąłbym rozwód, lecz za późno jest na odwrót” (Pih); „Budzę się wk...y, nie mam sił, a muszę wierzyć, że nonsens, w którym żyję, ma cel, ma mnie zmienić” (Bisz); „Nic nie boli tak jak życie, znów do niego masz w ch... pretensji, siedząc zamknięty w jego niewoli jak jeńcy (Sensi); „Chcę mieć otwarte oczy i nadal ludziom wierzyć, już mam otwarte oczy, oni nadal nie są szczerzy” (Kubiszew). Teksty dotyczą też kwestii relacji z bliskimi: „Przy życiu mnie trzyma rodzina, bliscy, marzenia, jest żywym trupem ten, kto ich nie ma” (RY23); „Nie mów, że mnie kochasz, miłość to pułapka, nie widzisz w mych oczach nic, to tylko maska” (TMK) oraz kwestii ostatecznych związanych z odejściem: „Więc układam tą pościel, nie zostawiając kartki, wyskakuję oknem, nie ma się co, mam, martwić” (Z.B.U.K.U); „Jak masz problem, to rozwiąż go sam, ja to p...ę, swoje życie mam w d..., a co dopiero Twoje” (Eripe). Badania Wojciszke i Baryły nad problemem kultury narzekania sugerują, że słuchanie negatywnych treści nie tylko nie poprawia nastroju, a wręcz znacznie go pogarsza. Istnieje

²⁶ A. Craig, A.N. Carnagey, J. Eubanks, *Exposure to Violent Media: The Effects of Songs With Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, Vol. 84, No. 5, s. 961; G. Cundiff, *The Influence of Rap/Hip-Hop Music: A Mixed-Method Analysis on Audience Perceptions of Misogynistic Lyrics and the Issue of Domestic Violence*, „The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications” 2013, Vol. 4, No. 1, s. 72.

²⁷ A.J. Lightstone, *The Importance of Hip-Hop for Music Therapists, Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop*, S. Hadley, G. Yancy (red.), Routledge Taylor & Francis Group 2012, s. 47; E.H. Tyson, K. Dechko, E. Eastwood, A. Carver, A. Sehr, *Therapeutically and Socially Relevant Themes in Hip-Hop Music: A Comprehensive Analysis of a Selected Sample of Songs* [w:] ibidem, s. 99.

bliski związek pomiędzy relacjonowaniem własnych stanów emocjonalnych jako negatywne i ich przeżywaniem. Narzekanie spełnia według wspomnianych autorów pięć funkcji: instrumentalną, katartyczną, autoprezentacyjną, relacyjną i magiczną²⁸. Wydaje się, że raczej negatywny opis rzeczywistości przekazywany poprzez teksty utworów hip-hopowych spełnia w grupie funkcję katartyczną i relacyjną. Autor próbował dowiedzieć się, czy słuchanie tekstów opisujących ponurą rzeczywistość wprawia w zły nastrój. Większość badanych zaprzecza, jakoby czuła się przygnębiona, gdy słucha hip-hopu. Na prowokacyjne pytanie „Czy nie masz czasem wrażenia, że hip-hop Ci szkodzi i pogarsza Twoje samopoczucie?” badani zdecydowanie zaprzeczali, wyjaśniając, że niejeden tekst lepiej opisuje ich własną rzeczywistość i to, o czym myślą, niż mogliby sami wyrazić słowami. W ich mniemaniu hip-hop mówi prawdę o życiu, która czasem bywa niewygodna. W okresie dorastania następuje naturalna rozwojowa amplifikacja licznych problemów wynikająca z procesu odseparowywania się od rodzicielskiej zależności. Jest to moment, w którym następuje gwałtowna kontestacja autorytetów. Często ten krytycyzm skutkuje poszukiwaniem grona osób o podobnych wartościach i zainteresowaniach²⁹. Stanowi przejaw buntu i sprzeciwu, braku dalszej zgody, jak mówi Oleszkowicz: „...na te sytuacje i stany rzeczy, które jednostka subiektywnie spostrzega jako ograniczające, zagrażające lub szczególnie niezgodne z jej idealistycznymi oczekiwaniami i wyobrażeniami...”³⁰. Wydaje się, że utwory rapowe spełniają rolę pomostu pomiędzy światem nastolatka a światem dorosłych. Można powiedzieć, że bunt to naturalny koszt kształtowania się tożsamości³¹. Podczas wywiadów dało się zaobserwować, że osoby badane cechuje refleksyjne podejście do siebie i otaczającej przestrzeni, zarówno społecznej, jak i fizycznej. Prowadzi to do konkluzji, że bunt inteligentnych nastolatków wobec rzeczywistości może być jakościowo bardziej wartościowy (twórczy) niż tych mniej inteligentnych. Nie wyklucza to podejmowania zachowań ryzykownych zarówno przez jednych jak i drugich, tyle że z innych powodów. Do takiego wniosku uprawnia autora E. Nęcki, który podkreśla, że „...osoba inteligentna zachowuje się adekwatnie do okoliczności, a jeśli nie przestrzega reguł panujących w środowisku, to czyni to z chęci kontestacji, a nie z braku rozeznania wśród tych reguł”³². Nasuwa się

²⁸ B. Wojciszke, W. Baryła, *Kultura narzekania i jej psychologiczne konsekwencje* [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (red.), Warszawa 2001, s. 51.

²⁹ *Kontestacja młodzieżowa. Moda czy poszukiwanie alternatywnego stylu życia*, J. Bogusz (red.), Warszawa 1987, s. 67.

³⁰ A. Oleszkowicz, *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 5, s. 394

³¹ *Ibidem*, s. 395.

³² E. Nęcka, *Inteligencja* [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. 2, Gdańsk 2002, s. 726.

tu analogia do podkultury hippisów, która pomimo zarzucanych jej związków z narkotykami (marihuana, LSD) niosła ważny kulturowo przekaz, nadto wydała takich legendarnych twórców, jak: Jimi Hendrix, Eric Clapton, Frank Zappa, Janis Joplin czy Jim Morrison.

Od samego początku prowadzenia wywiadów dało się zauważyć, że chłopcy przywiązują większą wagę do tematu i odpowiadają ostrożniej, z większą starannością, dbając przy tym, by prowadzący badania dobrze zrozumiał ich wypowiedzi z obawy przed złym obrazem hip-hopu, co zresztą wielokrotnie zaznaczali. Dało się nawet odczuć pewnego rodzaju ideologizację stanowiska. Warta odnotowania jest obserwacja, że hip-hop dla dziewcząt jest formą relaksu i zabawy, zaś dla chłopców swego rodzaju ideologią, by nie rzec dosadniej: formą wiary. W wypowiedziach dziewcząt częściej niż chłopców dominowało pozytywne samopoczucie i ocena hip-hopowców jako ludzi szczęśliwych. Wynik ten można tłumaczyć wspomnianym wcześniej zaangażowaniem – w tym wypadku w tematykę tekstów hip-hopowych. Dziewczęta częściej zwracają uwagę na aspekt formalny muzyki – przyjemne dla ucha, łagodne, często chilloutowe dźwięki, zaś warstwa tekstowa ma wymiar drugoplanowy, co nie stoi w sprzeczności z twierdzeniem, że dziewczęta równie intensywnie mogą przeżywać warstwę narracyjną wybranych tekstów. Dziewczęta częściej podkreślały, że powodem słuchania rapu jest muzyka, choć tekst również „bywa życiowy”. Trzy z badanych dziewcząt same tworzyły muzykę i dla nich szczególne znaczenie odgrywał tekst: „słowa są kluczem” (K20), „jaki jest sens z samej muzyki, skoro w hip-hopie chodzi o przekaz?” (K5), „muzyka jest tylko nośnikiem tego, co chcę powiedzieć” (K25), „jak shejtuję kogoś w tekście, kto mnie wk... to mi lżej” (K25)³³. Ogólnie dziewczęta częściej słuchały zespołów zagranicznych niż polskich. Pomimo tego, że znajomość języka angielskiego wśród młodzieży jest zadowalająca, przekaz tekstu jest dosadniejszy i bardziej przemawia, jeśli jest w języku ojczystym. Kolejne pytanie główne brzmiało:

3.3. Czy istnieje związek pomiędzy nielegalnym malowaniem graffiti (np. na zabytkach) a potrzebą stymulacji?

Jak wspomniano wcześniej, jednym z filarów hip-hopu jest graffiti. W opinii osób badanych jest oczywistym i estetycznym elementem podkultury. Pojawiały się wypowiedzi typu: „działa na moje zmysły i wyobraźnię” (M9), „uwielbiam mijać fajnie pomalowane ściany na moim blokowisku” (M15). Ten sam badany (M15) odniósł

³³ Hejtować (z ang. hate – nienawidzić) – wyrzucać coś komuś, wyzywać kogoś.

się jednak krytycznie do oznaczania własnymi podpisami ścian: „nie podoba mi się, jak koleś tagują, ale dobry wrzut zawsze oko cieszy”.

Badane osoby są zgodne co do kwestii, że hip-hopowcy są przeciwni malowaniu po zabytkach, podczas gdy bloki są niejako naturalnym miejscem dla graffiti. Konsekwencją takiej postawy jest subiektywność oceny, na czym można malować, a na czym nie. Badane osoby chętnie podejmują się ocen form graficznych. Graffiti artystyczne stawiają wyżej niż tak zwane „tagi” (symbole, znaki, podpisy) czy „skrecze” (zarysowywanie, wydrapywanie napisów za pomocą np. kamienia na szybach, wiatach). Interesująca wydaje się odpowiedź na pytanie, jaki jest cel malowania graffiti na elewacjach budynków, wagonach kolejowych itp. Upatrywano atrakcyjności malowania graffiti w specyfice samego proceduru: niedozwolone miejsca i malowanie w atmosferze ryzyka przyłapania. Założenie takiego czynnika determinującego, który za Recklessem – autorem teorii kontroli osobowości – można nazwać popychającym, potwierdzają wypowiedzi: „to superzabawa, wiesz, że nie wolno, ale to jeszcze bardziej nakręca” (M6)³⁴. Jeden z badanych (M3), który uprawia graffiti, wyjaśnił, że: „na legalu można zarobić, ale zlecenie dostają tylko najlepsi, więc niektórym zostaje tylko adrenalinka z bombienia”³⁵.

Niezależnie od powodów nielegalnego malowania jako formy wyrażania protestu, zaznaczenia obecności podkultury w danej dzielnicy czy zwykłego wandalizmu do „ozdabiania” ścian zazwyczaj zabierają się stałe grupy osób, które przejawiają głód stymulacji. Tylko nieliczne osoby badane (6 chłopców) aktywnie zajmowały się nielegalnym malowaniem obiektów, kwitując powód takiego działania krótkim zdaniem: „fajnie czasem pogonić się z psami” (M28)³⁶. Tych 6 badanych chłopców otwarcie i z dumą opowiadało o wspólnych przygodach, bowiem nigdy nie malowali w pojedynkę, urządzając swego rodzaju artystyczne zawody, tak zwany „battle”³⁷. Interesujący wydaje się fakt, że badane osoby deklarowały wysoką zgodność poglądów z wytworzonymi przez siebie regułami i normami: malowanie na zabytkach jest złe, ale na elewacjach pozostałych budynków – dobre. To przemawia za stanowiskiem znanym w psychologii i pedagogice resocjalizacyjnej, które zakłada, że osoby łamiące reguły życia społecznego (w tym prawne) ustalają własne normy, przestrzegają ich, stanowią one dla nich właściwy punkt odniesienia i normalności, uważają, że własne zasady mają pierwszeń-

³⁴ J.M. Stanik, *Wybrane koncepcje i wyniki badań kryminologicznych a perspektywy resocjalizacji* [w:] *Resocjalizacja*, B. Urban, J.M. Stanik (red.), t. 1, Warszawa 2008, s. 118.

³⁵ Bombić – nielegalnie malować.

³⁶ „Pies” – w języku slangowym obraźliwe, pogardliwe określenie policji.

³⁷ J. Pervin, *Osobowość – teorie i badania*, Kraków 2002, s. 245; Z. Bartkowiak, *Graffiti – sztuka czy wandalizm*, Zielona Góra 2008, s. 48.

stwo wobec powszechnie pożądaných przez ogół. Trudno oprzeć się, by w tym miejscu nie przytoczyć jako komentarza, fragmentu tekstu autorstwa J. Bocheńskiego. W dziele pt. *Sto zabobonów* zauważa, że jeden z zabobonów dotyczący artysty: „...to mniemanie, że przysługują mu prawa, których nikt inny nie posiada. Tak na przykład zdarza się, że artyści malarze, względnie ludzie uważający się za takich, domagają się – w imię rzekomej »wolności sztuki« – prawa »zdobienia« ścian cudzych domów bez zgody właścicieli. Szewc mógłby równie dobrze domagać się prawa sporządzenia pantofli z mojej teczki bez mojego pozwolenia, a rzeźnik prawa zarżnięcia mojego kota, aby z niego »stworzyć« sznycel. Artysta nie ma w rzeczywistości większych praw niż ktokolwiek inny – i kto mu te prawa przypisuje popada w zabobon...»³⁸. Interesujące wydaje się, że kilka dziewcząt przyznało się do malowania graffiti w przeszłości, ale jak stwierdziła jedna z nich (K6): „już mnie to nie kręci, wolę oglądać”.

3.4. Czy hip-hopowcy wywodzą się ze środowisk dysfunkcyjnych?

Konsekwencją powyższych rozważań było sprowadzenie rozmowy do zasadniczego pytania o środowisko, z którego wywodzą się hip-hopowcy. Hip-hop, podobnie jak inne podkultury, nie ma dobrego *public relation*³⁹. Zarówno osoby spoza omawianego kręgu, jak i sami hip-hopowcy lokują twórców i ogólnie własne środowisko w obszarze patologii społecznej, choć czynią to nie bez żalu: „...raczej wątpliwie żyć tu uczciwie, hip-hop mi daje alternatywę, mówią margines, tak? To dobrze, serwuję przekaz oparty na kontrze, wbrew społeczeństwu i decydentom na młodych mózgach wypala piętno (...) multum okrucieństwa nie widzą, a mają manię, kłamstwa się nie brzydzą, tylko tego, że mówisz wulgarnie, coś ci nie pasi, coś ich znów razi, jak jesteś nieprzewidywalnym, to już im wadzi” (Molesta/Ewement). W kształtowaniu niekorzystnego wizerunek znaczący udział odgrywają media nagłaśniające skandale z udziałem hip-hopowców, np. podjudzanie do pobicia fana przez polskiego rapera Peję w 2009 r. na koncercie w Zielonej Górze, promowanie w tekstach narkotyków czy używanie wulgarnego języka. Zdecydowana większość badanych hip-hopowców nie uważa swojego środowiska za dysfunkcyjne.

³⁸ J. Bocheński, *Sto zabobonów*, Kraków 1994, s. 22.

³⁹ J.H. McWhorter, *How Hip-Hop Holds Blacks Back*, „City Journal”, http://www.city-journal.org/html/13_3_how_hip_hos.html, [dostęp: 15.01.2012].

Osoby badane jednoznacznie twierdzą, że nie należy kojarzyć hip-hopu z patologicznym środowiskiem (patologia rodziny, złe towarzystwo, niziny społeczne), choć dopuszczają możliwość, że i takie osoby mogą też się znaleźć, „...bo patologia nie wybiera” (M16). Jedna z badanych dziewcząt (K6), która wcześniej deklarowała malowanie graffiti, powiedziała otwarcie: „Ja jestem z patologii, moi starzy codziennie się niszczą, bo stary chła, źle to na mnie wpływa, ale nie czuję się nienormalna, po prostu czasami mnie to dołuje, staram się przebywać jak najmniej w chacie. Na szczęście mam przyjaciół i hip-hop”. Szczególnie dziewczęta wydają się bardziej krytyczne wobec własnej podkultury: „chłopaki to czasami takie chamy” (K9), „napije się na imprezie i już dymi” (K26), „wśród hip-hopowców jest wielu pozerów i oni zachowują się jak dresy” (K12)⁴⁰. Niektórzy chłopcy wyrazili oburzenie: „...Na jakiej podstawie zadajesz tak tendencyjne pytanie? Równie dobrze mógłbyś spytać, czy to prawda, że hip-hopowcy lubią dżem? Pewnie niektórzy tak...” (M1). Jeden z badanych chłopców (M8) zripostował: „Zadajesz pytanie jak dziennikarz, który chce za wszelką cenę coś udowodnić”.

Gdy mieli odnieść się do własnych środowisk, większość oceniła, że ma dobry lub bardzo dobry kontakt z rodzicami: „wiadomo, starzy się czepiają, ale ogólnie są spoko” (M20). Będąc uczestnikiem podkultury, młody człowiek zaspokaja przede wszystkim potrzeby afiliacji (przynależności i miłości, akceptacji, afirmacji wyrażenia się, identyfikacji z rówieśnikami, określenia własnego terytorium, sformułowania własnej tożsamości), więc potrzeby typowe dla okresu adolescencji. Badani hip-hopowcy w większości nie traktują subkultury jako formy ucieczki od problemów rodzinnych, lecz jako typową dla nastolatka potrzebę afiliacji z rówieśnikami. Teoria potrzeb Masłowa jest tu bardziej eksplanacyjna niż poszukiwanie powodów przystępowania do podkultur w kategoriach kryminologicznych⁴¹. A zatem stosunki z rodzicami mogą być poprawne, a subkultura realizuje typowe dla młodego wieku potrzeby bez konfliktu z interesami rodzicielskimi.

Literatura socjologiczna łączy funkcjonowanie niektórych subkultur z przemocą⁴². Przemoc wpisuje się w aktywność skinheadów, dresiarzy czy kiboli (kibiców chuliganów). Ci ostatni w świetle badań stanowią bardzo złożoną i wielopłaszczy-

⁴⁰ Dresy – dresiarze, podkultura kojarzona z ulicznymi chuliganami.

⁴¹ W. Łukaszewski, *Koncepcje psychologiczne człowieka* [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. 1, Gdańsk 2002, s. 78.

⁴² M. Jędrzejewski, *Subkultury a przemoc*, Warszawa 2000, s. 214–254; M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, Warszawa, 1999, s. 180–189; M. Pęczak, *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa 1992, s. 58.

zną grupę wywodzącą się z różnych klas społecznych, a także zróżnicowaną pod względem tak warunków materialnych, poglądów, jak wykształcenia⁴³. Autor zatem zwrócił się z następującym pytaniem do osób badanych:

3.5. Czy hip-hopowcy widzą się jako subkulturę przemocy?

Niewiele ponad połowa badanych była przekonana, że hip-hop wiąże się z agresją. Uczestnicy podkultury deklarowali, że zawsze się znajdzie ktoś „komu puszcza nerwy” (M27), co świadczy o usprawiedliwieniu własnej agresji prowokacją. Jeden z badanych chłopców (M4) stwierdził, że „...hip-hop porusza sprawy ulicy, a ona, jak wiadomo, nie pieści”. Zdecydowana większość twierdziła, że ich subkultura jest raczej nastawiona pokojowo we wszystkich swoich przejawach. Ten sam badany (M4) podsumował: „...my nie jesteśmy dresami”. Pozostali chłopcy często też wskazywali działania policji jako źródło gwałtownych zachowań, prawdopodobnie tkwiących w specyficznej postawie służb porządkowych: „Człowiek spokojnie sobie siedzi na ławce a tu »psy« przychodzą i go najzwyczajniej przeganają, bo komuś przeszkadza, że tu sobie siedzimy” (M14), „Przychodzi takich dwóch szeryfów i każe nam wyp...” (M10). Trudno ustalić rzeczywistą przyczynę tak szczególnej niechęci, a nawet wrogości, jaką obdarzani są przedstawiciele prawa. Wszyscy badani jednomyślnie deklarowali podobny pogląd, pewne stałe zwroty powtarzały się w wypowiedziach, jakby służby porządkowe (szczególnie policja) były ich wspólnym wrogiem, główną bolączką: „Dla nas policja mogłaby nie istnieć” (M27), „HWDP!” (M4, M17, M22, K25), „Niech się Pały⁴⁴ zajmą prawdziwymi przestępcami” (M19). Interesujące jest, że badani są całkowicie świadomi koniecznej obecności służb porządkowych w przestrzeni publicznej. Warto byłoby podjąć badania dotyczące spostrzegania przez młodzież przedstawicieli władzy wykonawczej, jaką są służby o charakterze opresyjnym. O policji i straży miejskiej hip-hopowcy wyrażali się bez szacunku, pogardliwie, ze złością i wrogością. Swoją postawę uzasadniali najczęściej poczuciem niesprawiedliwego, bezceremonialnego, czasem brutalnego i poniżającego traktowania przez wspomniane służby, argumentując przykładami. Warto zatem zastanowić się, czy i w jaki sposób jest możliwe poprawienie prestiżu policji, a zarazem relacji z młodzieżą.

⁴³ R. Spaaij, *Aspects of Hooligan Violence. A Reappraisal of Sociological Research into Football Hooliganism*, „Amsterdam School of Social Science Research”, Working paper 02/2006, s. 31.

⁴⁴ Akronim wulgarne wyrażenie obrażającego policjantów.

Respondenci silnie podkreślali swoją odrębność kulturową, wskazując jednocześnie na wartość, jaką hip-hop wnosi do *mainstreamu* twórczości. Agresja w mniemaniu badanych nie leży w kręgu zainteresowania hip-hopowców, nie szukają oni w subkulturze możliwości sprawdzenia swojej siły fizycznej. Większość też twierdzi, że inni ludzie raczej nie mają powodów do tego, by się ich bać. Interesującą wydaje się, że podobne wyniki uzyskano w subkulturze metalowców⁴⁵. Autor badań miał wrażenie, że respondenci gorąco chcieli przekonać zarówno jego, jak i siebie, że ich subkultura nie ma nic wspólnego z agresją, a różne wybryki szczególnie chłopcy bagatelizowali zdaniem: „wypadki zdarzają się wszędzie” (M28).

3.6. W jaki sposób hip-hopowcy widzą swoją przyszłość?

Człowiek, jako aktywny układ samodzielnie poszukujący informacji, reintegruje własne doświadczenia, poddaje je modyfikacji poprzez kontekst, dzięki czemu stają się one narzędziem poznawczej kontroli człowieka nad otoczeniem i sobą samym. Te doświadczenia służą między innymi konstruowaniu oczekiwań, planów działań, formułowaniu aspiracji⁴⁶. Dlatego ważne jest pytanie o to, w jaki sposób swoją przyszłość widzą hip-hopowcy.

Dane z wywiadu stoją w sprzeczności z wypowiedziami hip-hopowców ze wspomnianego wcześniej filmu „Blokersi” Latkowskiego, którzy z przekonaniem twierdzili, że młodzi ludzie nie mają szans w przyszłości. Co uderzające, tak pesymistyczne deklaracje składają nie słuchacze, lecz czołowi twórcy polskiej sceny hip-hopowej, którym żyje się raczej lepiej niż przeciętnemu „blokersowi”. Można sarkastycznie zauważyć, że polepszenie przyszłości fanów nie jest w ich interesie, gdyż może wpłynąć na spadek dochodów artystów, o czym tu bowiem pisać, skoro rzeczywistość wydaje się jednak znośna? Badane osoby widzą własną przyszłość w pozytywnych barwach. Najczęściej dziewczęta podawały optymistyczne argumenty: „to przecież od ciebie zależy, co będziesz robił w życiu” (K15), „kasa jest ważna, ale trzeba realizować marzenia” (K30). Jeden z badanych chłopców widzi w życiu alternatywę: „Będzie dobrze, człowieku nie ma się o co martwić, ważne żeby zdrowie było, kto powiedział, że tu muszę żyć? Tym ziomkom, co wyjechali do Anglii albo innej Irlandii, żyje się całkiem spoko” (M3). Większość deklarowała zdanie matury i, plany związane ze studiami. Autor ostrożnie podchodzi do ge-

⁴⁵ M. Szulc, *Specyfika osobowości i nasilenie syndromu agresji u słuchaczy muzyki heavy metalowej*, „Kultura i Edukacja” 1988, nr 3, s. 15.

⁴⁶ W. Łukaszewski, D. Doliński, *Typy motywacji* [w:] *Psychologia...*, op.cit., s. 476–485.

neralizowania uzyskanych odpowiedzi na całą populację, gdyż badane osoby to uczniowie liceum, zatem jak zauważają Łukaszewski, Doliński i Mądrzycki, realizacja planów edukacyjnych w tym wypadku może mieć charakter samospełniający się⁴⁷. Najczęściej pojawiające się plany życiowe brzmiały: „mieć rodzinę”, „skończyć szkołę”, „iść na jakieś studia”, „dobrze zarabiać”, „kupić sobie skuter”. Nie odbiegają one od przeciętnych planów tworzonych przez innych nastolatków⁴⁸.

3.7. Dlaczego hip-hop kojarzy się z marihuaną?

Zainteresowania naukowe autora od wielu lat koncentrują się wokół problematyki uzależnień, profilaktyki i terapii, naturalne wydawało się podjęcie z badanymi rozmowy na ten temat, w szczególności zaś określenie postaw wobec marihuany, tak silnie kojarzonej z hip-hopem i promowanej przez wielu wykonawców gatunku zarówno zagranicznych (Snoop Dogg & Wiz Khalifa *French Inhale*, Cypress Hill – *Ganja Bus*, Vavamuffin – *Smoking*, Afroman – *Because i got high*), jak i polskich, (WersMan – *Dla Zielonych Braci*, Projekt Nasłuch 8, Natural Dread Killaz – *I like to smoke*, Kali – *Pare lat pale*”, Łysol&Drzewo – *Legalize*, Paktofonika – *Le Sie Zmahauem...*, THS Klika – *Co piszczy w trawie*)⁴⁹.

Oto przykładowy fragment tekstu:

„(...) Palimy, palimy, palimy jak opętani od lat, kręcimy kręcimy, kręcimy, pacamy o tak, leczymy, leczymy, leczymy tym rany, i napisałem to najarany. My chcemy sadzić to, by moc dał mi własny plon, my chcemy palić to, dopóty nie nastąpi zgon, chcemy na legalu palić to, polityków zapalimy[?] to, my chcemy palić..., zioło (...) Ładnych parę lat pale to, nie prowadzę po pijaku, bo wole Wysoki Lot, każdy z nas to intoksynator, zjaram każdy prototyp, zbiorę każdej ganji plon, stale cały czas pale to, każdym odpalonym skrętem eliminuje zło, nieważne ile spłonęło, jak chcesz to pość dla mnie skuna nigdy dość (...)

Kali – „Pare lat pale”⁵⁰.

⁴⁷ T. Mądrzycki, *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996, s. 118.

⁴⁸ M. Szulc, *Dynamika parametrów szczegółowych planów życiowych licealistów w okresie roku szkolnego* [w:] *Psychospołeczne determinanty niedostosowania społecznego oraz nowatorskie prądy działań zaradczych*, W.A. Jaworska, Ł. Wirkus, S. Kozłowski (red.), Słupsk 2007.

⁴⁹ M. Szulc, *Procesy planowania w uwalnianiu się młodzieży z nałogu*, Gdańsk 2008, s. 82; <http://www.weeds.com.pl/?page=5> (strona w języku polskim popularyzująca marihuanę), [dostęp: 10.01.2012, obecnie niedostępna].

⁵⁰ Ibidem.

Autor zadał pytanie o to, czy marihuana w podkulturze hip-hopowej pełni podobną funkcję symbolicznego „odurzacza” jak „jabol” w podkulturze punków czy piwo u metalowców⁵¹. Zdania były podzielone, najczęściej jednak badani chłopcy odpowiadali: „Hippisi też jarali zielsko i też ich się czepiali” (M1), „Każdy bawi się, jak chce, ja bym nie szufladkował, że jak hip-hopowiec czy metalowiec, to musi zaraz się albo zjarać, albo zżygać” (M28).

Dziewczęta pod tym względem okazały się być bardziej krytyczne w ocenie podkultury: „No jara się... , ale to zależy od tego, czy masz ochotę, nikt nikogo nie zmusza” (K25). Inna badana ironicznie zauważyła: „No co ty, ja nie jaram, przecież jestem niepełnoletnia” (K13). Chłopcy zaś częściej zaprzeczają łączeniu hip-hopu z narkotykami: „Ci, co chcą, to palą, ja bym tego nie utożsamiał tylko z hip-hopem, to nie jest tak, że jaramie jest wpisane w tę kulturę” (M24). Interesujące wydaje się, że choć badani w wywiadzie rzadko przyznawali się do palenia „trawki”, albo mówili o tym oględnie, większość z nich w imię swobód społecznych opowiadała się za legalizacją marihuany, powtarzając zasłyszane banały, często bezpodstawne, niemające umocowania w faktach argumenty zwolenników takiej legislacji (np. legalizacja spowoduje spadek spożycia alkoholu, marihuana jest bezpieczniejsza niż papierosy i alkohol, legalizacja jest wyznacznikiem postępu, wszyscy palą). Badani nie utożsamiają marihuany z pojęciem narkotyku. Autor tłumaczy taką postawę stereotypowym spojrzeniem na substancje psychoaktywne, w szczególności zaś właśnie na marihuanę uważaną za niegroźną używkę. Entuzjaści marihuany bywają głęboko przekonani, że konopie (*Cannabis Indica*, *Cannabis Sativa*) nie są narkotykiem w porównaniu – jak mówią – „z prawdziwymi dragami”, typu amfetamina, heroina czy kokaina⁵². Taka postawa prowadzi do kuriozalnego podziału na tak zwane „miękkie” i „twarde” narkotyki, co rzekomo ma uspokoić użytkowników i utwierdzić w myśleniu, że „miękkie” to bezpieczne. Na pytanie, czy teksty hip-hopowe zachęcają do używania narkotyków, zarówno badani chłopcy, jak i dziewczęta odpowiadali wymijająco: „każdy sam wybiera, co chce robić” (M7), „to tylko zabawny tekst” (M9), „przecież to prawda, że wszyscy jarają” (K4)⁵³. Nie potrafili też jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego hip-hop kojarzony jest z marihuaną.

⁵¹ Jabol – tanie wino słabej jakości.

⁵² Dragi (drażetki) – slangowe określenie narkotyków.

⁵³ Jarać – slangowe określenie czynności palenia (papierosów, marihuany).

3.8. Czy subkultura hip-hopowa wiąże się ze specyficzną uniformizacją?

Większość subkultur charakteryzują atrybuty w postaci specyfiki wyglądu. Metalowcy kojarzeni są od lat z długimi włosami, czarnymi skórzanymi kurtkami typu „ramones”, wysoko sznurowanymi ciężkimi butami („glanami”) i koszulkami z nadrukiem ulubionego zespołu⁵⁴. Jaki zatem wygląd charakteryzuje hip-hopowca, czy ma on znaczenie, a jeśli tak, to jakie, dla uczestnika podkultury. Autor zauważył, że stawiane pytanie o specyfikę ubioru hip-hopowców wywoływało opór, rodziło ironiczne uwagi. Na przykład jeden z badanych chłopców odpowiedział „Nosimy specjalne hip-hopowe skafandry” (M14), co daje do myślenia, że z jednej strony charakterystyczna uniformizacja, która jest w pewnym stopniu faktem, zapewnia poczucie bezpieczeństwa, a zarazem identyfikacji, z drugiej zaś uszczupla indywidualizm i przed tym próbują uchronić się badani. Dziewczeta podkreślały, że: „hip-hopowcem jest się w swoim wnętrzu i nie trzeba się obnosić” (K21), „tylko gimbusy ubierają spodnie z krokiem w kolanach, to lamerzy, znają jeden kawałek i wielcy z nich hip-hopowcy” (M15)⁵⁵. Około połowa badanej grupy uważała, iż osoby należące do tej subkultury ubierają się w charakterystyczny sposób, pozostali nie wiązali ubioru z uczestnictwem w podkulturze. Sądzić zatem należy, że ubiór nie wyznacza w wyraźny sposób przynależności do subkultury hip-hopowej. Subkultura nie narzuca w rygorystyczny sposób swoim członkom określonego stylu ubierania się. Można nosić się odmiennie, ale sercem być z ideologią subkultury hip-hop. Można również ubierać się w szerokie spodnie z „krokiem w kolanach” i nosić bluzy z kapturem (styl ubierania się zapożyczony od młodocianych gangów w USA), nie identyfikując się z hip-hopem. Warto w tym miejscu zastanowić się, jaki jest cel specyficznej uniformizacji w różnych subkulturach. Z dużym prawdopodobieństwem można sądzić, że chodzi tu o identyfikację z grupą, podkreślenie jej odrębności czy elitarności (niekoniecznie w pozytywnym znaczeniu, np. celem punków było budzenie lęku i odrazy swoim niechlujnym wyglądem – punk = śmieć). Innym powodem jest pragmatyzm. Specjaliści – praktycy w dziedzinie kryminalnej – twierdzą, że określony ubiór ma znaczenie praktyczne – ułatwiając rozboje i *street fighting*⁵⁶. W dresie i lekkim obuwiu łatwiej podnieść nogę, by kopnąć w twarz przeciwnika, kurtka ze śliskiego materiału umożliwia sprawne uwolnienie się

⁵⁴ M. Jędrzejewski, *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999, s. 119.

⁵⁵ Gimbus – w slangu pogardliwie o uczniach gimnazjum; lamer – w slangu pejoratywne określenie osoby niekompetentnej w jakiejś dziedzinie, mało inteligentnej, niedojrzałej.

⁵⁶ Sztuka walki ulicznej.

z opresji, krótko ostrzyżona głowa pozwala uniknąć schwycenia za włosy, zaś kaptur i chusta (szalik) na twarzy uniemożliwiają identyfikację napastnika przez miejski monitoring. Badani nie zaprzeczyli, że niektóre z powyższych elementów pojawiające się w wyglądzie hip-hopowca mogą spełniać czasami rolę praktyczną. Nie przesądza to jednak w żadnym razie kwestii, że wszyscy hip-hopowcy ubierają się „lekkko” chodząc w bluzach z kapturem, by anonimowo dokonywać rozbojów.

4. Podsumowanie

Prowadzone przez autora pilotażowe badania są właściwie początkiem większego projektu. Jak widać subkultura hip-hopowa jest interesująca i niejednorodna, choć badaniu poddano tylko populację licealistów, co znacząco zawęża możliwość uogólnień. Zaznaczyły się różnice pomiędzy płciami w rozumieniu własnej podkultury i stosunku do przejawów jej aktywności. Cenne wydaje się dopuszczenie badanych do swobodnej narracji. To pozwala zebrać bardziej interesujące dane, np. dotyczące języka slangowego, rozumienia niektórych pojęć, analizy tożsamości, a co najważniejsze – stwarza lepszą atmosferę, sprzyjającą szczerzej rozmowie bardziej niż zestaw ankiet czy testów.

Dziewczęta oceniają bardziej krytycznie własną podkulturę i częściej przyznają, że w grupie używa się narkotyków i pojawia się przemoc. Badani prezentują złożony obraz świata, podkreślając kluczowe znaczenie tekstów muzycznych w opisie ich rzeczywistości. Oceniają uczestników własnej podkultury raczej jako ludzi szczęśliwych, posiadających cele życiowe podobne do planów innych przeciętnych nastolatków. Wszyscy zgodnie wyrażają niechęć wobec służb porządkowych i prezentują własny wewnętrzny kodeks zachowania i wartości. Niechętni są malowaniu graffiti na zabytkach, choć nie przeszkadza im niszczenie elewacji innych budynków czy wagonów kolejowych. Nie mają poczucia koniecznej uniformizacji, deklarując, że hip-hop to nie styl ubierania się, lecz styl życia.

Podczas kolejnych badań obejmujących także inne podkultury wydaje się istotna próba odpowiedzi na następujące pytania: Dlaczego uczestnicy identyfikują się z tą a nie inną podkulturą? Jakie cechy dystynktywne różniące od innych grup posiada ich podkultura? Jaka jest struktura wartości uczestników podkultur? Czy uczestnicy podkultur różnią się między sobą obrazem świata wartości i czy różnią się od osób nienależących do żadnej podkultury? Czy struktura świata wartości twórców jest zbieżna ze strukturą wartości słuchaczy w danej podkulturze? Czy można określić stopień identyfikacji z grupą i co nim steruje? Autorowi nie udało

się uzyskać jednoznacznej odpowiedzi od osób badanych, dlatego najbardziej definiuje ich hip-hop, choć wydaje się, że czynnikiem spajającym jest raczej muzyka, czyli nośnik ideologii, niż sama ideologia. W niektórych przypadkach o decyzji, że jest się hip-hopowcem zdecydowała treść utworów opisująca aktualny stan ducha, w innych zdecydowała preferencja tej formy muzycznej lub otoczenie nastolatka, który zaczął słuchać hip-hopu, by łatwiej mógł odnaleźć się w grupie.

Subkultury podlegają ewolucji, nadto są strukturami, które swoją niezależną i atrakcyjną formułą przyciągają młodzież. W przyrodzie wszelkie zachowania służące przetrwaniu mają sens, są przystosowawcze, nieprzypadkowe, a zatem potrzebne, uzasadnione i ekonomiczne⁵⁷. Posługując się socjobiologiczną metaforą, można sądzić, że podkultury są niejako „naturalną” odpowiedzią na zmiany w kulturze. Sam fakt ich pojawiania się jest oczywistością godną odnotowania. Warto podjąć trud badań, mając na względzie znaczenie i konsekwencje transformacji kulturowych dla przyszłych pokoleń.

LITERATURA:

- Bartkowiak Z., *Graffiti – sztuka czy wandalizm*, Zielona Góra 2008.
- Bocheński J., *Sto zabobonów*, Kraków 1994.
- Brown L., *Hip to the Game – Dance World vs. Music Industry, The Battle for Hip-hop’s Legacy*, „Movement Magazine” 2009, No. 09(07).
- Chang J., *Can’t Stop Won’t Stop: A History of the Hip-Hop*, New York 2005.
- Craig A., Carnagey A.N., Eubanks J., *Exposure to Violent Media: The Effects of Songs with Violent Lyrics on Aggressive Thoughts and Feelings*, „Journal of Personality and Social Psychology” 2003, Vol. 84, No. 5.
- Cundiff G., *The Influence of Rap/Hip-Hop Music: A Mixed-Method Analysis on Audience Perceptions of Misogynistic Lyrics and the Issue of Domestic Violence*, „The Elon Journal of Undergraduate Research in Communications” 2013, Vol. 4, No. 1.
- Czerwiński M., *Kultura i jej badanie*, Wrocław 1985.
- Dawkins R., *Bóg urojony*, Warszawa 2008.
- Ferrell J., Hayward K., Young J., *Cultural Criminology: An Invitation*, „Sociology” 2011, Vol. 45/6.
- Filipiak M., *Od subkultury do kultury alternatywnej*, Lublin 1999.
- Film dokumentalny *5 Sides of a Coin*, reż. Paul Kell, Kanada 2003. Emisja w stacji Planete http://www.planeteplus.pl/dokument-piec-stron-medalu_26474#ixzz2DWgWzIhr.

⁵⁷ R. Dawkins, *Bóg urojony*, Warszawa 2008, s. 173.

- Film dokumentalny *Blokersi, Polska 2001*, reż. Sylwester Latkowski. Internetowa baza filmu polskiego <http://www.filmpolski.pl/fp/index.php/4213220>, Oficjalna strona filmu: <http://www.filmweb.pl/Blokersi>.
- Film dokumentalny *Liquid Vinyl, USA 2005*, reż. Taylor Nearyod. *Emisja w stacji Planete* http://www.planeteplus.pl/dokument-plynnny-winyln_26476#ixzz2DWIOxOjz.
- Gosa T.L., *Not Another Remix: How Obama Became the First Hip-Hop President*, „Journal of Popular Music Studies” 2010, Vol. 22.
- Haaken J., Wallin-Ruschman J., Patange S., *Global Hip-Hop Identities: Black Youth, Psycho-Analytic Action Research, and the Moving to the Beat Project*, „Journal of Community & Applied Social Psychology” 2011, Vol. 22, Iss. 1.
- Harrison A.K., *Racial Authenticity in Rap Music and Hip-Hop*, „Sociology Compass” 2008, Vol. 2, Iss. 6.
- Irby D.J., Hall H.B., *Fresh Faces, New Places: Moving Beyond Teacher-Researcher Perspectives in Hip-Hop-Based Education Research*, „Urban Education” 2011, Vol. 46.
- Jędrzejewski M., *Młodzież a subkultury*, Warszawa 1999.
- Jędrzejewski M., *Subkultury a przemoc*, Warszawa 2000.
- Keyes C.L., *Rap Music and Street Consciousness*, Urbana 2002.
- Kilmister L., *Lemmy – autobiografia. Biała gorączka*, Poznań 2010.
- Kontestacja młodzieżowa. Moda czy poszukiwanie alternatywnego stylu życia*, J. Bogusz (red.), Warszawa 1987.
- Kugelberg J., *Born in the Bronx*, New York 2007.
- Lightstone A.J., *The Importance of Hip-Hop for Music Therapists* [w:] *Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop*, S. Hadley, G. Yancy (red.), Routledge Taylor and Francis Group 2012.
- Łukaszewski W., Doliński D., *Typy motywacji* [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. 2, Gdańsk 2002.
- Łukaszewski W., *Koncepcje psychologiczne człowieka* [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. 1, Gdańsk 2002.
- Mądrzycki T., *Osobowość jako system tworzący i realizujący plany*, Gdańsk 1996.
- Mc Arthur T., „RAP”. *Concise Oxford Companion to the English Language*, 1998. *Encyclopedia.com*. Retrieved December 19, 2012 from *Encyclopedia.com*: <http://www.encyclopedia.com/doc/1O29-RAP.html>.
- McLeod K., *Authenticity within Hip-Hop and Other Cultures Threatened with Assimilation*, „Journal of Communication” 1999, Vol. 49.
- McWhorter J.H., *How Hip-Hop Holds Blacks Back*, City Journal, http://www.city-journal.org/html/13_3_how_hip_hop.html.
- Nęcka E., *Inteligencja* [w:] *Psychologia*, J. Strelau (red.), t. 2, Gdańsk 2002.
- North C.E., *(De)ciphering Collaborative Research for Social Justice: Reviving Relationality Through Metaphor*, „Qualitative Inquiry” 2010, No. 16.

- Oleszkowicz A., *Bunt dorastania – jego mechanizmy i funkcje*, „Psychologia Wychowawcza” 1996, nr 5.
- Pablo J., *Hip-Hop’s 25 Best Weed Songs*, http://blogs.villagevoice.com/music/2012/04/25_weed_songs_hiphop.php.
- Peja R., <http://rychupeja.pinger.pl/>.
- Pervin J., *Osobowość – teorie i badania*, Kraków 2002.
- Petchauer E., *I Feel What He Was Doin’ Responding to Justice-Oriented Teaching through Hip-Hop Aesthetics*, „Urban Education” 2011.
- Petchauer E., *Knowing What’s Up and Learning What You’re Not Supposed to: Hip-Hop Collegians, Higher Education, and the Limits of Critical Consciousness*, „Journal of Black Studies” 2011.
- Pęczak M., *Mały słownik subkultur młodzieżowych*, Warszawa 1992.
- Rebollo-Gil G., Moras A., *Black Women and Black Men in Hip-hop Music: Misogyny, Violence and the Negotiation of (White-Owned) Space*, „The Journal of Popular Culture” 2012, Vol. 45, No. 1.
- Robb J., *Punk Rock: An Oral History*, London 2007.
- Sawicki K., *Młodzieżowa kultura hip-hop jako tekst wielokulturowy*, „Ars inter Culturas” 2013, nr 2.
- Shaw S., *The Evolution of Drugs in Hip-Hop*, *Ebony/Entertainment and Culture*, <http://www.ebony.com/entertainment-culture/the-evolution-of-drugs-in-hip-hop-576#axzz2jD80JaAQ>.
- Silverman D., *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*, Warszawa 2007.
- Spaaij R., *Aspects of hooligan violence. A Reappraisal of Sociological Research into Football Hooliganism*, „Amsterdam School of Social Science Research”, Working paper 02/2006.
- Stanik J.M., *Wybrane koncepcje i wyniki badań kryminologicznych a perspektywy resocjalizacji* [w:] *Resocjalizacja*, B. Urban, J.M. Stanik (red.), t. 1, Warszawa 2008.
- Stovall D., *We can Relate: Hip-Hop Culture, Critical Pedagogy, and the Secondary Classroom*, „Urban Education” 2006, Vol. 41, No. 6.
- Straś-Romanowska M., *O metodzie jakościowej w kontekście rozważań nad tożsamością psychologii*, „Prace Psychologiczne LIII. Acta Universitatis Wratislaviensis” 2000, No. 2263.
- Strona anonimowego blogera: <http://www.weeds.com.pl/?page=5> (strona w języku polskim popularyzująca marihuanę), obecnie niedostępna.
- Strona anonimowego blogera: <http://www.zlaklasa.pun.pl/viewtopic.php?id=16>.
- Strona anonimowej blogerki: <http://karok-hiphop-moje-teksty.blog.onet.pl/>.
- Strongman P., *Pretty Vacant: A History of Punk*, London 2007.
- Szulc M., *Dynamika parametrów szczegółowych planów życiowych licealistów w okresie roku szkolnego* [w:] *Psychospołeczne determinanty niedostosowania społecznego oraz*

- nowatorskie prądy działań zaradczych, W.A. Jaworska, Ł. Wirkus, P. Kozłowski (red.), Słupsk 2007.
- Szulc M., *Procesy planowania w uwalnianiu się młodzieży z nałogu*, Gdańsk 2008.
- Szulc M., *Specyfika osobowości i nasilenie syndromu agresji u słuchaczy muzyki heavy metalowej*, „Kultura i Edukacja” 1998, nr 3.
- Toth K., *Looking for Hip-Hop: Seeing the Body Communicate in Everyday Social Encounters and Visual Commodity Culture*, „Yale Journal of Sociology” 2003, Vol. 2.
- Tyson E.H., Detchkov K., Eastwood E., Carver A., Sehr A., *Therapeutically and Socially Relevant Themes in Hip-Hop Music: A Comprehensive Analysis of a Selected Sample of Songs* [w:] *Therapeutic Uses of Rap and Hip-Hop*, S. Hadley, G. Yancy (red.), Routledge Taylor and Francis Group 2012.
- Wojciszke B., Baryła W., *Kultura narzekania i jej psychologiczne konsekwencje* [w:] *Zmiany w publicznych zwyczajach językowych*, J. Bralczyk, K. Mosiołek-Kłosińska (red.), Warszawa 2001.
- Wrzesień W., *Europejscy poszukiwacze czy alterkontestatorzy – Kolejne ogniwo wymiany pokoleń? Dylematy współczesnych rodzin*, „Roczniki Socjologii Rodziny” 2005, t. XVI.

Tomasz Burdzik

Uniwersytet Śląski

HENTAI – EROTYKA Z MANGI I ANIME

ABSTRACT

The aim of this paper is to present Japanese comics (manga) and cartoons (anime) with sexual content called hentai. I briefly review some history of Japanese art and culture, in which sexuality has always been a legitimate subject for art and which forms the cultural underpinnings of manga. I summarize the erotic themes and visions of manga with sexual content, including female and male homosexuality (yuri, yaoi), heterosexuality (ecchi, bakunyū/kyonyuu), BDSM (kinbari), transvestitism (futanari), children (lolicon, shotakon). In conclusion, I pose the question of the need to adopt the right perspective to understand the often surprising manifestations of Japanese sexuality.

Key words:

entai, manga, anime, comics, erotica, Japan

Wstęp

Seksualność ma różne oblicza. W sposób szczególny jest to widoczne w sztuce, której treści stanowią odzwierciedlenie kultury danej społeczności. Interesujące w tym kontekście są *hentai* – komiksy (manga) oraz filmy animowane (anime) produkcji japońskiej o tematyce erotycznej, zdobywające coraz większą popularność spowodowaną rozwojem mediów, w szczególności Internetu.

Odmienność kulturowa czyni *hentai* ciekawym polem do obserwacji dla zachodniego widza. To, co stanowi dla Japończyków normalny rodzaj rozrywki, może wydawać się szokujące dla odbiorcy nieorientowanego w niuansach japońskiej kultury. Różnica kulturowa, jak również sama niecodziennosc erotyki pod postacią komiksu – czy też kreskówki – mogą stanowić interesujące zagadnienie dla poszukujących nowości odbiorców.

Sam *hentai* nie jest szeroko znany w Polsce; informacje na ten temat są fragmentaryczne, niemalże nieobecne, stąd też celem artykułu jest zapoznanie Czytelnika z historią gatunku, przedstawienie rodzajów *hentai* oraz omówienie problematyki seksualności zawartej w *hentai*.

Seks w Japonii nie stanowi powodu do wstydu; przez wieki kultów animistycznych był stosunek do seksu nie był obarczony poczuciem winy, tak jak ma to miejsce w kulturze europejskiej¹. Bezpruderyjność w sprawach seksu nie jest bynajmniej wyłącznie specyfiką japońską – kultury Wschodu były otwarte na tę jakże istotną dziedzinę życia ludzkiego, stąd też warto zapoznać się z jakże odmienną od europejskiej wizją seksualności, jaką bez wątpienia stanowi *hentai*.

1. Historia mangi

Manga ma bardzo długą historię w Japonii. W 1935 r. w trakcie prac renowacyjnych w świątyni Horyuji, będącej najstarszą drewnianą konstrukcją w Japonii (zbudowana w 607 r. w Nara), odkryto na palach podtrzymujących konstrukcję karykatury przedstawiające zwierzęta, ludzi oraz olbrzymie fallusy, co pozwala stwierdzić, iż są one jednym z najstarszych japońskich komiksów².

Do jednych z najbardziej znanych dzieł mogących być uznanych za prekursorские względem mangi/anime należą *Chōjū-giga* („Zwierzęce ryciny”) – zabawne przedstawienia ptaków i zwierząt stworzone w połowie XII stulecia. Obrazki składają się na cztery cykle przedstawiające karykatury żab, lisów oraz małp, parodiujących rozrywkę wyższej klasy społecznych owego czasu. Cykl rycin stanowi jeden z największych skarbów Japonii, pośród takich dzieł, jak *Gaki zōshi* („Ryciny głodnych duchów”) czy też *Jigoku zōshi* („Piekielne zwoje”) stworzonych pod koniec XII w.³

¹ T. Perper, M. Cornog, *Eroticism for the Masses: Japanese Manga Comics and their Assimilation into the U.S.*, „Sexuality and Culture” 2002, Vol. 6, No. 1, s. 9.

² K. Ito, *A History of Manga in the Context of Japanese Culture and Society*, „Journal of Popular Culture” 2005, Vol. 38, No. 3, s. 458.

³ F. Schodt, *Manga! Manga!: The World of Japanese Comics*, Tokyo 1988, s. 32.

1.1. Manga w epoce Edo (1603–1867)

W połowie XVII w. w mieście Otsu, niedaleko Kyoto, sprzedawano *Ōtsu-e*, proste, inspirowane buddyjskim folklorem rysunki dla pielgrzymów podróżujących główną drogą z Kyoto na północ. *Ōtsu-e* początkowo pełniły funkcję talizmanu, później zaś stały się zwykłą pamiątką, nierzadko o satyrycznej treści. Ponadto odkąd zaczęły się prześladowania chrześcijan, posiadanie *ōtsu-e* odzęgnywało groźbę bycia posądzonym o innowierstwo. *Ōtsu-e* były mało wysublimowane artystycznie, a ich docelowym adresatem mieli być przeciętni odbiorcy⁴.

W okresie Hoei (1704–1711) rozpoczęto w Kyoto publikowanie rysunków *tobae*, stanowiących karykaturę codziennego życia. *Tobae* były drzeworytami, dystrybuowanymi od Osaki do Kioto, Nagoi, a później do Edo (obecne Tokio). Rozpowszechnianie *tobae* w Osace zapoczątkowało komercjalizację gatunku na początku XVIII w.

Od epoki Genroku (1688–1704) aż do epoki Kyōhō (1716–1736) popularne stały się *akahon* („czerwona książka”, z racji czerwonej okładki). *Akahon* były rysunkowymi historyjkami bazującymi na opowieściach ludowych, takich jak *Momotarō* („Brzaskwiniowy chłopiec”), *Saru Kani Gassen Emaki* („Walka kraba z małpą”). *Akahon* miały również swoje mniejsze wersje, zwane *akakohon* oraz *hinahon*.

Część badaczy (np. Frederik Schodt) uważa, iż manga ma swoje źródło w *kibyoshi* oraz *ukiyo-e*. *Kibyoshi* („książki w żółtych mundurkach”), podobnie jak *akahon*, *kurohon* („czarna książka”) oraz *aohon* („niebieska książka”) wyrosły z opowieści dla dzieci, później zostały przekształcone w historyjki dla dorosłych, które można uznać za prekursorów mangi. *Kibyoshi* odnosiły się do popularnych tekstów z obrazkami w okresie An’ei (1772–1781).

Ukiyo-e dosłownie oznaczają „obrazy płynącego świata”. Stanowią rodzaj ludowych opowieści rysunkowych, szczególnie popularny wśród kupców. Najpopularniejszymi motywami podejmowanymi w *ukiyo-e* były przedstawienia aktorów, znanych piękności, zawodników sumo, krajobrazów, zwierząt czy też scen historycznych. W 1765 r. Harnobu Suzuki rozpoczął druk kolorowych rycin, co stanowiło początek najlepszego okresu *ukiyo-e*⁵.

Najbardziej znanym artystą tworzącym *ukiyo-e* był Hokusai Katsushika (1760–1849). Wśród jego licznych prac jedno z najważniejszych osiągnięć stanowi cykl „36 widoków na górę Fudzi” (*Fugaku Sanjūrokkei*). Hokusai opublikował

⁴ I. Shimizu, *Manga no rekishi*, Tokyo 1991, s. 23.

⁵ E. Reischauer, *Japan: The Story of a Nation*, New York 1990; K. Ito, *A History of Manga...*, op.cit.

15-częściową *Hokusai Manga*, stanowiącą krytykę przemian występujących po okresie Tenpō (1830–1844). Ten czas był niekorzystny dla społeczeństwa, charakteryzował się wzrostem cen żywności, głodem oraz buntami chłopskimi. Hokusai był pierwszym, który posłużył się terminem manga. Manga zyskiwała swą popularność na łamach prasy, w której historyjki obrazkowe były bardzo chętnie publikowane. W 1867 r. japoński rząd zaprezentował *Hokusai Manga* oraz inne książki obrazkowe na Wystawie Światowej w Paryżu⁶.

W epoce Edo popularność zyskał specyficzny rodzaj *ukiyo-e-shunga*, który przedstawiał sceny o tematyce erotycznej. *Shunga* prócz pełnienia rozrywkowej funkcji spełniały również ważne zadanie – były swoistego rodzaju przewodnikami dla przyszyłych mężatek, seksualnym instruktorem dla kobiet⁷.

Shunga charakteryzowały się przedstawieniami różnego rodzaju stosunków seksualnych; „*Shunga* prezentowały całą gamę usług seksualnych przeznaczonych dla klientów domów publicznych, stanowiąc przegląd praktyk seksualnych na »sprzedaż lub dla pobudzenia zmysłów«⁸.

1.2. Manga w nowoczesnej Japonii

Jedną z najważniejszych funkcji japońskiej mangi była satyra, z której to m.in. korzystał Ruch Wolności i Praw Człowieka (*Jiyu-minken-undo*) działający na początku okresu Meiji (1868–1912). Antyrządowy ruch skwapliwie wykorzystywał możliwości, jakie dawała manga – rzeczy, o których nie wolno było pisać, były... rysowane. W 1877 r. Fumio Nomura, samuraj z Hiroshimy, wydał *Maru Maru Chimbun*, tygodnik o satyrycznym charakterze. Satyra Nomury nie ograniczała się wyłącznie do atakowania rządu, ale również cesarza oraz jego rodziny.

W okresie Taishō (1912–1926) zauważalne jest zaostrzenie obowiązującego prawa, czego skutkiem było m.in. wprowadzenie Prawa Prewencyjnego (*Chian Iji Hō*) w 1925 r. Po zabójstwie premiera Tsuyoshi Inukai'a 15 maja 1932 r. represje

⁶ F. Schodt, *Manga! Manga...*, op.cit.; I. Shimizu, *Manga no rekishi...*, op.cit.; K. Ito, *A History of Manga...*, op.cit., s. 460.

⁷ Zob. K. Ito, *Images of Women in Weekly Male Comic Magazines in Japan*, „Journal of Popular Culture” 1994, vol. 27, nr 4; K. Ito, *Sexism in Japanese Weekly Comic Magazines for Men* [w:] *Asian Popular Culture*, J.A. Lent. (red.), Boulder 1995.

⁸ S. Buckley, *Penguin in Bondage: A Graphic Tale of Japanese Comic Books* [w:] *Technoculture*, C. Penley, A. Ross (red.), Minneapolis 1991, s. 165.

zostały zastrzone; „Rysownicy atakujący państwo albo rząd mieli wielki problem: ryzykowali śmiercią, pobiciem oraz innymi formami zastraszenia”⁹.

W czasie II wojny światowej manga również znalazła swoje zastosowanie. W sierpniu 1940 r. założono stowarzyszenie zrzeszające twórców mangi – *Shin Nippon Mangaka Kyōkai*. W październiku 1940 r. stowarzyszenie wydało swoje pierwsze czasopismo *Manga*, które podobnie jak inne publikacje miało za zadanie stawiać w złym świetle amerykańską oraz brytyjską armię.

Po wojnie manga z racji swojej dostępności zyskała na popularności, nastąpił jej gwałtowny rozwój za sprawą wybitnych twórców, w szczególności najbardziej zasłużonego dla gatunku Osamu Tezuki, którego twórczość również współcześnie stanowi źródło inspiracji dla wielu artystów.

Co godne odnotowania, od końca lat 50. XX w. można zauważyć wzrost zainteresowania problematyką seksualności podejmowaną w mandze. W 1959 r. *Kōdansha*, jedno z największych japońskich wydawnictw, zaczął publikować komiks przeznaczony dla chłopców oraz młodzieży – głównie męskiej – a mianowicie *Shōnen Magazine*. Co prawda w latach 70. seksualność w mandze staje się o wiele bardziej wyraźniejsza (głównie za sprawą mangi o homoseksualnym zabarwieniu, ale również heteroseksualnej, np. *redikomi* – gatunku adresowanego dla kobiet, który przedstawiał takie tematy, jak: miłość, romans, życie rodzinne, seks, pożądanie), to warto mieć na uwadze już wcześniejsze oznaki rozluźnienia obyczajowego, prowadzące do nowego gatunku, jakim jest *hentai*.

2. *Hentai* – definicja gatunku

Hentai („nienormalność”, „dewiant”, „zбочeniec”) – popularne określenie anime i mangi o tematyce erotycznej. Samo słowo oznacza osobę perwersyjną, dlatego Japończycy dla grafik tego rodzaju stosują określenia *seijin manga* (manga dla dorosłych), *ju hachi kin* (zabronione poniżej lat 18) bądź dodają prefiks *ero-* (*ero-*; *erogemu*, *eroanime*, *eromanga*). *Hentai* przedstawia sytuacje seksualne nierzadko odmienne od tego, co jest powszechnie uważane za „normalne” (*nomaru* jest często stosowane jako antonim *hentai*), co bez wątpienia wpływa na olbrzymią popularność tego typu produkcji, zarówno w Japonii, jak i poza jej granicami¹⁰.

⁹ J. Lent, *Comic Art: Some Global Issues*, „International Journal of Comic Art” 2001, Vol. 3, No. 1, s. 7.

¹⁰ M. McLelland, *A Short History of Hentai*, „Intersections: Gender, History and Culture in the Asian Context” 2006, No. 12, <http://intersections.anu.edu.au/issue12/mcllelland.html>, [dostęp: 25.09.2014].

Zarówno *hentai*, jak i *etchi* (*ecchi*) stosowane są do opisu mangi oraz anime o treści erotycznej.

2.1. *Hentai* – historia pojęcia

Pierwszy raz termin *hentai* pojawił się w połowie okresu Meiji w kontekście zaburzeń psychicznych, takich jak histeria, oraz nadzwyczajnych umiejętności – telepatii oraz hipnozyj. Pierwotnie termin był stosowany w środowisku medycznym, za sprawą takich czasopism jak *Hentai shinri* („Nienormalna Psychologia”), jednakże *hentai* nie niosło ze sobą seksualnych konotacji, z jakimi mamy do czynienia obecnie. Są one spowodowane innym terminem, a mianowicie *hentai seiyoku* – „nienormalnymi pragnieniami seksualnymi”.

Termin *seiyoku* odnoszący się do sfery seksualności został wprowadzony do języka japońskiego za sprawą niemieckiej seksuologii, która była tłumaczona przez takich lekarzy jak np. lekarz wojskowy Ōgai Moriego¹¹. Koncepcja *hentai seiyoku* lub perwersyjnych pragnień seksualnych została spopularyzowana w 1894 r. tłumaczeniem pracy niemieckiego seksuologa Richarda Krafft-Ebinga „Psychopathia Sexualis”, która została przetłumaczona na japoński jako *Hentai seiyoku shinrigaku* („Psychologia perwersyjnych pragnień seksualnych”).

Zainteresowanie seksualnością przyczyniło się do podziału zachowań seksualnych na normalne (*seijō*) oraz perwersyjne (*ijō*). Od końca epoki Meiji dyskusja nad seksualnością (*hentai seiyoku*) zaczęła wkraczać na łamy popularnych czasopism, opowiadających się ze modernizacją społeczeństwa japońskiego. Najważniejszą pracą tego okresu jest bestseller Eiji Habuto oraz Junjiro Sawady *Hentai seiyokuron*¹².

Przemiany zachodzące w tym okresie można określić mianem *ero-guro-nansensu* – „erotycznym, groteskowym nonsensem”. W okresie *Shōwa* (1926–1989), w Japonii wychodziły znaczące prace podejmujące problematykę seksuologiczną. W latach 20. ubiegłego stulecia przynajmniej 10 czasopism było poświęconych *hentai seiyoku*, w tym takie jak *Hentai shiryō* („Perwersyjna Materia”, 1926 r.), *Kishō* („Dziwna Księga”, 1928 r.). Wspomniane czasopisma upowszechniały wiedzę seksuologiczną za sprawą artykułów seksuologów dyskutujących na temat per-

¹¹ T. Yokota-Murakami, *Don Juan East/West: on the Problematics of Comparative Literature*, Albany 1998.

¹² G. Matsuzawa, *Meiji, Taishō, Shōwa, kindai fūzoku shuppan no rekishi. Ero no hon*, Tokyo 1997, s. 54–55.

wersyjności, wśród których znajdowały się tak specyficznie japońskie zagadnienia, jak *shinju* – samobójstwa z miłości – np. artykuł o samobójczej śmierci jednej z czołowych japońskich aktorek Sumako Matsui nosił tytuł *Sumako no jisatsu w hentai seiyoku* („Śmierć Sumako była perwersyjnym pragnieniem”)¹³.

Artykuły ze względu na swój zasięg, jak również podejmowaną tematykę stanowiły znaczące źródło rozrywki¹⁴. Efektem postępującego zainteresowania seksualnością w kulturze było uznanie terminu *hentai*, dotychczas kojarzącego się z dewiacją, za termin kultury popularnej – tak bardzo rozpoznawany, aż po *hentai boom* opisany przez Matsuzawę¹⁵. Pomijając fakt, iż *hentai* (perwersja) był zazwyczaj wcześniej kojarzony z przeciwieństwem *jōtai* (normalności), niemal nieustannie pojawiającym się w tekstach seksuologicznych, dając „(...) wrażenie nie tylko wszechobecnej «perwersji», ale wrażenia, że termin nie jest otwarcie negatywny”¹⁶.

2.2. *Hentai* po II wojnie światowej

Powojenne lata oraz trauma katastrofy wojennej spowodowały pauperyzację kulturową społeczeństwa. Japońskie media wolne od propagandy oraz cenzury przyniosły rozluźnienie w sferze obyczajowej, będące odpowiedzią na potrzeby Japończyków, czego skutkiem było powstanie nowego gatunku zwanego *nikutai bungaku* („cielesna literatura”), w którym seksualność odgrywała najważniejszą rolę.

Nowy porządek wyzwolił seks z dawnej moralności; rozpoczęło się epatowanie seksem na skalę nieporównywalnie większą aniżeli ta sprzed wojny¹⁷. Amerykańskie władze okupujące Japonię cenzurowały mangę – tematyka erotyczna była dopuszczalna, jednakże nie można było krytykować Amerykanów¹⁸. Co godne zauważenia, Amerykanie pozwolili Japończykom tworzyć karykatury cesarza Hirohito oraz jego rodziny, co z pewnością wpłynęło na zmniejszenie szacunku Japończyków do tradycji uosabianej przez autorytet władzy.

¹³ M. McLelland, *A Short History...*, op.cit.

¹⁴ S. Fruhstuck, *Colonizing Sex: Sexology and Social Control in Modern Japan*, Berkeley 2003, s. 103.

¹⁵ G. Matsuzawa, *Meiji, Taishō...*, op. cit, s. 55.

¹⁶ G. Pflugfelder, *Cartographies of Desire: Male-Male Sexuality in Japanese Discourse, 1600–1950*, Berkeley 1999, s. 287.

¹⁷ Y. Igarashi, *Narratives of War in Postwar Japanese Culture, 1945–1970*, Princeton 2000, s. 55–61.

¹⁸ K. Ito, *A History of Manga...*, op.cit., s. 466.

Kolejnym wydarzeniem wpływającym na japońską seksualność były wczesne lata 50. XX wieku, gdy powstał nowy gatunek prasy zwany *hentai seioku*. *Hentai seiyoku* miał wiele wspólnego ze znanym z lat 20. XX w. *ero-guro-nansensu* ze względu na częste humorystyczne przedstawianie seksualności. Wśród tytułów z kręgu *hentai seiyoku* można wymienić takie jak: *Fūzoku kagaku* (wydawany w latach 1953–1955), *Fūzoku zōshi* (wydawany w latach 1953–1955), *Kitan kurabu* (wydawany w latach 1952–1975)¹⁹. *Hentai seiyoku* stanowił pole dyskusji zarówno seksuologów, jak również czytelników wokół różnorodnych aspektów seksualności, takich jak: homoseksualizm, kobiece pragnienia seksualne, sadomasochizm oraz różnego rodzaju fetysze.

Wraz z latami 60. XX wieku nastąpiła rewolucja obyczajowa, obejmująca swym zasięgiem cały świat, w tym Japonię. O ile „nowy” rodzaj dyskursu nad seksualnością szokował społeczeństwo europejskie, o tyle w Japonii dyskusje nad cielesnością już od dawna nie podlegały stygmatyzacji, czego dowodem mógł być „test perwersyjności” zamieszczony w pracy Masamiego Akiyamy z 1970 r. *Hentai gaku nyūmon*, mający odpowiedzieć czytelnikowi, jak bardzo jest odważny w seksie. W podobnym tonie była praca Kiroku Dana *Inka shokubutsugun*, stawiająca analogiczne pytanie.

2.3. *Hentai* – cenzura nie istnieje

Otwartość tematyczna anime, nierzadko szokująca dla zachodniego widza, wynika, jak twierdzi Miayo, z „(...) braku określenia przedstawionych sytuacji jako nienaturalne przez społeczeństwo czy też producentów”²⁰.

Otwartość *hentai*, szczególnie zauważalna w sprawach seksu, może wywoływać trudności w odbiorze *hentai*, wynikające z zamknięcia na odmienne definiowanie seksualności. Specyfika przedstawięń w *hentai* polega nie tylko na odmiennym kulturowo tle, lecz również odmiennym postrzeganiem seksualności oraz charakterystycznej grafice, w której tworzony jest *hentai*.

¹⁹ M. McLelland, *A Short History...*, op.cit.

²⁰ D. Miyao, *Before Anime: Animation and the Pure Film Movement in Pre-War Japan*, „Japan Forum” 2002, vol. 14, nr 2, s. 191.

3. Rodzaje *hentai*

W obrębie filmów oraz komiksów *hentai* możemy wyodrębnić następujące kategorie²¹:

- *Lolicon* (*rorikon*) – są to przedstawienia dziewczynek przed okresem dojrzewania albo tuż po jego rozpoczęciu. Nazwa gatunku pochodzi od „kompleksu Lolity” (ang. *Lolita Complex*), powszechnie uważanego za nawiązanie do powieści Vladimira Nabokova „Lolita”, jednakże w istocie chodzi o pracę Russella Trainera „The Lolita Complex”. Początku *loliconu* można doszukiwać się w latach 70. XX w., zaś za prekursora tego gatunku uznaje się Hideo Azumę, który w 1979 r. opublikował mangę „White Cybale”. Znaczący rozwój *loliconu* przypada na wczesne lata 80., powstają wówczas czasopisma dedykowane temu gatunkowi, takie jak: „Lemon People”, „Manga Burikko”, „Manga Hot Milk”²². Gatunek przełamuje tabu, ukazując relację seksualne między dziećmi, nauczycielami a uczniami czy też rodzeństwem. Dziewczynki w *loliconie* najczęściej ubrane są w krótkie spódniczki, stroje kąpielowe bądź mundurki eksponujące pośladki oraz uda, często również rozwinięte piersi (mimo młodego wieku postaci). Akcja *loliconów* najczęściej rozgrywa się w szkole, przedszkolu, czyli tam, gdzie przebywają dzieci, zwykle w łazienkach oraz odosobnionych pomieszczeniach;
- *Shotakon* – przedstawienia małych chłopców przed okresem dojrzewania. Nazwa gatunku pochodzi od „Shōtarō complex” – *Shōtarō*, bohatera mangi „Tetsujin 28-gō” Mitsuteru Yokoyamy z 1959 r.;
- *Ecchi* – *ecchi* jest eufemizmem oznaczającym seks. Bohaterkami *ecchi* są atrakcyjne kobiety (*bishōjo*), zazwyczaj przedstawiane jako niewinne i nieświadome swojej seksualności, w sytuacjach o lekko seksualnym zabarwieniu. Do charakterystycznych cech *bishōjo* należą: obcisła, nierzadko prześwitująca odzież wyraźnie eksponująca dekolt, krótkie spódniczki, różnego rodzaju kostiumy i uniformy używane przez postacie jako ubiór codzienny. Częstym zjawiskiem w tym gatunku jest *ENF* (ang. *Embarrassed Nude Female*) – przedstawienie dziewczyny niespodziewanie rozebranej w miejscach publicznych na skutek różnych niecodziennych sytuacji;

²¹ Za: T. Burdzik, *Hentai – seks z japońskiej kreskówki* [w:] *Seksualność człowieka. Wybrane zagadnienia*, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), Kraków 2011, s. 48–49.

²² P.W. Galbraith, *Lolicon: The Reality of ‘Virtual Child Pornography’ in Japan*, „Image & Narrative” 2011, Vol. 12, No. 1, s. 97, <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imageandnarrative/article/view/127/98>, [dostęp: 25.09.2014].

- *Bakunyū* (*kyonyuu*) („wybuchające piersi”) – są to przedstawienia kobiet z wyraźnie wyeksponowanymi dużymi piersiami, akcja zorientowana jest na ich pieszczenie;
- *Bukkake* – w *hentai* tego typu ukazane są ejakulacje mężczyzn na kobietę, zazwyczaj na twarz;
- *Futanari* („dwie formy”) – są to przedstawienia hermafrodytów – kobiet z wyraźnie rozwiniętymi piersiami oraz bardzo dużymi męskimi i żeńskimi organami płciowymi. Łechtaczka lub penis są nienaturalnie duże, podobnie jak piersi w produkcjach typu *bakunyū*. Często w *futanari* jest uprawiany seks grupowy;
- *Yaoi* – produkcje ukazujące męskie związki homoseksualne, określane również mianem *Boys Love* (*BL*). Nazwa gatunku stanowi akronim trzech słów: *yamanashi* („bez punktu kulminacyjnego”), *ochinashi* (bez zakończenia) oraz *iminashi* („bez znaczenia”). Głównymi odbiorcami *yaoi* są kobiety. W *yaoi* występuje podział głównych bohaterów na dwa antagonistyczne rodzaje ról. *Seme* – oznacza stronę dominującą, a *uke* – stronę podporządkowaną, bierną. Podrodzajem *yaoi* jest *shōnen-ai* („chłopięca miłość”), w której główną rolę odgrywają uczucia bohaterów, zaś elementy seksualne są pomijane bądź traktowane jako dyskretna aluzja. W *yaoi* ze względu na sposób przedstawiania bohaterów można wyróżnić: *bishōnen* („piękny chłopiec”) – bohatera będącego z reguły delikatniejszym oraz *biseinen* („piękny mężczyzna”) – postać o wyraźnie rozwiniętych cechach męskich, *oyaji* („stary człowiek”) – mężczyznę w średnim bądź starszym wieku mającego zamiłowanie do młodszych partnerów. Co godne odnotowania, mimo obecności homoseksualizmu w japońskiej popkulturze, mediach homoseksualizm jako styl życia nie jest społecznie akceptowany²³. Męski homoseksualizm przez długi okres był łączony z występami transwestytów oraz prostytutką²⁴;
- *Yuri* – analogiczna forma do *yaoi*, z tą różnicą, iż zamiast gejów bohaterami są lesbijki. Typową bohaterką *yuri* jest *bishōjo* („piękna dziewczyna”) mająca upodobanie w innych kobietach. Warto zwrócić uwagę, że *bishōjo* nie odnosi się wyłącznie do postaci z gatunku *yuri*, ale również do *hentai* oraz gier adresowanych do męskiego odbiorcy pragnącego ujrzeć atrakcyjne

²³ M. McLelland, *Male Homosexuality and Popular Culture in Modern Japan*, „Intersections: Male Homosexuality and Popular Culture in Modern Japan” 2000, nr 3, <http://intersections.anu.edu.au/issue3/mccllland2.html>, [dostęp: 25.09.2014].

²⁴ M. McLelland, *Queer Japan from the Pacific War to the Internet Age*, Lanham 2005, s. 16.

dziewczyny. Łagodniejszą formą *yuri* jest *shōjo-ai*, w których relacje plato- niczne są najważniejsze. Podgatunek pojawił się w latach 60. XX w. na łamach takich czasopism, jak *Shōjo Furendo* („Przyjaciel Dziewczyny”), *Shōjo Komikku* („Dziewczęcy Komiks”). Nowy rodzaj *hentai* niósł za sobą implikacje społeczno-polityczne, co świadczy o ogromnej sile mangi i anime w Japonii: „W połowie lat 70. ubiegłego wieku manga adresowana do dziewczynek była odbierana przez lewicowych krytyków jako reakcyjne kulturowe remedium od polityki oraz problemów społecznych, podając ważne osobiste tematy. Dziewczęca manga oraz łagodna kultura (*yasashii*) były powiązane ze słabością polityki oraz kulturowym oporem na początku lat siedemdziesiątych (...)”²⁵. W większości mang oraz anime – w tym również *hentai* – kobieta jest zinfantylizowana: „Silne łączenie wizerunku kobiet z dziećmi wskazuje na symboliczny związek umieszczania kobiet przez mężczyzn na kontrolowanej społecznie pozycji. Najbardziej widoczne jest to w przedstawieniach kobiet w reklamach, *mandze* (komiksach, czytanych przez wszystkich w Japonii, niezależnie od wieku) oraz pornografii (pornograficzna niewinność)”²⁶. Jak twierdzi John Treat: „Najczęściej łączonym określeniem z kulturą *shōjo* jest *kawaii* albo »uroczy«”²⁷. Określenie *kawaii* („uroczy”, „słodki”) jest często łączone z japońskim poglądem na tożsamość „niewinności” ze słabością, która czyni bohaterki *shōjo* zależnymi od innych, oczekującymi pomocy, czułości. Za Sharon Kinsellą można powtórzyć, iż „uroczy”/„słodki” (*kawaii*) oraz „zasługujący na współczucie” (*kawaisō*) mogą budzić taką samą reakcję w Japonii: „Chociaż słodycz odnosi się głównie do dziecinności, w sensie słabości oraz niezaradności, będącymi tożsamymi z dziecinnością, jest bardzo ważną częścią uroczej estetyki. Słodycz oraz żałość często znaczą to samo”²⁸. Jak już wspomniano, taki obraz kobiet, będących *kawaii*, obecny jest w niemalże wszystkich rodzajach mangi oraz anime;

- *Kinbaku* (*shibari*) – wszelkiego rodzaju seksualne aktywności, w których ma się do czynienia z wiązaniem partnera;

²⁵ S. Kinsella, *Cuties in Japan* [w:] *Women, Media and Consumption in Japan*, L. Skov, B. Moeran (red.), Honolulu 1995, s. 314.

²⁶ B.J. McVeigh, *Wearing Ideology: State, Schooling and Self-presentation in Japan*, Oxford 2000, s. 147.

²⁷ J.W. Treat, *Yoshimoto Banana Writes Home: The Shōjo in Japanese Popular Culture* [w:] *Contemporary Japan and Popular Culture*, J.W. Treat (red.), Honolulu 1996, s. 281.

²⁸ S. Kinsella, *Cuties in Japan...*, op.cit., s. 236.

- *Tentacle (shokushu-kei)* – są to stosunki seksualne kobiety z ośmiornicą. Ze względu na japońskie regulacje prawne zakazujące przedstawiania narządów płciowych macki ośmiornicy zastępują penis. Najbardziej uznanym twórcą *tentacle* jest Toshio Maeda, którego manga *Urotsukidōji* stanowi najważniejsze dzieło gatunku. Maeda jest również autorem mangi *La Blue Girl*, również z gatunku *tentacle*. Co godne odnotowania, o *shokushu-kei* możemy mówić już znacznie wcześniej – chodzi mianowicie o dzieło Hokusaï'a „Sen żony rybaka” (*Tako to Ama*) z 1814 r., drzeworyt przedstawiający kobietę uprawiającą seks z dwiema ośmiornicami.

Wnioski

Japończycy nie nadawali *hentai* negatywnego wydźwięku, z jakim można spotkać się poza granicami tego kraju – tego rodzaju zamiłowania są z natury rzeczy czymś całkiem oczywistym dla tamtejszego kręgu kulturowego.

Należy zauważyć, że nie stwierdzono, aby przemoc w mandze czy też anime wpływała na liczbę popełnianych w Japonii przestępstw. Co więcej, Milton Diamond oraz Ayako Uchiyama zauważyli, iż mimo większej ilości pornografii dostępnej na rynku japońskim mamy do czynienia ze zmniejszeniem liczby przestępstw na tle seksualnym²⁹. Z drugiej strony należy zauważyć, iż znacząca liczba przestępstw tego rodzaju popełnianych w Japonii nie jest zgłaszana właściwym organom i tym samym nie trafia do statystyk, co jednakże nie zmienia faktu, że nowy rodzaj erotyki – jaki stanowi również *hentai* – nie wpłynął na wzrost przestępczości³⁰. Wspomniane wnioski są szczególnie istotne w obliczu obaw, jakie mogą wystąpić w stosunku do *hentai*, w szczególności *loliconu*, który jest zabroniony w niektórych krajach oraz trudno dostępny w Internecie. W tym kontekście można śmiało powtórzyć za Setsu Shigematsu, że przemoc seksualna w stosunku do kobiet oraz dzieci jest niestety częścią codzienności, zaś cenzurowanie rysunkowych wyobrażeń nie przyczyni się do zmniejszenia problemu³¹.

²⁹ M. Diamond, A. Uchiyama, *Pornography, Rape, and Sex Crimes in Japan*, „International Journal of Law and Psychiatry” 1999, vol. 22, nr 1, s. 1–22.

³⁰ J. Dussich, Y. Fujiwara, A. Sagisaka, *Decisions not to Report Sexual Assault in Japan*, „AIC Conference Proceedings” 1996, s. 35–40, http://www.aic.gov.au/media_library/publications/proceedings/27/dussich.pdf, [dostęp: 25.09.2014]; K. Ogasawara, *Current Status of Sex Crimes and Measures for the Victims in Japan*, „Japan Medical Association Journal” 2011, vol. 54 nr 3, s. 164–167, http://www.med.or.jp/english/journal/pdf/2011_03/164_167.pdf, [dostęp: 25.09.2014].

³¹ S. Shigematsu, *Dimensions of Desire: Sex, Fantasy, and Fetish in Japanese Comics* [w:] *Themes in Asian Cartooning: Cute, Cheap, Mad, and Sexy*, J.A. Lent (red.), Ohio 1999, s. 147.

Podsumowując, różnorodność tematyczna *hentai*, jak również sposób prezentacji podejmowanej tematyki mogą być interesujące dla widza pragnącego kontaktu z odmienną wizją erotyki. „Manga jest więc powiązana z japońskimi tradycją estetyczną, która uważa przedstawienie seksualności za normalne”³².

LITERATURA:

- Buckley S., *Penguin in Bondage: A Graphic Tale of Japanese Comic Books* [w:] *Technoculture*, C. Penley, A. Ross (red.), Minneapolis 1991.
- Burdzik T., *Hentai – seks z japońskiej kreskówki* [w:] *Seksualność człowieka. Wybrane zagadnienia*, G. Iniewicz, M. Mijas (red.), Kraków 2011.
- Cornog M., Perper T., *Non-Western Sexuality Comes to the U.S.: A Crash Course in Manga and Anime for Sexologists*, „Contemporary Sexuality” 2005, No. 39.
- Diamond M., Uchiyama A., *Pornography, Rape, and Sex Crimes in Japan*, „International Journal of Law and Psychiatry” 1999, Vol. 22, No. 1.
- Dussich J., Fujiwara Y., Sagisaka A., *Decisions not to Report Sexual Assault in Japan*, „AIC Conference Proceedings” 1996, http://www.aic.gov.au/media_library/publications/proceedings/27/dussich.pdf.
- Fruhstuck S., *Colonizing Sex: Sexology and Social Control in Modern Japan*, Berkeley 2003.
- Galbraith P.W., *Lolicon: The Reality of ‘Virtual Child Pornography’ in Japan*, „Image & Narrative” 2011, Vol. 12, No. 1, <http://www.imageandnarrative.be/index.php/imagenarrative/article/view/127/98>.
- Igarashi Y., *Narratives of War in Postwar Japanese Culture, 1945–1970*, Princeton 2000.
- Ito K., *Sexism in Japanese Weekly Comic Magazines for Men* [w:] *Asian Popular Culture*, J.A. Lent (red.), Boulder 1995.
- Ito K., *A History of Manga in the Context of Japanese Culture and Society*, „Journal of Popular Culture” 2005, Vol. 38, No. 3.
- Ito K., *Images of Women in Weekly Male Comic Magazines in Japan*, „Journal of Popular Culture” 1994, Vol. 27, No. 4.
- Kinsella S., *Cuties in Japan* [w:] *Women, Media and Consumption in Japan*, L. Skov, B. Moran (red.), Honolulu 1995.
- Lent J., *Comic Art: Some Global Issues*, „International Journal of Comic Art” 2001, Vol. 3, No. 1.
- Matsuzawa G., *Meiji, Taishō, Shōwa, kindai fūzoku shuppan no rekishi. Ero no hon*, Tokyo 1997.

³² T. Perper, M. Cornog, *Eroticism for the Masses...*, op.cit., s. 5.

- McLelland M., *Queer Japan from the Pacific War to the Internet Age*, Lanham 2005.
- McLelland M., „A Short History of Hentai”, „Intersections: Gender, History and Culture in the Asian Context” 2006, No. 12, <http://intersections.anu.edu.au/issue12/mclelland.html>.
- McLelland M., *Male Homosexuality and Popular Culture in Modern Japan*, „Intersections: Male Homosexuality and Popular Culture in Modern Japan” 2000, nr 3, <http://intersections.anu.edu.au/issue3/mclelland2.html>.
- McVeigh B.J., *Wearing Ideology: State, Schooling and Self-presentation in Japan*, Oxford 2000.
- Miyao D., *Before anime: Animation and the Pure Film Movement in Pre-war Japan*, „Japan Forum” 2002, Vol. 14, No. 2.
- Ogasawara K., *Current Status of Sex Crimes and Measures for the Victims in Japan*, „Japan Medical Association Journal” 2011, Vol. 54, No. 3, http://www.med.or.jp/english/journal/pdf/2011_03/164_167.pdf.
- Perper T., Cornog M., *Eroticism for the Masses: Japanese Manga Comics and Their Assimilation into the U.S.*, „Sexuality and Culture” 2002, Vol. 6, No. 1.
- Pflugfelder G., *Cartographies of Desire: Male-Male Sexuality in Japanese Discourse, 1600–1950*, Berkeley 1999.
- Reischauer E., *Japan: The Story of a Nation*, New York 1990.
- Schodt F., *Manga! Manga!: The World of Japanese Comics*, Tokyo 1988.
- Shigematsu S., *Dimensions of Desire: Sex, Fantasy, and Fetish in Japanese Comics* [w:] *Themes in Asian Cartooning: Cute, Cheap, Mad, and Sexy*, J.A. Lent (red.), Ohio 1999.
- Shimizu I., *Mangano Rekishi*, Tokyo 1991.
- Treat J.W., *Yoshimoto Banana Writes Home: The Shōjo in Japanese Popular Culture* [w:] *Contemporary Japan and Popular Culture*, J.W. Treat (red.), Honolulu 1996.
- Yokota-Murakami T., *Don Juan East/West: on the Problematics of Comparative Literature*, Albany 1998.

RECENZJE–SPRAWOZDANIA

Paweł Sobierajski (rec.): *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, Andrzej Olubiński (red.), Toruń 2012, ss. 300.

DOI: 10.15804/kie.2014.03.18

Dość często słyszy się o kryzysie wartości, kryzysie autorytetów. Gdyby się głębiej zastanowić pytanie, jakie pojawia się w tytule recenzowanej pracy (czy potrzebny w procesie edukacji?), ma wymiar bardziej pierwotny, co wcale nie oznacza, że zbiór tekstów jest odzwierciedleniem wspólnego, jednorodnego założenia dotyczącego ontycznej czy aksjologicznej obecności autorytetu. Postawione tutaj pytanie było okazją i pretekstem do ujawnienia wielu „odsłon” kluczowego pojęcia autorytetu w odniesieniu do różnych sfer funkcjonowania człowieka w przestrzeni społecznej.

Opracowanie zbiorowe powstało w efekcie dyskusji, jaką zaproponowała Katedra Pedagogiki Opiekuńczej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, zapraszając do udziału w konferencji naukowo-dydaktycznej, która odbyła się we wrześniu 2011 roku w Zalesiu.

Do lektury tekstów złożonych do niniejszej pracy zaprasza Andrzej Olubiński we wprowadzeniu, które nie przyjęło postaci ani grzecznościowego tekstu, jaki czasem

można odnaleźć w pracach zbiorowych, ani próby prostego scharakteryzowania zawartości tomu. Tekst wprowadzenia stał się merytorycznym głosem w dyskusji nad podjętą kwestią, głosem wprowadzającym w tę dyskusję, ukazującym możliwe jej konteksty, wątki, odniesienia. W końcu – głosem polemizującym z jednym ze stanowisk na temat roli autorytetu, zaprezentowanych w dość już obszernej literaturze przedmiotu. Szkoda, że A. Olubiński zatrzymał się „w pół kroku”, tylko krótkim akapitem opatrując listę cytatów z polemicznego (przynajmniej w jego odczuciu) dzieła¹.

Autor wskazuje też na konieczność podjęcia usystematyzowanych badań nad zagadnieniami związanymi z autorytetem, wskazując ich diagnostyczne walory oraz wskaźnikową rolę wobec m.in. procesów demokratyzacji oświaty: „Tak czy inaczej, aby mieć faktyczne rozeznanie jaka wersja autorytetu aktualnie funkcjonuje w wychowującym społeczeństwie, należałoby dokonywać w tym zakresie systematycznych diagnoz. Zresztą wydaje się, że badania nad edukacyjną rolą autorytetu mogłyby być

¹ Zob. *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, A. Olubiński (red.), Toruń 2012, s. 4, 18–19. Por. L. Witkowski, *Wyzwania autorytetu*, Kraków 2009.

dobrym wskaźnikiem poziomu demokracji oraz humanizacji systemu oświaty, jako takiego (s. 18).

Artykuły w recenzowanej pracy podzielone zostały na cztery części, noszące nazwy: Część I: Autorytet a procesy formowania osobowości – odniesienia teoretyczne i empiryczne; Część II: Modele autorytetu w środowisku rodzinnym; Część III: O autorytecie szkoły i nauczyciela; Część IV: Autorytety instytucjonalne i medialne. Struktura, patrząc na spis treści, wydaje się być jasna – najpierw ogólne rozważania teoretyczno-empiryczne, a dalej „monograficzne” ujęcia problemu w kontekstach środowiskowych. Można by rzec – układ artykułów odtwarza swoiste spojrzenie z perspektywy pedagogiki społecznej, co nie zaskakuje, zważywszy na naukową proweniencję redaktora tomu.

Wchodząc w lekturę poszczególnych tekstów, ich podział (tudzież „przydział”) wydaje się już tylko „względnie” czytelny i spójny, bowiem można mieć pewne wątpliwości co do umiejscowienia przynajmniej niektórych tekstów składających się na część ostatnią. Takie wątpliwości może budzić miejsce w pracy autorskiego tekstu zarówno redaktora, jak i Szymona Dąbrowskiego². W obu przypadkach odniesienie do tytułu części (dla przypomnienia: *Autorytety instytucjonalne i medialne*) budzi niedosyt – piszę tutaj o mojej konfrontacji oczeki-

wań wynikających z lektury spisu treści oraz lektury samych tekstów. Co oczywiście nie umniejsza w niczym ich wartości poznawczej (o czym będzie jeszcze później). Można by je z powodzeniem umiejscowić w części pierwszej, gdyż *de facto* autorzy obu opracowań podejmują rozważania mimo wszystko teoretyczne, a konteksty środowiskowe są jedynie tłem dla tych prezentacji.

Pierwszą część (*Autorytet a procesy formowania osobowości – odniesienia teoretyczne i empiryczne*) otwiera tekst Marka Jasińskiego³. Trochę zawiedziony jestem jego lekturą. Patrząc na jego tytuł, spodziewałem się (jako pedagog), że otrzymam solidną dawkę wiedzy psychologicznej mówiącej o mechanizmach konstruowania (się) autorytetu. Tymczasem już we wstępie autor stwierdza: „Praca ta jest propozycją inicjującą podjęcie badań z wielu dziedzin humanistycznych na temat kształtowania się i funkcjonowania autorytetu we współczesnym świecie” (s. 23). W artykule nie odnalazłem zbyt wielu treści inspirujących do refleksji nad przedmiotowym hasłem autorytetu. Zamieszczony tekst ma wymiar mocno „propedeutyczny”. Na przykład Autor przedstawia typologie autorytetu w odniesieniu do zawodu nauczyciela, pisząc, że jest ich wiele, po czym... nie przytacza żadnej, gdyż to, co zostało zaprezentowane w tym podrozdziale, to w rzeczywistości autorski zbiór obecnych/możliwych typów autorytetu z własną próbą ich klasyfikacji. Co można by zapewne odczytać za walor

² A. Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji [w:] *Autorytet...*, op.cit; Sz. Dąbrowski, *Autorytet w edukacji religijnej. Poszukiwanie alternatywnych modeli wychowania* [w:] ibidem.

³ M. Jasiński, *Psychologiczne aspekty konstruowania autorytetu* [w:] ibidem, s. 23–31.

tego fragmentu pracy, gdyby nie brak jakiegokolwiek podsumowania. Przytoczenie na koniec prezentacji dwóch typów autorytetu (jawny i potencjalny), pod hasłem „W literaturze przedmiotu spotykamy jeszcze następujące typy autorytetów” (s. 26), z rezerwą może odnieść się do wartości poznawczej całego tego podrozdziału.

W ostatnim podrozdziale (*Pytania i refleksje wokół autorytetu*) M. Jasiński przedstawia listę kwestii wartych eksploracji naukowej. Dodajmy – pytań dość ciekawych, jednak język argumentacji, tak jak cały tekst, uderza swoimi zawilościami stylistycznymi czy gramatycznymi. Po zapoznaniu się z całością nie mam też przekonania, czy tekst ten powinien znaleźć się w tej części zbioru, by mało w nim odniesień i teoretycznych, i empirycznych. Z drugiej strony – trudno znaleźć dla niego inne miejsce w obecnej strukturze książki...

Anna Weiss w próbie dokonania przeglądu „różnych ujęć autorytetu” (s. 35–36) sięga do rozważań E. Fromma, by je zestawić – moim zdaniem trochę niefortunnie – ze słownikowymi ustaleniami W. Kopalńskiego, a tym samym pokazać różnorodność w postrzeganiu przedmiotowego hasła⁴. Dalsze fragmenty artykułu, zarówno w tym podrozdziale, jak i w kolejnym pokazują, iż Autorka opowiada się raczej za spojrzeniem na problematykę autorytetu z perspektywy teoretycznych ustaleń psychologii społecznej (R. Cialdini, E. Aronson)⁵. Sama odczu-

wa wieloznaczność analizowanego tu pojęcia, acz można odnieść wrażenie, że kryzys autorytetu postrzega negatywnie, nadając temu pojęciu (autorytet) ważną rolę – siły spajającej społeczeństwa, wskazującej sens ludzkim działaniom.

Pogłębiając swoje analizy, sięga do empirii, przedstawiając wyniki przeprowadzonego sondażu ankietowego wśród 70 studentek pedagogiki. Patrząc na ich prezentację, odnoszę wrażenie, że ów sondaż miał wymiar mocno wstępny, bez głębszych założeń przedbadawczych i stanowił – tak mi się przynajmniej wydaje – potwierdzenie tezy, której ilustracją miało być chyba motto zaczerpnięte z prac E. Fromma, a umieszczone na początku artykułu: „Znajdujemy się w samym środku kryzysu współczesnego człowieka i nie mamy wiele czasu na działanie” (s. 32).

To, czego zabrakło mi w tekstach M. Jasińskiego i A. Weiss, odnalazłem w artykule Ewy Wysockiej⁶. Z jednej strony mamy studium teoretyczne oraz pewną próbę przybliżenia teoretycznych założeń dyskursu nad autorytetem w powiązaniu z pojęciem wzoru osobowego oraz autorytaryzmu (jako możliwej konsekwencji społecznej „obecności” autorytetu. E. Wysocka przedstawia wybrane koncepcje w odniesieniu do pojęcia wzorów osobowych (F. Znanieckiego, E. Fromma, Z. Baumana), w odniesieniu do pojęcia autorytetu (M. Webera, T. Gordona, M. Łobockiego), w odniesieniu do au-

⁴ A. Weiss, *Znaczenie i potrzeba uznawania autorytetu* [w:] ibidem, s. 32–43.

⁵ A. Weiss, *Siła autorytetu i reakcje jednostki na jego wpływ* [w:] ibidem, s. 37–38.

⁶ E. Wysocka, *Autorytety, wzory osobowe i autorytaryzm w biografiiach życiowych młodego pokolenia – dyskurs teoretyczny i empiryczne egzemplifikacje* [w:] ibidem, s. 44–76.

torytaryzmu (m.in. S. Milgrama, E. Fromma, T.W. Adorno).

Z drugiej strony – i w tym upatrywałbym szczególną wartość tekstu zamieszczonego w tej pracy zbiorowej – Autorka ilustruje przeprowadzone wcześniej analizy teoretyczne wynikami prowadzonych w ostatnich latach badań empirycznych.

W podsumowaniu dyskusji nad związkiem ww. triady pojęć Autorka pisze (i są to słowa warte podkreślenia): „Generalnie można przyjąć, iż wzory osobowe odzwierciedlają się w autorytetach, które jak się wydaje, często mylone są w interpretacjach (szczególnie ludzi młodych) z autorytaryzmem, na który w ponowoczesnym świecie pozostaje teoretycznie coraz mniej miejsca, ale praktycznie tworzy się coraz większa przestrzeń dla jego »triumfalnego powrotu« (s. 60).

I znowu, odnosząc się do fragmentu motta Noama Chomsky’ego zamieszczonego na początku tekstu, konkluzja autorska wydaje się jasna i nawiązująca do jednego z wniosków z badań, wskazujących na szczególną wartość w wychowaniu (za M. Weberem) tzw. „autorytetu racjonalistycznego”: „Jądem edukacji w przypadku nauk jest wpoić studentom, że nie muszą uznawać autorytetów. Mają zadawać pytania, atakować i tworzyć nowe, słuszne idee” (s. 44).

Część drugą (*Modele autorytetu w środowisku rodzinnym*) otwiera tekst Tomasza Biernata pt. *Kryzys autorytetu rodziny*⁷. I jest

to kolejny (po tekście E. Wysockiej) artykuł, na który warto zwrócić uwagę. W swoich rozważaniach Autor argumentuje tezę o kryzysie autorytetu rodziny, wiążąc go ze zjawiskiem deinstytucjonalizacji tej grupy społeczno-wychowawczej. Przekonująco uzasadnia powody tego procesu, umiejscawiając słabnący autorytet rodziny w stałym konflikcie z ponowoczesnym światem wartości i stylów życia. Przedstawia trzy mechanizmy (czynniki), które rzutują, jego zdaniem, na dewaluację roli rodziny we współczesnym świecie: antyrodzinne działania państw, antyrodzinne ideologie oraz antyrodzinne działania mediów. *De facto* te trzy elementy są ze sobą ściśle powiązane, a nadrzędną rolę wydają się odgrywać „antyrodzinne” ideologie społeczne, których obecność skutecznie wzmacniają środki masowego przekazu. Autor przywołuje też tezę o „ukrytym programie Unii Europejskiej”, pisząc: „Ukryty program Unii Europejskiej ma na celu gruntowną przemianę kultury i odcięcie jej od judeochrześcijańskich korzeni i tzw. tradycyjnych wartości. Uważna lektura różnych dokumentów powstających w różnych komisjach i unijnym parlamencie pozwala dostrzec wyraźne tendencje do deprecjonowania wartości płci, małżeństwa, rodziny i dziecka” (s. 86). Można zastanawiać się, o jakim wymiarze „ukrytego programu” mowa? O działaniach pozaintencjonalnych, nieuświadomianych czy też w jakimś stopniu celowych, zamierzonych? Tak czy owak po lekturze tego tekstu pojawiają się dwa nieuchronne pytania: 1) Dlaczego tak się dzieje, skąd taka „atrakcyjność” świata wartości niwelują-

⁷ T. Biernat, *Kryzys autorytetu rodziny* [w:] ibidem, s. 79–93.

cych tradycyjne znaczenie rodziny? 2) Czy są, a jeżeli tak to jakie, jakieś sposoby przeciwdziałania opisywanym „antyrodzinnym” mechanizmom? Na te pytania w artykule odpowiedzi nie znalazłem, ale zakładam, że Autor (podobnie do piszącego te słowa) nadal ich szuka...

Czytając kolejny tekst, zastanawiałem się nad intencjami autorskimi⁸. Teoretycznie mógłby to wyjaśniać fragment *Wstępu*: „Dlatego też w niniejszym artykule chcemy przyjrzyć się temu, czym charakteryzuje się według osób o światopoglądzie katolickim »dobra rodzina«, skąd wziął się taki jej obraz oraz jakie są jego konsekwencje dla życia rodzinnego Polaków” (s. 94). Trudno jednak po lekturze całego tekstu jednoznacznie określić jego cel, choć i struktura artykułu, i konwencja opisu pokazują prowokacyjny charakter wypowiedzi.

Z jednej strony mamy próbę ukazania ról ojca i matki w rodzinie w kontekście nauki Kościoła katolickiego – mam tu na myśli wykładnię Katechizmu Kościoła Katolickiego oraz wypowiedzi Jana Pawła II. Z drugiej strony pojawia się wybór opinii, wypowiedzi osób prezentujących światopogląd katolicki, z przyjęciem swobodnego klucza analizy proponowanych zagadnień – prowadzenia jej z perspektywy m. in. stanowisk zaprezentowanych przez różnych autorów publikacji zamieszczonych w czasopiśmie „Wychowawca” oraz piszących na łamach internetowych portali katolickich.

⁸ P. Broża-Grabowska, I. Szymańska, *Rola koncepcji autorytetu Boga jako ojca, w uprawomocnianiu i trwałości tradycyjnej rodziny* [w:] ibidem, s. 94–122

Klucza niby-czytelnego, bowiem i czasopiśmo, i ów portal mają swój „kulturowy” charakter, jednak wybór „sędziów kompetentnych”, choć autorski i uprawniony, to każe postawić jedno ważne pytanie – czy stanowi on rzeczywiście głos miarodajny? Czy rzeczywiście wizja zarysowana np. w częściach dotyczących opisu różnic w zakresie wychowywania dzieci czy sprawowania władzy przez kobiety i mężczyzn jest odzwierciedleniem głosu katolika w Polsce? Oraz – czy ma realne i opiniotwórcze znaczenie? Tym samym nie wiem też, czy udało się znaleźć Autorkom odpowiedź na pytanie o konsekwencje takiego czy innego światopoglądu tych wybranych do opisu autorów na życie rodzinne Polaków...

Czy rzeczywiście autorytet ojca i matki jest tak postrzegany w domach katolików...? Można by poszukiwać odpowiedzi na bazie zaprezentowanych w trzeciej części artykułu fragmentów wyników badań empirycznych (jest to analiza wypowiedzi licealistów). Niestety, nieznana jest metodologia przedstawionych badań, nie wiem, czy badania te przeprowadzono wśród katolików. Nieznane są kulisy samego badania – z tematu (zaprezentowanego w artykule) wnosić mogę, że mógł to być np. wywiad narracyjny, wówczas pojawia się pytanie o charakter wprowadzenia („pytania opowiadającego”), pojawia się pytanie o dobór osób do badań, o ich środowisko życia, ich świat kultury.

Są to tylko „gdybania”. Mamy natomiast przedstawione wypowiedzi młodzieży – skądinąd ciekawe poznawczo – na temat „obecności wychowawczej” rodziców (tak

to nazwę) w ironizującym (tak to odbieram) zestawieniu z przytaczanymi wcześniej tezami autorów ze źródeł katolickich. Z zestawienia wyłania się wniosek o stereotypizacji ról ojca i matki w rodzinie – trudno się z tym nie zgodzić, ale też (tak to odbieram) o negatywnym, bo ograniczającym wpływie religii na procesy rozwojowe zarówno dzieci, jak i matek (ojcowie są raczej w gronie co najwyżej „winnych”). I na tym poziomie odczytania recenzowanego tekstu poprzestaną, polecając go życzliwej uwadze czytelników, gdyż na pewno jest „inspirujący”.

Nie ukrywam, że z pewnym trudem przebrnąłem przez lekturę tekstu Emilii Wasilewskiej⁹. Na dziewięć stron artykułu tylko dwie ostatnie poświęcone zostały tytułowej roli autorytetu rodzica zastępczego. Wcześniej czytelnik zapoznawany jest z założeń definicyjnymi rodziny i analizą jej funkcji, a później – ogólnie z pojęciem, rodzajami oraz funkcjami rodzin zastępczych. Z części dotyczącej autorytetu rodzica zastępczego w kontekście potrzeb opiekuńczych dziecka nie dowiedziałem się, niestety, niczego ciekawego, pobudzającego do refleksji.

Część III (*O autorytecie szkoły i nauczyciela*) pracy zbiorowej poświęcona została pojęciu autorytetu uwikłanego w konteksty środowiska szkolnego. Część tę otwiera tekst Krzysztofa Gąseckiego pt. *Autorytet nauczyciela w środowisku lokalnym – pro-*

*blem pedagogiczny i społeczny*¹⁰. Niewątpliwie Autor przebrnął przez wiele prac podejmujących zagadnienie autorytetu. Dzieli się tą wiedzą na stronach swojego artykułu, jednak odczuwam pewien niedosyt z powodu braku w miarę jednoznacznego kierunku, koncepcji osadzającej te rozważania choćby w próbie zamknięcia się w ramach określonych tytułem pracy. A wątków poświęconych autorytetowi nauczyciela właśnie w środowisku lokalnym jest w tym tekście niewiele.

Test jest niespójny, zawiera wiele uproszczeń, zawłości stylistycznych i logicznych, pojawia się przy tym wiele truizmów, np. że nauczyciel cieszący się autorytetem jest akceptowany przez uczniów (s. 136), że: „poprzez osobisty kontakt z uczniami przygotowuje ich do życia w teraźniejszym i przyszłym społeczeństwie” czy że: „ze względu na cele kształcenia i wychowania, na dobro ucznia, jak i dobro społeczeństwa, autorytet nauczyciela powinien być autorytetem wyzwalającym, prawdziwym i wewnętrznym, cieszącym się poważaniem w danej społeczności” (s. 146).

Autor, pisząc o źródłach autorytetu nauczycielskiego, najpierw poszukuje ich w osobowości, powołując się na kanoniczne prace G. Piramowicza czy J.W. Dawida, po czym zwraca uwagę na obecność także źródeł zewnętrznych autorytetu, by... powrócić (na kolejnych 4 stronach) do analizy czynników wewnętrznych (s. 147–150).

⁹ E. Wasilewska, *Rola autorytetu rodzica zastępczego w odpowiedzi na potrzeby opiekuńcze dziecka* [w:] *ibidem*, s. 123–132.

¹⁰ K. Gąsecki, *Autorytet nauczyciela w środowisku lokalnym – problem pedagogiczny i społeczny* [w:] *ibidem*, s. 135–159.

Trudno zgodzić się ze zdaniem: „Dlatego przypisywanie czynnikom zewnętrznym szczególnej roli w budowaniu autorytetu nauczyciela jest mało realne i nie znajduje potwierdzenia w codziennej rzeczywistości” (s. 151). W moim odczuciu, rola czynników czy źródeł zewnętrznych autorytetu jest wielka, natomiast warto by zastanowić się nad opisywaną ich słabością we współczesności, w poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie – jak to można zmienić? Zresztą i sam Autor potwierdza moje odczucia, stwierdzając w kolejnym akapicie: „Nie ma wątpliwości, że w procesie kształtowania się autorytetu nauczyciela współdziałają czynniki różnej natury, jednak przede wszystkim proces ten determinują prawidłowości psychospołeczne¹¹”.

Agnieszka Iłendo-Milewska w swoim tekście pt. *Jakość relacji uczniów z nauczycielami a poziom dysfunkcjonalności uczniów* przedstawia fragmenty (tak można zakładać) wyników badań własnych będących próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy istnieje związek pomiędzy jakością relacji uczniów z nauczycielami a poziomem dysfunkcjonalności uczniów?”¹². Badania osadzone zostały w teoretycznych ramach psychologii humanistycznej, teorii kontaktu pomocnego Lawrence’a Brammerra oraz interakcyjnego modelu zachowań dysfunkcyjnych R. i S.L. Jessor’s (s. 160).

Z uwagi na skrótowy opis metodologii, a z drugiej strony moją nieznajomość za-

stosowanych technik i narzędzi badawczych trudno jest mi odnieść się merytorycznie do – na przykład – zasadności takich czy innych posunięć badawczych, czy poziomu ich diagnostyczności. Jednak uwzględniając zamieszczoną informację o doborze próby badawczej, już w samej warstwie opisowej wyniki badań jawią się jako ciekawe i inspirowane do dalszych poszukiwań badawczych oraz pozwalające zapewne na formułowanie pewnych wniosków dla praktyki edukacyjnej w szkole gimnazjalnej.

Jak stwierdza Autorka na bazie uzyskanych wyników: „[...] uczniowie dysfunkcjonalni potrzebują doświadczać więcej opiekuńczości i wymagań ze strony nauczyciela, jakość relacji interpersonalnych uczniów z nauczycielami wiąże się z dystansem, który może powodować poczucie odrzucenia i izolacji... [...] Jakość relacji interpersonalnych wiążąca się z niewymagającą postawą nauczyciela powoduje, że nie motywuje on młodzieży ani do podejmowania wysiłków w sferze dydaktyki, ani w kontaktach społecznych, co w efekcie nie sprzyja właściwemu rozwojowi uczniów” (s. 176).

Poszukując możliwych związków zaprezentowanych tutaj treści z motywem przewodnim pracy zbiorowej (nie zostały one, niestety, w sposób wyraźny wyeksponowane), można sformułować domyślnie następującą tezę. Jakkolwiek rozumiany autorytet nauczycielski, jeżeli jest niezbędny w procesie dydaktyczno-wychowawczym, winien być budowany na relacjach interpersonalnych z uczniami i cechować się „miłością do dzieci i entuzjastycznym podejściem do przedmiotu” (s. 177). Przy czym

¹¹ Ibidem.

¹² A. Iłendo-Milewska, *Jakość relacji uczniów z nauczycielami a poziom dysfunkcjonalności uczniów* [w:] ibidem, s. 169.

interesującym i wartym podkreślenia wnioskiem – w odniesieniu do pracy z uczniami dysfunkcjonalnymi – jest też stwierdzenie, iż: „największe znaczenie ma zwiększenie poziomu wymagań oraz opiekuńczości ze strony nauczyciela, jednocześnie zastosowanie wymagań dostosowanych do możliwości rozwojowych uczniów” (s. 179). W uzupełnieniu tylko dodam, że co prawda nie badając tej kwestii intencjonalnie w odniesieniu do uczniów dysfunkcjonalnych, to szereg podobnych spostrzeżeń dotyczących relacji interpersonalnych w szkole zauważyliśmy w naszych badaniach przeprowadzonych na przełomie lat 2010/2011 w Toruniu wśród młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej¹³.

Dwa kolejne teksty łączy przedmiot, jakim jest autorytet nauczyciela akademickiego. Łączy też jeszcze jedno – oba są relacją z badań empirycznych przeprowadzonych metodą sondażu diagnostycznego wśród studentów różnych kierunków Uniwersytetu w Białymstoku (jak się można tylko domyślać, bo brak o tym informacji) oraz Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie¹⁴.

W próbie zarysowania punktu odniesienia w tych badaniach zacytuję za Izabelą Kaczyńską znamienne i jakże prawdziwe słowa

¹³ Zob. P. Sobierajski, J. Szczepkowski, *Postawy zdrowotne młodzieży gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej*, Toruń 2011, rozdz. III.

¹⁴ I. Kaczyńska, *Autorytet nauczyciela akademickiego – kryzys czy nowa jakość?* [w:] ibidem, s. 182–194; B. Olender, *Autorytet nauczyciela akademickiego w opinii studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie* [w:] ibidem, s. 195–213.

Johna H. Newmana: „Celem wykształcenia uniwersyteckiego nie jest nabycie jakiegoś zasobu wiedzy potrzebnego do wykonywania zawodu, ale wypracowanie w sobie nawyku myślowego na całe życie, który charakteryzuje się swobodą, sprawiedliwym osądem, spokojem i umiarem reagowania, mądrością”¹⁵. Ta myśl wskazuje wyraźnie na rolę, a także na możliwe „odsłony” autorytetu nauczyciela akademickiego w realizacji tego celu. Zmusza też do zadania pytania, czy wśród tych „odsłon” obecny jest (empirycznie lub postulatycznie) wzorzec „nauczyciela-Mistrza”, jak pisze druga Autorka, Bernadetta Olender (s. 200)¹⁶.

Jakie uzyskano wyniki? Najpierw o badaniach „białostockich”. Można mieć pewne wątpliwości, a przynajmniej bezgłośną prośbę o uzupełnienie, w odniesieniu do zaprezentowanych wyników badań (przede wszystkim dotyczyłoby to rodzaju oraz treści pytań użytych w ankiecie). Jednak nie zmienia to (w zasadniczym stopniu) obrazu wyników, w świetle których młodzież studencka potrzebuje autorytetów w swo-

¹⁵ Co prawda Autorka nie wskazała źródła tej myśli, jednakże odnalazłem ją w monograficznym opracowaniu Piotra Kostyły na temat J.H. Newmana, angielskiego kardynała, filozofa, założyciela Uniwersytetu Katolickiego w Dublinie; zob. P. Kostyła, *W poszukiwaniu idei uniwersytetu katolickiego*, „Znak” 2005, nr 11, s. 71; por. J.H. Newman, *Idea uniwersytetu*, Warszawa 1990, s. 182.

¹⁶ Za: A. Doda, *Dyskurs mistrza w perspektywie poststrukturalistycznej – implikacje dla pedagogiki* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Materiały z IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego*, E. Malewska, B. Śliwerski (red.), Kraków 2002, s. 173–174.

im życiu, jednak wśród tych autorytetów „obecnych” rzadko pojawiają się nauczyciele (w tym akademicy). Wywołani do odpowiedzi w sprawie cech, jakie powinien posiadać nauczyciel – autorytet, respondenci wskazują (dodajmy – niespecjalnie zaskakująco) przede wszystkim na merytoryczne przygotowanie. Nie wiem tylko, czy użyta w badaniach kategoria opisowa mogła być niejasna, bowiem pojawia się pytanie, czy pod pojęciem „mądry–merytorycznie przygotowany” kryje się tylko wiedza czy może też umiejętność i postawy? Poza tym na bazie wyników z badań wiemy, że taki nauczyciel winien być otwarty/komunikatywny, sprawiedliwy, kulturalny, dobrze zorganizowany.

W badaniach „olsztyńskich” przynajmniej część pytań była podobna. Od razu więc porównując je z wynikami z poprzedniego artykułu, na pytanie o cechy nauczyciela z autorytetem uzyskano odpowiedź: „Dla większości ankietowanych nauczyciel z autorytetem to człowiek, który szanuje studentów i jest przez nich szanowany, ponadto posiada dużą wiedzę i doświadczenie oraz potrafi przekazywać wiedzę” (s. 207). Dostrzeżoną różnicę w postrzeganiu tej kwestii ze względu na kierunek studiów (badano studentów pedagogiki, ekonomii i informatyki) można spróbować wytłumaczyć właśnie specyfiką poszczególnych i treści kształcenia, i ich celów (mowa o zorientowaniu na szczególne predyspozycje osobowościowe wśród studentów pedagogiki).

Tylko co trzeci badany student pozytywnie ocenia życzliwość i pomocność swoich nauczycieli akademickich – to usta-

lenie dość niepokojące i kążące zastanowić się nad możliwymi tego przyczynami. Tym bardziej że – jak słusznie zauważa B. Olen-der jakoś relacji nauczyciel – student jest podstawą kreowania autorytetu nauczycielskiego. Jak pisze też Autorka, badania pokazały, że: „tytuł, stopień naukowy nauczyciela akademickiego nie warunkują posiadania przez niego autorytetu wśród studentów” (s. 212). To ustalenie z kolei staje w pewnej opozycji do koncepcji „nauczyciela-Mistrza”, która winna chyba zakładać procesualność i trwanie jako charakterystyczne cechy tej odsłony autorytetu nauczyciela akademickiego...?

Czwarta część recenzowanego tomu opracowań (*Autorytety instytucjonalne i medialne*) jest najbardziej niejednorodna treściowo. Stąd refleksja wyrażona przede mną na początku recenzji, sugerująca nieco inny podział treści lub przynajmniej inne umiejscowienie tekstów, które tutaj się znalazły. Co znamienne, akurat wszystkie artykuły zawarte w tej części zasługują na szczególną uwagę i są warte polecenia innym czytelnikom.

Otwiera ją artykuł redaktora całości zbioru – Andrzeja Olubińskiego¹⁷. Pierwsze strony tego artykułu intuicyjnie nawiązują do wątków podjętych w opracowaniach I. Kaczyńskiej i B. Olen-der. A. Olubiński bowiem z pewnym sentymentem, ale też i ubolewaniem podnosi kwestię zaniku potrzeby obecności/posiadania autorytetu mi-

¹⁷ A. Olubiński, *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji* [w:] *Autorytet...*, op.cit., s. 217–232.

strza w kulturze akademickiej – tak w pracy dydaktycznej (kształceniu studentów), jak i naukowej (kreowaniu i stymulowaniu procesów twórczych).

Autor podejmuje dywagacje natury terminologicznej, zestawiając oba pojęcia – „autorytetu” i „mistrza” – pokazując pewne cechy wspólne, ale też zaznaczając ich różnice. Zasadnicza teza ilustrująca te związki i odmienności wyrażona została w myśli: „Bycie mistrzem zakłada bycie autorytetem. Mistrz jednak niejako dodaje do bycia autorytetem fakt bycia mistrzem, tj. zaświadcza on własną osobą zgodność znawstwa z uznawanymi i realizowanymi wartościami” (s. 221).

Przedstawiając dwie podstawowe cechy mistrza: doskonałość i odpowiedzialność, Autor pokazuje współczesne do nich odniesienia, a także możliwe zagrożenia objawiające się w antymistrzowskich postawach i nastawieniach. Ważnym i ciekawym wątkiem jest też budowa warunków wstępnych dobrej relacji między uczniem i mistrzem. To nie tylko mistrz musi kształtować swoje mistrzostwo, ale także uczeń – swoje bycie „dobrym” uczniem. W pokazaniu tej współzależności dostrzec można połączenie klasycznej (tradycyjnej) wizji interakcji nauczyciel-uczeń oraz Buberowskiej filozofii dialogu – dialogu symetryzującego w miarę pozytywnego rozwoju relację między mistrzem i uczniem.

A. Olubiński krytycznie ocenia jakość współczesnych „mistrzów” – mistrzów świata ponowoczesnego, w którym dominują wartości zupełnie przeciwstawne do tych wzorcowych, zaprezentowanych

wcześniej w artykule. A jednocześnie Autor wyraża przekonanie o odczuwanej gdzieś głęboko przez młode pokolenie potrzebie posiadania tych „prawdziwych” autorytetów, tych prawdziwych „mistrzów”. I namawia do podejmowania wysiłków na rzecz odsłaniania prawdziwego świata wartości, w dialogu, z poszanowaniem podmiotowości obu członków tej szczególnej interakcji edukacyjnej.

Tekst Damiana Labiaka pt. *Między ignorancją a kompetencją – czyli o autorytetach w muzycznym świecie młodzieży* to ciekawe studium na temat współczesnych autorytetów w świecie młodzieży, kształtowanym m.in. przez środki masowego przekazu¹⁸. Autor, podobnie jak A. Olubiński w swoim tekście, zwraca uwagę na istotne przemiany w świecie wartości, pod wpływem których nowego wymiaru nabierają odpowiedzi na filozoficzne pytania „Kim jestem?”, „Kim chcę być?” (s. 234).

Czy współczesne gwiazdy ze świata muzyki, show businessu są lub mają być tymi „kierunkowskazami? D. Labiak próbuje odkrywać mechanizmy kreowania oraz funkcjonowania gwiazd w przemyśle rozrywkowym, wskazując na istotną rolę mass mediów w tworzeniu ich autorytetu. Uwaga, z dość oczywistych względów, skupiona została na gwiazdach pop-kultury, muzyki rozrywkowej, gdyż ten obszar dominuje w świecie muzycznych upodobań młodzieży (*de facto* także za sprawą mediów). A po-

¹⁸ D. Labiak, *Między ignorancją a kompetencją – czyli o autorytetach w muzycznym świecie młodzieży* [w:] ibidem, s. 233–254.

nieważ muzyka odgrywa istotną rolę w życiu młodych ludzi, staje się przez to swoistym pasem transmisyjnym socjalizujących wartości kulturowych. Przy czym – jak słusznie zauważa Autor – nic nie wymusza postaw odpowiedzialności za nabywanie jakichś szczególnych kompetencji do funkcjonowania w tej przestrzeni (s. 242–244).

I tak zarysowany pejzaż młodzieżowego uczestnictwa w świecie muzyki stanowi tło do rozważań o charakterze pedagogicznym. Autor zaczyna od krytyki obecnego systemu edukacji muzycznej, a w tym kompetencji nauczycieli muzyki, kształtowanych na potrzeby reformowanego programu kształcenia, w którym np. pojawiały się (i pojawiają) próby ograniczania czy też łączenia pewnych treści i celów z zakresu tzw. wychowania estetycznego.

Czy panaceum na taki stan edukacji (tudzież ignorancji) muzycznej jest lub będzie „zaatakowanie” młodzieży muzyką „ambitną”, np. klasyczną? Tu zgadzam się w całej rozciągłości z Autorem, który postuluje kształtowanie świata muzycznej kultury młodzieży poprzez uwzględnienie w programach kształcenia muzycznego także muzyki popularnej, tej szczególnie przez nią lubianej i słuchanej. Jak pisze D. Labiak: „Włączenie muzyki popularnej do obszaru edukacji muzycznej może stanowić punkt wyjścia do dalszych skutecznych oddziaływań pedagogicznych. Obszar szeroko rozumianej muzyki rozrywkowej może stać się bowiem miejscem spotkania i dyskursu pokoleń, wychowanków i wychowawców” (s. 250). Stworzenie platformy porozumienia z młodzieżą może dopiero dostarczyć

okazji do wyposażania jej w instrumentarium niezbędne/przydatne do autonomicznego i podmiotowego poruszania się w świecie muzyki, czy szerzej – kultury.

Kolejne opracowanie ma wymiar *stricte* praktyczny, a tchnie celnością i autentyzmem za sprawą doświadczenia zawodowego, jakim podpira się i jakim dzieli z czytelnikami Agnieszka Sołbut¹⁹. Z powodzeniem można przyjąć, że idea i cel zgłoszony w tytule artykułu wkomponowuje się w socjalno-wychowawczą metodę organizowania środowiska lokalnego z wykorzystaniem zasad tzw. terapii sieciowej, w której na rzecz realizacji określonego celu skupia się zasoby społeczne danej społeczności lokalnej²⁰.

Autorka nie dyskutuje nad kwestią potrzeby autorytetu w wychowaniu, tylko przyjmuje – jako swoisty aksjomat – tezę o jego walorach edukacyjnych. Dzięki pozytywnemu (czyli racjonalnemu, podążając za klasyfikacją Fromma) autorytetowi rodzic staje się towarzyszem, doradcą w sprawach życiowych swoich dzieci (s. 256). W rodzinach dysfunkcyjnych natomiast: „brakuje więzi między członkami, co jest istotne z punktu widzenia budowania autorytetu rodzica” (s. 257). W takich rodzinach dominuje co najwyżej autorytet irracjonalny, oparty na sile, władzy, często przemocy.

¹⁹ A. Sołbut, *Rola instytucji środowiska lokalnego w odbudowie autorytetu rodzica w rodzinach dysfunkcyjnych oraz patologicznych* [w:] ibidem, s. 255–275.

²⁰ Zob. np. Ch.D. Garvin, B.A. Seabury, *Działania interpersonalne w pracy socjalnej*, Warszawa 1998.

I taka sytuacja wyznacza określone zadania, w które winny zostać wprzęgnięci „dorosli” ze środowiska lokalnego: nauczyciele, wychowawcy, terapeuci, pracownicy socjalni, księża itp. Kierunek jest oczywisty – poprzez autorytet „dorosłego” do odbudowy autorytetu rodzica z rodziny dysfunkcyjnej. Pomysł ten A. Sołbut ilustruje przykładami ze swojej praktyki terapeutycznej, pokazując nie tylko, jak można sobie poradzić z realizacją ww. celu, ale też jak czasem trzeba zadziałać stanowczo, w sposób niepopularny, na rzecz dbałości o interes krzywdzonego dziecka, a także – w dłuższej perspektywie – na rzecz odbudowy nadszarpniętego zaufania wobec dorosłych.

W ostatnim artykule Szymon Dąbrowski stawia odważną, a rzekłbym nawet prowokacyjną, tezę: czy edukacja religijna może obyć się bez obecności autorytetu²¹? Autorytetu rozumianego dwojako: autorytetu Boga oraz autorytetu przynależnego osobom, czy instytucjom uczestniczącym w praktykach religijnych i kształtujących przestrzeń (ale też i wizerunek) Kościoła.

Jak dyskusja o pierwszym rozumieniu autorytetu przyjmuje wymiar *stricte* teologiczny, tak drugie rozumienie ujawnia cały szereg wątków istotnych z punktu widzenia praktyki życia społecznego. Pisząc te słowa, mam na przykład w pamięci kilka ostatnio obecnych „medialnie” zdarzeń, w których bohaterami są księża ujawniający swoją autonomię i niezależność (myśli, działań)

wobec hierarchicznego układu struktury organizacyjnej Kościoła katolickiego. Niezależnie od oceny tych wydarzeń pojawia się istotne pytanie o ich konsekwencje dla autorytetu tejże instytucji, np. w kontekście prowadzenia edukacji religijnej.

Sam Autor w jednej z części swojej pracy przedstawia kontekst historyczny (s. 278–281) obecności instytucji autorytetu w rozwoju i przemianach Kościołów różnych wyznań w ruchu ekumenicznym, czy też w końcu – w polityce przeciwdziałania „amoralności współczesnego świata” (s. 281).

Dalsza część artykułu poświęcona jest zagadnieniom związanym z rolą (obecną/możliwą) autorytetu w obszarze pedagogiki religii. S. Dąbrowski zarysowuje trzy stanowiska w polskiej pedagogice religii (tradycyjne, humanistyczne oraz krytyczne) w zakresie roli i miejsca autorytetu w edukacji religijnej. Wszystko po to, by odnieść się do pytania postawionego na początku tekstu i spróbować analitycznie przyrzeć się pewnym wybranym koncepcjom pedagogicznym, uniezależniającym się od obecności i wpływu autorytetu na procesy wychowawcze. W tym celu opisuje po kolei założenia: pedagogiki antyautorytarnej (s. 283–288), emancypacyjnej (s. 288–291) oraz pedagogiki spotkania (s. 292–295), za każdym razem poddając je analizie, w jakim zakresie mogłyby okazać się wartościowe w edukacji religijnej.

Rozważania S. Dąbrowskiego mają w zasadniczej mierze wymiar teoretyczno-poznawczy, co kazałoby (nadal to twierdząc) zastanowić się nad innym umiejscowie-

²¹ Sz. Dąbrowski, *Autorytet w edukacji religijnej. Poszukiwanie alternatywnych modeli wychowania* [w:] ibidem, s. 276–300.

niem tego tekstu w strukturze opracowania zbiorowego. Jednak niezależnie od tego chciałbym zwrócić uwagę na dwie sprawy. Po pierwsze – na wartość poznawczą tego tekstu – przynajmniej dla mnie był on interesującą lekturą, uzupełniającą moje ogólne rozeznanie w przedmiocie pedagogiki religii. Po drugie – opis przede wszystkim koncepcji pedagogiki spotkania z ukazaniem jej możliwości aplikacyjnych na gruncie edukacji religijnej jest w jakimś stopniu odpowiedzią na pojawiające się pytania dotyczące obecności autorytetu w praktyce religijnej – tak czy inaczej odczytywanej (*vide* tekst T. Biernata oraz Pauliny Broża-Grabowskiej i Igi Szymańskiej).

Czas na podsumowanie. Rzadko kiedy prace zbiorowe, a jeszcze rzadziej opracowania będące zbiorem tekstów pokonferencyjnych są ciekawe „od deski do deski”. Recenzowana tutaj praca od tej reguły nie odbiega – w trakcie lektury odnalazłem treści mało interesujące poznawczo, a nawet nudne czy trudne do przebrnięcia z uwagi na strukturę logiczną, styl pisarski.

Jednak patrząc na strukturę tej pracy zbiorowej, w każdej części odnalazłem ciekawe i warte polecenia (dodajmy – z różnych względów) teksty. W części pierwszej jest to opracowanie Ewy Wysockiej z tym szczególnym kompendium wiedzy krążącej wokół kluczowego pojęcia „autorytetu”; szczególnym, bo zilustrowanym wynikami badań empirycznych.

W części drugiej moją uwagę zwróciły dwa teksty. Pierwszy Tomasza Biernata, podejmujący kwestię kryzysu autorytetu rodziny i prowokujący do nieuchronnych py-

tań o jego powody oraz perspektywy. Drugi tekst to artykuł Pauliny Broża-Grabowskiej oraz Igi Szymańskiej. Powody zainteresowania jakąś treścią mogą być różne. Prowokacyjna forma i struktura oraz jawne/ukryte? oraz świadome/nieświadome? tezy kazały mi cały tekst przeczytać z uwagą i wywołały określone emocje. A o to między innymi chodzi w pisarstwie, także naukowym – tak mi się zdaje.

W części trzeciej wskazałbym na dwa ostatnie teksty (Izabeli Kaczyńskiej, Bernadetty Olender), podejmujące w empirycznym wymiarze zagadnienie autorytetu nauczyciela akademickiego. Nic tak nie ożywia dyskursu na jakiś temat, jak doniesienia z badań, nawet gdy mają one wymiar wstępny, podstawowy, wymagający rozwinięcia, poszerzenia.

Czwartą część (z tekstami Andrzeja Olubińskiego, Damiana Labiaka, Agnieszki Sołbut, Szymona Dąbrowskiego) z powodzeniem mogę polecić czytelnikom w całości – mimo iż wcześniej wskazywałem na inny podział treści, inne umiejscowienie artykułów. Tym niemniej każdy z nich był pożywką intelektualną, w pewnej części wzmacniając w przekonaniu o niektórych tezach związanych z naturą i rolą autorytetu w wychowaniu, w innej – poszerzając horyzonty myślowe i wiedzę teoretyczną. I przynajmniej takiego samego odbioru życzę innym sięgającym po tę książkę.

Paweł Sobierajski

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
we Włocławku

Tomasz Szymon Markiewka (rec.): Michael Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, Warszawa 2012, ss. 106.

DOI: 10.15804/kie.2014.03.19

Michael Walzer próbuje w swojej książce, jak wskazuje już sam jej tytuł (*Moralne maksimum, moralne minimum*), opisać różnicę między moralnością minimalistyczną i moralnością maksymalistyczną. Mówiąc na razie w skrócie, ta pierwsza ma wymiar uniwersalny, ta druga zaś jest związana z konkretnymi warunkami historycznymi, kulturowymi i społecznymi. Warto jednak na początek zauważyć, że sama problematyka, którą podejmuje Walzer, powstała – niczym moralność maksymalistyczna – w określonych warunkach kulturowych. Mam tu na myśli rozpowszechnienie się postawy relatywistycznej w kulturze zachodniej ostatnich kilkadziesiąt lat (szczególnie w obrębie nauk humanistycznych). Nie chodzi mi o ogłupiający relatywizm w rodzaju „nie istnieją żadne kryteria wartościowania różnych poglądów”, ale o relatywizm bardziej wyrafinowany, nazwijmy go „filozoficznym”. Jednym z jego czołowych przedstawicieli jest Richard Rorty, który w wielu swoich tekstach twierdzi, że istnieją co prawda kryteria odróżniania poglądów bardziej słusznych od mniej słusznych, ale kryteria te są zawsze związane z określonymi kulturowymi założeniami i nie ma możliwości osadzenia ich na jakiejś uniwersalnej zasadzie filozoficznej bądź na zbiorze takich zasad¹. Przy czym amerykański myśliciel nie wyklucza

możliwości osiągnięcia porozumienia między różnymi kulturami, rzecz po prostu w tym, że takie porozumienie może powstać jedynie w wyniku wspólnych doświadczeń, kompromisu lub dzięki rozwiniętym zdolnością perswazyjnym przedstawicieli jednej z kultur – nie może być ono jednak ufundowane na żadnej filozoficznej regule, która odwoływałaby się do niezależnej kulturowo racjonalności bądź moralności. Wielu innych intelektualistów poszło tym samym tropem co Rorty². Pod wpływem badań historycznych, sprawozdań antropologicznych oraz dociekań filozoficznych zaczęliśmy bowiem w coraz większym stopniu zdawać sobie sprawę z tego, jak bardzo zróżnicowane podejścia do życia i świata występują w ludzkich wspólnotach i jak trudno znaleźć uniwersalną miarę pozwalającą zidentyfikować jakieś wspólne motywy w tym galimatiasie poglądów lub rozstrzygnąć, które z poglądów są obiektywnie lepsze od innych.

Dzieło Walzera jest wynikiem właśnie tego relatywistycznego zwrotu³. Można powie-

emancypacji [w:] *Obiektywizm, relatywizm i prawda*, Warszawa 1999.

² Na przykład Jean-François Lyotard, Stanley Fish, Alasdair MacIntyre czy Jürgen Habermas. Przy czym dwaj ostatni próbowali, nie lekceważąc relatywistycznej argumentacji, przywrócić jakąś wersję uniwersalności.

³ Skoro już jesteśmy przy nawiązaniach do współczesnej humanistyki, to wypada zauważyć, że w angielskim tytule recenzowanej książki Walzera nie pojawiają się słowa „maksimum” i „minimum”, lecz „gęstość” (*thick*) oraz „rzadkość” (*thin*). Gęstość (która przez tłumaczkę została oddana jako „moralne maksimum”) kojarzy się oczywiście z pojęciem gęstego opisu (*thick description*) spopularyzowanym przez Clifforda

¹ Zob. np. R. Rorty, *Kosmopolityzm bez*

dzie, że jego krótka książka jest próbą odpowiedzi na pytanie: „Czy możemy wciąż utrzymywać, że istnieją jakieś uniwersalne zasady moralne, a jeśli tak, to jak mogłyby one wyglądać?”. Rozwiązaniem dylematów zawartych w tym pytaniu ma być zaproponowany przez Walzera podział ma moralność minimalistyczną i moralność maksymalistyczną. Amerykański filozof, tworząc koncepcję moralności maksymalistycznej, wziął pod uwagę wspomniane przeze mnie relatywistyczne poglądy na rzeczywistość. Walzer twierdzi, że za każdym razem, gdy chcemy wydać jakiś szczegółowy sąd moralny, na przykład opowiedzieć się za konkretnym systemem redystrybucji dóbr, odwołujemy się do moralności maksymalistycznej. Takiego rodzaju moralność ma jednak sens tylko i wyłącznie wtedy, gdy ulokujemy ją w konkretnych okolicznościach kulturowych, historycznych czy społecznych. Sprawiedliwość, prawda, równość – to pojęcia, które wydają się mieć uniwersalny zasięg. I według Walzera – do czego za chwilę przejdę – rzeczywiście taki zasięg w pewnym sensie mają. Problem polega na tym, że kiedy chcemy powiedzieć na temat tych wartości coś konkretniejszego, kiedy chcemy je jakoś doprecyzować, to od razu znajdujemy się po stronie wartości uwarunkowanych kulturowo. Autor recenzowanej książki zauważa, w iście Rortiańskim stylu, że maksymalistyczne zasady moralne są „nasze, a nie wszystkich” i jedynym sposobem,

aby mogły one zacząć obowiązywać również przedstawiciele innych kultur jest przekonanie ich, aby stali się „nami”⁴. Jednym z najlepszych fragmentów książki Walzera jest ten, w którym dowodzi on, że zdolność krytyków społecznych do zmieniania ich wspólnot nie polega na tym, że krytycy ci dochodzą do jakichś uniwersalnych zasad moralnych, za pomocą których krytykują dotychczasowy – kulturowo uwarunkowany – porządek. Nie jest na przykład tak, że rewolucjoniści francuscy odkryli nagle jakieś uniwersalne zasady, które były wcześniej nieznanne w ich społeczeństwie, i to dzięki temu odkryciu przekształcili moralność osiemnastowiecznej Francji. Przeciwnie, krytycy społeczni wykorzystują owe lokalne zasady, które już są obecne w ich wspólnotach, aby wykazać, że albo nie były one w dostatecznym stopniu przestrzegane, albo były zinterpretowane w błędny sposób.

Jest też jednak w argumentacji Walzera miejsce dla uniwersalności. Właśnie to z myślą o niej wprowadza on koncepcję moralności minimalistycznej. Autor *Moralnego maksimum* sądzi, że choć na poziomie szczegółów zasady moralne zawsze są wynikiem lokalnych specyfik kulturowych, to na pewnym poziomie ogólności istnieje jednak coś takiego jak międzykulturowy konsensus. Właśnie dlatego, jak pisze Walzer, amerykański obywatel mógł utożsamiać się w 1989 roku z protestującymi na ulicach Pragi ludźmi, którzy mieli na swoich transparentach wypisane hasła takie jak „praw-

Geertza, który za pomocą tego terminu, tak jak Walzer, chciał zwrócić uwagę na konieczność brania pod uwagę określonego kontekstu kulturowego przy opisywaniu danych zjawisk, przedmiotów bądź zachowań.

⁴ M. Walzer, *Moralne maksimum, moralne minimum*, Warszawa 2012, s. 29.

da” i „sprawiedliwość”. Być może, gdyby ów przykładowy Amerykanin zaczął dyskutować z protestantami na temat tego, jak w praktyce politycznej powinno realizować się ideały np. sprawiedliwości, to okazałoby się, że ma on zupełnie inne wyobrażenie na temat tego, czym jest sprawiedliwość, niż prasy demonstranci. Jednakże nadal istniałaby nić porozumienia między nim a ludźmi walczącymi o swoje prawa na ulicach Pragi, ponieważ zarówno dla niego, jak i dla nich sprawiedliwość jest ważnym ideałem, do którego realizacji powinno się dążyć. Spór dotyczyłby więc „tylko” tego, w jaki sposób należy skonkretyzować ten ideał. Mówiąc zaś językiem Walzera, spór dotyczyłby tego, jaki rodzaj moralności maksymalistycznej należy przyjąć.

Trzeba przyznać, że Walzer jest w kwestii moralności minimalistycznej ostrożny. Nie twierdzi, że ma ona status filozoficznej zasady, z której można wywieść zbiór uniwersalnych wytycznych mówiących, jak powinien być urządzony świat. Stwierdza on: „Minimalizm sprawdza się na poziomie pewnej ograniczonej, aczkolwiek istotnej i szczerzej, solidarności. Nie sprawdza się jako pełnokrwista uniwersalna doktryna”⁵. Walzer zdaje sobie sprawę z tego, że każda konkretna i umocowana instytucjonalnie moralność jest w nieuchronny sposób związana z lokalnymi okolicznościami. Na co dzień człowiek musi zaś postępować w zgodzie z tymi konkretnymi, a więc zarazem lokalnymi wytycznymi moralnymi. Zazwyczaj bowiem, gdy podejmujemy jakąś de-

cyzję, nie wystarczą same odwołania do, na przykład, ideału sprawiedliwości. W takich sytuacjach potrzeba czegoś więcej, dlatego musimy zwrócić się w kierunku określonej wizji sprawiedliwości, a nie tylko w kierunku samej idei sprawiedliwości. Zamiast więc mówić o moralności minimalistycznej jako o fundamencie (co miałyby mocne filozoficzne zabarwienie), Walzer woli definiować ją trochę skromniej – jako swego rodzaju okno na świat, które umożliwia zwolennikom danej moralności maksymalistycznej porozumieć się w niektórych kwestiach ze zwolennikami innej moralności maksymalistycznej. Jak pisze: „[...] minimum nigdy nie stanowi podstawy dla maksimum, tylko jego część. Wartość minimalizmu opiera się na spotkaniach, jakie umożliwia i których jest wytworem”⁶. Minimalizm pozwala nam choćby w minimalnym stopniu utożsamieć się z jakąś grupą (np. z grupą ludzi, którzy odwołują się do cennego dla nas ideału sprawiedliwości). Gdy jednak do tego utożsamienia, które umożliwia rozpoczęcie dialogu, już dojdzie, to dalsze rozmowy muszą toczyć się na poziomie moralności maksymalistycznych i to tam trzeba szukać, czasami bardzo trudnego, kompromisu.

Mimo wspomnianej ostrożności Walzera można by wysnuć pod adresem jego koncepcji kilka wątpliwości. Jak napisałem, amerykański myśliciel zwinnie unika nadmiernego „ufilozoficznienia” minimalizmu moralnego, np. poprzez unikanie metafory „podstawy” w jego opisie. Nadal otwarte pozostaje jednak pytanie, czy traktowanie moralności mini-

⁵ Ibidem, s. 23.

⁶ Ibidem, s. 30.

malistycznej jako pomostu między różnymi kulturami, nie prowadzi koniec końców do wniosku, że jest ona swego rodzaju podstawą, która łączy różne moralności maksymalistyczne. Tym samym powstaje wątpliwość, czy pojęcie moralności minimalistycznej nie pociąga za sobą jednak filozoficznego uniwersalizmu, którego Walzer stara się uniknąć (nie twierdząc, że filozoficzny uniwersalizm jest czymś niedobrym, zastanawiam się jedynie nad tym, czy autorowi recenzowanej książki udaje się go konsekwentnie omijać, bo takie są chyba jego ambicje). Walzer nie pisze też nic o tym, w jaki sposób sprawdza się minimalizm moralny, gdy spotykamy się z przedstawicielami kultur naprawdę odmiennych od naszej. Nie da się bowiem ukryć, że mimo pewnych znaczących różnic podobieństwa między praskimi demonstrantami a obywatelami amerykańskimi są mimo wszystko duże, co zresztą sam Walzer przyznaje. Podobnie ma się sprawa z innymi przykładami, które podaje amerykański filozof w swojej książce. Co jednak z kulturami, które w swoim języku nie mają żadnego ekwiwalentu angielskiego słowa *justice*, niemieckiego *Justiz*, włoskiego *giustizia* czy polskiego „sprawiedliwość”?⁷ Jak Walzer poradziłby sobie z takimi przypadkami? Czy twierdziłby, że choć członkowie takiej kultury nie mają słów, które oddają nasze pojęcie sprawiedliwości, to jednak dałoby się

zidentyfikować w ich poglądach – na podstawie tego, jak się zachowują – ideę czegoś, co odpowiadałoby naszemu, bardzo ogólnie pojmowanemu, wyobrażeniu sprawiedliwości? Wymagałoby to zapewne ze strony Walzera doprecyzowania jego poglądów. Musiałby on między innymi dokładniej wytłumaczyć, jak rozumie relacje między językiem, za pomocą którego wyrażamy swoje idee moralne, a samymi tymi ideami (np. musiałby odpowiedzieć na pytanie, czy w ogóle przyjmuje takie rozróżnienie). Recenzowana książka nie rozstrzyga tych dylematów.

Pomimo powyższych uwag książkę Walzera (będącą bardziej rozbudowanym esejem, czy nawet zbiorem esejów niż pełnoprawną rozprawą polityczno-filozoficzną) uważam za wartościową pozycję. Przede wszystkim dlatego, że Walzer łączy perspektywę relatywizmu filozoficznego z pragnieniem odnalezienia ponadkulturowych norm moralnych. Przyjęcie takie postawy sprawia, że z jednej strony unika on zbyt pochopnego przyjmowania zbioru uniwersaliów, z drugiej zaś – nie chce zadowolić się twierdzeniem, że każda kultura stanowi zupełnie odrębny świat i powinna być pozostawiona sama sobie. Próba uniknięcia obydwu członków tej alternatywy – mimo wspomnianych niedociągnięć – jest bez wątpienia na tyle istotna, że może stanowić jeden z dobrych punktów wyjścia do dalszej dyskusji o moralności we współczesnym świecie.

Tomasz Szymon Markiewka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

⁷ Anna Wierzbicka wraz ze swoim zespołem zbadała bardzo wiele języków pochodzących z różnych kultur w poszukiwaniu uniwersalnych jednostek semantycznych. Nie ma wśród nich jednostki „sprawiedliwość” (choć są jednostki „dobry” i „zły”, które mogłyby stanowić początek koncepcji sprawiedliwości). Zob. A. Wierzbicka, *Semantyka. Jednostki elementarne i uniwersalne*, Lublin 2006.

Krzysztof Jaskułowski (rec.): *Kultura i hegemonia. Antologia tekstów szkoły z Birmingham*, Michał Wróblewski (red.), Toruń 2012, ss. 329.

DOI: 10.15804/kie.2014.03.20

Sformułowanie „szkoła z Birmingham” odnosi się do badaczy skupionych wokół utworzonego w 1964 roku Centre for Contemporary Cultural Studies (CCCS) przy Uniwersytecie w Birmingham. Centrum odegrało ogromną rolę w rozwoju badań nad kulturą nie tylko w Wielkiej Brytanii czy krajach anglojęzycznych, lecz niemal na całym świecie. Przyczyniło się do ukształtowania się specyficznego podejścia do analiz kultury, mianowicie *cultural studies*. Pojęcie *cultural studies* najczęściej tłumaczy się na język polski jako kulturoznawstwo lub studia kulturowe, co może jednak prowadzić do nieporozumień. W polskim kontekście pojęcie kulturoznawstwa odsyła bowiem do skojarzeń dość odległych od tych, jakie w języku angielskim wiążą się z *cultural studies*. Wydaje się, że lepszy odpowiednik angielskiego określenia to kulturoznawstwo krytyczne, ponieważ uwypukla główną ideę tego typu analiz, tj. przekonanie, że badacz – parafrazując Karola Marksa – winien nie tylko poznawać świat, lecz przede wszystkim go zmieniać. Słowem, krytyczne kulturoznawstwo oprócz celów poznawczych stawia sobie za zadanie demaskację niesprawiedliwych relacji władzy i szerzej: zmianę kulturową, wkład w stworzenie kultury wolnej od opresji i ucisku¹. Dzięki

dwóm stosunkowo niedawno przetłumaczonym podręcznikom polski czytelnik może zapoznać się z problematyką współczesnego kulturoznawstwa krytycznego². Niestety, gorzej w polskiej humanistyce wydaje się przedstawiać znajomość historii kształtowania się tego podejścia. Nie licząc kilku wyjątków, nie ma tłumaczeń kluczowych tekstów, a pierwotne anglojęzyczne wersje są niedostępne w na ogół żałośnie wyposażonych w zagraniczną literaturę polskich bibliotekach. Z radością należy zatem przywitać wydanie tego – jak pisze z pewną przesadą w przedmowie Zygmunt Bauman – „zbioru »dokumentów założycielskich« jednej z najważniejszych wylęgarni »kulturowego przełomu« (których rolę dla współczesnej humanistki, ceateris paribus, dałoby się porównać z rolą amerykańskiej deklaracji niepodległości dla dzisiejszej demokracji)” (s. 11).

Warto podkreślić, że antologia oprócz krótkiej przedmowy Zygmunta Baumana zawiera również dość obszerny wstęp autorstwa redaktora tomu. Michał Wróblewski omawia sytuację społeczną i polityczną powojennej Wielkiej Brytanii, pokazując, w jaki sposób wpłynęła na powstanie ruchu Nowej Lewicy i nowego typu krytyki społecznej, koncentrującej się nie na kwestiach ekonomicznych, lecz kulturowych. Zauważmy, że stanowisko redaktora powstałego w 1960 roku periodyku „New

arta Halla [w:] *Ściągna konsumpcyjne. Próby z kulturoznawstwa krytycznego*, W.J. Burszta, M. Czubaj (red.), Gdańsk 2012, s. 53.

² *Wstęp do kulturoznawstwa*, E. Baldwin (et al.), Poznań 2007; Ch. Backer, *Studia kulturowe. Teoria i praktyka*, Kraków 2005.

¹ K. Jaskułowski, *Kultura popularna jako pole bitwy. Wokół kulturoznawstwa krytycznego Stu-*

Left Review” objął zmarły niedawno Stuart Hall – jeden z głównych badaczy szkoły z Birmingham i późniejszy dyrektor CCCS. We wstępie oprócz kontekstu społeczno-politycznego znajdujemy również zwięzłą analizę brytyjskiej tradycji badań nad kulturą, która ogólnie rzecz ujmując miała charakter dość konserwatywny. Słowem, za przedmiot godny analiz uważano nie tyle kulturę, ile Kulturę – intelektualne i artystyczne wytwory elit. Co więcej, tradycyjnie wysoką kulturę, kulturę elit przeciwstawiano kulturze niskiej, kulturze niższych warstw społecznych, którą traktowano nie tylko jako gorszą pod względem estetycznym czy intelektualnym, lecz także postrzegano w kategoriach zagrożenia, wyzwania rzuconego porządkowi społecznemu. Analizy Raymonda Williamsa, Richarda Hoggarta i Edwarda P. Thompsona podważyły elitarne koncepcje torując drogę szerokiemu, antropologicznemu spojrzeniu na kulturę, w której mieściły się również doświadczenia pracowników fabryk, kultura młodzieżowa, subkultury czy komunikacja masowa – przedmiot zainteresowania krytycznego kulturoznawstwa. E.P. Thompson w książce *The Making of the English Working Class* (1963) zwrócił również uwagę na polityczny i ideologiczny wymiar zjawisk kulturowych. Prace wspomnianych trzech badaczy położyły teoretyczne fundamenty pod powstanie krytycznego kulturoznawstwa. Nie jest przypadkiem, że pierwszym dyrektorem CCCS został Richard Hoggart (1964–1968). Teksty zebrane w antologii pochodzą z późniejszego okresu, głównie z początku lat 70 XX wieku, gdy Centrum

kierował wspomniany Stuart Hall (1968–1979). Jak słusznie zauważa Wróblewski doszło wtedy do przyswojenia nowych nurtów teoretycznych, zwłaszcza marksizmu w interpretacji Antoniego Gramsciego i strukturalizmu. Redaktor książki przypomina, że Centrum zamknięto w 2002 roku. Uzupełniając jego uwagi dodajmy, że w 2013 roku przy udziale niektórych członków Centrum w ramach projektu z okazji 50-lecia rozpoczęto tworzenie archiwum CCCS w Cadbury Research Library przy Uniwersytecie w Birmingham. Na stronie internetowej projektu można znaleźć część materiałów związanych z historią CCCS, m. in. raporty z rocznej działalności, artykuły i wywiady z byłymi pracownikami.

Tekst Wróblewskiego stanowi dobre wprowadzenie w problematykę wczesnego kulturoznawstwa krytycznego. Pewien niedosyt budzi brak odpowiedzi na pytanie w jakim sensie badacze pracujący w centrum stanowili szkołę – pojęcie to zostało użyte przecież w tytule. Nawiązując do rozważań Jerzego Szackiego można w tym przypadku mówić o szkole w sensie instytucjonalnym, a więc o grupie myślących podobnie badaczy (a także studentów) skupionych wokół jednej wspólnej instytucji, w ramach której prowadzili swoją naukową działalność³. Na pewno również pracownicy CCCS stanowili szkołę w znaczeniu psychologicznym, tj. łączyło ich w jakimś stopniu poczucie wspólnoty, przekonanie o wspólnych zainteresowaniach badaw-

³ Zob. J. Szacki, *Dylematy historiografii idei i inne szkice i studia*, Warszawa 1991, s. 91–103.

czych i celach, przeświadczenie, że stworzyli odrębny typ analizy kulturowej. Czy można jednak mówić o szkole w jakimś teoretycznym sensie? Rzecz jasna wszyscy badacze związani z CCCS czerpali inspiracje z tych podobnych nurtów teoretycznych, zwłaszcza, jak już była mowa, marksizmu w interpretacji Gramsciego. Powstaje jednak pytanie czy wypracowali jakieś własne oryginalne w miarę systematyczne teoretyczne ujęcie kultury, będące czymś więcej niż mało spójnym eklektyzmem. W obliczu podnoszonego niekiedy w stosunku do kulturoznawstwa krytycznego zarzutu braku systematyczności, koherencji i oryginalności rozważanie kwestii, na ile CCCS stanowiło szkołę wydaje się interesujące. Niestety, we wprowadzeniu nie znajdujemy analizy tego zagadnienia. Być może należało również więcej uwagi poświęcić wyjaśnieniu, dlaczego akurat w antologii znalazły się teksty tych a nie innych autorów. Wydaje się, że główny klucz doboru tekstów to chęć przedstawienia najważniejszych obszarów badawczych podejmowanych przez przedstawicieli tej szkoły, a także pokazanie różnorodności tematyki. Z tej perspektywy wybór tekstów nie budzi zastrzeżeń, chociaż może zastanawiać, dlaczego w antologii nie znalazły się fragmenty książki powstałej w CCCS pt. *Policing the Crisis Mugging, the State and Law and Order* (1978). Jak zauważa sam redaktor tomu, wspomniana książka to „chyba najdojrzalsze i najciekawsze studium szkoły z Birmingham” (s.14).

W antologii zebrano teksty następujących badaczy: Dick Hebdige, Stuart Hall, John Clark, Tony Jefferson, Paul Willis,

Chartlotte Brunson, Christine Griffin, Paul Gilroy. Część z tych nazwisk polskiemu czytelnikowi zapewne niewiele mówi, szkoda zatem, że nie umieszczono krótkich not biograficznych. Wróblewski wspomina jedynie o dalszej karierze Hebdige, Gilroya i Willisa. Jak zaznaczałem, zamieszczone w antologii teksty poruszają rozległą tematykę: znaczenie stylu subkultur, problemy komunikacji z perspektywy modelu kodowania i dekodowania, przemiany kultur młodzieżowych klasy robotniczej w kontekście zmian w edukacji i na rynku pracy, chuligaństwo stadionowe oraz związaną z nim subkulturę skinheadów, rolę motocykla w subkulturze bikersów, analizy muzyki popularnej, dylematy ruchu feministycznego, kwestię przedstawiania kobiet w kontekście rynku pracy, a także problematykę związków między rasą a klasą. Oprócz analiz konkretnych fenomenów teksty poruszają również kwestie teoretyczne, metodologiczne, a także polityczne czy ideologiczne. W centrum uwagi autorów znajduje się bowiem przede wszystkim kultura grup doświadczających różnego rodzaju dyskryminacji, upośledzenia, stygmatyzacji czy wykluczenia. Dla badaczy z CCCS kultury tych grup stanowiły interesujący przedmiot analiz o tyle, o ile wiązały się z oporem w stosunku do kultury dominującej. Nawiązując do Gramsciego, można powiedzieć, że analizowali je w kategoriach „wojny pozycyjnej”, tj. codziennej walki o kulturową i ideologiczną hegemonię w społeczeństwie. Siebie natomiast stawiali w roli organicznych intelektualistów, tj. jako badaczy zaangażowanych w mozolną, powszednią produkcję i rozprzestrzenianie

idei umożliwiających zmianę relacji władzy na korzyść grup podporządkowanych. Wiele z analiz z dzisiejszego punktu widzenia może razić naiwnością, by wspomnieć bezkrytyczną momentami wiarę w socjalizm, prymat analiz klasowych, sugestie o decydującym znaczeniu czynników ekonomicznych czy przekonanie o potencjale oporu zawartym w kulturze popularnej.

Wedle redaktora z tekstów zamieszczonych w tomie wypływa ważna nauka. Jego zdaniem kulturę zbyt często analizuje się w kategoriach znaczenia, sensów, symboli, wartości, interpretacji ignorując stosunki władz, warunki materialne, przemiany ekonomiczne czy politykę miejską, które również określają charakter zjawisk kulturowych. Książka przypomina natomiast, że takie podejście jest problematyczne. Jak pisze Wróblewski: „Czy wyjaśnimy działania środków masowego przekazu jedynie za pomocą retoryki, jaką się posługują, zapominając o ich reprodukcyjnej roli i zapleczu technologicznym? Czy będziemy w stanie uchwycić zmiany w nawykach słuchania muzyki pop, jeżeli weźmiemy pod uwagę ewolucji nośników dźwięku? John Clarke, Paul Willis, Stuart Hall i inni badacze z CCCS odpowiedzieliby, że nie. I to jest właśnie główna lekcja, jaką można wyciągnąć, czytając prace angielskich badaczy. Dla potencjalnych czytelników niniejszej książki powinna ona mieć charakter metodologiczny, ponieważ wyznacza kierunki do nowych, ciekawych badań i określa, jak należy patrzeć na działalność kulturową, aby zrozumieć jej dynamikę” (s.43).

Jeżeli chodzi o ogólną metodologiczną dyrektywę mówiącą, że należy rozpatrywać znaczenia w szerszym kontekście społecznym, ekonomicznym, politycznym itd., to można się zgodzić z Wróblewskim. Czy jednak antologia wyznacza kierunki, nowych ciekawych badań? Moim zdaniem stanowi przede wszystkim historyczny dokument pokazujący, co w latach 70. XX wieku w środowisku zaangażowanych badaczy w Wielkiej Brytanii uważano za interesujący przedmiot i sposób analiz. Jednak od tego czasu w kulturoznawstwie, także w jego krytycznym wydaniu nastąpiło wiele zmian. Na przykład trudno dzisiaj analizować subkulturę, którym w większości poświęcony jest recenzowany tom, za pomocą kategorii zaproponowanych przez badaczy związanych z CCCS. Zakwestionowano chociażby charakterystyczne dla badaczy z CCCS tezy, że subkultury to wyraźnie wyodrębnione następujące po sobie zgodnie z linearną logiką zjawiska, że mają one wyraźny klasowy charakter czy że są przejawem oporu wobec kapitalizmu⁴. Niemniej mimo kilku drobnych w zasadzie zastrzeżeń należy się cieszyć z wydania antologii. Dla polskiego czytelnika to bardzo cenna publikacja. Trzeba również zaznaczyć, że książka została starannie zredagowana, a tłumaczeniom niełatwych przecież miejscami tekstów nie sposób nic zarzucić.

Krzysztof Jaskułowski

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej w Warszawie

⁴ Por. *The Post-Subcultures Reader*, D. Muggleton, R. Weinzierl (red.), Oxford–New York 2003.

Marcin Pełka (rec.): Saul Friedländer, *Refleksy nazizmu. Esej o kiczu i śmierci*, Warszawa 2011, ss. 125.

DOI: 10.15804/kie.2014.03.21

Saul Friedländer, jeden z najwybitniejszych historyków problemu Zagłady Żydów, wydał w roku 1982 esej, który za sprawą Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego jest już dostępny polskiemu czytelnikowi. Jest to pozycja niezmiernie ważna (może nawet należąca do kluczowych) dla wszystkich naukowców, którzy biorą za przedmiot badań katastrofę nazizmu, jak i wiążące się z nią założenia ideologiczne i fakty historyczne. Omawiany, bardzo kompetentny i bogaty w przykłady esej przedstawia dwa rodzaje zagadnień. Po pierwsze, traktować pojęcie kiczu jako klucz interpretacyjny do zrozumienia nazizmu (wskazać jak z perspektywy estetycznej i estetyczno-etycznej należy potępiać nazizm). Po drugie wskazać niepokojącą tendencję, która towarzyszy osobom nazizm badającym, czyli pewne uleganie fascynacji jego źródłami. A jest to uleganie często nieuświadomione, podskórne, typowe dla każdego naukowca, którego fascynuje przedmiot jego badań. Z tym drugim paradygmatem wiąże się, niestety, pewien zarzut, który w odpowiednim miejscu przedstawić należy samemu autorowi.

Na uwagę zasługuje dobrze skomponowany wstęp Pawła Śpiewaka, w którym nie tylko przedstawia czytelnikowi miejsce tej pracy pomiędzy innymi, które słusznie krytykują nazizm z perspektywy estetyki, ale także pozwala dogłębniej zrozumieć podejście Friedländera do tematu. Kicz, jak

wskazuje Śpiewak, nie jest ściśle zdefiniowany w omawianym przez niego esej, gdyż próba jego opisanego dałaby w efekcie obszerną pracę, nawet kilkutomową. Autor wstępu daje nam jednak pewien zarys znaczeniowy, w którym nazywa kicz „złą sztuką, bezgustem, zdegenerowanym pięknem”, zaznaczając, że w każdym z tych przypadków jest ono „kłamstwem” (s. 11). Nazizm rozumiany jako kicz, był po prostu kłamstwem, stając się w efekcie złem moralnym, a dzięki takiemu podejściu perspektywa badawcza, dotąd estetyczna, staje się estetyczno-etyczną, pozwala oceniać i słusznie potępiać dokonania miażdżącej, kiczowatej ideologii.

Sam kicz brać się miał z tradycji romantycznej, a nazizm czy faszyzm (lektura książki nie odpowiada jednoznacznie na pytanie, czy są to dla autora synonimy, czy też pierwsze z tych pojęć zawiera się w drugim) są jego czystymi przejawami. Po pierwsze, adresowane są do człowieka masowego, kicz-man (czy też: kitsch-mana), łaknącego prostych, prymitywnych emocji. Po drugie, kicz nie wymaga zastanowienia, daje gotowe odpowiedzi, jest skrótowy i przez to zafałszowany, pozwala nie myśleć, ograniczając się do prostych (prostackich) opozycji i stwierdzeń. Po trzecie, „nie ma kiczu, który kończy się znakiem zapytania. Kicz kończy się stwierdzeniem” (s. 15–16). Obraz świata, jaki kicz przedstawia jest jedynym i niezaprzeczalnym, zaś wystąpienie przeciw takiemu ujęciu rzeczy jest niebezpieczne.

Pewien niepokój budzić może jednak stwierdzenie, iż kicz jest czymś, co zasługuje jedynie na lekceważenie i obojętność (s. 16). Owszem, jest on „miernikiem stanu

społecznych zmian” (ibidem), a także – pożywką dla przedstawicieli kultury masowej, ale skoro mówimy o kiczu, który przekładał się na politykę, piszemy o takiej wątpliwej, kiczowatej estetyzacji polityki, a także – co gorsza – wojny, to stwierdzenie, iż lekceważenie jest reakcją wystarczającą, jest twierdzeniem niebezpiecznym. W końcu historia dała świadectwo tego, jak lekceważenie powstania i rozwoju kiczu-nazizmu przyniosło skutki katastrofalne.

Dyskurs toczący się od końca wojny po lata sześćdziesiąte nakazywał o nazizmie mówić z odrazą, a najlepiej nie mówić o nim wcale. Ale – diagnozuje Friedländer we *Wprowadzeniu* – lata sześćdziesiąte wprowadziły nowy dyskurs, zaś badacze problemu coraz częściej odczuwali zaniepokojenie coraz większą ilością filmów i książek, które na różne sposoby nawiązywały do nazizmu. Nazizm miał się dla wielu jawić atrakcyjnym nie jako wyrazista ideologia, lecz jako „potęga emocji, obrazów i fantazmatów” (s. 32), zaś spektakl kiczu miał działać urzekająco i być źródłem dla wielu twórców do tworzenia własnych dzieł. Słusznie autor zauważa, że jest to zjawisko niepokojące, bo medytując nad nazizmem różni twórcy i badacze ulegają jego złudnemu urokowi. Niepokój pojawia się też w nich samych, gdyż z jednej strony zazwyczaj są świadomi jego prawdziwego oblicza, a z drugiej odczuwają jego fatyczną moc. Wszystko, czego zabrakło mi w tym momencie, to stanowczego potępienia takiej postawy, sprzeciwu autora wobec poddawania się takiemu kiczowi. Zdecydowanie tego u Friedländera brakuje. Autor stara się jedynie nakreślić źródła i sposób

działania kiczowatego spektaklu nazizmu, gdyż „interpretacje polityczne, ekonomiczne i społeczne są niewystarczające” (s. 31).

Skupia się Friedländer przede wszystkim na ukazaniu kilku głównych zabiegów estetycznych, którymi posługiwał się nazizm. Pierwszy rozdział rozpoczyna się od zestawienia, które powoduje dreszcz, czyli to, co odczuwamy przy zestawieniu na pozór sprzecznych i wzajemnie wyłączających się wartości. Kicz, rozumiany jako to, co zaspokaja pospolite uczucia gustu większości, został w nazizmie zestawiony z kategorią śmierci. Są to elementy sprzeczne, bo pierwszy jest w końcu tandetną harmonią, drugą zaś cechuje samotność i paniczny lęk. Zdaje się, iż motywów tych pogodzić się nie da. Ale ich współwystępowanie było typowe dla każdego zachowania Hitlera, towarzyszyło jego autokreacji, jak i szeroko rozumianym spektaklom (defilady, obchody rocznic, niemal religijnie kultywowane święta), które tworzył.

Nie były to jedyne motywy w nazistowskiej estetyce kiczu. Faszyzm, ta forma buntu przeciw nowoczesności i postępującej industrializacji, która w przeszłości szukała motywów do budowy bliżej nieznanego, archaicznego stanu utopii, korzystał też z motywów innych. Wśród nich był motyw bohatera. Największym zawsze był ten, któremu przyjdzie zginąć. Do takiej śmierci od najmłodszych lat szkoleni byli młodzi ludzie, indoktrynowani za pomocą różnych form spektaklu. Wszyscy oni byli młodzi, czysti i właśnie to określało ich unikatowość i wielką wartość. Ich życie, włącznie ze szkoleniem do doniosłej misji,

organizowano w placówkach podobnych do religijnych zakonów, w których trzyma się tajną elitę, gdzie wpajano im podstawowe wartości z wiernością na czele. Friedländer pokazuje, jak kinematografia III Rzeszy gloryfikowała wszystkie te estetyczne skrajności kiczu, a także ich praktyczne wykorzystanie w życiu społecznym, ale jego analiza – zgodnie z zamysłem – idzie dalej. Kilka przykładów późniejszej literatury i filmografii pokazuje, jak motywy te ukazywane są po dziś dzień. Nie jest moim zamiarem streszczanie wszystkich przykładów, jakie podaje autor, w celu ich zbadania polecamy lekturę tej wartościowej pracy. Zamiast tego warto zwrócić uwagę na refleksję autora odnośnie samego Hitlera, który przecież stanowił centralny punkt tej ideologii i był gwarantem jej realizacji. Wspomnienia K.W. Krausego, osobistego lokaja Führera, dają świadectwo człowieka „towarzysko niewyrobionego i wiecznego wyrostka” (s. 51), co stanowi kolejny kontrast, tym razem nie w łonie samego nazizmu, a w jego konfrontacji z rzeczywistością.

Nostalgia za przeszłością łączy się z kiczowatym spektaklem śmierci, który ma zagwarantować jej odrodzenie w przyszłości. Elita czystych, młodych bohaterów, którzy gotowi byli ginąć za restaurację dawno utraconego idealnego porządku, zawierała się w nazizmie i jest chętnie eksponowana w dzisiejszej sztuce filmowej i beletrystyce, fascynuje twórców budząc niepokój.

Sama śmierć miała dla nazistów niejasne i nieuchwytnie znaczenie, ale była na stałe wpisana w ich ideologię. Z jednej strony budziła tak ważny dla niej wieczny

niepokój, z drugiej była przedmiotem kultu, zwłaszcza ofiar, które stać będą na wiecznej warcie.

Wszystkie te ideologiczne przesłanki były pewnymi rodzajami mitów, które „w błażej narracji” miały przekazywać „komunikaty aspirujący do uniwersalnej ważności” (s. 58). O ile jednak mit cechuje się pewnym przesłaniem, o tyle „kicz jest zdegenerowaną formą mitu” (s. 60), gdyż zawdzięcza mu jedynie emocjonalną siłę, nie posiadając już jego uniwersalnych treści.

Rozdział drugi niniejszego eseju przynosi opis zasygnalizowany już w rozdziale poprzednim, a dotyczący Hitlera, centralnej osoby ideologii nazistowskiej. Zapewne było to działaniem celowym Friedländera, aby sam wódz opisany był jako pełen głębokich sprzeczności. To przedstawienie osoby, która sama w sobie była jedynie osobowością niszczącą, której celem działań ostatecznie była i musiała być nicość, a której charakterystycznym żywiołem był – zgodnie ze zdaniem Speera – ogień. Osoba, która – jak słusznie zauważono – nie zostawiła po sobie absolutnie nic pozytywnego. *Absolutny nihilizm* jego działań, który okazał się też ich jedynym efektem, kontrastuje z obrazem osoby całkowicie nieprzystosowanej do życia, która trzy lata ubierała błyszczące pantofle do białych garniturów i jak małe dziecko wybrzydzała na skarpetki, które nigdy jej nie pasowały. Speer, nawet po wojnie, kiedy urok Führera przestał nań oddziaływać, wciąż nie mógł zrozumieć jego osobowości i uwodzicielskiego, wręcz zniewalającego charakteru. To wizja osoby, która swego czasu była najważniejszym człowie-

kiem na świecie, a jednocześnie nie potrafiła radzić sobie z prozaicznymi wymogami codziennego życia. Dziś wywoływać to może zarówno przerażenie, jak i litość, co widać w tych kilku powieściach, na które powołuje się Friedländer.

Spotykamy tu opis człowieka, który z jednej strony był drobnomieszczańskim everymanem, ale i szarmanckiego dla kobiet, który „otchłań nicości” (s. 73) własnego charakteru przysłał obrazem wielkiego wodza i geniusza, twórcy nowego świata. Doskonale płytkość i nicość jego poglądów i dążeń podkreśla cytowany w eseju J.C. Fest, gdy mówi, że Hitler chciał uchodzić za największego budowniczego w dziejach, a nie pozostawił po sobie żadnej budowli, żadnego powiedzenia, żadnej głębokiej myśli. Fest słusznie nazywa Führera wielkim tylko z jednego powodu – „ponieważ bardzo wielki był w nim komponent zła” (s. 74), a gdyby był zginął w 1938 roku, zostałby zapamiętany jako jeden z największych przywódców (może nie tylko Niemiec) w dziejach.

Kicz dostrzegamy w jego postawie także na inne sposoby. Na przykład, gdy kreował się na wielkiego człowieka wiecznie samotnego czy poprzez wszech odczuwalny erotyzm władcy, który przecież aż nadto kreował się na rygorystę moralnego. Widać ten erotyzm także w woli całego narodu do ponoszenia wszelkich strat w imię idei, które ograniczały się – jak słusznie zauważono – jedynie do „pragnienia destrukcji i śmierci” (s. 80).

Ostatnią sprzecznością wartą wynotowania jest ta pomiędzy głosem po-

trzeby ostatecznego rozwiązania kwestii żydowskiej a jej realizacją. W końcu postulat zbrodni na ludzkości podnoszony był przez Hitlera zawsze i publicznie, ale gdy już miał go wdrożyć, zawsze milczał. Ostatecznie nie było żadnego wyraźnego rozkazu ani jednego formalnego pisma nakazującego tego okrutnego wielomilionowego ludobójstwa.

Zgodnie z opisem autora rozdział trzeci traktuje o innym problemie niż rozdziały pozostałe, ale sygnalizowanie i komentowanie jego treści na końcu godziłoby w spójność komentarza. Pomijam tutaj problem „paraliżu języka” (s. 92), który jest istotny, bo w końcu faktycznie trudno za pomocą mowy opisywać rozmiar krzywd i zła wyrządzonych przez nazistów, miast tego skupić się chcę na problemie, który wydaje się ważniejszy. Parokrotnie pada w książce stwierdzenie o „egzorcyzmowaniu” nazizmu, czyli zabiegu, któremu nie można się dziwić, bo w końcu próba oswojenia się z przeszłością i jej zrozumienia nie jest niczym szczególnym. Problem jednak w tym, iż sztuka poprzez wspomniane „egzorcyzmy” nieraz ulega złudnemu urokowi kiczu, którego okrutność jest stale osłabiona przez niewydolność języka. Służy to rewizjonistom, którzy albo banalizują fakt holokaustu, albo mu wręcz zaprzeczają. „Rewizjonizm oczyszcza przeszłość, frymarząc faktami” (s. 88). Idiotyzm takiego podejścia jest przez Friedländera mocno podkreślany, bo w końcu zaprzeczyc tej olbrzymiej zbrodni na ludzkości się nie da, fakt zaś, że nie pozostały żadne dotyczące jej rozkazy na piśmie nie jest tutaj – bo nie może być –

żadnym dowodem. W końcu walka z rewizjonizmem jest walką z odradzającym się faszyzmem (s. 103).

Treści zakończenia, czyli rozdziału czwartego, można się domyślić po lekturze poprzednich partii tekstu. Nazizm jest dziś doskonałą metaforą zła, jako czegoś złożonego, czego istotę trudno przejrzeć i zrozumieć. Zdaje się, że wnioski Friedländera da się zwięźle wyrazić – jest to twór intelektualny, który swoją wizją mocy i wszechogarniającego, archaicznego ładu, zniewalał olbrzymie rzesze ludzi, budząc w nich „poczucie dreszczu”, jednocząc sprzeczne motywy i zachowania, nie posiadając jednak żadnej głębi. Próby analizy nazizmu z perspektywy antysemityzmu, dążenia do władzy, nieuświadomione chęci destrukcji, nowego systemu wartości czy erotyzmu władzy zawsze są jednostronne. Nie da się go określić za sprawą jednego z takich kluczy, natomiast w zestawieniu nawzajem się one – mówiąc nieco przewrotnie – wykluczają. Żadnej głębi tam nie ma, jest tylko dążenie do anihilacji, pustka i zniszczenie. Właśnie to jest dla Friedländera przyczyną, dla której nazizm pozostaje wiecznie niezrozumiały, a jednocześnie fascynujący dla wielu badaczy i twórców, którzy poświęcają mu swoją uwagę.

Trudno nie zgodzić się z autorem, że to, co nazywa on drugim dyskursem, budzi niepokój. Friedländer doskonale wskazuje z perspektywy estetycznej, jak niebezpieczny może być dla umysłowości ludzkiej kontakt z ideologią nazizmu, wskazuje mechanizmy egzorcyzmów, fascynacji jego motywami w sztuce i ukazuje poważny pro-

blem, problem rewizjonizmu, który w niebezpieczny sposób umniejsza, bądź neguje zatracającą, niszczycielską moc nazizmu.

Jest jednak kilka kwestii, które w samym wywodzie mogą budzić niepokój. Uważam, że skoro mówi się w eseju o autorach, którzy zaczynają się w sposób niebezpieczny fascynować nazizmem, to samemu trzeba, choćby w jednym zdaniu i w sposób najbardziej ogólny, odciąć się od takiej fascynacji. Oczywiście Friedländer podchodzi do problemu w sposób naukowy i zdania wartościujące pozostawia dla siebie, jest to w końcu oznaką naukowego dystansu do przedmiotu badań. Jednak kiedy pisze się o infekującej dla wielu mocy nazizmu wypada stwierdzić, iż samemu tej infekcji się nie uległo. Nie jest to w końcu praca natury estetycznej, lecz – jak wskazałem – estetyczno-etycznej, skoro więc padają takie kategorie, jak „zło moralne” itp., to w kilku co najmniej momentach zabrakło mi jawnego przeciwstawienia się takiemu złu. A sposobów na to było kilka. Opis tego, jak Himmler tworzył nową moralność dla SS, które, wbrew wiedzy ogółu ludności, wiedziało o zbrodniach obozowych, ba, dokonywało ich (s. 101), nie został wsparty koniecznym moim zdaniem potępieniem takiego stanu rzeczy, który w końcu kpił z całej dotychczasowej nauki o moralności. W innym miejscu wspomina autor o nastrojach antysemitycznych i ich źródłach (s. 109), czyniąc to w sposób naukowy i beznamiętny, a dalej ukazuje na podstawie cytatów, dlaczego Żydzi są politycznymi i ekonomicznymi zwycięzcami tej wojny. Starczyłoby dodać jedno słowo, iż są też zwycięzcami moralnymi.

Sformułowany przeze mnie powyżej zarzut nieokreślenia własnego stanowiska nie może być jednak traktowany jako próba podważenia tej wartościowej pracy. Zmaganie się z przeszłością, ze wspomnieniem nazizmu okazuje się faktycznie niebezpieczne, co przez Friedländera jest aż nazbyt dobrze ukazane. Zwróćmy też uwagę, iż książka ta przychodzi do naszego kraju z trzydziestoletnim opóźnieniem, kiedy już w istotny sposób poszerzył się zasób filmów i książek, które na różne sposoby do nazizmu nawiązują. Pytaniem bez odpowiedzi pozostaje dla mnie jak rozbudowałby swoje wnioski Friedländer, gdyby do omawianych książek, takich jak: *Król Olch*, *Portage to San Cristóbal* i filmów *Lacombe Lucien* i *Lili Marleen*, doszły chociażby *Bękart wojny* i *Iron Sky*.

Marcin Pełka

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Katarzyna Sygulska: „Polska szkoła – wczoraj, dziś, jutro”

DOI: 10.15804/kie.2014.03.22

Dnia 17 grudnia 2013 roku w Krakowie odbyła się konferencja naukowa zatytułowana „Polska szkoła – wczoraj, dziś, jutro”, zorganizowana przez Uniwersytet Pedagogiczny. Kolejne sympozjum zorganizowane na krakowskiej uczelni i wpisujące się w obchody 240-lecia Komisji Edukacji Narodowej stało się dobrą okazją do debaty nad systemem edukacji w zmieniających się warunkach kulturowo-cywilizacyjnych. Uroczystej inauguracji spotkania naukow-

ców dokonał JM Rektor Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie prof. dr hab. Michał Śliwa, który objął patronat honorowy nad konferencją. W sympozjum poświęconym systemowi polskiej oświaty w roli ekspertów wzięli udział wybitni polscy pedagodzy.

Konferencja zainaugurowała działalność Interdyscyplinarnego Centrum Badań Edukacyjnych Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie (www.icbe.up.krakow.pl). Do jego celów należą: inicjowanie w uczelni i koordynowanie międzyuczelnianych interdyscyplinarnych badań nad edukacją, współpraca z polskimi i zagranicznymi uczelniami oraz ośrodkami naukowymi, organizowanie seminariów i konferencji naukowych, a także współpraca ze szkołami, placówkami oświatowymi, kuratoriami oświaty oraz ośrodkami doskonalenia nauczycieli. Zadania Centrum to również: prowadzenie szkoleń i kursów dla osób zarządzających oświatą, nauczycieli, doktorantów i studentów, inicjowanie publicznych debat dotyczących szkolnictwa oraz tworzenie propozycji zmian w systemie oświaty, kształcenia i wychowania w Polsce. Na jakość edukacji mają wpływ badania naukowe i przełożenie ich wyników na praktykę. Ta właśnie idea przyświeca utworzonej jednostce badawczej.

W sympozjum uczestniczyli liczni przedstawiciele uczelni wyższych, szkół i innych instytucji oświatowych oraz studenci. Spotkanie prowadził prof. dr hab. Tadeusz Gadacz, który dzielił się swoimi cennymi uwagami z przybyłymi gośćmi. Program konferencji obejmował cztery panele tematyczne. Po zakończeniu każdej z części

odbywała się dyskusja, w której głos zabierali pedagodzy, mówiąc o swoich doświadczeniach i spostrzeżeniach. W przerwach toczyły się interesujące, mniej formalne dyskusje.

W pierwszym panelu pod tytułem „Czy polski system oświaty jest wydolny?” wzięli udział następujący goście: prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN), prof. dr hab. Maria Dudzikowa (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz (prof. Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu), prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański) oraz prof. dr hab. Mirosław J. Szymański (Akademia Pedagogiki Specjalnej).

Moderatorem tej części był B. Śliwerski, który mówił o problemach oświaty w Polsce, wśród których wymienił: naruszanie prawa dziecka do obiektywnej oceny, pozorowanie wsparcia dzieci o specjalnych potrzebach i złe warunki higieniczne w szkołach publicznych. Problem stanowi także bardzo wysoki poziom odpadu społecznego w Polsce, niweczenie szansy na sukces uczniów, duże niepowodzenia szkolne oraz gorsza sytuacja dzieci w środowisku wiejskim.

Temat kontynuowała M. Dudzikowa, która również wskazywała na niedomagania szkolnictwa. W swoim wystąpieniu dotknęła m.in. kwestii reform, pozorowania działalności szkoły i niskiego poziomu czytelnictwa książek wśród Polaków. Pani Profesor mówiła także o tym, że na drodze awansu naukowego pedagodzy zbyt często podejmują tematy banalne, nieużyteczne dla praktyki. Stwierdziła ona, że istnieją tematy bardzo

ważne, które nie są w ogóle lub dostatecznie zgłębiane przez badaczy, na przykład temat dotyczący kuratorium oświaty.

Następny referat, skoncentrowany na dyskursie politycznym, medialnym i ekonomicznym oświaty, przedstawiła M. Nowak-Dziemianowicz. Powiedziała ona, że edukacja w Polsce nie jest już wartością autoteliczną. Jest natomiast podporządkowana czyimś interesom, a debata medialna wykorzystuje ją do swoich celów. W wypowiedzi prelegentki padł nawet wniosek, że media i władza traktują odbiorców jako niezdolnych do rozumienia. Obecnie mamy do czynienia z prymatem ekonomii, konkurencyjności, przez co szkoła traktowana jest niemal jak zakład produkcyjny.

Czwarty wykład tej części należał do D. Klus-Stańskiej, nawiązującej do wyników badań międzynarodowych. Profesor zwróciła uwagę na lawinowy wzrost liczby korepetycji. Wyniki badań pokazują, że Polska przoduje w liczbie zajęć korepetycyjnych. Badani uczniowie prezentują również stosunkowo niski poziom wiedzy z zakresu przedmiotów matematyczno-przyrodniczych.

Na problemach oświaty koncentrował się także M.J. Szymański, kończący swoim wystąpieniem pierwszą część. Mówił, że nie ma odpowiedniej selekcji różnicującej w szkolnictwie, a przejście z jednego poziomu edukacji na drugi zapewnia często tylko dobra frekwencja na zajęciach. Wiele szkół wyższych kształci zbyt dużą liczbę specjalistów, którzy nie mogą znaleźć po studiach zatrudnienia w wyuczonym zawodzie.

W pierwszym panelu rozważania skoncentrowane były wokół kwestii wydolności polskiego systemu oświaty. Paneliści skupili się na unaocznieniu problemów dotyczących edukacji, pojawiło się wiele negatywnych komentarzy na jej temat. Uczestnicy mogli usłyszeć, że polska edukacja nie służy dobru społeczeństwa i nie jest ona podległa kontroli społecznej. Kolejne wystąpienia potwierdzały niedomagania systemu kształcenia, co wiąże się z kwestią dużego bezrobocia.

Drugi panel miał przynieść odpowiedź na pytanie: „Czy polskie szkoły kształcą?”, a udzielić na nie odpowiedzi mieli: prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski (prorektor Akademii Pedagogiki Specjalnej), dr hab. Joanna Madalińska-Michalak (prof. Uniwersytetu Łódzkiego), dr hab. Barbara Kędzierska (prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie) i dr hab. Krystyna Ablewicz (prof. Uniwersytetu Jagiellońskiego).

Panel ten moderował S. Kwiatkowski, który swój referat skoncentrował na trzech komponentach kształcenia: wiedzy, umiejętnościach i kompetencjach społecznych. Profesor zwrócił uwagę na to, iż szkoła powinna uczyć nie tylko danych, ale także sposobu dochodzenia do danych. Jeśli chodzi o kwestię umiejętności, pracodawcy wskazują na ich niedobór. W szkole kształtowane są umiejętności nieprzydatne w praktyce. Trzeci element kształcenia – kompetencje społeczne – świadczą natomiast o naszym człowieczeństwie, dlatego ważne jest odpowiednie ich kształtowanie, co jest wyzwaniem dla polskiego szkolnictwa.

Na konieczność pozytywnych zmian wskazała także J. Madalińska-Michalak,

prezentująca wyniki badań. Jej wnioski odnosily się do kwestii potrzeby wzajemnego zaufania, otwartej komunikacji i tworzenia wspólnej wizji przyszłości w edukacji. Osoby zarządzające w oświacie powinny dzielić się z innymi swoimi sukcesami oraz porażkami, aby można było uczyć się także na błędach.

Na postawione w panelu pytanie starała się odpowiedzieć także B. Kędzierska, która ciekawie ukazała zagadnienie kompetencji, nawiązując do wyników międzynarodowych badań. Podkreśliła ona, że kompetencje są efektem kształcenia szkoły i powinny nam służyć przez całe życie. Poziom kompetencji Polaków stosunkowo nie jest wysoki, jednak optymistycznym akcentem jest fakt, iż wzrósł on w ostatnich latach.

Drugi panel zakończyło wystąpienie K. Ablewicz, akcentującej znaczenie odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pełnienia swej roli. Przedstawiła ona postulaty dotyczące ich edukacji – selekcja na studia nauczycielskie, rozbudowany program kształcenia ogólnopedagogicznego, kształcenie na pięcioletnich studiach (nie kursach) w akademiach i uniwersytetach, a także kształtowanie kompetencji interpersonalnych.

W drugiej części konferencji dokonano refleksji nad funkcją kształcąca szkoły. Poddano analizie przekazywanie wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych oraz przedstawiono ocenę tych kwestii. Zwrócono uwagę na niedostateczny poziom kształcenia oraz niedobór różnorodnych kompetencji. Zaprezentowano konkluzje i zalecenia dotyczące kształcenia dzieci, młodzieży oraz przyszłych nauczycieli.

Kolejna sesja została poświęcona próbie odpowiedzi na pytanie: „Czy polskie szkoły wychowują?”. W części tej udział wzięli następujący specjaliści: prof. nzw. dr hab. Marek Konopczyński (rektor Pedagogium w Warszawie), dr hab. Janusz Gęsicki (Akademia Pedagogiki Specjalnej), dr hab. Wiesław Ambrozik (prof. Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) i dr hab. Jacek Pyżalski (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu).

Trzeci panel prowadził M. Konopczyński, który przedstawił mity o wychowującej szkole. Pierwszy mit mówi, że szkoła jest instytucją wychowującą. Jednak według profesora w rzeczywistości żadna instytucja sformalizowana nie może wychowywać, ponieważ wychowanie nie jest zbiorowym i instytucjonalnym procesem. Jest nim proces indywidualny i osobowy, oparty na uwewnętrznianiu przez wychowanka danej hierarchii wartości przekazywanej poprzez bliskie mu osoby. A należy pamiętać, iż rola kształtowania światopoglądu jest przypisana rodzinie. Drugi mit to postrzeganie lekcji jako narzędzie wychowawcze. Jednak prawda jest taka, że jest to nieporozumienie, gdyż wychowanie z założenia jest ciągłe i całościowe, a jego cele aksjologiczne spójne z metodami postępowania. Trzeci mit traktuje o tym, że nauczyciel jest wychowawcą. W rzeczywistości nauczyciele są przewodnikami uczniów po świecie wiedzy, a nie wartości. Konkludując, wystąpienie prelegenta opierało się na tezie, że szkoła nie wychowuje.

Następnie J. Gęsicki poruszył kwestię braku zaufania w szkole, która dotyczy wszystkich podmiotów – nauczycieli,

uczniów, rodziców, nadzoru pedagogicznego. Brak wzajemnej ufności w środowisku szkolnym niekorzystnie wpływa na proces wychowania. Wyraził on nadzieję na to, że kiedyś szkoła będzie dobrze wychowywać.

Kolejny panelista – W. Ambrozik – mówił, że szkoła utrwała rozwarstwienie społeczeństwa i nie przygotowuje do ustawicznej pracy. Dlatego istnieje olbrzymia potrzeba reformy i konkretnych, praktycznych dyrektyw. Jednak w procesie zmian muszą uczestniczyć także rodzice, którzy również są podmiotem w szkolnictwie. Diagnoza systemu oświaty została już przeprowadzona, obecnie priorytetowe znaczenie ma dokonanie konkretnych zmian.

Niniejszą część zakończył wykład J. Pyżalskiego, nawiązujący do wyników badań dotyczących nauczycieli. Wskazał on na nieadekwatne, niesprawiedliwe sposoby i kryteria oceny zachowania uczniów. Przytoczył także przykłady na to, że część nauczających dobrze wychowuje, co było pozytywnym akcentem dotyczącym oceny szkoły.

W omówionej sesji poruszono problematykę wychowania przez szkołę. Wystąpienia uczestników skoncentrowane były na niedomaganiach systemu szkolnictwa, jednak starano się dostrzec pozytywne i optymistyczne akcenty w tej kwestii. Poddano w wątpliwość wychowanie przez szkołę, rozpatrywano perspektywę szkolnictwa i podkreślono konieczność reform, które powinny przebiegać stopniowo.

Ostatnia część konferencji miała przynieść odpowiedzi na pytanie: „Czy polskie szkoły dokonują transmisji kulturowej?”, a odpowiedzieć na nie mieli: dr hab. Michał

Głazewski (prof. Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie), dr hab. Wiesław Andrukowicz (prof. Uniwersytetu Szczecińskiego), dr Lech Sałaciński (Uniwersytet Zielonogórski) oraz dr Paweł Walczak (Uniwersytet Zielonogórski).

Moderatorem czwartej części był M. Głazewski, który dokonał wprowadzenia do tematu panelu. Powiedział m.in. o tym, iż uzyskanie dyplomu uczelni nie odnosi się do posiadanej wiedzy, a dyplomy są reprezentantami, znakami edukacji. Wskazał także na pozór istnienia edukacji.

Następnie kwestię transmisji kulturowej podjął W. Andrukowicz. Podkreślił on, że współcześnie mamy do czynienia nie tylko z promocją kultury, ale także kulturą promocji. Postawił także ważne pytanie do przemyslenia: czy misja szkoły ma wychodzić od potrzeb kultury czy dziecka?

Potem L. Sałaciński zaprezentował w swoim referacie refleksje z badań, dotyczące wychowania do wartości. Mówił m.in. o wartościach uznanych przez nauczycieli i uczniów, celowym przekazie wartości w szkole, ocenie skuteczności wychowania do wartości oraz odpowiedzialności za skutki tego wychowania. Omawiał on również źródła uznanych przez uczniów wartości, a także analizował kwestię potrzeb organizacji w szkole wychowania do wartości.

Podsumowania wystąpień dokonał P. Walczak. Ukazał on aktualne szanse oraz wyzwania wobec problemów edukacji. Powiedział, że w szkole mijają się ze sobą ludzie – uczniowie z nauczycielami, nauczyciele z rodzicami itd. Ten brak realnego spotkania w szkole rodzi pozór w edukacji.

Podkreślił także wartość zinternalizowanej wiedzy, do której należy przekonać uczących się. Zwrócił uwagę na wielokierunkowość transmisji kulturowej, w której młodszy uczy się od starszych, a starsi uczy się od młodszych. Na zakończenie prof. Gadacz podsumował spotkanie oraz podziękował gościom, uczestnikom i organizatorom.

Konferencja stała się miejscem rozważań teoretycznych oraz wymiany doświadczeń badawczych na temat polskiej szkoły. Wydarzenie zaowocowało bardzo ciekawymi wykładami, które nie przyniosły optymistycznych konkluzji dotyczących polskiej edukacji. Jednak zaproszeni goście przedstawili nie tylko diagnozę polskiego systemu oświaty, ale również propozycje zmian, które mogą w przyszłości przynieść pozytywne skutki w praktyce. Do zaleceń dotyczących szkoły należą: nauczanie sposobów dochodzenia do informacji (a nie samych danych), stosowanie metod heurystycznych w nauczaniu, kształtowanie i mierzenie kompetencji społecznych, uspołecznianie dzieci i młodzieży, wprowadzenie adekwatnej selekcji różnicującej w szkolnictwie. Zwrócono także uwagę na kwestię kształcenia przyszłych nauczycieli i zaakcentowano konieczność utrzymywania odpowiednio wysokiego poziomu nauczania na studiach wyższych. Spotkanie konferencyjne stało się także okazją do ukazania wagi wzajemnego zaufania i otwartej komunikacji w szkole. Wydarzenie ukazało potrzebę budowania wspólnej wizji przyszłości i partnerstwa edukacyjnego.

Katarzyna Sygulska

Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie



AUTORZY

RYSZARD BOROWICZ (1945–2014)

Katedra Socjologii Edukacji i Pedagogiki
Społecznej
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń

LUCYNA CZECHOWSKA

Katedra Historii Dyplomacji
Wydział Politologii i Studiów Międzynarodowych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Batorego 39L, 87-100 Toruń
czechowska@umk.pl

ANETA DUDA

Instytut Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej
Wydział Nauk Społecznych
Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II
ul. Droga Męczenników Majdanka 70,
20-325 Lublin
aduda@kul.pl

BARBARA JABŁOŃSKA

Instytut Socjologii
Wydział Filozoficzny
Uniwersytet Jagielloński
Grodzka 52, 30-962 Kraków
b.jablonska@uj.edu.pl

KRZYSZTOF JASKUŁOWSKI

Szkoła Wyższa Psychologii Społecznej
Wydział Zamiejscowy SWPS
we Wrocławiu
Aleksandra Ostrowskiego 30, 53-238 Wrocław
krzysztofja@op.pl

MAREK JEZIŃSKI

Katedra Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej
Wydział Politologii i Studiów Międzynarodowych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Batorego 39L, 87-100 Toruń
jezmar1@wp.pl

ALINA KAŁUŻNA-WIELOBÓB

Katedra Psychologii
Zakład Badań Podstawowych w Psychologii
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
akaluzna@up.krakow.pl

MARCIN KILANOWSKI

Instytut Filozofii
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Fosa Staromiejska 1A, 87-100 Toruń
markil@umk.pl

MARCELA KOŚCIAŃCZUK

Instytut Kulturoznawstwa
Zakład Semiotyki Kultury
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ul. Szamarzewskiego 89A, 60-568 Poznań
marcelak@amu.edu.pl

MARTA KOTARBA-KAŃCUGOWSKA

Katedra Pedagogiki Małego Dziecka
Instytut Wspomagania Rozwoju Człowieka
i Edukacji
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii
Grzegorzewskiej w Warszawie
ul. Szczęśliwicka 40, 02-353 Warszawa
mkotarba@aps.edu.pl

MAŁGORZATA H. KOWALCZYK

Katedra Opieki i Profilaktyki Społecznej
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
Gagarina 9, 87-100 Toruń
mhkowalczyk@umk.pl

TOMASZ KOZŁOWSKI

Katedra Pedagogiki i Socjologii
Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych
i Dziennikarstwa w Poznaniu
ul. gen. Tadeusza Kutrzeby 10, 61-719 Poznań
tomasz.kozlowski@wsnhid.pl

TOMASZ SZYMON MARKIEWKA

Instytut Filozofii
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Fosa Staromiejska 1A, 87-100 Toruń
markiewkatomasz@wp.pl

ELŻBIETA NAPORA

Instytut Filozofii, Socjologii i Psychologii
Wydział Nauk Społecznych
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
ul. Zbierskiego 2/4, 42-200 Częstochowa
e.napora@ajd.czest.pl

DARIUSZ PAKALSKI

Instytut Filologii Germańskiej
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Gdański
ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk
dariusz.pakalski@ug.edu.pl

MARCIN PEŁKA

Instytut Filozofii
Wydział Humanistyczny
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Fosa Staromiejska 1A, 87-100 Toruń
smut_ny@poczta.fm

MICHAŁ PRUSZAK

Katedra Kulturoznawstwa
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Gdański
ul. Wita Stwosza 55, 80-952 Gdańsk
michal.pruszek@wp.pl

PAWEŁ SOBIERAJSKI

Zakład Pedagogiki
Instytut Humanistyczny
Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
we Włocławku
ul. 3 Maja 17, 87-800 Włocławek

KATARZYNA SYGULSKA

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie
ul. Podchorążych 2, 30-084 Kraków
katarzynasygulska@wp.pl

MARCIN SZULC

Zakład Psychologii Sądowej i Psychologii
Osobowości
Wydział Nauk Społecznych
Uniwersytet Gdański
ul. Bażyńskiego 4, 80-952 Gdańsk
psyms@univ.gda.pl

MARIA MARTA URLIŃSKA

Katedra Socjologii Edukacji i Pedagogiki
Społecznej
Wydział Nauk Pedagogicznych
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu
ul. Gagarina 9, 87-100 Toruń
murlin2@o2.pl

JANIS VANAGS

Faculty of Engineering Economy
Department of Manufacturing
and Entrepreneurship Economy
Rīgas Tehniskā universitāte
Kaļķu iela 1, Rīga, LV-1658
vanags.janis@gmail.com

JANUSZ KRZYSZTOF WIELOBÓB

Galen Training & Consulting
Os. Hutnicze 7/7, 31-918 Kraków
jkw@galentic.pl

JOANNA WRYCZA-BEKIERA

Katedra Kulturoznawstwa
Wydział Filologiczny
Uniwersytet Gdański
ul. Wita Stwosza 63, 80-308 Gdańsk
joanna-wrycza@wp.pl

INFORMACJE TECHNICZNE DLA AUTORÓW na stronie: www.kultura-i-edukacja.pl

Uprzejmie prosimy o dokładne przeczytanie tekstu przed skierowaniem go do Redakcji. Autorzy w ciągu 3 tygodni od wpłynięcia tekstu są informowani o zakwalifikowaniu go do postępowania recenzyjnego lub odrzuceniu ze względu na uchybienia formalne. Następnie każda praca jest wysyłana do niezależnego recenzenta. W ciągu 3 miesięcy autor otrzymuje konkretną decyzję odnośnie do losów nadesłanego materiału.

Wszystkie pytania należy kierować drogą e-mailową na adres:
info@kultura-i-edukacja.pl lub j.piechowiak@kultura-i-edukacja.pl

Adres do korespondencji:
„Kultura i Edukacja”, ul. Lubicka 44, 87-100 Toruń,
tel. +48 56 660 81 60, wew. 25, www.kultura-i-edukacja.pl

UWAGA! Prosimy o przysyłanie tekstów tylko i wyłącznie drogą elektroniczną.

WERSJA DRUKOWANA MA STATUS WERSJI PIERWOTNEJ DLA PERIODYKU.