

CHOWANNA

2015

TOM 1 (44)



Chęć zerwania z tradycją, ignorowanie dotychczasowych zdobyczy ludzkości, jej dorobku kulturalnego, w parze idą z apoteozą i afirmacją współczesności, jako epoki mającej przynieść nowe formy bytowania i nową kulturę.

Jan Hulewicz
(„Chowanna” 1931, nr 3)

[...] pedagoga pociąga przede wszystkim sprawa odnajdywania sił istniejących, znanych i utajonych. Dobitnie wyraził to m.in. Staszic, wypowiadając wiarę, że wszystkie siły muszą być ujawnione i użyte dla ogólnego szczęścia.

Helena Radlińska
(„Chowanna” 1934, nr 5)

W numerze między innymi

Proces rewitalizacji społecznej –
perspektywa kulturowo-edukacyjna



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015





CHOWANNA

2015

TOM 1 (44)

CZASOPISMO NAUKOWE PIONU PEDAGOGIKI
 WYDZIAŁU PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
 POD PATRONATEM KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH POLSKIEJ AKADEMII NAUK
 PUBLIKOWANE OD 1929 ROKU
 — PÓŁROCZNIK —

Rada Naukowa / Advisory Board

Jerzy Brzeziński, Olga Chyżna (Ukraina), Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Juszczyk, Dana Knotova (Czechy), Wojciech Kojs, Stefan M. Kwiatkowski, Zbigniew Kwieciński, Henriette W. Langdon (USA), Marilyn Langevin (Kanada), Tadeusz Lewowicki, Maria Machalova (Słowacja), Ewa Marynowicz-Hetka, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, Zbyszko Melosik, Pavel Muhlpachr (Czechy), Aleksander Nalaskowski, ks. Marian Nowak, Stanisław Palka, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Isabella Reichel (USA), Andreas Schauder (Szwajcaria), Ewa Solarczyk-Ambrozik, Tomasz Szkudlarek, Eleonora Sapia-Drewniak, Bogusław Śliwerski, Wiesław Theiss, Kerttu Tossavainen (Finlandia), Janina Wyczęsany, Shu-Lan Yang (Tajwan)

Redaktorzy tematyczni / Subject editors

Małgorzata Górnik-Durose (psychologia zdrowia), Ewa Jarosz (pedagogika społeczna), Stanisław Juszczyk (pedagogika mediów), Mirosława Knapik (arteterapia), Katarzyna Krasoń (dydaktyka), Eugenia Mandal (psychologia społeczna), Anna Nowak (pedagogika resocjalizacyjna), Beata Pituła (pedeutologia), Adam Stankowski (pedagogika specjalna), Agnieszka Stopińska-Pająk (historia wychowania, andragogika), Ewa Wysocka (teoria wychowania)

Redaktor tomu - część monograficzna / Contributing editor

Teresa Wilk

Zespół Redakcyjny / Editorial staff

Redaktor naczelna / Editor-in-chief: Ewa Syrek
Zastępca redaktor naczelnej / Deputy editor-in-chief: Agnieszka Stopińska-Pająk
Sekretarz / Secretary: Łukasz Michalski

Native speaker

David Oldroyd

Redaktor statystyczny / Statistical editor

Henryk Gacki

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wydanie papierowe.
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest w zasobach
Central and Eastern European Online Library (www.ceeol.com).

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Publikacja finansowana ze środków pionu pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego
oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
ul. M. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 224)
tel. 32 359 97 10, e-mail: chowanna@us.edu.pl
www.chowanna.us.edu.pl

Spis treści

Od Redakcji	9
Część monograficzna	
Proces rewitalizacji społecznej – perspektywa kulturowo-edukacyjna (pod redakcją Teresy Wilk)	
Wstęp (<i>Teresa Wilk</i>)	13
Ewa Bielska: Ruch społeczny jako czynnik rewitalizacji (analiza w kontekście założeń pedagogiki społecznej)	19
Barbara Grabowska: Rewitalizacja tożsamości regionalnej	31
Ewa Ogrodzka-Mazur: Polska mniejszość narodowa na Zaolziu w ciągłości i zmianie społecznej – perspektywa wielokulturowa i edukacyjna	43
Agata Rzymeńska-Frąckiewicz: Kultura w roli edukatora społecznego (na przykładzie sztuki teatralnej). Trudna lekcja historii zapomnianej, niezrozumianej czy nieakceptowanej	65
Anna Rutkowska: Mały cud oświatowy – rola stowarzyszeń rozwoju wsi w przejmowaniu i prowadzeniu małych szkół (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)	77
Anna Nowak: Uczestnictwo osób niepełnosprawnych w kulturze	91
Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz: Punkty zwrotne (<i>turning points</i>) w przestępczej karierze. Szansa dla resocjalizacji/rewitalizacji nieletnich przestępców	103
Halina Guzy-Steinke: „Shit happens” – język (<i>parole</i>) jako otwarte narzędzie kultury różnicujące czasy i pokolenia	117

Beata Mazepa-Domagała, Teresa Wilk: Dobro – wartość realna czy pożądana? Refleksje z perspektywy potrzeby rewitalizacji dobra poprzez sztukę/teatr w codzienności przestrzeni społecznej	131
--	-----

Studia i rozprawy

Alina Dworak: Zdrowie jako determinant ludzkiego potencjału	151
Małgorzata Łaczyk, Aleksandra Pyrzyk-Kuta: Twórcza rewitalizacja grup defaworyzowanych	165
Joanna Knapik, Hanna Przybyła-Basista: Przerwana historia ojcostwa: jak uwężeni mężczyźni postrzegają swoje ojcostwo?	183
Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski: Zmiana społeczna wywołana upadkiem komunizmu w Polsce w percepcji dwóch pokoleń: pracowników socjalnych i ich dorastających dzieci	203
Justyna Dobrołowicz: Przekaz wizualny na temat edukacji w polskim dyskursie prasowym	219
Łukasz Jach: Nauka a media. Wybrane sposoby prezentowania elementów systemu naukowego we współczesnych środkach masowego przekazu	233
Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska: Wzmacnianie zasobów osobistych uczestników warsztatów mediacyjnych – uczniów sprawujących trudności wychowawcze	251
Grzegorz Zalewski: Autorski program ograniczania ryzyka poniżania wychowawców przez wychowanków	269

Recenzje, komunikaty, polemiki

„Nieprzypadkowo użyłem tego słowa” – wokół książki Krzysztofa Maliszewskiego <i>Ciemne iskry</i> (esej recenzencki) (Krzysztof Maliszewski: <i>Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury</i> . Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, 298 s., ISBN 978-83-7780-674-6) (Łukasz Michalski)	289
<i>Transgresje w edukacji</i> . Pod redakcją naukową Wiktora Żłobickiego. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, 304 s., ISBN 978-83-7850-753-6 (Agata Rzymelka-Frąckiewicz)	307
VII Międzynarodowa Konferencja z cyklu <i>Pedagogika społeczna w Europie Środkowej</i> pt. <i>Pedagogika społeczna a zagrożenia społeczne, instytucjonalne i indywidualne</i> (Brno, 14–15 kwietnia 2015 r.) (Alina Dworak)	313
Ogólnopolska Konferencja Naukowa <i>Wartość życia a wychowanie w 20. rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II „Evangelium vitae”</i> (Lublin, 25 marca 2015 r.) (Patrycja Anna Leśniak)	315

Table of contents

From the Editors	9
----------------------------	---

Monographic Part

The Process of Social Revitalization from the Cultural and Educational Perspective (edited by Teresa Wilk)

Introduction (<i>Teresa Wilk</i>)	13
Ewa Bielska: Social Movement as a Factor of Revitalization (Analysis in the Context of the Objectives of Social Pedagogy)	19
Barbara Grabowska: Revitalization of Regional Identity	31
Ewa Ogrodzka-Mazur: Polish National Minority in Zaolzie in Social Continuity and Change – the Multicultural and Educational Perspective	43
Agata Rzymeńska-Frąckiewicz: Culture (e.g. the Art of Theatre) as a Social Educator. A Hard Lesson of Forgotten, Misunderstood or Unaccepted History	65
Anna Rutkowska: Little Educational Prodigy – the Role of Associations of Rural Development in Taking Over and Running Small Schools (on the example of the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship)	77
Anna Nowak: Disabled People’s Participation in the Culture	91
Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz: Turning Points in the Criminal Career. A Chance for Rehabilitation / Revitalization of Juvenile Offenders	103
Halina Guzy-Steinke: “Shit Happens” – Speech (<i>parole</i>) as an Open Utility of Culture which Brings about Differentiation in Times and Generations	117

Beata Mazepa-Domagała, Teresa Wilk: Goodness, the Real or Desirable Value? Reflections from the Perspective of the Need for Revitalization of Goodness Through Art / Theater in the Everyday of the Social Space . . .	131
--	-----

Studies and Essays

Alina Dworak: Health as a Determinant of Human Potential	151
Małgorzata Łączyk, Aleksandra Pyrzyk-Kuta: The Creative Revitalization of Disadvantaged Groups	165
Joanna Knapik, Hanna Przybyła-Basista: An Interrupted History of Fatherhood: How Imprisoned Men Perceive Their Fathering?	183
Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski: Social Change Caused by the Fall of Communism in Poland in the Perception of Two Generations: Social Workers and Their Adolescent Children	203
Justyna Dobrołowicz: The Visual Medium about Education in Polish Press Discourse	219
Łukasz Jach: Science and Media. Selected Ways of Presentation of Scientific System in Contemporary Channels of Mass Communication	233
Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska: Strengthening Personal Resources Mediation Workshops' Participants – Discipline Problems among Students	251
Grzegorz Zalewski: Original Program of Risk Reduction of the Tutors Humiliated by Their Foster Children	269

Reviews, Announcements, Polemics

“I intentionally used this word” – On the book by Krzysztof Maliszewski <i>Ciemne iskry</i> (critical essay) (Krzysztof Maliszewski: <i>Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury</i> . Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, 298 pp., ISBN 978-83-7780-674-6) (Łukasz Michalski)	289
<i>Transgresje w edukacji</i> . Pod redakcją Wiktora Żłobickiego. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, 304 pp., ISBN 978-83-7850-753-6 (Agata Rzymelka-Frąckiewicz)	307
The 7th International Conference from the series <i>Pedagogika społeczna w Europie Środkowej: Pedagogika społeczna a zagrożenia społeczne, instytucjonalne i indywidualne</i> (Brno, April 14–15, 2015) (Alina Dworak)	313
The National Academic Conference <i>Wartość życia a wychowanie w 20. rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II “Evangelium vitae”</i> (Lublin, March 25, 2015) (Patrycja Anna Leśniak)	315

Inhaltsverzeichnis

Anmerkungen der Redaktion	9
-------------------------------------	---

Monografien

Prozess der gesellschaftlichen Revitalisierung – in Bezug auf Kultur und Bildung (bearbeitet von Teresa Wilk)

Einleitung (<i>Teresa Wilk</i>)	13
Ewa Bielska: Soziale Bewegung als Revitalisierungsfaktor (die im Zusammenhang mit Grundsätzen der Sozialpädagogik durchgeführte Analyse)	19
Barbara Grabowska: Die Revitalisierung der regionalen Identität . .	31
Ewa Ogrodzka-Mazur: Kontinuität und Veränderung der polnischen nationalen Minderheit in Olsa-Gebiet in Bezug auf Multikulturalität und den Bildungsprozess	43
Agata Rzymełka-Frąckiewicz: Die Kultur (am Beispiel eines Theaterstücks) als Lehrer – schwieriger Unterricht in vergessener, unverständener oder missbilligter Geschichte	65
Anna Rutkowska: Ein kleines Bildungswunder – die Rolle der Vereine zur Dorfentwicklung bei Übernahme und Führung von kleinen Schulen (am Beispiel der Woiwodschaft Kujawien-Pommern)	77
Anna Nowak: Die Teilnahme der Behinderten an der Kultur	91
Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz: Wendepunkte (<i>turning points</i>) in krimineller Karriere. Eine Chance für Resozialisierung/Revitalisierung von minderjährigen Verbrechern	103
Halina Guzy-Steinke: „Shit happens“ – Sprache (<i>parole</i>) als freies Kulturwerkzeug für Differenzierung von Zeiten und Generationen	117

Beata Mazepa-Domagała, Teresa Wilk: Das Gute – ein wirklicher oder gesuchter Wert? Die Reflexionen in Bezug auf den Revitalisierungsbedarf des Guten mittels Kunst/Theater im Alltag	131
--	-----

Studien und Abhandlungen

Alina Dworak: Die Gesundheit als eine Determinante der menschlichen Leistungsfähigkeit	151
Małgorzata Łączyk, Aleksandra Pyrzyk-Kuta: Schöpferische Revitalisierung von unterprivilegierten Gruppen	165
Joanna Knapik, Hanna Przybyła-Basista: Abgebrochene Geschichte der Vaterschaft: wie beurteilen gefangene Männer ihre Vaterschaft?	183
Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski: Der durch den Zusammenbruch des kommunistischen Systems in Polen hervorgerufene soziale Wandel in der Auffassung von zwei Generationen: den Sozialarbeitern und deren heranwachsenden Kindern	203
Justyna Dobrołowicz: Visuelle Übertragung der die Bildung betreffenden Themen im polnischen Pressediskurs	219
Łukasz Jach: Wissenschaft vs. Massenmedien. Manche Methoden, bestimmte Elemente des wissenschaftlichen Systems in gegenwärtigen Massenmedien zu schildern	233
Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska: Die Verstärkung von persönlichen Ressourcen bei den an Mediationsworkshops teilnehmenden schwererziehbaren Schülern	251
Grzegorz Zalewski: Das eigene Programm, das Risiko der Demütigung der Lehrer von den Schülern zu beschränken	269

Rezensionen, Berichte, Polemiken

„Ich habe das Wort nicht zufällig gebraucht“ – von dem Buch von Krzysztof Maliszewski <i>Ciemne iskry</i> (Rezension) (Krzysztof Maliszewski: <i>Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury</i> . Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, 298 S., ISBN 978-83-7780-674-6) (Łukasz Michalski)	289
<i>Transgresje w edukacji</i> . Pod redakcją naukową Wiktora Żłobickiego. T. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, 304 S., ISBN 978-83-7850-753-6 (Agata Rzymiełka-Frąckiewicz)	307
VII. Internationale Konferenz aus der Reihe <i>Pedagogika społeczna w Europie Środkowej</i> unter dem Titel: <i>Pedagogika społeczna a zagrożenia społeczne, instytucjonalne i indywidualne</i> (Brno, 14.-15. April 2015) (Alina Dworak)	313
Gesamtpolnische Wissenschaftliche Konferenz <i>Wartość życia a wychowanie w 20. rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II „Evangelium vitae“</i> (Lublin, 25.März 2015) (Patrycja Anna Leśniak)	315

Od Redakcji

Wśród reprezentantów nauk społecznych, zwłaszcza socjologów, toczy się wielokontekstowa debata na temat nowoczesności, szczególnie ważna dla nauk o wychowaniu. W wielu studiach, analizach i koncepcjach wskazuje się, iż nowoczesność tworzona jest przez pięć zasad: indywidualizmu – pozwalającego jednostce oderwać się od narzuconych społecznych więzi na rzecz indywidualnej odpowiedzialności; dyferencjacji – polegającej na wielości i zróżnicowaniu opcji we wszystkich obszarach życia; racjonalności – dotyczącej funkcjonowania organizacji i instytucji, wyrażającej się także w apoteozie nauki jako najdoskonalszej formy poznania; ekonomizmu – jako specyficznej osobliwości społeczeństwa nowoczesnego. Ekspansywność jest nowoczesnym stylem, formą życia społecznego z tendencją do rozszerzania się w przestrzeni, a ten proces określamy jako globalizację¹. Wiele interesujących kwestii porusza w swoich pracach między innymi Anthony Giddens: „Nowoczesność jest zasadniczo porządkiem posttradycyjnym. Przekształcenie czasu i przestrzeni, wraz z mechanizmami wykorzeniającymi, odrywają życie społeczne od gotowych wzorów i ustalonych praktyk. W tych warunkach w pełni rozwija się refleksyjność, trzeci główny czynnik dynamizmu nowoczesnych instytucji. Refleksyjność nowoczesności nie jest tym samym co właściwa wszelkiej ludzkiej aktywności refleksyjna kontrola działania. Refleksyjność nowoczesności oznacza, że większa część społecznej aktywności i materialnego stosunku do przyrody jest systematycznie poddawana rewizji ze względu

¹ P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2002, s. 563–564.

na nowo zdobyte wiadomości lub nabytą wiedzę. Wiedza przy tym nie jest czymś ubocznym lub przypadkowym, ale stanowi strukturalny element nowoczesnych instytucji, co daje obraz nader złożony, zważywszy na to, na ile sposobów można w warunkach nowoczesności poddawać refleksji refleksyjność. [...] nauki społeczne nie tylko »gromadzą wiedzę«, jak mogą to czynić nauki przyrodnicze, ale odgrywają kluczową rolę w procesie refleksyjności nowoczesności”². Jak podkreśla w dalszych wywodach Anthony Giddens, „obok refleksyjności instytucjonalnej, nowoczesne życie społeczne cechują procesy dogłębnej reorganizacji czasu i przestrzeni powiązane z ekspansją mechanizmów wykorzeniających, na których drodze relacje społeczne zostają wyrwane z bezpośrednich uwarunkowań i ponownie uporządkowane w skali wielkich dystansów przestrzenno-czasowych. Skutkiem takiej reorganizacji czasu i przestrzeni, wraz z towarzyszącymi jej mechanizmami wykorzeniającymi, jest wzmocnienie i globalizacja zaznaczających się już wcześniej przejawów nowoczesności oraz zmiana treści i natury życia społecznego”³. Rozwijanie w społeczeństwie umiejętności krytycznego myślenia, refleksyjności, dostrzegania zmian oraz ich pozytywnych czy też patologicznych konsekwencji stwarza możliwości podejmowania działań reformatorskich i rewitalizacyjnych w otaczającej rzeczywistości społecznej.

Zapraszamy Czytelników do lektury kolejnego tomu „Chowanny”, w którym procesy zmiany i rewitalizacji społecznej w obszarze kultury i oświaty są analizowane w różnych kontekstach.

² A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Wyd. 1. dodruk. Warszawa: PWN, 2002, s. 29.

³ Ibidem, s. 5.

Część monograficzna

**Proces rewitalizacji społecznej –
perspektywa kulturowo-edukacyjna**

pod redakcją
Teresy Wilk

Wstęp

Kategoria zmiany wpisana jest w historię ludzkości. Każda miniona epoka stanowi doskonałą ilustrację przemian, które z jednej strony są czynnikiem/wyznacznikiem rozwoju i postępu, a z drugiej niemal zawsze generują sytuacje problemowe, będące zagrożeniem codziennej egzystencji człowieka. Przemiany, realizowane nie zawsze zgodnie z oczekiwaniami społecznymi, powodują dysfunkcje w wielu obszarach życia. Przywołany stan nie charakteryzuje współczesności, uważna lektura materiałów opisujących życie poprzednich pokoleń wskazuje na występowanie zjawisk o podobnym kształcie i charakterze, zjawisk, które skutecznie ograniczały możliwości równych szans, zaspokajania aspiracji i potrzeb wszystkim członkom danej społeczności.

Dzisiaj, uwzględniając dynamikę dokonujących się zmian, w przestrzeni społecznej w jeszcze większym stopniu odczuwalny jest brak stabilizacji i szeroko rozumianego poczucia bezpieczeństwa. Współcześnie wszyscy funkcjonujemy w przestrzeni (obszarze) ryzyka – ekonomicznego, kulturowego, tożsamościowego, społecznego, edukacyjnego – którą kreuje proces globalizacji oraz nasza wszechstronna aktywność, tudzież jej brak¹.

Charakteryzując współczesną rzeczywistość, nie sposób nie doceniać zmian, które przyczyniają się do poprawy jakości życia człowieka, umożliwiają permanentny rozwój indywidualny i społeczny. Powszechność i dostępność edukacji, zasadniczo na każdym poziomie, rozprzestrze-

¹ Zob. U. Beck: *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002.

nianie się obcych kultur – wspólne projekty, festiwale, koncerty, zmiany w przestrzeni architektonicznej, wreszcie migracja społeczności, już nie tylko w obszarze jednego kontynentu, tworzą ogromne możliwości nabywania wiedzy i umiejętności praktycznych, generują kreatywność, tworzą płaszczyznę wspólnego dialogu. To swoista zdobycz cywilizacyjna, która pozwala sprawnie i bezpiecznie poruszać się w przestrzeni coraz bardziej wielokulturowej.

Wszelako obok „rozwija się” sfera niedostatku, ubóstwa, która ujawnia się we wszystkich obszarach, obejmuje szerokie kręgi społeczne. Znajdują się w niej ludzie, którzy z różnych przyczyn nie potrafili sprostać współczesnym cywilizacyjnym wymaganiom; w konsekwencji pozostają często wykluczeni, bez perspektyw, siły i wiary w możliwość zmiany swego losu.

Wspominam o tym, bo nadal w powszechnej opinii wydaje się funkcjonować przekonanie, że konsekwencje wszelkich negatywnych zjawisk, w tym ubóstwa, bezdomności, bezrobocia, samotności, dotyczą tylko osoby bezpośrednio dotkniętej danym deficytem, tymczasem obejmują one swym zasięgiem całe społeczeństwo, wszystkich, niezależnie od statusu społecznego i materialnego. Warto o tym pamiętać, zwłaszcza że nie tylko sfera materialna jest wyznacznikiem jakości życia, lecz także, w nie mniejszym stopniu, przestrzeń moralno-aksjologiczna.

W owej różnorodności warunków realizacji codziennego życia, w tak skomplikowanej i wielowymiarowej rzeczywistości istotne wydaje się zorientowanie uwagi na pilną potrzebę podjęcia procesu rewitalizacji społecznej, która przywróci pozytywne wartości, dobro oraz wzmocni i wygeneruje postawy, które wszystkim stworzą płaszczyznę/obszar wspólnego, satysfakcjonującego życia. „Wspomniane pojęcie rewitalizacji społecznej jest procesem zorientowanym na wprowadzenie określonych zmian, odbudowę pożądaných wartości, struktur funkcjonujących w przeszłości, jest ożywieniem – przywróceniem do życia, sprawności – przestrzeni ludzkiej egzystencji. Jest działaniem pragmatycznym, przywracającym i regenerującym więzi społeczne, a także pożądane postawy. [...] Rewitalizacja rozumiana jest jako proces przywracania do życia (sprawności) poszczególnych grup społecznych, środowisk lokalnych, to kreowanie warunków umożliwiających realizację indywidualnych i społecznych potrzeb. Jest też budowaniem poczucia tożsamości oraz identyfikacji z lokalną społecznością, z przestrzenią realizacji codzienności”².

Zaistnienie i powodzenie procesu rewitalizacji zależne jest nade wszystkim od zaangażowania, aktywnej partycypacji lokalnych społeczeństw,

² T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 8.

które świadome potrzeb, zechcą, wykorzystując własny potencjał oraz społeczny kapitał, podjąć określone działania. Wsparciem dla wszelkich lokalnych inicjatyw mogą być działające w środowisku instytucje społeczne, polityczne, edukacyjne i kulturalne, stowarzyszenia i organizacje.

Od lat obserwujemy inicjatywy środowisk/instytucji mające na celu ograniczenie występowania i rozprzestrzeniania się niepokojących zjawisk; inicjatywy te wszelako nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Warto zatem zintensyfikować działania, a także wprowadzić nowe, odmienne od utrwalonych, rozwiązania. Warto odnotować czynniki, które – jak wskazują przykłady³ – mogą skutecznie przyczynić się do wdrożenia pożądanых zmian. Takim czynnikiem może i powinna stać się kultura/sztuka. Jej upowszechnienie w codziennej rzeczywistości wydaje się współcześnie nie tyle autorską fanaberią, ile społeczną koniecznością. Jak zauważał Bogdan Suchodolski, „Kultura, a dokładniej sztuka jest miejscem jak najbardziej sprzyjającym człowiekowi, musi on tylko to sobie uświadomić i nauczyć się, dla własnego dobra, z niej korzystać”⁴. Świadomość funkcji pozaartystycznych, społecznych, jakie niezmiennie od stuleci spełnia sztuka, jej społeczna użyteczność to najlepsza rekomendacja dla praktyki społecznej.

W literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele opracowań dotyczących potrzeby aktywizacji lokalnych społeczności w obliczu niepokojących zjawisk, jednak niewiele jest opracowań odnoszących się do procesu rewitalizacji społecznej, czyli działań skupionych na przywracaniu pozytywnych aspektów – postaw, zachowań, wartości – które w przeszłości charakteryzowały rzeczywistość, a które obecnie mogłyby się przyczynić do zaistnienia pożądanых zmian.

Część monograficzną niniejszego tomu „Chowanny” rozpoczyna ważny tekst Ewy Bielskiej, ukazujący kategorię ruchu społecznego, jego roli w procesie rewitalizacji społecznej. Autorka odnosi się do koncepcji sił społecznych oraz aktywizacji społecznej jako wyznaczników funkcjonowania współczesnych społeczeństw demokratycznych. Konteksty aktywizacji społecznej odnajdujemy w opracowaniu Barbary Grabowskiej, która skupia się na procesie rewitalizacji regionów/przestrzeni życia oraz potrzebie rewitalizacji tożsamości regionalnej w kontekście budowania tożsamości w perspektywie narastającej wielokulturowości. W pewnym zakresie dopełnieniem wspomnianego tekstu jest opracowanie Ewy Ogrodzkiej-Mazur, która prezentuje konteksty funkcjonowania mniejszości narodowej na Zaozliu. Analizy wyników badań tej Autorki ilustrują pewne zaszłości historyczno-kulturowe oraz perspektywę wspólnej rzeczywistości, możliwości realizacji indywidualnych i społecznych scena-

³ Zob. *ibidem*.

⁴ Cyt. za: *ibidem*, s. 69.

riuszy. Odrębność kulturowa a współistnienie od wieków różnych grup etnicznych – to istotne wyzwanie w rozwijającej się przestrzeni wielokulturowej. Ciekawym i nawiązującym do poprzedniego artykułem jest opracowanie Agaty Rzymełki-Fraćkiewicz, która podejmuje próbę zorientowania uwagi Czytelnika na rolę kultury/sztuki w procesie edukacji regionalnej. Prezentując przykład Górnego Śląska, Autorka zauważa potrzebę budowania tożsamości regionalnej w perspektywie teraźniejszości i przyszłości. Rolę edukatora przypisuje – korzystając z doświadczeń przeszłości – sztuce/teatrowi. To słuszny kierunek – sięganie do dorobku sztuki, czerpanie z niej. Konteksty edukacyjne/oświatowe prezentuje Anna Rutkowska, która w swoich rozważaniach wraca do trudnych decyzji likwidacji szkół wiejskich. Autorka słusznie przywołuje ekonomiczne przesłanki takich decyzji, ale zasadniczo podkreśla konsekwencje kulturowe i edukacyjne tych rozstrzygnięć. Istotną rolę przypisuje Stowarzyszeniom Rozwoju Wsi, które zwracają uwagę na obecność szkoły w budowaniu poczucia tożsamości miejsca młodych ludzi oraz kreowaniu więzi społecznych. O szkołę wiejską – jako przestrzeń życia społecznego i kulturalnego – warto zabiegać.

W jakich jeszcze obszarach proces rewitalizacji społecznej jest potrzebny? Anna Nowak problematykę procesu rewitalizacji społecznej sytuuje w kontekście funkcjonowania osób niepełnosprawnych, ukazuje ich uczestnictwo w kulturze, podkreśla potrzebę spełnienia warunku powszechnej dostępności dóbr kultury, zważając, iż jest ona istotnym czynnikiem warunkującym jakość życia osób niepełnosprawnych. Z kolei Maciej Bernasiewicz i Monika Noszczyk-Bernasiewicz zwracają uwagę na te wydarzenia przyczyniające się do zaprzestania działalności przestępczej młodych ludzi, które sprzyjają rewitalizacji zyciorysów poszczególnych jednostek i grup społecznych. Istotny z perspektywy indywidualnej i społecznej temat podejmuje Halina Guzy-Steinke, która ukazuje język nie tylko jako instrument porozumiewania się, lecz także jako narzędzie podtrzymywania i tworzenia jakości kulturowych. Współczesność, jak zauważa Autorka, przyczynia się do rozwoju języka, tak obecnie zróżnicowanego, ale również – poprzez zaniedbania, brak należytej edukacji – powoduje jego „degradację”, zanieczyszczenie, co z pewnością nie sprzyja jakości komunikacji i rozwoju. Ostatni z zamieszczonych w części monograficznej czasopisma tekstów to artykuł Beaty Mazepy-Domagały i Teresy Wilk, w którym Autorki ukazały pilną potrzebę rewitalizacji – w przestrzeni życia codziennego – dobra jako wartości i istotnego warunku satysfakcjonującego życia demokratycznych społeczności.

Proces rewitalizacji społecznej w dobie obecnej jawi się jako konieczność, powrót do dobrych/pozytywnych rozwiązań, postaw, pożądanых wartości, które uwzględniając zdobyte współczesności, poziom rozwoju, przyczyni się do poprawy/kompensacji jakości życia. Proces ten doty-

czy – jak ilustrują zamieszczone w części monograficznej „Chowanny” teksty – różnorodnych obszarów ludzkiego życia. W artykułach autorstwa reprezentantów kilku ośrodków akademickich uwzględniono tylko wybrane aspekty codziennej ludzkiej egzystencji. Pozostajemy – jako Autorzy – z nadzieją, iż inne obszary życia człowieka będą w przyszłości tematem nowych interpretacji i analiz.

Dziękując wszystkim Autorom za chęć uczestniczenia w niniejszym przedsięwzięciu, podzielenia się refleksjami dotyczącymi tak istotnego społecznie zagadnienia, wyrażam nadzieję, że Czytelnik dostrzeże w procesie rewitalizacji społecznej źródło poprawy jakości życia współczesnych pokoleń i ramy (strukturę) poprawności/dobra dla pokoleń przyszłych.

Bibliografia

- Beck U.: *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Przeł. S. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2002.
- Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Teresa Wilk



Ruch społeczny jako czynnik rewitalizacji (analiza w kontekście założeń pedagogiki społecznej)

Kategoria rewitalizacji posiada istotny i ugruntowany status w kontekście nauk społecznych. Jest przedmiotem zainteresowania socjologii, demografii, psychologii społecznej, pedagogiki społecznej. Przedmiotem analiz podjętych w niniejszym artykule są perspektywy zastosowania kategorii rewitalizacji w odniesieniu do studiów nad specyfiką funkcjonowania nowych ruchów społecznych przy jednoczesnym zastosowaniu perspektywy teoretycznej charakterystycznej dla paradygmatu pedagogiki społecznej.

Można przyjąć tezę, że ruchy społeczne traktowane zarówno jako podmiot polityczny, jak i jako byt kulturowy dysponują ze względu na swoją specyfikę znaczącym potencjałem emancypacyjnym i rewitalizacyjnym.

Pojęcie rewitalizacji ma szerokie znaczenie. W naukach społecznych refleksja nad tą kategorią w znacznym zakresie związana jest z klasycznym jej ujęciem opracowanym przez Anthony'ego F.C. Wallace'a, który określił, że pojęcie rewitalizacji obejmuje desygnaty tak zróżnicowanych kategorii, jak: ruchy odrodzenia (społecznego, kulturowego, religijnego), reformacyjne, wspólnoty utopijne, rewolucje, ruchy masowe, ruchy społeczne, czy też ruchy charyzmatyczne. Przywołany antropolog zaproponował również rozumienie pojęcia ruchu rewitalizacyjnego jako celowego, zorganizowanego, realizowanego świadomie działania społecznego, które ukierunkowane jest na skonstruowanie bardziej satysfakcjonującego modelu kulturowego. U podstaw rewitalizacji znajduje się więc dążenie do zmiany. Wallace wskazuje przy tym na znaczenie podmiotu w jej realizacji i określa, że jednostka, angażując się w działania rewitalizacyjne, musi postrzegać kontekst kulturowy jako system, który w obecnym stanie rzeczy nie ma charakteru satysfakcjonującego, a którego zmiana

wymaga uwzględnienia licznych czynników (zmiennych) ów system konstytuujących¹. Kategoria rewitalizacji posiada istotne znaczenie dla teorii pedagogiki społecznej. W ujęciu Teresy Wilk pojęcie rewitalizacji oznacza proces, który zorientowany jest na wdrożenie zmiany, odbudowę określonych wartości, struktur, przywrócenie i regenerację więzi społecznych oraz pożądaných postaw, oznacza ożywienie przestrzeni społecznej, budowanie bądź wzmacnianie poczucia tożsamości i identyfikacji ze środowiskiem oraz społecznością lokalną. Pojęcie to jest odnoszone do procesów przywracania sprawności dotyczącej efektywnego, satysfakcjonującego i zgodnego z normami społecznymi funkcjonowania w przestrzeni społecznej grup, które taką kompetencję utraciły (bądź której to kompetencji zostały pozbawione). Rewitalizacja oznacza także kreowanie warunków umożliwiających zaspokajanie potrzeb indywidualnych i społecznych. Związane jest to ściśle z takimi kategoriami, jak partycypacja społeczna oraz animacja. Ważną kategorią służącą analizie procesów rewitalizacyjnych jest kapitał społeczny i kulturowy². Podobnie w kontekście dyskursu naukowego psychologii społecznej pojęcie rewitalizacji jest rozumiane poprzez odniesienie do takich kategorii, jak witalność, pozytywne poczucie siły, dysponowania energią. Są to kategorie traktowane jako związane z dobrym stanem zdrowia jednostki, jak również z czynnikami kompetencyjnymi i środowiskowymi, takimi jak: dysponowanie autonomią, poczucie kompetencji oraz przynależności do cenionych przez jednostkę środowisk³. Rewitalizacja może być więc analizowana poprzez odniesienie do zróżnicowanych kontekstów: strukturalnego, kulturowego, podmiotowego, może być traktowana jako system działań o potencjale politycznym. J. John Palen i Bruce London wskazują na pięć perspektyw służących analizie kategorii rewitalizacji, są to perspektywy: demograficzno-ekologiczna, społeczno-kulturowa i polityczno-ekonomiczna, a także perspektywa wspólnot lokalnych i sieci społecznych (*community network*) oraz perspektywa ruchów społecznych⁴.

Ujęcia rewitalizacji korespondują z koncepcją aktywności, orientacji aktywnej i człowieka aktywnego przedstawioną przez Amitai Etzioniego.

¹ A.F.C. Wallace: *Revitalization Movements*. „*American Anthropologist*” 1956, vol. 58, no. 2, s. 264–265.

² T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 8.

³ G.A. Nix et al.: *Revitalization Through Self-Regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality*. „*Journal of Experimental Social Psychology*” 1999, vol. 35, s. 266–269.

⁴ B. London, J.J. Palen: *Issues and Perspectives in Neighborhood Renovation. Introduction*. In: *Gentrification, Displacement and Neighborhood Revitalization*. Eds. J.J. Palen, B. London. Albany: State University of New York Press, 1984, s. 1.

Według tego socjologa, aktywność łączy się z posiadaniem kontroli, zaangażowaniem i dysponowaniem potencjałem sprawczym (siłą). Z kolei na orientację aktywną składają się trzy elementy: samoświadomy i dysponujący informacją aktor, zwerbalizowane cele, do których osiągnięcia dąży, oraz dostęp do środków władzy, wywierania nacisku umożliwiających dekonstrukcję, a następnie zrekonstruowanie poprzez odniesienie do nowych matryc kodów językowych i systemów wiedzy⁵.

Amitai Etzioni podkreśla przy tym znaczenie zbioru osób kreujących sieć społeczną jako dysponujących potencjałem aktywizowania grupy, do której należą, wprowadzając zmiany zarówno w przestrzeń zbiorowości, jak i w funkcjonowanie jednostek. Taki zbiór aktywnych podmiotów Etzioni określa terminem **jaźni społecznej**⁶. Ujęcie to jednoznacznie koresponduje z klasyczną koncepcją pedagogiki społecznej odnoszącą się do kategorii sił społecznych: zbiorowych i indywidualnych, jawnych i ukrytych, rozumianych jako występujące w kontekście środowiskowym czynniki o charakterze uzdolnień, kompetencji, dyspozycji animacyjnych, czy też – nawiązując do przedmiotu niniejszego artykułu – rewitalizacyjnych⁷.

Aktywność, aktywizacja i partycypacja społeczna stanowią istotne kategorie służące analizie ruchów społecznych. W ujęciu Tadeusza Palecznego ruchy społeczne są istotnym podmiotem społeczeństwa obywatelskiego, bazują na kategorii podmiotowości, aktywności i służą realizacji interesów zbiorowych. Mają charakter oddolny, niezinstytucjonalizowany, uczestnictwo w ruchach społecznych jest pochodną dobrowolnego akcesu i osobistej motywacji jednostek, a liderami ruchu są zazwyczaj jednostki o cechach charyzmatycznych. Czynnikiem stymulującym powstanie ruchu zazwyczaj jest niezadowolenie z określonego stanu rzeczy i chęć wdrożenia zmiany społecznej, kulturowej bądź politycznej⁸. W ujęciu Bronisława Misztala ruchy społeczne są zarówno efektem, jak i wskaźnikiem niezadowolenia społecznego, a u podstaw ich powstania znajdują się dążenia emancypacyjne oraz kompetencja określenia alternatywnego modelu urządzenia porządku społeczno-kulturowego⁹. W takiej interpretacji ruchy społeczne zawierają elementy klasycznej kategorii nieposłuszeństwa obywatelskiego¹⁰.

⁵ A. Etzioni: *Aktywne społeczeństwo. Teoria procesów społecznych i politycznych*. Przeł. S. Burdziej. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012, s. 23–25.

⁶ Ibidem, s. 24.

⁷ A. Kamiński: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN, 1972, s. 39–40.

⁸ T. Paleczny: *Nowe ruchy społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010, s. 12–17.

⁹ B. Misztal: *Ruch społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. H. Domański et al. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 342.

¹⁰ H. Arendt: *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Przeł. A. Łagodźka, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1999; H.D. Thoreau: *Obywatel-*

Tak rozumiana koncepcja rewitalizacji koresponduje z teorią *empowerment* upowszechnioną w kontekście dyskursu pedagogiki społecznej między innymi przez takich jej przedstawicieli, jak Wiesław Ciczkowski¹¹ oraz Jerzy Szmagałski¹². Analizujący zróżnicowane perspektywy interpretacyjne pojęcia rewitalizacji Michael E. Harkin wskazuje na znaczenie w studiach związanych z paradygmatem rewitalizacji kategorii depriwacji. Rewitalizacja jest wtedy rozumiana jako system działań ukierunkowanych na aktywizację i poprawę jakości życia przedstawicieli grup pozbawionych dostępu do możliwości podejmowania decyzji politycznych, do zasobów ekonomicznych, społecznych i kulturowych bądź mających do nich znacznie ograniczony dostęp¹³.

Koncepcja *empowerment*, u której podstaw znajdują się kategorie opresji i wyzwolenia, odwołuje się do idei wzmacniania potencjałów sprawczych człowieka, jest przy tym odnoszona zarówno do kontekstu podmiotowego, w którym przedmiotem analizy są potencjały sprawcze jednostek (ich wiedza, kompetencje, postawy), jak i do kontekstu strukturalnego, w którym kładzie się nacisk na potencjały oraz deficyty środowiskowe (społeczne, kulturowe, polityczne)¹⁴. Istnieją liczne i wyraźne związki między elementami teorii nowych ruchów społecznych a teorią *empowerment*. Ruchy społeczne o profilu emancypacyjnym za swój cel przyjmują dokonanie zmian w nacechowanej konsekwencjami sprawowania władzy opresyjnej strukturze społecznej umożliwiającej praktykowanie tej władzy, w obrębie dyskursów kulturowych oferujących system uzasadnień dla tego typu władzy, jak również w świadomości, systemach matrycy wiedzy i skryptów poznawczych podmiotów podporządkowanych. Celem emancypacyjnych ruchów społecznych jest w takiej sytuacji modyfikowanie utrzymujących i konserwujących kultury podporządkowania matryc, które blokują możliwości rozwinięcia kompetencji emancypacyjnych uczestników ruchów społecznych. Są to matryce bazujące na wy-

skie niepostuluszestwo. Przekł. i oprac. H. Cieplińska. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006.

¹¹ W. Ciczkowski: *Teoria sił społecznych a inne koncepcje promujące podmiotowość*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce - między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki, A. Czerkawski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.

¹² J. Szmagałski: *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. E. Marynowicz-Hetka. T. 1. Warszawa: PWN, 2006.

¹³ M.E. Harkin: *Introduction. Revitalization as History and Theory*. In: *Reassessing Revitalization Movements. Perspectives from North America and Pacific Islands*. Ed. M.E. Harkin. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2004, s. XXVIII-XXIX.

¹⁴ J. Szmagałski: *Metody pracy socjalnej...*, s. 414-415.

pracowanych strategiach przetrwania umożliwiających radzenie sobie z opresyjnymi warunkami i ulokowane w kodach językowych oraz normach organizujących życie codzienne. Utrzymywaniu matryc może towarzyszyć efekt internalizacji opresji – dyskryminująca norma traktowana jest wówczas przez podmiot jej podporządkowany jako zasadna, czego pochodną stanowi autodeprecjacja własnej tożsamości. Osłabianiu elementów kluczowych kultury podporządkowania towarzyszy zazwyczaj wzmacnianie atrybutów kultury opozycyjnej¹⁵. Świadomość opozycyjna bazuje na identyfikacji z grupą podporządkowaną, uznaniu, że mechanizmy, w wyniku których uzyskała ona status niekorzystny, są pochodną praktyk opresyjnych uzasadnianych arbitralnie przyjętymi ideologiami; wynikiem posiadania świadomości opozycyjnej może stać się zdolność zwerbalizowania wspólnych interesów przedstawicieli grupy i przeciwstawienie się łamiącym zasady sprawiedliwości praktykom oraz znajdującym się u ich podstaw normom, stereotypom i przekonaniom, a także podjęcie działań na rzecz ich zmiany¹⁶.

Przedstawione analizy dotyczące kategorii takich jak: rewitalizacja, aktywność, *empowerment*, okazują się pomocne w dokonywaniu charakterystyki działania ruchów społecznych. W naukach społecznych refleksje nad tego typu strukturami mają długą tradycję. Sheldon Stryker, Timothy J. Owens i Robert W. White wskazują, że przyczynki do refleksji nad ruchami społecznymi odnaleźć można w klasycznych opracowaniach autorstwa Gustave'a Le Bona i Gabriela Tarde'a na temat zachowań żywiołowych występujących w tłumie. Wczesną refleksją z tego zakresu jest także Herberta Blumera koncepcja zachowań kolektywnych. Właściwe analizy dotyczące aktywności ruchów społecznych, ich struktur, funkcji, występujących w nich elementów kulturowych prowadzone są od lat sześćdziesiątych XX wieku, gdy przedmiotem analizy stały się ruchy protestu. Początkowo traktowane były one jako pochodna frustracji i poczucia relatywnej deprivacji związanej z rozbieżnościami akcesu do cenionych dóbr społecznych oraz rozbieżnością czynników statusu, jak również jako odpowiedź na postrzegane jako alienujące warunki pracy oraz mechanizmy polityczne¹⁷. Ruch społeczny we współczesnej późnowspółczesnej perspektywie definiowany jest jako jedna z form zachowań

¹⁵ A. Morris, N. Braine: *Ruchy społeczne a świadomość opozycyjna*. W: *Dynamika życia społecznego. Współczesne koncepcje ruchów społecznych*. Red. K. Goralach, P.H. Mooney. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008, s. 299.

¹⁶ *Ibidem*, s. 302.

¹⁷ S. Stryker, T.J. Owens, R.W. White: *Social Psychology and Social Movements: Cloudy Past and Bright Future*. In: *Self, Identity, and Social Movements*. Eds. S. Stryker, T.J. Owens, R.W. White. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000, s. 2-3.

zbiorowych o charakterze oddolnym, obywatelskim, bazującym na autonomii zbiorowej. Kluczowe kategorie ruchu społecznego to zorientowanie na protest oraz zakładanie wdrożenia zmiany społecznej bądź kulturowej będącej pochodną rozwinięcia kompetencji alternatywnej interpretacji określonego wycinka rzeczywistości aktualnie na bazie obowiązujących matryc dyskursów władzy traktowanego jako norma i arbitralnie usankcjonowany standard¹⁸. Konsekwencją działania ruchów społecznych mogą być zarówno efekty celowe, ukierunkowane na zamierzony rodzaj zmiany społecznej, jak i nieprzewidziane rezultaty połączonych z działaniem ruchów procesów żywiołowych. Procesy żywiołowe towarzyszą działaniom ruchów społecznych relatywnie często, gdyż są związane z działaniami oddolnymi i niekierowanymi¹⁹.

Ruchy społeczne pełnią zróżnicowane funkcje. Tadeusz Paleczny wyróżnia funkcje: diagnostyczną, krytyczną, mobilizacyjną, prowokacyjną, konstruktywną, modernizacyjną oraz innowacyjną i ludyczną. Do wymienionych dodać można również funkcję kontrolną, o której ów socjolog wspomina pośrednio, stwierdzając, że ruchy społeczne mogą stanowić narzędzie kontroli społecznej, obywatelskiej nad instytucjami państwa. Przedstawiona przez Palecznego interpretacja funkcji ruchów społecznych koresponduje z teoretycznym ujęciem kategorii rewitalizacji społecznej. W przestrzeni diagnostycznej funkcje ruchów społecznych odnoszą się do identyfikowania takich kontekstów rzeczywistości społecznej i kulturowej, w których ulokowane są przyczyny bądź uzasadnienia praktyk opresyjnych. Funkcja krytyczna ruchów społecznych wyraża się w kreowaniu dyskursów alternatywnych wobec praktyk opresyjnych, dyskursów zawierających potencjał emancypacyjny. Funkcja mobilizacyjna dotyczy stymulowania aktywności indywidualnej i społecznej poprzez kreowanie nowych wzorów zachowań zbiorowych i indywidualnych, rewitalizacji tożsamości i więzi społecznych. Pochodną funkcji mobilizacyjnej jest tworzenie nowych wzorów zachowań zbiorowych, które są związane z kontekstem oddolnym, społeczeństwem obywatelskim; te nowe zachowania stanowią alternatywę dla zachowań obowiązujących w publicznej przestrzeni instytucjonalnej. Istotnym elementem realizacji funkcji mobilizacyjnej są więzi społeczne o charakterze wspólnotowym. Funkcja prowokacyjna jest pochodną przyjmowania przez ruchy społeczne roli

¹⁸ Por. P. Olechnicki, K. Załęcki: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC, 2004, s. 181; M. Pacholski, A. Słaboń: *Słownik pojęć socjologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2001, s. 169; A. Morris, N. Braine: *Ruchy społeczne a świadomość opozycyjna...*, s. 298.

¹⁹ K. Dobrowolski: *Teoria procesów żywiołowych w zarysie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN, 1973, s. 5–9.

katalizatora zmiany społecznej; ruchy społeczne mogą tę zmianę stymulować i przyspieszać. Prowokując, bazując na afektach, dążą w ten sposób do poruszenia opinii publicznej i zogniskowania jej uwagi na określonej kwestii. Z kolei funkcja konstruktywna, modernizacyjna i innowacyjna ruchów społecznych jest związana z określaniem i prezentowaniem alternatywnych wobec dominujących w danym czasie modeli rzeczywistości społecznej i kulturowej oraz wskazywaniem środków ich realizacji. Ostatnia z wymienionych przez Tadeusza Palecznego funkcji – funkcja ludyczna – dotyczy kreowania przez ruchy społeczne przestrzeni performance’u, zabawy, tworzenia swoistej przestrzeni skarnawalizowanej²⁰.

W perspektywie metodologicznej ruchy społeczne są poddawane analizie w kontekście założeń zróżnicowanych paradygmatów i licznych modeli teoretycznych. Pomocne w badaniu tego zjawiska społeczne są między innymi teoria strukturalno-funkcjonalna, model interakcyjny oraz model konstruktywizmu społecznego. Istotne jest uwzględnienie licznych elementów, zmiennych składających się na konstrukcję strukturalno-kulturową ruchu społecznego, są to elementy takie jak: tożsamość zbiorowa, identyfikacja, solidarność, świadomość, mikromobilizacja, więź oraz sieć społeczna²¹. W ujęciu Aldona Morrisa, Naomi Braine, Jane Mansbridge istotnym elementem kreowania ruchu społecznego jest świadomość opozycyjna²². Część z wymienionych elementów to zmienne wykorzystywane w analizie faktów stanowiących przedmiot zainteresowania pedagogiki społecznej. Ważna perspektywa służąca analizie ruchów społecznych związana jest z teorią kapitałów, zwłaszcza kapitału społecznego oraz legitymizacyjnego. Ulrich Beck wskazuje na specyficzne uwarunkowania społeczeństwa tzw. drugiej nowoczesności, w którym kapitał legitymizacyjny ulokowany jest głównie w przestrzeni organizacji niepublicznych, pozarządowych, obywatelskich. Beck określa je jako struktury przeciwwładzy, wskazuje, że w swoich działaniach organizacje te posługują się czterema podstawowymi strategiami: protestu i bojkotu konsumentckiego, dramatyzacji ryzyka, demokratyzacji oraz kosmopolityzacji²³. Koncepcja kapitałów koresponduje z założeniami teorii rewitalizacji. Imponderabilia kapitału społecznego w ujęciu Roberta Putnama to: zaufanie, normy wzajemności. Kapitał społeczny bazuje na takich elementach strukturalnych, jak sieć zaangażowania oraz relacje sprawcze powiązań strukturalnych. Jest pochodną kompetencji jednostek do

²⁰ T. Paleczny: *Nowe ruchy społeczne...*, s. 31-35.

²¹ A. Morris, N. Braine: *Ruchy społeczne a świadomość opozycyjna...*, s. 297.

²² Ibidem; J. Mansbridge: *Komplikowanie świadomości opozycyjnej*. W: *Dynamika życia społecznego...*

²³ U. Beck: *Władza i przeciwwładza w epoce globalnej*. Przeł. J. Łoziński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005.

samoorganizowania się, kreowania grup interesów, stowarzyszeń, dysponowania postawami gotowości do samopomocy, aktywnością wyrażającą się w aspiracjach do działania na rzecz dobra społecznego²⁴. Procesy rewitalizacyjne mogą więc zarówno być wynikiem już istniejących kapitałów, jak i stymulować rozwój czynników będących wskaźnikami kapitału społecznego bądź już istniejące czynniki wzmacniać. U podstaw kapitału społecznego znajduje się także tożsamość zbiorowa – kolejny ważny konstrukt wykorzystywany w analizach ruchów społecznych; tożsamość zbiorowa ma przy tym istotne znaczenie dla realizacji procesów rewitalizacyjnych. W ujęciu Alberta Meluciego tożsamość zbiorowa wyraża się w kompetencji członków struktury do określania wspólnych celów, w dysponowaniu wspólnymi zasobami oraz doznawaniu konsekwencji istnienia podobnych ograniczeń. Przedstawiciele struktury, dysponując wspólną tożsamością, są zdolni wyodrębnić się spośród innych struktur oraz określić własne specyficzne relacje z elementami środowiska, w którego obrębie funkcjonują²⁵.

W studiach nad procesami rewitalizacji istotne jest przyjęcie holistycznej, wieloaspektowej perspektywy uwzględniającej zmienne kulturowe, społeczne, polityczne oraz podmiotowe. Można przyjąć, że ruchy społeczne są ważnym podmiotem procesów rewitalizacyjnych, gdyż bazują na aktywności oddolnej, obywatelskiej, za istotny element ruchu społecznego uznaje się kategorię tożsamości zbiorowej; ruchy społeczne stanowią pochodną kapitału społecznego, a jednocześnie wzmacniają go, mogą być inicjatorami procesów zmiany społecznej. Owe struktury to ważna przestrzeń zainteresowań pedagogiki społecznej ze względu na zawarty w ruchach społecznych potencjał emancypacyjny, ułożone w ich kontekście siły społeczne, a także wspomniany już potencjał rewitalizacyjny. Jak wskazuje Tadeusz Paleczny, ruchy społeczne mogą być instrumentem kontroli obywatelskiej nad instytucjami sprawującymi władzę²⁶. Stają się wówczas kreatorami dyskursów stymulujących procesy emancypacyjne, a w efekcie rewitalizacyjne, zwłaszcza w kontekście rekonstrukcji i afirmacji tożsamości przedstawicieli grup dysponujących cechami kulturowo dyskredytowanymi. Zarówno teoria rewitalizacji, jak i teoria ruchów społecznych jako kluczowych używają podobnych pojęć, między innymi „zmiana społeczna”, „aktywność”, „partycypacja”, „tożsamość zbiorowa”. Kategoria rewitalizacji może być przy tym traktowana

²⁴ Por. A. Radziejewicz-Winnicki: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, 2008, s. 381–382.

²⁵ Por. K.-D. Opp: *Theories of Political Protest and Social Movements. A Multidisciplinary Introduction, Critique, and Synthesis*. London–New York: Routledge, 2009, s. 205–206.

²⁶ T. Paleczny: *Nowe ruchy społeczne...*, s. 33.

jako pojęcie uzupełniające klasyczną w teorii pedagogiki społecznej definicję sił społecznych.

Bibliografia

- Arendt H.: *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Przeł. A. Łagodźka, W. Madej. Warszawa: Fundacja Aletheia, 1999.
- Beck U.: *Władza i przeciwładza w epoce globalnej*. Przeł. J. Łoziński. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2005.
- Ciczkowski W.: *Teoria sił społecznych a inne koncepcje promujące podmiotowość*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce – między stagnacją a zaangażowaniem*. Red. E. Górnikowska-Zwolak, A. Radziejewicz-Winnicki, A. Czerkawski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1999.
- Dobrowolski K.: *Teoria procesów żywiotowych w zarysie*. Wrocław-Warszawa-Kraków-Gdańsk: Zakład Narodowy im. Ossolińskich-Wydawnictwo PAN, 1973.
- Etzioni A.: *Aktywne społeczeństwo: Teoria procesów społecznych i politycznych*. Przeł. S. Burdziej. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2012.
- Harkin M.E.: *Introduction. Revitalization as History and Theory*. In: *Re-assessing Revitalization Movements. Perspectives from North America and Pacific Islands*. Ed. M.E. Harkin. Lincoln, Nebraska: University of Nebraska Press, 2004.
- Kamiński A.: *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN, 1972.
- London B., Palen J.J.: *Issues and Perspectives in Neighborhood Renovation. Introduction*. In: *Gentrification, Displacement and Neighborhood Revitalization*. Eds. J.J. Palen. B. London. Albany: State University of New York Press, 1984.
- Mansbridge J.: *Komplikowanie świadomości opozycyjnej*. W: *Dynamika życia społecznego. Współczesne koncepcje ruchów społecznych*. Red. K. Gorlach, P.H. Mooney. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.
- Misztal B.: *Ruch społeczny*. W: *Encyklopedia socjologii*. Red. H. Domański et al. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- Morris A., Braine N.: *Ruchy społeczne a świadomość opozycyjna*. W: *Dynamika życia społecznego. Współczesne koncepcje ruchów społecznych*. Red. K. Gorlach, P.H. Mooney. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2008.
- Nix G.A. et al.: *Revitalization Through Self-Regulation: The Effects of Autonomous and Controlled Motivation on Happiness and Vitality*. „Journal of Experimental Social Psychology” 1999, vol. 35.

- Olechnicki P., Załęcki K.: *Słownik socjologiczny*. Toruń: Graffiti BC, 2004.
- Opp K.-D.: *Theories of Political Protest and Social Movements. A Multidisciplinary Introduction, Critique, and Synthesis*. London-New York: Routledge, 2009.
- Pacholski M., Słaboń A.: *Słownik pojęć socjologicznych*. Kraków: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, 2001.
- Palczyński T.: *Nowe ruchy społeczne*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2010.
- Porta D. della, Diani M.: *Ruchy społeczne. Wprowadzenie*. Przeł. A. Sądza. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2009.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.
- Stryker S., Owens T.J., White R.W.: *Social Psychology and Social Movements: Cloudy Past and Bright Future*. In: *Self, Identity, and Social Movements*. Eds. S. Stryker, T.J. Owens, R.W. White. Minneapolis: University of Minnesota Press, 2000.
- Szmagałski J.: *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznej pedagogiki społecznej*. W: *Pedagogika społeczna*. E. Marynowicz-Hetka. T. 1. Warszawa: PWN, 2006.
- Thoreau H.D.: *Obywatelskie nieposłuszeństwo*. Przeł. i oprac. H. Cieplicka. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2006.
- Wallace A.F.C.: *Revitalization Movements*. „American Anthropologist” 1956, vol. 58, no. 2.
- Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Ewa Bielska

Social Movement as a Factor of Revitalization (Analysis in the Context of the Objectives of Social Pedagogy)

Summary: The significance of the category of social movements in the processes of revitalization in local communities constitutes the subject of the presented analysis. Social movement was demonstrated as a structure based on categories such as social ties, social network, identification and emancipatory potential. By referring to Ulrich Beck's theory, social movement was indicated as a derivative of social capital. Reference was made to the classic for social pedagogy concept – the concept of social forces, as well as to selected elements of the theory of activity and social activation and the theory of empowerment.

Key words: social movements, new social movements, revitalization, revitalization movement, activity, empowerment, social forces, emancipation

Ewa Bielska

**Soziale Bewegung als Revitalisierungsfaktor
(die im Zusammenhang mit Grundsätzen der Sozialpädagogik
durchgeführte Analyse)**

Zusammenfassung: Zum Gegenstand der vorliegenden Studie wird die Bedeutung der Kategorie „soziale Bewegungen“ bei Verwirklichung der Revitalisierungsprozesse in lokalen Milieus. Die soziale Bewegung erscheint hier als eine Struktur, die auf solchen Kategorien, wie: gesellschaftliche Bindung, soziales Netz, Identifikation und Emanzipierungspotential beruht. In Bezug auf Ulrich Becks Theorie lässt sich diese Bewegung vom sozialen Kapital herleiten. Die Verfasserin bezieht sich auf die für Sozialpädagogik klassische Theorie von sozialen Kräften und auch auf manche Elemente der Theorie über gesellschaftliche Aktivität und Aktivierung und *empowerment*- Theorie.

Schlüsselwörter: soziale Bewegungen, neue soziale Bewegungen, Revitalisierung, Revitalisierungsbewegung, Aktivität, *empowerment*, soziale Kräfte, Emanzipierung



Barbara Grabowska

Uniwersytet Śląski

Rewitalizacja tożsamości regionalnej

Rewitalizacja jest pojęciem, które było pierwotnie odnoszone do zespołu działań urbanistycznych i planistycznych, mających na celu społeczne, architektoniczne, planistyczne i ekonomiczne przekształcenie zniszczonego miasta bądź jego dzielnicy będącej w stanie kryzysu, na przykład „rewitalizacja zdegradowanej, przemysłowej części miasta”. Coraz częściej jednak pojęcie to jest stosowane w naukach społecznych. W języku łacińskim *re- + vita* znaczy ‘przywrócenie do życia, ożywienie’. Zatem do wymiaru odnowy technicznej możemy dodać wymiar związany z promowaniem nowych postaw społecznych, zmianą stereotypów, a nawet z pojawieniem się – na nowo – tożsamości regionalnej.

W okresie Polski Ludowej problematykę regionalną marginalizowano, celowo ograniczano, a odrębność kulturową środowisk lokalnych traktowano w kategoriach zjawisk niepożądanych. Lokalność była zdominowana przez państwowość, dążono do ujednoczenia stylów życia, tradycji, kultury. W programach szkolnych treści regionalne były prawie nieobecne. Jeżeli je uwzględniano, to miały służyć asymilacji grup etnicznych czy regionalnych oraz kształtowaniu poczucia identyfikacji u przesiedleńców z nowym miejscem zamieszkania, z nową „małą ojczyzną”¹. Identyczne programy nauczania w całym kraju służyły unifikacji społeczeństwa.

¹ J. Jerschina, T. Sołdra-Gwiżdż: *Rola szkoły w kształtowaniu świadomości narodowej młodzieży w warunkach pogranicza kulturowego*. „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 4 (cz. 1); 1989, nr 1 (cz. 2); T. Sołdra-Gwiżdż: *Szkoła jako instytucja wpływająca na kształt więzi regionalnych*. Opole: Instytut Śląski, 1992.

Po roku 1989, wraz z upadkiem państwa totalitarnego, zaczęły się aktywizować społeczności lokalne, odżyły hasła regionalizmu, zaczęto „walczyć” o uwzględnienie w programach kształcenia specyfiki grup regionalnych, miejsca zamieszkania. Zdaniem Wojciecha Świątkiewicza, „regionalizm współczesny wyrasta z protestu przeciwko anonimowości życia społeczeństwa masowego dążącego do pozornego zacierania różnic między ludźmi i ich unifikowania oraz z chęci podmiotowego i imienne- go zarazem naznaczania swojej obecności w życiu społecznym. Zyskuje ona na aktualności w kręgach, pokoleniach, środowiskach; w okresach kryzysów i przełomów, kiedy świadomość identyfikacji ze społecznością »swoich« staje się ważnym kryterium podejmowanych przez człowieka działań społecznych i źródłem integracji osobowości. Jest ruchem ofensywnym na rzecz aktywnego współtworzenia dóbr kultury i włączania wartości regionalnych w kulturę narodową i obszar uniwersalnych wartości”².

Zainteresowanie teoretyków i badaczy problematyką regionalną, a w konsekwencji regionem i wszystkimi kwestiami z nim związanymi, w tym edukacją regionalną, zostało pobudzone także przez procesy globalizacji zachodzące w ostatnich dziesięcioleciach. Dodatkowym czynnikiem sprzyjającym odradzaniu się lokalności jest globalne społeczeństwo masowe, z którego niejako wyłoniła się ideologia lokalizmu, jako antynomia społeczeństwa globalnego. Coraz wyraźniej w rozwoju współczesnych społeczeństw uwidacznia się współwystępowanie dwóch tendencji: globalizacji i lokalności, a europejski proces zjednoczeniowy jest raczej „organizacją różnorodności” niż ekspansją jednolitości, co jeszcze bardziej pobudza specyficzne cechy społeczności lokalnych, sprzyja wzrostowi różnic kulturowych oraz przeciwstawianiu deterytorializacji jakościowo nowych procesów reterytorializacji³. Na określenie tego zjawiska społecznego Zygmunt Bauman wprowadził termin „glokalizacja”⁴, który stanowi zbitkę pojęciową dwóch procesów: globalizacji, czyli upowszechnienia, oraz lokalizacji, czyli skłonności do zamykania się w miejscach dostatecznie małych, aby można ich było bronić. Tendencje obronne są powszechne na całym świecie i objawiają się na rozmaitych poziomach życia społecznego, poczynając od fortyfikowania własnego domu, a na polityce migracyjnej kończąc.

² W. Świątkiewicz: *Region i regionalizm w perspektywie antropocentrycznego paradygmatu kultury*. W: *Regionalizm polski u progu XXI wieku*. Red. S. Bednarek et al. Ciechanów: KODRTK, 1994, s. 25.

³ S.P. Huntington: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Przeł. H. Jankowska. Wyd. 5. Warszawa: „Muza”, 2003.

⁴ Z. Bauman: *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*. „*Studia Socjologiczne*” 1997, nr 3.

Region to podstawowy obszar, w którym przebiega socjalizacja człowieka. W procesie socjalizacji rodzinnej i (przed)szkolnej dziecko poznaje zasoby kulturowe środowiska lokalnego, jego materialne i niematerialne dziedzictwo kulturowe. Dla młodego człowieka region jest określoną częścią świata, odznaczającą się swoistymi cechami, obszarem wyróżniającym się spośród innych regionów. Region to „obszar powierzchni ziemi o jednej lub więcej charakterystycznych właściwościach (przyrodniczych bądź będących rezultatem działalności człowieka), które nadają mu cechy jedności i wyróżniają spośród otaczających go obszarów. Stosownie do przyjętych kryteriów wydzielenia region może być określany jako kulturowy, gospodarczy, morfologiczny, przyrodniczy, fizjograficzny, polityczny itp. I może być identyfikowany poprzez pojedyncze, wielorakie lub ogólne (»totalne«) atrybuty”⁵. Wspomniane w przytoczonej definicji charakterystyczne cechy decydujące o jedności, unikatowości regionu są istotne dla człowieka, pozwalają mu bowiem identyfikować się z regionem. Wśród kryteriów wyróżniania regionu w socjologii wskazuje się na jego odrębność kulturową, jednolitość w więcej niż jednym aspekcie, poczucie odrębności mieszkańców regionu oraz występowanie centrum i zarysowanych granic regionu⁶.

Od dwudziestu pięciu lat możemy mówić o rewitalizacji regionów w Polsce. W wielu z nich, na skutek przemieszczeń ludności po II wojnie światowej, doszło do przerwania ciągłości kulturowej. Zaistniała zatem potrzeba rewitalizacji tradycji regionalnej, a nawet jej rekonstrukcji⁷. Na podstawie dostępnych źródeł, pamiątek, zdjęć, przekazów słownych odtwarzane są tradycje, następuje powrót do dawnych zwyczajów i obyczajów. Nawet jeśli takie działania są podejmowane okazjonalnie, to dla młodego pokolenia mają wymiar edukacyjny i stanowią istotny element w procesie budowania tożsamości regionalnej. Jako egzemplifikację czynności podejmowanych w celu rewitalizacji regionów można przywołać powstawanie skansenów, a nawet muzeów domowych, w których przechowuje się pamiątki z danego regionu, a w przypadku ich braku – odtwarza się je.

W innych regionach, tych zamieszkałych przez autochtoniczną ludność miejscową, w okresie Polski Ludowej często nie kultywowano lokalnych

⁵ M. Koter: *Region polityczny – geneza, ewolucja i morfologia*. W: *Region, regionalizm – pojęcia i rzeczywistość. Zbiór studiów*. Red. K. Handke. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, 1993, s. 49–50.

⁶ A. Sakson: *Specyfika procesów społeczno-kulturowych społeczności postmigracyjnych*. W: *Tożsamość społeczeństwa Warmii i Mazur*. Red. B. Domagała, A. Sakson. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych, 1998, s. 8.

⁷ D. Kubinowski: *Rewitalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2006, s. 300.

czy regionalnych tradycji. W dzisiejszych czasach bywa, że młodzi ludzie, coraz bardziej świadomi potrzeby ochrony dziedzictwa kulturowego regionu, prowadząc wywiady z osobami ze starszego pokolenia, nosicielami miejscowej tradycji, zgłębiają ją i podejmują działania mające na celu jej ocalenie. Zakładają zespoły folklorystyczne, dbają o wierne odtwarzanie strojów, śpiewanych tekstów i obrzędów. Wyjątkowo nasycone muzeami rodzinnymi są na Śląsku Cieszyńskim miejscowości Koniaków, Jaworzynka, Istebna; miejscowości te i ich okolice są nazywane zagłębiem małych muzeów.

Pojęcie rewitalizacji tożsamości regionalnej możemy rozpatrywać nie tylko na poziomie regionów, lecz także na poziomie jednostek. Możemy zatem mówić o wymiarze społecznym i indywidualnym rewitalizacji.

Wymiar kulturowy regionu, stanowiący o jego specyfice, a nawet wyjątkowości, to dla dzieci i młodzieży podstawa budowania poczucia przynależności i własnej odrębności. Potwierdzenie tego znajdujemy w teorii tożsamości społecznej Henri Tajfela, który proponuje spojrzenie na tożsamość jednostki z perspektywy zarówno społecznej, jak i jednostkowej. Punktem wyjścia prowadzonych przez tego psychologa społecznych rozważań jest założenie, że tożsamość – jej doświadczanie, wysiłek samookreślenia – wiąże się z jednej strony z procesem stawania się i wyboru siebie, a z drugiej z wpisaniem w jakiś rodzaj kulturowego porządku, w którym jednostka trwa, a który daje jej poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Tożsamość jest budowana na bazie uznania pewnego systemu wartości istotnych dla danej sfery życia społecznego, na przykład rodzinnego, religijnego, etnicznego. Wywodzi się z wiedzy na temat własnej grupy (rodzinnej, religijnej, regionalnej), jej historii, roli, powołania. Tożsamości towarzyszy także element samooceny budowanej w kontakcie z inną kulturą, akceptacji własnych norm i wartości. Henri Tajfel tożsamość społeczną jednostki rozumie jako „część posiadanej przez jednostkę koncepcji siebie, która wyrasta z jej [jednostki – B.G.] wiedzy o uczestnictwie w różnego typu grupach społecznych wraz z wartościującym i emocjonalnym znaczeniem, jakie ma dla niej [jednostki – B.G.] ta przynależność”⁸.

Ożywienie w regionach, w których kultywuje się lokalne tradycje, sprawiło, że nastąpił widoczny wzrost swobody wyrażania tożsamości regionalnej, a nawet podkreślenia odrębności kulturowej. Wcześniej noszenie strojów regionalnych wydawało się nienowoczesne, czasami wręcz śmieszne; teraz zapanowała moda na *folk*: w sposobie ubierania, muzy-

⁸ H. Tajfel: *Introduction*. In: *Social Identity and Intergroup Relations*. Ed. H. Tajfel. Cambridge 1982, s. 2 – cyt. za: R. Szwed: *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych*. Lublin: Wydawnictwa KUL, 2003, s. 33.

ce, a nawet we wzornictwie. Jednostkowe samookreślenia są wzmacniane przez organizacje lokalne i regionalne skupiające ludność rodzimą, wspierające rozwój kultury regionalnej i tę kulturę promujące. Organizacje lokalne, ruchy i partie regionalne zaczęły odwoływać się do tradycji regionalnych i domagają się większej niezależności od władz centralnych czy nawet autonomii dla swoich regionów. Odżyły dość mocno ugruntowane, między innymi przez zabory, tradycje dzielnicowe. Wyostrzyły się różnice pomiędzy poszczególnymi regionami, pomijane wcześniej ze względów ideologicznych.

Na obszarach jednorodnych więź z regionem wyrasta z kultury społeczności lokalnej, natomiast na terenach mieszanych identyfikacja regionalna osadzona jest na wielokulturowości. Dotyczy to zwłaszcza obszaru Śląska (Cieszyńskiego, Dolnego, Górnego, Opolskiego), Kaszub, Warmii i Mazur, Zagłębia. Specyfika terenów zróżnicowanych kulturowo sprawia, że ludność je zamieszkująca podlega najróżniejszym wpływom wielokulturowego otoczenia; dzięki temu jest ona bogatsza duchowo, bardziej otwarta, tolerancyjna niż ludzie żyjący w środowisku jednorodnym, a tym samym bardziej zamkniętym.

Wspomniana odrębność kulturowa regionu stanowi dla młodego człowieka podstawę budowania tożsamości w jej czterech aspektach: poczuciu odrębności, ciągłości, identyczności i integralności⁹. Aspekty te mają swój wymiar nie tylko jednostkowy, lecz także społeczny – obejmują związki jednostki z innymi ludźmi, dając jej poczucie osadzenia w jakiejś większej całości, pochodzenia skądś i od kogoś, poczucie zakorzenienia, bycia nośnikiem jakiejś tradycji, wiedzy i doświadczenia przekazywanych przez poprzednie pokolenia. To poczucie umiejscowienia w jakiejś strukturze społecznej, która ma swoją historię, nadal się przekształca, rozwija i ma swoją przyszłość, to podstawa poczucia bezpieczeństwa społecznego, budowanego na poczuciu przynależenia do kogoś i do czegoś¹⁰.

Poczucie odrębności i kultura regionalna mieszkańców danego regionu odróżniają ich w zasadniczy sposób od mieszkańców obszarów sąsiednich. Członkowie zbiorowości, przejawiając poczucie więzi ze swoim regionem, odczuwają dystans w stosunku do mieszkańców innych regionów. Na bazie przekonania o wyjątkowości swojego regionu, a tym samym o własnej wyjątkowości mogą budować tożsamość regionalną.

Omawiane procesy wzmacnia przywołana wcześniej globalizacja. Chcąc uniknąć unifikacji, ludzie podejmują działania mające na celu ożywienie tożsamości regionalnej, bo to dzięki niej człowiek może się odróżnić od in-

⁹ A.I. Brzezińska: *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*. W: *Edukacja regionalna*. Red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 55.

¹⁰ *Ibidem*, s. 57.

nych. Rosnące zapotrzebowanie na dyskurs tożsamościowy wynika także z przyspieszonej indywidualizacji i bezprecedensowej ruchliwości współczesnych ludzi. W kontekście tożsamości zbiorowej wskazuje się na renesans regionalności, etniczności, zmierzch idei państwa narodowego, uznanie dla zasady wielokulturowości, nowe ruchy społeczne, bunt przeciwko kolonializmowi oraz wewnętrznemu kolonializmowi, feminizm i inne¹¹.

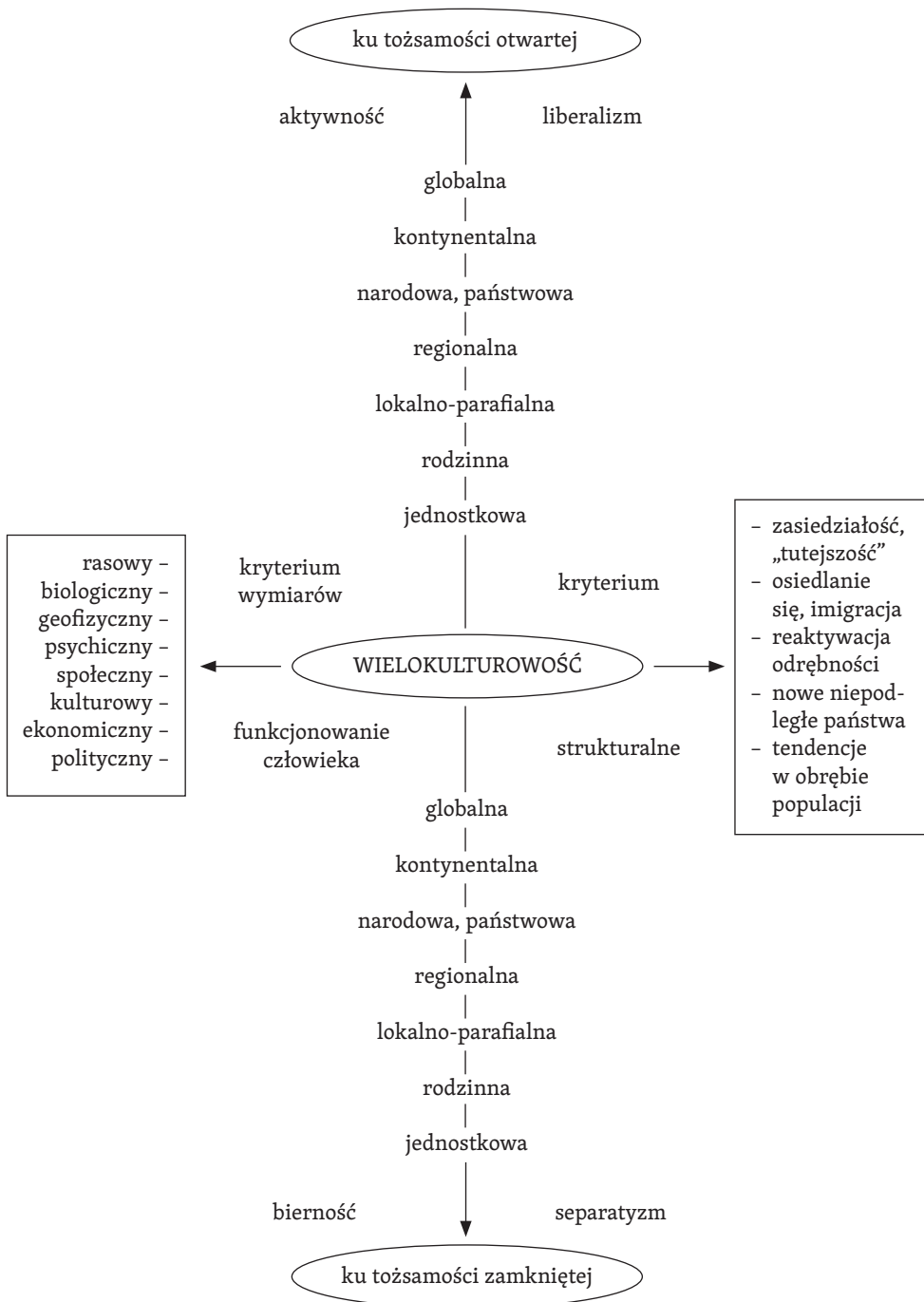
Wyniki dotychczasowych badań wskazują, że na terenach zróżnicowanych kulturowo młodzież przejawia wielowymiarową tożsamość budowaną na bazie tożsamości regionalnej¹². Warto w tym miejscu przypomnieć definicję tożsamości zaproponowaną przez Jerzego Nikitorowicza, który pojmuje ją jako „zbiór charakterystycznych właściwości o różnej jakości układających się w zachodzące na siebie i uzupełniające się wzajemnie płaszczyzny, pomiędzy które wkracza kultura i edukacja w postaci pneumatoforów (wartości, tradycji, norm, prawa, obyczajów, rytuałów itp.), ingerując i przenikając wszystkie płaszczyzny tożsamości i jednocześnie chroniąc ich odrębność przed wstrząsami i konfliktami oraz zapewniając ich ustawiczne trwanie i rozwój”¹³. Wśród kolejnych płaszczyzn tożsamości autor definicji wymienia tożsamość jednostkową, rodzinną, lokalno-parafialną, regionalną, narodową/państwową, kontynentalną oraz globalną. Świadomość istnienia owych płaszczyzn tożsamości jest „wynikiem kontaktu z inną grupą, sposobem określania samego siebie poprzez przynależność do różnego typu grup społecznych”¹⁴ (rys. 1).

¹¹ J. Szacki: *O tożsamości (zwłaszcza narodowej)*. „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 3, s. 11-12.

¹² B. Grabowska: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczu cieszyńskim w sytuacji zmiany społecznej*. W: *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2006; A. Szczurek-Boruta, B. Grabowska: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009; B. Grabowska: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Katowice-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.

¹³ J. Nikitorowicz: *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005, s. 83.

¹⁴ J. Nikitorowicz: *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. W: *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk. T. 1. Białystok: „Trans Humana”, 2001, s. 19.



Rys. 1. Wielokulturowość i wielopłaszczyznowa tożsamość w ujęciu Jerzego Nikitorowicza
 Źródło: J. Nikitorowicz: *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. W: *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, D. Misiejuk. T. 1. Białystok: „Trans Humana”, 2001, s. 19.

Tożsamość lokalno-parafialna i regionalna stanowią bazę, na której są budowane kolejne płaszczyzny identyfikacji człowieka – tożsamość narodowa/państwowa, kontynentalna oraz globalna. Kolejne identyfikacje nie oznaczają, że jednostka zatracą swoją tożsamość regionalną i narodową, wręcz przeciwnie, ma możliwość wzbogacania własnej tożsamości, bo zwiększa się wybór elementów, które może włączyć do swej tożsamości pojmowanej jako suma wszystkich identyfikacji. Badania prowadzone w ostatnich latach¹⁵ potwierdzają tezę Milтона Gordona o „możliwości istnienia wielu »warstw tożsamości«, które niejako otaczają osobowość i które nie układają się w osobne, pojedyncze warstwy, ale są ich kombinacjami. Zazwyczaj znaczące elementy stanowią kompleks oznak i symboli, który można nazwać obrazem samego siebie”¹⁶.

Rewitalizacji tożsamości regionalnej sprzyja rozwój edukacji regionalnej, rozumianej jako projekt „nakierowany na człowieka”, którego region, „świat życia” znajduje się w sytuacji ciągłego stawania się¹⁷. Tak rozumianą edukację regionalną Kazimierz Kossak-Głowczewski traktuje jako „powrót do domu, do źródeł życia każdego człowieka, do źródeł jego etyki i jego języka, a więc do źródeł kultury domowej, lokalnej i regionalnej, narodowej i ogólnoludzkiej”¹⁸. Autor w edukacji regionalnej widzi miejsce dla aktywności uczniów wyrażającej się w doborze przez nich wartości i treści regionalnych o charakterze ogólnoludzkim celem przekazania ich następnemu pokoleniu jako wartości kulturowej. Zatem edukacja regionalna przybiera w praktyce postać emancypacyjno-krytyczną: wartością jest tutaj osoba i mała grupa będące w świecie ludzkim. Gdy sięgniemy do ideologii postmodernizmu, możemy powiedzieć, że edukacja regionalna uznaje różnice kulturowe i opozycje wobec grup dominujących za niezbędny warunek zmiany paradygmatycznej i społecznej¹⁹.

¹⁵ J. Nikitorowicz: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: „Trans Humana”, 2000; B. Grabowska: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej...*

¹⁶ M. Gordon: *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origin*. New York – cyt. za: J. Nikitorowicz: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej...*, s. 26–27.

¹⁷ K. Kossak-Głowczewski: *Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytania o szansę dekolonizacji poprzez edukację)*. W: *Społeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski. Filia. Instytut Pedagogiki-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 1996, s. 115.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ K. Kossak-Głowczewski, W. Frankiewicz: *Edukacja regionalna i alternatywna. Założenia i program pierwszego Podyplomowego Studium Edukacji Regio-*

Edukacja regionalna ma często swoje początki w środowisku rodzinnym. Dziadkowie i rodzice zapoznają dziecko między innymi z historią rodziny, rodzinnymi tradycjami, uczą mówić gwarą. Następnie w ramach edukacji regionalnej prowadzonej w przedszkolu i szkole dziecko niezwiązane jeszcze emocjonalnie z regionem ma możliwość poznania jego przeszłości, kultury, przyrody. Wiedza o dorobku poprzednich pokoleń, o dziedzictwie kulturowym regionu ułatwia proces zakorzenienia człowieka w „małej ojczyźnie”. W toku edukacji przedszkolnej i szkolnej dzieci od najmłodszych lat poznają najbliższe środowisko życia. Uczniowie wyższych klas, uczestnicząc w zajęciach z edukacji regionalnej, mają możliwość kształtowania swojej tożsamości społecznej i kulturowej na różnych poziomach, w wymiarach rodzinnym, lokalnym, regionalnym, etnicznym, narodowym czy wreszcie europejskim i globalnym. Edukacja regionalna stwarza bezpieczne warunki dla kształtowania się tożsamości jednostkowej i wspólnotowej, gdyż jest prowadzona w poszanowaniu różnic, w duchu otwartości na drugiego człowieka.

Treści przekazywane w ramach edukacji regionalnej mają wzmacniać poczucie tożsamości kulturowej, regionalnej, historycznej, etnicznej i narodowej, a tym samym przygotowywać do kształtowania na dalszych etapach edukacji poczucia tożsamości globalnej. Edukacja regionalna jest niezwykle ważna – służy nie tylko poznaniu przez uczniów własnej tożsamości, lecz także kształtowaniu postaw tolerancyjnych, otwartych, nastawionych na pluralizm, na rozumienie i akceptację różnych kultur. Kształtowanie poczucia tożsamości regionalnej stanowi również podstawę zaangażowania się w funkcjonowanie na rzecz własnego środowiska lokalnego²⁰.

W procesie socjalizacji dziecko poznaje podstawowe wartości rdzenne (język matczyny, wyznawaną religię, genealogię historyczną, tradycję, obyczaje, zasady i normy zachowań w „ojczyźnie prywatnej”). Wartości te stanowią podstawę prowadzenia edukacji w mezostrukturach (narodowej, państwowej), a następnie w wymiarze edukacji kontynentalno-światowej²¹. Jak zauważa Jerzy Nikitorowicz, edukacja ma tym większy zasięg i zakres, im bardziej jest nasycona lokalnością.

Tożsamość regionalna stanowi kotwicę ludzkiej tożsamości. Ewa Ogrodzka-Mazur rozumie ideę edukacji regionalnej jako „podstawę do podejmowania zadań pedagogicznych zmierzających do pełniejszego

nalnej i Alternatywnej w Uniwersytecie Gdańskim. W: *Społeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja...*, s. 195–196.

²⁰ P.P. Petrykowski: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika – Wydawnictwo, 2003, s. 180.

²¹ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna na pograniczach*. W: *Edukacja regionalna...*, s. 102.

poznania dziedzictwa kulturowego, kształtowania w uczniach poczucia własnej tożsamości, uwypuklenia wartości tkwiących we własnym regionie w wymiarze wartości ogólnoludzkich, pogodzenia postaw regionalistycznych z postawą uniwersalizmu²². Dlatego też należy dbać o to, aby dzieci i młodzież miały możliwość wrastania w region, jego poznawania.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Glokalizacja, czyli komu globalizacja, a komu lokalizacja*. „Studia Socjologiczne” 1997, nr 3.
- Brzezińska A.I.: *Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej*. W: *Edukacja regionalna*. Red. A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Gordon M.: *Assimilation in American Life. The Role of Race, Religion, and National Origin*. New York. Za: J. Nikitorowicz: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: „Trans Humana”, 2000.
- Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Katowice–Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego–Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.
- Grabowska B.: *Tożsamość narodowa młodzieży na pograniczu cieszyńskim w sytuacji zmiany społecznej*. W: *Z teorii i praktyki edukacji międzykulturowej*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Cieszyn–Warszawa: Uniwersytet Śląski w Katowicach. Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji–Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 2006.
- Huntington S.P.: *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*. Przeł. H. Jankowska. Wyd. 5. Warszawa: „Muza”, 2003.
- Jerschina J., Sołdra-Gwiżdż T.: *Rola szkoły w kształtowaniu świadomości narodowej młodzieży w warunkach pogranicza kulturowego*. „Kultura i Społeczeństwo” 1988, nr 4 (cz. 1); 1989, nr 1 (cz. 2).
- Kossak-Główczewski K.: *Edukacja regionalna a regionalizacja nauczania jako odmiany racjonalności (pytania o szansę dekolonizacji poprzez edukację)*. W: *Społeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*. Red. T. Le-

²² E. Ogrodzka-Mazur: *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej*. W: *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, przy współudziale A. Szczurek-Boruty. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 93.

- wowicki, B. Grabowska. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski. Filia. Instytut Pedagogiki-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 1996.
- Kossak-Główniczewski K., Frankiewicz W.: *Edukacja regionalna i alternatywna. Założenia i program pierwszego Podyplomowego Studium Edukacji Regionalnej i Alternatywnej w Uniwersytecie Gdańskim*. W: *Spółeczności pogranicza, wielokulturowość, edukacja*. Red. T. Lewowicki, B. Grabowska. Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet Śląski. Filia. Instytut Pedagogiki-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, 1996.
- Koter M.: *Region polityczny – geneza, ewolucja i morfologia*. W: *Region, regionalizm – pojęcia i rzeczywistość. Zbiór studiów*. Red. K. Handke. Warszawa: Slawistyczny Ośrodek Wydawniczy, 1993.
- Kubinowski D.: *Rewitalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 5. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2006.
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna na pograniczach*. W: *Edukacja regionalna*. Red. A.W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Nikitorowicz J.: *Kreowanie tożsamości dziecka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2005.
- Nikitorowicz J.: *Młodzież pogranicza kulturowego Polski, Białorusi i Ukrainy wobec integracji europejskiej. Tożsamość, plany życiowe, wartości*. Białystok: „Trans Humana”, 2000.
- Nikitorowicz J.: *Wielopłaszczyznowa i ustawicznie kreująca się tożsamość w społeczeństwie wielokulturowym a edukacja międzykulturowa*. W: *Kultury tradycyjne a kultura globalna, konteksty edukacji międzykulturowej*. Red. J. Nikitorowicz, M. Sobiecki, D. Misiejuk. T. 1. Białystok: „Trans Humana”, 2001.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Regionalizm w procesie edukacji szkolnej*. W: *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, przy współudziale A. Szczurek-Boruty. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Petrykowski P.P.: *Edukacja regionalna. Problemy podstawowe i otwarte*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika – Wydawnictwo, 2003.
- Sakson A.: *Specyfika procesów społeczno-kulturowych społeczeństw postmigracyjnych*. W: *Tożsamość społeczeństwa Warmii i Mazur*. Red. B. Domańska, A. Sakson. Olsztyn: Ośrodek Badań Naukowych, 1998.
- Sołdra-Gwiżdż T.: *Szkoła jako instytucja wpływająca na kształt więzi regionalnych*. Opole: Wydawnictwo Instytut Śląski, 1992.
- Smolicz J.J.: *Kultura i nauczanie w społeczeństwie wieloetnicznym*. Przeł. E. Grabczak-Ryszka. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe, 1990.
- Szacki J.: *O tożsamości (zwłaszcza narodowej)*. „Kultura i Społeczeństwo” 2004, nr 3.
- Szczurek-Boruta A., Grabowska B.: *Dynamika kształtowania się tożsamości młodzieży – ku tożsamości wzbogaconej*. W: *Poczucie tożsamości*

i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.

Szwed R.: *Tożsamość a obcość kulturowa. Studium empiryczne na temat związków pomiędzy tożsamością społeczno-kulturalną a stosunkiem do obcych.* Lublin: Wydawnictwa KUL, 2003.

Świątkiewicz W.: *Region i regionalizm w perspektywie antropocentrycznego paradygmatu kultury. W: Regionalizm polski u progu XXI wieku.* Red. S. Bednarek et al. Ciechanów: KODRTK, 1994.

Barbara Grabowska

Revitalization of Regional Identity

Summary: The author of the article raises the issue of the revitalization of regions and regional identity in Poland after 1989. She points to the need for providing regional education understood as a project “aimed at a person”. In the course of this project, the person will have the opportunity to cognize and shape themselves, build their identity. The author stresses the importance of the process of taking root in the “little homeland” as a basis for multidimensional identity.

Key words: regional education, region, revitalization, regional identity

Barbara Grabowska

Die Revitalisierung der regionalen Identität

Zusammenfassung: In ihrem Artikel befasst sich die Verfasserin mit der Revitalisierung von Regionen und von der regionalen Identität in Polen nach 1989. Sie behauptet, dass es sinnvoll wäre, eine regionale Ausbildung als einen „auf den Menschen gerichteten“ Entwurf einzuführen. Im Rahmen des Entwurfes würde der Mensch die Möglichkeit haben, sich selbst kennen zu lernen und zu bilden, seine Identität zu schaffen. Die Verfasserin hebt hervor, dass es sehr wichtig sei, dass der Mensch in seiner „kleinen Heimat“ – als der Grundlage für mehrdimensionale Identität verwurzelt ist.

Schlüsselwörter: regionale Ausbildung, Region, Revitalisierung, regionale Identität



Polska mniejszość narodowa na Zaolziu w ciągłości i zmianie społecznej – perspektywa wielokulturowa i edukacyjna

Republika Czeska jest państwem, w którym mniejszości narodowe posługujące się innym językiem niż czeski stanowią 5,8% z 10,5 mln ludności¹, w którym mamy do czynienia z dużą świadomością spraw narodowościowych, łącznie z kwestią oświaty w językach mniejszościowych, gdyż Republika Czeska jest sukcesorem państw wielonarodowych: Czechosłowacji i Austro-Węgier. Niektóre mniejszości istnieją w granicach Czech już od czasów Austro-Węgier, a nawet dawniejszych, na przykład Polacy na Zaolziu i Niemcy na terenie Sudetów, inne są pozostałością migracji z okresu państwa czechosłowackiego (Słowacy, Romowie, Węgrzy, Ukraińcy i Grecy); współcześnie coraz liczniejsze grupy ludności napływającej z zagranicy mają szansę stworzyć mniejszości narodowe, na przykład Wietnamczycy.

W charakterystyce polskiej mniejszości narodowej żyjącej na czesko-polskim pograniczu na Śląsku Cieszyńskim oraz próbie opisu i wyjaśnienia różnych przejawów aktywności tej mniejszości wykorzystano Tadeusza Lewowickiego elementy Teorii Zachowań Tożsamościowych (TZT). Z pomocą tej teorii w wyróżnionych obszarach określono wybrane, podstawowe uwarunkowania aktywności polskiej mniejszości narodowej na pograniczu:

- historyczne – przedstawiające losy historyczne mniejszości, jej identyfikację z terytorium i grupą społeczną oraz strukturę narodowościową;

¹ Por. wyniki spisu ludności z 2011 roku ogłoszone na stronach Českého statistického úřadu: www.czso.cz [dostęp: 1.07.2014].

- kulturowo-społeczne – charakteryzujące odrębność kultury, języka i religii na pograniczu oraz oświatę (szkolnictwo) i instytucje (organizacje) podtrzymujące kulturę;
- kulturowo-osobowe – składające się na wyobrażenia o „odmienności”, swoistych cechach grupy (grup) oraz opis funkcjonujących stereotypów (typowych sposobów spostrzegania Swoich i Obcych);
- gospodarczo-ekonomiczne – opisujące standardy życia grup mniejszościowych i większościowych w regionie pogranicza, ich pozycję cywilizacyjną, kondycję techniczno-technologiczną oraz plany życiowe².

Uwarunkowania historyczne

Śląsk Cieszyński od czasu swego powstania w końcu XIII wieku³ stanowi pogranicze przejściowe, wyraźnie zróżnicowane pod względem kulturowym, językowym, etnicznym i religijnym. Analiza losów historycznych tego obszaru położonego na granicach południowo-zachodniej Polski, kształtujących się również w wyniku czeskich i niemieckich wpływów, pozwala wyróżnić kilka zasadniczych okresów w dziejach tego regionu. Krótko je w tym miejscu opiszę.

Księstwo Cieszyńskie od średniowiecza do początków reformacji, a zatem w okresie przejścia Śląska pod panowanie czeskie na początku XIV wieku do przełomu XVI i XVII stulecia i zakończenia panowania dynastii Piastów w 1653 roku, to czas, gdy rodzi się wśród elit rządzących świadomość przynależności do polskiej grupy etnicznej i związku z państwem polskim (wczesne średniowiecze) oraz pojawia się (w średnio-

² T. Lewowicki: *Problemy tożsamości narodowej – w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M.M. Urlińska. Toruń: UMK, 1995, s. 51–63; T. Lewowicki: *Edukacja międzykulturowa – bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1, s. 15–46.

³ Dzieje Śląska Cieszyńskiego zostały opisane w licznych opracowaniach w literaturze przedmiotu z zakresu historii, etnografii, socjologii oraz nauk pokrewnych. Por. m.in. opracowania: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Borák, D. Gawrecki. Ostrawa-Praga: Advertis, 1992; J. Chlebowczyk: *Nad Olzą. Śląsk Cieszyński w wiekach XVIII, XIX i XX*. Katowice: „Śląsk”, 1971; *Śląsk Cieszyński. Środowisko naturalne. Zarys dziejów. Zarys kultury materialnej i duchowej*. Red. W. Sosna. Cieszyn: ZG PZKO, 2001; *Stan i potrzeby badań nad dziejami Śląska Cieszyńskiego*. Red. I. Panic. Cieszyn: Polskie Towarzystwo Historyczne – Oddział w Cieszynie, 2000; F. Popiołek: *Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Katowice: „Śląsk”, 1958; *Z najnowszych dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Watanowicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.

wieczu) poczucie własnej, śląskiej odrębności, a następnie kształtuje się świadomość odrębności językowej (mieszkańcy Księstwa posługiwali się językiem, który sami określali jako śląsko-polski)⁴.

Śląsk Cieszyński w latach 1653–1848 – od przejścia jako obumarłe lenno Korony Czeskiej we władanie Habsburgów do okresu Wiosny Ludów – w tym czasie ludność ulegała początkowo bardzo intensywnemu procesowi rekatolicyzacji; po przywróceniu wolności wyznania ewangelikom na Śląsku (na mocy układu z 1707 roku) zapoczątkowany został proces rozbudowy sieci szkół parafialnych, katolickich i ewangelickich oraz wprowadzania języka polskiego i polskiej książki do szkół elementarnych; wówczas w poszczególnych parafiach śląskich zaczęto głosić kazania w języku polskim⁵.

Śląsk Cieszyński od Wiosny Ludów do okresu kształtowania się (po rozpadzie monarchii austro-węgierskiej) samodzielnych wspólnot narodowych (1848–1918) – to okres, w którym postępował proces tworzenia się narodu polskiego i czeskiego, związany także z walką o prawa polityczne oraz wprowadzenie języka polskiego i czeskiego do szkół, kościołów i urzędów państwowych oraz o zezwolenie na organizację polskiego i czeskiego życia narodowego⁶. Obok poczucia przynależności do danej zbiorowości społecznej, religijnej i językowej pojawiła się zatem u mieszkańców Śląska Cieszyńskiego świadomość przynależności do polskiej grupy narodowej, poczucie więzi z Macierzą. Tendencje te zostały szczególnie zmanifestowane w 1918 roku na wiecu, w którym wzięło udział 50 tysięcy osób przybyłych z całego Śląska. Proklamowano wówczas Radę Narodową Księstwa Cieszyńskiego jako jedyną reprezentację polskiej ludności na Śląsku Cieszyńskim, którą Tymczasowy Rząd Republiki Polskiej 25 listopada 1918 roku upoważnił do wykonywania wszelkich funkcji Rządu Krajowego na obszarze Śląska Cieszyńskiego⁷.

⁴ I. Panic: *Przyczynki do problemu świadomości narodowej mieszkańców Księstwa Cieszyńskiego od średniowiecza do początków reformacji*. W: *Poczucie tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, 1994, s. 8–13; I. Panic: *Księstwo Cieszyńskie w średniowieczu. Studia z dziejów politycznych i społecznych*. Cieszyn: Macierz Ziemi Cieszyńskiej, 1988.

⁵ I. Panic: *Sieć szkolna w Księstwie Cieszyńskim na przełomie XVII i XVIII stulecia. (Z badań nad dostępnością szkół dla dzieci i młodzieży na Śląsku w dawnych wiekach)*. W: *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, 1995, s. 7–12.

⁶ A. Grobelny: *Śląsk Cieszyński od Wiosny Ludów do samodzielnych państw (1848–1918)*. W: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego...*, s. 60–79.

⁷ A. Pilch: *Główne problemy polityczne i społeczne Śląska Cieszyńskiego w latach 1917–1918 (do powstania Rady Narodowej Księstwa Cieszyńskiego)*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” [Kraków] 1967, nr 20.

Śląsk Cieszyński w okresie międzywojennym (1918–1938) – na ten czas przypada podział regionu między Polskę a Czechosłowację, dokonany 28 lipca 1920 roku przez Radę Ambasadorów w Spa i wyznaczony polsko-czechosłowacką granicą państwową na rzece Olzie. Polsce przyznano 43,8% obszaru, na którym pozostało 139 600 mieszkańców, w tym 61,1% Polaków, 31,3% Niemców oraz 1,4% Czechów. Po stronie czeskiej znalazło się 295 200 osób, w tym 48,6% Polaków, 39,9% Czechów i 11,3% Niemców. Teren położony między Boguminem a Mostami koło Jabłonkowa oraz między Czeskim Cieszynem a Dobrą koło Frydka nazwano Zaolziem⁸. W XX wieku obszar ten aż sześciokrotnie zmieniał przynależność państwową: do 1918 roku należał do Austro-Węgier, po okresie sporów w latach 1918–1920 znalazł się najpierw w granicach Czechosłowacji (1920–1938), następnie Polski (1938–1939), Niemiec hitlerowskich (1939–1945), znowu Czechosłowacji (1945–1993); od 1993 Zaolzie położone jest w granicach Czech⁹; jego terytorium obejmuje powiaty karwiński i frydecko-mistecki.

Śląsk Cieszyński w latach okupacji hitlerowskiej (1939–1945) wraz z Zaolziem został włączony do III Rzeszy i poddany intensywnemu procesowi germanizacji, obejmującemu konfiskatę majątku polskiego i liczne akty represji wobec ludności opowiadającej się za przynależnością do polskiej lub czeskiej narodowości (bezwzględna polityka eksterminacyjna dotknęła w największym stopniu polską ludność na Zaolziu).

W latach powojennych i najnowszych na Śląsku Cieszyńskim toczyły się kolejne polsko-czechosłowackie konflikty graniczne o Zaolzie (układ graniczny, potwierdzający przebieg granicy z 1920 roku, podpisano ostatecznie w roku 1958)¹⁰. Region ten borykał się z problemem odmiennych realiów polityczno-społecznych obydwu państw, powstałych po wojnie w wyniku kształtowania się nowej, komunistycznej rzeczywistości, aż do

⁸ Termin „Zaolzie” nie ma odpowiednika w języku czeskim – najczęściej jest zastępowany pojęciem „české Tešínsko” lub tylko „Tešínsko”. Por. J. Kuś: *Szkice z dziejów kościelnych Śląska Cieszyńskiego*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1983, s. 43; *Polacy na Zaolziu 1920–2000*. Red. J. Szymeczek. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2002, s. 87–102; *Poláci na Těšínsku*. Eds. R. Kaszper, B. Małysz. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2009.

⁹ Z. Jasiński: *Ludność Polska w Czechosłowacji*. W: *Polonia w Europie*. Red. B. Szydłowska-Ceglowa. Poznań: PAN Zakład Badań Naukowych, 1992, s. 693; U. Kaczmarek: *Tożsamość regionalna mieszkańców Zaolzia*. W: *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną*. Red. I. Bukowska-Floreńska, przy współudziale H. Rusek. T. 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 17.

¹⁰ K. Nowak: *Mniejszość polska w Czechosłowacji 1945–1989. Między nacjonalizmem a ideą internacjonalizmu*. Cieszyn–Katowice: Polskie Towarzystwo Historyczne, Oddział w Cieszynie–Uniwersytet Śląski, 2010.

przełomu politycznego w Polsce i tzw. aksamitnej rewolucji w Czechach w 1989 roku. Otwarcie granic między Polską a Czechami wywołało ożywienie kontaktów między mieszkańcami tych krajów. Kontakty te przyczyniają się do usuwania powstałych uprzedzeń i stereotypów, do zmiany dotychczasowych wyobrażeń Polaków i Czechów o sobie nawzajem. Idea zjednoczonej Europy stwarza szansę na normalne kontakty i współpra-

Tabela 1

Struktura narodowościowa ludności na Zaolziu w latach 1900–2001

Rok ^{a)}		Polacy	Czesi	Niemcy	Słowacy	Inni	Razem
1900	liczba	115 392	14 580	13 476	–	259	143 220
	procent	80,6	9,8	9,8	–	0,2	100,0
1910	liczba	123 923	32 821	22 312	–	89	179 145
	procent	69,2	18,3	12,5	–	0,0	100,0
1921	liczba	68 034	88 556	18 260	–	2 326	177 176
	procent	38,4	50,0	10,3	–	1,3	100,0
1939	liczba	51 499	44 597	38 408	–	79 363 ^{b)}	213 867
	procent	24,1	20,9	18,0	–	37,1	100,0
1961	liczba	58 876	205 785	–	13 223	3 299	281 183
	procent	20,9	73,2	–	4,7	1,2	100,0
1980	liczba	51 586	281 548	–	28 719	4 706	366 559
	procent	14,1	76,8	–	7,8	1,3	100,0
1970	liczba	56 075	263 047	–	26 806	4 897	350 825
	procent	16,0	75,0	–	7,6	1,4	100,0
1991	liczba	43 479	263 941	706	26 629	33 600 ^{c)}	368 355
	procent	11,8	71,7	0,2	7,2	9,1	100,0
2001	liczba	36 681	290 635	551	18 229	17 265 ^{d)}	363 361
	procent	10,1	80,0	0,2	5,0	4,8	100,0

^{a)} Dane ze spisu powszechnego ludności.

^{b)} W tym narodowość śląska: 78 285 (36,6%).

^{c)} W tym narodowość śląska 10 858 (2,9%) oraz narodowość morawska 16 992 (4,6%).

^{d)} W tym narodowość śląska 3 018 (0, 8%), narodowość morawska 4 015 (1,1%) oraz narodowość nieokreślona 6 413 (1,8%).

Źródło: opracowano na podstawie prac: Š. Hernová: *Základní a výběrový soubor - demografická struktura*. In: *Češi, Slováci a Poláci na Těšínsku a jejich vzájemné vztahy*. Eds. G. Sokolová, Š. Hernová, O. Šrajerová. Opava: Slezský ústav Slezského zemského muzea, 1997, s. 43–51; S. Zahradník: *Struktura narodowościowa na Zaolziu na podstawie spisów ludności (1880–1991)*. W: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Borák, D. Gawrecki. Ostrawa–Praga: Advertis, 1992, s. 249–251; B. Małyśz: *Od většiny k menšině. Poláci na Těšínsku ve světle statistiky*. In: *Poláci na Těšínsku*. Eds. R. Kaszper, B. Małyśz. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2009, s. 113–120, oraz wyników spisu ludności z 2001 roku ogłoszonych w Internecie na stronach Českého statistického úřadu (www.czso.cz).

cę mieszkańców terenów pogranicznych oraz wzajemne poznanie i zrozumienie. Ponadto należy zwrócić uwagę na ważny fakt: Polska i Czechy, podobnie jak inne kraje Europy Środkowo-Wschodniej, znalazły się w okresie istotnych przemian, związanych z budowaniem nowego ładu społecznego. Okres transformacji to zarazem czas niepokoju, poszukiwania nowych wartości, odejścia od narzuconej przez władzę kultury uniwersalnej, która miała doprowadzić do zatarcia różnic regionalnych i całkowitej unifikacji społeczeństwa.

Nakreślenie historycznych uwarunkowań kształtowania się pogranicza czesko-polskiego jest próbą opisu procesu identyfikacji społeczności polskiej z terytorium i grupą społeczną. Po czeskiej stronie Śląska Cieszyńskiego – na Zaolziu – żyje, według wyników ostatniego spisu ludności z 2011 roku, 39 269 Polaków, co stanowi 72,4% wszystkich Polaków zamieszkałych w Republice Czeskiej, a 0,4% ogółu ludności tego kraju. Analiza struktury narodowościowej ludności na tym obszarze (por. tabela 1) potwierdza zauważalny spadek liczebności społeczności polskiej, będący odzwierciedleniem zachodzących procesów asymilacyjnych, w wyniku których Polacy odchodzą od jednoznacznej identyfikacji narodowej na rzecz samoidentyfikacji regionalnej (śląskiej i morawskiej)¹¹.

Uwarunkowania kulturowo-społeczne

Na Śląsku Cieszyńskim współistnienie od wielu wieków różnych grup narodowościowych umożliwiło wytworzenie się u mieszkańców tego regionu swoistych wzorów kulturowych, a tym samym określonych postaw wobec kultury, języka, religii i edukacji. Stanowią one istotne wyznaczniki tożsamości narodowej społeczności zamieszkujących pogranicze polsko-czeskie, decydują o poczuciu ich odrębności oraz zachowań z tym poczuciem związanych.

W polskiej części Śląska Cieszyńskiego w kontaktach zarówno prywatnych, jak i oficjalnych powszechnie używa się języka polskiego. W mniejszym zakresie, zwłaszcza w środowiskach wiejskich, w których żyje rdzenna ludność śląska, jest stosowana regionalna odmiana języka polskiego – gwara cieszyńska. Za bardziej skomplikowaną uznać należy sytuację językową na Zaolziu – zamieszkująca je mniejszość polska posługuje się w różnym stopniu językiem polskim, regionalną odmianą języka polskiego – gwarą zachodniocieszyńską, językiem czeskim, który jest wprowadzany w II klasie szkoły podstawowej, oraz regionalną odmianą

¹¹ H. Rusek: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 118–119; *Poláci na Těšínku...*

języka czeskiego – interdialektem ostrawskim. Pozycja danego języka jest uzależniona zarówno od rodzajów kontaktów (na przykład rodzinnych, koleżeńskich), jak i od kontekstu towarzyszącego społecznemu porozumiewaniu się (na przykład prywatnego, oficjalno-urzędowego)¹². Uczenie się przez dzieci i młodzież równocześnie odmian standardowych dwóch języków etnicznych – języka polskiego jako języka ojczystego oraz języka czeskiego jako pierwszego języka obcego, będących spokrewnionymi językami zachodniosłowiańskimi – sprzyja ich dwujęzyczności (bilingwizmowi), która na tym pograniczu ma charakter „dodający”, umożliwiający osiągnięcie wysokich kompetencji w obydwu językach. Potwierdzają to wyniki licznych badań prowadzonych w tym zakresie¹³.

Kolejnym – obok języka – istotnym wyznacznikiem tożsamości kulturowej mniejszości polskiej na Zaolziu jest zróżnicowanie religijne, odzwierciedlające wielokulturowy charakter tego środowiska, ukształtowany w wyniku wpływów polskich, czeskich, austriackich i niemieckich. Na Śląsku Cieszyńskim współistnieją dwa dominujące wyznania chrześcijańskie – katolicyzm i protestantyzm – reprezentowane przez dwa Kościoły instytucjonalne: Kościół rzymskokatolicki i Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania¹⁴. Charakter tego współistnienia – mniej lub bardziej konfliktowy w dziejach Śląska Cieszyńskiego – i rozwijająca się dwuwyznaniowość przyczyniły się w znacznym zakresie do

¹² B. Madecka: *Zakres funkcjonowania języka polskiego*. W: *Zaolzie: Studia i materiały z dziejów społeczności polskiej w Czechosłowacji*. Red. M.G. Gerlich, D.K. Kadłubiec. Katowice: Społeczne Centrum Badań Naukowych i Dokumentacji, 1992, s. 112–113; Z. Matyska: *Rozwijanie sprawności i świadomości językowej dzieci w wielojęzycznym środowisku Zaolzia*. W: *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 61–68; J. Raclavská: *Sytuacja językowa na Śląsku Cieszyńskim w perspektywie historycznej*. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2006.

¹³ I. Bogocz: *Badania nad językiem i świadomością językową polskiej młodzieży na Zaolziu*. W: *Śląsk w badaniach językoznawczych: badanie pogranicza językovo-kulturowego polsko-czeskiego*. Red. I. Nowakowska-Kempna. T. 1. Katowice: Górnośląska Macierz Kultury, 1993, s. 157–158; J. Urban: *Poznawcze aspekty dwujęzyczności młodzieży na Zaolziu*. W: *Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 94; J. Kajfosz: *Językowy obraz świata w etnokulturze Śląska Cieszyńskiego*. Czeski Cieszyn: PROprint, 2001.

¹⁴ A. Różańska: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Czeski Cieszyn: PROprint, 2002; H. Rusek: *Religia i polskość na Zaolziu*. Kraków: „Nomos”, 2002; U. Klajmon-Lech: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marzałek, 2010.

kształtowania naturalnej tolerancji jako postawy zrozumienia dla inności religijnej na pograniczu, a tym samym braku stereotypu: Polak – katolik, Niemiec – ewangelik, który funkcjonuje w świadomości mieszkańców Polski centralnej. Należy jednak zwrócić uwagę na odmienny charakter pozycji i możliwości Kościoła katolickiego w Polsce i byłej Czechosłowacji w okresie panowania ideologii socjalistycznej w latach 1945–1989; w Polsce Kościół sprzyjał przede wszystkim rozbudzaniu postaw patriotycznych naszego społeczeństwa, natomiast w Czechosłowacji – w wyniku systematycznie prowadzonej laicyzacji ludności czeskiej – pozycja Kościoła była bardzo słaba i dopiero po „aksamitnej rewolucji” rozpoczęło się systematyczne „odbudowywanie” roli Kościoła w życiu społecznym.

Na obszarze Śląska Cieszyńskiego po stronie czeskiej jest zarejestrowanych i funkcjonuje 12 Kościołów i wyznań: Kościół Rzymskokatolicki, Śląski Kościół Ewangelicki Augsburskiego Wyznania, Czeskobraterski Kościół Ewangelicki, Kościół Braterski, Kościół Adwentystów Dnia Siódmego, Kościół Apostolski, Luterkański Kościół Ewangelicki, Jednota Braterska w Czechach, Ewangelicki Kościół Metodystów, Braterska Jednota Baptystów, Kościół Husycki oraz Związek Wyznania Świadców Jehowy¹⁵. W powiecie karwińskim żyje 39,2% katolików i 5,4% ewangelików należących do Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania, a w powiecie frydecko-misteckim (w miejscowościach, w których mieszkają Polacy) osób tego wyznania jest odpowiednio 43,5% i 31,4%. Liczba wierzących na Zaolziu, na tle całych Czech, jest stosunkowo wysoka (udział wierzących w całej społeczności czeskiej wynosi około 25% – 20% katolików i 5% wyznawców innych Kościołów). Kościoły katolickie i ewangelickie prowadzą na Zaolziu działalność edukacyjną, charytatywną, opiekuńczą oraz kulturalną, sprzyjają również kształtowaniu ekumenicznego wymiaru postaw religijnych mieszkańców Śląska Cieszyńskiego. Ekumeniczny model współżycia z sobą ludzi o odmiennych poglądach

¹⁵ A. Róžańska: *Przemiany świadomości religijnej młodzieży. W: Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 133–135; A. Róžańska: *Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych i praktyce edukacyjnej. W: Religia i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, A. Róžańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 59–75; E. Ogrodzka-Mazur, U. Klajmon-Lech, A. Róžańska: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.

religijnych jest wpisany w wielokulturowy i wielowyznaniowy charakter tego pogranicza¹⁶.

Czynnikiem podtrzymującym poczucie tożsamości narodowej mieszkańców Śląska Cieszyńskiego było i nadal jest szkolnictwo, przyczyniające się w znacznym stopniu do kształtowania świadomości społecznej polskiej społeczności na pograniczu. Historyczny rozwój i aktualny stan oświaty na tym terenie są tematem licznych opracowań¹⁷.

Szkolnictwo polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu podlega takim samym prawom i obowiązkom jak szkolnictwo czeskie, z możliwością realizacji programów nauczania w języku ojczystym. Szkolnictwo polskiej mniejszości funkcjonuje na trzech poziomach: przedszkolnym, szkół podstawowych i średnich, a wszystkie placówki podlegają odpowiednio czeskim Urzędowi Szkolnym oraz Ministerstwu Szkolnictwa. W 1995 roku powołano także specjalną placówkę do spraw szkolnictwa polskiego – Centrum Pedagogiczne dla Polskiego Szkolnictwa Narodowościowego z siedzibą w Czeskim Cieszynie; głównym zadaniem Centrum jest koordynowanie pracy szkół z polskim językiem nauczania na Zaolziu, opracowywanie i sprowadzanie podręczników oraz doszkąlanie nauczycieli¹⁸. Analiza infrastruktury polskich instytucji oświatowych pozwala odnotować systematyczny spadek zarówno liczby szkół,

¹⁶ J. Budniak: *Ekumenizm jutra na przykładzie Śląska Cieszyńskiego. Studium historyczno-pastoralne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002; Idem: *Miejsce dialogu ekumenicznego w środowisku wielowyznaniowym Śląska Cieszyńskiego*. W: *Religia i edukacja międzykulturowa...*, s. 106–123.

¹⁷ Od dwudziestu pięciu lat systematyczne badania w tym zakresie prowadzi między innymi Społeczny Zespół Badań Kultury i Oświaty Pogranicza funkcjonujący przy Zakładzie Pedagogiki Ogólnej Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji UŚ w Cieszynie. Zakład rozpoczął swoją działalność od podjęcia współpracy z polskimi środowiskami oświatowymi, funkcjonującymi w czeskiej części południowego pogranicza – na Zaolziu – oraz przeprowadzenia pierwszych zespołowych badań diagnostycznych wśród uczniów uczęszczających do szkół podstawowych z polskim językiem nauczania. Plonem tych poczynań jest 61 tomów prac wydanych w serii *Edukacja Międzykulturowa*.

¹⁸ B. Grabowska, E. Ogrodzka-Mazur: *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*. W: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok-Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku-Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, 2010, s. 185–233; A. Gajdzica, G. Piechaczek-Ogierman, A. Hruzd-Matuszczyk: *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.

jak i liczby uczniów uczęszczających do placówek szkolnych z polskim językiem nauczania. Przyczyny tego stanu rzeczy Zenon Jasiński upatruje w czynnikach: historycznych, demograficznych (starzeniu się społeczności polskiej i zwiększającej się liczbie małżeństw mieszanych pod względem narodowościowym), administracyjnych (między innymi w likwidacji powiatu Czeski Cieszyn), gospodarczych (procesie industrializacji regionu i migracji ludności do miast), politycznych (niewłaściwej polityce narodowościowej państwa czeskiego, jak również w niewielkim zainteresowaniu naszego rządu sprawami polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu) oraz oświatowych (niewystarczającej liczbie polskich żłobków i przedszkoli, a także braku polskiego szkolnictwa zawodowego)¹⁹. Działalność edukacyjna placówek szkolnych była i jest w dalszym ciągu wspierana oraz wspomagana przez instytucje (organizacje i stowarzyszenia) kulturalno-oświatowe z wielowiekową tradycją funkcjonowania na Śląsku Cieszyńskim, wplecioną w jego losy historyczne. Do najważniejszych polskich stowarzyszeń, których działalność od połowy XIX stulecia w istotnym stopniu przyczyniła się do kształtowania świadomości narodowej Polaków, należały między innymi: Towarzystwo Cieszyńskie dla Wydoskonalenia się w Języku Polskim (Czytelnia Polska), które powołało pierwszą publiczną bibliotekę polską na Śląsku Cieszyńskim – Bibliotekę Ludu Kraju Cieszyńskiego; Czytelnia Ludowa, organizująca również amatorski ruch teatralny; Towarzystwo Naukowej Pomocy dla Księstwa Cieszyńskiego, wspierające pomocą materialną uczącą się i studiującą młodzież śląską; zarządzana przez Kościół katolicki instytucja Dziedzictwo bł. Jana Sarkandra dla Ludu Polskiego na Śląsku, prowadząca działalność konfesyjną, oświatową i wydawniczą; Towarzystwo Ewangelickie Oświaty Ludowej, funkcjonujące analogicznie wśród ludności wyznania ewangelicko-augsburskiego; Macierz Szkolna dla Księstwa Cieszyńskiego, założona w 1885 roku w celu gromadzenia przede wszystkim odpowiednich funduszy na tworzenie polskich szkół i kontynuująca swą działalność oświatowo-kulturalną jako Macierz Ziemi Cieszyńskiej do czasów współczesnych; Towarzystwo Nauczycieli Polskich, ponownie reaktywowane w 1991 roku; Polski Związek Kulturalno-Oświatowy (PZKO) na Zaolziu, który od 1947 roku był jedyną organizacją polską tolerowaną przez czeskie władze, a aktualnie skupia prawie 46% Polaków z tego terenu; oraz Kongres Polaków w RC – stowarzyszenie obywatelskie, które pełni dwa główne zadania: koordynuje działalność organizacji obywateli

¹⁹ Z. Jasiński: *Školství*. In: *Polská národní menšina na Tešínsku v České republice (1920–1995)*. Ed. D.K. Kadłubiec. Ostrava: Filozofická Fakulta Ostravské Univerzity, 1997; Z. Jasiński: *Problemy szkolnictwa i oświaty polonijnej w kontekście wielokulturowości – uwagi ogólne*. W: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy...*, s. 15–38.

czeskich narodowości polskiej oraz reprezentuje społeczność polską wobec społeczeństwa większościowego, organów państwowych, samorządowych i mediów²⁰. Zachodzące po 1989 roku przemiany wpłynęły także na kształt życia oświatowo-kulturalnego na Zaolziu, przyczyniły się do zniknięcia lub utworzenia nowych towarzystw, jak również ożywienia działalności kulturalnej „ponad granicami”. Obecnie podtrzymywaniu polskich tradycji kulturalno-oświatowych sprzyjają imprezy kulturalne organizowane lub wspierane przez Cieszyński Ośrodek Kultury – Dom Narodowy oraz Dom Młodzieżowy w Czeskim Cieszynie, takie jak: Święto Trzech Braci, Festiwal Muzyki „Viva Il Canto”, Cieszyńska Jesień Jazzowa, Dekada Muzyki Organowej, Chóralnej i Kameralnej, Festiwal Teatralny „Na Granicy”. Działalność teatralną prowadzą i popularyzują także Teatr im. A. Mickiewicza w Cieszynie oraz Czeskocieszyński Teatr z Czeską i Polską Sceną. Wzajemna współpraca obejmuje również wymianę doświadczeń oraz materiałów czytelnicy między Biblioteką Miejską i Książnicą Cieszyńską w Cieszynie a bibliotekami w Karwinie, Trzyńcu i Czeskim Cieszynie²¹. Prowadzona w ostatnich latach działalność oświatowo-kulturalna po obu stronach granicznej rzeki Olzy, mimo zmieniającej się rzeczywistości kulturowej i ekonomiczno-gospodarczej, w dalszym ciągu kształtuje poczucie tożsamości regionalnej i narodowej mieszkańców Śląska Cieszyńskiego.

Uwarunkowania kulturowo-osobowe

Wielokulturowy i wielowyznaniowy charakter Śląska Cieszyńskiego sprzyja odczuwaniu przez zamieszkującą go ludność swojskości (to, co swoje, podobne) lub obcości (to, co inne, różne) w określonych kontaktach sąsiedzkich, kształtując zarazem wyobrażenia o odmienności, o swoistych cechach grupy (grup) oraz stereotypy – typowe sposoby postrzegania

²⁰ Z. Jasiński: *Uwarunkowania i przemiany polskiej kultury na Śląsku Zaolziańskim w XIX i XX w.* W: *Śląsk – etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*. Red. B. Bazieli. Wrocław: Sudety. Oficyna Wydawnicza Oddział Wrocławski PTTK, 1995; B. Grabowska, E. Ogrodzka-Mazur: *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*. W: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy...*

²¹ J. Urban, K. Lasota: *Kultura polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu od „aksamitnej rewolucji” do roku 2002*. W: *Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, 2004, s. 103–111.

Swoich i Obcych. Rezultaty wielu badań (psychologicznych, socjologicznych, pedagogicznych), w których dokonywano analiz funkcjonujących w świadomości mieszkańców Śląska Cieszyńskiego stereotypów Polaka i Czecha oraz ich stosunku do innych narodowości²², pozwalają nakreślić charakterystyczne cechy współżyjących na tym terenie grup etnicznych. Polacy na pograniczu – młodzież szkół średnich, studenci i osoby dorosłe – oceniają siebie i swoich rodaków krytycznie, wskazując przede wszystkim cechy negatywne (lenistwo, pijaństwo, spryt, rozrzutność), w mniejszym zakresie pozytywne (gościnność, spontaniczność, pracowitość). Zaolziacy postrzegają Polaków zarówno w kategoriach o negatywnym zabarwieniu emocjonalnym: handlarz, pijak, kombinator, przemytnik, jak i o zabarwieniu pozytywnym: patriota, odważny, gościnny, przyjazny. Najmniej wyobrażeń o Polakach funkcjonuje w świadomości Czechów, którzy swoich sąsiadów zza Olzy spostrzegają jako: przemytników, patriotów, handlowców oraz ludzi o żywiołowym temperamencie²³. Polaka z Zaolzia cechuje eksponowanie głównie pozytywnych cech własnych (pracowity, uczciwy, rozważny, życzliwy), świadczące o wysokim stopniu integracji tej grupy etnicznej. Jest ona również częściej postrzegana pozytywnie w opiniach Polaków i Czechów – obraz reprezentacji tej społeczności na zewnątrz jest pozytywny. W stosunku do Czechów jako grupy narodowościowej jest wyrażanych najwięcej uwag krytycznych, zarówno przez Polaków, jak i przez Polaków z Zaolzia. Czecha charakteryzuje w opinii sąsiadów: głupota, dwulicowość, śmieszność, skąpstwo; wśród cech o zabarwieniu pozytywnym wymienia się: oszczędność, wesołość, realistyczne podejście do życia. Funkcjonujące w świadomości mieszkańców Śląska Cieszyńskiego wyobrażenia na temat odmienności poszczególnych grup etnicznych są wynikiem kształtowania się różnego charakteru (pozytywnego lub negatywnego) stosunków polsko-czeskich

²² H. Rusek: *Stereotyp Polaka i Czecha w świadomości mieszkańców Zaolzia*. W: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Red. J. Nikitorowicz. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 1995, s. 385–396; P. Wróbel: *Lech i Czech na Śląsku i Morawach. Pogranicze polsko-czeskie w województwach: opolskim, katowickim i bielskim*. W: *Pogranicze z Niemcami a inne pogranicza Polski*. Red. Z. Kurcz. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1999, s. 171–177; J. Suchodolska, T. Gebel: *Perspektywa Innego – w percepcji młodzieży*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009, s. 89–125.

²³ E. Ogrodzka-Mazur: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.

w historii tego pogranicza. Cechuje je poczucie bliskości nad poczuciem dystansu kulturowego, a w nowych warunkach społeczno-gospodarczych obydwu sąsiadujących krajów, w czasie po 1989 roku, można zauważyć ożywienie wzajemnych stosunków, głównie w zakresie przygranicznej wymiany handlowej, a tym samym proces przełamywania wzajemnych uprzedzeń i stereotypów zmieniający dotychczasowe wyobrażenia o Swoich i Obcych.

Uwarunkowania gospodarczo-ekonomiczne

Procesy transformacji i rozwoju, które zachodzą na pograniczu czesko-polskim, wyraźnie nasilone w ostatnich latach, określają w istotnym stopniu poziom i standard życia społeczności lokalnych. Śląsk Cieszyński jest obszarem charakteryzującym się wysokim potencjałem gospodarczo-ekonomicznym; po stronie polskiej potencjał ten jest realizowany przez przemysł elektromaszynowy, energetyczny, spożywczy oraz turystyczny, natomiast po stronie czeskiej – hutniczy i surowcowy (wydobycie węgla kamiennego). Wyższy poziom uprzemysłowienia pogranicza czeskiego ma swoje źródła w utrwalonych historycznie tradycjach oraz realizowanej po II wojnie światowej polityce gospodarczej. Władze czeskie (w przeciwieństwie do polskich) w okresie „realnego socjalizmu” zarówno rozbudowywały wielkie zakłady przemysłowe, jak i sprzyjały tworzeniu znacznej liczby małych i średnich przedsiębiorstw w małych miastach i ośrodkach gminnych. Zapewniało to ekonomiczną egzystencję jednostek osadniczych, a ich mieszkańcom stałe miejsca pracy²⁴. Zmiany polityczno-społeczne zachodzące na przełomie lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia umożliwiły podjęcie nowego kierunku współpracy transgranicznej między Polską i Czechami w ramach tzw. Grupy Wyszehradzkiej. Z istotnych wydarzeń tego czasu warto wymienić między innymi zawarcie w 1993 roku umowy o współpracy regionalnej między Związkiem Komunalnym Ziemi Cieszyńskiej a Związkiem Komunalnym Regionu Karwina oraz Radą Regionalną Rozwoju Współpracy z siedzibą w Trzyńcu. W 1998 roku utworzono euroregion Śląsk Cieszyński, który stanowi dobrowolną wspólnotę polskich i czeskich związków gmin i miast pogranicza. Umowa o utworzeniu euroregionu została podpisana przez Stowarzyszenie Rozwoju i Współpracy Regionalnej „Olza” ze strony polskiej i Regionalnym sdrúžením česko-polské

²⁴ K. Heffner: *Zmiany ludnościowe i procesy rozwoju w strefie pogranicza Polski z Czechami*. W: *Strefa pogranicza Polska – Czechy. Procesy rozwoju i transformacji*. Red. K. Heffner, W. Drobek. Opole: Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, 1996, s. 108–130.

spolupráce Těšínského Slezska ze strony czeskiej. W Polsce obszar euro-regionu obejmuje 15 gmin województwa śląskiego oraz powiat cieszyński, a po stronie czeskiej w skład euroregionu wchodzi powiat Karwina i przygraniczna część powiatu Frydek-Mistek. Euroregion wspiera rozwój w obszarach przygranicznych w takich dziedzinach, jak: wymiana doświadczeń i informacji dotyczących rozwoju regionu, rozwiązywanie wspólnych problemów w dziedzinie transportu, komunikacji i łączności oraz bezpieczeństwa obywateli, rozwiązywanie wspólnych problemów dotyczących ekologii i środowiska naturalnego, współpraca w dziedzinie gospodarczej i handlowej, rozwój turystyki, akcje wspierające rozwój kultury, oświaty i sportu, wymiana kulturalna i opieka nad wspólnym dziedzictwem kultury, jak również współpraca między szkołami i młodzieżą na terenie euroregionu²⁵. Obszar graniczny między Polską a Czechami można współcześnie uznać za strategiczny w koncepcji rozwoju obydwu krajów ze względu na liczne walory gospodarczo-ekonomiczne. Analiza prognoz demograficznych²⁶ wskazuje na wzrost potrzeb społecznych o charakterze elementarnym (mieszkania, szkoły, służba zdrowia, opieka socjalna, praca), a przede wszystkim na problemy szkolnictwa średniego i szeroko rozumianej edukacji, łącznie z rozbudową infrastruktury społecznej.

Konkluzje

Pogranicze czesko-polskie na Śląsku Cieszyńskim (w tym Zaolzie) przekształca się stopniowo – mimo w dalszym ciągu utrzymującego się dwukulturowego, dwujęzycznego i dwuwyznaniowego charakteru – w społeczność wielokulturową, z niejednoznaczną identyfikacją kulturową, językową i religijną jego mieszkańców. Proces etnicznej samoidentyfikacji Polaków na Zaolziu przebiega na dwóch zasadniczych poziomach – część osób uważa siebie za Polaków w Czechach i podtrzymuje tradycje polskiej kultury narodowej i regionalnej, natomiast druga grupa uważa siebie za Polaków i Czechów (w jednakowym stopniu) lub Czechów z orientacją na ogólnobywatelską tożsamość. Pojawia się zatem wyraźna zmiana w aspekcie tożsamości kulturowej: następuje

²⁵ Organizacje pozarządowe w powiatach cieszyńskim, frydeckim i karwińskim. Red. L. Greń-Wajdzik, H. Pieszka. Cieszyn: Logos Press, 2002, s. 51.

²⁶ K. Heffner: *Kluczowe problemy demograficzno-osadnicze obszarów przygranicznych Polska-Czechy*. Opole: Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, 1998, s. 121-124; *Szanse rozwoju regionów – uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i środowiskowe*. Red. K. Heffner, K. Malik. Opole: Instytut Śląski w Opolu, 2007.

stopniowe przechodzenie od jednoznacznej (nadanej i przejmowanej wraz z dziedzictwem kulturowym) identyfikacji (narodowej, etnicznej, wyznaniowej) do jej indywidualnego wyboru i samookreślenia się w kategoriach innych niż grupa pochodzenia (tożsamość ogólnoobywatelska i/lub wielokulturowa).

Zmiany tożsamości kulturowej warunkują w znacznym stopniu systematyczny spadek zarówno liczby szkół, jak i liczby uczniów uczęszczających do placówek szkolnych z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej. Nieposyłanie dzieci z małżeństw mieszanych (a także polskich) do szkół polskich powoduje rozrzedzenie sieci szkół polskich, a to z kolei przyczynia się do nieposyłania dzieci do szkół polskich. Według ostatniego spisu ludności, aż 90% dzieci z małżeństw mieszanych, jakie zawiera 62% Polaków zaolziańskich, jest narodowości czeskiej; większość tych dzieci uczęszcza do szkół czeskich²⁷. Należy spodziewać się, że polskie szkolnictwo mniejszościowe zostanie dotknięte jeszcze większymi trudnościami, w całości bowiem, łącznie z finansowaniem, zależne jest od decyzji władz lokalnych na szczeblu wojewódzkim. W świetle obowiązujących przepisów szkoły z polskim językiem nauczania nie spełniają wymaganych przepisami kryteriów dotyczących liczby uczniów w klasach, od tych kryteriów zaś zależy finansowanie tych placówek. W związku z tym jako szkoły zbyt drogie polskie placówki muszą zwracać się o wyjątki prawne od obowiązującej ustawy o szkolnictwie. W rozwiązywaniu tych problemów pomagają polskie instytucje reprezentujące Polaków na Zaolziu, które interweniują w sprawach wymagających rozwiązań na szczeblu zarówno ministerialnym, jak i lokalnym²⁸.

Funkcjonujący na Zaolziu przede wszystkim asymilacyjny typ współżycia międzyetnicznego modyfikuje w znacznym zakresie utrwalone stereotypy oraz uprzedzenia, jak również sposoby percepcji obcych grup etnicznych i narodów. W obrazie Polaka z Zaolzia wyeksponowano głównie pozytywne cechy, świadczące o wysokim stopniu integracji tej grupy etnicznej. Jest ona również częściej spostrzegana pozytywnie w opiniach Polaków i Czechów; na zewnątrz funkcjonuje dodatni obraz reprezentacji tej społeczności. Wyobrażenia mieszkańców Śląska Cieszyńskiego dotyczące odmienności poszczególnych grup etnicznych są wynikiem kształtowania się różnego charakteru (pozytywnego lub negatywnego) stosunków polsko-czeskich w historii tego pogranicza. Tworzą się zarazem nowe (różne jakościowo) wzory zachowań kulturowych, kształtowane

²⁷ T. Siwek: *Małżeństwa Polaków w Republice Czeskiej*. „Zwrot” 1995, nr 9, s. 26–27.

²⁸ B. Grabowska, E. Ogrodzka-Mazur: *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*. W: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, problemy i perspektywy...*

w mniejszym stopniu procesami akomodacji, a w większym – postawami otwartości i porozumienia.

Procesy transformacji i rozwoju, które zachodzą na pograniczu polsko-czeskim, wyraźnie nasilone w ostatnich latach, określają w istotnym stopniu poziom i standard życia społeczności lokalnych. Polsko-czeski obszar graniczny można współcześnie uznać za strategiczny w koncepcji rozwoju obydwu krajów ze względu na liczne walory gospodarczo-ekonomiczne. Jednak – jak zauważa Zbigniew Kurcz²⁹ – brak konsekwentnej polityki zagranicznej, społecznej i oświatowej w zakresie transgranicznej współpracy na pograniczach tworzy jedynie formalne ramy rozwoju, a nie pozwala na wypracowanie szczegółowych strategii i środków służących ich realizacji, a tym samym zaspokajanie potrzeb mieszkańców tych obszarów (w Polsce nie powstał dotychczas żaden całościowy dokument podejmujący problem kształtowania i rozwoju pograniczy).

Potencjał i kondycja gospodarczo-ekonomiczna Zaolzia w sposób istotny określają standardy życia grup mniejszościowych i większościowych na tych terenach, jak również cele tych grup oraz plany życiowe poszczególnych jednostek. Przekłada się to zarówno na zróżnicowane warunki życia mieszkańców, jak i na możliwości wychowywania oraz kształcenia dzieci i młodzieży. Mieszkające na Zaolziu młode pokolenie narodowości polskiej swoje plany życiowe, w tym edukacyjne, wiąże przede wszystkim z Republiką Czeską. Deklaruje także chęć wyjazdu z tego kraju do innych państw Unii Europejskiej i/lub USA³⁰. Jednym z istotnych uwarunkowań wyjazdów młodych ludzi z Republiki Czeskiej, ujawniającym się w ostatnich latach – mimo możliwości studiowania w krajach Unii Europejskiej oraz wysokiego wskaźnika migracji dorosłej młodzieży w celach edukacyjnych – może być pogarszająca się sytuacja ekonomiczno-gospodarcza Republiki Czeskiej i Polski, bezpośrednio oddziałująca na stan i funkcjonowanie polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu. Warunkowane zmianą społeczną procesy powodują i zapewne będą powodować stałe obrażenia tej wspólnoty w przestrzeni (wielokulturowej i edukacyjnej).

Nie jest możliwe zamieszczenie w tym artykule satysfakcjonującego i wyczerpującego opracowania charakterystyki społecznych, kulturo-

²⁹ Z. Kurcz: *Polskie pogranicza a polityka zagraniczna Rzeczypospolitej Polskiej w okresie transformacji*. W: *Polskie pogranicza a polityka zagraniczna u progu XXI wieku*. Red. R. Stemplowski, A. Żelazo. Warszawa: PISM, 2002, s. 56–63; *Polskie pogranicza w procesie przemian*. Red. Z. Kurcz. T. 2. Wałbrzych: WWSZiP, 2011.

³⁰ A. Gajdzica, E. Ogrodzka-Mazur: *Szkoła na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego...*, s. 190–225.

wych i pedagogicznych kontekstów funkcjonowania polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu. Zachodzące na tym terenie zmiany społeczno-gospodarcze i kulturowe są impulsem do podejmowania interdyscyplinarnych, międzykulturowych badań nad perspektywami rozwoju tego regionu.

Bibliografia

- Bogocz I.: *Badania nad językiem i świadomością językową polskiej młodzieży na Zaolziu*. W: *Śląsk w badaniach językoznawczych: badanie pogranicza językowo-kulturowego polsko-czeskiego*. Red. I. Nowakowska-Kempna. T. 1. Katowice: Górnośląska Macierz Kultury, 1993.
- Budniak J.: *Ekumenizm jutra na przykładzie Śląska Cieszyńskiego. Studium historyczno-pastoralne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Budniak J.: *Miejsce dialogu ekumenicznego w środowisku wielowyznaniowym Śląska Cieszyńskiego*. W: *Religia i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego, WSP ZNP w Warszawie-Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Chlebowczyk J.: *Nad Olzą. Śląsk Cieszyński w wiekach XVIII, XIX i XX*. Katowice: „Śląsk”, 1971.
- Gajdzica A., Ogrodzka-Mazur E.: *Szkoła na Pograniczu jako środowisko kształtowania aspiracji i planów edukacyjnych młodzieży*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Gajdzica A., Piechaczek-Ogierman G., Hruzd-Matuszczyk A.: *Edukacja postrzegana z perspektywy uczniów, rodziców i nauczycieli ze szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.
- Grabowska B.: *Poczucie tożsamości młodzieży uczącej się w szkołach z polskim językiem nauczania na Białorusi, Ukrainie i w Republice Czeskiej – studium porównawcze*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013.
- Grabowska B., Ogrodzka-Mazur E.: *Stan, problemy i perspektywy szkolnictwa z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*. W: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich – stan, prob-*

- lemy i perspektywy. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok-Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku-Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie, Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, 2010.
- Grobelný A.: *Śląsk Cieszyński od Wiosny Ludów do samodzielnych państw (1848-1918)*. W: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Borák, D. Gawrecki. Ostrawa-Praga: Advertis, 1992.
- Heffner K.: *Kluczowe problemy demograficzno-osadnicze obszarów przygranicznych Polska-Czechy*. Opole: Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, 1998.
- Heffner K.: *Zmiany ludnościowe i procesy rozwoju w strefie pogranicza Polski z Czechami*. W: *Strefa pogranicza Polska - Czechy. Procesy rozwoju i transformacji*. Red. K. Heffner, W. Drobek. Opole: Państwowy Instytut Naukowy, Instytut Śląski w Opolu, 1996.
- Hernová Š.: *Základní a výběrový soubor - demografická struktura*. In: *Češi, Slováci a Poláci na Tešínsku a jejich vzájemné vztahy*. Eds. G. Sokolová, Š. Hernová, O. Šrajeroová. Opava: Slezský ústav Slezského zemského muzea, 1997.
- Jasiński Z.: *Ludność Polska w Czechosłowacji*. W: *Polonia w Europie*. Red. B. Szydłowska-Cegłowa. Poznań: PAN Zakład Badań Naukowych, 1992.
- Jasiński Z.: *Problemy szkolnictwa i oświaty polonijnej w kontekście wielokulturowości - uwagi ogólne*. W: *Szkolnictwo z polskim językiem nauczania w państwach europejskich - stan, problemy i perspektywy*. Red. T. Lewowicki, J. Nikitorowicz, A. Szczurek-Boruta. Białystok-Cieszyn-Warszawa: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Stowarzyszenie Wspierania Edukacji Międzykulturowej, 2010.
- Jasiński Z.: *Školství*. In: *Polská národní menšina na Tešínsku v České republice (1920-1995)*. Ed. D.K. Kadłubiec. Ostrava: Filozofická Fakulta Ostravské Univerzity, 1997.
- Jasiński Z.: *Uwarunkowania i przemiany polskiej kultury na Śląsku Zaolziańskim w XIX i XX w.* W: *Śląsk - etniczno-kulturowa wspólnota i różnorodność*. Red. B. Bazielich. Wrocław: Sudety. Oficyna Wydawnicza Oddział Wrocławski PTTK, 1995.
- Kaczmarek U.: *Tożsamość regionalna mieszkańców Zaolzia*. W: *Śląsk Cieszyński i inne pogranicza w badaniach nad tożsamością etniczną, narodową i regionalną*. Red. I. Bukowska-Floreńska, przy współudziale H. Rusek. T. 1. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Kajfosz J.: *Językowy obraz świata w etnokulturze Śląska Cieszyńskiego*. Czeski Cieszyn: PROprint, 2001.

- Klajmon-Lech U.: *Działalność wychowawcza Kościoła katolickiego na Śląsku Cieszyńskim*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2010.
- Kurcz Z.: *Polskie pogranicza a polityka zagraniczna Rzeczypospolitej Polskiej w okresie transformacji*. W: *Polskie pogranicza a polityka zagraniczna u progu XXI wieku*. Red. R. Stemplowski, A. Żelazo. Warszawa: PISM, 2002.
- Kuś J.: *Szkice z dziejów kościelnych Śląska Cieszyńskiego*. Kraków: Polskie Towarzystwo Teologiczne, 1983.
- Lewowicki T.: *Edukacja międzykulturowa - bilans otwarcia 2012*. „Edukacja Międzykulturowa” 2012, nr 1.
- Lewowicki T.: *Problemy tożsamości narodowej - w poszukiwaniu sposobów uogólnionych ujęć kwestii poczucia tożsamości i zachowań z tym poczuciem związanych*. W: *Edukacja a tożsamość etniczna*. Red. M.M. Urlińska. Toruń: UMK, 1995.
- Madecka B.: *Zakres funkcjonowania języka polskiego*. W: *Zaolzie: Studia i materiały z dziejów społeczności polskiej w Czechosłowacji*. Red. M.G. Gerlich, D.K. Kadłubiec. Katowice: Społeczne Centrum Badań Naukowych i Dokumentacji, 1992.
- Małysz B.: *Od většiny k menšině. Poláci na Těšinsku ve světle statistiky*. In: *Poláci na Těšinsku*. Eds. R. Kaszper, B. Małysz. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2009.
- Matyska Z.: *Rozwijanie sprawności i świadomości językowej dzieci w wielojęzycznym środowisku Zaolzia*. W: *Szkoła na pograniczach*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Nowak K.: *Mniejszość polska w Czechosłowacji 1945-1989. Między nacjonalizmem a ideą internacjonalizmu*. Cieszyn-Katowice: Polskie Towarzystwo Historyczne, Oddział w Cieszynie-Uniwersytet Śląski, 2010.
- Ogrodzka-Mazur E.: *Kompetencja aksjologiczna dzieci w młodszym wieku szkolnym. Studium porównawcze środowisk zróżnicowanych kulturowo*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2007.
- Ogrodzka-Mazur E., Klajmon-Lech U., Różańska A.: *Tożsamość kulturowa, religijność i edukacja religijna postrzegana z perspektywy społeczności szkół z polskim językiem nauczania w wybranych krajach europejskich*. Cieszyn-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2014.
- Organizacje pozarządowe w powiatach cieszyńskim, frydeckim i karwińskim*. Red. L. Greń-Wajdzik, H. Pieszka. Cieszyn: Logos Press, 2002.
- Panic I.: *Księstwo Cieszyńskie w średniowieczu. Studia z dziejów politycznych i społecznych*. Cieszyn: Macierz Ziemi Cieszyńskiej, 1988.
- Panic I.: *Przyczynek do problemu świadomości narodowej mieszkańców Księstwa Cieszyńskiego od średniowiecza do początków reformacji*. W: *Poczucie*

- tożsamości narodowej młodzieży. Studium z pogranicza polsko-czeskiego. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, 1994.
- Panic I.: *Sieć szkolna w Księstwie Cieszyńskim na przełomie XVII i XVIII stulecia. (Z badań nad dostępnością szkół dla dzieci i młodzieży na Śląsku w dawnych wiekach)*. W: *Spółeczności młodzieżowe na pograniczu*. Red. T. Lewowicki. Cieszyn: UŚ – Filia w Cieszynie, 1995.
- Pilch A.: *Główne problemy polityczne i społeczne Śląska Cieszyńskiego w latach 1917–1918 (do powstania Rady Narodowej Księstwa Cieszyńskiego)*. „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Historyczne” [Kraków] 1967, nr 20.
- Poláci na Těšínsku. Eds. R. Kaszper, B. Małysz. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2009.
- Polacy na Zaolziu 1920–2000. Red. J. Szymeczek. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2002.
- Polskie pogranicza w procesie przemian. Red. Z. Kurcz. T. 2. Wałbrzych: WWSZiP, 2011.
- Popiołek F.: *Studia z dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Katowice: „Śląsk”, 1958.
- Raclavská J.: *Sytuacja językowa na Śląsku Cieszyńskim w perspektywie historycznej*. Czeski Cieszyn: Kongres Polaków w Republice Czeskiej, 2006.
- Różańska A.: *Działalność edukacyjna Śląskiego Kościoła Ewangelickiego Augsburskiego Wyznania na Zaolziu*. Czeski Cieszyn: PROprint, 2002.
- Różańska A.: *Przemiany świadomości religijnej młodzieży*. W: *Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Różańska A.: *Religijność i tożsamość religijna w badaniach międzykulturowych i praktyce edukacyjnej*. W: *Religia i edukacja międzykulturowa*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, U. Klajmon-Lech. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.
- Rusek H.: *Kulturowe wzory życia polskich rodzin na Zaolziu a asymilacja. Studium socjologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Rusek H.: *Religia i polskość na Zaolziu*. Kraków: „Nomos”, 2002.
- Rusek H.: *Stereotyp Polaka i Czecha w świadomości mieszkańców Zaolzia*. W: *Edukacja międzykulturowa. W kręgu potrzeb, oczekiwań i stereotypów*. Red. J. Nikitorowicz. Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie „Trans Humana”, 1995.
- Siwek T.: *Małżeństwa Polaków w Republice Czeskiej*. „Zwrot” 1995, nr 9.
- Stan i potrzeby badań nad dziejami Śląska Cieszyńskiego*. Red. I. Panic. Cieszyn: Polskie Towarzystwo Historyczne – Oddział w Cieszynie, 2000.

- Suchodolska J., Gebel T.: *Perspektywa Innego – w percepcji młodzieży. W: Poczucie tożsamości i stosunek młodzieży do wybranych kwestii społecznych – studium z pogranicza polsko-czeskiego*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego-WSP ZNP w Warszawie-Wydawnictwo Adam Marszałek, 2009.
- Szanse rozwoju regionów – uwarunkowania społeczne, ekonomiczne i środowiskowe*. Red. K. Heffner, K. Malik. Opole: Instytut Śląski w Opolu, 2007.
- Śląsk Cieszyński. *Środowisko naturalne. Zarys dziejów. Zarys kultury materialnej i duchowej*. Red. W. Sosna. Cieszyn: ZG PZKO, 2001.
- Urban J.: *Poznawcze aspekty dwujęzyczności młodzieży na Zaolziu. W: Osobowość i społeczne funkcjonowanie młodzieży regionu Podbeskidzia*. Red. T. Lewowicki, E. Ogrodzka-Mazur. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Urban J., Lasota K.: *Kultura polskiej mniejszości narodowej na Zaolziu od „aksamitnej rewolucji” do roku 2002. W: Kultura mniejszości narodowych i grup etnicznych w Europie*. Red. Z. Jasiński, T. Lewowicki. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu-Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, 2004.
- Wróbel P.: *Lech i Czech na Śląsku i Morawach. Pogranicze polsko-czeskie w województwach: opolskim, katowickim i bielskim. W: Pogranicze z Niemcami a inne pogranicza Polski*. Red. Z. Kurcz. Wrocław: Uniwersytet Wrocławski, 1999.
- Z najnowszych dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Wanatowicz. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1992.
- Zahradnik S.: *Struktura narodowościowa na Zaolziu na podstawie spisów ludności (1880-1991)*. W: *Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Borák, D. Gawrecki. Ostrawa-Praga: Advertis, 1992.
- Zarys dziejów Śląska Cieszyńskiego*. Red. M. Borák, D. Gawrecki. Ostrawa-Praga: Advertis, 1992.

Ewa Ogrodzka-Mazur

Polish National Minority in Zaolzie in Social Continuity and Change – the Multicultural and Educational Perspective

Summary: What has been applied in the characterization of the Polish national minority inhabiting the Polish-Czech borderland in Cieszyn Silesia and in the description and explanation of various signs of this minority's activity are elements of Tadeusz Lewowicki's theory of identity behaviours. They are introduced in the distinguished fields to specify some selected basic determinants:

(a) historical (presenting history of the minority, its identification with the territory and social group, as well as its nationality structure); (b) socio-cultural (marking the separateness of culture, language, and religion in the borderland, as well as its school education and institutions or organizations supporting culture); (c) cultural-personal (constituting the images of “dissimilarity”, the group’s specific features, and the description of functioning stereotypes); and (d) industrial-economic (which describe living standards of minority and majority groups in the borderland, their civilization rank, technical and technological condition, and life plans).

Key words: national minority, borderland, Cieszyn Silesia, Zaolzie, cultural identity, multi- and intercultural education

Ewa Ogrodzka-Mazur

Kontinuität und Veränderung der polnischen nationalen Minderheit in Olsa-Gebiet in Bezug auf Multikulturalität und den Bildungsprozess

Zusammenfassung: Zur Charakteristik der im tschechisch-polnischen Grenzgebiet, in Teschener Schlesien lebenden polnischen nationalen Minderheit und zur Erläuterung deren verschiedener Aktivitätsformen benutzte die Verfasserin einige Elemente der von Tadeusz Lewowicki entwickelten Theorie über Identitätsverhaltensweisen (TZT). Sie wurden darauf zurückgeführt, dass man in bestimmten Gebieten folgende ausgewählte Hauptbedingungen definiert hat: a) historische, die die Geschichte der Minderheit und deren Identifikation mit dem Gebiet und deren nationale Struktur darstellen; b) gesellschaftskulturelle, die die Besonderheit der Kultur, der Sprache und der Religion in dem Grenzgebiet als auch das Bildungswesen und die Kulturinstitutionen kennzeichnen; c) kulturpersönliche, die für Vorstellungen von „Andersartigkeit“ u. besonderen Eigenschaften der Nationalgruppe und für allgemein gültige Stereotype entscheidend sind; d) wirtschaftlich-ökonomische, die die Lebensstandards der Minderheits- und Mehrheitsgruppen im Grenzgebiet, deren zivilisatorische Rolle, technisch-technologische Lage und Lebenspläne darstellen.

Schlüsselwörter: nationale Minderheit, Grenzgebiet, Teschener Schlesien, Olsa-Gebiet, Kulturidentität, multikulturelle Bildung, interkulturelle Bildung



Agata Rzymeńska-Frąckiewicz

Uniwersytet Śląski

Kultura w roli edukatora społecznego (na przykładzie sztuki teatralnej) Trudna lekcja historii zapomnianej, niezrozumianej czy nieakceptowanej

Wprowadzenie

Zróżnicowane doświadczenia życiowe kolejnych pokoleń dorosłych już Polaków (od końca XIX wieku, przez okres II wojny światowej, lata PRL, aż po obecne czasy demokracji) ujawniają trudną w realizacji potrzebę odszyfrowania przeszłości, której pełne zrozumienie pozwoli sprawnie funkcjonować w teraźniejszości i przyszłości we wspólnym regionie.

Nie od dziś kultura była i jest ważnym czynnikiem edukacji człowieka, pomaga tworzyć własną osobowość, indywidualność, pogląd na świat¹. W zetknięciu z kulturą budujemy naszą wiedzę, sądy czy postawy wobec świata zewnętrznego. W sferze kultury coraz częściej podejmowane są zadania uzupełniające procesy edukacyjne. Kultura (na przykład sztuka teatralna, film) ujawnia, przekazuje informacje na temat procesów, które zachodzą w naszej codziennej rzeczywistości; podejmuje tematykę minionych wydarzeń, procesów społecznych, które mimo upływu lat pozostają nadal nie do końca wyjaśnione, są rzadko podnoszone w publicznych dyskusjach, często wywołują spory i większe lub mniejsze konflikty społeczne. Zadaniem kultury jest próba podjęcia publicznej dyskusji, ukazania niezaprzeczalnych faktów i ich bolesnych, często do dziś, konsekwencji, które rzutują na skomplikowane relacje społeczne.

¹ H. Guzy-Steinke, T. Wilk: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2009, s. 17.

Przekazywanie informacji między kulturami oraz pokoleniami, których doświadczenia życiowe i realia dorastania były zupełnie odmienne, jest zadaniem trudnym. Zdaniem Zygmunta Baumana, komunikacja międzykulturowa w praktyce obfituje w różne pułapki, nieporozumienia w tej sferze są raczej zasadą niż wyjątkiem. Jeśli odbiorca ma w pełni zrozumieć przekaz, musi on być w pewnym sensie dostosowany do sposobu myślenia tego odbiorcy, co nieuchronnie oznacza pewien stopień zniekształcenia pierwotnego przekazu; jeśli zaś przekaz ma zachować nieskazitelną formę, trzeba przygotować się na to, że zostanie on tylko po części zrozumiany². Funkcjonowanie na wspólnej przestrzeni geograficznej jednostek zróżnicowanych pod względem narodowym, kulturowym, etnicznym, religijnym, językowym, ludzi o różnych doświadczeniach pokoleniowych bywa trudne. Zasady tego funkcjonowania na jednym terenie często są niezrozumiałe dla zamieszkujących go ludzi, a tym bardziej dla obserwatorów z zewnątrz. Takie jest właśnie życie jednostek z tzw. pogranicza kulturowego, narodowego czy państwowego.

Pojęcie rewitalizacji społecznej

W literaturze przedmiotu pojęcie „rewitalizacja” definiowane jest jako „proces działań zmierzający do odnowy funkcjonalnej kogoś lub czegoś, znajdującego się w złym stanie, poprzedzony diagnozą zaniedbań i degradacji, oparty na odpowiednio dobranym do danego przykładu, kompleksowym programie naprawczym i usprawniającym, a polegającym początkowo na stworzeniu warunków do wznowienia aktywności na wyższym niż dotychczas poziomie na podstawie odnowionych zasobów, a następnie wykorzystaniu ich do wyraźnego ożywienia funkcjonowania danego podmiotu”³. W literaturze używane są również pokrewne pojęcia, jak „rewitalizm” lub „rewiwalizm”, określające działania, których celem jest przywrócenie do życia. Działania te mogą dotyczyć zarówno usprawnienia funkcjonowania osób w podeszłym wieku, jak i odrodzenia w sferze religijnej, mogą stanowić także pewną formę aktywności społecznej, zmierzającej do wskrzeszenia zapomnianej tradycji (kultury)⁴. Na potrze-

² Z. Bauman: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012, s. 69–70.

³ D. Kubinowski: *Rewitalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006, s. 298.

⁴ T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 31 – podaje za: E. Hałas: *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*. Lublin: Wydawnictwo

by niniejszego opracowania przyjęto rozumienie pojęcia „rewitalizacja społeczna” za Teresą Wilk – jako procesu, wyrażającego się „w działaniach podejmowanych przez społeczność lokalną posiadającą określony kapitał (potencjał) kulturowy i społeczny – reprezentowaną zarówno przez lokalne instytucje, stowarzyszenia czy jednostki – zorientowany na przywrócenie, poprawę oraz wzmocnienie warunków i jakości życia [...]. To aktywizacja i partycypacja lokalnej społeczności w sferze społecznej i kulturalnej – uwzględniając przeszłość historyczną i tożsamość kulturową – ma w rezultacie przyczynić się do budowania wspólnej przestrzeni życia przyjaznej dla zróżnicowanych kulturowo i etnicznie środowisk”⁵. W działania rewitalizacyjne mogą być zaangażowane instytucje, stowarzyszenia i organizacje, jednak najistotniejszym warunkiem osiągnięcia zamierzonych rezultatów jest partycypacja lokalnej społeczności w proponowanych projektach. Realizacja procesu rewitalizacji winna służyć integracji społecznej, a także adaptacji jednostek do nowych warunków będących efektem zmian społecznych⁶.

Śląsk jako region pogranicza kulturowego⁷

Pojęcie „region pogranicza kulturowego” odnosi się do takich obszarów państwa – ulokowanych zazwyczaj peryferyjnie wobec wielkich centrów polityczno-administracyjnych – w których istnieje wyraźna świadomość społecznej odrębności, a regionalny układ kultury stanowi wynik wieloletniego przenikania się licznych kultur i tradycji o zróżnicowanej proweniencji. Regiony pogranicza zmieniały w ciągu wieków przynależność państwową i administracyjną, znajdowały się w kręgu oddziaływania rozmaitych systemów polityczno-administracyjnych oraz gospodarczych. W rezultacie zamieszkująca te regiony ludność reprezentuje niejednoznaczne i zróżnicowane opcje narodowe⁸. Na pograniczach mamy do czynienia z typem „człowieka pogranicza” – człowieka o specyficznej świadomości społecznej i tożsamości jednostkowej. Jednostka taka bie-

Norbertinum, 1992; K. Kwaśniewski: *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*. Warszawa: PWN, 1982.

⁵ T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną...*, s. 31.

⁶ Ibidem, s. 31-32.

⁷ Fragment tekstu: A. Rzymełka-Frańckiewicz, T. Wilk: *Cele i zadania szkoły w zakresie edukacji regionalnej (na przykładzie Górnego Śląska)*. W: *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012, s. 54-56.

⁸ Zob. M.S. Szczepański: *Opel z górniczym pióropuszem. Województwa katowickie i śląskie w procesie przemian*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 2002, s. 21.

rze udział w życiu kulturalnym dwóch lub więcej różnych społeczności, czasami zmienia przynależność narodową⁹. Niewątpliwie Górny Śląsk stanowi przykład pogranicza kulturowego, jest regionem specyficznym, o wyraźnie zaznaczonej odrębności, własnej silnej i niejednorodnej tożsamości.

Mówiąc o Górnym Śląsku jako o regionie pogranicza, mamy na myśli nie tyle pogranicze terytorialne, choć tereny te stanowiły i nadal stanowią obszary graniczne, ile pogranicze językowo-narodowościowe, czyli „tereny wzajemnego styku i współlistnienia różnych grup językowo-etnicznych, narodowościowych oraz społeczności narodowych”¹⁰. Górny Śląsk wskutek wielokrotnych zmian przynależności państwowej był poddawany silnym wpływom kulturowym, społecznym, politycznym i gospodarczym. Był miejscem spotkania i przenikania się wielu kultur oraz systemów politycznych i gospodarczych. Pozostawiło to trwałe ślady w obecnym kształcie i specyficie tego regionu.

Wynikiem wielopokoleniowego przenikania się różnych, odmiennych kultur – pisał w odniesieniu do śląskiego regionu pogranicza (narożnika) ks. Emil Szramek – „są jednostki nie tylko dwujęzyczne, ale też podwójnego oblicza narodowego, podobne do kamieni granicznych, które z jednej strony noszą znanie polskie, z drugiej niemieckie, albo też gruszy granicznej, które na obie strony rodzą”¹¹. Skutkiem takiego dualizmu – jak pisał Emil Szramek – jest „odwieczna niejednorodność Śląska pod względem narodowym i wynikające stąd napięcia i naprężenia, które teoretycznie posuwały się od indyferentyzmu przez megalomanię aż do deifikacji narodu, a uczuciowo przechodziły przez całą skalę namiętności od nienawiści aż do bohaterskiej miłości”¹². Górny Śląsk przynależał do różnych organizmów państwowych, ale zawsze był w nich usytuowany peryferyjnie. Jednak nie jego peryferyjność geograficzna, a peryferyjność polityczna i kulturowa odcisnęła piętno na mieszkańcach tego regionu. Będąc wielkim i ważnym zagłębieniem przemysłowym Prus, później Rzeszy niemieckiej, a wreszcie Polski, region ten był zapóźniony kulturowo, z niewielką pod względem liczebnym wykształconą elitą (dotyczy to zwłaszcza ludności rodzimej). (Peryferyjności tej nie towarzyszyła, częsta w takich przypadkach, marginalizacja gospodarcza. Ekonomicznie Śląsk był najważniejszym po Zagłębiu Ruhry obszarem przemysłowym Rzeszy, a po

⁹ A. Sadowski: *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*. Biały-stok: Wydawnictwo Trans Humana, 1995, s. 46.

¹⁰ J. Wódz: *Niektóre problemy społeczne w województwie katowickim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.

¹¹ E. Szramek: *Śląsk jako problem socjologiczny*. „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku” 1934, T. 4, s. 35.

¹² Ibidem, s. 38 i 84.

plebiscycie najistotniejszym, choć położonym na peryferiach, zagłębiem przemysłowym odrodzonej Polski¹³). Rezultatem wpływów, jakim latami podlegał Górny Śląsk i jego mieszkańcy, jest typowy człowiek regionu pogranicza, który – ujmując metaforycznie – „urodził się w Gleiwitz, lecz dorastał w Gliwicach, po II wojnie światowej pozostał w tym mieście lub został z niego przymusowo wysiedlony czy też dobrowolnie wyjechał do Niemiec. Dla Niemców pozostał zbyt polski, opatrywany etykietą »Wasserpolake«, dla Polaków zbyt niemiecki, szwabski, hanyski”¹⁴. Dzisiaj coraz trudniej spotkać typowych ludzi pogranicza, większość z nich to osoby starsze. Aktualnie główna linia podziału społecznego nie jest już taka ostra. Coraz trudniej podzielić mieszkańców Górnego Śląska na hanysów (śląska ludność rodzima) i goroli (ludność napływowa). Taka sytuacja jest skutkiem procesów społecznych, jakie dokonały się od końca II wojny światowej, i polityki prowadzonej przez kolejne rządy. Stąd rodzi się potrzeba rewitalizacji tożsamości mieszkańców tego regionu oparta na rzetelnej wiedzy o trudnej i specyficznej – dla każdego pokolenia innej – przeszłości, której skutki odciskają się w zwykłej codzienności w postaci licznych uprzedzeń i stereotypów „swoich” i „obcych” na tej ziemi.

Potrzeba edukacji regionalnej

Doświadczenia pokoleń minionych i obecnych związane ze zmianami w różnych wymiarach – takimi jak zmiana przynależności państwowej, podział spójnego regionu, napływ obcej etnicznie ludności, zmiana ustroju i polityki państwowej wobec rodzimych regionów – stwarzają potrzebę konfrontacji różnych stanowisk czy poglądów na temat niejednorodnej tożsamości mieszkańców takiej przestrzeni geograficznej. Coraz częstsze podejmowanie procesów rewitalizacyjnych możemy postrzegać jako efekt rozczarowania zanikiem własnej kultury i funkcjonowania w kulturze nowej, obserwuje się chęć identyfikacji mieszkańców regionu z tradycyjną kulturą, aktywność na rzecz jej odrodzenia¹⁵. Jednym z elementów tego procesu, który ma wyposażyć nas w niezbędną wiedzę o naszym mikroświecie, jest edukacja regionalna. Kształtowanie kompetencji kulturowych, uczenie się kultury ma na celu wpisanie człowieka w dziedzictwo przodków. Istotny element tych działań stanowi „rozpoznawanie oznak,

¹³ M.S. Szczepański: *Opel z górniczym pióropuszem...*, s. 23.

¹⁴ Ibidem, s. 31.

¹⁵ J. Nikitorowicz: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009, s. 216 – podaję za: A. Posern-Zieliński: *Etniczność*. W: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Red. Z. Staszczak. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo PWN, 1987.

wyróżników, identyfikatorów, które składają się na kompleks historycznie ukształtowanych cech społeczno-kulturowych, określających specyfikę danej grupy względem innych grup i wyznaczających symboliczne granice etniczne oddzielających »swoich« od »obcych«¹⁶. Szczególnego znaczenia nabiera sytuacja, w której chodzi o identyfikację siebie w obszarze zagmatwanej przeszłości, poplątanej historii, w której biografia każdego pokolenia przedstawia „inną definicję członka tej samej grupy”, a każde pokolenie prezentuje inny stosunek do pojęcia regionu i przynależności do określonej grupy etnicznej.

Podstawą procesu identyfikacji jednostki z określoną grupą kulturową jest zrozumienie siebie. Bez odszyfrowania przeszłości i zrozumienia specyfiki tych uwarunkowań nie jesteśmy w stanie być aktywnymi członkami społeczności o charakterze regionalnym, lokalnym. Powinniśmy być świadomi problemów, które dotyczą regionu, umieć je formułować i przedstawiać warianty rozwiązań z uwzględnieniem interesów każdej ze stron. Aby ten cel osiągnąć, konieczna jest edukacja regionalna uwzględniająca specyfikę danego regionu; celem takiej edukacji będzie przekazywanie i utrwalanie wiedzy o regionie, jego możliwościach i odmiennościach. Edukacja regionalna miałaby więc wyposażać w wiedzę, zapoznawać, uwrażliwiać, wspierać, wzmacniać i chronić świat wartości rdzennych, wdrażać do kultywowania tradycji, podejmowania celowych działań na rzecz kształtowania podstaw umiłowania, przywiązania, świadomego kształtowania z „ojczyzną prywatną”, ze światem pierwotnego zakorzeniania¹⁷. To edukacja regionalna rozpoczyna proces dialogu edukacyjnego, wzmacniając siły jednostki poprzez poznanie i zrozumienie siebie oraz swojej najbliższej kultury, w efekcie pozwala dostrzegać odmienności oraz poszukiwać sposobów wzajemnego zrozumienia, porozumienia i współpracy¹⁸. Tylko dzięki rzetelnej wiedzy będziemy w stanie funkcjonować razem na wspólnym obszarze – młodzi, by zrozumieć starych, starzy, by zrozumieć młodych, Ślązacy – Polaków, Polacy – Ślązaków itd. Tylko dzięki edukacji regionalnej możliwe są procesy integracji społecznej na poszczególnych poziomach.

Wydaje się, że głównym podmiotem odpowiedzialnym za powodzenie procesu rewitalizacji tożsamości regionalnej lub po prostu za przekaz wiedzy o specyfice regionu górnośląskiego jest współczesna szkoła. Jednak obserwacje rzeczywistych działań oświatowych przekonują, że same zmagania instytucjonalne są niewystarczające. Konieczne jest zespolenie działań różnych instytucji, w tym samorządowych. Wartościowy dla tego procesu wydaje się mariaż edukacji z szeroko pojętą kulturą.

¹⁶ J. Nikitorowicz: *Edukacja...*, s. 216.

¹⁷ *Ibidem*, s. 218.

¹⁸ *Ibidem*, s. 219.

Kultura (sztuka teatralna) jako wsparcie edukacji regionalnej na Śląsku

Dobrym przykładem wsparcia procesu rewitalizacji społecznej, rewitalizacji tożsamości regionalnej może być spektakl teatralny. Do przyjęcia takiej tezy przekonują między innymi obszernie badania Teresy Wilk przedstawione w pozycji *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*¹⁹. Wartościowym wsparciem procesu rewitalizacji tożsamości regionalnej Górnego Śląska stał się spektakl teatralny wystawiony po raz pierwszy w lutym 2013 roku na deskach Teatru Śląskiego w Katowicach. Jest to adaptacja powieści znanego reżysera filmowego Kazimierza Kutza w reżyserii teatralnej Roberta Talarczyka *Piąta strona świata*. Autor powieści umieścił akcję na Górnym Śląsku, a właściwie w jego małym zakątku – Szopienicach, dzielnicy Katowic. W książce przedstawiony został bogaty i barwny obraz życia mieszkańców, codzienne zdarzenia o dziejowym znaczeniu, miejscowe anegdoty i portrety zwykłych ludzi, z których każdy ma swoją niepowtarzalną historię wartą upamiętnienia. Śląsk to piąta strona świata, jak czytamy w opisie sztuki teatralnej na stronie internetowej Teatru Śląskiego, miejsce, gdzie zacierają się granice, a historia bawi się ludźmi i narodami. Nie sposób zamknąć tego regionu w sztywne ramy ani opowiedzieć go od początku do końca. Można tylko próbować odsłaniać obraz Śląska po kawałku, zestawiać z tysiącami zabawnych, tajemniczych i fascynujących ludzkich historii²⁰.

Dla wielu czytelników książki Kutza czy odbiorców opartej na niej sztuki teatralnej podjęte wątki stały się trudną lekcją historii zapomnianej, niezrozumianej czy nieakceptowanej. O pewnych wydarzeniach dopiero się dowiadujemy, inne są nam już znane, ale ukazane z zupełnie nowej perspektywy. Przychodzi nam zmierzyć się z treściami, które w naszych rodzinach nie były podejmowane, o których młodsze pokolenia nie mają pojęcia. Wszystko to sprawia, że stajemy się bardziej świadomi zmagmatowanej historii naszego regionu, dostrzegamy jej niebagatelny wpływ na dzisiejsze myślenie, postawy, społeczne funkcjonowanie mieszkańców Katowic, czy szerzej: Górnego Śląska.

Piąta strona świata od czasu premiery²¹ zbiera wyłącznie słowa uznania. W prawie każdej recenzji, poza walorami artystycznymi spektaklu, wy-

¹⁹ T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną...*

²⁰ Ze strony internetowej Teatru Śląskiego w Katowicach – http://www1.teatrslaski.art.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=174:piata-strona-swiata&catid=129:przedstawienia&lang=pl [dostęp: 5.09.2014]

²¹ Premiera spektaklu odbyła się w Teatrze Śląskim w Katowicach w lutym 2013 roku.

rażnie podkreśla się wątek zagmatwanej tożsamości mieszkańców Górnego Śląska. Czytamy między innymi: „Bohaterowie *Piątej strony świata* nie są posągami. Czasem szlachetni, czasem podli, zdolni i do miłości, i do zbrodni. Czym się różnią od innych? Tym, że żyją w narożniku Europy, w tyglu narodów i kultur. W miejscu, gdzie historia bawi się ludźmi. Trwają – to ich cel. *Piąta strona świata* to trumienny portret Ślązaków. Ich Śląska już nie ma. Pozostała mitologia, którą Kutz stworzył w swoich filmach i utrwalił w jedynej powieści. Dziś na tej mitologii lub w kontrze do niej Ślązacy próbują budować swą nową tożsamość. Ci, którzy pragną poznać Śląsk, zrozumieć jego współczesne problemy, powinni wyjść z katowickiego spektaklu usatysfakcjonowani. Ci, którzy Ślązaków postrzegają jako »ukrytą opcję niemiecką«, pewnie nadal nie będą w stanie zrozumieć specyfiki tej ziemi i jej mieszkańców”²².

I fragment kolejnej recenzji: „nie brak tu gorzkich słów na temat tego, jak Ślązaków klasyfikowano, dzielono, jak później z powstańcami śląskimi obeszła się Polska Ludowa, jak tych z niewiadomego *południa* postrzegano w innych częściach kraju, wreszcie dlaczego i gdzie przyszło niektórym uciekać”²³. I jeszcze jeden: „*Piąta strona świata* jest spektaklem ważnym, odważnym i potrzebnym. W czasie, gdy temat szeroko pojętego Śląska coraz częściej i coraz chętniej podejmowany jest w literaturze, filmie, teatrze i w zwykłych rozmowach, lecz także w polityce, spektakl ten ma realne szanse stać się głosem w społecznej debacie o śląskiej tożsamości, historii i przyszłości”²⁴. O bohaterach spektaklu pisano w następujący sposób: „Niestety, żadnemu z przyjaciół nie było dane wyjść bez szwanku z przetaczających się nad głowami okrutnych dziejów XX wieku, rozbijających rodziny i łamiących życiorysy. W *Piątej stronie świata* historia sączy się niemal z każdej sceny: czający się z nabitymi karabinami młodzi chłopcy podczas powstania i ułamki sekund, które decydują o ich losie; irytująco zadowolony z siebie polski policjant Suchanek (Andrzej Warcaba), który nijak nie rozumie miejscowej specyfiki; zawsze błędny wybór opcji na Volksliście i poważne zarzuty o niepewność narodową. Z wyro-

²² D. Lubina-Cipińska: *Trumienny portret Ślązaków*. „Rzeczpospolita” z dnia 19.02.2013. Wydanie elektroniczne: <http://www.rp.pl/artukul/9147,982176-Trumienny-portret-Slajakow.htm> [dostęp: 5.09.2014] (recenzja spektaklu teatralnego).

²³ A. Czaplina-Osliślo: *Piąta strona świata istnieje. Zobaczysz ją w Teatrze Śląskim*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 18.02.2013, „Katowice” (nr 41). Wydanie elektroniczne: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,7706898,20130218KADLO,Piata_strona_swiate_istnieje_w_Teatrze_Slaskim,.html [dostęp: 5.09.2014] (recenzja spektaklu teatralnego).

²⁴ J. Korus: *Inkszo strona świata*, „Teatr dla Was”. <http://teatrdlawas.pl/recenzje/838-inkszo-strona-swiate> [dostęp: 5.09.2014] (recenzja spektaklu teatralnego).

ków historii bliżej nam do mułu niż do lustra wody (J. Korus) – choć te słowa powieści nie przeszły adaptacyjnego sita i nie padają ze sceny, to wiele mówią o atmosferze, która otacza bohaterów, coraz bardziej świadomych czającego się nieustannego zagrożenia”²⁵.

W „Polityce” zamieszczono recenzję, z której pochodzi taki oto wyimek: „We fragmentarycznych mikroopowieściach jeszcze raz odżywają pasma biografii mniej lub bardziej tragicznych, portrety śląskich familli zaczynają do nas mówić z głębi gehenny sanacyjnej, traumy wojennej, koszmaru sowieckiego. W tym tygłu wydarzeń buzuje to, co zwykliśmy nazywać *śląską tożsamością*, topioną raz po raz w historycznym sosie, od czasów Bismarcka włącznie”²⁶.

Prezentowane recenzje podkreślają istotną rolę spektaklu w inicjacji dyskusji oraz refleksji społecznej nad obrazem skomplikowanej tożsamości mieszkańców tego regionu. Treści zawarte w sztuce oswiają²⁷ nas z prawdą o dynamicznej przeszłości Górnego Śląska. Forma spektaklu teatralnego czyni wiedzę o Śląsku bardziej dostępną dla rodzimej ludności, ale i mieszkańców innych regionów Polski²⁸.

Zakończenie

Przykład wspomnianej w tekście sztuki teatralnej nie jest z pewnością głównym ogniwem w procesie naprawy stosunków społecznych i społecznego funkcjonowania mieszkańców Katowic, czy szerzej: terenów Górnego Śląska. Natomiast może się stać (lub w jakimś stopniu już jest) jednym z elementów wpisujących się proces rewitalizacji w obszarze społecznych stosunków mieszkańców tej przestrzeni geograficznej. Na tym przykładzie łatwo dostrzec, że kultura i edukacja są sobie wzajemnie potrzebne. Skutki ich działań, chociaż nie w pełni zaplanowane i zamierzone, często bardziej wpływają na rzeczywistość niż zorganizowana dzia-

²⁵ Ibidem.

²⁶ K. Siwczyk: *Kazimierz Kutz: „Piąta strona świata”, Kutzstory. „Polityka”* z dnia 22.02.2010. Wydanie elektroniczne: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/1503195,1,recenzja-ksiazki-kazimierz-kutz-piata-stro-na-swiata.read> [dostęp: 5.09.2014].

²⁷ O oswojaniu rzeczywistości poprzez sztukę piszą między innymi T. Wilk, A. Rzymełka-Fraćkiewicz w tekście: *Czego się boisz, Europo, czyli znajomy i obcy w perspektywie codzienności. Wybrane przykłady oswojania odmienności*. W: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011, s. 337–348.

²⁸ Spektakl zyskał opinię doskonałego towaru eksportowego do innych regionów Polski.

łałność państwowych, publicznych instytucji w ramach szeroko zakrojonej edukacji regionalnej. Można powiedzieć, że sztuka teatralna staje się elementem procesu włączania mieszkańców społeczności lokalnej do kultury regionalnej. Zdobyta podczas oglądania spektaklu wiedza wydaje się najlepszym środkiem do poprawy warunków wspólnej egzystencji, przede wszystkim w aspekcie codziennego funkcjonowania, relacji międzyludzkich, przemian kulturowych, wzmożonych ruchów migracyjnych, wielokulturowości.

Bibliografia

- Bauman Z.: *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, 2012.
- Czapla-Oslisło A.: *Piąta strona świata istnieje. Zobaczysz ją w Teatrze Śląskim*. „Gazeta Wyborcza” z dnia 18.02.2013, „Katowice” (nr 41). Wydanie elektroniczne: http://www.archiwum.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,7706898,20130218KA-DLO,Piata_strona_swiatea_istnieje_w_Teatrze_Slaskim,.html [dostęp: 5.09.2014].
- Guzy-Steinke H., Wilk T.: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2009.
- Hałas E.: *Konwersja. Perspektywa socjologiczna*. Lublin: Wydawnictwo Norbertinum, 1992.
- Korus J.: *Inkszo strona świata, „Teatr dla Was”*. <http://teatrdlawas.pl/recenzje/838-inkszo-strona-swiatea> [dostęp: 5.09.2014].
- Kubinowski D.: *Rewitalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2006.
- Kwaśniewski K.: *Zderzenie kultur. Tożsamość a aspekty konfliktów i tolerancji*. Warszawa: PWN, 1982.
- Lubina-Cipińska D.: *Trumienny portret Ślązaków*. „Rzeczpospolita” z dnia 19.02.2013. Wydanie elektroniczne: <http://www.rp.pl/artykul/9147,982176-Trumienny-portret-Slajakow.htm> [dostęp: 5.09.2014].
- Nikitorowicz J.: *Edukacja regionalna i międzykulturowa*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2009.
- Posern-Zieliński A.: *Etniczność*. W: *Słownik etnologiczny. Terminy ogólne*. Red. Z. Staszczak. Warszawa-Poznań: Wydawnictwo PWN, 1987.
- Rzymełka-Frażkiewicz A., Wilk T.: *Cele i zadania szkoły w zakresie edukacji regionalnej (na przykładzie Górnego Śląska)*. W: *Wielokulturowość i problemy edukacji*. Red. T. Lewowicki, A. Różańska, G. Piechaczek-Ogierman. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2012.

- Sadowski A.: *Pogranicze polsko-białoruskie. Tożsamość mieszkańców*. Białystok: Wydawnictwo Trans-Humana, 1995.
- Siwczyk K.: *Kazimierz Kutz: „Piąta strona świata”*, Kutzstory. „Polityka” z dnia 22.02.2010. Wydanie elektroniczne: <http://www.polityka.pl/tygodnikpolityka/kultura/ksiazki/1503195,1,recenzja-ksiazki-kazimierz-kutz-piata-strona-swiata.read> [dostęp: 5.09.2014].
- Szczepański M.S.: *Opel z górniczym pióropuszem. Województwa katowickie i śląskie w procesie przemian*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 2002.
- Szramek E.: *Śląsk jako problem socjologiczny*. „Roczniki Towarzystwa Przyjaciół Nauk na Śląsku” 1934, T. 4.
- Teatr Śląski im. Stanisława Wyspiańskiego w Katowicach – oficjalna strona internetowa. <http://www1.teatrslaski.art.pl/index.php?lang=pl> [dostęp: 5.09.2014].
- Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- Wilk T., Rzymelka-Frąckiewicz A.: *Czego się boisz, Europo, czyli znajomy i obcy w perspektywie codzienności. Wybrane przykłady osvajania odmienności*. W: *Pedagogika międzykulturowa wobec wykluczenia społecznego i edukacyjnego*. Red. T. Lewowicki, A. Szczurek-Boruta, J. Suchodolska. Cieszyn-Warszawa-Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2011.
- Wódcz J.: *Niektóre problemy społeczne w województwie katowickim*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1993.

Agata Rzymelka-Frąckiewicz

Culture (e.g. the Art of Theatre) as a Social Educator

A Hard Lesson of Forgotten, Misunderstood or Unaccepted History

Summary: The currently reviving interest in local communities has generated discussions about the growing importance of regional education. The purpose of this education is to make students acquainted with basic knowledge on the history of their ancestors, the place and region in which they live and learn. Culture, i.e. theatre performance and film, is becoming both a valuable support for and complement to this process.

Key words: regional education, culture – the art of theatre, Upper Silesia Province

Agata Rzymanka-Frąckiewicz

**Die Kultur (am Beispiel eines Theaterstücks) als Lehrer –
schwieriger Unterricht in vergessener, unverstandener
oder missbilligter Geschichte**

Zusammenfassung: Wegen des wachsenden Interesses an lokalen Gemeinschaften werden heutzutage viele Diskussionen über zunehmende Bedeutung von der regionalen Bildung geführt. Das Ziel der Bildung ist, die Schüler mit grundlegenden Kenntnissen in der Geschichte ihrer Vorfahren, der Ortschaft und der Region, wo sie leben und lernen, bekannt zu machen. Der Prozess kann immer häufiger durch die Kultur: Theateraufführung, Film begünstigt und vervollständigt werden.

Schlüsselwörter: regionale Bildung, Kultur-Theaterstück, Oberschlesien



Anna Rutkowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Mały cud oświatowy¹ – rola stowarzyszeń rozwoju wsi w przejmowaniu i prowadzeniu małych szkół (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)

Wiejska szkoła to miejsce nauki, ale również ważny na mapie wsi ośrodek życia kulturalnego i społecznego. Szkoły na wsi pełnią rolę ośrodków animacji, organizują życie sportowe, są miejscem spotkań społeczności i pielęgnowania więzi międzypokoleniowych. Wiejskie instytucje oświatowe są często jedynym ośrodkiem powstrzymującym procesy wykluczenia zachodzące w środowiskach marginalizowanych społecznie i kulturowo. W sytuacji zaniku wielu instytucji kultury, oświaty, zdrowia² rola szkoły na wsi staje się szczególna – niejednokrotnie placówka ta jest jedyną instytucją życia publicznego zlokalizowaną w danej miejscowości, jedyną, z którą może identyfikować się niekiedy liczna, kilkutysięczna społeczność.

Małe wiejskie szkoły zamykane są w Polsce od końca lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Na początku tego okresu największy wpływ na

¹ Tytuł tekstu nawiązuje do publikacji Małgorzaty Oberlan: *Nasz mały cud oświatowy*. „Gazeta Pomorska” z dnia 14.10.2011. Artykuł opisuje sytuację Niepublicznej Szkoły Podstawowej w Dzierznie (gm. Brodnica) prowadzonej przez Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Szynkowiza, Dzierzno i Okolic.

² Sytuację systematycznej likwidacji na obszarach wiejskich różnych instytucji i elementów infrastruktury oraz zachodzących na wsi przemian demograficznych i społecznych analizują autorzy artykułów zamieszczonych w publikacjach zbiorowych: *Zrównoważony rozwój obszarów wiejskich. Aspekty ekologiczne*. Red. B. Kryk. Szczecin: Wydawnictwo Economicus, 2010; *Obszary wiejskie w Polsce. Różnorodność i procesy różnicowania*. Red. H. Podedworna, A. Pilichowski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2011; *Wieś i rolnictwo w procesie zmian. Problemy rozwoju obszarów wiejskich*. Red. S. Sokołowska. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2006.

zamykanie szkół miała reforma edukacyjna (rok 1999), która skróciła czas nauki w szkole podstawowej z ośmiu do sześciu lat. Kolejną przyczyną likwidacji szkół wiejskich był niż demograficzny oraz zmiany w zakresie podziału kompetencji poszczególnych szczebli administracji publicznej. Kształtowanie sieci szkół podstawowych i gimnazjów powierzono gminom, które od kilkunastu lat dokonują systematycznej redukcji w zakresie ilości szkół, kierując się głównie względami ekonomicznymi. Istotnym czynnikiem wpływającym na decyzje samorządu dotyczące reorganizacji sieci oświatowej jest ponadto system finansowania szkół oparty na subwencji naliczanej na ucznia. Przekazywane subwencje wystarczają niemal wyłącznie na pokrywanie kosztów utrzymania szkoły związanych z płacami nauczycieli wyliczonymi na podstawie zapisów Karty Nauczyciela. Utrzymanie małej szkoły (poniżej 100 uczniów) jest bardzo kosztowne w przeliczeniu na jednego ucznia. Rady gmin podejmują decyzje o likwidacji placówek, kiedy konieczność dopłacania ze środków gminy do otrzymywanej subwencji zagraża bezpieczeństwu budżetu gminy³. Proces zamykania szkół nasilił się z powodu zmian w ustawie o finansach publicznych, nakładającej na gminy obowiązek planowania i realizowania budżetu z zachowaniem większego reżimu⁴. Problem zamykania kolejnych placówek jest także związany z przekonaniem władz samorządowych o gorszej jakości pracy małych wiejskich, często filialnych lub łączących oddziały, placówek. Przekonania te nie znajdują jednak potwierdzenia w faktach. Analiza wyników sprawdzianów zewnętrznych przeprowadzanych po klasie VI szkoły podstawowej nie wskazuje na zależność uzyskanego przez uczniów wyniku od wielkości szkoły, do której uczęszczali⁵. Społeczeństwo polskie od wielu lat doświadcza ograniczenia funkcjonowania sfery instytucji publicz-

³ K. Marzec-Holka, A. Rutkowska: *Uwarunkowania likwidacji szkół wiejskich w środowisku lokalnym w Polsce (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)*. W: *Dylematy pedagogiki społecznej w postmodernistycznym świecie*. Red. M. Bargel, E. Janigova, E. Jarosz. Brno: Institut Mezioborovych Studii, 2012.

⁴ E. Tołwińska-Królikowska: *Mała wiejska szkoła podstawowa - niezbędny ośrodek rozwoju społeczności lokalnej*. W: *Mała Szkoła. Poradnik dla stowarzyszeń rozwoju wsi*. Red. K. Lipka-Szostak. Warszawa: Federacja Inicjatyw Oświatowych, 2012, s. 13; także: B. Sabura: *Zadłużenie a zadania gmin wiejskich*. [http://www.wspolnota.org.pl/index.php?id=9&tx_news_pil\[controller\]=News&tx_news_pil\[action\]=detail&tx_news_pil\[news\]=25254&cHash=748fe7ee772a57756659e96aba9e58ca](http://www.wspolnota.org.pl/index.php?id=9&tx_news_pil[controller]=News&tx_news_pil[action]=detail&tx_news_pil[news]=25254&cHash=748fe7ee772a57756659e96aba9e58ca) [dostęp: 8.06.2012].

⁵ M. Jakubowski: *Analiza jakości nauczania w Małych Szkołach*. W: Idem: *Efektywność zarządzania lokalnymi dobrami publicznymi na przykładzie inicjatywy „Mała Szkoła”*. Niepublikowana praca doktorska. Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. 2006. http://fio.org.pl/images/dodatki/20060830_jakubowski_rozdzial.pdf [dostęp: 30.08.2011].

nych. Zamykanie, likwidowanie instytucji kultury oraz edukacji dotyka zwłaszcza społeczności wiejskie. Mieszkańcy wsi, mający świadomość ograniczonych środków budżetowych, jakimi dysponują lokalne samorządy, rozumieją, że zmiany w zakresie sieci oświatowej na terenach wiejskich są nieodwracalne. Wiedzą jednak również, że szkoła stanowi „serce wsi”, jest dla wielu miejscowości jedyną instytucją kultury, miejscem podtrzymywania lokalnych tradycji, budowania sąsiedzkich kontaktów. Wiele społeczności wiejskich, pokonując ogromne trudności, usiłuje nie dopuścić do zlikwidowania szkoły, instytucji tak ważnej dla tożsamości mieszkańców danej gminy.

Według Jana Poleszczuka, spontaniczna, intencjonalna mobilizacja zbiorowości wokół jakiegoś ważnego dla danej społeczności celu (może nim być przejęcie i prowadzenie likwidowanej szkoły podstawowej na wsi) – nawet jeśli realizacja tego celu leży w interesie wszystkich – napotyka na barierę niedoinwestowania (*under investment*)⁶. Koszty, korzystnego dla wszystkich, podjętego działania ponoszą zazwyczaj stowarzyszenia (stowarzyszenia rozwoju wsi⁷), które w całości przejmują ciężar organizacyjny i finansowy związany z prowadzeniem szkoły. Także nauczyciele, decydując się na zmianę warunków pracy wynikającą z powołania w miejsce szkoły publicznej placówki niepublicznej, ponoszą koszty tych, niezbędnych z punktu widzenia społeczności, inicjatyw. Właśnie stowarzyszeniom rozwoju wsi, które realizując ambitny projekt lokalnej społeczności, prowadzą szkoły niepubliczne w województwie kujawsko-pomorskim, pragnę poświęcić niniejszy tekst.

Stowarzyszenia rozwoju wsi utworzyły małe szkoły wiejskie w miejscach zlikwidowanych przez samorząd placówek i uczyniły z nich sprawne i atrakcyjne miejsca kultury i edukacji, odnowiły oblicza wsi, a także przywróciły sens podstawowej zasadzie demokracji uczestniczącej: wzięły sprawy w swoje ręce. Wyróżnia się kilka istotnych cech określających „małą szkołę”: stanowi ona własność stowarzyszenia powołanego przez aktywnych mieszkańców gminy i jest prowadzona przez tę organizację; przyjmuje wszystkich chętnych uczniów (nie ma obwołu szkolnego); nie pobiera dodatkowych i obowiązkowych opłat, utrzymuje się z subwencji oświatowej, której wielkość uzależniona jest od liczby uczniów; nauczyciele są zatrudniani na podstawie przepisów *Kodeksu pracy* (w szkołach

⁶ J. Poleszczuk: *Czym jest społeczeństwo*. W: *Wymiary życia społecznego*. Red. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2002, s. 15.

⁷ W tekście używam określenia „stowarzyszenia rozwoju wsi” dla zidentyfikowania specyficznej grupy organizacji działających na rzecz wiejskich społeczności lokalnych. Podobnie, stosując nazwę Stowarzyszenia Rozwoju Wsi (SRW), organizacje te określono w projekcie FIO „Partnerstwo SRW” realizowanym w latach 2010–2012.

tych nie obowiązują regulacje Karty Nauczyciela); w „małej szkole” uczy się niewielka liczba uczniów (najczęściej poniżej 100 uczniów)⁸.

Działania realizowane przez stowarzyszenia mają charakter rewitalizacyjny, chociaż rewitalizacja rozumiana jest tutaj nie jako „nowe życie starych budynków”, ale jako efektywne wykorzystanie zasobów lokalnych i energii społeczności w celu utworzenia we wsi szkoły w miejsce zlikwidowanej przez samorząd placówki. Rewitalizacja dotyczy w tej sytuacji nowego „zagospodarowania” szkoły, rozumianej jako infrastruktura oświatowa, jako miejsce, ale także jako wartość kulturowa. W prezentowanym opracowaniu pragnę przybliżyć działania wybranych stowarzyszeń rozwoju wsi, które przyczyniły się do zatrzymania kulturowej degeneracji miejscowości i doprowadziły do odnowienia rozwojowych perspektyw społeczności lokalnej.

Badania działalności stowarzyszeń, które w miejsce zlikwidowanych przez samorządy placówek edukacyjnych założyły „małe szkoły”, były jednym z zadań projektu *Kapitał społeczny w tworzeniu i realizacji programu edukacyjnego „małe szkoły” w środowisku wiejskim*⁹. Monografie funkcjonowania 18 stowarzyszeń rozwoju wsi obejmowały diagnozę następujących czynników: geneza powstania organizacji, jej misja i cele oraz zrealizowane działania, w tym projekty edukacyjne i socjalne (także związane z inną niż prowadzenie niepublicznej placówki oświatowej – małej szkoły – działalnością), charakterystyka członkostwa, formy zatrudnienia wolontariuszy, doświadczenia z pracy w społeczności lokalnej, współdziałanie z samorządem lokalnym, współpraca z innymi organizacjami pozarządowymi oraz perspektywy rozwoju organizacji.

⁸ M. Jakubowski: *Małe Szkoły – lepsze niż inne*. http://fio.org.pl/images/dodatki/20060830_jakubowski_ms.pdf [dostęp: 30.08.2011].

⁹ Zespół badawczy pod kierownictwem prof. zw. dr hab. K. Marzec-Holki realizował grant NCN pt. *Kapitał społeczny w tworzeniu i realizacji programu edukacyjnego „małe szkoły” w środowisku wiejskim* (umowa nr 2732/H/HO3/2010/39) w latach 2010–2012. Badaniami objęto wszystkie funkcjonujące wówczas na terenie województwa kujawsko-pomorskiego szkoły stowarzyszeniowe na wsi – 18 „małych szkół” (700 uczniów) w 15 gminach województwa kujawsko-pomorskiego. Analiza dotyczyła związanych z kapitałem społecznym czynników, które zdeterminowały wyzwolenie aktywności mieszkańców niezbędnej do stworzenia „małej szkoły” w środowisku wiejskim. Najważniejsze problemy objęły następujące kwestie: okoliczności, proces i skutki likwidacji szkół publicznych w środowiskach wiejskich, cechy społeczno-kulturowe aktywnych środowisk wiejskich; determinanty zaangażowania społecznego rodziców, nauczycieli i mieszkańców wsi; funkcjonowanie „małych szkół” (szkoły niepubliczne) jako szkół środowiskowych. Monografie badanych szkół w: K. Marzec-Holka, A. Rutkowska: *Małe Szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-psychologiczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio, 2012.

Badaniami monograficznymi objęto następujące organizacje pozarządowe funkcjonujące w województwie kujawsko-pomorskim: Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi Anieliny i Łódzia „Żakus”, Stowarzyszenie Miłośników Bożejewic, Stowarzyszenie Przyjaciół Szkoły Podstawowej w Brzyskorzysztwi, Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Mała Ojczyzna”, Stowarzyszenie Edukacyjne „Nasza Szkoła” w Gorzycach, Stowarzyszenie Edukacji i Rozwoju Wsi Klonowo „Klon”, Stowarzyszenie „KMK KOS” w Kosowie, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi w Laskowie, Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Mały Mędromierz, Stowarzyszenie „Mała Szkoła” w Nowym Dąbiu, Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe na rzecz Rozwoju Wsi Święte i Okolic, Stowarzyszenie Kulturalno-Oświatowe „Nasz Dom” w Racicach, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi Sokołowo, Stowarzyszenie Rozwoju Wsi Szynkowizna, Dzierzno i Okolic, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Olszewki i Lubaszczka, Stowarzyszenie Rozwoju Sołectwa Rachcin, Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi Trzeciewnica i Suchary, Stowarzyszenie Oświatowe na rzecz Dzieci i Młodzieży „Równe Szanse”. Wszystkie badane organizacje powstały w latach 2000–2008. Najstarsze jest Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi Sokołowo (zarejestrowane w roku 2000), najpóźniej powstało Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi Mały Mędromierz (w 2008 roku). Wśród najważniejszych powodów założenia stowarzyszenia wskazywano przede wszystkim ratowanie likwidowanej szkoły (17 badanych podmiotów). Tylko jedna organizacja działała w środowisku lokalnym wcześniej i jej misją było wspieranie rozwoju wsi, edukacja ekologiczna i animacja społeczności. Wszystkie badane stowarzyszenia wskazywały, poza celem najważniejszym – prowadzenie szkoły, także cele związane z aktywizowaniem społeczności lokalnej, przeciwdziałaniem marginalizacji środowiska, inicjowaniem działań wzmacniających potencjał kulturowy i edukacyjny wsi, podtrzymywaniem tradycji i tożsamości regionalnej. Wymieniano również pragnienie kultywowania tradycji edukacyjnych w danej wsi.

W dwóch przypadkach członkowie założyciele badanych stowarzyszeń zwrócili uwagę, iż inicjatywa powstania stowarzyszenia miała charakter „obywatelskiego nieposłuszeństwa” – sprzeciwu wobec, ich zdaniem, dyskryminujących konkretne społeczności, decyzji władz samorządowych. W dwóch kolejnych organizacjach wśród powodów ich powstania zidentyfikowano inicjatywę liderów samorządu lokalnego, którzy w zarejestrowaniu stowarzyszenia i możliwości prowadzenia przez nie szkoły dostrzegli szansę na zachowanie instytucji oświatowej w środowisku wiejskim. Z inicjatywą przejęcia likwidowanej szkoły, a w konsekwencji powołania stowarzyszenia, wychodzili niekiedy rodzice uczniów. Nie chcieli, aby ich dzieci musiały dojeżdżać do placówki edukacyjnej w innej miejscowości, uważali szkołę za ważny element życia lokalnej spo-

łeczności. Wśród inicjatorów zakładania stowarzyszeń wymieniano także nauczycieli, dyrekcje placówek oraz mieszkańców niebędących rodzicami uczniów. Formalnymi założycielami (grupy rejestrujące) badanych organizacji byli zatem zwykle rodzice, nauczyciele i lokalni liderzy. W trakcie prowadzonych badań okazało się, że z czasem członkami stowarzyszeń rozwoju wsi powoływanych w celu „obrony” szkoły stawały się osoby niezwiązane bezpośrednio ze szkołą, ale identyfikujące się z misją stowarzyszenia lub interesem społeczności lokalnej (absolwenci szkoły, byli mieszkańcy wsi). Wskazania w zakresie liczby członków przyjmowały wartości od minimalnych wymaganych prawem 15 osób (choć w wywiadach niektórzy przedstawiciele stowarzyszeń podkreślali, że faktycznie były to kilkusobowe grupy, które inicjowały działania i dopełniły wszelkich formalności) do 52 osób. Średnia liczba członków aktywnie działających w badanych stowarzyszeniach to 21 osób. Na mniejszą liczbę wskazało sześć organizacji.

Okoliczności przejmowania placówek przez stowarzyszenia były zróżnicowane. Wspólny mianownik dotyczył nieakceptowania podejmowanej przez samorząd gminy decyzji dotyczącej likwidacji szkoły. Ważny w budowaniu atmosfery przejęcia szkoły był także stosunek władz samorządowych do projektu utworzenia we wsi małej niepublicznej placówki oświatowej. Członkowie stowarzyszeń relacjonowali, że zdarzało się, iż społeczność lokalna musiała egzekwować od władz pozytywne dla niej decyzje, używając w tym celu mediów lub angażując instytucje trzeciego sektora. Bywało i tak, że dochodziło do aktów przemocy fizycznej. Władze starały się utrudniać funkcjonowanie szkół, inicjując – zdaniem badanych – różne kontrole, wstrzymując przekazywanie środków finansowych. Z tego powodu w kilku szkołach zatrudnieni nauczyciele w początkowym okresie po przejęciu placówki pracowali bez wynagrodzenia. Badania prowadzone w 18 placówkach i nadzorujących je stowarzyszeniach wskazują, że konflikty i podziały zrodzone w trakcie przejmowania szkół nie wygasły i ciągle wpływają negatywnie na funkcjonowanie szkół. Odnotowano jednak także zupełnie odmienne relacje. Wskazywano na pozytywny stosunek samorządowców do idei przejęcia szkoły, co znajdowało odzwierciedlenie we wspieraniu inicjatywy mieszkańców. Wreszcie kolejną kategorię wypowiedzi stanowiły opisy względnie neutralnego stosunku władz do inicjatywy społecznej, któremu czasem towarzyszyło niedowierzanie w jej powodzenie. Relacjonowano, że ratowanie szkół miało znaczenie więziotwórcze. Mieszkańcy jednoczyli się wokół inicjatywy przejmowania placówek edukacyjnych, podejmowali prospołeczne działania na rzecz szkół.

Tylko trzy organizacje posiadały status organizacji pożytku publicznego, uprawniający do otrzymywania 1% podatku dochodowego od osób fizycznych.

Dla wszystkich badanych stowarzyszeń prowadzenie placówki edukacyjnej (lub zespołu placówek, gimnazjum, przedszkola) było podstawowym zadaniem. Organizacje prowadziły szkoły podstawowe (w tym dwie tylko w zakresie klas 1–3) oraz oddziały przedszkolne „0”. Ponadto wszystkie badane stowarzyszenia organizowały inne formy wychowania przedszkolnego. W dwóch przypadkach instytucją edukacyjną prowadzoną przez stowarzyszenie było także gimnazjum. Działalnością edukacyjną podejmowaną przez stowarzyszenia objętych było łącznie 1 018 dzieci, w tym w szkołach podstawowych (włączając oddziały „0”) – 876 dzieci.

Badani członkowie stowarzyszeń podkreślali zalety niewielkich placówek edukacyjnych. Wskazywano na sprzyjający nauce i wychowaniu klimat społeczny i możliwości pracy: bliższe więzi, większe skupienie na uczniu (indywidualizacja toku nauczania), silniejsza kontrola społeczna pracy placówek i zachowań młodych podopiecznych. Szkoły eksponowały sukcesy uczniów w różnych konkursach z zakresu przedmiotów szkolnych, artystycznych oraz sportowych, w które angażowali się ich uczniowie. Szkolne gabloty i ściany zdobiły liczne dyplomy i puchary. Podkreślano wysokie kompetencje i szczere zaangażowanie pedagogów. Przedstawiciele stowarzyszeń zaznaczali, że nauczyciele z niepublicznych placówek prowadzonych przez stowarzyszenia rozwoju wsi pracują więcej, a otrzymują mniejsze wynagrodzenie. Zauważali, że niekiedy właśnie to jest przyczyną poszukiwania przez nauczycieli zatrudnienia w innych szkołach. Część badanych zwracała uwagę na aktywne włączanie się rodziców w życie szkół i przedszkoli. Członkowie zarządów stowarzyszeń, sami będąc w rodzicami dzieci uczęszczających do niepublicznych szkół (zidentyfikowano pięć takich przypadków), szczególnie krytycznie odnosili się do ograniczonej aktywności pozostałych rodziców i ich słabego zaangażowania w sprawy społeczności. W tym kontekście mówiono także o tym, że początkowe zaangażowanie rodziców, z okresu przejmowania szkoły, z czasem słabło lub że przestawali się oni interesować sprawami placówek wówczas, gdy ich dzieci je opuszczały. Odnotowano ponadto pojedyncze przypadki przenoszenia dzieci z placówek niepublicznych, prowadzonych przez stowarzyszenia, do szkół publicznych na terenie gminy (lub gmin ościennych). W trzech przypadkach nastąpiło także pozyskanie uczniów z innych miejscowości (które formalnie leżały w obwodzie szkoły publicznej).

Zdaniem większości przedstawicieli stowarzyszeń, budynek szkolny przed przejściem był w stanie wymagającym remontów i inwestycji. Stan budynku w okresie realizacji badań (od 2 do 10 lat po przejściu) 15 stowarzyszeń oceniło jako „bardzo dobry” bądź „dobry” (nikt nie określił go jako „bardzo zły”). Wszystkie stowarzyszenia dokonywały od czasu przejścia w budynkach szkoły remontów lub inwestycji. Jako źródło ich finansowania wskazywały subwencje, samorządowe dotacje na prowadzenie

szkoły, pieniądze pozyskiwane od sponsorów. Dwie organizacje wykonywały niewielkie remonty w szkołach z otrzymanych dotacji ze środków europejskich (dotacji związanych z realizowanymi przez stowarzyszenia projektami konkursowymi). Wszyscy reprezentanci badanych stowarzyszeń podkreślali, iż kwestia utrzymania i remontowania infrastruktury szkoły jest dla nich priorytetowym zadaniem. Wskazywali szczegółowo na inwestycje oraz prace budowlano-remontowe, które wykonywano od momentu przejęcia szkoły. Niekiedy były to poważne i wymagające ogromnych nakładów przedsięwzięcia (wymiana instalacji grzewczej, odbudowa i wzmocnienie stropów, wymiana okien w całym budynku). Odtwarzając historię przejęcia szkoły przez stowarzyszenie, jego członkowie wiele razy powoływali się na zaangażowanie mieszkańców wsi w budowanie, odnawianie, remontowanie budynku szkoły w czasie, kiedy była ona placówką samorządową. Przywoływano fakty przekazywania przez gospodarzy gruntu pod budowę szkoły lub urządzenie boiska. Zdaniem mieszkańców wsi, były to okoliczności pomijane przez władze samorządowe w trakcie podejmowania decyzji o likwidacji placówek.

Podstawowym celem organizacji objętych badaniem było prowadzenie placówek edukacyjnych i działania na rzecz szkolnych społeczności. Część stowarzyszeń skoncentrowała się jedynie na tej działalności i nie podejmowała innej aktywności. Wśród realizowanych zadań w tym obszarze wymieniano:

- rozwój zainteresowań i talentów uczniów w kołach zainteresowań;
- organizowanie dla uczniów wycieczek, w których czasem uczestniczyli rodzice;
- prowadzenie działalności formacyjnej (na przykład drużyna harcerska);
- organizację imprez okolicznościowych, w tym z udziałem rodziców i dziadków (na przykład Wigilia, Dzień Babci, Dzień Dziecka, pikniki rodzinne).

Szkoły prowadzone przez stowarzyszenia podejmowały również zadania związane z dożywianiem dzieci, brały udział w programach Agencji Rynku Rolnego (na przykład „Owoce w szkole”, „Szkłanka mleka”). Szkoły prowadzone przez stowarzyszenia rozwoju wsi uczestniczyły w wielu programach i projektach (dotyczących rozwoju edukacji, ekologii, wypoczynku dzieci czy rozwoju ich kompetencji) finansowanych przez lokalne i ogólnopolskie organizacje. Osiem spośród 18 badanych szkół uczestniczyło w latach 2009–2013 w projekcie FIO „Z Małej Szkoły w Wielki Świat”, którego celem było wsparcie uczniów małych szkół (klasy I–VI) w rozwijaniu trzech kompetencji kluczowych: kompetencji matematycznych i podstawowych kompetencji naukowo-technicznych, kompetencji społecznych i obywatelskich oraz umiejętności uczenia się. Uczestnictwo w tym projekcie umożliwiło szkołom skorzystanie ze

wsparcia nauczycieli w pracy nad rozwojem kompetencji kluczowych, ze szczególnym uwzględnieniem pracy metodą projektów i zasad oceniania kształtującego oraz wyposażenie „małych szkół” w pomoce dydaktyczne wspierające rozwój wybranych kompetencji.

Niezwyczajnie aktywne Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Wsi Sokołowo stało się regionalnym partnerem FIO w projekcie „Małe Przedszkole w każdej wsi” (w latach 2006–2007), uczestniczyło w programie „Mała Szkoła na turystycznym szlaku” (2008). Przygotowało ponadto własne projekty w ramach IX regionalnego priorytetu POKL „Szkoła z dobrym startem”, obejmującego organizację dodatkowych zajęć dla uczniów szkoły (w tym wyjazdy na basen), oraz „Przedszkole z dobrym startem”, dotyczącego upowszechnienia oświaty przedszkolnej w województwie kujawsko-pomorskim.

Większość badanych stowarzyszeń, obok działań związanych z prowadzeniem szkoły, podejmuje inicjatywy na rzecz mieszkańców wykraczające poza funkcjonowanie szkół czy przedszkoli. Podstawowym celem stowarzyszeń rozwoju wsi jest wspieranie wszechstronnego rozwoju społecznego, oświatowego, kulturalnego i gospodarczego oraz demokracji i budowanie społeczeństwa obywatelskiego w środowisku lokalnym¹⁰.

Pierwsza grupa działań dotyczy organizowania czasu wolnego dzieci na wsi. W tym obszarze stowarzyszenia odnotowały: organizację wypoczynku letniego i zimowego dla dzieci, prowadzenie środowiskowych zajęć świetlicowych połączonych z realizowaniem programów profilaktycznych.

Pozostałe działania stowarzyszeń na rzecz społeczności lokalnej można podzielić na kilka grup:

- działania na rzecz integracji mieszkańców poprzez wspólną rozrywkę, zabawę i pracę (na przykład wyjazdy, imprezy okolicznościowe, ogniska, festiwale piosenki, przeglądy talentów, turnieje sołtysów);
- działania na rzecz kultury, sportu i ekologii (na przykład prowadzone przez Stowarzyszenie na rzecz Rozwoju Anieliny i Łódzia „Żakus” Wiejskie Eko-Centrum Sportu i Rekreacji, budowa ścieżek przyrodniczych, organizowanie spotkań z artystami);
- zadania podejmowane w związku z przeciwdziałaniem wykluczeniu społecznemu i aktywizujące bezrobotnych (na przykład prowadzenie ośrodków wsparcia dla rodzin, poradnictwo specjalistyczne, w tym psychologiczne, logopedyczne, prowadzenie klubów seniora, realizacja programów związanych z dożywianiem, kursy i szkolenia dla dorosłych).

¹⁰ M. Błaszczewicz, M. Wajer: *Jak Stowarzyszenie Rozwoju Wsi może aktywizować środowisko lokalne – na przykładzie Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju Wsi Anieliny i Łódzia „Żakus”*. http://srw.fio.org.pl/images/dodatki/anieliny_L.pdf [dostęp: 12.04.2013].

Stowarzyszenia podejmowały działania umożliwiające mieszkańcom wsi zdobywanie i doskonalenie różnych kwalifikacji i kompetencji potrzebnych poza rolnictwem (na przykład obsługa komputera, język angielski, przedsiębiorczość, rachunkowość, agroturystyka, taniec) oraz działania wzmacniające umiejętności członków lokalnej wspólnoty związane z rolniczym, tradycyjnym charakterem wsi (na przykład nauka plecionkarstwa, zdobienia koron żniwnych, zdobienia jaj). Niektóre badane organizacje zajmowały się wydawaniem periodyków i publikacji książkowych opisujących społeczność lokalną oraz zainicjowały działalność bibliotek¹¹. Mapę dobrych praktyk podejmowanych przez stowarzyszenia rozwoju wsi uzupełniają przedsięwzięcia związane z realizowaniem lokalnych projektów obejmujących aktywizowanie różnych grup do prac w ramach wolontariatu zarówno na terenie szkoły, jak i dla środowiska lokalnego, nieformalne kształcenie dorosłych (na przykład warsztaty dla nauczycieli i pracowników szkoły).

Sporadycznie beneficjentami działań stowarzyszeń były osoby (grupy) spoza lokalnej społeczności. Chodzi tu przede wszystkim o organizowanie zajęć związanych w prowadzeniem letnich czy zielonych szkół dla dzieci z innych placówek, uczestniczenie w przygotowywaniu forów organizacji pozarządowych, udział w lokalnych projektach kulturalnych czy ekologicznych. Każda z takich podejmowanych przez stowarzyszenia inicjatyw skupiała grupę mieszkańców. Zaangażowanych osób było coraz więcej w miarę podejmowania kolejnych działań. W społecznościach lokalnych rósł więc – powoli, ale nieustannie – kapitał społeczny.

Stowarzyszenia angażowały się na rzecz poprawy lokalnej infrastruktury: budowały lub remontowały obiekty użyteczności publicznej (na przykład drogę, boisko, plac zabaw, altanę, klub, kapliczkę) oraz wykonywały prace porządkowe. Organizacje, które uczyniono bohaterami studiów przypadków, aktywizowały i wspierały członków społeczności lokalnej przez tworzenie miejsc pracy.

Popularyzacją podejmowanych przez stowarzyszenia rozwoju wsi działań w społecznościach lokalnych zajmuje się Federacja Inicjatyw Oświatowych, która od kilku lat prowadzi rozbudowany serwis Stowarzyszenia Rozwoju Wsi (www.srw.fio.org.pl), a w nim nieustannie aktualizuje rejestr „dobrych praktyk” środowiskowych działań podejmowanych przez stowarzyszenia¹², nie tylko fakt prowadzenia szkół na wsi.

¹¹ K. Kostrzewski: *Prowadzenie biblioteki przez SRW na przykładzie Stowarzyszenia Rozwoju Sołectwa w Rachcinie*. http://srw.fio.org.pl/images/dodatki/20110629_rachcin_granty.pdf. [dostęp: 12.04.2013].

¹² www.srw.fio.org.pl/publikacje-i-materialy/opisy-dobrych-praktyk; także *Mała Szkoła. Poradnik dla stowarzyszeń rozwoju wsi...*, s. 83–196; także K. Marzec-Holka, A. Rutkowska: *Małe Szkoły...*, s. 10–129.

Ważne dla prawidłowego pojmowania procesu rewitalizacji jest podkreślanie konieczności odwoływania się do tradycji miejsca, do jego korzeni i tożsamości jego mieszkańców¹³. Większość badanych stowarzyszeń akcentowała istotne dla ich dzisiejszej sytuacji niegdysiejsze okoliczności podejmowania we wsi działań społecznych związanych z samoorganizacją. Przypominała, że powołując stowarzyszenie, jego inicjatorzy szukali ważnych dla idei partycypacji społecznej lokalnych tradycji, pamięci zdarzeń i osób, do których doświadczeń mogliby się odwołać. Przykładem może być bardzo długa tradycja kształcenia elementarnego w danej wsi, na przykład szkoły podstawowe w niektórych miejscowościach objętych badaniem miały dziewiętnastowieczną tradycję: szkoła w Małym Mędromierzu powstała w 1865 roku, w Olszewce – w 1895 roku, w Laskowie – w 1896 roku, czy tradycja narodowowyzwoleńcza pielęgnowana w Trzeciwnicy, której mieszkańcy uczestniczyli w powstaniu wielkopolskim (1918–1919).

W ostatnim z przywołanych w niniejszym tekście badanych obszarze dotyczącym relacji stowarzyszeń z władzami lokalnymi odnotowano podobne zróżnicowanie opinii, jakie występowało w przypadku opisu relacji między organizacjami a samorządowcami w okresie przejmowania placówek edukacyjnych. Zdaniem części badanych, placówki edukacyjne postrzegane były jako „czarne owce”, którym władze nie ułatwiały funkcjonowania, ograniczając się do przekazywania subwencji i nie wykazując zainteresowania pracą czy kłopotami placówek. Niektórzy członkowie stowarzyszeń twierdzili, że władze starały się utrudniać działalność, na przykład inicjując kontrole; inni opisywali stosunek władz jako nie tyle nieprzychylny, ile zdystansowany. Jeszcze inne stowarzyszenia dzieliły się dobrymi doświadczeniami: miano do czynienia z samorządowcami, którzy byli przychylnie nastawieni, interesowali się działalnością stowarzyszeń, angażowali się w życie szkolnych społeczności, a także wspierali stowarzyszenia finansowo, inwestycyjnie i materialnie. Niemal wszyscy zgodnie twierdzili, że szkoły publiczne są uprzywilejowane w gminie w zakresie wspierania ich działalności. Relacjonowano, że nastawienie władz do stowarzyszenia i prowadzonej przez nie szkoły ma związek z wyborami samorządowych (dotyczyło to roku 2010). Organizacje wspominały, że samorządowcy składali różne korzystne dla społeczności obietnice w okresie przedwyborczym, których nie mogli lub nie chcieli zrealizować po wyborach.

Zamknięcie szkoły podstawowej w małej wsi, zwłaszcza w obecnej sytuacji braku innych instytucji kultury, może na dziesięciolecia zadecy-

¹³ B. Skrzypczak: *Wstęp*. W: *Rewitalizacja społeczna. Od aktywizacji do rozwoju lokalnego*. Red. B. Skrzypczak, W. Łukowski. Katowice: Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2013.

dować o marginalizacji społecznej i degradacji kulturowej tego miejsca. Może wpłynąć na wizerunek wsi jako miejscowości pozbawionej podstawowego (sic!) miejsca integracji. Działania stowarzyszeń rozwoju wsi uruchamiają procesy, dzięki którym wzmacnia się struktura społeczna wsi, a wieś staje się gotowa do zmiany i rozwoju. Partycypacja społeczna w podejmowanych przez stowarzyszenia działaniach jest warunkiem zaistnienia procesu rewitalizacji bez względu na to, czy dotyczy on infrastruktury wsi, czy odbudowy relacji i więzi społecznych. Niewątpliwie stowarzyszenia rozwoju wsi prowadzące małe szkoły mają „potencjał rewitalizacyjny” – dostarczają impulsów rozwojowych, oddziałują na społeczność lokalne, kreują demokratyczny, w jego podstawowym znaczeniu, sposób sprawowania władzy.

Bibliografia

- Błaszkiwicz M., Wajer M.: *Jak Stowarzyszenie Rozwoju Wsi może aktywizować środowisko lokalne – na przykładzie Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju Wsi Anieliny i Łódzia „Żakus”*. http://srw.fio.org.pl/images/dodatki/anieliny_L.pdf [dostęp: 12.04.2013].
- Jakubowski M.: *Analiza jakości nauczania w Małych Szkołach*. W: *Idem: Efektywność zarządzania lokalnymi dobrami publicznymi na przykładzie inicjatywy „Mała Szkoła”*. Niepublikowana praca doktorska. Wydział Nauk Ekonomicznych Uniwersytetu Warszawskiego. 2006. http://fio.org.pl/images/dodatki/20060830_jakubowski_rozdzial.pdf [dostęp: 30.08.2011].
- Jakubowski M.: *Małe Szkoły – lepsze niż inne*. http://fio.org.pl/images/dodatki/20060830_jakubowski_ms.pdf [dostęp: 30.08.2011].
- Kostrzewski K.: *Prowadzenie biblioteki przez SRW na przykładzie Stowarzyszenia Rozwoju Sołectwa w Rachcinie*. http://srw.fio.org.pl/images/dodatki/20110629_rachcin_granty.pdf [dostęp: 12.04.2013].
- Mała Szkoła. Poradnik dla stowarzyszeń rozwoju wsi*. Red. K. Lipka-Szostak. Warszawa: Federacja Inicjatyw Oświatowych, 2012.
- Marzec-Holka K., Rutkowska A.: *Małe szkoły w województwie kujawsko-pomorskim. Studium pedagogiczno-socjologiczne*. Bydgoszcz: Wydawnictwo ArtStudio, 2012.
- Marzec-Holka K., Rutkowska A.: *Uwarunkowania likwidacji szkół wiejskich w środowisku lokalnym w Polsce (przykład województwa kujawsko-pomorskiego)*. W: *Dylematy pedagogiki społecznej w postmodernistycznym świecie*. Red. M. Bargel, E. Janigova, E. Jarosz. Brno: Institut Mezioborových Studii, 2012.
- Oberlan M.: *Nasz mały cud oświatowy*. „Gazeta Pomorska” z dnia 14.10.2011.

- Obszary wiejskie w Polsce. Różnorodność i procesy różnicowania.* Red. H. Po-dedworna, A. Pilichowski. Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN, 2011.
- Poleszczuk J.: *Czym jest społeczeństwo.* W: *Wymiary życia społecznego.* Red. M. Marody. Warszawa: Wydawnictwo Scholar, 2002.
- Sabura B.: *Zadłużenie a zadania gmin wiejskich.* [http://www.wspolnota.org.pl/index.php?id=9&tx_news_pil\[controller\]=News&tx_news_pil\[action\]=detail&tx_news_pil\[news\]=25254&cHash=748fe7ee772a57756659e96aba9e58ca](http://www.wspolnota.org.pl/index.php?id=9&tx_news_pil[controller]=News&tx_news_pil[action]=detail&tx_news_pil[news]=25254&cHash=748fe7ee772a57756659e96aba9e58ca) [dostęp: 8.06.2012].
- Skrzypczak B.: *Wstęp.* W: *Rewitalizacja społeczna. Od aktywizacji do rozwoju lokalnego.* Red. B. Skrzypczak, W. Łukowski. Katowice: Urząd Marszałkowski Województwa Śląskiego, 2013.
- Tołwińska-Królikowska E.: *Mała wiejska szkoła podstawowa – niezbędny ośrodek rozwoju społeczności lokalnej.* W: *Mała Szkoła. Poradnik dla stowarzyszeń rozwoju wsi.* Red. K. Lipka-Szostak. Warszawa: Federacja Inicjatyw Oświatowych, 2012.
- Wieś i rolnictwo w procesie zmian. Problemy rozwoju obszarów wiejskich.* Red. S. Sokołowska. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2006.
- Zrównoważony rozwój obszarów wiejskich. Aspekty ekologiczne.* Red. B. Kryk. Szczecin: Wydawnictwo Economicus, 2010.

Anna Rutkowska

**Little Educational Prodigy –
the Role of Associations of Rural Development
in Taking Over and Running Small Schools
(on the Example of the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship)**

Summary: The shutdown of small rural schools is determined by a number of demographic and economic factors. The liquidation of an educational institution is a big loss for the village community, for its cultural and social capital. In Poland since 1999 more than 2 500 public schools have been closed down in the countryside. At the same time, there has been developing a social movement concerned with non government organisations taking over the closed down council schools. Measures implemented by the Associations of Rural Development related to the establishment and functioning of private schools in the country are indications of the activity of local communities and participatory democracy. Small schools – apart from the fact that they provide children the right to education and development in a familiar, safe environment – offer an opportunity to renew the communities, rebuild social capital, initiate change and preserve the identity with the locality.

Key words: small school, village, Associations of Rural Development, local communities

Anna Rutkowska

**Ein kleines Bildungswunder –
die Rolle der Vereine zur Dorfentwicklung
bei Übernahme und Führung von kleinen Schulen
(am Beispiel der Woiwodschaft Kujawien-Pommern)**

Zusammenfassung: Das Schließen von kleinen Dorfschulen ist durch verschiedene demografische und ökonomische Faktoren bedingt. Die Liquidation von einer Bildungseinrichtung bedeutet einen großen Verlust für Dorfgemeinschaft, für deren kulturelles und gesellschaftliches Kapital. Seit 1999 wurden in Polen über 2500 öffentliche Dorfschulen geschlossen. Zur selben Zeit entwickelt sich eine gesellschaftliche Bewegung, die Schulen durch die von ausgelösten Selbstregierungsschulen gegründeten Nichtregierungsorganisationen zu übernehmen. Die Tätigkeit der Vereine zur Dorfentwicklung im Bereich der Gründung und Führung von Privatschulen auf dem Lande ist ein Ausdruck der großen Aktivität von lokalen Gemeinschaften und der partizipatorischen Demokratie. Kleine Schulen sichern den Kindern das Recht auf Bildung und Entwicklung in einem bekannten, sicheren Milieu – außerdem aber sind sie eine Chance darauf, die Gemeinschaft wiederherzustellen, das gesellschaftliche Kapital aufzubauen, Änderungen in die Wege zu leiten und die lokale Identität zu bewahren.

Schlüsselwörter: kleine Schule, Dorf, Verein zur Dorfentwicklung, lokale Gemeinschaften



Uczestnictwo osób niepełnosprawnych w kulturze

Jerzy Modrzewski określa pojęciem „uczestnictwo społeczne” istotę społecznej rzeczywistości, uznając, iż istnieje ona, a także manifestuje się w społecznym uczestnictwie i współdziałaniu jednostek – osób społecznych – mających byt realny (jako osoby fizyczne) oraz ideacyjny (w kulturze symbolicznej i świadomości społecznej), lecz manifestujących swoją obecność społeczną w świadomości i zachowaniach osób uczestniczących w życiu układu społecznego, ze względu na który owo uczestnictwo jest rozpatrywane¹.

Przejawem społecznego uczestnictwa, zdaniem J. Modrzewskiego², jest:

- sytuowanie się osób w określonym miejscu w strukturze społecznej bądź ich kandydowanie do zajęcia takiego miejsca;
- działanie przejawiane społecznie, właściwe układowi społecznemu, ze względu na który rozpatrywane jest uczestnictwo, adekwatne dla zajmowanego w tym układzie miejsca oraz pojawiających się w nim sytuacji społecznych rozpatrywanych ze względu na daną osobę lub osoby uwikłane w sytuację;
- ujawnianie posiadania lub wykształcenia się określonych cech psychospołecznych (według przyjętego w danym układzie kulturowego wzoru ich kształtu i dynamiki) uznanych w tym układzie za identyfikujące osoby go współtworzące, a zarazem współokreślające jego kul-

¹ J. Modrzewski: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004, s. 51.

² Ibidem, s. 52-72.

ture, zwłaszcza jej aspekt symboliczny, współokreślający świadomość podmiotu i świadomość społeczną w jej rozlicznych formach.

J. Modrzewski dokonał udanej próby typologii społecznego uczestnictwa, uwzględniając atrybutywne jego cechy; podzielił to uczestnictwo społeczne na: uczestnictwo identyfikacyjne, typ uczestnictwa specjalizacyjny adaptacyjny, retrogresywny, ideacyjny, projekcyjny.

Uczestnictwo społeczne jest analizowane z dwóch perspektyw: w perspektywie **segmentacyjnej** wyodrębnia się różne sfery, w których zachodzą stosunki społeczne, na przykład zatrudnienie, czas wolny, życie rodzinne, i bada się związaną z nimi aktywność jednostki; w perspektywie **całościowej** nawiązuje się do stylów życia, ogarnia się całość ludzkiej egzystencji i ukazuje różne powiązania i uwarunkowania czynnikami zewnętrznymi i subiektywnymi zabiegami nadawania sensów³.

W artykule przyjmuję perspektywę segmentacyjną i skupiam się na uczestnictwie osób niepełnosprawnych w kulturze.

Władysław Dykcik⁴ akcentuje, że kultura jest pośrednikiem między jednostką a społeczeństwem, gdyż zapobiega zamykaniu się osób niepełnosprawnych w kręgu własnych spraw i problemów. Aktywność kulturalna skierowana na sztukę nie ogranicza się do wykorzystania jej wielostronnych funkcji profilaktyczno-terapeutycznych w leczeniu deficytów czy zaburzeń rozwojowych, lecz jest kreacją innego, aktywnego stylu życia, organizowaniem środowiska oraz doświadczeń kulturalnych jednostki w jej poznawczych i emocjonalnych relacjach z najbliższym oraz dalszym otoczeniem.

Uczestnictwo w kulturze⁵ w szerokim jej rozumieniu przejawia się bezpośrednio w działalności kulturalnej, w postaci czynnego udziału w różnorodnych, celowo zorganizowanych zajęciach, spotkaniach, działaniach na rzecz kultury, uprawianiu amatorskiej twórczości artystycznej w warunkach domowych, jak i w biernej konsumpcji produktów kultury.

³ H. Żuraw: *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008, s. 18.

⁴ W. Dykcik: *Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia*. Red. E. Jutrżyna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2003, s. 15.

⁵ E. Jutrżyna: *Uczestnictwo w kulturze osób niewidomych*. W: *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Konaszkiewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, 2004, s. 60; zob. też: E. Jutrżyna: *Uczestnictwo w kulturze szansą społecznego usamodzielnienia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005, s. 186.

Uczestnictwo w kulturze przybiera dwie podstawowe formy: recepcji oraz twórczości. Recepcja jest procesem społecznego odbioru przekazów symbolicznych, polegającym na rozumieniu treści mniej więcej zgodnie z intencjami twórców, którzy te przekazy formułują⁶. Twórczość można rozumieć jako wytwory artystyczne mające cechy oryginalności w zakresie treści i formy, wnoszące coś nowego do dotychczasowego dorobku kulturowego⁷. Twórczość jest formą ludzkiego działania, dlatego zakres twórczości wiąże się ze wszystkimi możliwymi rodzajami aktywności człowieka.

Kultura w życiu człowieka pełni wiele funkcji, między innymi hedonistyczną, poznawczą, kreatywną, kompensacyjno-rehabilitacyjną. W życiu osób niepełnosprawnych aktywne uczestnictwo w kulturze jest jednym ze skuteczniejszych sposobów ich społecznego usamodzielnienia. Twórczość osoby niepełnosprawnej można rozpatrywać w wielu aspektach. Czesław Kosakowski⁸ pisze, iż jednym z nich jest ujmowanie twórczości jako „zespołu stymulatorów społecznych”, a w innej jako „zespołu zdolności” (właściwości intelektualnych) bądź zespołu cech osobowościowych. Bifunkcjonalne wykorzystanie twórczości w tych aspektach pozwala, jak zauważa Ewelina Jutrzyzna⁹, zwrócić uwagę na ogromny potencjał terapeutyczny aktu tworzenia. Działalność twórcza wymaga od osoby niepełnosprawnej na początku aktualizacji i wykorzystania całego zasobu swoich doświadczeń, wiedzy, umiejętności, zdolności psychicznych i intelektualnych cech charakteru. Służy to kształtowaniu samodzielności i aktywności społecznej człowieka niepełnosprawnego.

Hanna Żuraw¹⁰ w swoich badaniach wiele uwagi poświęciła uczestnictwu osób niepełnosprawnych w kulturze i podejmowaniu przez nie kontaktów kulturalnych. Udział w kulturze interesował autorkę jako forma styczności pośrednich realizowanych wobec wytworów kultury w rozumieniu wąskim wyodrębnionym na podstawie kryterium symbolicznego – rozważania zawężono do sztuki i kultury popularnej. Autorka

⁶ R. Pichalski: *Nieprofesjonalna twórczość ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych*. W: *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Red. A. Hulek. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1986, s. 420.

⁷ R. Pichalski: *Osoby niepełnosprawne jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturalnych*. W: *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*. Red. J. Baran, S. Olszewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 29.

⁸ C. Kosakowski: *Wielowymiarowy charakter twórczości osób niepełnosprawnych*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych...*, s. 43.

⁹ E. Jutrzyzna: *Wykorzystanie dramatyzacji muzycznej w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.

¹⁰ H. Żuraw: *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym...*, s. 180.

wyróżniła kilka typów uczestnictwa osób niepełnosprawnych w kulturze: uczestnictwo recepcyjne ograniczone, uczestnictwo recepcyjne poszerzone o czytelnictwo, uczestnictwo recepcyjne poszerzone o korzystanie z oferty instytucji, uczestnictwo ekspresyjno-recepcyjne. Jak twierdzi Hanna Żuraw, uczestnictwo kulturalne okazało się niezależne od płci badanych, choć kobiety nieco częściej niż mężczyźni podejmowały działania ekspresyjne. Wyniki badań wskazują, iż uczestnictwo kulturalne stanowi powszechną formę aktywności życiowej, będąc zarazem formą udziału pośredniego w szerszej społeczności. Najbardziej rozpowszechnioną wśród niepełnosprawnych formą styczności z kulturą był wariant uczestnictwa ograniczonego obejmujący zajęcia recepcyjne realizowane za pośrednictwem środków masowego przekazu – zwłaszcza telewizji.

W prowadzonych przeze mnie¹¹ wśród kobiet niepełnosprawnych badaniach dotyczących zagrożenia osób z tej grupy wykluczeniem społecznym podjęłam problem ich udziału w życiu kulturalnym, dostępu do instytucji kultury, a także spędzania czasu wolnego. Badane wskazywały, że bardzo cenią sobie swój czas wolny. Jako najbardziej preferowaną formę spędzania czasu wolnego podawały oglądanie telewizji i słuchanie muzyki. Wiele z niepełnosprawnych kobiet dążyło do kontaktów towarzyskich i wspólnych przeżyć w grupie – czy to wśród osób o podobnych ograniczeniach, czy wśród członków rodziny. Społeczne oddziaływanie grup lub instytucji wspierających aktywność badanych kobiet jest cenne i sprzyja nawiązywaniu nowych kontaktów oraz integrowaniu się w grupie, w środowisku lokalnym. Miało też jednak miejsce ograniczanie przez badane swoich kontaktów w czasie wolnym do wąskiego kręgu rodziny czy koleżanek z domu pomocy społecznej, co sprzyjało automarginalizacji czy marginalizacji respondentów. Kilka kobiet preferowało bierne sposoby spędzania czasu wolnego, co badane tłumaczyły swoim stanem zdrowia i obawą przed odrzuceniem przez innych, pełnosprawnych. Warto zaznaczyć, że aktywne spędzanie czasu wolnego pomaga niepełnosprawnym kobietom w integracji społecznej oraz zwiększa ich poczucie wartości i atrakcyjności, sprzyja nawiązywaniu kontaktów i włączaniu się w różne formy aktywności społecznej. Badane kobiety niepełnosprawne twierdzą, że udział w kulturze jest dla nich istotny i stanowi często podejmowaną formę ich aktywności życiowej, głównie w czasie wolnym. Systematyczny udział w różnego typu imprezach kulturalnych deklarowała 1/5 badanych kobiet, pozostałe stwierdziły w wywiadach, iż nie biorą udziału w tego

¹¹ Badania jakościowe z zastosowaniem wywiadu przeprowadzono wśród 50 kobiet z niepełnosprawnością wzroku i niepełnosprawnych ruchowo od urodzenia lub wczesnego dzieciństwa. Zob. A. Nowak: *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.

typu przedsięwzięciach. Upodobania kulturalne badanych były ograniczane do filmu i muzyki, dostępnych zwłaszcza za pośrednictwem środków masowego przekazu, głównie telewizji. Kobiety niepełnosprawne z grupy badawczej swoje kontakty kulturalne ograniczały do tych, które dawały możliwość spotkania się ze znajomymi, preferowały grupowe wyjścia z nimi do kina. Korzystały z propozycji kulturalnych – lokalnych o różnym charakterze, uczęszczały do instytucji rozrywkowych, takich jak: kino, teatr, muzeum. Rozwijały aktywnie swoje zainteresowania literackie i zainteresowania muzyczne. Dwie badane przyznały, że piszą wiersze, jedna z nich opublikowała tomik poezji i promowała go w domu kultury; dwie grają na flecie poprzecznym, jedna na instrumentach klawiszowych, a cztery malują obrazy z przeznaczeniem dla siebie i członków swojej rodziny.

Przytoczę kilka przykładów wypowiedzi badanych na temat ich udziału w życiu kulturalnym:

Chodzę do teatru i na koncerty. Amatorsko gram na instrumentach klawiszowych, na organach i akordeonie (kobieta z uszkodzonym wzrokiem).

Biorę aktywny udział w kulturze. Piszę wiersze, które promowałam w centrum kultury, opublikowałam je w tomiku wierszy (kobieta z uszkodzonym wzrokiem).

Biorę dość aktywny udział w wydarzeniach kulturalnych organizowanych w mieście, staram się aktywnie uczestniczyć w konkursach literackich, maluję dla siebie i dla rodziny (kobieta z niepełnosprawnością ruchową).

Badane kobiety dostrzegały bariery w dostępie do imprez kulturalnych i instytucji kultury, takie jak: bariery architektoniczne, społeczne, zdrowotne i ekonomiczne. Twierdziły, iż biblioteki, muzea, kina, teatry są nieprzystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych.

Bardzo kiedyś lubiłam chodzić do operetki, ale obecnie nie dysponuję środkami finansowymi (kobieta z niepełnosprawnością wzrokową).

Nie uczestniczę w imprezach kulturalnych, które są odpłatne (kobieta z niepełnosprawnością ruchową).

Głównym utrudnieniem jest brak wystarczających środków finansowych, a z tego wynika ograniczona możliwość dostępu do usług, do kultury (kobieta z niepełnosprawnością ruchową).

Nauczycielka nie chciała mnie uczyć gry na fortepianie z powodu mojej wady wzroku. (kobieta z niepełnosprawnością wzrokową)

Nie biorę udziału w imprezach kulturalnych, nie chodzę do muzeum, do teatru z powodu barier architektonicznych (kobieta z niepełnosprawnością ruchową).

Niepełnosprawność ruchowa to utrudnienie w dotarciu do celu, związana z tym zależność od osób trzecich w przemieszczaniu się (kobieta z niepełnosprawnością ruchową).

Badane kobiety z niepełnosprawnością wzroku zwróciły uwagę na rolę, jaką odgrywa Polski Związek Niewidomych w dostępie tych osób do kultury. Związek umożliwia niepełnosprawnym nieodpłatny udział w wielu imprezach kulturalnych.

Mieszkancki domu pomocy społecznej aktywnie uczestniczą w festywnach i imprezach rozrywkowych, wydarzeniach i imprezach kulturalnych organizowanych przez dom pomocy społecznej, na przykład w dniu otwartym.

Pracownicy instytucji kultury wykluczają kobiety niepełnosprawne, jak twierdzą badane, z życia kulturalnego ograniczając im dostęp do usług i imprez świadczonych przez te instytucje, nie animują działań ze względu na stereotypowe postrzeganie niepełnosprawności. Uczestnictwo kobiet niepełnosprawnych w kulturze utrudniają bariery funkcjonalne, negatywne podejście do niepełnosprawnych, spostrzeganie ich przez pryzmat ich ograniczeń, jako osób nieporadnych, apatycznych, wycofujących się z życia społecznego. Poważnym problemem dla niepełnosprawnych jest przemieszczanie się, korzystanie ze środków komunikacji miejskiej, perony kolejowe i stacje autobusowe nie są dostosowane do potrzeb niepełnosprawnych. Z prowadzonych badań wynika, że czynniki powodujące wykluczanie kobiet niepełnosprawnych z życia kulturalnego tkwią w ich właściwościach, takich jak: brak atrakcyjności kobiet z niepełnosprawnością (zwłaszcza widoczną), ich zależność od innych osób, cechy osobowości, wycofywanie, samowykluczanie się z tej sfery życia kulturalnego; w czynnikach społeczno-kulturalnych, takich jak: uprzedzenia, negatywne postawy, brak akceptacji, lecz także w dominacji biernego udziału w życiu kulturalnym w rodzinie, braku doświadczeń wyniesionych z domu rodzinnego, barierach ekonomicznych, braku środków finansowych, braku imprez integracyjnych w miejscu zamieszkania kobiet niepełnosprawnych, barierach architektonicznych utrudniających lub uniemożliwiających dostęp do placówek kultury. W sytuacji ograniczenia sprawności uczestnictwo w kulturze może stanowić aktywną formę aktywizacji kobiet niepełnosprawnych i sprzyjać ich włączaniu w życie

społeczne, dlatego ograniczenie ich udziału w kulturze można uznać za niepokojące.

Dużą rolę w organizowaniu badanym kobietom niepełnosprawnym czasu wolnego i imprez kulturalnych odgrywają organizacje społeczne, stowarzyszenia i inne instytucje. Badane kobiety były członkami wielu takich organizacji, przede wszystkim Polskiego Związku Niewidomych, Stowarzyszenia Osób Niepełnosprawnych, Fundacji Pomocy Osobom Niepełnosprawnym.

Polski Związek Niewidomych, realizując cele statutowe, wykonuje zadania związane z działalnością kulturalną i artystyczną – organizuje różne formy tych działań, między innymi zwiedzanie zabytków, wieczorki piosenki, recytacji wierszy, teatr małych form, warsztaty plastyczne, muzyczne, konkursy na małe formy literackie, Ogólnopolski Festiwal Twórczości Muzycznej Niewidomych „Widzieć Muzykę”. Ciekawą formą zaangażowania artystycznego i udziału w kulturze osób z uszkodzonym wzrokiem stanowią inicjatywy podejmowane przez działające w kołach terenowych PZN Kluby Aktywności Twórczej i Kulturalnej. Celem Stowarzyszenia Osób Niepełnosprawnych jest poprawa warunków życiowych osób niepełnosprawnych i umożliwienie im pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, gospodarczym, edukacyjnym, kulturalnym, sportowym, wyzwalanie inicjatyw zmierzających do wszechstronnej ich rehabilitacji, udzielanie pomocy, organizowanie imprez, w tym kulturalnych.

Uczestnictwo osób niepełnosprawnych w kulturze, możliwość ich włączania społecznego w sferę życia kulturalnego pozwalają na pobudzenie świadomości własnej ekspresji tych osób, wpływają na rozwój inteligencji emocjonalnej, zdolności empatycznych. Zdaniem Leszka Plocha¹², zaangażowanie artystyczne osób niepełnosprawnych ma wyzwalać w nich ekspresję jako naturalny, spontaniczny sposób zachowania, uwalniać potencjał sił dynamicznych niezbędny do twórczego rozwoju, może stanowić antidotum na nieprawidłowości rozwoju psychofizycznego, pomagać w leczeniu zaburzeń w zachowaniu i zapobiegać niepowodzeniom życiowym, sprzyjać działaniom psychostymulacyjnym i psychokorekcyjnym opartym na autentycznym obcowaniu oraz aktywnym współtworzeniu sztuki.

Jednym ze sposobów wdrażania osób niepełnosprawnych do uczestnictwa w kulturze jest teatr, szeroko na nich oddziałujący. Udział w zajęciach teatralnych stwarza przestrzeń, w której osoby niepełnosprawne mogą się poruszać i funkcjonować twórczo. Jak zauważają Katarzyna Krasoń i Beata Mazepa-Domagała, kontakt ze sztuką teatralną i udział

¹² L. Ploch: *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój zainteresowań teatralnych artystów niepełnosprawnych*. „Szkoła Specjalna” 2009, nr 4, s. 274–288.

w jej społecznej promocji pozwala uczestnikom wydarzeń artystycznych nie tylko indywidualnie przeżywać własne stany uczuciowe, lecz także w sposób zasadniczy określić rodzaj własnych działań tych osób, nieustannie wzbogacać się psychicznie, duchowo, intelektualnie i werbalnie, jak też nieskończenie twórczo doświadczać i poszukiwać siebie. W zadaniach aktorskich pobudzone zostają procesy wyobrazeniowe artystów, aktywizują się ich myśli oparte na rozbudzanej stopniowo i umiejętnie fantazji – jako elementy inspiracji w kreatywności ról teatralnych oraz imaginacji gry zespołowej¹³. Jak twierdzi L. Ploch¹⁴, uczestnictwo w pracach teatru stanowi dla osób niepełnosprawnych szansę ich twórczej inkluzji, zaistnienia w środowisku, wspomaga proces usamodzielniania oraz integracji z innymi uczestnikami, wzmacnia odwagę do ukazywania odrębności, tym samym wpływa pozytywnie na sposób postrzegania siebie i otoczenia. Należy rozwijać zainteresowania i budzić zaciekawienie sztuką teatralną.

Bardzo ważną rolę w propagowaniu udziału osób niepełnosprawnych w kulturze odgrywa szkoła. To w niej uczeń niepełnosprawny może rozwijać swoje zainteresowanie sztuką, uczy się kreatywności, bierze udział w zorganizowanych wyjściach do teatrów i innych placówek kulturalnych. Ważne w umożliwianiu osobom niepełnosprawnym udziału w kulturze jest ich wspieranie przez osoby najbliższe, które pomogą nie tylko w dojeździe do obiektów kulturalnych; pozytywny stosunek bliskich osoby niepełnosprawnej do podejmowanej przez nią aktywności artystycznej sprzyja zainteresowaniu tą formą aktywności.

Polskie kina, teatry, muzea, filharmonie wciąż nie są przystosowane do potrzeb osób niepełnosprawnych. Brakuje przygotowania technicznego, odpowiedniego oznakowania, wykwalifikowanego personelu, informacji o wydarzeniach przygotowywanych z myślą o niepełnosprawnych. Wśród udogodnień zwraca się uwagę na te, które są niezbędne do normalnego funkcjonowania niepełnosprawnych, takie jak: dostosowanie budynków, podjazdy, platformy podnoszące, rampy, windy dla wózków inwalidzkich, sygnalizacja dźwiękowa przy przejściach dla pieszych, niskie progi i krawężniki, w niektórych instytucjach kultury pomoc tłumacza języka migowego dla osób niesłyszących. Warto zadbać o wdrażanie tego typu udogodnień, ponieważ osoby niepełnosprawne mają potrzebę uczestnictwa w życiu kulturalnym, chcą korzystać z różnych możliwości i form obcowania z kulturą.

¹³ K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała: *O dramie, teatrze, kreacji i granii ról*. W: *Wyrzucić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2008, s. 127–199.

¹⁴ L. Ploch: *Środowisko rodzinne...*

Robert Więckowski, niewidomy dziennikarz, stwierdza: „My nie chcemy kulturalnego getta. To jest wielki apel o to, żeby kultura była **kulturą włączającą**. Żebyśmy my, niepełnosprawni, mieli szansę spotkać się z pełnosprawnymi w każdej sali kinowej, w każdej sali teatralnej i wspólnie razem, żebyśmy mogli obejrzeć film czy spektakl teatralny”¹⁵.

Zgodnie z prawem unijnym, instytucje publiczne mają obowiązek przystosowania placówek do potrzeb osób niepełnosprawnych ruchowo oraz tych z dysfunkcjami wzroku i słuchu. *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych* z 13 grudnia 2006 roku¹⁶ w art. 30 stanowi o uznaniu prawa osób niepełnosprawnych do udziału – na zasadzie równości z innymi osobami – w życiu kulturalnym, zobowiązuje Państwa-Strony do podejmowania odpowiednich środków w celu zapewnienia osobom niepełnosprawnym dostępu do materiałów w dziedzinie kultury, dostępu do programów telewizyjnych, filmów, teatru, innego rodzaju działalności kulturalnej w dostępnych dla nich formach, dostępu do miejsc działalności kulturalnej lub usług z nią związanych, takich jak: teatry, muzea, kina, biblioteki. Zobowiązuje Państwa-Strony do podjęcia odpowiednich środków w celu zapewnienia osobom niepełnosprawnym możliwości rozwoju i wykorzystania potencjału twórczego, artystycznego i intelektualnego, nie tylko dla własnej korzyści, lecz także w celu wzbogacenia społeczeństwa.

Jakie działania podejmuje się w celu umożliwienia osobom niepełnosprawnym pełniejszego uczestnictwa w życiu kulturalnym?

Rozwiązania, jakie można zastosować, aby wyeliminować utrudnienia dla osób niepełnosprawnych, to przygotowanie napisów lub zatrudnienie tłumaczy migowych dla niesłyszących oraz opracowanie audiodeskrypcji dla niewidomych (audiodeskrypcje to dźwiękowy opis tego, czego osoby niewidome nie będą mogły zobaczyć podczas seansu lub sztuki, pozwala zrozumieć osobom niepełnosprawnym, co dzieje się na scenie lub na ekranie). Niesłyszącym w odbiorze pomoże transkrypcja tekstów bądź ich tłumaczenie przez tłumacza języka migowego. Tego typu rozwiązania sprzyjające uczestnictwu osób niepełnosprawnych w kulturze w Polsce nie są dość powszechne.

W ramach umożliwiania niepełnosprawnym udziału w życiu kulturalnym Fundacja Kultury bez Barrier prowadziła akcję „Zabierz łaskę do kina”. Owocem akcji było dokonanie audiodeskrypcji do 41 filmów, udostępnienie 72 spektakli w 19 polskich teatrach oraz wykonanie

¹⁵ Dostęp do kultury dla niepełnosprawnych jest nadal utrudniony. http://mega.mocni.pl/czytelnia/dostep_do_kultury_dla_niepelnosprawnych_jest_nadal_utrudniony.html [15.01.2014] [dostęp: 21.06.2014].

¹⁶ *Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* Dz.U. 2012, poz. 1169.

7 adaptacji wystaw muzealnych¹⁷. Również dyrekcje teatrów starają się umożliwić niepełnosprawnym udział w przygotowywanych przez nie wydarzeniach: w Warszawie Teatr Konsekwentny wystawia sztuki dla osób niepełnosprawnych sensorycznie, Teatr Polonia i Teatr Polski są wyposażone w pętle indukcyjne, przeznaczone dla widzów niedosłyszących; Teatr Polonia oferuje niepełnosprawnym bezpłatne bilety (po wcześniejszej rezerwacji); Teatr Polski ma miejsca na widowni zarezerwowane dla osób poruszających się na wózkach inwalidzkich. W ramach projektu „Usłyszeć teatr” uruchomiono stronę internetową (www.uslyszecteatr.waw.pl) przystosowaną do potrzeb osób niepełnosprawnych¹⁸. W działania mające na celu udostępnianie niepełnosprawnym kultury włączają się również muzea: Muzeum Fryderyka Chopina przygotowało specjalną ścieżkę zwiedzania dla osób niewidomych.

Na potwierdzenie tego, że niepełnosprawni mogą brać czynny udział w życiu kulturalnym, warto przytoczyć przykłady udanych przedsięwzięć artystycznych osób niepełnosprawnych: Zespół Pieśni i Tańca „Mazowiacy”, Fundacja Krzewienia Kultury Artystycznej Osób Niepełnosprawnych, Ogólnopolski Teatr Niepełnosprawnych, Festiwal Piosenki i Form Twórczości Osób Niepełnosprawnych, Fundacja „Mimo Wszystko” wspierająca teatr niepełnosprawnych Radwanek, Ogólnopolski Festiwal Twórczości Teatralno-Muzycznej Osób Niepełnosprawnych Intelktualnie „Albertiana”.

Pełne uczestnictwo osób niepełnosprawnych w kulturze wymaga spełnienia wielu warunków, ale najważniejszą sprawą jest zmiana społecznego postrzegania osób niepełnosprawnych, zrozumienie ich potrzeb, wspieranie niepełnosprawnych w wykorzystywaniu ich potencjału twórczego i różnych form udziału w kulturze, a także zapewnienie niepełnosprawnym dostępu do dóbr kultury, obiektów i działań w dziedzinie kultury.

Bibliografia

- Dostęp do kultury dla niepełnosprawnych jest nadal utrudniony.* http://megamocni.pl/czytelnia/dostep_do_kultury_dla_niepelnosprawnych_jest_nadal_utrudniony.html [15.01.2014] [dostęp: 21.06.2014].
- Dykcik W.: *Aktywność w kulturze i sztuce podstawą edukacji i twórczego życia osób niepełnosprawnych.* W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych. Wybrane zagadnienia.* Red. E. Jutrzyzna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2003.

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ R. Gębura: *Wykluczeni z kultury.* 30.09.2010. wiadomosci.ngo.pl. <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/73642> [dostęp: 21.06.2014].

- Gębura R.: *Wykluczeni z kultury*. 30.09.2010. Źródło: Wiadomosci.ngo.pl. <http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/73642> [dostęp: 21.06.2014].
- Jutrzyzna E.: *Uczestnictwo w kulturze osób niewidomych*. W: *Muzyka w życiu osób niepełnosprawnych*. Red. Z. Konaszkiwicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Muzycznej im. F. Chopina, 2004.
- Jutrzyzna E.: *Uczestnictwo w kulturze szansą społecznego usamodzielnienia się osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2005.
- Jutrzyzna E.: *Wykorzystanie dramatyzacji muzycznej w edukacji osób z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Człowiek z niepełnosprawnością intelektualną*. Red. Z. Janiszewska-Nieścioruk. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004.
- Konwencja o prawach osób niepełnosprawnych sporządzona w Nowym Jorku dnia 13 grudnia 2006 r.* Dz.U. 2012, poz. 1169.
- Kosakowski C.: *Wielowymiarowy charakter twórczości osób niepełnosprawnych*. W: *Sztuka w życiu i edukacji osób niepełnosprawnych*. Red. E. Jutrzyzna. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, 2003.
- Krasoń K., Mazepa-Domagała B.: *O dramie, teatrze, kreacji i graniu ról*. W: *Wyrazić i odnaleźć siebie, czyli o sztuce, ekspresji, edukacji i arteterapii*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice: Wydawnictwo Górnośląskiej Wyższej Szkoły Pedagogicznej, 2008.
- Modrzewski J.: *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Adama Mickiewicza, 2004.
- Nowak A.: *Zagrożenie wykluczeniem społecznym kobiet niepełnosprawnych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2012.
- Pichalski R.: *Nieprofesjonalna twórczość ludzi niepełnosprawnych i pełnosprawnych*. W: *Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie*. Red. A. Hulek. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, 1986.
- Pichalski R.: *Osoby niepełnosprawne jako twórcy i odbiorcy przekazów kulturalnych*. W: *Świat pełen znaczeń – kultura i niepełnosprawność*. Red. J. Baran, S. Olszewski. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Ploch L.: *Środowisko rodzinne jako czynnik warunkujący rozwój zainteresowań teatralnych artystów niepełnosprawnych*. „Szkoła Specjalna” 2009, nr 4.
- Żuraw H.: *Udział osób niepełnosprawnych w życiu społecznym*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2008.

Anna Nowak

Disabled People's Participation in the Culture

Summary: In the paper there are presented chosen aspects of the problem related to the disabled people's participation in culture. An attention is focused at the notion, expressions and kinds of participation, as well as at the different dimensions of the disabled people's participation in the culture. There is exposed a value of culture and it's meaning in the disabled people's life. There are indicated examples of the cultural initiatives in which disabled people participate. There are also presented the perspectives of disabled women's participation in culture (basing at their perception of the problem), as well as the problems of the barriers blocking disabled people's access to the culture and cultural institutions.

Key words: participation, forms of participation, disabled person, culture, barriers

Anna Nowak

Die Teilnahme der Behinderten an der Kultur

Zusammenfassung: Im vorliegenden Artikel wird die Teilnahme der Behinderten an der Kultur erörtert. Die Verfasserin schildert den Begriff und verschiedene Formen und Arten der Teilnahme. Sie betont die Wichtigkeit von der Kultur und deren Werten für das Leben der Behinderten. Angeführt werden Beispiele für kulturelle Initiativen, an denen sich behinderte Personen aktiv beteiligen. Die Verfasserin behandelt auch die Gelegenheit der Frauen, an der Kultur teilzunehmen und weist auf Hindernisse in dem Zugang zur Kultur und Kulturobjekte hin.

Schlüsselwörter: Teilnahme, Teilnahmeformen, behinderte Person, Kultur, Hindernisse



Maciej Bernasiewicz
Monika Noszczyk-Bernasiewicz
Uniwersytet Śląski

Punkty zwrotne (*turning points*) w przestępczej karierze Szansa dla resocjalizacji/rewitalizacji nieletnich przestępców

W nurcie teorii *desistance*

Przestępczość nieletnich ma polietologiczny charakter; wynika ze splotu czynników endo- i egzogennych, spośród których uwarunkowania środowiskowe (zwłaszcza rodzinne i rówieśnicze) pełnią – przynajmniej w myśl teorii grup pierwotnych oraz interakcjonizmu symbolicznego¹ – rolę szczególnie znaczącą. Życie rodzinne bywa obszarem przejawiania się wielu patologii społecznych (krzywdzenia, uzależnień, przestępczości). To rodzina, konstruktywna lub wieloprotblemowa, staje się albo czynnikiem chroniącym (*protective factor*) przed niebezpieczeństwami współczesnej cywilizacji albo czynnikiem ryzyka (*risk factor*). „Rodziny o skumulowanych cechach patogennych tworzą destrukcyjny wpływ na rozwój osobowości, tj. socjo- i psychopatia, degradacja ról zawodowych, towarzyskich itd., prowadzących do izolacji psychicznej i społecznej. Do tego rodzaju zachowań rodzinnych zaliczyć można różne sposoby nałogowych sposobów regulacji własnego i rodzinnego życia; zorganizowana przestępczość, rozboje, kradzieże, wymuszanie okupu, przemoc i maltretowanie, kazirodztwo, dzieciobójstwo, pedofilia [...], określony spłot negatywnych cech statusu ekonomicznego”². Udana życie rodzinne oraz

¹ Zob. M. Bernasiewicz: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 156.

² S. Kawula: *Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku: perspektywa integracji i społeczeństwa ryzyka*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red.

instytucja małżeństwa stanowią w rozważaniach kryminologicznych czynnik silnie konformizujący jednostkę. Jakość życia rodzinnego jest często decydująca dla losów jednostek.

Na wstępie warto odnotować, iż więzi rodzinne, a w szczególności więź małżeńska jest czynnikiem chroniącym przed różnymi zagrożeniami społecznymi, takimi jak alkoholizm, skłonności samobójcze czy przestępczość. Pozostawanie w małżeństwie samo w sobie stanowi formę wsparcia społecznego (zwłaszcza emocjonalnego i finansowego). Dość dobrze ugruntowany empirycznie jest pogląd, iż małżeństwo sprzyja wycofaniu się z aktywności przestępczej (*desistance from crime*), przy czym niektórzy widzą czynnik chroniący nie tyle w samym małżeństwie, ile w więzi społecznej. Zatem „inwestycja w relacje interpersonalne realizowana krok po kroku i kumulatywnie skutkuje stopniowym wycofywaniem się z przestępczego stylu życia”³. Udane małżeństwo z czasem powinno zwiększać stabilność socjalną oraz redukować antyspołeczne zachowania, takie jak spożywanie alkoholu oraz zażywanie narkotyków⁴. Wiąż małżeńska jest czynnikiem chroniącym, ponieważ wraz z nią rodzi się nowa, istotna relacja, dla której jednostka musi z pewnych rzeczy zrezygnować, pojawia się nowy rodzaj kontroli społecznej. Nawiązanie relacji małżeńskiej oznacza także ograniczenie wolnego czasu oraz redukcję liczby kontaktów rówieśniczych, co samo w sobie również jest czynnikiem chroniącym. Zawarcie związku małżeńskiego przez osobę uprzednio karaną z osobą niekaraną oznacza dla tej pierwszej swoisty awans społeczny, często prowadzi do pozyskania nowych znajomości (wejście w nową sieć znajomych małżonka), co przy założeniu, iż ani małżonek, ani jego znajomi nie są społecznymi dewiantami, oznacza poprawę społecznego funkcjonowania osoby mającej przeszłość kryminalną.

Znaczenie nowych relacji interpersonalnych dla pojawienia się nowej tożsamości widoczne jest na przykładzie terapii osób uzależnionych. Komuna terapeutyczna, zawiązanie nowych relacji społecznych dla osób w terapii stanowi właśnie czynnik leczący, sposób na zbudowanie odmienionej tożsamości, dla której alkohol, narkotyk przestaje być ważnym atrybutem jaźni. W badaniach George’a Emany Vaillanta czynnikiem

B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007, s. 74–75.

³ „because investment in social relationships is gradual and cumulative, resulting desistance will be gradual and cumulative”. J.H. Laub, R.J. Sampson: *Understanding Desistance from Crime*. „Crime and Justice” 2001, no. 28, s. 20. Jeśli nie zaznaczono inaczej, tłumaczenie – M.B., M.N.B.

⁴ B.J. Knight, S.G. Osborn, D.J. West: *Early Marriage and Criminal Tendency in Males*. „British Journal of Criminology” 1977, no. 17, s. 348–360.

zdrowienia (*desistance from alcohol abuse*) okazały się właśnie „nowe relacje we wspólnocie ludzi zaangażowanych w grupę Anonimowych Alkoholików. Czynnikiem tym była także superwizja prowadzona przez ludzi o formalnym autorytecie, ale i pewien monitoring ze strony nieformalnych autorytetów – pracodawców oraz małżonków”⁵. Zawarcie związku małżeńskiego, zmiana grupy odniesienia – to wszystko są wydarzenia życiowe, które zmieniają przebieg ludzkiego życia. Mechanizm zmiany uruchamiany przez te wydarzenia opisują dobrze takie teorie, jak: teoria racjonalnego wyboru, teoria kontroli społecznej, teoria interakcjonizmu symbolicznego oraz teoria społecznego uczenia się. Ludzie w nowych interakcjach społecznych uczą się nowych zachowań, dostosowują się, pozyskują nowe źródła społecznego i emocjonalnego uznania, zaczynają udzielać sobie odmiennych wskazań życiowych, poddają się nowym społecznym konwenansom i presji o charakterze kontroli społecznej, a także pozyskują nowe zasoby, które obawiają się utracić w wyniku przekroczenia grupowych norm społecznych.

Do innych czynników, oprócz małżeństwa, dzięki którym następuje wycofanie się z aktywności przestępczej, należą: stawanie się coraz starszym, niejako wyrastanie z przestępczości (wzrastająca świadomość upływu czasu, lęk przed karą), czyli dojrzewanie ontogenetyczne⁶, zdobycie pracy, adekwatnego wynagrodzenia, posiadanie dzieci czy też dorosłych przyjaciół, wstąpienie do wojska, dalsze kształcenie (osiągnięcia w nauce), uprawianie sportu, posiadanie hobby, konwersja religijna⁷. Są to wydarzenia życiowe⁸, które zmniejszają prawdopodobieństwo zajścia w życiu tej osoby powtórnego przestępstwa. Według Johna H. Lauba i Roberta J. Sampsona, dokonanie przestępstwa, jak i jego zaniechanie zwią-

⁵ „new relationships, enhanced hope resulting from increased involvement in religion or Alcoholics Anonymous, supervision and monitoring by formal authorities or informal others”. G.E. Vaillant: *The Natural History of Alcoholism Revisited*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995 – podajemy za: J.H. Laub, R.J. Sampson: *Understanding Desistance from Crime...*, s. 36.

⁶ „the rates of recidivism decline with increasing age”. J.H. Laub, R.J. Sampson: *Understanding Desistance from Crime...*, s. 5.

⁷ G. Trasler: *Delinquency, Recidivism, and Desistance*. „British Journal of Criminology” 1979, no. 19, s. 314–322; T.G. Blomberg et al.: *Incarceration, Education and Transition from Delinquency*. „Journal of Criminal Justice” 2011, no. 39. Szerzej o tym zjawisku traktuje artykuł: M. Bernasiewicz: *Doświadczenia religijne i konwersja jako potencjał w resocjalizacji*. W: *Tożsamość kulturowo-cywilizacyjna dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. M. Konopczyński, A. Kieszowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 361–389.

⁸ Wydarzenia życiowe – ang. *life events*; inne spotykane w literaturze anglosaskiej terminy na określenie punktów zwrotnych, czynników leczących z przestępczości, to *salient life events, turning points, epiphanies*.

zane jest z konkretnym okresem życia, z jego etapowym przebiegiem. W badaniach anglosaskich odnotowano, iż w przypadku młodych kobiet zerwanie z przestępczym życiem okazuje się bardziej gwałtowne, wiąże się z wyraźnym momentem biograficznym (ukończenie szkoły, opuszczenie domu, urodzenie dziecka, wstąpienie w związek), natomiast w przypadku młodych mężczyzn jest to raczej proces niż wydarzenie i łączy się najczęściej z „wydostawaniem się spod wpływu rówieśników”⁹. W obu przypadkach porzucenie przestępstwa jawi się jako splot indywidualnej decyzji powiązanej z różnymi kontekstami sytuacyjnymi o charakterze strukturalnym (oddziaływania rodziny, pracy, instytucji społecznych, takich jak Kościół lub wojsko). Myślenie w kategoriach punktu zwrotnego (*turning point*) jest jedną z płodniejszych perspektyw w teorii zmiany tożsamościowej¹⁰.

Amerykańskie badania nad utrzymywaniem się w życiu przestępczym i zrywaniem z nim mają długie tradycje oraz interesujące wyniki¹¹. Nadal pojawiają się w tym obszarze ciekawe i rzadko eksplorowane w polskiej literaturze wątki, jak chociażby kwestia przerw czasowych pomiędzy kolejnymi epizodami popełniania przez jednostkę przestępstw; wątki, których podjęcie mogłoby przynieść wyniki szczególnie przydatne w zrozumieniu natury zjawiska wycofania się z aktywności przestępczej¹². Yvonne Haigh we wnioskach z badań nad młodzieżową przestępczością zaznaczyła, iż wycofanie się z aktywności przestępczej ma zupełnie inny charakter w kategorii wiekowej 14–17 lat, a inny w przypadku starszej młodzieży, w wieku 18–24 lat. Przeprowadzając wywiady pogłębione, stwierdziła, iż młodzież starsza jako główny powód zerwania z przestępczością podaje swoją autonomiczną i świadomą decyzję, własne zmęczenie przestępczym stylem życia. Tymczasem młodzież młodsza czynnikiem zmiany dostrzega w presji rodziców oraz w uczestnictwie w różnych programach korekcyjnych, te działania zaś nastąpiły na skutek ujawnienia pierwszych przestępstw lub zostały wymuszone zmianą szkoły czy też lękiem przed wyrokiem skazującym na zatrzymanie w zakładzie dla nieletnich¹³.

⁹ „disengagement from their deviant peers”. J.H. Laub, R.J. Sampson: *Understanding Desistance from Crime...*, s. 28.

¹⁰ „way of thinking about change processes”. Ibidem, s. 49.

¹¹ Y. Haigh: *Desistance from Crime: Reflections on the Transitional Experiences of Young People with a History of Offending*. „Journal of Youth Studies” 2009, vol. 12, no. 3, s. 307–322.

¹² Zob. A.R. Piquero, R. Brame, D. Lynam: *Studying Criminal Career Length through Adulthood among Serious Offenders*. „Crime and Delinquency” 2004, no. 50, s. 421–435.

¹³ Haigh cytuje fragment wywiadu z 20-letnią kobietą: „I just made the decision that I didn't want to live like that anymore, I didn't need to do all that crime, but no one could make me make the decision, it didn't matter how many pro-

Istnieją też dowody na to, by sądzić, iż porzucenie przestępczego stylu życia przez nieletnich jest zwykłym etapem przejścia z okresu adolescencji w dorosłość, ponieważ każdy młody człowiek w którymś momencie swojego życia naruszył jakąś normę prawną lub wykazał się demoralizacją (nabył marihuanę, wziął udział w libacji alkoholowej, dopuścił się jednorazowego aktu wandalizmu itd.)¹⁴.

Jak twierdzą Michael Massoglia oraz Christopher Uggen, zaniechanie przestępczości jest wręcz definicyjnym kryterium dorosłości, obok takich jej wskaźników, jak usamodzielnienie finansowe, niezależność mieszkaniowa, podjęcie pracy, założenie rodziny, przyjscie na świat dziecka oraz ukończenie edukacji. Przystępstwo jawi się tutaj jako zachowanie nieadekwatne dla kategorii wiekowej, której zwykliśmy przyznawać status dorosłości. Wspomniani autorzy stawiają intrygującą tezę, iż gwałtownie wzrastająca liczba młodych przestępców (25-latków) osadzanych w więzieniach stanowych i federalnych w Stanach Zjednoczonych w latach 1955–2000 to efekt opóźnionego dorastania i usamodzielniania się młodych ludzi. Przy czym nie do końca wiadomo, na ile odroczenie dorosłości generuje wzrost liczby osób popełniających przestępstwa, na ile zaś coraz bardziej restrykcyjny i punitivny system amerykański, częściej sięgający po najbardziej radykalną z sankcji, powoduje – co zdają się sugerować autorzy – że coraz większa rzesza młodych ludzi nie jest w stanie na skutek izolacji więziennej (czy szerzej: izolacji rezydencjalnej) przejść do kolejnej fazy życia, czyli do fazy dorosłości (utrudniony dostęp do edukacji, udaremniona kariera oraz brak możliwości założenia rodziny przez osobę pozbawioną wolności). Tymczasem – jak twierdzą Massoglia i Uggen – to właśnie dzięki małżeństwu oraz niezależności finansowej ludzie postrzegają samych siebie jako osoby dorosłe, a zatem jako tych, dla których statusu popełnianie przestępstw jest czymś niestosownym. I odwrotnie: przyjęcie stygmatu przestępcy, co jest naturalnym efektem uwięzienia, powoduje, że jednostka sama przewiduje, iż w przyszłości będzie miała liczne problemy

grammes I did, I had to decide to change. [...]. Now I am doing some courses and I want to help other kids like me to change their lives. [...] (female, 20 years)", oraz fragment wywiadu z przedstawicielem młodszej kategorii wiekowej (14–17 rok życia): „I get on better with my parents now. They want me to come home but I can't, it's too hard [...]. I've got hostel accommodation now and I'm finishing high school and we'll see how things go. [...] They seem really happy to see me and I hope things keep going. [...] (male, 17 years)". Zob. Y. Haigh: *Desistance from Crime: Reflections on the Transitional Experiences of Young People with a History of Offending*. „Journal of Youth Studies” 2009, vol. 12, no. 3, s. 313, 317.

¹⁴ M. Massoglia, Ch. Uggen: *Settling Down and Aging Out: Toward an Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood*. „American Journal of Sociology” 2010, vol. 116, no. 2, s. 544.

z osiągnięciem statusu osoby w pełni dorosłej, co oznacza, że może się jej nigdy nie udać założyć własnej rodziny oraz odnaleźć się na rynku pracy¹⁵. Zatem konsekwencją uwięzienia młodocianych przestępców jest zakłócenie ich rozwojowego przejścia do dorosłości, czyli społecznej funkcjonalności jednostki, oraz uniemożliwienie jej osiągnięcia stanu życiowego spełnienia¹⁶.

Rodzinne oraz rówieśnicze predykatory przestępczego stylu życia

Badania, które prezentujemy, przeczą w pewnym zakresie twierdzeniu, że fiksacja rozwojowa oraz kontynuowanie przestępczego stylu życia wynikają z pierwotnej stygmatyzacji (reakcji sądowej w postaci uwięzienia). Okazuje się bowiem, iż w zdecydowanej większości przebadanych przez nas przypadków sytuacja nieletnich przestępców (emocjonalna, społeczna i kryminologiczna) jest na tyle niekorzystna, iż fakt umieszczenia ich w zakładzie poprawczym czy schronisku dla nieletnich zwiększa, a nie zmniejsza szanse nieletniego na rozwój osobisty oraz na zaniechanie dalszej demoralizacji¹⁷. Wyprowadzić można jednak także wniosek potwierdzający inną, stawianą w literaturze angloamerykańskiej tezę, głoszącą, iż na skutek wejścia młodych osób w obszar oddziaływań rówieśniczych pogłębia się ich demoralizacja. W dalszej części artykułu prezentujemy badania, w których dobrze unaoczniony zostaje moment zaistnienia przestępstwa w życiu osoby nieletniej.

Stosunkowo często w biografjach nieletnich przestępców mamy do czynienia z wejściem na drogę wykroczeń w momencie przejścia ze strefy wpływów rodzicielskich do socjalizacji rówieśniczej, zaniechanie przestępstwa zaś wiąże się z wyjściem ze strefy wpływu rówieśników w obszar oddziaływań życia małżeńskiego¹⁸. W badaniach własnych udało się uchwycić właśnie ten moment. Okazało się, że ma on swoją specyfikę. Prezentowane w artykule dane pochodzą z analizy dokumentów w postaci teczek osobopoznawczych nieletnich przestępców przebywających w okresie badań na terenie zakładów poprawczych (w tym grup schroni-

¹⁵ Ibidem, s. 551.

¹⁶ Ibidem, s. 574.

¹⁷ O ważnej roli często krytykowanych w Polsce zakładów poprawczych piszemy także w tekście: M. Bernasiewicz, M. Noszczyk-Bernasiewicz: *Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – analiza jakościowa*. „Chowanna” 2012, T. 1, s. 121–131.

¹⁸ J.H. Laub, R.J. Sampson: *Understanding Desistance from Crime...*, s. 5; D.P. Farrington: *Explaining the Beginning, Progress, and Ending of Antisocial Behavior from Birth to Adulthood*. In: *Facts, Frameworks, and Forecasts*. Ed. J. McCord. New Brunswick: Transaction Publishers, 1992.

skowych) w Raciborzu, Pszczynie oraz Zawierciu¹⁹. Badania zrealizowano w okresie od listopada do grudnia 2010 roku na próbie dokumentów obrazujących życiorysy 26 chłopców (Racibórz, Pszczyna) oraz 24 dziewcząt (Zawiercie).

W toku analizy treści życiorysów nieletnich przestępców (dokumentacja pracowników socjalnych, kuratorów sądowych, personelu pedagogiczno-psychologicznego placówek resocjalizacyjnych) stwierdzono, iż przejście badanych od wpływu domu rodzinnego ku wpływom destrukcyjnym grup rówieśniczych nie jest czymś przypadkowym, lecz stanowi naturalną konsekwencję posiadania dysfunkcyjnej rodziny. Wieloprotblemowa rodzina (karalność i uzależnienia rodziców, stosowanie przemocy, bezradność wychowawcza oraz częste rekonstruowanie rodziny, na skutek czego dzieci tracą kontakt i relacje z biologicznym ojcem/matką) w sposób oczywisty orientuje młodych ludzi ku podobnie pogubionym, sfrustrowanym rówieśnikom; członkowie takiej grupy zaczynają wzajemnie stymulować się do zachowań przestępczych (efekt synergii). Zależność tę widać w przykładowych fragmentach z dokumentacji nieletnich przestępców:

Matka nieletniego zamieszkuje wraz z konkubentem w Katowicach. Nie interesuje się sprawami nieletniego, nie utrzymuje z nim kontaktu. Ojciec nie utrzymuje z nieletnim i jego siostrą kontaktu [...]. Matka jest osobą uzależnioną od narkotyków i alkoholu [...]. Nieletni we wczesnym dzieciństwie doświadczył poważnych zaniedbań opiekuńczo-wychowawczych. Był świadkiem przemocy wobec matki ze strony jej partnerów. Istnieje prawdopodobieństwo, że był również świadkiem różnych aktów autoagresji matki i jej konkubentów oraz jej aktywności seksualnej. [...] z relacji opiekunki wynika, że matka utrzymywała się z nierządu. Jako 9-miesięczne dziecko chłopiec trafił pod opiekę prababci. Dziecko było skrajnie zaniedbane: brudne, nie posiadało książeczki zdrowia, aktualnych szczepień. Jego rozwój psychofizyczny był opóźniony [...]. Prawne usankcjonowanie prababci rodziną zastępczą nastąpiło w roku 2002. Z relacji opiekunki wynika, że problemy wychowawcze z prawnukiem pojawiły się po śmierci jej męża – pradziadka opiniowanego. Wcześniej chłopiec funkcjonował prawidłowo. Od dwóch lat funkcjonowanie nieletniego nosi znamiona demoralizacji. Przebywa w środowisku osób zdemoralizowanych, dopuszcza się czynów karalnych (ur. 1994, ZP w Pszczynie)

Wychowanek wzrastał w głęboko patologicznych warunkach wychowawczych. Oboje rodzice nadużywali alkoholu, w domu dochodziło do przemocy.

¹⁹ W dalszej części prezentujemy fragmenty z dokumentacji badanych, oznaczamy je następującymi danymi: data urodzenia nieletniego/nieletniej oraz zakład poprawczy (ZP), w którym przebywa nieletni/nieletnia.

Ojciec znęcał się nad chłopcem. W wyniku notorycznych awantur rodzice rozwiedli się. Nieletni obecnie nie ma żadnych informacji o ojcu, [rodzice – M.B., M.N.B.] są pozbawieni władzy rodzicielskiej. Nieletni często pozostawał pod opieką starszej o 9 lat siostry. Gdy miał 10 lat, matka porzuciła syna, trafił na krótko do placówki opiekuńczo-wychowawczej. [...] Z ośrodków notorycznie uciekał, był skreślany z listy (ewidencji) wychowanków. W czasie ucieczek przebywał poza kontrolą osób dorosłych. Sypiał u kolegów, na klatkach schodowych, utrzymywał się z żebraniiny, trochę pracował na czarno przy układaniu kostki brukowej, obracał się w zdemoralizowanym towarzystwie. (ur. 1992, ZP w Pszczynie)

Środowisko rodzinne nosi symptomy niewydolności wychowawczej. Nieletni porzucony przez rodziców, wychowywany w rodzinie zastępczej, w której miał realizowane ogólnie bieżące potrzeby egzystencjalne. [...] Opiniowany na terenie szkoły dopuszczał się drobnych kradzieży, zastraszeń, wszczynał bójki, groził nawet pobiciem nauczycielki, jawnie deklarował swą przynależność do grupy przestępczej. [...] Aktualnie grupą odniesienia dla niego są zdemoralizowani koledzy, wśród których czuje się ważny i lubiany. Nieletni łatwo ulega wpływom otoczenia, jest naiwny i łatwowierny, imponuje mu świat przestępczy, identyfikuje się z nim. Chłopiec przyjął zasady akceptowane w środowisku przestępczym, którymi kieruje się w swoim postępowaniu. (ur. 1995, ZP w Pszczynie)

Początkowo dopuszczający się drobnych wykroczeń, częściowo zdemoralizowani młodzi ludzie zaczynają popełniać w grupie rówieśniczej poważne przestępstwa i wstępują na wyższe poziomy demoralizacji:

Matka, jak wynika z wywiadu, już podczas nauki nieletniego w szkole podstawowej nie radziła sobie z narastającymi problemami, jakich przysparzał jej syn. Nie miała większego wpływu na niego; mimo tego, iż konkubent matki uczestniczył w procesie wychowawczym – zaspokajał on tylko potrzeby materialno-bytowe nieletniego. Opiniowany wolny czas spędzał z kolegami, których matka nie akceptowała, lekceważył wszelkie zasady współżycia społecznego, często uciekał z domu. Podczas ucieczek spał w melinach, węchał klej, uprawiał żebractwo i dokonywał kradzieży, palił papierosy. Bardzo zły wpływ na niego miał jego brat Daniel. (ur. 1992, ZP w Pszczynie)

Nieletni jest dzieckiem pochodzącym ze związku konkubenckiego, rodzice nie mieszkają razem od 15 lat. Nieletni podaje, że miał około 3 lat, gdy rodzice się rozstali. Ojciec nie uczestniczył w jego wychowaniu, gdyż odbywał wieloletnie wyroki kary pozbawienia wolności [...]. Trudności wychowawcze nieletni zaczął sprawiać w 2004 roku. Przebywał w towarzystwie zde-

moralizowanych osób, palił papierosy, spożywał alkohol, wraz z kolegami dokonał włamania do domku letniskowego, w związku z czym został zastosowany wobec niego środek wychowawczy w postaci nadzoru kuratora. (ur. 1990, ZP w Raciborzu)

Nieletni jest wychowywany w rodzinie zrekonstruowanej. Ojciec nieletniego nie żyje od 1999 roku. Matka w grudniu 2007 ponownie wyszła za mąż. Nieletni posiada starszego przyrodniego brata ze strony matki i młodszą siostrę. Rodzina nieletniego wielokrotnie zmieniała miejsce zamieszkania, w związku z tym nieletni kilkakrotnie zmieniał szkołę [...]. Od momentu rozpoczęcia nauki w gimnazjum dało się ponownie dostrzec narastające problemy wychowawcze. Nieletni przebywał w towarzystwie starszych, zdemoralizowanych osób. W grupie często zajmował pozycję agresywnego przywódcy. Nadal wchodził w konflikty z prawem. Jego matka pozostawała bezradna wobec niewłaściwego postępowania syna [...]. Matka niechętnie współpracuje ze szkołą, jest roszczeniowa, nie ma pomysłu na wychowanie syna. Jej jedyny sposób oddziaływania to zakaz wychodzenia z domu. Nieletni dostaje szału w ciasnym mieszkaniu. Sławek²⁰ jest chłopcem pełnym uroku osobistego, ma na swoim koncie wiele czynów karalnych, wiele bójek tzw. ustawianych, dokonuje rozbojów, wymuszeń, kradzieży szczyli się, że jego ojciec był żołnierzem mafii. [...] w relacjach indywidualnych Sławek jest bez zarzutu, natomiast w grupie staje się agresywnym przywódcą. Przejawia też agresywne zachowania kibicowskie. Jest kibicem Cracovi. (ur. 1993, ZP w Raciborzu)

W świetle przytoczonych fragmentów dokumentacji grupa rówieśnicza jawi się nie jako pierwotna przyczyna zaburzeń w zachowaniu, lecz idealny katalizator zachowań przestępczych, których gotowość popełniania kształtuje się w procesie zwichniętej socjalizacji rodzinnej. To właśnie dysfunkcyjne środowisko rodzinne jest pierwotną przyczyną zaburzeń w zachowaniu. Brak prawidłowych relacji rodzinnych prowadzi do różnych problemów emocjonalnych, do buntu oraz negatywnego ustosunkowania się do świata ludzi dorosłych (nauczycieli, wychowawców, w końcu samych rodziców jako osób, które zawiodły pokładane w nich oczekiwania), wreszcie do agresji wobec rówieśników (zwłaszcza słabszych). Rzadko jednak na tym etapie (frustracji rodzinnej) dochodzi do popełniania poważnych przestępstw; częściej pojawiają się konflikty z otoczeniem (z nauczycielami, ze szkolnymi kolegami), eksperymentowanie ze środkami psychoaktywnymi (alkoholem, narkotykami), zaniedbania obowiązku szkolnego, drobne przestępstwa (kradzieże, groźby). Do popełniania poważniejszych przestępstw dochodzi wraz z wejściem nieletniego w po-

²⁰ Imię zostało zmienione.

dobnie zdemoralizowane grono rówieśników. Popełnianie przestępstw w grupie jest znacznie częstszym zjawiskiem niż działanie w pojedynkę. W badaniach Przemysława Piotrowskiego dotyczących rozboju zdecydowana większość nieletnich (63%) dopuściła się rozboju w grupach dwuosobowych. Tylko niecałe 10% działało samodzielnie. Reszta czynów popełniona została w grupach trzyosobowych i większych²¹.

Paradygmatyczną historię życia dla pokrótce zarysowanej trajektorii losów życiowych oddaje następujący fragment z teczki osobopoznawczej wychowanki Zakładu Poprawczego w Zawierciu:

Od urodzenia do 4. roku życia przebywała w domu dziecka. W wieku 4 lat została adoptowana przez rodzinę – Ewę i Daniela B.²² [...]. Adoptocyjni rodzice nie potrafili radzić sobie z problemami emocjonalnymi córki, jak i trudnościami pojawiającymi się na bieżąco. Ponadto relacje małżeńskie rodziców zaczęły się psuć ze względu na nadużywanie alkoholu przez ojca. W domu pojawiły się konflikty, kłótnie, awantury, co niekorzystnie wpłynęło na stan psychiczny i emocjonalny nieletniej [...]. Dziewczynka miała trudności adaptacyjne w szkole. Czuła się izolowana, zaczęła popadać w konflikty z rówieśnikami. Nauka niewiele ją interesowała. Pojawiły się wagary i ucieczki z domu. Początkowo jedno-, dwudniowe. Gdy miała 11 lat, dochodziły do 3 miesięcy. Przebywała wówczas w środowisku mocno patologicznym, co bardzo przyspieszyło jej demoralizację. Zaczęła palić papierosy, pić alkohol, kłamać, kraść, zarówno w szkole, jak i w domu. Lekceważyła wymagania rodziców, polecenia nauczycieli. Przebywając poza domem, nawiązywała kontakty z dziećmi starszymi od siebie, zdemoralizowanymi, ulegała ich wpływom. W wielu 9 lat zaczęła palić papierosy, pić alkohol, a w 11. roku życia narkotyzować się. Paliła haszysz, marihuanę, zażywała amfetaminę, ekstazy. Nieustannie była poszukiwana przez policję [...]. Weronika²³ ma bardzo sporadyczny kontakt z matką. Wychowanka wypowiada się bardzo źle o swojej mamie. Uważa, że stawiała jej zbyt duże wymagania. [...] Kobieta ta ma poczucie całkowitego niepowodzenia wychowawczego, chce wystąpić o rozwiązanie adopcji. [...] [Ostatecznie nieletnia – M.B., M.N.B.], gdy miała 17 lat, została wymeldowana z domu rodzinnego przez rodziców. Matka nie interesuje się w ogóle jej losem. Dom rodzinny kojarzy się jej z awanturami, pijanym ojcem. Uczuciowo nie jest związana z żadnym z rodziców. Z jej pisemnej wypowiedzi wynika, że: „Moja rodzina uważa mnie za czarną owcę. A najgorsza rzecz, jaka mogła mi się przydarzyć, to bycie w tej rodzinie”. (ur. 1991, ZP w Zawierciu)

²¹ P. Piotrowski: *Rozbój. Uwarunkowania psychospołeczne, motywacja i racjonalność sprawców*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2011, s. 240.

²² Imiona zostały zmienione.

²³ Imię zostało zmienione.

Warto zwrócić uwagę na sytuację społeczno-moralną (fiksacja na pierwotnym poziomie rozwoju moralnego), edukacyjną (opóźnienia szkolne) i zdrowotną (uzależnienia), w jakiej znaleźli się nieletni przestępcy, których fragmenty historii życia przytoczyliśmy. Gdyby nie umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej, to sytuacja młodocianych by się nie poprawiła, a raczej symptomy demoralizacji uległyby eskalacji. To dzięki zdecydowanej interwencji sądu przestępcza kariera nieletnich została złamana, dorosłość zaś – rozumiana jako zerwanie z przestępczą aktywnością – stała się możliwa. Prawie połowa z przebywających w zakładach poprawczych nieletnich (takie są statystyki efektywności resocjalizacji) stanie się po wyjściu z zakładu prawowitymi członkami społeczeństwa. Bez resocjalizacji instytucjonalnej prawdopodobnie żadna z tych osób nie miałaby szans na normalną dorosłość.

Zakończenie

Zakreślony w niniejszym artykule obszar przestępczej dysfunkcyjności jednostki oraz jej środowiska, ale i szans na jej resocjalizację/rewitalizację (umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej jako przerwanie procesu demoralizacji, pojawienie się szansy na zaistnienie „punktów zwrotnych” w życiu przestępczej jednostki oraz zmiana warunków życia) każe postawić pytanie o możliwość zaprojektowania stosownych strategii moralnej, społecznej i emocjonalnej odnowy jednostek wykołojonych. O ile trudno sobie wyobrazić możliwość aranżacji małżeństwa/partnerstwa dla nieletnich przestępców (w Polsce kategoria osób do 21. roku życia), dzięki któremu mogliby oni – zgodnie z opisywaną w tekście teorią *desistance* – uwolnić się od wpływu destrukcyjnych rówieśników na rzecz nowych, korzystnych interakcji społecznych²⁴, o tyle umożliwienie nieletnim zdobycia wykształcenia oraz kwalifikacji zawodowych należy do rozwiązań wdrażanych w polskich placówkach resocjalizacyjnych od wielu lat. Tymczasem nadal w praktyce resocjalizacyjnej (realizowanej w środowisku zarówno otwartym, jak i zamkniętym) nie poświęca się należytej uwagi tworzeniu odpowiedniego otoczenia społecznego, optymalnego dla jednostek, które wzrastały dotychczas

²⁴ Pewne możliwości zorganizowania w placówce izolacyjnej zajęć, które prowadziłyby do normalizowania interakcji społecznych i otwarcia się podopiecznych placówki na rówieśników posiadających normalne aspiracje i plany życiowe, są możliwe (między innymi dzięki Internetowi) i wielce pożądane z punktu widzenia inkluzji społecznej. Zob. M. Bernasiewicz: *Media w zakładzie poprawczym – wróg czy sprzymierzeniec w procesie resocjalizacji*. „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2010, nr 3-4, s. 65-71.

w zdegradowanym środowisku życia, otoczenia, które, po pierwsze, eliminowałoby procesy wzajemnej demoralizacji wychowanków (brak obecnie w Polsce profilizacji ośrodków kuratorskich, w Młodzieżowych Ośrodkach Wychowawczych, Młodzieżowych Ośrodkach Socjoterapii czy placówkach opiekuńczo-wychowawczych wychowankowie nie demoralizowani stykają się z tymi o wysokim stopniu demoralizacji), po drugie, uwzględniałoby konieczność zapewnienia byłym wychowankom placówek resocjalizacyjnych opieki następczej (brak hosteli i przejściowych placówek dla nieletnich przestępców, którzy nie chcą wracać do swoich wieloprotymowych rodzin pochodzenia), czy na poziomie bardziej szczegółowym – uwzględniając teorię *turning points* – otoczenia, w którym istniałoby coś na kształt duszpasterstwa więziennego stwarzającego szansę doświadczenia konwersji religijnej (jeden z punktów zwrotnych w przebiegu ludzkiego życia).

Wszystkie opisane czynniki (punkty zwrotne) sprzyjające porzuceniu przestępczej kariery odnoszą się nie tyle do zmiany osobowości jednostki niedostosowanej społecznie, ile do zmiany jej sytuacji społecznej wykreowanej w dużej mierze przez więzi społeczne, jakie jednostka ta nawiązuje w toku swego życia. W tym sensie termin „resocjalizacja” pokrywa się z pojęciem rewitalizacji społecznej rozumianej jako „proces działań zmierzający do odnowy funkcjonalnej kogoś lub czegoś, znajdującego się w złym stanie, poprzedzony diagnozą zaniedbań i degradacji, oparty na odpowiednio dobranym do danego przypadku, kompleksowym programie naprawczym i usprawniającym, a polegającym początkowo na stworzeniu warunków do wznowienia aktywności na wyższym niż dotychczas poziomie na podstawie odnowionych zasobów, a następnie wykorzystaniu ich do wyraźnego ożywienia funkcjonowania danego podmiotu”²⁵.

W artykule skupiliśmy się na empirycznym opisie rodzinno-rówieśniczych predyktorów przestępczości, których wystąpieniu należy zapobiegać. W tym zakresie strategia przerwania procesu pogłębiającej się demoralizacji i poczucia bezkarności, mająca postać umieszczenia jednostki w placówce resocjalizacyjnej, jawi się jako główny czynnik rewitalizacji (odnowy zachowania) nieletniego. Gdy ważymy na szali wpływ zdegradowanego środowiska domowego i rówieśniczego oraz rezultaty umieszczenia nieletniego w placówce resocjalizacyjnej, zauważamy, iż pomimo pewnych niekorzystnych procesów zachodzących w placówkach typu totalnego umieszczenie w placówce resocjalizacyjnej i tak przeważa ciężarem korzyści w postaci nowych zasobów (powrót do szkoły, zapoczątkowanie ponownej socjalizacji, nierzadko inicjacja terapii, przerwanie szkodliwego dla zdrowia stylu życia, przerwanie moralnej degradacji

²⁵ D. Kubinowski: *Rewitalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006, s. 298.

i przestępczej trajektorii) nad pozostawieniem jednostki w jej własnym środowisku. W artykule zarysowaliśmy teoretyczne tło predyktorów zaniedbania przestępczości, którym w polskiej literaturze przedmiotu nie poświęcono jeszcze należytej uwagi.

Bibliografia

- Bernasiewicz M.: *Doświadczenia religijne i konwersja jako potencjał w resocjalizacji*. W: *Tożsamość kulturowo-cywilizacyjna dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. M. Konopczyński, A. Kieszkowska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Bernasiewicz M.: *Interakcjonizm symboliczny w teorii i praktyce resocjalizacyjnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Bernasiewicz M.: *Media w zakładzie poprawczym – wróg czy sprzymierzeniec w procesie resocjalizacji*. „Opieka, Wychowanie, Terapia” 2010, nr 3–4.
- Bernasiewicz M., Noszczyk-Bernasiewicz M.: *Sytuacja szkolna nieletnich w zakładach poprawczych i schroniskach dla nieletnich – analiza jakościowa*. „Chowanna” 2012, T. 1.
- Blomberg T.G. et al.: *Incarceration, Education and Transition from Delinquency*. „Journal of Criminal Justice” 2011, No. 39.
- Farrington D.P.: *Explaining the Beginning, Progress, and Ending of Antisocial Behavior from Birth to Adulthood*. In: *Facts, Frameworks, and Forecasts*. Ed. J. McCord. New Brunswick: Transaction Publishers, 1992.
- Haigh Y.: *Desistance from Crime: Reflections on the Transitional Experiences of Young People with a History of Offending*. „Journal of Youth Studies” 2009, vol. 12, no. 3.
- Kawula S.: *Pedagogika społeczna w początkach XXI wieku: perspektywa integracji i społeczeństwa ryzyka*. W: *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Red. B. Kromolicka, A. Radziejewicz-Winnicki, M. Noszczyk-Bernasiewicz. Katowice: Wydawnictwo Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka, 2007.
- Knight B.J., Osborn S.G., West D.J.: *Early Marriage and Criminal Tendency in Males*. „British Journal of Criminology” 1977, no. 17.
- Kubinowski D.: *Rewitalizacja*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2006.
- Laub J.H., Sampson R.J.: *Understanding Desistance from Crime*. „Crime and Justice” 2001, no. 28.
- Massoglia M., Uggen Ch.: *Settling Down and Aging Out: Toward an Interactionist Theory of Desistance and the Transition to Adulthood*. „American Journal of Sociology” 2010, vol. 116, no. 2.

- Piotrowski P.: *Rozbój. Uwarunkowania psychospołeczne, motywacja i racjonalność sprawców*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2011.
- Piquero A.R., Brame R., Lynam D.: *Studying Criminal Career Length Through Adulthood Among Serious Offenders*. „Crime and Delinquency” 2004, no. 50.
- Trasler G.: *Delinquency, Recidivism, and Desistance*. „British Journal of Criminology” 1979, no. 19.
- Vaillant G.E.: *The Natural History of Alcoholism Revisited*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1995.

Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Turning Points in the Criminal Career A Chance for Rehabilitation / Revitalization of Juvenile Offenders

Summary: The text consists of two parts. In the first part of the article, the authors discuss the theory of desistance, that is, a trend in Anglo-Saxon criminology dealing with the explanation of the process of withdrawal (desistance) from criminal activity. To the so-called “turnings points,” i.e. life events which bring about the abandonment of further breaching of rules of law are, inter alia, entering into marriage, getting a job and adequate remuneration, the birth of a child, joining the army, starting education, or religious conversion. In the second part of the article, the authors present researches which illustrate the most important family and peer predictors of becoming involved in criminal activity.

Key words: the theory of desistance (desistance from crime), juvenile offenders, predictors of crime, resocialization centers

Maciej Bernasiewicz, Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Wendepunkte (*turning points*) in krimineller Karriere Eine Chance für Resozialisierung / Revitalisierung von minderjährigen Verbrechern

Zusammenfassung: Der Text besteht aus zwei Teilen. In dem ersten von ihnen erörtern die Verfasser die *desistance*-Theorie, d.h. die in der angelsächsischen Kriminologie geltende Richtung, die sich mit Erläuterung des Prozesses, mit verbrecherischer Tätigkeit aufzuhören, befasst. Zu den sog. *turning points*, d.h. Lebensereignissen, in deren Folge auf weitere Verletzung der Rechtsordnung verzichtet wird, gehören u.a. Eheschließung, Arbeitsaufnahme, Gehaltszahlung, Geburt des Kindes, Einberufung zum Militärdienst, Ausbildung oder Glaubenswechsel. Im zweiten Teil des Artikels werden Forschungen präsentiert, die die wichtigsten familien-gleichaltrigen Verkünder der Aufnahme von verbrecherischer Tätigkeit darstellen.

Schlüsselwörter: *desistance*-Theorie (Verzicht auf Kriminalität), minderjährige Verbrecher, Kriminalität, Resozialisierungseinrichtungen



Halina Guzy-Steinke

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego

„Shit happens”¹ – język (*parole*) jako otwarte narzędzie kultury różnicujące czasy i pokolenia

Język jako narzędzie kultury podlega ciągłej zmianie, modyfikacji, jak również rewitalizacji. Język mówiony (*parole*) jest odzwierciedleniem kultury życia codziennego, w świecie współczesnym, globalnym podkreśla jego cechy i różnicuje pokolenia w określaniu, nazywaniu działań, emocji, przekonań. Rozumienie znaczenia funkcjonujących określeń jest istotne dla podejmowania działań edukacyjnych, wprowadzania w świat wartości, norm, przekazów kulturowych czy zachowań.

W literaturze pedagogicznej na te problemy zwracała uwagę między innymi Anna Przecławaska, która postulowała, przy założeniu podmiotowości procesu wychowania, powrót do refleksji nad podstawowymi składnikami środowiska wychowawczego: kulturą stosunków międzyludzkich i światem symboli kulturowych funkcjonujących w grupie społecznej. Kultura stosunków międzyludzkich rozumiana jest przez tę autorkę jako potrzeba i umiejętność komunikowania swoich przeżyć i refleksji, zdolność i chęć ich odczuwania i rozumienia, co ma wyzwalać potrzebę tolerancji dla odmiennych punktów widzenia². Bez znajomości, a także rozumienia norm i panujących obyczajów oraz przypisanych im znaczeń i celów trudno jednostce pojąć sposób funkcjonowania innych ludzi, jak również trudno wejść „w” relacje z innymi i utrzymać je. Warunkiem współuczestnictwa w relacjach społecznych jest tutaj postępo-

¹ „Takie jest życie” – cytat z języka potocznego młodzieży studenckiej.

² A. Przecławaska: *Wychowanie jako spotkanie*. W: *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*. Red. A. Przecławaska. Warszawa: Oficyna Edytorska „Civitas”, 1993, s. 15–17.

wanie według określonego wzoru zrozumiałego i akceptowanego przez innych. Wzory zachowań, które są wynikiem przekazu za pomocą języka, narzędzi, przyzwyczajień funkcjonujących w kulturze, stanowią przedmiot wymiany społecznej.

Kultura to podstawowa kategoria w humanistyce, jej interdyscyplinarność pozwala na wielostronny ogląd tego zjawiska i ciągłe poszerzanie jego rozumienia. W klasycznym socjologicznym rozumieniu kultury stanowi ona narzędzie komunikacji i przekazu informacji, nośnik systemu wartości, wskazuje to, co jest doniosłe i dobre³. To człowiek jest twórcą kultury. Udział każdego człowieka w jej tworzeniu wynika z konieczności przetwarzania przyswajalnej kultury (doświadczenia społecznego) przez pryzmat doświadczeń indywidualnych. Każdą, nawet najdrobniejszą innowację, bez względu na to, jakiej dziedziny życia ona dotyczy, należy uznać za tworzenie kultury, ponieważ każda taka część składa się na całość nazywaną kulturą współczesną⁴. Tak rozumiana kultura pozostaje kategorią otwartą, w której znaleźć mogą miejsce nowe tendencje tworzące nowe jakości, a człowiekowi pozostawiona zostaje przestrzeń, w której może on dokonywać wyborów.

Klasyczne socjologiczne rozumienie kultury (według Maxa Webera) odwołuje się do wartości, norm, przekonań i postaw. W polskiej literaturze przedmiotu najbardziej rozpowszechniona jest definicja Jana Szczepańskiego, odwołująca się do wytworów działalności człowieka, takich jak normy, wartości, przekonania, zachowania czy język. Warunkiem ciągłości kultury jest przekazywanie jej wytworów na drodze transmisji, co stanowi punkt odniesienia funkcjonujących grup społecznych. Definicja kultury zakłada zależność istnienia oraz działania jednostek i grup społecznych od wartości i norm, ale tylko wtedy, gdy zostaną one zobiektywizowane, uznane, przyjęte i przekazane, kiedy bodźce płynące ze środowiska obiektywnego zostaną odebrane, przeżyte i zinternalizowane przez jednostkę. A jest to możliwe tylko wtedy, gdy jednostka pozna symbole, z których środowisko kulturalne się składa, kiedy będzie potrafiła je odebrać i rozumieć, posługiwać się nimi, interpretować je i tworzyć nowe. Tego rodzaju cele stoją przed edukacją. Efekt działań mających na celu umożliwienie człowiekowi poznanie symboli, z których składa się jego środowisko kulturalne, jest odczuwalny w codziennym życiu, ponieważ ludzie oddziałują na siebie wzajemnie w każdej sytuacji życia. Interakcje powodują przyswojenie przez jej uczestników wartości i zachowań, ich

³ F. Znaniecki: *Współczesne narody*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990; A. Kłoskowska: *Kultura masowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1983.

⁴ W. Łukaszewski: *Człowiek i kultura*. W: *Szanse rozwoju osobowości*. Red. W. Łukaszewski. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1984, s. 40–89.

weryfikację czy nawet odrzucenie. Na skutek interakcji można spodziewać się zmiany w jej partnerach, ponieważ w wychowaniu istotną rolę odgrywa naśladownictwo wzorów i postaw.

Kultura, w której jednostka funkcjonuje, a do której należą wspomniane wartości i normy, propaguje dwojaki rodzaj wzory zachowań: rzeczywiste, ukazujące schematy postępowania jednostek i grup, jak również postulowane, na które składa się wyobrażenie o tym, jak powinny zachowywać się jednostki lub grupy w określonych sytuacjach. Są to wzory pożądane, idealne, normatywne, często nazywane modelami. Antonina Kłoskowska, analizując kulturę, zauważyła empiryczne rozgraniczenie wzoru i modelu. Przez model autorka rozumiała konstruowane „normy i wyobrażenia” na temat właściwego zachowania, uznawanego za obowiązujące przez uczestników danej zbiorowości. „Wzory” natomiast „to regularności – czyli względnie trwała struktura powtarzających się zachowań ludzkich, uwarunkowanych czynnikami społeczno-kulturowymi”⁵. Wzór ten przekazywany jest na drodze transmisji kulturowej z pokolenia na pokolenie. Dzięki transmisji jednostka niejako mimochodem poznaje określone przez grupę społeczną granice dopuszczalnych zachowań, stosowanych nakazów i zakazów, a także wprowadzone i utrwalone aprobowane wzorce⁶. Do pełnego uczestnictwa w życiu społecznym potrzebne jest zaangażowanie jednostki w tworzenie samej siebie, autokreacja. Ma to znaczenie dla podkreślenia udziału jednostki w tworzeniu życia codziennego, ponieważ nikt nie jest zwolniony z trudu autokreacji. Tworząc siebie, swoje środowisko, życie codzienne, jednostka przyczynia się do tworzenia kultury, która jest tworem ludzi różnych grup społecznych i zbiorowości danego społeczeństwa. Powstała w ten sposób rzeczywistość ma charakter sfragmentaryzowany i tak jest odbierana przez jednostkę.

Obecność wartości w klasycznym rozumieniu kultury i powiązanie ich z jednostkowym działaniem wynika z intuicyjnego założenia, że ludzkie działanie organizowane jest zgodnie ze schematem „środki – cele”. (Na to połączenie zwracają uwagę Mirosława Marody i Anna Giza-Poleszczuk. Przywoływana przez nie definicja jest autorstwa Ann Swidler; zgodnie z tą definicją, kultura „kształtuje działanie poprzez definiowanie tego, co ludzie chcą”⁷). Schemat ten, na co zwracają uwagę polskie socjolożki, cieszy się ciągle popularnością, mimo że wartości kulturowe stają się

⁵ A. Kłoskowska: *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*. „Studia Socjologiczne” 1962, nr 2; J. Turowski: *Socjologia...*, s. 70.

⁶ J. Górniewicz: *Teoria wychowania (wybrane zagadnienia)*. Toruń-Olsztyn: Wydawnictwo „Glob”, 2004, s. 12–13.

⁷ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2004, s. 114–115.

coraz częściej przedmiotem krytyki, wyznawane wartości nie muszą już przekładać się na działania, same wartości zaś są coraz częściej różnie interpretowane, a ludzie rzadko zachowują się tak, jak rzeczywistość tego by chcieli. A. Giza-Poleszczuk i M. Marody podkreślają, że cele współczesnych ludzi określane są najczęściej przez różnego typu przymus moralny, będący wynikiem poczucia odpowiedzialności; przez przymus egzystencjalny, wynikający z biologicznych, uspołecznionych potrzeb człowieka, czy przez dostępne jednostkom i grupom środki działania. Mając na uwadze współczesne uwarunkowania, Ann Swidler zauważyła, że kultura „nie jest jednolitym systemem, który popycha działanie w jakimś stałym kierunku. Jest raczej bardziej zestawem narzędzi lub repertuarem [...], z którego aktorzy wybierają różne elementy do konstruowania linii swego działania”⁸. Samo działanie przedstawione jest jako strategia „ogólnego sposobu organizowania działania [...], który pozwala osiągać wiele różnych celów życiowych”⁹. Cytowana amerykańska badaczka argumentuje ten sposób rozumowania następująco: „gdyby kultura wpływała na działania poprzez wartości wyznaczające cele, w zmieniających się okolicznościach ludzie powinni trwać przy preferowanych przez siebie celach, zmieniając jedynie strategię ich osiągania. Lecz jeśli kultura dostarcza narzędzi, przy pomocy których jednostki konstruują linie działania, wówczas bardziej trwałe okażą się style lub strategię działania niż cele, jakie ludzie próbują osiągnąć. W gruncie rzeczy, ludzie będą dochodzili do takich celów opisywanych w języku wartości, do jakich jest dobrze dopasowany ich kulturowy ekwipunek”¹⁰.

Oddziaływanie kultury zależne jest, zdaniem Swidler, od okresu, w jakim znajduje się społeczeństwo, od tego, czy jest to okres stabilności czy zmiany społecznej. W okresach stabilności kultura utrzymuje dotychczasowe strategię działania wypracowane przez pokolenia i realizowane poprzez oddziaływanie tradycji i wiedzy potocznej; w okresie zmiany natomiast kultura staje się źródłem i przyczyną nowych strategii, powstających w wyniku oddziaływania różnych ideologii. Rutyna i związane z nią środki kontroli to więcej niż tylko sposoby przystosowania się do zastanego świata ludzi i rzeczy, umożliwiają emocjonalną akceptację „świata zewnętrznego”, bez której stabilna ludzka egzystencja byłaby niemożliwa. Świat rzeczywistości zewnętrznej istnieje i jest uniwersalnie doświadczany, tylko nie znajduje bezpośredniego odbicia w sensownych elementach konwencji, za pomocą których działający organizują swoje czynności. W podejściu do kultury Ann Swidler podkreśla różnorodność i niespójność treści kulturowych: „wszystkie kul-

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

¹⁰ Ibidem.

tury zawierają zróżnicowane, często konfliktowe symbole, rytuały, opowieści i wskazówki do działania”¹¹. Ta interpretacja podważa rozumienie kultury jako tej płaszczyzny, która integruje i spaja określoną społeczność. Ponadto autorka podkreśla aktywną postawę użytkowników kultury jako najbardziej pożądaną: „Realistyczna teoria kulturowa powinna dawać nam podstawy do oczekiwania nie tyle pasywnych »kulturowych idiotów«, ile aktywnych, czasami bardzo wyrafinowanych użytkowników kultury, których w rzeczywistości obserwujemy”¹².

Kultura wyposaża w narzędzia, którymi dysponują umysły użytkowników tej kultury. Mirosława Marody i Anna Giza-Poleszczuk zaliczają do nich język, narzędzia *sensu stricto* oraz nawyki, czyli schematy działania.

Nawyk to pojęcie złożone i niejasne. Najczęściej nawyk określany jest w odniesieniu do behawioryzmu, w którym rozumie się ten termin jako reakcję na bodziec. Pierre Bourdieu nawyk zamienia w *habitus* odpowiadający społecznie wypracowanemu i uprawomocnionemu schematowi dyspozycji do działania i myślenia. Jean-Claude Kaufmann definiuje nawyk jako „fragment pamięci społecznej, indywidualnie wcielony za pośrednictwem przyzwyczajenia”¹³. Nawyk jest wpisany w podświadomość, aktywizuje się niezależnie od naszej świadomości, czasami wbrew niej, stanowi przyzwyczajenie. Przyzwyczajenie kształtuje się w działaniu, w którym uczestniczą inne osoby i przedmioty będące nośnikami pamięci społecznej. Jednostka tworzy swój świat, a raczej swoją jakość, opierając się na zachowaniach innych aktorów społecznych, którzy są nośnikami swoich wcześniejszych doświadczeń społecznego uczestnictwa, oraz na wpisanej w każde narzędzie pamięci wcześniejszych jego zastosowań. Przyzwyczajenia, będące wynikiem użytkowania narzędzi, wykorzystujące formy komunikowania się z innymi, stają się, w opinii Marody i Giza-Poleszczuk, podstawowym nośnikiem informacji wchodzącej w skład ludzkiej kultury. Zawierają w sobie nie tylko informacje przenoszone przez narzędzia i język, lecz także społecznie utrwalone sposoby radzenia sobie z problemami egzystencjalnymi i nadbudowane nad nimi ludzkie powiązania. (To jest jednym z powodów trudności w stosowaniu przez osoby ze starszego pokolenia nowych urządzeń i narzędzi, które ułatwiają pracę, ale naruszają dotychczasowe nawyki. O wiele łatwiej uczą się zastosowań nowych urządzeń ludzie młodzi, których pamięć nie jest obciążona starymi przyzwyczajeniami). Upraszczając w dużym stopniu działanie nawyku, należy podkreślić, że nawyk podlega zmianom pod wpływem nowych bodźców. Stabilizujący efekt przyzwyczajenia wynika

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 116.

¹³ Ibidem, s. 105.

z ciągłego procesu dopasowywania się pojedynczych przyzwyczajzeń do siebie nawzajem w relacjach z innymi ludźmi i wytworami materialnymi. By proces dopasowywania osiągnął swój cel stabilizowania rzeczywistości społecznej, musi przebiegać w pewnych ramach, musi zachowywać pewne zasady i normy, które regulują podtrzymywaną nawykami dotychczasową rzeczywistość. Rzeczywistość jednak zmienia się, a to pociąga za sobą konieczność zmiany przyzwyczajzeń, ponieważ zaangażowane są w nie narzędzia, przyzwyczajenia innych ludzi, przekazy promujące określone schematy działania. Jak piszą autorki *Przemian więzi społecznych*, powołując się na rozumienie nawyków przez Kaufmanna, to sprzeczności społeczne wyrażone w konfliktach schematów wywołują refleksje podmiotu i zmianę zachowania¹⁴.

Współczesna kultura jest wynikiem wielu odmiennych wizji świata, wymaga interpretacyjnego nastawienia do możliwych pozytywnych i negatywnych sposobów działania, które współistnieją obok siebie¹⁵ (kultura masowa, kultura popularna, kultura globalna itp.). Stawia jednostkę przed koniecznością podejmowania ciągle nowych wyborów między alternatywnymi schematami działania, koniecznością dopasowywania tych działań do ciągle zmieniających się warunków oraz do nowych ludzi, którzy wnoszą w interakcje swoje przyzwyczajenia i przyczyniają się do zmiany. Wszystko to prowadzi – zdaniem Marody i Giza-Poleszczuk – do swoich metanawyków, do których autorki zaliczają: racjonalność, planowanie, elastyczność, otwartość, spontaniczność czy tzw. luz. Współcześnie jednostka ma prawo do kontestacji, a nawet negacji zastanych norm, praw i wartości, także rytuałów codziennego życia. Wolność wyboru między normami, prawami, wartościami i rytuałami, jak i możliwość decyzji o niepodejmowaniu tego wyboru jest obecnie wartością. Przeobrażenia obyczajowe zapoczątkowane w Polsce w latach transformacji spowodowały zmiany w podejściu do tradycyjnych obyczajów i norm. Bezustanne i dynamiczne zmiany wykraczają poza oczekiwania człowieka, wymykają się jego kontroli. W obliczu słabnącego oddziaływania tradycji i rosnącego udziału dialektycznego współoddziaływania globalności i lokalności w rekonstruowaniu życia codziennego jednostki są zmuszone budować własną tożsamość, wybierając spośród różnorodnych opcji¹⁶.

¹⁴ Ibidem, s. 130–132.

¹⁵ A. Giddens: *Nowe zasady metody socjologicznej: pozytywna krytyka socjologii interpretacyjnych*. Przeł. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2001; M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych...*, s. 131–132.

¹⁶ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Wyd. 2. 1. dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012, s. 17.

Refleksja w erze nowoczesności potwierdza, „że wszelkie nadzieje na skuteczne podporządkowanie sobie społecznego i naturalnego środowiska nie mają pokrycia w rzeczywistości – pozostają w sferze marzeń. W świecie współczesnym w każdym momencie stoi otworem niezliczona ilość potencjalnych sposobów postępowania (wraz z towarzyszącym każdemu ryzykiem)”¹⁷. Zmiany zachodzące w prywatnej sferze życia osobistego są związane z ustanawianiem stosunków społecznych na szeroką skalę. Poziom przestrzenno-czasowego rozsunięcia wynikającego z rozwoju nowoczesności jest tak rozległy, że po raz pierwszy w dziejach ludzkości „jaźń” i „społeczeństwo” są z sobą wzajemnie powiązane w wymiarze globalnym¹⁸. Cechę wyróżniającą nowoczesne systemy/instytucje od przednowoczesnych kultur i sposobów życia stanowi ich dynamizm, sprawiający wrażenie, że świat „ucieka”. Dzięki nowoczesności możliwa jest globalizacja działalności ludzkiej, następuje rozwój więzi o światowym zasięgu; rozwój ten można rozumieć jako wyraz rozsuwania czasu i przestrzeni. Nowoczesność życia społecznego cechuje się reorganizacją czasu i przestrzeni połączoną z ekspansją mechanizmów wykorzystujących, w wyniku których relacje społeczne zostają wyrwane ze swoich bezpośrednich uwarunkowań i ponownie uporządkowane (zorganizowane) w wymiarze wielkich dystansów przestrzenno-czasowych. Skutkiem/efektem tego jest wzmocnienie i globalizacja zaznaczających się już wcześniej przejawów nowoczesności oraz zmiana treści i natury życia codziennego¹⁹. Globalizacja to punkty przecięcia obecności i nieobecności, jak mówi Anthony Giddens, splotów społecznych wydarzeń i relacji „na odległość” z kontekstami lokalnymi. W rzeczywistości globalnej w odniesieniu do niektórych skutków mechanizmów wykorzystujących nie istnieje możliwość nieuczestniczenia w przemianach, które niesie nowoczesność²⁰.

Język, jako podstawowe narzędzie kultury, umożliwia zbiorowości podtrzymanie, ale także tworzenie nowych jakości kulturowych. Peter L. Berger i Thomas Luckmann zaznaczają, iż istnieje możliwość komunikowania za pomocą języka treści, które dotyczą wydarzeń innych niż teraźniejsze, zatem język staje się „obiektywną przechowalnią olbrzymich zbiorów znaczeń i doświadczeń, które można zachować w czasie i przekazać następnym pokoleniom”²¹, ponadto język „pozwała łączyć różne sfery rzeczywistości życia codziennego i integruje je w znaczą-

¹⁷ Ibidem, s. 47.

¹⁸ Ibidem, s. 52.

¹⁹ Ibidem, s. 13.

²⁰ Ibidem, s. 38.

²¹ P.L. Berger, T. Luckmann: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Przekł. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983, s. 73.

całość”²², a także „całkowicie wykraczać poza rzeczywistość dnia codziennego”²³. Służy zatem do gromadzenia informacji i doświadczeń, które z kolei stają się podstawą działania²⁴. Język ukierunkowuje ludzkie działanie zarówno na poziomie społecznym, poprzez ustanowienie wartości, jak i na poziomie interpersonalnym, poprzez stosowanie różnych technik oddziaływania werbalnego wiążącego pojęcia z emocjami. To powiązanie nadaje emocjom wartość pozytywną lub negatywną, co z kolei pozwala na tworzenie nowych znaczeń. Język posiada także trwałą formę przekazu, jaką jest pismo, które stanowi narzędzie przechowywania językowych znaczeń, a które dało możliwości nowego odbioru i interpretowania treści, jak również zmieniło charakter gromadzonych informacji. W społeczeństwach o komunikacji ustnej jedyną formą przekazu informacji było włączenie ich do tradycji ustnej, uwarunkowanej czynnikami pozapoznawczymi. Język umożliwia odtwarzanie praktyk społecznych z pokolenia na pokolenie, zróżnicowanie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Słowo mówione jest przekątnikiem, nierozzerwalnie wiąże się z tradycją. Integralną częścią nowoczesności są jej własne środki przekazu: tekst drukowany, sygnał elektroniczny. Materiały drukowane przekraczają przestrzeń i czas, ponieważ w jednym czasie mogą dotrzeć do większej liczby czytelników rozproszonych w przestrzeni. Druk jest jednym z czołowych czynników narodzenia się państwa nowoczesnego i innych instytucji zaczynających epokę nowoczesności. Rozkwit nowoczesności nastąpił na skutek związku umasowienia publikacji drukiem z przekazem elektronicznym²⁵.

Poznawanie rzeczywistości zewnętrznej w przeważającej mierze opiera się na doświadczeniu zapośredniczonym. Takie doświadczenie staje się pełnowartościowe dopiero dzięki subtelnym różnicom, jakie wnosi język. Aby być kompetentnym uczestnikiem życia społecznego, takim, który na równi z innymi bierze czynny udział w procesie wytwarzania i odtwarzania relacji społecznych, trzeba umieć skutecznie się porozumiewać. Przyjmuje się, że język ma największe znaczenie dla kształtowania pamięci społecznej. Posiada zdolność do syntezy znaczenia komunikowanych treści, które nie są dane „tu i teraz”; powoduje to, że może stać się obiektywną przechowalnią olbrzymich zbiorów znaczeń i doświadczeń, które można zachować w czasie i przekazać kolejnym pokoleniom; pozwala łączyć różne sfery rzeczywistości życia codziennego i integruje je w znaczącą całość; pozwala wykraczać poza rzeczywistość

²² Ibidem.

²³ Ibidem, s. 75–76; także: M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych...*, s. 118.

²⁴ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych...*, s. 118.

²⁵ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*, s. 42.

dnia codziennego²⁶ i kreować rzeczywistość symboliczną. Sens języka, słów, a tym samym przekazów nie jest budowany w drodze opisów rzeczywistości zewnętrznej, nie tkwi też w niezależnym od doświadczenia rzeczywistości porządku kodów semiotycznych. Znajomość sensu słów to umiejętność posługiwania się nimi w toku życia codziennego. Poznajemy rzeczywistość nie w drodze percepcji tego, co jest, ale poprzez różnice, jakie zaznaczają się w codziennych praktykach. Każdy sens zakłada zespół różnic, przy czym nie są to jedynie różnice między znaczeniami w sensie strukturalnym, ale takie, jakie stanowią część napotykaną w codziennym doświadczeniu rzeczywistości. Rzeczywistość nie ogranicza się do „tu-i-teraz” natychmiastowego doświadczenia zmysłowego, ale obejmuje także tożsamość i zmienność tego, co jest *nieobecne*, bo chwilowo znajduje się poza zasięgiem wzroku albo wręcz nigdy nie było przedmiotem bezpośredniego doświadczenia, a po prostu „jest”. Wraz z pojawieniem się pisma, jako podstawowego sposobu przechowywania przekazu językowego, powstały nowe możliwości odbioru i analizowania przekazu oraz wykształcenia nowego typu kompetencji intelektualnych, ponadto zmienił się zasadniczo charakter gromadzonych informacji. Informacja zawarta w przekazie może być po wielokroć re-interpretowana w zależności od zmieniającego się kontekstu, choć od razu należy dodać, że fizyczne trwanie informacji nie przesądza o jej trwaniu społecznym. To ostatnie zależy od dostrzeżenia i „zaktywizowania” konkretnego przekazu, tkwiącego w zasobach kultury. Dwa pierwsze zjawiska dokonały się na początku kształtowania języka, natomiast trzecie należy łączyć z pismem (z kulturą piśmienną), w którym słowo nie musi być bezpośrednio związane z rzeczywistością działania, samo może stać się obiektem tego działania. Zmiana ta prowadziła do przemodelowania funkcji języka w ludzkim systemie komunikacji.

Ważnym aspektem dotyczącym języka przypomnianym przez Mirosławę Marody i Annę Gizę-Poleszczuk jest jego historyczne kształtowanie się, przede wszystkim na płaszczyźnie *parole* – czyli zmiana leksyki, przeobrażenia znaczeń związanych z poszczególnymi słowami – efekt historycznej ewolucji języków, jakimi posługują się ludzie w codziennych działaniach, a co za tym idzie, wytwarzanej oraz przekazywanej przez nich informacji. Język ludzki składa się ze słów, które umożliwiają precyzyjne kierowanie uwagi na dokładniejszą specyfikację konkretnych obiektów i ich oddzielenie od skierowanych na nie działań. Możliwość manipulowania słowami i tworzenia nowych pojęć powoduje, że język stanowi narzędzie nie tylko przechowywania informacji, lecz także jej generowania²⁷. Tak więc język jest „otwarty”, nie jest ukształtowany raz

²⁶ P.L. Berger, T. Luckmann: *Społeczne tworzenie rzeczywistości...*, s. 67-76.

²⁷ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych...*, s. 118.

na zawsze, może być poddawany przekształceniom, jako rodzaj „peryferyjnego urządzenia” ludzkiego umysłu; kierunek tych przekształceń wyznaczany jest przez konsekwencje, jakie pociąga za sobą użycie języka. Jest otwarty przez samą swą strukturę pozwalającą na dowolną rekombinację słów, a „otwierany” przez niejednoznaczność komunikatów z punktu widzenia intencji nadawców.

Język/*parole* jest odzwierciedleniem czasu, w którym żyjemy i który może podlegać interpretacji, staje się skondensowanym fragmentem refleksji, zapisem faktu lub myśli. W prymitywnych zastosowaniach, na co zwracają uwagę antropolodzy, język funkcjonuje jako ogniwo zorganizowanej ludzkiej działalności, jako część ludzkiego zachowania. Jest sposobem działania, a nie narzędziem refleksji²⁸. Pojawienie się refleksyjności we współczesnym rozumieniu poprzedzone musiało być wykształceniem u człowieka intencjonalności „wyższego rzędu”, ta umiejętność u swych podstaw ma nie tylko gromadzenie nowych doświadczeń w toku społecznej *praxis*, lecz także przebudowę „peryferyjnego urządzenia” naszego umysłu, czyli języka. Wszystkie te zmiany w obszarze społecznym były rozciągnięte w czasie, w wymiarze jednostkowym zaś wymagają każdorazowo specyficznego treningu²⁹.

Język, jak twierdzi Margaret Archer, nie jest czymś, do czego człowiek się dostosowuje, ale czymś, poprzez co człowiek się przekształca³⁰. Uwaga ta ma istotne znaczenie dla procesu socjalizacji, ponieważ socjalizacja wtórna wymaga opanowania słownictwa związanego z rolami społecznymi, w jej wyniku nabywa się rozumienia „ukrytych znaczeń”, ocen, emocjonalnych związków. Charakter socjalizacji wtórnej zależy od statusu, jaki posiada dany system wiedzy w obszarze uniwersum symbolicznego całości. Opanowanie języka i zachowań wymaga treningu. Socjalizacja wtórna zawsze jest zdeterminowana jakością ukształtowaną w socjalizacji pierwotnej – ma więc do czynienia z ukształtowaną zinternalizowanym światem osobowością. Tak więc wszystko nowe, co się pojawia w wyniku socjalizacji wtórnej, powinno korespondować z rzeczywistością już istniejącą. Język mówiony, potoczny, który używany jest przede wszystkim w procesie porozumiewania się każdego pokolenia, stanowi odzwierciedlenie rzeczywistości, w której to pokolenie żyje; przy czym występować mogą i występują, przede wszystkim właśnie na poziomie języka, różnice między pokoleniami. Oto przykłady słów i całych fraz ze słownika młodego pokolenia:

²⁸ B. Malinowski: *Argonauci Zachodniego Pacyfiku*. Warszawa: PWN, 1967, s. 312.

²⁹ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk: *Przemiany więzi społecznych...*, s. 122.

³⁰ M. Archer: *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, s. 70.

Beng! Był beng! – wydarzyło się coś wielkiego, ciekawego zarówno w sensie pozytywnym, jak i negatywnym – słowo, które wyraża bardzo wiele.

Wyrzuciło mnie z puffy! – coś zaskoczyło, zdziwiło; *opadła mi szczęka*.

Przypał (wtopa) – kłopotliwa sytuacja.

Beka – wyśmiewać kogoś/coś; *mam z Ciebie bekę; beka z typha* – nie bierzemy kogoś na poważnie.

Shit happens – takie jest życie; *skradli mi telefon, shit happens*.

WTF – (What the fuck?) co do cholery?; *Nie działa mi komputer. Jakies sugestie WTF?*

Pozdro 600 – obraźliwe pozdrowienie.

Lajk – lubić coś.

Epicko – wyjątkowo.

Trzewy – buty.

Okejka – przyzwolenie; *daję mu okejkę*.

Stylowa – ubiór; *ale masz stylówę*³¹.

Przytoczone przykłady pochodzą z języka codziennego, służącego do porozumiewania się w przestrzeni realnej, jak również wirtualnej. To język, który ironizuje współczesny świat, lecz także rewitalizuje komunikację werbalną. Jest niezwykle nośny, pojemny w sensy i znaczenia, emocjonalny, ale przede wszystkim koloryzujący świat życia codziennego, który powinien stać się płaszczyzną odniesienia pedagogicznych oddziaływań. Jest to język, który przedstawia sposób opisywania świata przez młodzież.

Zmiany technologiczne przyczyniły się do rozwoju nauki, przemysłu, gospodarki, wreszcie do przemian w sposobie życia i myślenia, czyli kultury życia codziennego. Istnieje jednak ciągle zgoda co do tego, co jest dobre, prawdziwe, piękne i zgodne z naturą ludzką. Zderzenie tych dwóch rzeczywistości – tradycyjnej i współczesnej – może pomagać w podej-

³¹ Wyrażenia zebrane wśród młodzieży akademickiej w latach 2010–2014.

mowaniu działań rewitalizujących w obszarze życia codziennego w taki sposób, aby nie negować i nie lekceważyć tego, co nowe, inne, niezgodne z dotychczasowymi wartościami, normami, postawami.

Uzasadnieniem słuszności tego twierdzenia niech będzie zdanie Margaret Archer: najważniejszym aspektem „sprawstwa” jest zdolność do „czynienia różnicy” w społeczeństwie, która może oznaczać umiejętność „postąpienia inaczej”, chociaż to nie jest jednoznaczne z aktywnością przynoszącą jakies konstruktywne zmiany, wiąże się ze zbiorowością, a sama obecność zbiorowości przynosi efekty (tą zbiorowością może być na przykład młodzież, ale również pokolenie seniorów). To raczej „istnienie” tej zbiorowości bardziej niż jej „działanie” ma charakter przyczynowy, ponieważ rodzi konsekwencje dla społeczeństwa jako całości. Dlatego, być może, tradycjonalizm każdego pokolenia staje się w coraz większym stopniu refleksyjnym wyborem, który ma zapewne swoją cenę³². Bo przecież we współczesnym świecie nie chodzi o „jednoznaczne odpowiedzi”, chociaż niewątpliwie ułatwiają one edukację i życie...

Bibliografia

- Archer M.: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013.
- Archer M.: *Making our Way through the World: Human Reflexivity and Social Mobility*. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Berger P.L., Luckmann T.: *Społeczne tworzenie rzeczywistości*. Przekł. J. Niżnik. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1983.
- Giddens A.: *Nowe zasady metody socjologicznej: pozytywna krytyka socjologii interpretatywnych*. Przeł. G. Woroniecka. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2001.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość*. Przekł. A. Szulżycka. Wyd. 2. 1. dodruk. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Górniewicz J.: *Teoria wychowania (wybrane zagadnienia)*. Toruń-Olsztyn: Wydawnictwo Glob, 2004.
- Kłóskowska A.: *Kultura masowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1983.
- Kłóskowska A.: *Wzory i modele w socjologicznych badaniach rodziny*. „Studia Socjologiczne” 1962, nr 2.
- Łukaszewski W.: *Człowiek i kultura*. W: *Szanse rozwoju osobowości*. Red. W. Łukaszewski. Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza, 1984.

³² M. Archer: *Człowieczeństwo. Problem sprawstwa*. Przeł. A. Dziuban. Kraków: Zakład Wydawniczy „Nomos”, 2013, s. 29.

- Malinowski B.: *Argonauci Zachodniego Pacyfiku*. Warszawa: PWN, 1967.
- Marody M., Giza-Poleszczuk A.: *Przemiany więzi społecznych. Zarys teorii zmiany społecznej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 2004.
- Mead M.: *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*. Przekł. J. Hołówka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2000.
- Melosik Z.: *Pedagogika życia codziennego: teoria i praktyka*. W: *Edukacja a życie codzienne*. Red. A. Radziejewicz-Winnicki. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2002.
- Przećławska A.: *Wychowanie jako spotkanie*. W: *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych: studia z pedagogiki społecznej*. Red. A. Przećławska. Warszawa: Oficyna Edytorska „Civitas”, 1993.
- Turowski J.: *Socjologia. Wielkie struktury społeczne*. Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1994.
- Znaniecki F.: *Współczesne narody*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1990.

Halina Guzy-Steinke

**“Shit Happens” –
Speech (*parole*) as an Open Utility of Culture
which Brings about Differentiation in Times and Generations**

Summary: Contemporary culture is diverse and does not constitute any longer a platform for the integration of a community. There are new cultural patterns, especially observed in everyday life, which are the subject of social exchange. Changing reality necessitates changing habits. Language is the utility of culture the most sensitive to changes, while at the same time fundamental for sustaining or creating new cultural qualities; on the one hand language is connected with tradition, on the other hand it allows the differentiation of the past, present and future. It seems that spoken, colloquial language (*parole*) that occurs spontaneously in the process of communication in everyday life, primarily among young people, is the mirror of cultural conditions in which we live.

Key words: culture, modernity, habit, language

Halina Guzy-Steinke

**„Shit happens“ –
Sprache (*parole*) als freies Kulturwerkzeug
für Differenzierung von Zeiten und Generationen**

Zusammenfassung: Die gegenwärtige Kultur ist differenziert und ist nicht mehr im Stande, die Gemeinschaften zu integrieren. Es entstehen neue Kulturvorbilder, die besonders im Alltagsleben ausgetauscht werden. Die sich verändernde Wirklichkeit erfordert andere Gewohnheiten. Die Sprache ist das für jegliche

Änderungen sensibelste Kulturwerkzeug, das aber für Aufrechterhaltung von vorhandenen oder für die Bildung von neuen Kulturwerten ausschlaggebend ist. Einerseits ist die Sprache mit der Tradition eng verbunden, andererseits aber ermöglicht sie, die Vergangenheit, die Gegenwart und die Zukunft zu differenzieren. Es scheint, dass die gesprochene Umgangssprache (*parole*) die „auf dem Laufenden“ vor allem im Kommunikationsprozess der Jugendlichen gebildet wird, spiegelt unsere Kulturverhältnisse wider.

Schlüsselwörter: Kultur, Modernität, Gewohnheit, Sprache



Beata Mazepa-Domagąła

Teresa Wilk

Uniwersytet Śląski

**Dobro – wartość realna czy pożądana?
Refleksje z perspektywy potrzeby rewitalizacji dobra
poprzez sztukę/teatr
w codzienności przestrzeni społecznej**

Zło i dobro w perspektywie społecznej

W literaturze przedmiotu, tudzież wielu opracowaniach pozanaukowych, nader często można odczytać, iż okres/czas społeczno-historyczny, o którym stanowi dane opracowanie, jest szczególny/wyjątkowy. Zapewne takie jest odczucie uczestników owego czasu, z punktu widzenia kolejnych pokoleń owa wyjątkowość może już być nieco „przyblakła”. Uznawanie czasu sobie współczesnego za wyjątkowy wydaje się wszelako uzasadnione, najważniejsze bowiem dla społeczeństw jest to, co bezpośrednio ich dotyczy.

Różnorodność doświadczanej codzienności – bez względu na to, której epoki dotyczy – sprzyja konstruowaniu wielu refleksji, opisów i analiz, które próbują tę codzienność definiować. Owa wielość opinii skłoniła nas do próby sprecyzowania kategorii codzienności/życia codziennego. Mając świadomość wielu ustaleń definicyjnych, swój namysł kierujemy ku wyjaśnieniom Piotra Sztompki, który zauważa, że „życie codzienne nie jest przeciwstawne odświętnemu, obejmuje całokształt naszej aktywności. Mieści także praktyki religijne czy magiczne, rytualne czy symboliczne, uroczyste i podniosłe – zamyka więc w sobie zarówno Durkheimowską dziedzinę *profanum*, jak i *sacrum*. [...] życie codzienne nie przeciwstawia się elitarnemu, mieści w sobie praktyki klas wyższych, arystokratycznych, uprzywilejowanych na równi z aktywnością mas społecznych. Życie codzienne to nie synonim życia »pospółstwa«, lecz kategoria stosowalna w poprzek podziałów klasowych. [...] życie codzienne to nie to samo co prywatne, »domowe« i stąd przeciwstawiane publicznemu. W obręb tej

kategorii wchodzą także zdarzenia publiczne: strajki i wybory, wiece i debaty polityczne, razem ze zdarzeniami prywatnymi: ślubem i pogrzebem, kłótnią rodzinną i kolacją wigilijną¹.

Analiza tych i innych określeń nasuwa myśl, iż codzienność to wszystko, co nas otacza, zarówno materia ożywiona, jak i nieożywiona, ludzie, ich relacje i postawy, aktywności, konteksty indywidualne i zbiorowe – wszystko to napędza codzienne życie społeczne. Codzienność to podstawowa forma naszego bytu.

Orientując nasze refleksje w realiach współczesności, zauważamy, że jest ona hybrydą zarówno postępu cywilizacyjno-technologicznego, rozwoju społeczno-ekonomicznego, osiągnięć i dorobku w sferze nauki i kultury/sztuki, świadczących niewątpliwie o inteligencji człowieka, jego aspiracjach i dążeniach, jak i konsekwencji procesu globalizacji, niedostatków natury materialnej, kulturowej i społecznej. Niezależnie od tego, który z obszarów – pozytywny czy negatywny – dominuje, już sam fakt obecności w danej przestrzeni tak licznie doświadczanych przez jednostki negatywnych zjawisk sygnalizuje zło, któremu należy się konstruktywnie przeciwstawić.

Zło jest wpisane w ludzką egzystencję, nie oznacza to jednak, że trzeba je „pielęgnować”, przeciwnie: jego obecność winna być sygnałem do podjęcia określonych działań mających na celu likwidację zła lub przynajmniej jego minimalizację. Zło to wartość negatywna, to para wartości pozytywnej – dobra. Znacomity filozof Martin Buber dobro i zło określał jako dwa popędy, które chociaż przeciwstawne, współdziałają z sobą; można powiedzieć, iż oba są niezbędne, regulują życie społeczne. Wszelako logika ludzkiej egzystencji, rozum, jakim człowiek dysponuje, winny służyć dokonywaniu wyborów pomiędzy tym, co pozytywne, co służy jednostce/społeczeństwu, a tym, co generuje trudności, konflikty i niedostatek².

Dramat doświadczania zła, które – jak zauważał ks. Józef Tischner – może być niekiedy piękne, to dramat życia człowieka, który nieustannie „zmuszany” jest do dokonywania wyborów służących jemu i zbiorowości³. Jakkolwiek mamy świadomość wszechobecnego istnienia zła, może nawet przyjmujemy, że jest ono koniecznością/perspektywą dla zaistnie-

¹ P. Sztompka: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008, s. 24.

² T. Gadacz: *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 2. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2009, s. 572. Zob. M. Buber: *Ja i Ty*. Przekł. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1992.

³ Ibidem, s. 636. Zob. J. Tischner: *Filozofia dramatu*. Wyd. 2. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2006.

nia dobra, to nasze myśli orientujemy ku dobru, jako jednej z uniwersalnych wartości, obok prawdy i piękna.

Sama kategoria dobra w naukach społecznych: filozofii, pedagogice, socjologii, jest poddawana dogłębnym analizom. Platon pisał: „Kto nie jest wewnętrznie zrośnięty i spokrewniony z tym, co moralne i piękne, ten [...] nigdy nie pozna prawdy o dobru i złu”⁴. Owa refleksja wielkiego filozofa czytelnie ilustruje, że wspomniane wartości ściśle z sobą korespondują, jak wskazuje praktyka, nie tylko w warstwie teoretycznej/naukowej, lecz także w codzienności.

Dobro w filozofii Platona odgrywało priorytetową rolę, było nie tylko wartością, lecz także cnotą. „O idei dobra Platon pisze, że jest podobna do słońca, które nie tylko oświeca rzeczy, ale również umożliwia im życie, rozwijanie się i rośnięcie [...]. Dobro [...] jest wszelkiego istnienia osnową. Dobro jest początkiem i końcem [...]. Jest pierwszą zasadą, wedle której powstał świat, i ostatecznym celem, do którego dąży”⁵.

Platon chciał normować życie ludzkie według idei dobra. Dla Arystotelesa nie istniało inne dobro niż realne. Naturę dobra, w ujęciu Arystotelesa, odnajdziemy nie na drodze abstrakcyjnego rozumowania, lecz w ustaleniu, jakie w rzeczywistości ludzie stawiają sobie cele⁶.

W okresie romantyzmu Jean-Jacques Rousseau pisał: „Istnieje nie tylko powszechne dobro, możliwe do poznania przez wszystkich, ale także powszechna wola, przez którą owo dobro może być uznane oraz wprowadzone w życie”⁷. Refleksja tego filozofa/pedagoga wskazuje formę czasownikową omawianej kategorii. A zatem dobro ujawnia się w aktywności/działaniu człowieka. Podobnie myślał Władimir Jankelewitch, gdy pisał, że „Dobro jest tym, co się czyni, co powinno się czynić”⁸.

Uważna lektura zaświadcza, że *dobrem* interesują się reprezentanci różnych dyscyplin naukowych i pozanaukowych na przestrzeni wszystkich minionych epok.

Dobro jako wartość, perspektywa działania czy cel powziętej aktywności czytelnie pojawia się również we wszystkich dziedzinach sztuki, niemal w każdym dziele. Zasadniczo, każdy wytwór artysty: obraz, rzeźba, film, książka, utwór muzyczny, sztuka teatralna, sam w sobie jest dobrem, pełniącym wiele funkcji artystycznych, emocjonalnych i społecznych. Każde dzieło jest też – zgodnie z koncepcją rzeźby społecznej Josepha

⁴ Cyt. za: W. Tatarkiewicz: *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: PWN, 1988, s. 98.

⁵ Cyt. za: ibidem, s. 100.

⁶ Zob. ibidem, s. 118.

⁷ Cyt. za: T. Gadacz: *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 1. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2009, s. 346.

⁸ Cyt. za: ibidem, s. 534.

Beuysa – komunikatem społecznym, czynnikiem inspirującym do dialogu, sferą poznania⁹.

Tak jak w przeszłości odnotowywano potrzebę doświadczania dobra, tak i współcześnie jest ono wartością priorytetową. Kategoria ta definiuje społeczność poszczególnych okresów historycznych, jej obecność we wszystkich sferach aktywności człowieka zaświadcza o ich kondycji, odpowiedzialności i umiejętności dokonywania wyborów. Ks. Józef Tischner wskazywał, iż „To nie bycie usprawiedliwia dobro, lecz dobro usprawiedliwia bycie”¹⁰. Refleksja znakomitego filozofa, znawcy życia społecznego uświadamia, że obecność dobra w przestrzeni społecznej jest warunkiem koniecznym, podstawą społecznej egzystencji.

Nie wdając się w głębsze analizy filozoficzne dotyczące funkcjonowania dobra i zła, pragniemy zwrócić uwagę na pewne/wybrane obszary ludzkiej aktywności, które w naszym przekonaniu modelują w istotnym stopniu codzienną rzeczywistość społeczną.

Już pobieżna analiza współczesnego życia dostarcza informacji o obecności w przestrzeni społecznej dobra, dostrzegamy je w zachowaniach, postawach, relacjach międzyludzkich, organizacji miasta, przestrzeni architektonicznej, ofertach kulturalnych, organizacji życia zawodowego i prywatnego. Jednak nader często we wspomnianych obszarach przejawia się niedostatek owej wartości, która w danym czasie/miejscu dla wielu nie jawi się jako wartość realna, obecna, ale staje się wartością pożądaną, oczekiwaną. Tę wartość warto poddać procesowi rewitalizacji, realizowanej poprzez szeroko rozumianą edukację z wykorzystaniem sztuki, którą to w niniejszym opracowaniu ujmować będziemy w kontekście wytworów artystycznych. W tym miejscu należy zaznaczyć, iż ze względu na istnienie wielu różnych formuł artystycznych, przejawów sztuki, obiektów o zróżnicowanej budowie, technice wykonania, a także ze względu na ogromną różnorodność stosunku odbiorców do tych wytworów, przypisanych im skojarzeń i interpretacji, ujęcie wytworu artystycznego w ramy definicyjne nastęrcza wielu trudności¹¹. Zatem w celu przybliżenia owego pojęcia, chcąc uniknąć mnożenia kontekstów, odniesiemy się do wyróżników wytworu artystycznego. I tak, w socjolo-

⁹ J. Beuys: *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej, 1990. Zob. J. Kaczmarek: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1995, nr 1.

¹⁰ J. Tischner: *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998, s. 187.

¹¹ M. Golka: *Socjologia sztuki*. Warszawa, 2008, s. 39 – podaję za: B. Mazepa-Domagała: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 18.

gicznym ujęciu jedyną cechą różnicującą wytwory artystyczne jest „podobanie się”, rozumiane jako „pragnienie współprzeżywania z wytworem, doznanie trudnej do określenia przyjemności mającej swe źródło w tym kontakcie. Można zatem przyjąć, iż »podobanie się« to nie tylko reakcja na formę, lecz ogólna reakcja syntetyzująca różne właściwości i »użytki« wytworu”¹², przy czym trzeba pamiętać, iż wcale nie musi być owo „podobanie się” „powodowane obecnością wartości – tradycyjnie rozumianych jako piękno, swe źródło może mieć w wielu innych wartościach, które wywołane zostały wieloma potrzebami, a których nie sposób jednoznacznie zdefiniować”¹³.

Rewitalizacja społeczna jako potrzeba powrotu wartości dobra

Sam termin „rewitalizacja społeczna” określamy tu jako „proces wyrażający się w działaniach podejmowanych przez społeczność lokalną posiadającą określony kapitał (potencjał) kulturowy i społeczny – reprezentowaną zarówno przez lokalne instytucje, stowarzyszenia czy jednostki – zorientowany na przywrócenie, poprawę oraz wzmocnienie warunków i jakości życia. [...] To aktywizacja i partycypacja lokalnej społeczności, w sferze społecznej i kulturalnej – uwzględniając przeszłość historyczną, tradycję i tożsamość kulturową – ma w rezultacie przyczynić się do budowania wspólnej przestrzeni życia przyjaznej dla zróżnicowanych kulturowo i etnicznie środowisk”¹⁴. Warunkiem osiągnięcia zamierzonych rezultatów jest świadomość istoty danego działania, potrzeby wprowadzenia określonych zmian/usprawnień oraz chęć uczestnictwa, aktywnej i biernej partycypacji w codziennej aktywności modelującej realia rzeczywistości.

Odczuwalny brak powszechnego dobra, a co za tym idzie poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji generuje zjawiska społecznie niepokojące, obejmujące swym zasięgiem coraz szersze grupy społeczne. Stajemy się lub już jesteśmy współcześnie obywatelami społeczeństwa ryzyka, jak zauważa Anthony Giddens¹⁵, które „wymusza” na nas permanentny wy-

¹² M. Golka: *Socjologia sztuki...*, s. 39 – cyt. za: B. Mazepa-Domagała: *Upodobania obrazowe dzieci...*, s. 18.

¹³ B. Mazepa-Domagała: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym...*, s. 18–19.

¹⁴ T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 31.

¹⁵ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2002.

siłek myśli i działań zorientowanych na zabezpieczenie i kompensację wspólnej przestrzeni życia. To narzuca pojawienie się nowych wartości i orientacji, które z większą lub mniejszą dynamiką aplikują się w codzienność społeczną.

„Wyłanianie się nowego ładu normatywnego pociąga za sobą konieczność zinternalizowania kolejnych (obowiązujących) w ponowoczesnym świecie norm, reguł i wartości. Nowe reguły gry powinny być powszechne albo przynajmniej respektowane przez większość aktorów społecznych, to znaczy winy stać się elementem wzajemnie na siebie ukierunkowanych aspiracji, oczekiwań partnerów działających w poszczególnych sferach i instytucjach współczesnego życia społecznego”¹⁶.

Przywołana refleksja staje się szczególnie istotna, gdy uwzględnimy coraz dynamiczniej szerzącą się wielokulturowość, a w konsekwencji pilną potrzebę edukacji, która pozwoliłaby racjonalnie wykorzystać ową różnorodność dla pożytku indywidualnego i społecznego, a tym samym zlikwidować lęki i bariery przed obcym/nieznany.

Współcześnie można również zaobserwować rysujący się obraz społeczeństw, które tworzą procesy dwójakiego rodzaju: „Z jednej strony są to procesy celowo wyzwalane przez ludzi w przyrodzie i społeczeństwie w oczekiwaniu, iż wywołują pewne pożądane stany. Z drugiej strony w grę wchodzi procesy, które są wprawdzie inicjowane przez ludzi, przebiegają jednak niezależnie od ich woli i wiedzy, nabierając nieprzewidywalnego charakteru”¹⁷. Wspomniane procesy generują zróżnicowane postawy, które wypełniają przestrzeń codzienności, będącej niepowtarzalną sferą naszych – indywidualnych i społecznych – doznań. „Nasz indywidualny udział w realiach codzienności wymaga pewnego, choć nie zawsze uświadomionego, wysiłku, zdolności percepcyjnych i reakcji emocjonalnych”¹⁸. To, jak postępujemy, jakie podejmujemy decyzje, jakie relacje budujemy z innymi ludźmi, zależy w decydującym stopniu od środowiska rodzinnego i realizowanego tam świadomie procesu wychowania i socjalizacji, a także od pozostałych środowisk wychowawczych, których wpływu doświadczyliśmy i nadal doświadczamy na co dzień. Człowiek jako istota społeczna realizuje swoje życie wśród innych. Uczestnicząc w codziennym spektaklu wzajemnej wymiany, kontaktów, relacji, współtworzenia, oczekujemy – nie werbalizując tego stale – życzliwości, wsparcia, dobra. I chociaż – jesteśmy przekonane – znakomita większość społeczeństwa

¹⁶ A. Radziejwicz-Winnicki: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004, s. 81.

¹⁷ W. Kwaśniewicz: *Procesy żywiołowe*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000, s. 209.

¹⁸ A. Radziejwicz-Winnicki: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany...*, s. 9.

posiada i wyraża taką potrzebę, to jednak doświadczenia codzienności zbyt często temu przeczą. Być może wynika to z braku wiedzy, iż dobro to nie tylko teoretyczne konstrukty ukute przez filozofów czy abstrakcyjne definicje w sferze aksjologicznej, to przede wszystkim wartości wyrażające się w społecznych relacjach, postawach i działaniach jednostek i grup społecznych stanowiących osnowę codziennego, powszechnego życia.

Nawet pobieżna diagnoza współczesnych społeczeństw ukazuje, że nasze oczekiwania i potrzeby w zakresie odczuwania dobra nie są w pełni zaspokajane. Niedostatek dobra, w naszym przekonaniu, w największym stopniu dostrzegany jest we wzajemnych relacjach rodzinnych i społecznych, w postawach wobec starszej części społeczeństwa, odpowiedzialnym realizowaniu czynności zawodowych i społecznych, sposobie komunikowania się, kulturze stosowanego języka, stosunku wobec odmienności/inności kulturowej, religijnej, rasowej, etnicznej, a także odmienności od powszechnie przyjętych norm stylizacji, mody. Wspomniany niedostatek dobra zauważalny jest też w kategorii kultury osobistej – stylu zachowania, porozumiewania się, wyrażania szacunku, manierach, życzliwości i grzeczności.

Kwestią nader istotną w czynionych rozważaniach jest nasza świadomość, iż brak powszechnego dobra funkcjonującego w ramach zaakceptowanych aktualnych norm i zasad postępowania społecznego generuje zachowania agresywne/przemocowe, stając się zarzewiem kolejnych konfliktów. Mając to na uwadze, warto podjąć konkretne działania, by powrócić do tego, co w przeszłości charakteryzowało, nie tylko rodzime, społeczeństwa, kultury – do dobra we wzajemnych relacjach i działaniach.

Przykładów obecności dobra w stosunkach społecznych dostarcza rodzima literatura piękna. Wystarczy przywołać *Lalkę* Bolesława Prusa lub *Rodzinę Połanieckich* Henryka Sienkiewicza, a ujrzymy przykład kultury, grzeczności we wzajemnych kontaktach, nawet wtedy, gdy przedmiotem rozmowy były sprawy sporne lub gdy rozmówcy byli w jawnym konflikcie. Nie wyobrażano sobie, by ludzie mieniący się osobami inteligentnymi i kulturalnymi porozumiewali się w sposób wykraczający poza przyjęte normy społeczne, by postawy, czyny nie były charakteryzowane przez określone maniery.

Wspominamy o tym, mając wszelako świadomość, że owe zachowania cechowały ówczesnie tylko pewną część społeczeństwa. Współcześnie nawet elity, które są znacznie bardziej wykształcone niż ówczesna arystokracja czy mieszczaństwo, nie przestrzegają pewnych zasad. Cenne byłoby uczynienie tej kwestii przedmiotem szerszej społecznej dyskusji. Ponadto warto zauważyć, iż tak jak w przeszłości, tak i obecnie w życiu codziennym dokonuje się nieustanny proces wychowania, oddziaływania, wreszcie naśladownictwa. Swoistym paradoksem jest, iż minione poko-

lenia miały możliwość doświadczania, edukacji społecznej na znacznie wyższym poziomie niż ten, z którym mamy do czynienia obecnie, niegdys doświadczano w kontaktach bezpośrednich grzeczności, szacunku, a zatem dobra znacznie częściej niż dzieje się to obecnie. Kultura ulicy, instytucji dawnej, XIX-wiecznej Warszawy i współczesnej znacznie się różnią w tym względzie. Różnica ta nie wypada na korzyść współczesnych pokoleń.

Priorytetową rolę w kształtowaniu właściwych i pożądanych postaw edukujących ku dobru winna pełnić – co warto podkreślić – rodzina, a dalej pozostałe środowiska wychowawcze: grupa rówieśnicza, szkoła oraz środowisko lokalne z istniejącymi tam instytucjami. Wszelako rolę edukatora, przewodnika w przedmiotowej kwestii może pełnić także sztuka (wszystkie jej dziedziny).

Sztuka (teatr, film) jako instrumenty kreujące dobro w codzienności w przestrzeni społecznej

Sztuka doskonale ilustruje i opisuje społeczeństwo, jego konstrukcję i funkcjonowanie. Stanowi, poprzez swoje dzieła, źródło poznania społeczeństwa w poszczególnych epokach. Najbardziej widoczne jest to w odniesieniu do literatury, „zwłaszcza prozy realistycznej (czyż nie są wyśmienitymi socjologami Balzac, Zola, Faulkner, Steinbeck, Grass, Marquez [...]). Treści socjologiczne odnajdujemy także w poezji i dramacie. [...] W niedyskursywny sposób obserwacje i intuicje na temat społeczeństwa sugeruje także malarstwo (Bruegel, Bosch, Rembrandt, Velazquez, Goya [...] i wielu innych), rzeźba, a nawet twórczość muzyczna, np. opera. Ogromną skarbnicą wiedzy socjologicznej jest film, fotografia, reportaż telewizyjny. I nic w tym dziwnego. Dominującym tematem sztuki jest przecież los człowieka, a los ten [...] nierozzerwalnie związany jest ze społeczeństwem”¹⁹.

Obszarem poznania, w kontekście socjologicznym i pedagogicznym, jest również teatr, bodaj najbardziej społeczna ze wszystkich dziedzin sztuki. To kompozycja idealna, łączy bowiem w sobie wszystkie pozostałe dziedziny, wydobywając z nich określone wartości.

Sztuka teatralna czy filmowa czerpie z przestrzeni społecznej inspiracje dla swej twórczości. Tak było w przeszłości i tak jest obecnie. Pojawiają się w sztuce wizje fantastyczne, nierealne, ale w całości kształcie dziedzictwa kultury są zdecydowanie rzadziej reprezentowane przez poszczególne dziedziny, zwłaszcza teatr, film czy malarstwo, niż obrazy

¹⁹ P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2012, s. 23.

rzeczywistości. Los człowieka, jego codzienne zmaganie się z trudnościami, aspiracje, dążenia czy doświadczanie radości, szczęścia bardziej niż światy fantastyczne zajmują poszczególnych twórców, dostrzegających w tym nie tylko materiał na kolejne artystyczne dzieło, ile – w myśl słów J. Beuysa – środek lub czynnik regulacji/zmiany poprzez fakt zaistniałego komunikatu, asumptu do dyskusji, dialogu, edukacji²⁰.

W ostatnich latach w Polsce odbywa się wiele festiwali filmowych i teatralnych, między innymi: Nowe Horyzonty we Wrocławiu, Warszawski Festiwal Filmowy, Festiwal Sztuki Reżyserskiej „Interpretacje”, Międzynarodowy Festiwal Teatralny „Dialog” – Wrocław, Malta Festiwal w Poznaniu, Festiwal Czterech Kultur w Łodzi. Na każdym z nich można podziwiać wielość i różnorodność propozycji ukazania biografii ludzkich w różnych konfiguracjach codzienności. To ilustracja, zarówno z przeszłości (adaptacje dawnych utworów, w tym dramatów), jak i z teraźniejszości, przykładów dobra w relacjach, kontaktach i działaniach społecznych.

Obok wymienionych festiwali w wielu środowiskach naszego kraju realizowane są liczne projekty, obejmujące poszczególne dziedziny sztuki; projekty te zorientowane są na aktywizowanie lokalnych społeczności w celu ich rewitalizacji²¹. Istotą podejmowanych działań jest coraz większa powszechność zaangażowania grup społecznych dostrzegających zasadność i skuteczność prowadzenia szeroko rozumianej edukacji poprzez określone dziedziny sztuki. Partycypacja bierna i czynna staje się płaszczyzną społecznego dialogu, wymiany poglądów, wreszcie namysłu i refleksji nad istniejącą rzeczywistością oraz wartościami pożądanymi.

Literatura, muzyka, plastyka z pewnością mogą być źródłem edukacji²², ale w jeszcze większym stopniu, jak się wydaje, doświadczeniu i rozbu-

²⁰ J. Kaczmarek: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1995, nr 1.

²¹ Zob. T. Wilk: *Rewitalizacja...; Logic of Some – Selected – Concepts in Contemporary Education. (Between Education and Perception of Committed Art/Theatre)*. Eds. A. Rzymanka-Fraćkiewicz, T. Wilk. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2014.

²² Zob. m.in. B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2009; Eadem: *Edukacja dla przyszłości, czyli o mocy wyobraźni*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice-Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, 2006; B. Mazepa-Domagała: *Edukacja kulturalna – wymiar historyczny i współczesny*. W: *Wychowanie opieka, wsparcie. Tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania*. Red. M. Wójcik. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hłonda, 2002.

dzeniu aktywności służy teatr²³ lub film. Wzbogacenie słowa obrazem czy bezpośredni kontakt z aktorem to niezwykle cenne doznania. Dodatkowym walorem prezentowania danego dzieła teatralnego jest często przestrzeń pozateatralna, tworząca naturalną scenografię. Stosowną ilustracją przywołanej refleksji są słowa wieszczki narodowej Adama Mickiewicza: „W słowach tylko chęć widzimy, w działaniu potęgę”.

Dostrzegając pilną potrzebę rewitalizacji kategorii dobra w codzienności przestrzeni społecznej, pragniemy zorientować naszą uwagę na wybrane przykłady z dziedziny sztuki teatralnej i filmowej ilustrujące codzienne życie ludzkie. W przykładach tych zaakcentujemy przedstawione trudności i ograniczenia, konflikty i smutki, pozytywne i negatywne emocje człowieka.

Motywym przewodnim tegorocznej edycji Malta Festiwal Poznań uczyniono temat: „Ameryka Łacińska. Mieszkańcy”, który ukazany został w wielu konfiguracjach – podczas spektakli, koncertów, instalacji, wystaw artystów odnieśli się do kluczowych problemów kontynentu, jakimi są wykluczenie, przemoc i narkotyki. Tematyka ilustrująca nie tylko rzeczywistość Ameryki Łacińskiej stała się impulsem do społecznych dyskusji, namysłu nad możliwościami kreowania rzeczywistości wolnej od wspomnianych problemów.

Zagadnieniem przewodnim równie znaczącego i realizowanego z wielką dbałością VII Międzynarodowego Festiwalu Teatralnego „Dialog” – Wrocław było pytanie o zło w człowieku. W prezentowanych spektaklach analizowano naturę ludzką, której owocem są faszyzm, ludobójstwo, rasizm, ale która nadal jest zdolna do ocalającej miłości. Podstawową dewizą współczesnego teatru jest przekonanie, że „Teatr musi być zanurzony w świecie, by móc przeciwstawiać się rzeczywistości”²⁴.

Zamysłem twórców festiwalowych było zaakcentowanie, że rozwój negatywnych zjawisk prowadzi do destrukcji. Znakomity holenderski twórca Johan Simons, reżyser kilku spektakli prezentowanych w ramach wspomnianego festiwalu, nie jest optymistą, gdy – nie tylko w swojej ojczyźnie – dostrzega brutalizację życia codziennego, prawo silniejszego i zanik empatii. Nie tylko Simonsowi „jego teatr wydaje się jednym wielkim biciem w dzwony. Dla Europy i świata”²⁵.

Negatywne zjawiska diagnozowane w przestrzeni (nie tylko) naszego kraju stały się przedmiotem zainteresowania autorów spektaklu *Żle ma się kraj* przygotowanego w teatrze w Bydgoszczy. Tematem sztuki jest na-

²³ Zob. H. Guzy-Steinke, T. Wilk: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2009.

²⁴ A. Kyzioł: *Światło, deszcz i krew*. „Polityka” 2013, nr 41, s. 83.

²⁵ Ibidem.

myśl nad tym, kiedy ostatnio było dobrze. Autorzy spektaklu „Szukają momentu w historii, kiedy jeszcze sfera publiczna funkcjonowała, a zysk i rynek nie były jedynymi wartościami, jakimi kieruje się demokratyczne państwo. Wsiadając do magicznej lodówki, trafiają do odbudowującej się po wojnie zachodniej Europy, która tworzy państwa opiekuńcze, inwestuje w publiczną edukację, służbę zdrowia, koleje i pocztę. Liczy się nie bogactwo jednostki, ale dobro ogółu. Dziś szczątki i ruiny państwa porasta gęsta trawa. Wyrastają z niej symbole kapitalizmu”²⁶.

Zasadniczo wiemy już, kiedy **było** dobrze. Autorzy innych spektakli zastanawiają się, kiedy znów **będzie**. To pytanie kierują do widzów. Czy ktoś zna odpowiedź?

Twórczość austriackiego reżysera Ulricha Seidla ukazuje jego „poszukiwania” dobra w relacjach ludzkich, w postawach, działaniach społecznych. Zwolennik naturalizmu i prawdy w sztuce filmowej ukazuje widzom naturalistyczne obrazy, które mają dowodzić, że człowiek to istota raczej nieszczęśliwa, poszukująca nadziei, bardzo często samotna²⁷. Przedstawiając w swoich filmach oblicza starości, Seidl podejmuje próbę dialogu z pokoleniem ludzi starszych, którym pragnie uświadomić, że starość to kolejny etap w życiu, że starość – tak jak młodość – może i powinna być piękna. Reżyser zwraca się także do przedstawicieli młodszej części społeczeństwa, by zechcieli dostrzec w starości mądrość, dobro i piękno, by szanowali osoby starsze i nie zabraniali im żyć według własnych scenariuszy.

Twórczość Seidla to przykład logicznej edukacji społecznej. Pytanie, czy zechcemy z niej skorzystać.

Starość i samotność to tematy twórczości nie tylko filmowej. Przykładem innego opracowania tego tematu może być spektakl Łukasza Kosa *Starość jest piękna*, prezentowany w przestrzeni Warszawy. To dobry tekst prowokujący do dyskusji o miejscu i roli osób starszych we współczesnym świecie. Dodatkowym walorem inscenizacji jest publiczność, często przypadkowi przechodnie, którzy zatrzymują się na warszawskim placu Konstytucji, by uczestniczyć w plenerowym spektaklu.

Mądrym przykładem edukacji do starości, do okazywania dobra osobom starszym jest film Doroty Kędzierzawskiej *Pora umierać*, ze znakomitą rolą Danuty Szafarskiej. To studium relacji pomiędzy starszą kobietą i jej synem, który nie dostrzega potrzeb swojej matki, zorientowany tylko na własne, materialne korzyści. To także znakomity obraz relacji babki i wnuczki, która jest jaskrawym przykładem postawy konsumpcyjnej, bezstresowego wychowania, braku zasad, wartości rodzinnych i społecznych. Film, co nie jest częste w rodzimej kinematografii, ukazuje triumf

²⁶ A. Kyzioł: *Środkowy czerwcowy*. „Polityka” 2013, nr 27, s. 70.

²⁷ Zob. J. Wróblewski: *Piekło w raju*. „Polityka” 2012, nr 29, s. 74.

mądrości starych kobiet, która nie poddaje się naciskom i dominacji współczesnego globalnego świata, pełnego nader często agresywnych i zorientowanych tylko na korzyści finansowe ludzi. Klarowny przykład triumfu dobra nad złem.

W pewnym zakresie relacje rodzinne obrazuje spektakl *Lament na placu Konstytucji*, który Krystyna Janda już kilka lat temu wprowadziła w przestrzeń miasta – właśnie na warszawski plac Konstytucji. Logicznie spójne, chociaż tak różne, monologi trzech kobiet: babci, matki i córki, to przykład relacji trzech pokoleń. Doskonale napisany tekst współczesnego dramaturga Krzysztofa Bizio jest dobrą ilustracją relacji rodzinnych i społecznych: „córka wyrzuca rodzicom hipokryzję, ale w prostytuowaniu się za jeansy z cekinami nie widzi nic złego, matka jest zdradzaną bezrobotną na prozacu, a babcia ma w życiu dwa cele: wygrać w totka i postawić mężowi nowy nagrobek”²⁸. Krytyk teatralny Aneta Kyzioł zauważa, że: „Na głęboką diagnozę społeczną trochę to za mało”²⁹, ale spektakl motywuje do refleksji, tym bardziej że przedstawiony obraz nie jest fikcją literacką i definiuje życie wielu rodzin w Polsce, ukazując charakter relacji i jakość życia poszczególnych jednostek.

Specyficzną próbą poszukiwania dobra w życiu, zwłaszcza w życiu osób pozbawionych wolności na skutek aktywności przestępczej, jest zwycięzca ubiegłorocznego festiwalu filmowego w Berlinie – dramat *Cezar musi umrzeć*. Reżyserzy Paolo i Vittorio Taviani swój film, będący kompozycją różnych form artystycznych, opierają na motywach dramatu *Juliusz Cezar* Williama Szekspira; tematem filmu jest inscenizacja sztuki Szekspira przygotowana przez osadzonych w rzymskim więzieniu o zastrzyżonym rygorze. Aktorzy – skazani z długimi wyrokami – zasadniczo nie komentują swojego życia, pozbawieni zasad moralnych, niezdolni do autorefleksji. Przemiana następuje za sprawą prób do spektaklu. „Dopiero dzięki frazom Szekspirowskiego dramatu o »swędzących dłoniach«, »pieniądzach zdobywanym szalbierstwem« i »dobru zastępowanym lepszym« dociera do nich prawda o nich samych. Jeden z gangsterów po zagraniu sceny budzenia się wyrzutów sumienia, która uświadomiła mu jego własną winę, szczerze nazywa Szekspira geniuszem, bo wydaje mu się, że dramaturg tak dobrze poznał świat *cosa nostry*, że musiał mieszkać w jego rodzinnym Neapolu. Inny wyznaje, że odkąd przeczytał sztukę, cela stała się dla niego prawdziwym więzieniem”³⁰.

Film jest istotnym przekazem o możliwości stosowania wobec osadzonych nowych, nadal niepowszechnych form resocjalizacji z wykorzystaniem sztuki. Po raz kolejny potwierdza, że oddziaływanie sztuki, zarówno

²⁸ A. Kyzioł: *Lament w deszczu*. „Polityka” 2007, nr 27, s. 59.

²⁹ Ibidem.

³⁰ J. Wróblewski: *Szekspir w więzieniu*. „Polityka” 2013, nr 3, s. 68.

na ludzi wolnych, jak i na izolowanych w zakładach karnych, ma wielką moc i niesie z sobą oczekiwane czytelne rezultaty.

Kategoria dobra to wartość pożądana nie tylko w grupie osób dorosłych, również dzieci są dobrem w pełni zainteresowane, nawet jeżeli nie zawsze precyzyjnie potrafią tę potrzebę określić.

Brak dobra w świecie dziecka, w przestrzeni, w której żyje, ilustruje spektakl *Dzieci Medei* w reżyserii Doroty Kędzierzawskiej, którego głównymi bohaterami są dzieci, pozornie spokojnie bawiące się w swoim pokoju, w rzeczywistości zaś pilnie obserwujące rzeczywistość i wsłuchujące się w informacje dochodzące ze świata dorosłych, który – jak się okazuje – nie jest bajką. Rzeczywistość dorosłych wkraczająca w świat dzieci nie gwarantuje poczucia bezpieczeństwa, dobra. Budzi lęk przed nieznanym i negatywne emocje. To doskonała lekcja dla dorosłych, mająca na celu uświadomienie im potrzeby odpowiedzialności i świadomości wychowawczej³¹.

Innym przykładem ilustrującym przestrzeń wspólną dzieci i dorosłych jest film Philippe'a Falardeau *Pan Lazar*, nakręcony na podstawie sztuki teatralnej. Akcja filmu rozgrywa się w szkole, jawiącej się tutaj jako metafora skonfliktowanego społeczeństwa. To symboliczny świat, ale z interesującymi portretami współczesności. Rzeczą dotyczy nie tyle umiejętności porozumiewania się ludzi o odmiennych kulturach, ile raczej empatii, umiejętności przeżywania cierpienia, zwłaszcza przez dzieci. Doświadczenie traumatyczne przeżywają dzieci z montrealskiej podstawówki, które muszą zmierzyć się z samobójczą śmiercią ulubionej nauczycielki, oraz nowy wychowawca – algierski imigrant, próbujący odnaleźć równowagę po stracie swojej rodziny. Bliskie relacje, czułość, ale i rozmowy o przemocy oraz śmierci budują porozumienie, relacje uczeń – nauczyciel, ale budzą też kontrowersje. To doskonały przykład realnych sytuacji, które muszą ośwoić młodzi ludzie. Kluczowa jest tu nieustanna rozmowa pomiędzy nauczycielem i uczniami, to, czego tak często brakuje w wielu szkołach³². Ten film to „Piękna, mądra przypowieść”³³.

O instytucji szkoły traktuje kolejny film: *Wrony*, który pragniemy przywołać jako przykład poszukiwania dobra w przestrzeni mocno niedoskonałej wychowawczo i społecznie. Dorota Kędzierzawska, reżyserka filmu, ukazuje jeden dzień z życia około 10-letniej bohaterki, którą wychowuje samotna matka z deficytem empatii, miłości, dobroci i troski. Dziewczynka zasadniczo wychowuje się poza domem, obserwując świat i szukając miłości, akceptacji. Podejmowane przez bohaterkę działania – uprowadzenie kilkuletniej dziewczynki i próba odgrywania wobec niej kochającej matki – nie przynoszą zaspokojenia potrzeb dziecka: miłości,

³¹ A. Kyzioł: *Dzieci Medei*. „Polityka” 2014, nr 23, s. 83.

³² J. Wróblewski: *Grupowa terapia*. „Polityka” 2013, nr 5, s. 69.

³³ *Ibidem*.

bezpieczeństwa i akceptacji. Bohaterka nie otrzymuje wsparcia ze strony szkoły i nauczycielki, która nie tylko nie okazuje jej troski, zainteresowania, pomocy, ale poprzez swoją postawę i komentarz dyskredytuje dziewczynkę wobec całej klasy. Film to doskonałe studium ukazujące losy dziecka będące konsekwencją wadliwych postaw, zaniedbań i braku odpowiedzialności dorosłych.

Ulrich Seidl mówił, że: „Kino musi drażnić. Sztuka – jeśli jest dobra – bulwersuje. Wyrwa rozleniwioną, wbitą w fotel publiczność z pozycji biernego obserwatora, pokazuje jej to, co ona sama stara się przed sobą ukryć. Konfrontuje ją z jej własnymi demonami. To się udaje tylko wówczas, gdy widzowie rozpoznają się w filmowym lustrze”³⁴.

Podstawowym aspektem jest to, czy widzowie zechcą poddać się refleksji, czy podejmą dyskusję, zechcą rozmawiać; nie chodzi o to, by publiczność przekonać do swej racji, ale by podzielić się argumentami. To pozwala budować więzi, dostrzegać trudności, nawet zło i podejmować współpracę na rzecz wspólnego dobra.

Na zakończenie

Przywołałyśmy zaledwie kilka – ujętych w formę spektaklu teatralnego lub filmu – obrazów współczesnego społeczeństwa, które doświadcza niedostatku dobra w różnych konfiguracjach swojej aktywności w przestrzeni społecznej.

Trudno o idealną receptę na dobro, ale nawet, wydawać by się mogło, niewielkie działania, zainteresowanie drugim człowiekiem i przeciwstawianie się wszechobecnemu złu dają nadzieję na zmianę, przeobrażenia mentalności i systemu wartości. Warto sięgać po przykłady dobrych zachowań, postaw, relacji – obecne w przeszłości, a pożądane współcześnie.

Wartościowym pomysłem na drodze edukacji do dobra jest wykorzystanie sztuki. Rejestrując rzeczywistość, sztuka pozwala uważniej przyjrzeć się zjawiskom, które często ignorujemy i których nie dostrzegamy. Sztuka to wielka siła, warto ją zatem zaaplikować w codzienność.

„Uczestnictwo w kulturze nie jest dla nas czymś odświętnym. Globalna kultura to podstawowy budulec naszej tożsamości, ważniejszy dla samodefinicji niż tradycje, narracje historyczne, status społeczny, pochodzenie, a nawet język. Z oceanu dóbr kultury wyławiamy te, które odpowiadają nam najbardziej – wchodzimy z nimi w dialog, oceniamy je”³⁵.

Ważne, by poszczególne jednostki zechciały sięgać do bogatej oferty artystycznej; poszczególne dzieła sztuki mogą stanowić nie tylko per-

³⁴ J. Wróblewski: *Piekło w raj...*, s. 75.

³⁵ P. Czerski: *Do analogowych*. „Polityka” 2012, nr 10, s. 65.

spektywę artystycznych doznań, lecz także źródło szeroko pojmowanej refleksji i edukacji.

Edukacja identyfikuje się z nauką, postrzeganą jako czynność i obszar wiedzy, warto wszelako w ten układ włączyć sztukę. Co prawda, nauka i sztuka doskonale „mogą się obywać bez siebie, strzegąc zazdrośnie swoich terytoriów. Tylko że to logika rodem z wojen kulturowych. O wiele ciekawsze poznawczo efekty przynosi międzyplemienna komunikacja”³⁶.

Sztuka w przestrzeni społecznej to już nie fanaberia czy jednorazowy zabieg, to jak dobro, pożądana potrzeba. Sztuka nie jest tylko artystycznym doświadczeniem, przeżyciem, współcześnie – może bardziej niż kiedykolwiek – stanowi praktykę społeczną.

Pośród wszystkich dziedzin sztuki, teatr jawi się jako najsprawniejszy instrument poznania człowieka i otaczającego go świata. Ma istotną moc w kreowaniu postaw, wartości, relacji społecznych. Warto zatem zadbać o to, by w najbliższej przyszłości sztuka, która wyrosła ze społeczeństwa i dla niego została powołana, stała się komplementarnym obszarem wsparcia i edukacji. Bezsprzeczna użyteczność sztuki, jej społeczne funkcje winny odnaleźć się w codziennej rzeczywistości. Tylko czy potrafimy i chcemy z tej oferty skorzystać?

Bibliografia

- Bendyk E.: *Od pająkokozy do pikselozy*. „Polityka” 2013, nr 22.
- Beuys J.: *Teksty, komentarze, wywiady*. Wybór, oprac., wstęp J. Jedliński. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej, 1990.
- Buber M.: *Ja i Ty*. Przekł. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX, 1992.
- Czerski P.: *Do analogowych*. „Polityka” 2012, nr 10.
- Gadacz T.: *Historia filozofii XX wieku*. Nurty. T. 1-2. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2009.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2002.
- Golka M.: *Socjologia sztuki*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2008.
- Guzy - Steinke H., Wilk T.: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2009.
- Kaczmarek J.: *Joseph Beuys: od koncepcji artystycznej do teorii społecznej*. „Kultura i Społeczeństwo” 1995, nr 1.

³⁶ E. Bendyk: *Od pająkokozy do pikselozy*. „Polityka” 2013, nr 22, s. 56.

- Kwaśniewicz W.: *Procesy żywiołowe*. W: *Encyklopedia socjologii*. T. 3. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2000.
- Kyzioł A.: *Dzieci Medei*. „Polityka” 2014, nr 23.
- Kyzioł A.: *Lament w deszczu*. „Polityka” 2007, nr 27.
- Kyzioł A.: *Środkowy czerwcowy*. „Polityka” 2013, nr 27.
- Kyzioł A.: *Światło, deszcz i krew*. „Polityka” 2013, nr 41.
- Logic of Some – Selected – Concepts in Contemporary Education. (Between Education and Perception of Committed Art/Theatre)*. Eds. A. Rzymiełka-Frańkiewicz, T. Wilk. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2014.
- Mazepa-Domagała B.: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”, 2009.
- Mazepa-Domagała B.: *Edukacja dla przyszłości, czyli o mocy wyobraźni*. W: *W kręgu sztuki i ekspresji dziecka. Rozważania inspirujące*. Red. K. Krasoń, B. Mazepa-Domagała. Mysłowice-Katowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, 2006.
- Mazepa-Domagała B.: *Edukacja kulturalna – wymiar historyczny i współczesny*. W: *Wychowanie – opieka – wsparcie (tradycje i doświadczenia polskiej pedagogiki oraz możliwości współczesnego ich wykorzystania)*. Red. M. Wójcik. Mysłowice: Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Kardynała Augusta Hlonda, 2002.
- Mazepa-Domagała B.: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Radziewicz-Winnicki A.: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2004.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012.
- Sztompka P.: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*. T. 1. Warszawa: PWN, 1988.
- Tischner J.: *Filozofia dramatu*. Wyd. 2. Kraków: Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, 2006.
- Tischner J.: *Spór o istnienie człowieka*. Kraków: Wydawnictwo Znak, 1998.
- Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.

Wróblewski J.: *Grupowa terapia*. „Polityka” 2013, nr 5.

Wróblewski J.: *Piekło w raju*. „Polityka” 2012, nr 29.

Wróblewski J.: *Szekspir w więzieniu*. „Polityka” 2013, nr 3.

Beata Mazepa-Domagąła, Teresa Wilk

**Goodness, the Real or Desirable Value?
Reflections from the Perspective of the Need
for Revitalization of Goodness
Through Art / Theater in the Everyday of the Social Space**

Summary: The presented article is a reflection of the authors on a scarcity of goodness in the social space. Taking into consideration that goodness is a prerequisite for a rewarding human existence, it is vital to be aware of the need for experiencing / the presence of goodness in all areas of human activity at every stage of human life. By recalling some titles of literature illustrating the manifestations of goodness in everyday social relationships, attitudes and actions, the authors would like to direct the readers' attention to only selected areas which - at low cost of willingness, kindness, responsibility, may become a space where goodness will be not merely a sought-after value, but will become a genuinely real value. What is also worth noticing is the involvement and participation of art / theater in shaping positive needs, including the need for goodness.

Key words: goodness, value, revitalization, social space, art, theater

Beata Mazepa-Domagąła, Teresa Wilk

**Das Gute – wirklicher oder gesuchter Wert?
Die Reflexionen in Bezug auf den Revitalisierungsbedarf des Guten
mittels Kunst/Theater im Alltag**

Zusammenfassung: Der vorliegende Artikel ist Folge der von den Verfasserinnen angestellten Reflexionen über den Mangel an dem Guten im gesellschaftlichen Raum. Angenommen, dass das Gute eine das sinnvolle Leben des Menschen bestimmende Bedingung ist, sollte man sich darüber klar werden, dass das Gute auf allen Gebieten der menschlichen Aktivität und in jedem Lebensabschnitt notwendig ist. Sich auf manche Titel der schönen Literatur berufend, die verschiedene Ausdrücke des Guten in alltäglichen gesellschaftlichen Beziehungen, Haltungen und Handlungen veranschaulichen, möchten die Verfasserinnen die Leser nur auf diese ausgewählten Gebiete aufmerksam machen, wo das Gute nicht nur gesucht sondern auch völlig erreichbar wird. Sie betonen dabei das Engagement und die Teilnahme der Kunst/des Theaters an dem Prozess, günstige Bedürfnisse, darunter das Gute, zu bilden.

Schlüsselwörter: Gutes, Wert, Revitalisierung, gesellschaftlicher Raum, Kunst, Theater

Studia i rozprawy



Alina Dworak
Uniwersytet Śląski

Zdrowie jako determinant ludzkiego potencjału

Ludzie błagają Boga o zdrowie. Nikt jednak ze śmiertelników nie myśli, że zachowanie zdrowia leży w jego własnych rękach.

Demokryt z Abdery

Wprowadzenie

Człowiek – jako istota biopsychospołeczna – na każdym etapie rozwoju jest inny, ciągle się zmienia, zarówno pod względem fizycznym, morfologicznym, psychicznym, jak i społecznym. Ową zmienność determinują nie tylko właściwości biologiczne, lecz także środowisko, w którym człowiek żyje, rozwija się. W określonym środowisku człowiek ma określone potrzeby i swoim zachowaniem dąży do ich zaspokojenia, co z kolei warunkuje prawidłowe funkcjonowanie jednostki, zarówno to biologiczne, jak i społeczne, związane z pełnieniem ról społecznych.

Należy zatem zadać pytanie: co determinuje rozwój człowieka, decydując o jego zasobach, możliwościach, sile, mocy, potencjale?

Na proces rozwoju człowieka i ostateczny efekt tego rozwoju składa się interakcja między genami a środowiskiem. Każdy osobnik jest istotą niepowtarzalną, ma swój genotyp, czyli przekazany przez rodziców zestaw informacji genetycznej, a także indywidualny zespół anatomicznych, fizjologicznych, biochemicznych cech. Te pozostające poza naszym wpływem czynniki nazywamy determinantami. Na środowisko życia człowieka składa się środowiska naturalne, przyrodnicze, jak i środowisko społeczne, które tworzy rodzina wraz z jej warunkami socjalno-bytowymi

i pełnionymi funkcjami oraz w którym jednostka dojrzewa. W każdym z tych środowisk obecne są czynniki, które mogą ulegać modyfikacji, a tym samym w sposób pozytywny lub negatywny oddziaływać na jednostkę, zmieniając przekazywany przez rodziców potencjał genetyczny¹. Aby przeżyć, człowiek, który przez wieki żył we względnej harmonii ze środowiskiem, był zmuszony do wysiłku fizycznego; w XX wieku owo środowisko stało się dla ludzi zagrożeniem. Współczesny człowiek swoją pracę wykonuje na siedząco, po powrocie do domu odpoczywa, siedząc przed telewizorem czy komputerem. Tryb życia współczesnego człowieka, jak podaje Irmina Mięśowicz, zmieniła „chemia, która opanowała prawie wszystkie dziedziny życia. Zmienia się skład gleby, powietrza, a także pożywienia”². Eliminacja z życia codziennego aktywności ruchowej, niewłaściwy sposób odżywiania, podwyższona aktywność układu nerwowego pośrednio przyczyniły się do spadku skuteczności mechanizmów adaptacji fizjologicznej i wzrostu zapadalności na wiele chorób, w tym chorób cywilizacyjnych, na przykład cukrzycy, alergii, chorób układu krążenia³.

Zagadnienie zdrowia, jego uwarunkowań, wpływu na rozwój i społeczne funkcjonowanie człowieka jest przedmiotem zainteresowania uczonych, badaczy od najdawniejszych czasów. Od zawsze człowiek dążył do utrzymania (lub odzyskania) pełnej sprawności zarówno biologicznej, psychicznej, jak i społecznej, umożliwiającej normalne życie.

Dyskurs wokół pojęcia „zdrowie”

Jak pisze Barbara Woynarowska, „Zdrowie jest pojęciem abstrakcyjnym, bardzo trudnym do zdefiniowania i do mierzenia. Zajmują się nim przedstawiciele nauk medycznych i społecznych (psychologia, socjologia, pedagogika zdrowia) oraz nauk o zdrowiu, zdrowia publicznego, promocji zdrowia”⁴. Wielość definicji zdrowia pozwala wnioskować, że jest to pojęcie wieloznaczne, często definiowane i interpretowane w zależności od kontekstu; problematyka zdrowia aktualnie bywa rozważana w perspektywie nie tylko naukowej, lecz także społecznej.

¹ B. Woynarowska: *Rozwój biologiczny człowieka*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Woynarowska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 42.

² I. Mięśowicz: *Genetyczne i środowiskowe czynniki rozwoju człowieka i zachowania*. W: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Red. A. Jacewski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001, s. 240.

³ Ibidem, s. 240–242.

⁴ B. Woynarowska: *Zdrowie i wybrane problemy zdrowotne dzieci i młodzieży*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania...*, s. 18.

Warto pokrótce przypomnieć postrzeganie idei zdrowia w medycynie europejskiej. W IV wieku przed narodzeniem Chrystusa na greckiej wyspie Kos Hipokrates propagował zasady, zgodnie z którymi dobre samopoczucie, rozumiane jako zdrowie lub jego brak (choroba), zależy od równowagi między tym, co nasz otacza, i tym, co na nas oddziałuje, czyli wiatrem, temperaturą, wodą, glebą, a indywidualnym sposobem odżywiania, zwyczajami seksualnymi, pracą czy odpoczynkiem. Owa równowaga zewnętrzna między tym, co nas otacza, ma wpływ na równowagę wewnętrzną. Stosowane praktyki medyczne były rozumiane jako pomaganie siłom natury w odzyskiwaniu przez człowieka zdrowia⁵. Personifikację pojęcia zdrowia stanowiła Hygeia, grecka bogini, w wielu źródłach podawana jako córka, siostra lub żona pierwszego legendarnego greckiego lekarza Asklepiosa. Hygeia symbolizuje cnoty zdrowego życia, ideał „w zdrowym ciele zdrowy duch”, a zatem wiarę, że każdy, kto żyje zgodnie z rozumem, może być zdrowy. Od imienia tej bogini wywodzi się nazwa higieny. Asklepios, reprezentujący nurt medycyny naprawczej, zadania lekarza sprowadzał do leczenia chorób i przywracania zdrowia. Zatem Asklepios i Hygeia symbolizują dwa nurty medycyny istniejące od zamierzczłtych czasów⁶.

Platon (437–347 p.n.e.) definiował zdrowie jako funkcję doskonalenia życia i kulturowej relatywizacji diety. W IV wieku p.n.e. stoicy w swojej filozofii wywyższali ponad wszystko wartości umysłowe, dewaluując wartość zdrowia fizycznego. W owych czasach sposób życia w zdrowiu i radzenie sobie w chorobie były miernikiem poziomu kultury, a sama śmierć w hierarchii wartości zajmowała niską pozycję. Filozofowie greccy i rzymscy oraz lekarze owych czasów swoje poglądy opierali na opisanym przez Galena (129–199 n.e.) tzw. schemacie uniwersalnym i dziele *Corpus Hipocraticum*. Warto zaznaczyć, że ówczesne zapatrywania na problematykę zdrowia były zbliżone do poglądów Hipokratesa.

Symboliczną postacią przejścia od medycyny średniowiecznej do medycyny czasów nowożytnych jest niemiecki lekarz i filozof Paracelsus (1493–1541), twórca uniwersalnej doktryny makro- i mikrokosmosu, według której zdrowie nie jest przez naturę dane, a musi być stale zdobywane⁷. Na przełomie XVIII i XIX wieku filozof Friedrich Wilhelm Joseph von

⁵ M. Sygit: *Wprowadzenie*. W: Idem: *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2010, s. 21–22.

⁶ B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. W: Eadem: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007, s. 17–18.

⁷ J. Karński: *Znaczenie rozwoju pojęcia zdrowie dla tworzenia nowych pojęć i wartości*. W: Idem: *Praktyka i teoria promocji zdrowia. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: CeDeWu, 2003, s. 10.

Schelling wyrażał pogląd, że choroba to składowa życia będąca objawem zmiany proporcji życiowych zasad, a zdrowie spostrzegał jako równowagę owych zasad. Georg Wilhelm Friedrich Hegel z kolei określał chorobę jako stan organizmu będącego nosicielem „bakcyła śmierci”, podczas gdy zdrowie oznaczało harmonię tego organizmu. Od XIX wieku medycyna zaczęła się ograniczać do działań leczniczych⁸. Od XX wieku aż po czasy nam współczesne ośrodkiem myśli o zdrowiu jest człowiek w wymiarze holistycznym. Zdrowie zaś podlega interpretacji nie tylko medycznej, lecz także fizjologicznej, socjologicznej, psychologicznej, społecznej, technologicznej, kulturowej⁹.

Granicą oddzielającą medyczne ujęcie zdrowia od jego współczesnych koncepcji było w 1941 roku sformułowanie ukute przez George'a Sigeristę, że zdrowym może być człowiek o harmonijnym rozwoju fizycznym, psychicznym, dobrze adaptujący się w środowisku społecznym, realizujący swoje zdolności fizyczne i umysłowe, dostosowujący się do zmieniającego się otoczenia, jeśli zmiany nie wykraczają poza granice przyjętych norm. A zatem zdrowie nie ogranicza się tylko do braku choroby; zdrowie to ponadto pełna radość i ochota wypełniania nałożonych na każdego obowiązków. To właśnie propozycja Sigeristy była podstawą definicji zdrowia zawartej w dokumentach WHO¹⁰. W definicji tej organizacji zdrowie ujęto w kategorii dobrostanu, dobrostan społeczny określono jako funkcjonowanie w relacjach społecznych, to, w jakim stopniu ludzie są aktywni w życiu społeczności, których są uczestnikami. Zdrowy człowiek to człowiek zdolny do realizacji zadań, które sobie wyznaczył lub które zostały mu wyznaczone¹¹. Jak głosi dokument *Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku*, we współczesnej koncepcji zdrowia i promocji zdrowia przyjmuje się, że zdrowie to prawo każdego człowieka¹². Zdrowie człowieka traktowane jest w sposób całościowy, wielowymiarowy, uwzględnia się to, że jest ono uwarunkowane wieloma czynnikami. Zdrowie jest dynamicznym procesem równoważenia potrzeb jednostki z wymaganiami stawianymi przez otoczenie; determinowane poziomem zasobów, tkwiących w jed-

⁸ E. Syrek: *Zdrowie i jego determinanty*. W: Eadem: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000, s. 38.

⁹ J.B. Karski: *Znaczenie rozwoju pojęcia zdrowia...*, s. 9–11.

¹⁰ B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne...*, s. 18–19.

¹¹ B. Tobiasz-Adamczyk: *Socjologiczne koncepcje zdrowia i choroby*. W: Eadem: *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 22–23.

¹² *Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku*. [Tłum. J.B. Karski]. Warszawa-Kraków: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia-Uniwersyteckie Wydawnictwo „Vesalius”, 2001, s. 11.

nostce oraz w środowisku; zasoby te składają się na potencjał zdrowotny człowieka¹³.

Pojęcie zdrowia od lat osiemdziesiątych XX wieku pojawia się w dokumentach i publikacjach WHO. Jest to efektem przemian, przechodzenia od „ery medycznej” do „postmedycznej”, która zakłada obciążenie walką o zdrowie instytucji życia społecznego i kładzie duży nacisk na indywidualne zachowania zdrowotne¹⁴. Współczesne definicje ujmują zdrowie w kategorii samodzielności, aktywności i twórczego życia. Zdrowie określane jest w kategorii potencjału, jakim człowiek dysponuje w realizacji swoich celów, dopasowanych do swoich możliwości, strategii życiowych¹⁵.

Historia rozumienia pojęcia zdrowia to historia idei łączących się z praktyką medyczną i rzeczywistością społeczno-kulturową¹⁶.

Zdrowie jako potencjał

Rozwój człowieka można zdefiniować jako proces zmierzający do poszerzenia możliwości jednostki. Możliwości te mogą być nieograniczone i zmienne, ale bez względu na poziom rozwoju, czas i miejsce służą zdrowiu, gwarantującemu dostęp do wiedzy, zasobów materialnych, intelektualnych, zapewniających lepszy poziom, jakość życia. Postrzeganie przez człowieka swoich możliwości w kontekście kultury, wartości, osobistych celów, standardów pozostaje w ścisłym związku ze stanem fizycznym, psychicznym człowieka, jego społecznymi relacjami i stopniem niezależności. Zdrowie należy więc postrzegać jako dynamiczny proces stałego przystosowywania się organizmu do warunków biogeograficznych, społeczno-bytowych gwarantujących optymalne funkcjonowanie jednostki przez jak najdłuższy czas. Zdrowie we wszystkich społeczeństwach, kulturach jest dobrem, stanem pożądanym i odczuwanym, uznawanym za wartość i zasób społeczeństwa¹⁷.

¹³ M. Kowalski, A. Gaweł: *Wstęp*. W: *Iidem: Zdrowie - wartość - edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006, s. 10.

¹⁴ T.B. Kulik: *Koncepcja zdrowia w medycynie*. W: *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych*. Red. T.B. Kulik, I. Wrońska. Stalowa Wola: Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Filia. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 2000, s. 15.

¹⁵ Z. Kawczyńska-Butrym: *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Lublin: Makmed, 2008, s. 60-61.

¹⁶ J.B. Karski: *Zdrowie i promocja zdrowia (aspekt ewolucyjny)*. W: *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Red. J.B. Karski, Z. Słoińska, B.W. Wasilewski. Wyd. 2. Warszawa: Sanmedia, 1994, s. 15-18.

¹⁷ B. Woynarowska: *Zdrowie, edukacja do zdrowia, promocja zdrowia*. W: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania...*, s. 110-111.

Wśród wielości podejść do definiowania zdrowia znajdują się również takie, które ujmują zdrowie w kategorii potencjału, wartości, zasobów. W 1986 roku w Ottawie przyjęto najnowszą definicję zdrowia, według której „zdrowie jest zasobem, potencjałem indywidualnym i społecznym, jednym z bogactw naturalnych kraju, determinujących rozwój społeczny, gospodarczy, indywidualny. Sprzyjają lub szkodzą mu czynniki polityczne, ekonomiczne, społeczne, kulturowe, środowiskowe, biologiczne oraz sposób postępowania, wreszcie styl życia”¹⁸. Również socjologiczny paradygmat zdrowia wyraża zdrowie w dwóch pojęciach: dynamicznej równowagi i potencjału zdrowia. Warunkiem utrzymania owej równowagi jest potencjał zdrowotny właściwy człowiekowi i otaczającemu go środowisku; wielkość tego potencjału warunkują: odporność na stres, fizjologiczne rezerwy energii, otrzymywane wsparcie społeczne, prozdrowotne czy proekologiczne systemu wartości kulturowych¹⁹. Pojęcie zasobu kojarzy się z zasobami naturalnymi lub z zasobami ludzkimi, z czymś, co posiadamy czy zgromadziliśmy, ale jednocześnie wskazuje na coś pożądanego, wartościowego, warunkującego osiągnięcie zamierzonego celu. Jak pisze Anna Gaweł, „pojęcie zasobu w relacji do zdrowia może być stosowane w dwojakim znaczeniu: można potraktować samo zdrowie w charakterze zasobu bądź stosować odwrotny kierunek relacji i wówczas poddać analizie zasoby dla zdrowia (zasoby zdrowotne) – czyli czynniki służące jego osiągnięciu i doskonaleniu”²⁰. W *Narodowym Programie Zdrowia na lata 2007–2015* czytamy, że zdrowie jest zasobem, bogactwem jednostki i społeczeństwa, tylko społeczeństwo zdrowe gwarantuje społeczno-ekonomiczny rozwój. Zdrowie jako środek służy zdobywaniu lepszej jakości życia, gwarantującej sprawne i satysfakcjonujące funkcjonowanie do późnej starości. Jako że zdrowie nie ma charakteru statycznego, we wszystkich okresach życia należy je chronić, czemu ma służyć profilaktyka; promocja zdrowia ma za zadanie pomnażanie i zwiększanie potencjału zdrowia, w sytuacji choroby natomiast należy zdrowie przywracać, czemu ma służyć leczenie lub rehabilitacja²¹. Zdrowie jest za-

¹⁸ M.A. Basińska: *Wybrane zagadnienia z psychologii zdrowia*. W: *Promocja zdrowia. Dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*. T. 1: *Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*. Red. A. Andruszkiewicz, M. Banaszekiewicz. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 2008, s. 26.

¹⁹ R. Gil, A. Dziedziczko: *Pojęcie świadomości zdrowotnej, zdrowia i choroby*. „*Zdrowie Publiczne*” 2004, nr 114 (2), s. 250–255.

²⁰ A. Gaweł: *Problematyka zasobów zdrowotnych w kontekście pedagogicznym*. W: *Edukacja zdrowotna. Dokonania, aktualności, perspektywy*. Red. I. Gembalczyk, B. Fedyn. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2013, s. 25.

²¹ *Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015*. http://www.mz.gov.pl/_data/assets/pdf_file/0020/12494/zal_urm_npz_90_15052007p.pdf [dostęp: 16.05.2013].

sobem (środkiem) dla każdego człowieka; z zasobu tego człowiek może korzystać. Wykorzystanie potencjału zdrowia umożliwia jednostce życie twórcze, satysfakcjonujące, spełnione. Tylko społeczeństwo zdrowe jest zdolne do tworzenia dóbr materialnych kulturowych²². A zatem człowiek zdrowy może lepiej i łatwiej wykorzystywać swoje możliwości, odnosić sukcesy, rozwijać swoje pasje i zainteresowania. Obciążenie chorobami, niepełnosprawność czy przedwczesna umieralność mają konsekwencje zarówno ekonomiczne, jak i społeczne.

Zdrowie można analizować z perspektywy wartości (w zależności od sposobu interpretowania tego pojęcia)²³:

- deklarowanych - zdrowie uznawane za warunek szczęścia, uważane za coś bardzo ważnego;
- akceptowanych - zdrowie należy szanować i o nie dbać;
- pożądanym - bycie zdrowym i utrzymanie zdrowia wymaga energii, środków finansowych;
- praktykowanych - to rzeczywiste działanie na rzecz zdrowia, wzmacnianie go, wykorzystywanie do osiągnięcia innych celów.

Zdrowie jako wartość indywidualna czy społeczna jest tematem zarówno nauk społecznych, jak i nauk o wychowaniu w promocji zdrowia. Jest niezbędne w osiągnięciu indywidualnych celów życiowych, zaspokajaniu aspiracji życiowych, a w kontekście wartości społecznej generuje pomnażanie dóbr społeczno-ekonomicznych i kulturowych²⁴. Wartość zdrowia wyzwala siły, motywuje, warunkuje stosunek do otaczającego świata, ocenę przeszłości, wybór celów i kierunku działania. Stanowi źródło tożsamości jednostki, pozwala na podejmowanie istotnych decyzji, takich jak wybór zawodu, stylu życia, inspiruje do działania, jest czynnikiem aktywującym ku podmiotowości. Korelacja wartość - zdrowie, zdrowie - wartość odnosi się do egzystencji jednostki, do podmiotowego procesu bycia, stawania się, spełnienia. Aby tak pojmowane zdrowie stało się instrumentem prawidłowego rozwoju, musi być dostrzeżone, zrozumiane, zaakceptowane, urzeczywistnione²⁵.

²² B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna - podstawy teoretyczne i metodyczne...*, s. 40.

²³ Z. Ratajczak: *Model zachowania się człowieka wobec własnego zdrowia. Wnioski dla praktyki promocyjnej*. W: *Promocja zdrowia. Psychologiczne podstawy wdrożeń*. Red. Z. Ratajczak, I. Heszen-Niejodek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997, s. 58-59.

²⁴ E. Syrek: *Środowisko, kultura i zdrowie. Modele polityki i stanowisk w kwestii promocji zdrowia*. W: Eadem: *Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 40.

²⁵ M. Kowalski, A. Gaweł: *Aksjologiczne konteksty zdrowia*. W: Iidem: *Zdrowie - wartość - edukacja...*, s. 60-61.

W latach siedemdziesiątych XX wieku pojawiło się związane ze zdrowiem pojęcie jakości życia. Pojęcie to obejmuje aspekty życia dotyczące zdrowia i działania służące utrzymaniu zdrowia. Jakość życia definiowana jest jako zadowolenie jednostki z fizycznego, psychicznego, emocjonalnego funkcjonowania, relacji rodzinnych i społecznych, a także tego, w jaki sposób stan zdrowia wpływa na zdolność prowadzenia normalnego życia²⁶. W pomiarze jakości życia związanej ze zdrowiem uwzględnia się obszary (zagadnienia) dotyczące:

- funkcjonowania fizycznego (samoobsługa, poruszanie się),
- funkcjonowania psychicznego w kontekście pozytywnych i negatywnych emocji,
- funkcjonowania społecznego, a więc więzi społeczne, stosunki rodzinne, ogólne samopoczucie i zadowolenie z życia oraz postrzeganie zdrowia²⁷.

Szczególnie ważnym wyznacznikiem jakości życia jest stan zdrowia. Dlatego w dokumentach WHO zwraca się uwagę na znaczenie zdrowia nie tylko dla jakości życia jednostek czy grup społecznych, lecz także dla rozwoju kulturowego, społecznego, ekonomicznego²⁸.

Zatem zdrowie, będące obiektem pragnień wielu ludzi, nie musi być równoznaczne z odczuwaniem dobrego samopoczucia. Możemy powiedzieć, że jest pewnym stanem posiadania, mocą, możliwością, wytwórczą zdolnością tkwiącą w każdym człowieku.

Podsumowanie, czyli o potrzebie inwestowania w zdrowie i wychowania do zdrowia

Człowiek sam tworzy własne zdrowie. Podczas czynności dnia codziennego, pracy, zabawy, odpoczynku, pracy dla środowiska tworzy się i odczuwa zdrowie. Aby być aktywnym w trosce o swoje zdrowie, kontrolować własne zdrowie, wzmacniać jego potencjał, uczestniczyć w procesie leczenia, należy wiedzieć, czemu służy edukacja zdrowotna, będąca zasadniczym elementem promocji zdrowia, rozumieć edukację zdrowotną, umieć i chcieć ją zastosować²⁹. Edukacja zdrowotna

²⁶ B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne...*, s. 42–43.

²⁷ J. Mazur: *Pomiar jakości życia. W: Horyzonty metodyczne w epidemiologii*. Red. Z.J. Brzeziński. Warszawa: Komisja Epidemiologii i Zdrowia Publicznego. Wydział Nauk Medycznych PAN, 2005, s. 41.

²⁸ E. Syrek: *Wstęp. W: Eadem: Zdrowie i wychowanie a jakość życia...*, s. 9–10.

²⁹ B. Woynarowska: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne...*, s. 126–128.

obejmuje wiedzę, przekonania, zachowania, sposoby i style życia, służące utrzymaniu zdrowia na odpowiednim poziomie³⁰. Kształtowanie własnego zdrowia oraz dbałość o nie wymaga przyjęcia wobec zdrowia postawy autokreacyjnej, związanej z przekonaniem, że każdy człowiek jest odpowiedzialny za swój los, pomyślność i zdrowie. Swoim zachowaniem człowiek może kreować zdrowie, aby zagwarantować jego sprawne funkcjonowanie oraz możliwość zaspokajania życiowych aspiracji jak najdłużej³¹.

W dokumencie WHO *Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku* wskazano na potrzebę inwestowania w zdrowie możliwie jak najwcześniej. Już w okresie prenatalnym powinno się przygotować rodziców dziecka do pełnienia nowych ról poprzez dostarczenie odpowiedniej wiedzy, przygotowującej rodziców do porodu i opieki nad niemowlakiem. W okresie dzieciństwa głównym obiektem oddziaływań edukacyjnych oprócz rodziców i dziecka powinni być pozostali członkowie rodziny oraz instytucje opieki zdrowotnej. Przekazywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności niezbędnych do poznawania i zrozumienia siebie samego, otaczającego środowiska, nabywania umiejętności komunikacji interpersonalnej oraz zdrowego stylu życia ze wskazaniem znaczenia aktywności fizycznej, racjonalnej diety to priorytetowe zadania dla okresu dzieciństwa. W okresie szkolnym pojawiają się nowe wyzwania w zakresie edukacji zdrowotnej; rodzice, szkoła powinni zwrócić szczególną uwagę na nowe obciążenia psychiczne towarzyszące dziecku, a związane z realizacją programu nauczania czy funkcjonowaniem społecznym dziecka/ucznia. W edukacji zdrowotnej należy położyć nacisk na kształtowanie osobowości, nawyków i przekonań, właściwych postaw wobec zdrowia, poczucia odpowiedzialności za zdrowie własne i innych, potrzeby klasyfikacji własnego systemu wartości czy kształtowanie prozdrowotnego stylu życia. W okresie dorastania znaczenia nabiera wspomaganie procesu poszerzania wiedzy w zakresie zdrowia fizycznego, psychicznego, społecznego, wzmacnianie poczucia odpowiedzialności za zdrowie czy świadomości ekologicznej³². Jak podaje Ewa Syrek, „dbałość o zdrowie dzieci, tworzenie im zdrowego startu w życie musi być najwyższym priorytetem każdego społeczeństwa, także polskiego. Dobre zdrowie fizyczne i psychospołeczne dzieci i młodzieży łączy się wieloaspektowo z odpowiednim funkcjonowaniem środowiska rodzinnego, szkolnego, grup rówieśniczych, środowiska lokalne-

³⁰ M. Sygit: *Wprowadzenie...*, s. 26-27.

³¹ A. Gniazdkowski: *Rola wybranych czynników psychospołecznych w procesie wdrażania promocji zdrowia w Polsce*. „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1995, nr 7, s. 22-28.

³² *Zdrowie 21...*, s. 61-70.

go”³³. W okresie dorosłości należy dbać o zdrowie psychiczne, gwarantujące dalszy rozwój osobowości, kształtowanie gotowości do realizacji zadań społecznych, wynikających z pełnionych ról społecznych, a także podejmować refleksję nad własnym rozwojem, poszukiwaniem celu i sensu życia. Okres starości wymaga działań ukierunkowanych na zapobieganie zaburzeniom psychicznym, samotności, utrzymanie odpowiedniej jakości życia³⁴.

Należy podkreślić, że poczucie wartości zdrowia i sposób jego traktowania determinowany jest kulturą, wiekiem, wykształceniem, środowiskiem, przynależnością do określonej grupy społecznej, sytuacją społeczno-ekonomiczną, zawodową. Jak pisze Maciej Demel, „wychowanie stanowi jeden z istotnych warunków zdrowia. Zdrowie to nie dar niebios dany na zawsze”³⁵. Nad zdrowiem należy więc pracować, a praca ta ma charakter pedagogiczny³⁶. Zdrowie i edukacja, rozumiana jako wychowanie i kształcenie, uczenie się przez całe życie, są z sobą ściśle powiązane, a ta zależność dotyczy zarówno jednostki, rodziny, jak i przedszkola, szkoły, polityki zdrowotnej państwa³⁷. Edukacja zdrowotna czy promocja zdrowia to obszary działań, w których nie powinno zabraknąć pedagogów. Pedagodzy podejmujący problematykę zdrowia koncentrują się na znaczeniu stanu zdrowia dla wychowania i nauczania³⁸.

Bibliografia

- Basińska M.A.: *Wybrane zagadnienia z psychologii zdrowia*. W: *Promocja zdrowia. Dla studentów studiów licencjackich kierunku pielęgniarstwo i położnictwo*. T. 1: *Teoretyczne podstawy promocji zdrowia*. Red. A. Andruszkievicz, M. Banaszkievicz. Lublin: Wydawnictwo Czelej, 2008.
- Demel M.: *Słowo wstępne do pierwszego wydania*. W: *Idem: Pedagogika zdrowia*. Wyd. 2. zm. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980.

³³ E. Syrek: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*. T. 1. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013, s. 94.

³⁴ *Zdrowie 21...*, s. 70–74.

³⁵ M. Demel: *Słowo wstępne do pierwszego wydania*. W: *Pedagogika zdrowia*. Wyd. 2. zm. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1980, s. 5.

³⁶ *Ibidem*, s. 6.

³⁷ B. Woynarowska: *Zdrowie i wybrane problemy zdrowotne dzieci i młodzieży...*, s. 233.

³⁸ A. Radziejewicz-Winnicki: *Zainteresowanie nauk społecznych poglądami i zachowaniami w dziedzinie zdrowia i choroby a lansowanie określonych wzorów socjalizacji zdrowotnej*. „Chowanna” 2002, T. 1 (18), s. 33.

- Gaweł A.: *Problematyka zasobów zdrowotnych w kontekście pedagogicznym*. W: *Edukacja zdrowotna. Dokonania, aktualności, perspektywy*. Red. I. Gembalczyk, B. Fedyn. Racibórz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, 2013.
- Gil R., Dziedziczko A.: *Pojęcie świadomości zdrowotnej, zdrowia i choroby*. „Zdrowie Publiczne” 2004, nr 114 (2).
- Gniazdkowski A.: *Rola wybranych czynników psychospołecznych w procesie wdrażania promocji zdrowia w Polsce*. „Promocja Zdrowia. Nauki Społeczne i Medycyna” 1995, nr 7.
- Karski J.B.: *Zdrowie i promocja zdrowia (aspekt ewolucyjny)*. W: *Promocja zdrowia. Wprowadzenie do zagadnień krzewienia zdrowia*. Red. J.B. Karski, Z. Słońska, B.W. Wasilewski. Wyd. 2. Warszawa: Sanmedia, 1994.
- Karski J.B.: *Znaczenie rozwoju pojęcia zdrowia dla tworzenia nowych pojęć i wartości*. W: *Idem: Praktyka i teoria promocji zdrowia. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: CeDeWu, 2003.
- Kawczyńska-Butrym Z.: *Wyzwania rodziny: zdrowie, choroba, niepełnosprawność, starość*. Lublin: Makmed, 2008.
- Kowalski M., Gaweł A.: *Zdrowie – wartość – edukacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Kulik T.B.: *Koncepcja zdrowia w medycynie*. W: *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych*. Red. T.B. Kulik, I. Wrońska. Stalowa Wola: Wydział Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Filia. Oficyna Wydawnicza Fundacji Uniwersyteckiej, 2000.
- Mazur J.: *Pomiar jakości życia*. W: *Horyzonty metodyczne w epidemiologii*. Red. Z.J. Brzeziński. Warszawa: Komisja Epidemiologii i Zdrowia Publicznego. Wydział Nauk Medycznych PAN, 2005.
- Mięsowicz I.: *Genetyczne i środowiskowe czynniki rozwoju człowieka i zachowania*. W: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Red. A. Jacewski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2001.
- Narodowy Program Zdrowia na lata 2007–2015. http://www.mz.gov.pl/_data/assets/pdf_file/0020/12494/zal_urm_npz_90_15052007p.pdf [dostęp: 16.05.2013].
- Radziewicz-Winnicki A.: *Zainteresowanie nauk społecznych poglądami i zachowaniami w dziedzinie zdrowia i choroby a lansowanie określonych wzorów socjalizacji zdrowotnej*. „Chowanna” 2002, T. 1 (18).
- Ratajczak Z.: *Model zachowania się człowieka wobec własnego zdrowia. Wnioski dla praktyki promocyjnej*. W: *Promocja zdrowia. Psychologiczne podstawy wdrożeń*. Red. Z. Ratajczak, I. Heszen-Niejodek. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1997.
- Sygit M.: *Zdrowie publiczne*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska, 2010.
- Syrek E.: *Środowisko, kultura i zdrowie. Modele polityki i stanowisk w kwestii promocji zdrowia*. W: *Idem: Zdrowie i wychowanie a jakość życia. Per-*

- spektywy i humanistyczne orientacje poznawcze*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Syrek E.: *Zdrowie i jego determinanty*. W: Eadem: *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2000.
- Syrek E.: *Zdrowie. Szkoła i zdrowie*. W: *Zagrożenia człowieka i idei sprawiedliwości społecznej. V Zjazd Pedagogów Społecznych*. Red. T. Pilch, T. Sosnowski. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2013.
- Tobiasz-Adamczyk B.: *Socjologiczne koncepcje zdrowia i choroby*. W: Eadem: *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Wojnarowska B.: *Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne*. W: Eadem: *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
- Wojnarowska B.: *Rozwój biologiczny człowieka*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Wojnarowska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Wojnarowska B.: *Zdrowie i wybrane problemy zdrowotne dzieci i młodzieży*. W: *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*. Red. B. Wojnarowska et al. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Wojnarowska B.: *Zdrowie, edukacja do zdrowia, promocja zdrowia*. W: *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Red. A. Jarczowski. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, 1998.
- Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku*. [Tłum. J.B. Kariski]. Warszawa-Kraków: Centrum Systemów Informacyjnych Ochrony Zdrowia-Uniwersyteckie Wydawnictwo „Vesalius”, 2001.

Alina Dworak

Health as a Determinant of Human Potential

Summary: Health as a universally desirable value conditions the acquisition of numerous goods and resources which determine the quality of life, being the factor of social differentiation at the same time. An individual living in a particular environment has specific needs and by means of his or her behaviour aims at satisfying them. This provides both biological and social balance. Such balance ensures good physical and mental state, otherwise known as health. Human possibilities are unlimited and changeable. However, regardless of the level of the development, time and place they are good for health which ensures access to knowledge, material and intellectual resources and provide better quality of life.

Key words: health, development, determinant, potential

Alina Dworak

Die Gesundheit als eine Determinante der menschlichen Leistungsfähigkeit

Zusammenfassung: Die Gesundheit als ein allgemein gesuchter Wert bedingt die Gewinnung von mehreren, die Lebensqualität verbessernden Gütern und ist gleichzeitig ein Faktor der sozialen Differenzierung. In einem bestimmten Milieu lebend hat der Mensch bestimmte Bedürfnisse und versucht sie zu befriedigen, und das gibt ihm eine biologische und soziale Balance. Diese Balance sichert ihm relativ gute körperliche und psychische Verfassung, anders Gesundheit genannt. Der Mensch verfügt über unbegrenzte und variable Möglichkeiten, die ohne Rücksicht auf Entwicklungsniveau, Zeit und Ort der Gesundheit dienen, und die Letztgenannte stellt den Zugang zum Wissen, zu materiellen, intellektuellen Gütern sicher.

Schlüsselwörter: Gesundheit, Entwicklung, Determinante, Leistungsfähigkeit



Małgorzata Łaczyk
Aleksandra Pyrzyk-Kuta
Uniwersytet Śląski

Twórcza rewitalizacja grup defaworyzowanych

Pozostać w swoim pokoju z dala od miejsca, w którym odbywa się przyjęcie [...], to pozostać poza miejscem, w którym rozgrywa się rzeczywistość. Świat jest w istocie uroczystością, w której wszyscy bierzemy udział.

Erving Goffman¹

Wprowadzenie

Socjolodzy, komentując dzisiejsze czasy, wskazują na powszechność zjawiska „rozbitcia”, „pęknięcia społeczeństwa”², piszą o rozpadzie tradycyjnych form społecznych. Pedagog społeczny Michael Winkler uważa, że społeczeństwo – mimo iż pozornie stanowi całość – podejmuje różnorodne praktyki kulturowe i społeczne istniejących w nim klas i warstw prowadzące do zaniku powiązań³. Zauważa się problemy wynikające z poczucia utraty tożsamości, nieprzystosowania, patologii społecznych, dewiacji i samotności, zaczyna ginąć autentyczna komu-

¹ E. Goffman: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiwak, P. Śpiwak. Oprac. i słowem wstępnym opatrzył J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008, s. 65.

² B. Jedlewska: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999, s. 21.

³ M. Winkler: *Pedagogika społeczna*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009, s. 121.

nikacja międzyludzka⁴. Wypadkową tych zjawisk staje się społeczna defaworyzacja.

Coraz częściej obserwujemy występowanie grup postrzeganych jako słabsze i gorsze, których szanse na funkcjonowanie społeczne oceniane są jako niższe⁵. Nie dostrzega się potencjału tych grup, wobec czego są one izolowane. Kołem ratunkowym dla nich zdają się szeroko zakrojone działania rewitalizacyjne, czyli pobudzające, przywracające siły jednostkom i społeczeństwom; źródło tych działań tkwi w kulturze i twórczości. Upowszechnianie aktywności kulturalnej i twórczej – jak zaznacza Dzierżymir Jankowski – determinuje wysoką jakość życia i realizację humanistycznej wizji człowieka oraz humanistycznych stosunków społecznych⁶.

Rewitalizacja społeczna, zdaniem Teresy Wilk, we współczesnych środowiskach doświadczających wielości problemów jest koniecznością⁷. Antidotum na problemy społeczne zdaje się metoda animacji społeczno-kulturalnej. Działania, które pragniemy wyeksponować, nie mają wyłącznie zasięgu jednostkowego, instytucjonalnego, dotyczą także przestrzeni ulic i miast.

Twórcza rewitalizacja w przeciwdziałaniu ekskluzji

Pojęcie rewitalizacji ma zastosowanie w wielu dziedzinach; powszechnie pojmowane jest jako przywracanie do życia, ożywienie. Teresa Wilk rozumie rewitalizację jako działania skoncentrowane na zabezpieczeniu i usprawnieniu ludzkiej egzystencji⁸. Użyte przez nas sformułowanie „twórcza rewitalizacja” odnosi się jednocześnie do efektu i do procesu, którego celem jest aktywizacja osoby w kierunku przełamywania przez nią niekonstruktywnych form działania, na rzecz zmiany, tożsamej z transgresją psychologiczną. Transgresje tego rodzaju Józef Kozielecki⁹ określa mianem zwyczajnych lub prywatnych. Doświadcza ich każdy, kto

⁴ B. Jedlewska: *Animatorzy kultury...*, s. 21.

⁵ N. Stolińska-Pobralaska: *Problem dzieci ulicy w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej*. W: *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Red. K. Hirszel et al. Warszawa: Difin, 2010, s. 25.

⁶ D. Jankowski: *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*. W: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Red. D. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996, s. 38.

⁷ T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 42.

⁸ Ibidem, s. 30.

⁹ J. Kozielecki: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002, s. 52–53.

wykracza poza dotychczasowe schematy działania, poszerza obszar własnej ekspansji, zaspokajając przy tym potrzeby, na przykład społeczne, estetyczne czy poznawcze.

Można przyjąć, iż rewitalizacja jednostek jest celem działań na przykład animacyjnych, podejmowanych z wykorzystywaniem sztuki i kultury. Pojęcie rewitalizacji ma dość szerokie konotacje, a w obliczu podjętych tutaj rozważań będziemy je przywoływać głównie w odniesieniu do działań zorientowanych na wywołanie zmian, choćby najmniejszych, ale korzystnych (w sferze emocjonalnej, poznawczej, działaniowej), które stanowią mogą przyczynę do lepszej jakości funkcjonowania czy życia jednostki.

Drugim istotnym terminem w niniejszym artykule jest defaworyzacja. Andrzej Zbonikowski, powołując się na Ryszarda Szarfenberga, wskazuje, iż pojęcie defaworyzacji jest przywoływane w kontekście naukowych rozważań dotyczących: społecznego wykluczenia, peryferyzacji, dezafiliacji¹⁰. Formalnie zakres grup reprezentatywnych dla defaworyzowanych jest bardzo rozciągnięty i obejmuje osoby, które zwyczajnie nie radzą sobie z wyzwaniem życiowymi lub odbiegają od społecznej normy. Twórcza rewitalizacja powinna objąć tych, którzy zmagają się z samotnością, ze społecznym wykluczeniem, z poczuciem bezradności. Wydaje się również, że wspólnym problemem większości osób zaliczanych do defaworyzowanych jest niepokój, niepewność i jednocześnie tendencja do wycofania, często wynikająca z braku przekonania o własnym znaczeniu. Tym samym szczególną wartość należy przypisać działaniom ukierunkowanym na tworzenie odpowiedniego środowiska sprzyjającego wspieraniu pozytywnego nastawienia osób niebędących na uprzywilejowanej pozycji wobec otwartego komunikowania się z otoczeniem, dokonywania wglądu we własne „ja” i wreszcie permanentnego podsyłania odwagi do osiągania wartościowych celów. Ten etap jest podstawą działań stymulujących kreatywność czy kształtujących twórczą orientację życiową.

W naszym założeniu „twórcza rewitalizacja” obejmuje projektowanie działań, które z jednej strony zmieniają postawy osób z kręgów zagrożonych marginalizacją, a z drugiej strony indukują inne nastawienie reszty społeczeństwa wobec osób defaworyzowanych. W tym znaczeniu rewitalizacja uwrażliwia zatem również obserwatorów podejmowanych w jej ramach działań na potrzeby i prawo do odczuwania, poglądów, marzeń, a przede wszystkim ożywia wzajemne relacje i uwydatnia wartości. Zawsze też implikuje powstanie pozytywnej, waloryzującej informacji

¹⁰ A. Zbonikowski: *Spółeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży*. W: *Psychospółeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży...*, s. 13.

zwrotnej. Należy podkreślić jednak, iż działania rewitalizacyjne powinny mieć charakter trwały, cykliczny, gdyż jakakolwiek zmiana w sferze dążeń kogoś, kto sformułował już bardziej trwałe przekonania na własny temat, może być trudna do przeprowadzenia. Czasami podstawową przeszkodą staje się brak motywacji tych osób do jakiegokolwiek formy działania czy współpracy przełamującej dotychczasowe niekonstruktywne nawyki. Wymaga to pokonania wielu barier, w tym percepcyjnych, emocjonalnych, motywacyjnych.

Rewitalizacja twórcza w założeniu ma prowadzić do korzystnej zmiany postawy życiowej człowieka, co nie może się dokonać bez rekonstrukcji sfery poznawczej, emocjonalnej i działaniowej. Podstawą jest oczywiście przełamanie schematu myślenia zagrożonej defaworyzacją jednostki, a w efekcie wypracowanie nawyku życia bez nawyku; dopiero zmiana schematu myślenia umożliwi przyjęcie twórczej postawy i orientacji życiowej. Taki cel nie jest łatwy do osiągnięcia, lecz przywołane w dalszej części artykułu przypadki osób z grup defaworyzowanych wskazują, że realizowane poprzez działania animacyjne kontakty z kulturą, ze sztuką pozwalają osiągnąć zamierzony efekt, który uwidacznia się w postaci ożywionej ekspresji „ja”, a czasem też, w sprzyjających okolicznościach, może przerodzić się w spontaniczne akty autokreacji. To dowodzi również znaczenia edukacji kulturalnej, która stanowi tło procesu emancypacji jednostki, wyzwala ją od bierności, konsumpcjonizmu czy wtórności¹¹.

Warto nadmienić, iż przyjęcie twórczej postawy jest silnie skojarzone z motywacją, której źródło stanowi potrzeba hubrystyczna¹². Potrzeba ta – jak zauważa Ewa Wysocka – jest czynnikiem determinującym transgresję, dzięki której człowiek „podejmuje się doskonalenia siebie i świata (dokonuje transgresji prywatnych i publicznych), a więc ma odwagę, motywację i stać go na cierpliwy wysiłek »zmierzenia się ze sobą potencjalnym i przyszłościowym«”¹³. Niniejsza konstatacja stanowi element rozważań autorki nad współczesnymi problemami młodych ludzi stojących u progu dorosłości.

Analiza dotycząca rewitalizacji młodzieży zagrożonej zjawiskiem defaworyzacji pokazuje, że w tym przypadku sytuacja jest dużo bardziej

¹¹ D. Jankowski: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków: Impuls, 2006, s. 43.

¹² M. Karwowski, J. Gralewski: *Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*. „Chowanna” 2011, T. 1 (36), s. 56.

¹³ E. Wysocka: *Czy jesteśmy „skazani na twórczość”? Psychologia transgresyjna jako podstawa działalności wychowawczej wspomagającej autokreację młodego pokolenia*. W: *Transgresyjna istota kreacji*. Red. K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński. Bielsko-Biała-Katowice: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, 2010, s. 16.

złożona. Projekt życiowy tych młodych ludzi jest czymś niejednokrotnie marginalnym. Ważne jest „tu i teraz”, trwanie w tym, co znane. Perspektywa przyszłościowa schodzi na drugi plan tam, gdzie normę stanowi życie na granicy ryzyka, poczucie wykluczenia, strach, lęk, doświadczanie porażek. W środowiskach takich osób niezbędne jest podejmowanie działań o charakterze psychokorekcyjnym, mających na celu właśnie społeczną, a nade wszystko osobowościową czy mentalnościową rewitalizację, w której efekcie jednostka otwiera się na wartościowe przeżycia, doznania, odkrywa nowe sensy, osiąga wewnętrzną harmonię. Znowu przychodzi nam nawiązać do wykorzystania sztuki, która, jak pisze Katarzyna Krasoń, odwołuje się do potoczności, rutyny na rzecz wielowymiarowego istnienia, zorientowanego na potencjalność¹⁴, czyli kreację. Zdaniem Tomasza Rudowskiego, poprzez swoje właściwości wychowawcze, terapeutyczne, ludyczne i hedonistyczne kreacja staje się uniwersalnym narzędziem¹⁵ służącym modyfikacji w obszarze osobowości i jej składowych czy relacji interpersonalnych. Podejmując rozważania o funkcjach arteterapii wykorzystywanej w działaniach zorientowanych na osoby niedostosowane społecznie, Rudowski zaznacza, iż terapeutyczna zmiana uzewnętrzniająca się w pokonaniu własnych trudności jest związana właśnie z tworzeniem nowych wartości, powstałych jako efekt aktywności artystycznej. Na te nowe wartości składają się na przykład: wartości artystyczno-estetyczne, poznawczo-intelektualne, filozoficzne, etyczne czy wartości rozumiane jako pożądane właściwości osobowościowe¹⁶. Kluczowe jednak – naszym zdaniem – założenie ustanowione przez tego autora zawiera się w przekonaniu, iż kontakt ze sztuką prowadzi do osobowego „wyzwolenia” w wyniku intrapersonalnej konfrontacji z samym sobą, a następnie przewartościowania i modyfikacji obrazu samego siebie, a właśnie takie pozytywne zmiany winny być celem rewitalizacji przez sztukę.

Działania animacyjne – baza teoretyczna

Animacja wywodzi się od słowa łac. *anima* – ‘dusza’, *animare* – ‘ożywiać, zabawiać, zagrzewać’, ale także *animus* – ‘duch, werwa, zapał’¹⁷. Animacja społeczno-kulturalna jest strategią działań oświatowych i społeczno-kulturalnych; stanowi przede wszystkim proces wspomagania dyna-

¹⁴ K. Krasoń: *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas, 2013, s. 38.

¹⁵ T. Rudowski: *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*. Warszawa: Eneteia, 2013, s. 9.

¹⁶ *Ibidem*, s. 10.

¹⁷ B. Jedlewska: *Animatorzy kultury...*, s. 55.

micznego wrastania jednostek z małych grup społecznych w kulturę grupy lokalnej czy grup regionalnych, z bardziej lub mniej wyraźną aspiracją do sublimacji tej kultury¹⁸. Animację rozpatruje się także jako uruchamianie „sił społecznych” uznanych za potencjał środowiska; ten aspekt animacji akcentowała w swoich pracach Helena Radlińska. Dzięki „siłom społecznym” można dokonać przeobrażeń o charakterze ekonomicznym, społecznym, kulturalnym i aksjologicznym, których rezultatem będzie harmonijny rozwój społeczności we wszystkich dziedzinach życia¹⁹. W odczuciu Józefa Kargula animacja społeczno-kulturalna może być środkiem zapobiegającym trwonieniu ludzkich możliwości oraz zachęcającym do poszukiwania satysfakcjonującego modelu życia, w którym podstawowymi komponentami będą: aktywność, twórczość i prospołeczność²⁰.

O zadaniach animacji kulturalnej wspominali w swoich teoriach Bogdan Suchodolski, Sergiusz Hessen oraz Stefan Szuman²¹. Pedagodzy ci zwracali uwagę na konieczność rozbudzania skłonności do zainteresowania sztuką, aby kontakt z nią stawał się potrzebą duchową, a sztuka i piękno służyły umiłowaniu pracy i życia. Animacja kulturalno-oświatowa umożliwiła przezwycięzenie wspomnianych zagrożeń: marginalizacji, defaworyzacji. Zorientowana na środowisko lokalne może przyczynić się do pielęgnowania kultury tradycyjnej i tworzenia nowej kultury lokalnej z zachowaniem specyfiki regionu²².

Animacja kulturalna jest nowoczesną koncepcją krzewienia kultury i edukacji przez kulturę²³. Metodę tę cechuje uniwersalizm wiekowy, co oznacza, że jest odpowiednia zarówno dla dzieci, młodzieży, jak i dla dorosłych i osób starszych. W doborze metody animacji kulturalnej istotne jest kierowanie się względami i charakterem środowiska lokalnego. Oprócz integracji środowisk cel animacji kulturalnej stanowi:

- edukacja – stosowanie metod aktywnych, stymulujących i motywujących do myślenia i działania, przygotowywanie do samorozwoju; to działania na rzecz pobudzenia podmiotowej kreatywności, samokształcenia, samorealizacji człowieka²⁴;
- komunikacja – kształtowanie umiejętności nawiązywania kontaktów, bezkonfliktowego porozumiewania się, kładzenie nacisku na

¹⁸ D. Jankowski: *Wartości – aktywność artystyczna...*, s. 41.

¹⁹ J. Kargul: *Od upowszechnienia kultury do animacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995, s. 132.

²⁰ J. Kargul: *Animacja kulturalna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa 2003, s. 133-134.

²¹ Por. J. Gajda: *Pedagogika kultury w zarysie*. Warszawa-Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP-Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

²² B. Jedlewska: *Animatorzy kultury...*, s. 65.

²³ Por. T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna...*, s. 43.

²⁴ B. Jedlewska: *Animatorzy kultury...*, s. 28.

otwartość, poczucie wspólnoty, uwzględnianie orientacji „być”, a nie „mieć”²⁵.

Wartość działań edukacyjnych oraz animacyjnych związanych z kulturą, promowanych i realizowanych w rozmaitych środowiskach i obszarach wychowania, kształcenia, ma znaczenie niebagatelne dla utrzymania i rozwoju więzi w środowiskach społecznych na poziomie lokalnym, regionalnym, jak również narodowym i europejskim.

Animacja w przestrzeni publicznej

Topografia miast ukazuje także miejsca „słabsze społecznie”²⁶. W Polsce głośno jest o dzielnicach dużych miast – należą do nich na przykład warszawska Praga, krakowska Nowa Huta, bytomski Bobrek, katowickie Załęże, zabrzańskie Biskupice. Dzielnice te borykają się z problemem pauperyzacji, przestępczości, patologii i antagonizmów. W tym miejscach szczególne znaczenie ma podejmowanie działań mających na celu rewitalizację społeczną. Przytoczymy kilka przykładów inicjatyw lokalnych aktywizujących mieszkańców wymienionych dzielnic.

Towarzystwo Inicjatyw Twórczych „ę” z Warszawy opracowało projekt *Animacje – promocja skutecznych metod animowania społeczności lokalnych przez kulturę*. W realizację projektu włączyły się organizacje pozarządowe i instytucje kultury. Warszawski Teatr „Remus” zaproponował dzieciom z terenu Pragi warsztaty szczudlarskie; teatr ten wraz ze Stowarzyszeniem Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej używał sztudeł jako narzędzia komunikacji i ekspresji w pracy z dziećmi z rodzin dysfunkcyjnych.

W roku 1992 ówczesny dyrektor Teatru Ludowego w Krakowie Jerzy Fedorowicz w odpowiedzi na dewastację budynku teatru zaprosił dwie zwalczające się subkultury: punków i skinheadów (odpowiedzialnych za niszczenie elewacji i permanentne zakłócanie spokoju w dzielnicy), do wspólnego stworzenia spektaklu *Romeo i Julia*. Już sam wybór dramatu stanowił swoistą analogię do funkcjonowania grup. W rolach postaci z rodu Kapuletich wystąpili skinheadzi, postacie z rodu Montekich zagrane były przez punków. Nowatorskie i odważne rozwiązanie było formą zadośćuczynienia, skrywało też funkcję korekcyjną i terapeutyczną. Przede wszystkim jednak w pełni udało się w ten sposób zrealizować cel rewitalizacji społecznej i twórczej: doprowadzić do zmiany postrze-

²⁵ Por. ibidem, s. 23.

²⁶ R. Szczepanik: *Wpływ instytucji „pomocowych” na proces wykluczenia społecznego dzieci i młodzieży zagrożonej demoralizacją*. W: *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży...*, s. 32.

gania antagonizujących grup, odsłonić potencjalność, zatrzeć granice między podkulturami, zjednoczyć je. Odmienił się także wizerunek Nowej Huty, w której zlokalizowany jest Teatr Ludowy. Ta dzielnica Krakowa postrzegana jest dzisiaj jako bezpieczniejsza i bardziej przyjazna niż kiedyś.

Taniec na kartach historii zapisał się jako ewoluujący system znaków, odsłaniał piękno jednostki w ruchu, stanowił formę czci bogów, zapewniał rozrywkę, wprowadzał odprężenie i ukojenie. Jest instrumentem ekspresji emocjonalnej, wzmacnia poczucie własnej wartości, pozwala poczuć się ważnym i spełnionym, sprzyja dostrzeżeniu perspektywy lepszej przyszłości, może być sposobem na życie. Taniec został wykorzystany w ramach animacji kulturalnej w projekcie *Bobrek Dance*, skierowanym do dzieci i młodzieży mieszkających w dzielnicy Bytomia – Bobrek. Pomysłodawcą i realizatorem projektu był Śląski Teatr Tańca w Bytomiu²⁷. W 2002 roku Teatr pozyskał do współpracy profesjonalnych tancerzy specjalizujących się w stylach breakdance, hip-hop i funky, którzy poprzez taniec mieli pokazać inną drogę życiowych aktywności i wyborów. Mieszkańcy Bobrka nie byli obojętni wobec tak zakrojonej inicjatywy, z zajęć na zajęcia uczestniczyła w nich coraz większa liczba zwolenników tanecznych ewolucji. Projekt zwieńczony był widowiskiem tanecznym w wykonaniu uczestników. Samorzutność i eskalacja zjawiska popularyzowania tańca w środowisku lokalnym uczestników projektu była doprawdy zadziwiająca, młodzież tańczyła w każdym z możliwych miejsc: w piwnicach, na podwórkach, na skwerkach, a także w niezbyt bezpiecznych terenach przemysłowych, których nie brak w okolicy. Dokonała się samorealizacja uczestniczącej w projekcie młodzieży, która przyjęła na siebie nową społeczną rolę – nauczyciela tańca innych chętnych. Projekt był cyklicznie odnawiany od 2002 roku, ostatnia edycja miała miejsce w roku 2012. Ewaluacja projektu i sukces z nim związany z pewnością skłonią organizatorów do tanecznej reaktywacji Bobrka.

W aglomeracji katowickiej powszechnie znana jest jedna z najstarszych dzielnic Katowic – Załęże. W recepcji społecznej dzielnica ta istnieje jako szara i zaniedbana, pozbawiona perspektyw, będąca skupiskiem osób zmarginalizowanych i zjawisk patologicznych. Wizerunek Załęża zmienia się pod wpływem działalności Stowarzyszenia Domu Aniołów Stróżów. To placówka spełniająca swoje zadania pracy ulicznej (streetworking) oraz opiekuńczo-wychowawczej, profilaktycznej, terapeutycznej i probacyjnej poprzez prowadzenie świetlicy dla dzieci i młodzieży zaniedbanej wychowawczo, zagrożonej zaburzeniami psychopatologicznymi i uzależnieniami.

²⁷ Od marca 2014 roku teatr ten nosi nazwę: Bytomski Teatr Tańca i Ruchu „Rozbark”.

mi²⁸ oraz oferowanie wsparcia i asystentury rodzicom swoich podopiecznych. Od kilku lat placówka dba także o społeczną rewitalizację Załęża. Wraz z Instytucją Kultury Katowice „Miasto Ogrodów” organizuje Tour de Załęże i Wielki Załęski Piknik. Wyjątkowość wyścigu Tour de Załęże polega na wkładzie pracy włożonym w przygotowanie się do wyścigu, gdyż uczestnicy, przede wszystkim podopieczni Domu Aniołów Stróżów i mieszkańcy dzielnicy, samodzielnie konstruują swoje wehikuly. Godne odnotowania jest także powołanie do życia przez Instytucję Kultury Katowice „Miasto Ogrodów” Festiwal Załęże StreetArt, w ramach którego dokonuje się przemiany przestrzeni miejskiej, między innymi przemaslowuje się odrapane ściany budynków, aby stworzyć na nich murale, instalacje odnawiające widok ulicy. Takie działania sprzyjają przemianie dzielnicy i społecznej inkluzji jej mieszkańców.

Biskupice – najstarsza dzielnica Zabrze, w której od wielu lat odnotowuje się najniższy status społeczno-ekonomiczny mieszkających w niej rodzin – ma także swoje miejsce krzewienia kultury. Dzielnicowy Ośrodek Kultury „Biskupice” wraz z mieszczącym się w nim Ośrodkiem Kuratorskim nr 1 oraz zaprzyjaźnionym Stowarzyszeniem „Droga” dzięki środkom pozyskanym z Funduszu Inicjatyw Obywatelskich opracował i przeprowadził projekt *Młodzi gniewni, ale aktywni*. Projekt kierowany był do nieletnich objętych nadzorem kuratora i uczęszczających do Ośrodka Kuratorskiego. Aktywność wyeksponowana w nazwie projektu była jego nadrzędnym celem, chodziło o wykorzystanie czasu młodych ludzi do poznawania nieznanymi i nieodkrytymi zakątków dzielnicy, czasem mrocznej i tajemniczej. Młodzież została do tego odpowiednio przygotowana, organizowano bowiem spotkania z historykami, dziennikarzami przybliżającymi dzieje dzielnicy i miasta. Podczas warsztatów fotograficznych uczestnicy zdobywali umiejętność operowania światłem, wykorzystywania technik fotograficznych, mogących służyć uchwyceniu najbardziej fascynujących, nieraz ulotnych obrazów, kształcili zmysł estetyczny. Pokłosem działań animacyjnych jest zrealizowany przez nieletnich uczestników projektu film, którego premiera odbyła się w DOK pod koniec sierpnia 2014 roku.

Zgoła odmiennym, lecz wartym przytoczenia wydarzeniem przeobrażającym miejską przestrzeń i ludzi jest Międzynarodowy Festiwal Teatrów Ulicznych ULICA w Krakowie²⁹ organizowany przez Teatr Kto. Od-

²⁸ M. Bernasiewicz, M. Wałach: *O pracy środowiskowej jako alternatywie dla zabiegów resocjalizacyjnych – z doświadczeń praktycznych*. „Chowanna” 2006, T. 2 (27), s. 126–128.

²⁹ Podobne inicjatywy to między innymi: Międzynarodowy Festiwal „Sztuka Ulicy” w Warszawie, Międzynarodowy Festiwal Teatrów Ulicznych „TrotuArt” w Łodzi, Festiwal Artystów Ulicznych i Precyzji w Radomiu.

bywający się od siedmiu lat na początku lipca festiwal jest inaugurowany paradą artystów, mieszkańców i turystów łączących się w tańcu, korowód uczestników mieni się kolorowymi piórami, cekinami zdobiącymi stroje. W rytmie instrumentów perkusyjnych, beczek czy – jak się zdarzało – przedmiotów codziennego użytku (foliowe worki, puszki, butelki, kartony) przebierańcy przemierzają krakowski rynek, a z każdym krokiem jest ich coraz więcej. Spektakularny orszak podczas ceremonii otwarcia Festiwalu paradoksalnie – w subiektywnym odczuciu – stanowi skromny zwiastun artystycznego bogactwa. Krakowski Festiwal Sztuki Ulicznej nie wybiera widza, skierowany jest do wszystkich. To raczej widz ma możliwość zadecydowania o tym, czego chce doświadczać.

Przedsięwzięcie to, mimo iż doraźne, wpływa na świadomość, mentalność i kreatywność osób w nim partycypujących, sprzyja eliminacji uprzedzeń i podziałów. Udział w Festiwalu może wziąć każdy, nie są istotne preferencje kulturalne, narodowość, rasa, subkultura, grupa etniczna, wiekowa, zawodowa. Teresa Wilk zauważa, że działania rewitalizacyjne jako aktywność w przestrzeni publicznej przenikają do codziennych doświadczeń mieszkańców środowisk lokalnych, określając konteksty uczestnictwa osób biorących udział w tych działaniach, redefiniując role społeczne i wzmacniając podmiotowość uczestników tych procesów³⁰.

Takie okoliczności sprzyjają tworzeniu szans, wspieraniu potencjału. Co istotne, beneficjent działań w sferze kulturalnej niejednokrotnie musi najpierw przełamać niekomfortowe napięcie, w którym trwa, i zerwać z przekonaniami, które wyznaczane są przez formuły: „nie ufaj”, „zachowaj dystans”, „unikaj mówienia o sobie”. Taki standard „odnoszenia się z rezerwą” do innych jest typowy dla osób z grup defaworyzowanych. Celem animatorów kultury staje się zniwelowanie tej nieufności, co otwiera człowiekowi drogę do Innego, a poprzez to drogę do samopoznania i samorozwoju.

Studium przypadków³¹

Zaprezentowane studium przypadków stanowi opis efektów działań artystycznych i arteterapeutycznych, których celem było poszukiwanie przez uczestników indywidualnego sposobu wyrażania siebie, wzrost ich samooceny, budowa przekonania o własnej wartości. Każda z osób uczestniczyła w odmiennych zajęciach skłaniających do twórczej aktywności. Wspólny dla uczestników działań artystycznych jest fakt posiadania przykrych doświadczeń, stygmat instytucji i zderzenie z defaworyzacją.

³⁰ T. Wilk: *Rewitalizacja społeczna...*, s. 44.

³¹ Imiona opisywanych osób zostały zmienione.

Studium opracowano z wykorzystaniem analizy dokumentów oraz techniki obserwacji uczestniczącej, którą systematycznie wzbogacano o nowe spostrzeżenia czynione w trakcie realizacji inicjatyw. Ze względu na ograniczony zakres tego artykułu studium przypadków zaprezentowano w wersji okrojonej.

Sebastian ma 16 lat. Wraz z rodzicami i dwojgiem rodzeństwa mieszka w centrum Zabrze w starej kamienicy. Skrajne warunki socjalne, bytowe, zaniedbania wychowawcze, alkoholizm i przemoc to zjawiska definiujące jego rodzinę. Rodzice objęci są nadzorem kuratora nad sposobem wykonywania ograniczonej władzy rodzicielskiej. Sebastian, wzrastając w środowisku generującym coraz poważniejsze konflikty z prawem, powielił negatywne wzory zachowań. Chłopiec często wagarował, zwykle po nieprzespanej nocy zakłócaną alkoholową libacją. Uzyskiwał niskie wyniki w nauce, a jego zachowanie oceniano jako nieodpowiednie. Brak zainteresowania rodziców i troski o zaspokojenie podstawowych potrzeb chłopca zmuszały go do żebraczej profesji i kradzieży produktów spożywczych. Chłopiec także stanął przed sądem.

Nieletni objęty jest nadzorem kuratora. Brał udział w zajęciach organizowanych przez Ośrodek Kuratorski, któremu podlega; były to warsztaty teatralne prowadzone w ośrodku kultury przez instruktora niezwiązanego z placówką. Podczas pierwszego spotkania Sebastian siedział z boku, obserwował i słuchał, jako jedyny nie wyraził zgody na udział w proponowanym przedsięwzięciu. Małomówny, skryty i nieufny. Kolejne zajęcia wywołały u chłopca chęć wzięcia udziału w nowych ćwiczeniach indywidualnych i grupowych opartych przede wszystkim na improwizacji ruchowej i pantomimie. Na powierzchni ćwiczebnej zajmował miejsca oddalone od pozostałych uczestników, niedostępne dla oczu potencjalnego widza. Sebastian był sprawny motorycznie i bardzo wytrwały. Wiele figur, póź potrafił wystać, wyczekać bez drżenia ciała. Cały czas miał zgarbioną sylwetkę, uniesione ramiona zdradzały chęć ukrycia się czy ucieczki. W ruchach Sebastiana zauważalne były ograniczenia, wynikające z przekonania o swojej bezwartościowości. Mimo uzyskiwanych pochwał chłopiec nie był zadowolony z siebie, z dobrego wykonania ćwiczeń. Nieletni ćwiczył solo, na wyraźne komendy instruktora podejmował pracę w parach. W relacji Sebastiana z partnerem zauważano uważność, troskę, harmonię ruchów. Z zajęć na zajęcia w pracy teatralnej chłopca dostrzegano nowe elementy i rozwiązania ruchowe. Sebastian nawiązywał kontakt wzrokowy i nie stronił od pracy grupowej w bliskim dystansie fizycznym. Zaczął ćwiczyć bliżej krawędzi sceny. Odkrywał swoje możliwości mimiczne, ruchowe. Pomysły Sebastiana budziły zainteresowanie kolegów, którzy usiłowali powielić wymyślone przez niego kombinacje i układy ruchowe. Z zaciekawieniem też słuchali jego interpretacji prezentowanych pokazowych scenek i etiud. Sebastian

czuł akceptację grupy. Sześciomiesięczne warsztaty teatralne kończyły się pokazem spektaklu przed zaproszoną publicznością. W scenach improwizowanych Sebastian wykazał się kreatywnością i spontanicznością. Stosował dynamiczne zmiany kierunku ruchu, nawiązywał kontakt wzrokowy z publicznością. Po spektaklu wygłosił opinię, w imieniu własnym i grupy:

to najlepsza rzecz, jaką zrobiliśmy razem. Warto było!

Ela ma 16 lat, właśnie zakończyła naukę w katowickim gimnazjum. Oboje rodzice dziewczyny są uzależnieni od alkoholu, utracili pracę, popadli w zadłużenie. Ojciec stosował wobec rodziny przemoc psychiczną i fizyczną. W przypadku Eli i jej młodszej siostry posunął się także do nadużyć seksualnych. Został pozbawiony władzy rodzicielskiej, odbywa karę pozbawienia wolności.

Zakorzenione w pamięci Eli zbezczeszczone ciało, zależność, brak możliwości ucieczki spowodowały ogromne zranienie przejawiające się płaczem w każdej sytuacji, w której dziewczyna poczuła się niekomfortowo. Na każdej przerwie Ela przychodziła do pedagoga szkolnego „wyplakać się” i zwierzyć. Bardzo źle znosiła każdą „porażkę”: kłótnię z koleżankami lub otrzymanie oceny niższej od przewidywanej, bycie poza kręgiem zainteresowania. Zauważono, że Ela lubi mieć powierzone odpowiedzialne zadania, przewodzić grupie, gdyż posiadała umiejętności wpływania na innych, a także potrafiła zarządzać czasem oraz pracą własną i innych osób. Ela była konferansjerem podczas ważnych uroczystości szkolnych, na kółku recytatorskim i teatralnym otrzymywała główne role i kwestie. Bardzo szybko zapamiętywała, starała się też być zawsze przygotowana do lekcji, uczyła się wytrwale, na miarę swoich możliwości. Zaobserwowano, że dziewczynka często podryguje, śpiewa „pod nosem”, a ruch daje jej odprężenie i budzi w niej „nową siłę” do działania. Zaproszono Elę do udziału w zajęciach tanecznych odbywających się zarówno na terenie szkoły, jak i w profesjonalnej szkole tanecznej. Na zajęcia taneczne oraz liczne warsztaty Ela uczęszczała przez trzy lata. Każdy wyuczony układ prezentowała na forum szkoły. Dla pozostałych uczniów stała się wzorem konsekwencji i pracowitości nad rozwojem pasji. Najważniejszy dla sfery osobistej, emocjonalnej i samooceny Eli był aplauz, owacje na stojąco podczas jej indywidualnego występu na szkolnym koncercie. Taniec stał się determinantem jej życia, to tej aktywności dziewczyna zawdzięcza swoje wszystkie osiągnięcia. Najlepiej oddają to jej słowa:

gdy tańczę, zapominam, jaki świat mnie otacza, zapominam o trudnościach. Gdy tańczę, wchodzę do swojego świata, świata bez problemów. Na

ogół nie okazuję emocji, trzymam je w sobie, ale gdy tańczę, wypuszczam wszystkie emocje i krzyczę tańcem, płaczę, tańcząc. Wyżywam się w tańcu, to mnie uspakaja, daje mi ulgę. Miałam taką sytuację, że tak mnie zdenerwowała jedna osoba, że poszłam nad staw i zaczęłam tańczyć. Po prostu tak rozładowałam swoje emocje. Muzyka grała z telefonu, a ja tańczyłam i zapomniałam, że ludzie na mnie patrzą.

Patryk (lat 18) pochodzi z małej miejscowości w województwie wielkopolskim. Do Ośrodka Leczenia Uzależnień na Śląsku trafił z podwójną diagnozą: uzależnienie od narkotyków, alkoholu i depresja. W momencie spotkania z Patrykiem, od pięciu miesięcy przebywał on na leczeniu. Był zmotywowany do terapeutycznej pracy grupowej.

Po śmierci ojca Patryk nie potrafił dostrzec sensu i celu życia, poszukał go „w drodze wiodącej na skróty”. Przez rok ukojenia szukał w środkach psychoaktywnych. Patryk to osoba młoda, lecz bardzo zniszczona, co widać było po cerze, oczach, uzębieniu. Wygląd chłopca i posiadane przez niego rzeczy nie wskazywały nawet na przeciętny status ekonomiczny. Patryk zamiennie chodził w tych samych ubraniach. Jego skulona postawa ciała oznaczała niepewność. Sam często mówił o swoim „błądzeniu”, nie odczuwał stabilizacji, wątpił w metody terapeutyczne, szczególnie zaś w siłę własnej woli.

W fundamentalne działania ośrodka włączono zajęcia arteterapeutyczne, które odbywały się raz w tygodniu. Chłopak uczestniczył w nich z dużym zainteresowaniem. Początkowo wybierał miejsca w rogu sali, w której odbywały się zajęcia, nie chciał prezentować i omawiać swoich prac. Jedną z zasad spotkań, ujętą w grupowym kontrakcie, był brak wzajemnej krytyki i negatywnej oceny. Podczas trzecich zajęć (projekt prowadzony był od października 2011 roku do marca 2012 roku) Patryk zaczął otwierać się, zabierać głos. Mówił o swoich doświadczeniach z zajęć, upodobaniach. Ogromne zaangażowanie i radość uwidaczniały się u nastolatka podczas zbiorowych tańców animacyjnych. Patryk unikał tańczenia solo w środku koła, ale skandował, klaskał, bawił się podczas prezentacji innych. Bardzo dobrze czuł się jako inicjator i prowadzący w parze, sam rzadko poddawał się prowadzeniu. W trakcie zajęć arteterapeutycznych dostrzegano spadki nastroju Patryka pod wpływem sytuacji, w których pominięto jego pracę, nie wskazując na jej wartość, użyteczność. Po zajęciach podchodził do prowadzących, dopytywał o ćwiczenia, chcąc uzyskać dodatkową informację zwrotną na swój temat. Chciał być wysłuchany, oczekiwał pokrzepienia. Wzmocnienia Patryka stosowane na forum grupy powtarzano w indywidualnym kontakcie. Zindywidualizowana, przekazana na osobności pochwała, chociaż ta sama, co wypowiedziana wcześniej, satysfakcjonowała chłopca. Na kolejne zajęcia Patryk przychodził jako pierwszy, dopytywał o ich przebieg. Dostrzegano aktyw-

ność chłopca w sferze werbalnej i samoakceptację, a także przyzwolenia na chwilowe niepowodzenia.

Oprócz tego, że brał udział w zajęciach arteterapeutycznych i specjalistycznych związanych *stricte* ze specyfiką ośrodka, Patryk wraz z grupą terapeutyczną uczęszczał do instytucji kultury na zajęcia artystyczne, zmierzające do przygotowania spektaklu na imprezę charytatywną tej właśnie placówki terapeutycznej. Spektakl odbył się w lutym 2012 roku, Patryk grał w kilku etiudach.

Elegancko ubrany, inaczej uczesany, ucharakteryzowany, w kapeluszu. Mówił zaledwie kilka zdań, głównie poruszał się po scenie z towarzyszącą mu partnerką. W zachowaniu Patryka dostrzegano prawdziwe przeobrażenie. Z oczekującego potwierdzenia swoich możliwości i umiejętności, skrytego, wątpliwego w sobie i innych nastolatka stał się osobą wręcz uwodzącą na scenie widzów i kolegów – aktorów. Patryk doskonale partnerował w tańcu, wykazywał się siłą i odpowiedzialnością za tańczącą partnerkę. Tańczył z innymi, dał także taneczny popis solowy.

Podsumowanie

Partycypacja społeczna jest dzisiaj – nawiązując do motta z Ervinga Goffmana – życiowym wyzwaniem, szczególnie trudnym dla osób funkcjonujących na tzw. marginesie życia. Pozostawanie „poza rzeczywistością” jest w niektórych środowiskach (tutaj: grupach defaworyzowanych) normą, czasem wydaje się jedynym pomysłem na życie. Zamieszczone w tym opracowaniu wybrane charakterystyki młodych osób przekonują jednak, iż poddanie ich oddziaływaniom arteterapeutycznym, animacyjnym umożliwia tym nastolatkom wzniesienie się ponad własne niepokoje, zagubienie, troski czy poważne problemy życiowe i skłania ich do „wychylenia się zza czyichś pleców”. Czasami jest to akt wielkiej odwagi i niewątpliwie pierwszy przejaw konfrontacji z samym sobą.

Doświadczenie kontaktów ze sztuką czy uczestnictwo w działaniach animacyjnych stymulujących do zmiany i kreacji przynosi wielowymiarowe korzyści. Idealnym owocem tych działań jest zmiana perspektywy w postrzeganiu samego siebie, otoczenia, własnych możliwości. Czasami, dzięki uczestnictwu w działaniach arteterapeutycznych, potrzeba bycia transparentnym, niezauważanym przeradza się w podjęcie swego ryzyka wyjścia na pierwszy plan, przejęcia odpowiedzialności, „zatańczenia bliżej krawędzi sceny”. To ostatnie sformułowanie i jednocześnie spostrzeżenie, wynikające z obserwacji rzeczywistej osobowej transformacji może stanowić metaforę obrazującą stan pozytywnego „pęknięcia”, dzięki któremu uzasadnione staje się prognozowanie kolejnych pozytywnych zmian w sferze rozwoju, kolejnych transgresji.

Wszystkie przedstawione opisy młodych osób stanowiące o pozytywnych zmianach w ich nastawieniu i zachowaniu dowodzą również, iż asumptem do przebicia się ze schronu zbudowanego z własnych lęków, zdeformowanych przekonań o sobie do rzeczywistego świata może być spotkanie z Innym. Zdaje się, że zasadniczą rolę w tym procesie odgrywa animator, którego funkcją, jak zauważa Katarzyna Krasoń, „nie jest dostarczanie wzorów, gotowych matryc kontaktu z dziełami sztuki, ale raczej pobudzenie do gotowości czerpania z otaczających narracji kulturowych [...] impulsu do kontemplacji i tworzenia samego siebie”³². Zadaniem animatora jest dostrzec potencjalność, stworzyć klimat akceptacji i bezpieczeństwa, pomóc w wyzwoleniu potrzeby znaczenia i potwierdzenia własnej wartości (potrzeba hubrystyczna), której wzmacnianie może się przekładać na pełną afirmację siebie i swojego życia.

Bibliografia

- Bernasiewicz M., Wałach M.: *O pracy środowiskowej jako alternatywie dla zabiegów resocjalizacyjnych – z doświadczeń praktycznych*. „Chowanna” 2006, T. 2 (27).
- Gajda J.: *Pedagogika kultury w zarysie*. Warszawa–Kraków: Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP–Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Oprac. i słowem wstępnym opatrzył J. Szacki Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008.
- Jankowski D.: *Pedagogika kultury. Studia i koncepcja*. Kraków: Impuls, 2006.
- Jankowski D.: *Wartości – aktywność artystyczna – paradygmaty działalności kulturalnej*. W: *Edukacja kulturalna i aktywność artystyczna*. Red. D. Jankowski. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1996.
- Jedlewska B.: *Animatorzy kultury wobec wyzwań edukacyjnych*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 1999.
- Kargul J.: *Animacja kulturalna*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Red. T. Pilch. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2003.
- Kargul J.: *Od upowszechnienia kultury do animacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek, 1995.
- Karwowski M., Gralewski J.: *Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*. „Chowanna” 2011, T. 1 (36).
- Kozielecki J.: *Transgresja i kultura*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2002.

³² K. Krasoń: *Cieleśność aktu tworzenia...*, s. 43.

- Krasoń K.: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas, 2013.
- Rudowski T.: *Edukacja i terapia przez sztukę. Arteterapia w świetle teorii doznań transakcyjnych*. Warszawa: Eneteia, 2013.
- Stolińska-Pobralaska N.: *Problem dzieci ulicy w kontekście zjawiska defaworyzacji społecznej*. W: *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. Red. K. Hirszel et al. Warszawa: Difin, 2010.
- Wilk T.: *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010.
- Winkler M.: *Pedagogika społeczna*. Przeł. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.
- Wysocka E.: *Czy jesteśmy „skazani na twórczość”? Psychologia transgresyjna jako podstawa działalności wychowawczej wspomagającej autokreację młodego pokolenia*. W: *Transgresyjna istota kreacji*. Red. K. Krasoń, M. Kleszcz, A. Wąsiński. Bielsko-Biała-Katowice: Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, 2010.
- Zbonikowski A.: *Społeczne oddziaływania defaworyzujące a poczucie własnej wartości dzieci i młodzieży*. W: *Psychospołeczne uwarunkowania defaworyzacji dzieci i młodzieży*. K. Hirszel et al. Warszawa: Difin, 2010.

Małgorzata Łączyk, Aleksandra Pyrzyk-Kuta

The Creative Revitalization of Disadvantaged Groups

Summary: The subject of discussion is the creative revitalization of the disadvantaged circles, which consists in the activation and integration through creative activities, social, educational and cultural management. The study quotes specific examples of socializing, ludic, developmental, and creative initiatives. An important part of this work are case studies proving that contact with art and culture opens an individual's mind to push their own boundaries in the quest for a perfect formula of personal existence. It is difficult to name the variables that are crucial here, but given the complex context of such activities, it seems that the key element in this process is to inspire an individual's need for self assurance (hubristic need), which "triggers" transgressive tendencies.

Key words: social revitalization, disadvantaged groups, culture, social and cultural animation, creative expression, hubristic need

Małgorzata Łaczyk, Aleksandra Pyrzyk-Kuta

Schöpferische Revitalisierung von unterprivilegierten Gruppen

Zusammenfassung: Zum Gegenstand der Überlegungen wird die schöpferische Revitalisierung von unterprivilegierten Kreisen, die bezweckt, diese Kreise mittels schöpferischer Maßnahmen und gesellschaftserzieherischer und kulturbildender Animationen zu aktivieren und zu integrieren. In der Abhandlung werden Beispiele für konkrete Initiativen angeführt, die sozialisierende, entwickelnde, kreative und Vergnügungsfunktionen ausüben sollten. Der Schwerpunkt des Textes ist eine Fallstudie, die bestätigt, dass der Kontakt des Menschen mit Kunst und Kultur verursacht, dass der bereit ist, sich selbst zu überwinden um nach Vervollkommnung seiner Existenz zu streben. Es ist schwer, an der Stelle die darüber entscheidenden Determinanten zu nennen, doch das Wichtigste scheint in dem Prozess zu sein, in einer Person den Bedarf an Selbstbestätigung zu erwecken, der dann transgressive Vorlieben „freisetzt“.

Schlüsselwörter: gesellschaftliche Revitalisierung, unterprivilegierte Gruppen, Kultur, kulturgesellschaftliche Animation, schöpferische Expression, hubristischer Bedarf



Joanna Knapik
Hanna Przybyła-Basista
Uniwersytet Śląski

Przerwana historia ojcostwa: jak uwięzieni mężczyźni postrzegają swoje ojcostwo?

Wprowadzenie

Badania koncentrujące się na zagadnieniach rodzicielstwa stosunkowo rzadko są prowadzone wśród osób odbywających karę pozbawienia wolności. Podejmowanie problematyki osób uwięzionych oraz ich rodzin zwykle oznacza koncentrację na negatywnych konsekwencjach osadzenia i trudnościach, z jakimi muszą uporać się bliscy osób skazanych pozostawieni na wolności¹. Innym kierunkiem badań jest analiza niebezpieczeństwa zaburzenia więzi między dzieckiem a jego matką przebywającą w więzieniu². Natomiast badania poświęcone problema-

¹ Zob. M.S. Raeder: *Special Issue: Making a Better World for Children of Incarcerated Parents*, „Family Court Review” 2012, no. 1 (50); P. Allard: *When the Cost is Too Great: The Emotional and Psychological Impact on Children of Incarcerating Their Parents for Drug Offences*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50); P.M. Genty: *Moving Beyond Generalizations and Stereotypes to Develop Individualized Approaches For working with Families Affected by Parental Incarceration*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50); A. Geller et al.: *Parental Incarceration and Child Well-Being: Implications for Urban Families*. „Social Science Quarterly” 2009, no. 5 (90); J. Murray, L. Murray: *Parental Incarceration, Attachment and Child Psychopathology*. „Attachment & Human Development” 2010, no. 4 (12).

² I. Bretherton: *Parental Incarceration: The Challenges for Attachment Researchers*. „Attachment & Human Development” 2010, no. 4 (12); M.W. Byrne, L. Goshin, B. Blanchard-Lewis: *Maternal Separations During the Reentry Years for 100 Infants Raised in a Prison Nursery*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50); R.J. Shlafer, J. Poehlmann: *Attachment and Caregiving Relation-*

tyce ojcostwa mężczyzn odbywających karę więzienia podejmowane są wyjątkowo rzadko.

Ciągle jeszcze zbyt mało wiemy na temat zaangażowania uwięzionych mężczyzn w pełnienie roli ojca. O ile tematyce ojcostwa w kontekście rozvodu i separacji oraz trudnościom wiążącym się z pełnieniem roli ojca „na odległość”, tzn. mieszkającego z dala od dzieci, badacze poświęcili dość dużo uwagi³, o tyle ojcostwo mężczyzn odbywających kary więzienia stanowi ciągle jeszcze zagadnienie mało poznane. Jak dowodzi Creasie Finney Hairstone⁴, role rodzinne i obowiązki uwięzionych ojców nadal są rzadkim przedmiotem badań naukowych oraz polityki rodzinnej. Co więcej, relacje między osadzonym ojcem a dzieckiem są często ignorowane, a nawet dyskredytowane na rzecz eksponowania wagi innych oddziaływań, organizowanych na wolności i mających na celu wsparcie rodziny i dobro dziecka (chodzi na przykład o organizowanie funduszu alimentacyjnego).

O tym, jak duży jest problem ojcostwa mężczyzn odbywających karę więzienia, świadczą statystyki: w styczniu 2014 roku na ogół osadzonych – 80 129 osób – aż 77 469 to mężczyźni, co stanowi prawie 97% całej populacji uwięzionych⁵. Oficjalne statystyki zawierają informacje na temat wzrastającej liczby uwięzionych, nie zawierają jednak danych na temat posiadanych przez nich dzieci. Pomimo rosnącej liczby uwięzionych mężczyzn nadal brakuje istotnych informacji dotyczących stanu rodzinnego osadzonych, liczby ich dzieci, a także tego, czy na mężczyzn tych czekają na wolności ich partnerki/żony⁶, a przecież osadzeni mężczyźni to nie tylko przestępcy, lecz także mężowie i ojcowie niejednokrotnie mający rodziny i mniej lub bardziej ukształtowane więzi rodzinne. Warto zauważyć, że ani zaangażowanie w działalność przestępczą, ani sam pobyt w więzieniu nie musi być równoznaczny z byciem złym ojcem w oczach dzieci, rodzin czy najbliższego otoczenia uwięzionych mężczyzn⁷.

ships in Families Affected by Parental Incarceration. „Attachment & Human Development” 2010, no. 4 (12).

³ P.R. Amato, J.M. Sobolewski: *The Effects of Divorce on Fathers' Children: Non-Residential Fathers and Stepfathers*. In: *The Role of the Father in Child Development*. Ed. M.E. Lamb. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004.

⁴ C.F. Hairston: *The Forgotten Parent: Understanding the Forces that Influence Incarcerated Fathers' Relationships with Their Children*. „Child Welfare” 1998, no. 5 (77).

⁵ Dane na dzień 31 stycznia 2014 roku *Statystyka bieżąca*. [Służba więzienna]. <http://sw.gov.pl/pl/o-sluzbie-wieziennej/statystyka/statystyka-biezaca> [dostęp: 30.04.2014].

⁶ M. Marczałak: *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina? O funkcjonowaniu rodzin osób przebywających w warunkach izolacji więziennej*. W: *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. W. Ambrozik, A. Kieszowska. Cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

⁷ C.F. Hairston: *The Forgotten Parent...*, s. 636.

Zrozumienie doświadczenia bycia ojcem przebywającym w więzieniu jest istotne nie tylko dla samych mężczyzn, lecz także dla ich partnerek oraz dzieci⁸.

„Uwięzione ojcostwo” – konsekwencje, trudności, nadzieje

W języku polskim trudno jest jednym krótkim słowem czy określeniem opisać sytuację ojca przebywającego w więzieniu. W literaturze anglosaskiej możemy spotkać się z takimi terminami, jak: „inarcerated fatherhood”⁹, „inarcerated father”¹⁰ czy „imprisoned father”¹¹, które można przetłumaczyć jako „uwięzione ojcostwo”, „uwięziony ojciec”. W literaturze polskiej pojęciem uwięzionego rodzicielstwa, uwięzionej rodziny oraz uwięzionego ojcostwa posługuje się na przykład Monika Marczak¹² w celu opisu rodzin, w których ojciec przebywa w warunkach izolacji więziennej.

Niewątpliwie osadzenie któregoś z rodziców w więzieniu w znaczący sposób zmienia trajektorię życia rodzinnego. Inkarceracja rodzica ma negatywny wpływ na relacje rodzinne¹³. Odseparowanie męża i ojca od środowiska, w którym funkcjonował do chwili osadzenia, wpływa na nieprawidłowe działanie systemu rodzinnego, między innymi ograniczone bądź zawieszony jest pełnienie ról rodzicielskich i partnerskich. Wymaga to przeorganizowania systemu rodzinnego i przejęcia przez innych członków rodziny ról i funkcji spełnianych do tej pory przez ojca. Pomimo iż większość negatywnych skutków pobytu rodzica w więzieniu została już przez badaczy dostrzeżona i opisana, to jednak istnieje potrzeba dalszych pogłębionych badań nad wpływem inkarceracji ojców zarówno na członków rodziny, w szczególności dzieci, jak i na samego osadzonego.

Badania z jednej strony dowodzą, że osadzenie rodzica w więzieniu jest czynnikiem ryzyka dla rozwoju psychicznego, emocjonalnego i behawioralnego dzieci. Dzieci uwięzionych rodziców narażone są na ubóstwo, częściej niż rówieśnicy mają gorsze wyniki w nauce, nadużywają alko-

⁸ L. Clarke et al.: *Fathering Behind Bars in English Prisons: Imprisoned Fathers' Identity and Contact with Their Children*. „Fathering” 2005, no. 3 (3).

⁹ J.A. Arditti, S.A. Smock, T.S. Parkman: „It's Been Hard to Be a Father”: *A Qualitative Exploration of Incarcerated Fatherhood*. „Fathering” 2005, no. 3 (3), s. 267.

¹⁰ Na przykład M.S. Raeder: *Special Issue...*, s. 24; J. Dyer: *Prison, Fathers, and Identity: A Theory of How Incarceration Affects Men's Paternal Identity*. „Fathering” 2005, no. 3 (3), s. 202.

¹¹ L. Clarke et al.: *Fathering Behind Bars in English Prisons...*, s. 221.

¹² M. Marczak: *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina?...*, s. 233.

¹³ J. Dyer: *Prison, Fathers, and Identity...*, s. 202.

holu i narkotyków, borykają się z problemami społecznymi, zdrowotnymi i psychicznymi, mają skłonności do zachowań agresywnych i przestępczych¹⁴. Separacja z jednym z rodziców z powodu jego uwięzienia może też wpłynąć na obniżenie samooceny dziecka, jego trudności w adaptacji społecznej, wywoływać wstyd, poczucie stygmatyzacji i izolacji społecznej, zwiększyć ryzyko angażowania się w grupy łamiące prawo czy przedwczesnej inicjacji seksualnej¹⁵. Inkarceracja rodzica nigdy nie jest obojętna dla jakości jego relacji z dzieckiem. Skutkami długotrwałej separacji w wyniku uwięzienia rodzica oraz stygmatu społecznego mogą być utrata autorytetu i kompetencji rodzicielskich¹⁶, a także niechęć i lęk odczuwane wobec rodzica powracającego z zakładu karnego¹⁷.

Z drugiej strony wyniki badań wskazują, że w przypadku uwięzienia ojca bardzo wartościowym czynnikiem w programie resocjalizacji jest istnienie relacji ojciec – dziecko. Posiadanie bliskich więzi z dziećmi może stanowić czynnik ochronny skazanego przed recydywą bądź innymi negatywnymi zjawiskami, które mogą wystąpić po wyjściu takiej osoby na wolność¹⁸. W wielu przypadkach chęć zachowania relacji ojca z dzieckiem staje się punktem zwrotnym w życiu więźnia, motywuje go do powrotu do życia w zgodzie z prawem i normami społecznymi. Paradoksalnie, pomimo wyjątkowego kontekstu sytuacji uwięzienia kontynuowanie relacji ojciec – dziecko jest korzystne dla dziecka¹⁹, a zaangażowanie ojcowskie może mieć pozytywny wpływ na jego rozwój²⁰.

Pozostawiona na wolności rodzina osadzonego mężczyzny musi zmierzyć się z licznymi konsekwencjami tego faktu i problemami, także uwięziony mężczyzna doświadcza wielu trudności związanych z osadzeniem i rozłąką z najbliższymi. Sytuację uwięzienia można określić jako sytuację trudną, wymuszającą na jednostce zmiany dotychczasowego funkcjonowania i konieczność przystosowania się do warunków izolacji penitencjarnej²¹. Bez względu na częstość utrzymywanych z rodziną kontaktów osadzony zostaje wykluczony z życia rodzinnego w sensie zarówno fi-

¹⁴ M.S. Raeder: *Special Issue...*, s. 24.

¹⁵ S. Dzierżyńska: *Rola rodziny w systemie wsparcia skazanych*. W: *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Cz. 2...

¹⁶ K. Pawełek, M. Marczał: *Funkcjonowanie rodzin osób odbywających karę pozbawienia wolności w literaturze anglojęzycznej i polskiej*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2013, nr 2 (79).

¹⁷ S. Dzierżyńska: *Rola rodziny w systemie wsparcia skazanych...*, s. 407.

¹⁸ J. Dyer: *Prison, Fathers, and Identity...*, s. 202.

¹⁹ Ibidem.

²⁰ Ibidem.

²¹ A. Kieszkowska: *Tożsamość i podmiotowość jednostki w procesie reintegracji społecznej*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. A. Kieszkowska. Cz. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.

zycznym, jak i psychicznym. Mężczyzna taki nie wie, co dzieje się na co dzień w jego rodzinie²². Nie uczestniczy w większości wydarzeń, nawet tych dla rodziny bardzo ważnych. Wypełnianie ról męża i ojca zostało zakłócone i zawieszane. Więźniowie nie mają swobody kontaktowania się z dziećmi wtedy, kiedy tego chcą i potrzebują. Część ojców w czasie osadzenia nie widuje się ze swoimi dziećmi w ogóle. Bezpośredni kontakt z dziećmi jest ograniczony i często zależny od dobrej woli matki dziecka lub innego opiekuna²³.

Kontakty skazanego z rodziną w świetle przepisów prawa

Utrzymywanie kontaktów z osobami bliskimi osadzonych i włączenie tych osób do współpracy jest jednym z priorytetów oddziaływań wychowawczo-resocjalizacyjnych oraz czynnikiem ułatwiającym skazanym powrót na wolność²⁴. Kwestia ta jest dostrzegana i poruszana w polskim ustawodawstwie²⁵. W art. 67 § 3 *Kodeksu karnego wykonawczego*²⁶ podkreśla się, że „w oddziaływaniu na skazanych, przy poszanowaniu ich praw i wymaganiu wypełniania przez nich obowiązków, uwzględnia się przede wszystkim pracę, [...] **podtrzymywanie kontaktów z rodziną**”. Zgodnie z art. 95 § 2 traktującym o programach oddziaływania, w podtrzymywaniu kontaktów uwzględnia się „**kontakty przede wszystkim z rodziną i innymi osobami bliskimi** [...]”, inne przedsięwzięcia niezbędne dla przygotowania skazanych do powrotu do społeczeństwa”.

Także w *Rozporządzeniu Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych*²⁷ uwzględniono potrzebę utrzymywania przez osadzonych bliskich więzi z rodziną: „Prowadzenie oddziaływań penitencjarnych polega zwłaszcza na: [...] 13) **wspieraniu kontaktów skazanych z osobami najbliższymi**” (§ 7.1 pkt 2 *Rozporządzenia*).

Dalej *Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej*

²² S. Dzierżyńska: *Rola rodziny w systemie wsparcia skazanych...*, s. 405.

²³ C.F. Hairston: *The Forgotten Parent...*, s. 622.

²⁴ M. Marczałak: *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina?...*, s. 234.

²⁵ A. Fidelus: *Praca nad osobistą i społeczną tożsamością jednostki podstawą oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym*. W: *Tożsamość osobowa de-wiantów a ich reintegracja społeczna*. Cz. 1...

²⁶ Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks karny wykonawczy*. Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557 z późn.zm. Dalej: k.k.w. Podkreślenia w cytowanych fragmentach ustawy – J.K., H.P.B.

²⁷ Dz.U. 2003, nr 151, poz. 1469. Podkreślenia w cytatach z *Rozporządzenia* – J.K., H.P.B.

oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych²⁸ w rozdziale 1 § 2.1. pkt 1 odnosi się do realizowanych w zakładach karnych programów resocjalizacyjnych, między innymi tych dotyczących: „g) **integracji rodzin**, zwłaszcza wobec skazanych odbywających długoterminowe kary pozbawienia wolności”.

Przytoczone prawa osadzonego i założenia dotyczące jego resocjalizacji realizowane są poprzez „widzenia, korespondencję, rozmowy telefoniczne, paczki i przekazy pieniężne” (art. 105 k.k.w.). Rodzaj i częstość kontaktów osadzonego mężczyzny z bliskimi zależy zarówno od typu i specyfiki jednostki penitencjarnej, jak i od zachowania i postawy więźnia w czasie odbywania kary pozbawienia wolności²⁹. Niepodtrzymywanie i niewzmacnianie prawidłowych więzi rodzinnych w trakcie pobytu w izolacji może doprowadzić nawet do tego, że po opuszczeniu zakładu karnego skazany nie zazna już nigdy klimatu życia rodzinnego³⁰.

Cel badań

Prezentowane w artykule badania były nastawione na pogłębienie rozumienia pojęcia ojcostwa wśród przebywających w więzieniu mężczyzn będących ojcami. Podstawowe pytania badawcze brzmiały: *Co oznacza „być ojcem”?, Czy sytuacja uwięzienia oznacza „przerwę w byciu ojcem”?, Jak uwięzieni mężczyźni pojmują swoją rolę rodzicielską?* Poszukiwanie odpowiedzi na te pytania jest ważnym zadaniem badawczym służącym poznaniu znaczenia więzi rodzinnych w percepcji ojców odbywających karę pozbawienia wolności. Pogłębienie wiedzy o skazanych jako ojcach stanowi również istotny element budowania modeli pracy psychologiczno-pedagogicznej, a w szczególności budowania programów resocjalizacyjnych dla ojców przebywających w zakładach karnych.

²⁸ Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych. http://www.bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie_2wsprawieszczego%C5%82o wychzasadprowadzeniaiorganizacjipracy.pdf [dostęp: 23.06.2015]. Podkreślenia w cytacie z Zarządzenia – J.K., H.P.B.

²⁹ M. Marczałak: *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina?*..., s. 235.

³⁰ A. Fidelus: *Praca nad osobistą i społeczną tożsamością jednostki*..., s. 303.

Metoda badań i charakterystyka grupy badawczej

W badaniu zastosowano ankietę zawierającą 31 pytań zamkniętych i otwartych opisujących relacje między uwięzionymi ojcami i ich dziećmi oraz odnoszących się do sposobu postrzegania przez mężczyzn swojego ojcostwa. Badania ankietowe były uzupełnione rozmową ze skazanymi ojcami. Udział w badaniach miał charakter dobrowolny.

Ogółem w badaniach wzięło udział 35 mężczyzn osadzonych w Zakładzie Karnym w Trzebini. Jest to jednostka penitencjarna typu półotwartego i otwartego przeznaczona dla skazanych mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności po raz pierwszy oraz skazanych młodocianych. Z badań wykluczono mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności za przestępstwa przeciwko rodzinie, morderstwa, gwałty, pedofilię. Badanymi byli mężczyźni skazani za przestępstwa z artykułów: 178a § 1 i 2, 286 § 1, 280 § 1, 279 § 1 *Kodeksu karnego*.

Średnia wieku mężczyzn wynosiła w przybliżeniu 34 lata ($M = 33,80$; $SD = 8,01$), przy czym najmłodszy badany miał 23 lata, a najstarszy – 57 lat. Największą grupę stanowili mężczyźni pozostający w związkach nieformalnych (konkubinatach) – 42,8%. Na drugim miejscu znaleźli się mężczyźni żonaci – 34,3%. Rozwodników było wśród badanych prawie 23% (22,9%). W zdecydowanej większości badani mężczyźni to ojcowie jednego (45,7%) bądź dwojga dzieci (42,8%). Około 11% ojców posiada troje lub więcej dzieci. Szczegółowe dane przedstawia tabela 1.

Tabela 1

Stan cywilny ojców przebywających w zakładzie karnym i liczba ich dzieci

Stan cywilny	Osadzeni mężczyźni		Liczba dzieci	Osadzeni mężczyźni	
	liczba	procent		liczba	procent
Kawaler	-	-	Jedno	16	45,7
Żonaty	12	34,3	Dwoje	15	42,8
Rozwodnik	8	22,9	Troje	2	5,7
Wdowiec	-	-	Czworo	1	2,9
Konkubent	15	42,8	Pięcioro i więcej	1	2,9
Ogółem	35	100,0	Ogółem	35	100,0

W 22 przypadkach mężczyźni podali, że przed osadzeniem mieszkali w jednym mieszkaniu z dzieckiem, przy czym 19 z nich określiło swoje relacje z dziećmi jako bardzo dobre, dwóch – jako dobre, a jeden ocenił je jako ani dobre, ani złe. W pozostałych 13 przypadkach mężczyźni nie zamieszkiwali przed uwięzieniem ze swoimi dziećmi. Mężczyźni ci określili swoje relacje z dziećmi następująco: jeden badany ocenił swoje

relacje z dziećmi jako bardzo dobre, siedmiu – jako dobre, trzech – jako ani dobre, ani złe. Dwóch ojców, którzy przed osadzeniem nie utrzymywali z dziećmi kontaktów, określiło swoje stosunki z dziećmi jako złe.

Na pytanie, kto obecnie sprawuje opiekę nad ich dziećmi, uwięzieni ojcowie odpowiedzieli następująco: w 23 przypadkach – opiekę sprawuje matka dzieci; w 10 przypadkach – opiekę sprawuje matka dzieci, ale wspierana przez dziadków dzieci (9 przypadków), bądź matka wspierana zarówno przez dziadków, jak i przez brata osadzonego mężczyzny (1 przypadek). Jeden badany stwierdził, że dziećmi zajmują się jedynie ich dziadkowie, a jeden (najstarszy z badanych) udzielił odpowiedzi, że dzieci są już samodzielne i nie wymagają opieki.

Charakterystyka kontaktów podejmowanych przez skazanych z ich dziećmi – wyniki badań

Najczęściej podejmowanymi formami kontaktu osadzonych mężczyzn z dziećmi są rozmowy telefoniczne, na drugim miejscu znalazło się wysyłanie korespondencji w postaci listów. Ogółem aż 29 badanych kontaktuje się z dziećmi telefonicznie, przy czym z różną częstotliwością. 40% ojców (14 mężczyzn) dzwoni do dzieci codziennie, a ponad 30% (11) kontaktuje się z dziećmi telefonicznie co najmniej raz w tygodniu (dane te zawarto w tabeli 2). Taka częstotliwość kontaktów wydaje się satysfakcjonująca z punktu widzenia możliwości podtrzymywania, a nawet rozwijania więzi rodzinnych pomiędzy ojcami a dziećmi. Prawie 12% mężczyzn (4 osoby) wprawdzie kontaktuje się z dziećmi telefonicznie, ale czyni to stosunkowo rzadko – raz w miesiącu lub rzadziej. Taki kontakt może być niewystarczający dla ochrony więzi, zwłaszcza jeśli dzieci są małe. Największy niepokój z punktu widzenia zachowania więzi budzą ojcowie (17,1%, tj. 6 mężczyzn), którzy w ogóle nie podejmują kontaktów telefonicznych z dziećmi. I choć przyczyn tego stanu rzeczy można upatrywać w czynnikach obiektywnych (na przykład braku pieniędzy na zakup karty telefonicznej) lub subiektywnych przekonaniach ojców (na przykład dotyczących trudności prowadzenia rozmowy telefonicznej z małymi dziećmi), to skutki takiego „zamrożenia kontaktów” mogą być dalekosiężne. Do tej myśli powrócimy jeszcze w dyskusji otrzymanych wyników oraz podsumowaniu.

Kolejną formą kontaktów wykorzystywaną przez skazanych jest pisanie listów. Tylko 1/5 ojców (7 mężczyzn) pisze listy do dzieci co najmniej raz w tygodniu. Ponad 40% (15 ojców) prowadzi korespondencję niezbyt często, tj. przynajmniej raz w miesiącu, natomiast rzadziej niż raz w miesiącu wysła listy około 15% skazanych. Część skazanych mężczyzn korzystających z tego sposobu utrzymywania kontaktów z dziećmi podała,

że nawet do małych dzieci wysyłali oni listy, w których opisywali swoje uczucia do dzieci, pisali im wierszyki czy bajki. Dane na temat form i częstotliwości kontaktów osadzonych ojców z dziećmi zawiera tabela 2.

Tabela 2

Formy i częstość kontaktów osadzonych ojców z dziećmi – rozmowy telefoniczne i korespondencja

Rozmowy telefoniczne	Osadzeni mężczyźni		Korespondencja	Osadzeni mężczyźni	
	liczba	procent		liczba	procent
Codziennie	14	40,0	Codziennie	-	-
Co najmniej raz w tygodniu	11	31,5	Co najmniej raz w tygodniu	7	20,0
Co najmniej raz w miesiącu	2	5,7	Co najmniej raz w miesiącu	15	42,8
Rzadziej niż raz w miesiącu	2	5,7	Rzadziej niż raz w miesiącu	5	14,3
Wcale	6	17,1	Wcale	8	22,9
Ogółem	35	100,0	Ogółem	35	100,0

Podobnie jak w przypadku niepodtrzymywania przez ojców kontaktów telefonicznych z dziećmi, niepokoi fakt, że blisko 1/4 ojców (8 skazanych) nie wykorzystuje korespondencji jako szansy na kontakt z dzieckiem. Wyjaśnienie niechęci do rozwijania tej formy kontaktów przez mężczyzn może wiązać się z wieloma czynnikami, zarówno obiektywnymi (na przykład brak pieniędzy na znaczki, koperty), jak i subiektywnymi (zniechęcenie koniecznością oczekiwania przez długi czas na odpowiedź). Ważna jednakże dla osadzonych pozostaje odpowiedź na pytanie: co będzie się działo z kontaktami i zaangażowaniem osadzonego w relację ojciec – dziecko po wyjściu mężczyzny na wolność?

Inną dostępną dla rodzin osób skazanych formą kontaktów są tzw. widzenia. Oto refleksje na temat korzystania z tej formy podtrzymywania kontaktów rodzinnych. Ponad połowa mężczyzn wykorzystuje widzenia jako szansę spotkania się z dzieckiem (18 ojców), przy czym czyni to z różną częstotliwością. Raz w tygodniu spotyka się mniej niż 10% mężczyzn, co najmniej raz w miesiącu – ponad 1/4 skazanych, a około 17% – rzadziej niż raz w miesiącu. Wykorzystywanie odwiedzin jako formy kontaktów sprzyjającej podtrzymywaniu bliskich relacji z dzieckiem jest zapewne powiązane z czynnikami natury obiektywnej, na przykład niedużą odległością jednostki penitencjarnej od domu rodzinnego skazanego, wystarczających środków finansowych rodziny umożliwiających jej dojazd do zakładu karnego oraz dobrych relacji osadzonego z matką dziecka lub innym jego dorosłym opiekunem, który wraz z dzieckiem na takie

widzenie przyjdzie. Zgodnie bowiem z art. 105a § 2 k.k.w., „Liczba osób niepełnoletnich [biorących udział w widzeniu – J.K., H.P.B.] nie podlega ograniczeniu. Osoby niepełnoletnie mogą korzystać z widzeń tylko pod opieką osób pełnoletnich”.

Obawy rodzi zachowanie więzi w przypadku prawie połowy osadzonych mężczyzn (48,6%), których dzieci nie odwiedzają i którzy tym samym nie mają bezpośredniego kontaktu z dziećmi. Powody, które najczęściej wymieniali badani ojcowie, to: charakter miejsca, w jakim przebywają (*więzienie to nie miejsce dla dzieci*), obawa o uczucia swoje i dziecka (*nie wiem, jak bym zareagował, gdybym je zobaczył; po widzeniu ciężko byłoby mi się z nią rozstać*), niechęć do ujawnienia prawdy o swojej nieobecności w domu (*ona nie jest głupia, od razu się zorientuje, że to więzienie*) czy kwestie braku pieniędzy i dużej odległości od domu (na przykład nawet 200 km). Ponadto, rodziny uwięzionych z powodu odczuwanego wstydu i bezradności mogą również nie chcieć tej formy kontaktów i odmówić przyjeżdżania na widzenia. Dane na temat wykorzystywania przez osadzonych widzeń i przepustek na kontakt z dziećmi zawarte są w tabeli 3.

Tabela 3

Formy i częstość podejmowanych przez osadzonych ojców kontaktów z dziećmi – widzenia i przepustki

Widzenia	Osadzeni mężczyźni		Przepustki	Osadzeni mężczyźni	
	liczba	procent		liczba	procent
Raz w tygodniu	3	8,6	Raz w tygodniu	4	11,4
Co najmniej raz w miesiącu	9	25,7	Co najmniej raz w miesiącu	3	8,6
Rzadziej niż raz w miesiącu	6	17,1	Rzadziej niż raz w miesiącu	1	2,9
Wcale	17	48,6	Wcale	27	77,1
Ogółem	35	100,0	Ogółem	35	100,0

Przepustki, jako najwyższa forma nagrody, w momencie badania przysługiwały niewielkiej części respondentów. Jedynie 8 mężczyzn korzystało z tej formy kontaktu z bliskimi i dziećmi. Raz w tygodniu poza terenem zakładu karnego z dziećmi widziało się 4 badanych, co najmniej raz w miesiącu 3, a jeden skazany korzystał z tego przywileju rzadziej niż raz w miesiącu. W przeciwieństwie do pozostałych form kontaktu z bliskimi pozostającymi na wolności, otrzymanie zgody na czasowe opuszczenie jednostki jest zależne od kilku czynników: postawy i zachowania osadzonego w czasie odbywania kary, jego sytuacji penitencjarnej, prawnej oraz rodzinnej. Ta forma kontaktów jest zatem dla większości skazanych generalnie mniej dostępna niż widzenia.

Charakterystyka relacji osadzonych mężczyzn z ich dziećmi

W badaniach poszukiwano także odpowiedzi na pytanie, czy dzieci wiedzą o tym, że ojciec przebywa w więzieniu, a jeśli wiedzą, to kto im tę informację przekazał. Pytanie to jest o tyle ważne, że niejednokrotnie podkreśla się, że zarówno rodzina, jak i sami skazani ukrywają przed dziećmi fakt osadzenia ojca w więzieniu na przykład z uwagi na stygmatyzację, którą rodzina jest obarczona ze względu na bliskie relacje z przestępcą³¹. W przekonaniu Roberta Oporę „utrzymywanie tego w tajemnicy podtrzymywane jest w rodzinie przez tzw. zasadę milczenia, która przejawia się w zniechęceniu dziecka przez opiekunów do rozmawiania o ich rodzicach pozostających w więzieniu. [...] Dzieci mogą również nie chcieć mówić rówieśnikom o swoich rodzicach w więzieniu, gdyż obawiają się ich reakcji”³². Przeprowadzone przez nas badania tylko częściowo potwierdziły wysuniętą tezę o przyczynach ukrywania przed dziećmi faktu pobytu ojca w więzieniu. Otóż, ponad połowa mężczyzn (19 ojców) stwierdziła, że ich dzieci wiedzą o tym, że tata jest w więzieniu, przy czym 11 z nich przyznało, że samodzielnie poinformowali dzieci o tej sytuacji. Zapytani o to, co konkretnie powiedzieli dzieciom, odpowiedzieli:

Powiedziałem, że idę do więzienia, bo muszę odsiedzieć karę.

Powiedziałem, że muszę iść odpokutować swoją karę.

Powiedziałem do moich dzieci, aby były grzeczne i się opiekowali [!] sobą nawzajem, bo na pewno nie wrócę do domu ani dziś, ani jutro, potrwa to na pewno dłużej.

Dusia, nie przyjadę po ciebie do szkoły, bo policja mnie zgarnęła i idę do więzienia.

Idę do więzienia, bo muszę zapłacić za swoją głupotę.

Powiedziałem, że idę do więzienia i zadzwonię potem i będziemy się spotykać.

Pozostałych 8 ojców nie zdecydowało się na bezpośrednie przekazanie tej informacji dzieciom i albo zrzuciło odpowiedzialność za poinformowanie dzieci na swoje partnerki, matki dzieci (w 6 przypadkach), albo (w 2 przypadkach) zbieg okoliczności zadecydował o tym, że dziecko dowiedziało się o pobycie ojca w więzieniu:

³¹ K. Pawełek, M. Marczak: *Funkcjonowanie rodzin osób odbywających karę pozbawienia wolności...*, s. 43.

³² R. Opora: *Czynniki utrudniające pełnienie roli matki przez kobiety odbywające karę pozbawienia wolności*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Cz. 1..., s. 397.

Widziała, jak mnie zabierali.

Przeczytała tę tabliczkę przed wejściem [skazany miał na myśli tabliczkę z napisem „Zakład Karny”].

Ojcowie z drugiej równie licznej grupy badanych (16 ojców) twierdzili, że dzieci nic nie wiedzą o ich pobycie w więzieniu. Osadzeni, których dzieci nie wiedzą, że ojcowie przebywają w więzieniu, wskazali kilka powodów takiej swojej decyzji. W 6 przypadkach wybrali odpowiedź: *Uważam, że dzieci są za małe, by mówić im takie rzeczy.* Dwóch osadzonych wybrało spośród możliwych odpowiedzi: *Obawiałem się reakcji dzieci oraz Wstydę się powiedzieć o tym dzieciom.* Trzech stwierdziło, że *Żona/partnerka uważała, że dzieci nie powinny wiedzieć.* Jeden badany przyznał: *Nie wiedziałem, jak to powiedzieć dzieciom.* Reszta podała następujące odpowiedzi:

Nie mogę powiedzieć dziecku, on dopiero uczy się słów i nauczy się, że tata w więzieniu, i będzie chodził i powtarzał.

Nie chcę, żeby o dzieciach mówili, że tata jest w więzieniu.

Nie miałem możliwości powiedzieć.

Ponieważ nie mam kontaktu z dzieckiem.

Zazwyczaj ci osadzeni, którzy nie powiedzieli dzieciom o sytuacji uwięzienia, swoją nieobecność w domu tłumaczą pracą w innym mieście bądź poza granicami kraju. Jeden z badanych powiedział dziecku, że jest chory i przebywa w szpitalu, a inny – że jest w wojsku.

Badanym ojcom zadano również pytanie o ich subiektywne przekonania na temat łatwości utrzymywania kontaktów z dziećmi podczas pobytu w więzieniu. Uzyskane odpowiedzi podzieliły poddanych badaniu osadzonych na dwie zasadnicze podgrupy. Jedni ojcowie twierdzili (ponad

Tabela 4

Przekonania na temat łatwości utrzymania kontaktów z dziećmi podczas pobytu ojca w zakładzie karnym

Łatwość utrzymania kontaktu z dzieckiem	Osadzeni mężczyźni	
	liczba	procent
Bardzo łatwo	11	31,5
Łatwo	7	20,0
Ani łatwo, ani trudno	3	8,6
Trudno	6	17,1
Bardzo trudno	8	22,9
Ogółem	35	100,0

połowa badanych – 18 osadzonych), że utrzymanie kontaktów z dziećmi podczas pobytu w więzieniu jest bardzo łatwe albo łatwe. Warto dodać, że wszyscy ci mężczyźni przed osadzeniem utrzymywali kontakt z dziećmi, swoje relacje z dziećmi oceniali jako bardzo dobre albo dobre, a w czasie samego osadzenia korzystają z różnych form kontaktowania się z dziećmi. W przekonaniu drugiej podgrupy ojców (40% badanych – 14 mężczyzn) utrzymywanie przez nich kontaktów z dziećmi było zadaniem trudnym lub bardzo trudnym. Trzech ojców nie miało zdania, czy łatwo, czy trudno jest im utrzymywać kontakty z dziećmi. Szczegółowe dane dotyczące przekonania osadzonych na temat łatwości utrzymania kontaktów z dziećmi podczas pobytu w zakładzie karnym zawiera tabela 4.

Co interesujące, wszyscy badani ojcowie zgodnie twierdzili, że w utrzymaniu dobrych relacji z pociechami byłby pomocny dłuższy i częstszy kontakt z nimi, czy to w formie bezpośredniego widzenia na terenie zakładu karnego, czy to w formie wyjść na przepustki.

Postrzeganie siebie jako ojca oraz swojego ojcostwa przez osadzonych mężczyzn

Jak postrzegają siebie ojcowie przebywający w więzieniu? Na czym, w ich przekonaniu, ma polegać ojcostwo w tym czasie i wypełnianie roli rodzica? Odpowiedzi na te pytania są ważne i dla dzieci, i dla ojców, a także dla funkcjonowania całego systemu rodzinnego. 13 z 35 badanych traktuje okres izolacji więziennej jako przerwę w byciu rodzicem. 12 z tej grupy nie jest objętych systemem przepustkowym, a ich kontakty z dziećmi, jeżeli w ogóle są, to ograniczają się do rozmów telefonicznych i korespondencji. Swoją postawę niebrania udziału w wychowaniu dzieci respondenci ci tłumaczą brakiem kontaktu z dziećmi na co dzień, niemożnością uczestniczenia w ich codziennym życiu i dorastaniu.

Co ciekawe, w przekonaniu zdecydowanej większości respondentów (ponad 60% – 22 badanych) pobyt w zakładzie karnym nie miał wpływu na ich relacje z dziećmi. Większość badanych ojców z nadzieją patrzy w przyszłość i pozytywnie ocenia szansę na odbudowanie relacji z dziećmi po opuszczeniu więzienia. Aż 31 badanych (prawie 90%) stwierdziło, że po wyjściu na wolność łatwo będzie im nawiązać na nowo relacje z dziećmi, nawet w tych przypadkach, kiedy nie będą mieszkać razem. Przekonania te wydają się nazbyt optymistyczne i zapewne wiążą się z obronnością percepcyjną bądź zaprzeczaniem pojawiającym się trudnościami. 11 mężczyzn przyznało, że uwięzienie zdecydowanie pogorszyło ich kontakty z dziećmi.

Większość uwięzionych ojców ma tendencję do dobrej oceny samego siebie jako ojca. Świadczą o tym ich wypowiedzi. Pomimo wejścia w kon-

flikt z prawem oraz sytuacji uwięzienia, w jakiej badani mężczyźni się znaleźli, w 27 przypadkach oceniają siebie jako dobrych i kochających ojców. Ciekawe też są ich odpowiedzi na zawarte w ankiecie niedokończone zdanie: „Jestem ojcem...”:

- ...który bardzo kocha swoją córkę.*
- ...dobrym, będę dążył do tego, aby być jeszcze lepszym i nadrobić ten czas.*
- ...kochającym dzieci ponad wszystko, trochę rozpieszczającym, ale również wymagającym.*
- ...najlepszym na świecie.*
- ...dobrym dla moich dzieci.*
- ...zapewne nie doskonałym, ale kochającym swoje dzieci.*

Bycie ojcem badani traktują jako najwyższą wartość, cenne życiowe doświadczenie, możliwość bycia autorytetem. Odpowiedzi na niedokończone zdanie: „Bycie ojcem jest dla mnie...”, brzmiały tak:

- ...ważnym doświadczeniem i najtrudniejszym zadaniem życia.*
- ...ważne.*
- ...chęcią do dalszego życia.*
- ...trudnym doświadczeniem.*
- ...najważniejsze.*
- ...czymś wyjątkowym, bo jestem z tego dumny i czuje, że [dziecko – J.K., H.P.B.] jest częścią mnie.*
- ...supersprawą, ponieważ mogę go nauczyć wielu dobrych rzeczy.*
- ...wielkim szczęściem.*
- ...wszystkim.*

Wypowiedzi te można traktować jako wyraz nieco nadmiarowej, kompensacyjnej oceny siebie, ale również mogą one stanowić istotny zasób pomocny w odbudowie relacji rodzinnych, wzmacniających potencjał zmiany tkwiący w osadzonych. Możliwości potraktowania ojcostwa jako znaczącego doświadczenia w życiu uwięzionych ojców dowodzą kolejne wypowiedzi wielu mężczyzn widzących w sytuacji uwięzienia wyraźną przeszkodę w pełnieniu roli ojca i mówiących o własnym zawstydzeniu. Badani ojcowie sytuację izolacji więziennej postrzegają jako niewątpliwe utrudnienie w pełnieniu roli rodzicielskiej, jako stratę nie tylko dla siebie, lecz także dla dzieci, które są pozbawione ojcowskiej opieki i wsparcia (zwłaszcza materialnego). Badani ojcowie na kolejne zawarte w ankiecie zdanie niedokończony „Bycie ojcem w więzieniu jest dla mnie...” odpowiadali następująco:

- ...złe.
- ...byciem najbliższą osobą odizolowaną od dziecka, niemogącą utrzymać poziomu kontaktu z czasu przed uwięzieniem.
- ...czymś wstydlivym.
- ...stratą dorastania moich dzieci.
- ...ciężkie.
- ...bardzo trudne ze względów emocjonalnych.
- ...bardzo stresujące, smutne oraz wstydlive.
- ...smutne, bo nie mogę dać tego, co bym chciał.
- ...przegraną mojego ojcostwa, jest trudne, ponieważ odebrałem siebie dziecku.
- ...katorgą, a zarazem nauczka na przyszłość, że tak nie wolno postępować.

Jak można wywnioskować z przytoczonych wypowiedzi, uwięzienie samo w sobie nie czyni z mężczyzn złych rodziców, przynajmniej większość z nich nie postrzega siebie w tych kategoriach. Jednak liczne ograniczenia związane z osadzeniem w jednostce penitencjarnej utrudniają czy nawet uniemożliwiają mężczyznom wypełnianie roli w takim wymiarze, w jakim osadzeni by tego chcieli.

Podsumowanie

Przeprowadzone badania dostarczyły kilku interesujących obserwacji wiążących się z pojmowaniem i wypełnianiem rodzicielstwa przez mężczyzn osadzonych w zakładzie karnym. Po pierwsze, stosunkowo najłatwiej większości mężczyzn odbywających karę pozbawienia wolności przychodzi utrzymywanie kontaktów telefonicznych ze swoimi dziećmi. Po drugie, niepokojący jest fakt, że część ojców nie decyduje się na żadną formę kontaktów z dziećmi (brak kontaktów telefonicznych, brak korespondencji z dziećmi, brak widzeń) lub podejmuje te kontakty zbyt rzadko (raz w miesiącu lub rzadziej). I choć w niektórych przypadkach istnieją zapewne obiektywne przesłanki, które mogą tłumaczyć ten stan rzeczy (na przykład brak środków finansowych na kartę telefoniczną), to dużo większą rolę zdają się pełnić subiektywne przekonania o tym, że uwięzienie stanowi „przerwę w byciu ojcem”, poniekąd usprawiedliwiające niepodjęcie roli rodzica (całkowicie lub częściowo). W badaniach Joyce A. Arditti, Sary A. Smock i Tiffaney S. Parkman³³ mężczyźni odbywający karę pozbawienia wolności określili uwięzienie jako czas uspienia w pełnieniu roli ojcowskiej, jednocześnie traktując moment wyjścia na

³³ J.A. Arditti, S.A. Smock, T.S. Parkman: „It’s Been Hard to Be a Father”: A Qualitative Exploration of Incarcerated Fatherhood..., s. 277.

wolność jako okazję do rozpoczęcia na nowo swoich relacji z dzieckiem. Po trzecie, przebywający w więzieniu ojcowie doświadczają dość często trudności związanych z tym, co i jak powiedzieć dziecku na temat pobytu w więzieniu. Po czwarte, przekonania większości ojców odbywających karę pozbawienia wolności na temat swojego ojcostwa i relacji z dziećmi są nazbyt optymistyczne, a uwięzieni ojcowie mają generalnie tendencję do dobrej oceny samego siebie jako ojca i spodziewają się, że po wyjściu na wolność z łatwością ponownie nawiążą kontakty z dziećmi. Z obserwacji oraz badań wiadomo jednak, że proces reintegracji rodziny nie jest łatwy i wielokrotnie kończy się niepowodzeniem.

Najważniejszą refleksją wynikającą z prezentowanych tu badań jest to, że rodzicielstwo nie powinno być „odkładane na później”, „na czas po wyjściu z więzienia”. Dzieci dorastają, rozwijają się, ich wspomnienia blakną lub tworzą się nowe dzięki fantazjowaniu i wyobraźni. Kiedy kontakt i więź ojca z dzieckiem nie są wspierane, a odkładane na „potem”, dziecko może zacząć traktować ojca jak obcego człowieka. Takie zaniedbanie może skutkować nie tylko osłabieniem więzi, lecz także trwałym jej zerwaniem³⁴. Niektórzy mężczyźni nawet w sytuacji separacji z dzieckiem i w trudnych okolicznościach, na przykład izolacji penitencjarnej, starają się być zaangażowanymi ojcami. Uwięzieni ojcowie nierzadko wyrażają troskę o swoje dzieci, martwią się o nie i o to, jak dzieci postrzegają ich jako ojców. W trakcie prowadzonych badań – podczas rozmowy i wypełniania ankiety – kilku mężczyzn bardzo emocjonalnie zareagowało na poruszony temat swojego ojcostwa. Płakali, mówiąc o tęsknocie za dziećmi i ogromnym poczuciu winy za krzywdę, jaką im i sobie samym wyrządzili tym, że trafili do więzienia. Czasu uwięzienia nie traktowali jako przerwy w byciu ojcem, deklarowali wysoką motywację do podejmowania wszelkich możliwych działań pozwalających skrócić czas rozłąki z bliskimi.

Dokonanie przestępstwa czy osadzenie w więzieniu nie czyni mężczyzn złymi ojcami, ale utrudnia i ogranicza wypełnianie ról rodzicielskich i kontakty z bliskimi. Przeprowadzone badania uświadamiają potrzebę motywowania osadzonych mężczyzn do utrzymywania w czasie uwięzienia kontaktów z dziećmi oraz wzmocnienia więzi z bliskimi. Dobrym sposobem służącym osiągnięciu tego celu mogą stać się programy edukacyjne ukierunkowane na zwiększenie ojcowskiego zaangażowania oraz wzmocnienie relacji pomiędzy przebywającym w więzieniu ojcem i dzieckiem. Jak pisze Czesław Walesa³⁵, uprzystępnianie dziecku ojca jest ściśle powiązane ze stopniem jego zaangażowania, poziomem jego interakcji z dzieckiem oraz postrzeganiem przez ojca własnych umiejętności

³⁴ C.F. Hairston: *The Forgotten Parent...*, s. 626.

³⁵ C. Walesa: *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka*. W: *Oblicza ojcostwa*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.

jako rodzica. Psycholog podkreśla tym samym znaczenie wiedzy i refleksyjności, jakie ojciec winien posiadać, a które wzbogacą jego rodzicielską świadomość i relacje z dzieckiem. Niezbędne zatem jest zapewnienie pomocy ojcom – zwłaszcza tym, u których uwidaczniają się trudności w pełnieniu roli rodzicielskiej – w świadomym budowaniu własnej tożsamości siebie jako ojca. Posiadanie przez ojca wiedzy o swoim dziecku oraz kompetencji wychowawczych zwiększa poziom jego zaangażowania w relacje z dzieckiem³⁶. Warto dodać, że udział ojców w programie psychoedukacyjnym został zaplanowany jako kolejny etap badań. W celu oceny skuteczności programu oddziaływań będzie przeprowadzona jego ewaluacja.

Prezentowane wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na przybliżenie i ukonkretnienie specyfiki obrazu ojcostwa w percepcji ojców odbywających karę pozbawienia wolności. Stały się też inspiracją do opracowania narzędzia pomiaru zaangażowania ojcowskiego w grupie mężczyzn uwięzionych. Aktualnie zostały zakończone prace pilotażowe nad Kwestionariuszem Ojcowskiego Zaangażowania. Kwestionariusz ten wykazuje zadowalające właściwości psychometryczne i umożliwia prowadzenie dalszych badań mających na celu pogłębienie wiedzy na temat zaangażowania ojcowskiego uwięzionych mężczyzn oraz jego uwarunkowań³⁷.

Bibliografia

- Allard P.: *When the Cost is Too Great: The Emotional and Psychological Impact on Children of Incarcerating Their Parents for Drug Offences*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50).
- Amato P.R., Sobolewski J.M.: *The Effects of Divorce on Fathers’ Children: Non-Residential Fathers and Stepfathers*. In: *The Role of the Father in Child Development*. Ed. M.E. Lamb. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, 2004.
- Arditti J.A., Smock S.A., Parkman T.S.: „It’s Been Hard to Be a Father”: *A Qualitative Exploration of Incarcerated Fatherhood*. „Fathering” 2005, no. 3 (3).
- Bretherton I.: *Parental Incarceration: The Challenges for Attachment Researchers*. „Attachment & Human Development” 2010, no. 4 (12).
- Byrne M.W., Goshin L., Blanchard-Lewis B.: *Maternal Separations During the Reentry Years for 100 Infants Raised in a Prison Nursery*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50).
- Clarke L. et al.: *Fathering Behind Bars in English Prisons: Imprisoned Fathers’ Identity and Contact with Their Children*. „Fathering” 2005, no. 3 (3).

³⁶ Ibidem, s. 313.

³⁷ W przygotowaniu artykuł opisujący Kwestionariusz Ojcowskiego Zaangażowania.

- Dyer J.: *Prison, Fathers, and Identity: A Theory of How Incarceration Affects Men's Paternal Identity*. „Fathering” 2005, no. 3 (3).
- Dzierżyńska S.: *Rola rodziny w systemie wsparcia skazanych*. W: *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. W. Ambrozik, A. Kieszkowska. Cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Fidelus A.: *Praca nad osobistą i społeczną tożsamością jednostki podstawą oddziaływań resocjalizacyjnych w środowisku otwartym*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. A. Kieszkowska. Cz. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, 2011.
- Geller A. et al.: *Parental Incarceration and Child Well-Being: Implications for Urban Families*. „Social Science Quarterly” 2009, no. 5 (90).
- Genty P.M.: *Moving Beyond Generalizations and Stereotypes to Develop Individualized Approaches For working with Families Affected by Parental Incarceration*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50).
- Hairston C.F.: *The Forgotten Parent: Understanding the Forces that Influence Incarcerated Fathers' Relationships with Their Children*. „Child Welfare” 1998, no. 5 (77).
- Kieszkowska A.: *Tożsamość i podmiotowość jednostki w procesie reintegracji społecznej*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. A. Kieszkowska. Cz. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Marczak M.: *Uwięziona jednostka czy uwięziona rodzina? O funkcjonowaniu rodzin osób przebywających w warunkach izolacji więziennej*. W: *Tożsamość grupowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. W. Ambrozik, A. Kieszkowska. Cz. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Murray J., Murray L.: *Parental Incarceration, Attachment and Child Psychopathology*. „Attachment & Human Development” 2010, no. 4 (12).
- Opora R.: *Czynniki utrudniające pełnienie roli matki przez kobiety odbywające karę pozbawienia wolności*. W: *Tożsamość osobowa dewiantów a ich reintegracja społeczna*. Red. A. Kieszkowska. Cz. 1. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Pawełek K., Marczak M.: *Funkcjonowanie rodzin osób odbywających karę pozbawienia wolności w literaturze anglojęzycznej i polskiej*. „Przegląd Więziennictwa Polskiego” 2013, nr 2 (79).
- Raeder M.S.: *Special Issue: Making a Better World for Children of Incarcerated Parents*. „Family Court Review” 2012, no. 1 (50).
- Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 14 sierpnia 2003 r. w sprawie sposobów prowadzenia oddziaływań penitencjarnych w zakładach karnych i aresztach śledczych*. Dz.U. 2003, nr 151, poz. 1469.
- Shlafer R.J., Poehlmann J.: *Attachment and Caregiving Relationships in Families Affected by Parental Incarceration*. „Attachment & Human Development” 2010, no. 4 (12).

Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. – *Kodeks Karny Wykonawczy*. Dz.U. 1997, nr 90, poz. 557 z późn.zm.

Walesa C.: *Rola ojca w psychicznym rozwoju dziecka*. W: *Oblicza ojcostwa*. Red. D. Kornas-Biela. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 2001.

Zarządzenie Nr 2/04 Dyrektora Generalnego z dnia 24 lutego 2004 r. w sprawie szczegółowych zasad prowadzenia i organizacji pracy penitencjarnej oraz zakresów czynności funkcjonariuszy i pracowników działów penitencjarnych i terapeutycznych. http://www.bip.sw.gov.pl/Dokumenty/zarzadzenie_2wsprawieszczeg%C5%82owychzasadprowadzeniaiorganizacjiprac.pdf [dostęp: 23.06.2015].

Joanna Knapik, Hanna Przybyła-Basista

An Interrupted History of Fatherhood: How Imprisoned Men Perceive Their Fathering?

Summary: This paper is concerned with the experience of imprisoned fathers, their perception of fathering, and relationships with their children. It is an exploratory research work performed with participation of 35 men sentenced to prison. The objective of this research was to deepen the understanding of fathering among the imprisoned fathers. The following research questions were posed: „What does it mean to be a father?“, „Does imprisonment mean an interruption in being a father?“, „How the imprisoned men understand their role as fathers?“ The obtained results enabled a better understanding of the specificity of being an imprisoned father and have helped in the construction of a questionnaire to measure father’s engagement of imprisoned men. Finally, based on an analysis of the results an educational programme for imprisoned fathers has been worked out.

Key words: fatherhood, fathers in prison, parental relationships, father’s involvement

Joanna Knapik, Hanna Przybyła-Basista

Abgebrochene Geschichte der Vaterschaft: wie beurteilen gefangene Männer ihre Vaterschaft?

Zusammenfassung: Die Abhandlung betrifft die Erfahrungen der zu einer Gefängnisstrafe verurteilten Väter, deren Wahrnehmung von Vaterschaft und Verhältnis zu den in Freiheit lebenden Kindern. Sie hat empirischen Charakter und deren Hauptteil bildet der Bericht über die unter 35 Männern in einer Strafanstalt durchgeführten Umfrage. Die Forschungen sollten das Wesen der Vaterschaft, so wie es von gefangenen Männern aufgefasst wird, ergründen. Es wurden folgende Fragen gestellt: „Was heißt ein Vater zu sein?“, „Ist die Gefängnisstrafe mit Unterbrechung im Vatersein gleichbedeutend?“ und „Wie verstehen gefangene Männer ihre Elternrolle?“ Die Forschungsergebnisse ermöglichten,

das spezifische Bild der Vaterschaft in der zu untersuchten Gruppe näher zu bestimmen und helfen, den Fragebogen zur Messung des väterlichen Engagements von gefangenen Männern ausarbeiten. Ansonsten waren sie wertvolle Hinweise für ein Bildungsprogramm für die sich im Gefängnis befindenden Väter.

Schlüsselwörter: Vaterschaft, Väter im Gefängnis, Elternverhältnisse, Engagement des Vaters



Maria Chodkowska
Zdzisław Kazanowski

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zmiana społeczna wywołana upadkiem komunizmu w Polsce w percepcji dwóch pokoleń: pracowników socjalnych i ich dorastających dzieci

Wprowadzenie

Każda żywa struktura dąży do rozwoju, postępu. Dotyczy to zarówno indywidualnego organizmu, małych grup, dużych społeczeństw i ich instytucji, jak i całych cywilizacji. Dokonywanie się rozwoju możliwe jest tylko poprzez zmianę, natomiast nie oznacza to, że każda zmiana generuje rozwój. Zmianę niekorzystną dla organizmu indywidualnego bądź zbiorowego określa się mianem regresu. Natomiast zmiana społeczna oznaczająca rozwój struktur społecznych w kierunkach społecznie pożądanym¹ nazywana jest w socjologii postępowym, progresją. Postęp w społeczeństwach, zarówno w jego małych grupach, jak i w dużych strukturach, dokonuje się zawsze poprzez zmianę społeczną, stąd dla diagnozowania rozwoju społeczeństwa oraz prognozowania kierunków tego rozwoju ważne są analizy dotyczące czynników zmian społecznych, a ściślej: ich percepcji.

Zmiana społeczna odnosi się wyłącznie do struktur społecznych. W socjologii pod pojęciem tym rozumie się różnicę pomiędzy stanem systemu społecznego (grupy, organizacji) w jednym momencie czasu i stanem tego samego systemu w innym momencie czasu². Zatem rozwój społeczny jest

¹ Według Piotra Sztompki (*Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2010, s. 440), rozwój jest procesem o kierunku pozytywnym, a kierunkowa sekwencja wyznaczających go zmian społecznych jest uruchamiana poprzez mechanizmy wewnątrzsystemowe.

² P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 453.

czymś innym niż społeczny rozwój jednostkowy³, rozwój społeczny dotyczy bowiem struktur innych niż rozwój jednostkowy, rządzących się prawami specyficznymi dla życia zbiorowego ludzi.

Zmiany społeczne mogą być wygenerowane różnymi czynnikami, ponieważ dokonują się pod wpływem oddziaływań środowiska naturalnego, wytworów kultury, znajdujących odzwierciedlenie w odkryciach, wynalazkach czy dyfuzjach, a zwłaszcza pod wpływem rozwoju nauki i techniki, przy czym czynniki kulturowe mają charakter jednostkowy bądź grupowy. Rozwój kultury, nauki i techniki jest konsekwencją działań ogólnoludzkich, czyli działań ogółu populacji żyjącej w danym miejscu i czasie. Niektórzy ludzie w działaniach indywidualnych bądź zespołowych działaniach grupowych wnoszą szczególnie duży wkład w zmiany generujące rozwój dzięki swojej ponadprzeciętnej aktywności opartej na szczególnych predyspozycjach, między innymi do zespalania jednostek wokół określonej idei. W tym znaczeniu socjologowie przyjmują, że przyczyną zmian społecznych staje się działalność ludzka: indywidualna i grupowa⁴.

Jak pisze Norman Goodman, zmiany nie zachodzą bez powodu i najczęściej zależą od wielu czynników⁵. W życiu społecznym zazwyczaj obserwujemy współwystępowanie i współoddziaływanie wielu zarówno indywidualnych, jak i grupowych czynników zmiany. Są one przedmiotem zainteresowania socjologów, dla których zmiana jest na tyle istotną kategorią analityczną, iż wyznacza zakres odrębnej teorii socjologicznej – określanej jako socjologia zmiany społecznej⁶.

Zmiana społeczna jest również ważną kategorią analityczną w dyskursach pedagogiki społecznej. Andrzej Radzewicz-Winnicki podkreśla, że szczególną uwagę w analizach dotyczących zmiany należy zwracać na intensywność jej dynamiki, wiążącą się z rozwojem społeczeństwa nowoczesnego, jak również na dokonywanie się zmiany w różnych obszarach społeczeństwa: demograficznych, normatywnych, kulturowych i innych⁷.

³ Na przykład w psychologii czy pedagogice mówi się o rozwoju społecznym jako jednej z płaszczyzn rozwoju jednostkowego (obok rozwoju poznawczego, emocjonalnego czy fizycznego).

⁴ A. Giddens: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006, s. 66–67.

⁵ N. Goodman: *Wstęp do socjologii*. Przeł. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska. Poznań: Wydawnictwo Zys i S-ka, 2001, s. 337.

⁶ Zob. P. Sztompka: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.

⁷ A. Radzewicz-Winnicki: *Spółczesność w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2004, s. 28–29.

Pedagodzy społeczni przyjmują, za antropologami kultury, dwa zasadnicze modele wyjaśniania przyczyn zmiany. Pierwszy to model ewolucjonistyczny, zgodnie z którym proces zmiany jest pochodną natury i dyspozycji samego społeczeństwa, w związku z tym zmiana pojawia się samoistnie. Natomiast w modelu dyfuzjonistycznym zakłada się, że zmianę wywołują czynniki zewnętrzne w zetknięciu się społeczeństwa z innymi kontekstami kulturowymi i poddawaniu się ich oddziaływaniom⁸. Dla celów analizy zawartej w naszym opracowaniu przyjęliśmy model mieszany, tzn. zakładamy, iż upadek komunizmu w Polsce dokonał się zarówno pod wpływem przemian świadomości społeczeństwa opartych na wcześniejszych ideałach wolnościowych, jak i w konsekwencji kontaktów z czynnikami zewnętrznymi, takimi jak modele życia, wzorce swobód obywatelskich czy wolny rynek ekonomiczny w krajach demokratycznych.

Nasze opracowanie zawiera empiryczną analizę percepcji zmiany społecznej na przykładzie percepcji zmian wygenerowanych upadkiem komunizmu w Polsce. Przyjmujemy, że czynnikiem tak rozumianej zmiany jest grupowa działalność Polaków – jakkolwiek wkład różnych jednostek w tę działalność był zróżnicowany, to jednak nie byłaby ona możliwa bez aktywności milionów osób odczuwających potrzebę zmiany i gotowych do wspierania działań prowadzących do jej osiągnięcia. Także wówczas, kiedy wspieranie to wymagało osobistych wyrzeczeń: rezygnacji z szans awansu zawodowego, osiągania korzyści materialnych, a nawet zmierzenia się z zagrożeniem utraty dóbr najwyższej cenionych – podstaw egzystencji materialnej rodziny i wolności osobistej. Tak było w przypadku działalności prowadzącej do upadku komunizmu w Polsce.

Założenia metodologiczne badań własnych

Koncepcja prezentowanych badań odwołuje się do teorii zmiany społecznej. Przedmiotem diagnozy jest percepcja czynnika tej zmiany: „upadku komunizmu w Polsce”. Uwzględniona została zarówno percepcja pokolenia, które uczestniczyło w kreowaniu zmiany bądź przynajmniej dokonywaniu się, jak i pokolenia, dla którego zmiana ta jest tylko zdarzeniem czy procesem historycznym, znanym w większym bądź mniejszym stopniu wyłącznie z przekazów pośrednich. Badania zostały zrealizowane w paradygmacie pozytywistycznym, co wyznacza kwantytatywny charakter

⁸ E. Nowicka: *Świat człowieka – świat kultur*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001, s. 102-103; E. Bielska: *Zmiana społeczna oraz zjawiska jej towarzyszące*. W: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Red. W. Danilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009.

analiz. Jak pisze Tadeusz Pilch, „w badaniach ilościowych cel badań jest wyraźnie określony przed ich rozpoczęciem”⁹. Za cel podjętych badań przyjęto opisanie różnic międzypokoleniowych w zakresie percepcji konsekwencji upadku komunizmu w Polsce. Problem badawczy, zgodnie z przyjętą procedurą, miał charakter diagnostyczny i został wyrażony za pomocą pytania: Jakie różnice w percepcji konsekwencji upadku komunizmu w Polsce dla życia osobistego, kraju i świata występują między dwoma pokoleniami: rodzicami – pracownikami społecznymi – i ich dziećmi?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, która pozwoliła na zgromadzenie wiedzy odnoszącej się do badanego zjawiska w postaci wyrażanych na jego temat poglądów. Technika badawczą była ankieta, a narzędziem – kwestionariusz ankiety zawierający wyskalowane listy twierdzeń odnoszących się do różnych obszarów zmiany społecznej.

W doborze grupy badanej posłużono się dwoma kryteriami. Pierwszym było pełnienie roli pracownika socjalnego. Podkreślić należy, iż pracownicy socjalni należą do grupy zawodowej mającej stosunkowo duże możliwości oddziaływania na zmianę społeczną. Do obowiązków konstytuujących rolę zawodowe osób z tej grupy przypisane jest przeciwdziałanie negatywnym konsekwencjom zmian zagrażających marginalizacją i wykluczeniem jednostek, grup i całych społeczności nieradzących sobie z sytuacjami trudnymi, wygenerowanymi przez zmianę o różnym natężeniu, a zwłaszcza przez kryzys, rozumiany jako zmiana gwałtowna.

Drugie kryterium uwzględnione w dokonanej analizie to wiek osób percypujących zmianę, a ściślej – pokoleniowość wyznaczana wiekiem życia.

Kierując się tymi dwoma kryteriami doboru populacji, znajdującymi uzasadnienie w przedmiocie analizy, przeprowadzono badania w grupie pracowników socjalnych reprezentujących wszystkie regiony Polski oraz w grupie dzieci tych osób – uczniów szkół ponadpodstawowych. Taki dobór badanych grup z pewnością wpłynął na charakter uzyskanych wyników, co zostanie podkreślone w sformułowanych na ich podstawie wnioskach.

W badaniach uczestniczyło 245 rodziców (w tym 181 matek oraz 64 ojców) oraz 245 ich dzieci w okresie adolescencji (177 dziewcząt i 68 chłopców). W sumie badania objęły 490 osób. Średnia wieku życia rodziców wynosiła 45,05, natomiast średnia wieku życia badanej młodzieży – 17,37.

Badani reprezentowali trzy środowiska zamieszkania: wieś (93 rodziny – 37,96%), małe miasto (90 rodzin – 36,73%) i duże miasto powyżej

⁹ T. Pilch: *Strategia badań ilościowych*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Palka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2010, s. 66.

50 tys. mieszkańców (62 rodziny – 25,31%). Rodzice posiadali najczęściej wykształcenie wyższe (153 osoby – 62,45%). Pozostała część badanych rodziców legitymowała się wykształceniem średnim (90 osób – 36,73%). Dwie osoby (0,82%) nie udzieliły informacji na temat swojego wykształcenia.

Należy także stwierdzić, że większość badanych rodziców miała pracę (237 osób – 96,74%), a tylko 5 (2,04%) pozostawało bez zatrudnienia (3 rodziców – 1,20% – nie udzieliło informacji na temat swojej sytuacji zawodowej).

W analizie stosunku badanych do wiary i Boga ustalono, iż 222 dzieci (90,61%) oraz 235 rodziców (95,92%) zadeklarowało się jako „wierzący”, natomiast 17 dzieci (6,94%) i 9 rodziców (3,67%) jako „niewierzący”. Sześcioro dzieci (2,45%) i jeden rodzic (0,41%) nie odpowiedzieli na to pytanie. Uwzględniając ten brak odpowiedzi wyniki analizy testem *Chi* wykazały obecność istotnej statystycznie różnicy między badanymi grupami pokoleniowymi ($p < 0,05$). Wynik taki sugeruje, iż należy brać pod uwagę reakcje na pytanie o stosunek do wiary i religii jako zmienną mogącą oddziaływać na różnice międzypokoleniowe dotyczące badanych problemów.

Interesująco rozłożyły się sympatie polityczne badanych w obu grupach pokoleniowych, co odzwierciedlają dane zawarte w tabeli 1.

Tabela 1

Sympatie polityczne deklarowane przez badanych

Sympatie polityczne	Pokolenie rodziców		Pokolenie dzieci		Ogółem	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
Platforma Obywatelska	63	25,71	52	21,23	115	23,47
Prawo i Sprawiedliwość	46	18,78	35	14,29	81	16,53
Ruch Palikota	8	3,26	42	17,14	50	10,20
Sojusz Lewicy Demokratycznej	18	7,35	10	4,08	28	5,72
Polskie Stronnictwo Ludowe	27	11,02	12	4,90	39	7,96
Inne	1	0,41	–	–	1	0,20
Brak sympatii politycznych	36	14,69	36	14,69	72	14,69
Brak odpowiedzi	46	18,78	58	23,67	104	21,23
Razem	245	100,00	245	100,00	490	100,00

Analiza testem *Chi* wykazała istotne statystycznie zróżnicowanie sympatii politycznych wśród badanych z obu grup pokoleniowych ($p < 0,001$). Złożyły się na to fakt, iż rodzice częściej niż ich dzieci deklarowali sympatie polityczne do największych partii politycznych (PO, PiS i PSL), podczas gdy dzieci wyraźnie częściej (z kilkunastoprocentową przewagą

nad rodzicami) deklarowały sympatyzowanie z Ruchem Palikota. Była to druga pod względem popularności partia polityczna (po Platformie Obywatelskiej) wskazywana przez młode pokolenie respondentów. Natomiast wśród rodziców, biorąc pod uwagę procentowy wskaźnik poparcia, zajęła ona ostatnie (piąte) miejsce.

Sympatie polityczne należałoby w związku z tym potraktować także jako zmienną pośredniczącą, która może odgrywać istotną rolę w rozkładzie wyników badań porównywanych grup pokoleniowych.

Wyniki, które zostaną przedstawione w dalszej części analiz, zostały uzyskane z wykorzystaniem techniki jednoczynnikowej analizy danych¹⁰.

Konsekwencje zmiany społecznej wywołanej upadkiem komunizmu w Polsce w percepcji młodzieży i dorosłych

Przed upadkiem komunizmu w Polsce społeczeństwo było mocno podzielone. Zdecydowana większość robotników, inteligencji i młodzieży wypo- wiadała się przeciwko ograniczeniom swobód obywatelskich i przeciw- ko zależności Polski od Związku Radzieckiego; stosunkowo mocne były jednak również kręgi skupione wokół ówczesnej władzy, korzystające z określonych przywilejów i gotowe tych przywilejów bronić. Jednocześ- nie powszechna była świadomość głębokiego kryzysu ekonomicznego całego bloku wschodniego, co musiało być postrzegane nie tylko przez narody, lecz także przez przywódców partii komunistycznych tych kra- jów, w tym Polski, jako budzące konieczność nieuchronnej zmiany. Moc- na i dobrze zorganizowana opozycja, znajdująca oparcie w „papieżu znad Wisły” dawała Polakom szansę na stanie się liderem tej zmiany. Jednak w ówczesnej Polsce nie tylko naród był podzielony, również struktura wielomilionowej polskiej opozycji nie była harmonijna i spójna, i w jej obszarach istniały sprzeczności interesów i odpowiadające im podziały, co ujawniło się jaskrawo w ostatniej dekadzie ubiegłego stulecia, już po rozpadzie bloku państw komunistycznych. Zatem zarówno wcześniejsze zróżnicowanie interesów, jak i późniejsze ostre konflikty pomiędzy zwolennikami ugrupowań lewicowych i prawicowych, ale również w struk- turach partii postsolidarnościowych niewątpliwie zdecydowały o tym, że różna jest percepcja konsekwencji upadku komunizmu w Polsce. Po- nadto, tak jak każda opinia społeczna, i percepcja upadku komunizmu zmienia się w czasie społecznym¹¹, stąd ważnym kryterium analizy tej

¹⁰ H.-H. Krüger: *Metody badań w pedagogice*. Przeł. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2007, s. 183.

¹¹ Czas społeczny jest tu rozumiany jako sieć „relacji odzwierciedlających, ale także kształtujących szczególne, temporalne zależności między zjawiskami,

kwestii jest przynależność pokoleniowa. W tabeli 2 przedstawione zostały dane dotyczące oceny konsekwencji upadku komunizmu w Polsce, formułowanej przez dwa pokolenia: pokolenie pracowników socjalnych, dorastających w czasach walki o tę zmianę, oraz pokolenie ich dzieci, znających realia sprzed upadku komunizmu tylko z przekazów pośrednich. W analizie uwzględniono ponadto kryterium bliskości-oddalenia różnych kręgów środowiska życia badanych pokoleń, tj. dokonano diagnozy percepcji znaczenia upadku komunizmu w Polsce nie tylko dla samych jednostek badanych i ich rodzin, lecz także dla ich miejscowości, kraju oraz całego świata.

Tabela 2

Przynależność pokoleniowa a ocena konsekwencji upadku komunizmu w Polsce w wybranych obszarach wpływu

Obszar	Pokolenie rodziców		Pokolenie dzieci		$M_{pok_rodz} - M_{pok_dzieci}$	Test F	Test T
	M	SD	M	SD			
Życie osobiste	2,03	2,15	1,42	2,03	0,62	0,408	0,001
Rodzina	2,01	2,21	2,08	2,04	-0,07	0,215	0,730
Zamieszkiwana miejscowość	1,82	1,93	1,92	1,92	-0,10	0,958	0,590
Polska	2,94	1,99	3,09	1,95	-0,16	0,760	0,388
Świat	2,60	1,69	2,31	1,88	0,28	0,103	0,085
Kościół polski	2,57	2,07	2,20	2,04	0,38	0,839	0,047
Kościół na świecie	1,90	1,87	1,51	1,87	0,39	0,964	0,024
Nauka w Polsce	2,30	1,76	2,01	1,81	0,29	0,679	0,075
Nauka na świecie	1,83	1,73	1,41	1,82	0,42	0,419	0,010
Polityka w Polsce	2,92	2,17	3,02	2,09	-0,09	0,566	0,638
Polityka na świecie	2,30	1,79	2,12	1,96	0,18	0,158	0,304
Kultura w Polsce	2,56	1,80	2,33	2,01	0,23	0,096	0,184
Kultura na świecie	1,96	1,71	1,59	1,82	0,37	0,323	0,024

Objaśnienia: *F* - wyniki funkcji statystycznej programu Microsoft Excel określającej prawdopodobieństwo, że wariancje danych argumentów nie różnią się znacznie od siebie; *T* - wyniki funkcji statystycznej programu Microsoft Excel określającej prawdopodobieństwo skojarzone z testem *t*-Studenta; *M* - średnia; *SD* - odchylenie standardowe; *pok_rodz* - pokolenie rodziców; *pok_dzieci* - pokolenie dzieci

Dane umieszczone w tabeli 2 obrazują natężenie wpływu czynnika zmiany społecznej określonego jako „upadek komunizmu w Polsce” w percepcji dwóch pokoleń Polaków. Natężenie to mierzone było na skali

zdarzeniami czy działaniami społecznymi”. P. Sztompka: *Socjologia. Analiza społeczeństwa...*, s. 475.

dwubiegunowej (od -5 do +5), przy czym cyfry +5 i -5 oznaczały największe natężenie wpływów, pozytywnych lub negatywnych, a cyfry -1 i +1 - natężenie najmniejsze. Osoby zaznaczające na skali cyfrę 0 stwierdzały brak wpływu upadku komunizmu w Polsce na własne życie bądź określone obszary tworzące bliższe i dalsze kręgi swojego środowiska społecznego.

Uzyskane wyniki badań pokazują, że wszystkie średnie wartości natężenia wpływu czynnika „upadek komunizmu w Polsce” mają znak dodatni, zatem zarówno badani pracownicy socjalni, jak i ich dzieci postrzegają ten czynnik jako zdarzenie o konsekwencjach pozytywnych dla siebie, własnej rodziny, swojej miejscowości, Polski oraz świata, a także Kościoła na świecie i w Polsce, polityki polskiej i światowej oraz polskiej i światowej kultury. Najwyższe natężenie wpływu analizowany czynnik zmiany uzyskał w pokoleniu rodziców dla: Polski ($M_{pok_rodz} = 2,94$) i polskiej polityki ($M_{pok_rodz} = 2,92$), a najniższe dla struktur ogólnoswiatowych: Kościoła na świecie, nauki światowej, światowej polityki i kultury. Jednocześnie jednak wskaźnik uzyskany dla świata jako takiego, bez wydzielenia jego struktur, jest stosunkowo wysoki ($M_{pok_rodz} = 2,60$). Wysoko badani ocenili ponadto wpływ upadku komunizmu w Polsce na swoje życie osobiste ($M_{pok_rodz} = 2,03$), a nisko - na rozwój własnej miejscowości ($M_{pok_rodz} = 1,82$). Z kolei młodzież dostrzega zdecydowanie największy wpływ upadku komunizmu w Polsce na losy kraju ($M_{pok_dzieci} = 3,09$) oraz kształtowanie się polskiej polityki ($M_{pok_dzieci} = 3,02$), a najmniejszy - na życie osobiste, losy Kościoła na świecie, światowej nauki i kultury.

Największą różnicę (na poziomie $p < 0,001$) stwierdzono pomiędzy badanymi dwoma pokoleniami w odniesieniu do wpływu upadku komunizmu w Polsce na życie osobiste. Różnica ta oznacza, iż dorośli, w większym stopniu niż pokolenie ich dzieci, pozostają pod wpływem przekonania, że upadek komunizmu w Polsce pozytywnie zmienił ich życie.

Różnicę pomiędzy pokoleniami na poziomie istotności statystycznej lub zbliżonym uzyskano również w odniesieniu do natężenia wpływu upadku komunizmu w Polsce na Kościół, zarówno polski, jak i światowy, przy czym wyższe średnie w obydwu grupach odnosiły się do Kościoła polskiego. Znaczące różnice pokoleniowe na poziomie istotności statystycznej stwierdzono ponadto w odniesieniu do oceny wpływu upadku komunizmu w Polsce na naukę i kulturę na świecie, przy czym w obydwu przypadkach większe znaczenie analizowanemu czynnikowi przypisywało pokolenie osób starszych.

Oceniając ogólnie percepcję natężenia wpływów upadku komunizmu w Polsce, zauważamy, że w obydwu badanych grupach wskaźniki uzyskują wartości zdecydowanie wyższe od przeciętnych (przypomnijmy, iż możliwe wyniki mieściły się w granicach od -5 do +5). Wartości uzyskane w grupie rodziców znalazły się w przedziale od $M_{pok_rodz} = 1,69$

(wpływ zmiany na losy świata) do $M_{pok_rodz} = 2,94$ (wpływ na losy Polski), a wartości uzyskane w grupie pokoleniowej ich dzieci – od $M_{pok_dzieci} = 1,41$ (wpływ na naukę światową) do $M_{pok_dzieci} = 3,09$ (wpływ na losy Polski). Średnie te uzyskane zostały ze wskazań zarówno osób, które konsekwencje zmiany oceniają pozytywnie, jak i tych, które wybierały punktację ujemną (wskazania skutków negatywnych) lub zerową (nieostrzeganie jakichkolwiek konsekwencji), przy czym tych pierwszych jest zdecydowanie więcej w odniesieniu do wszystkich obszarów wpływu, co obrazują zamieszczone w tabeli 3 dane szczegółowe dotyczące tej kwestii.

Zdecydowana większość badanych z pokolenia rodziców formułowała pozytywne oceny konsekwencji upadku komunizmu w Polsce dla wszystkich obszarów możliwych wpływów, począwszy od funkcjonowania osobistego aż po zmiany w strukturach światowych. W niemal wszystkich tych zakresach oceny pozytywne przekroczyły 70%, w jednym, tj. w przypadku oceny wpływu upadku komunizmu w Polsce na zmiany w Kościele światowym, zbliżyły się do tego poziomu (68,98%). Najczęściej oceny pozytywne dorośli formułowali w odniesieniu do ogólnie rozumianych zmian w Polsce (87,35%) i na świecie (85,31%), w polskiej polityce (85,31), w światowej polityce (82,45%) i w polskiej kulturze (83,67%). Opinia dotycząca braku wpływu upadku komunizmu w Polsce na poszczególne obszary życia w tej grupie wyrażana była stosunkowo rzadko, a ocena negatywna – wręcz sporadycznie. Wpływu upadku komunizmu w Polsce najczęściej badani pracownicy socjalni nie dostrzegali dla światowej nauki (27,76%), światowego Kościoła (26,94%) i światowej kultury (23,27%) ani dla własnej miejscowości (22,45%). Natomiast najwięcej osób w tej grupie wskazało negatywne konsekwencje polskiej transformacji ustrojowej dla własnego życia oraz własnej rodziny (po 8,98% wskazań).

Badani młodzi ludzie, podobnie jak ich rodzice, rzadko oceniali negatywnie konsekwencje upadku komunizmu w Polsce. Najczęściej w odniesieniu do zmian w światowym Kościele oraz polityce: polskiej i światowej, ale w żadnym z tych obszarów liczba wskazań negatywnych nie osiągnęła poziomu 4%. Natomiast bardziej typowe dla młodzieży jest niedostrzeganie jakichkolwiek zmian w wyniku upadku komunizmu w Polsce. Najczęściej takie stanowisko badani prezentowali w odniesieniu do życia osobistego (46,53%) oraz światowego Kościoła (39,59%) i światowej kultury (38,37%). Najmniej takich ocen młodzi sformułowali w odniesieniu do ogółu zmian w Polsce (7,35%), przy czym w tym zakresie oceny dzieci nie odbiegają od ocen ich rodziców (6,94%), a w obydwu badanych grupach konsekwencje upadku komunizmu w Polsce dla tego obszaru wpływów są najczęściej oceniane zdecydowanie pozytywnie.

Tabela 3
Przynależność pokoleniowa a znak oceny konsekwencji upadku komunizmu w Polsce w wybranych obszarach wpływu

Obszar	Pokolenie rodziców												Pokolenie dzieci											
	ocena						brak odpowiedzi						ocena						brak odpowiedzi					
	negatywna		neutralna		pozytywna		liczba		procent		liczba		procent		negatywna		neutralna		pozytywna		liczba		procent	
	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent	liczba	procent
1	22	8,98	40	16,33	182	74,29	1	0,41	7	2,86	114	46,53	121	49,39	3	1,22	2	0,82	6	2,45	68	27,76	168	68,57
2	22	8,98	45	18,37	176	71,84	2	0,82	6	2,45	59	24,08	175	71,43	3	1,22	1	0,41	7	2,86	59	24,08	175	71,43
3	15	6,12	55	22,45	174	71,02	1	0,41	6	2,45	18	7,35	216	88,16	4	1,63	44	17,96	192	78,37	5	2,04	5	2,04
4	13	5,31	17	6,94	214	87,35	1	0,41	9	3,67	53	21,63	176	71,84	7	2,86	2	0,82	4	1,63	44	17,96	192	78,37
5	3	1,22	31	12,65	209	85,31	2	0,82	8	3,27	97	39,59	134	54,69	6	2,45	29	11,84	198	80,82	1	0,41	5	2,04
6	17	6,94	29	11,84	198	80,82	1	0,41	8	3,27	97	39,59	134	54,69	6	2,45	66	26,94	169	68,98	1	0,41	5	2,04
7	9	3,67	66	26,94	169	68,98	1	0,41	5	2,04	60	24,49	174	71,02	6	2,45	41	16,73	194	79,18	1	0,41	4	1,63
8	9	3,67	41	16,73	194	79,18	1	0,41	4	1,63	101	41,22	134	54,69	6	2,45	68	27,76	173	70,61	1	0,41	8	3,27
9	3	1,22	68	27,76	173	70,61	1	0,41	8	3,27	27	11,02	204	83,27	6	2,45	22	8,98	209	85,31	1	0,41	5	2,04
10	13	5,31	22	8,98	209	85,31	1	0,41	8	3,27	50	20,41	181	73,88	6	2,45	39	15,92	202	82,45	1	0,41	7	2,86
11	3	1,22	39	15,92	202	82,45	1	0,41	7	2,86	50	20,41	181	73,88	6	2,45	31	12,65	205	83,67	1	0,41	3	1,22
12	8	3,27	31	12,65	205	83,67	1	0,41	3	1,22	94	38,37	142	57,96	6	2,45	57	23,27	183	74,69	2	0,82	2	0,82
13	3	1,22	57	23,27	183	74,69	2	0,82	3	1,22	94	38,37	142	57,96	6	2,45	5	2,04	182	74,29	6	2,45	6	2,45

Objaśnienia: 1 - życie osobiste, 2 - rodzina, 3 - zamieszkiwana miejscowość, 4 - Polska, 5 - świat, 6 - Kościół polski, 7 - Kościół na świecie, 8 - nauka w Polsce, 9 - nauka na świecie, 10 - polityka w Polsce, 11 - polityka na świecie, 12 - kultura w Polsce, 13 - kultura na świecie.

Zakończenie i wnioski

Upadek komunizmu w Polsce to czynnik zmiany społecznej o szczególnym znaczeniu ze względu zarówno na rozległość i doniosłość konsekwencji, jak i na udział narodu w konstruowaniu tej zmiany, rozłożony w czasie, obejmujący coraz liczniejsze kręgi opozycjonistów i coraz bardziej radykalne działania wyrażające sprzeciw wobec starego porządku, niezgodnego z potrzebami i oczekiwaniami społeczeństwa. Można przyjąć, że konstruowanie tego czynnika zmiany społecznej obejmuje przynajmniej kilka pokoleń, a korzeniami sięga wczesnych lat powojennych, przy czym może być porównywalne z takimi czynnikami zmiany społeczno-kulturowej, jak zjednoczenie Polski po rozbiću dzielnicowym, odzyskanie niepodległości po I wojnie światowej, a nawet chrzest Polski. Każdy z tych czynników zmiany stwarzał nową rzeczywistość: polityczną, gospodarczą, kulturową, religijną i społeczną.

W naszych badaniach uwzględniliśmy percepcję upadku komunizmu w Polsce w dwóch pokoleniach wybranej kategorii społeczeństwa: dorosłych pracowników socjalnych oraz ich dzieci – młodzieży uczęszczającej do szkół ponadgimnazjalnych. Na podstawie dokonanej analizy sformułowane zostały następujące wnioski:

1. Upadek komunizmu w Polsce jest postrzegany jako zmiana pozytywna, zarówno przez dorosłych (z grupy pracowników socjalnych), jak i przez pokolenie ich dzieci, o czym świadczy fakt, iż wszystkie wartości średnie uzyskane na podstawie badania za pomocą skali dwustronnej diagnozującej wybrane obszary życia społecznego w Polsce i na świecie były dodatnie.
2. Największe znaczenie upadku komunizmu w Polsce badani pracownicy socjalni dostrzegają dla kraju jako całości i polskiej polityki w szczególności, a najmniejsze – dla struktur ogólnoswiatowych (nauki, kultury, polityki). Również młodzież twierdzi, że upadek komunizmu w Polsce miał zdecydowanie największy wpływ na losy kraju, zwłaszcza w obszarze polskiej polityki, a najmniejszy – na życie osobiste i światowe struktury.
3. Największą różnicę (na poziomie $p < 0,001$) stwierdzono pomiędzy badanymi pokoleniami w odniesieniu do oceny wpływu upadku komunizmu w Polsce na życie osobiste. Różnica ta oznacza, iż dorośli w większym stopniu niż pokolenie ich dzieci są przekonani, że upadek komunizmu w Polsce pozytywnie zmienił życie tych osób. Takie odmienności najprawdopodobniej stanowią konsekwencję faktu, iż młodzi nie doświadczali osobiście przemian wiążących się z upadkiem komunizmu, mogli tylko na podstawie dostępnych przekazów wyobrazić sobie własne życie w warunkach struktury społeczeństwa PRL-u, zdominowanego rządami jednej partii komunistycznej, w pań-

stwie o scentralizowanej gospodarce i zamkniętych granicach. Jednak uzyskane wyniki wskazują, że takie wyobrażenia są mniej znaczące dla pozytywnej oceny zmiany niż osobiste doświadczenia pokolenia starszego.

4. Różnicę pomiędzy pokoleniami na poziomie istotności statystycznej lub zbliżonym uzyskano również w odniesieniu do oceny natężenia wpływu upadku komunizmu w Polsce na Kościół, zarówno polski, jak i światowy, przy czym wyższe średnie w obydwu grupach odnosiły się do Kościoła polskiego. Można to tłumaczyć także bezpośrednimi doświadczeniami starszego pokolenia przeżywania ograniczeń swobód religijnych, dyskryminowania osób ujawniających przynależność do Kościoła katolickiego i niechętnych praktykom sekularyzacyjnym, stanowiącym jedno z najważniejszych ideologicznych założeń byłej partii komunistycznej i rządzonego przez nią państwa.
5. Znaczące różnice pokoleniowe na poziomie istotności statystycznej stwierdzono także w odniesieniu do oceny wpływu upadku komunizmu w Polsce na naukę i kulturę na świecie, przy czym w obydwu przypadkach większe znaczenie analizowanemu czynnikowi przypisywało pokolenie osób starszych. Można to tłumaczyć większym realizmem młodych i większą ich skłonnością do idealizowania znaczenia dla świata polskich przemian, które stanowiły bardzo ważne tło społecznej biografii młodego pokolenia. Otwarcie granic Polski może być przez dzieci pracowników socjalnych kojarzone z przenikaniem osiągnięć polskiej nauki, a także wartości i wzorów kultury do cywilizacji ogólnoswiatowej.
6. Dorośli Polacy, którzy pamiętają czasy PRL-u, zdecydowanie częściej pozytywnie oceniają koniec tamtej epoki, przy czym są bardziej skłonni dostrzegać pozytywne konsekwencje minionych zdarzeń w obszarach raczej od nich oddalonych (w świecie i kraju) niż w bliższych (osobistego funkcjonowania, własnej rodziny, własnej miejscowości). Można na tej podstawie sądzić, że są dumni z polskich dokonań roku 1989 i lat bezpośrednio poprzedzających tamte zdarzenia. Wierzyli kiedyś i nadal chcą wierzyć w znaczenie polskiego zrywu narodowego dla korzystnych przemian zarówno w kraju, jak i na świecie, nawet wówczas, kiedy takich konsekwencji nie dostrzegają w swoim najbliższym środowisku wyznaczanym poprzez warunki funkcjonowania osobistego, rodzinnego i lokalnego.
7. Optymizmu pokolenia rodziców i ich poczucia dumy z dokonań transformacji politycznej nie podziela pokolenie młodych Polaków. Wprawdzie i w tej grupie dominują oceny pozytywne, ale nie tak powszechnie jak w pokoleniu rodziców. W odniesieniu do życia osobistego oceny pozytywne młodzieży zaledwie zbliżają się do poziomu 50%, podczas gdy w pokoleniu rodziców przekroczyły poziom 74%.

Nieznacznie oceny te w grupie młodzieży przekroczyły poziom 50% w odniesieniu do obszarów światowej nauki i światowego Kościoła, natomiast oceny ich rodziców w tych zakresach osiągały poziom 70%. Można to tłumaczyć większym realizmem młodzieży, opartym na obserwacjach struktur także bardziej odległych (Internet), przy jednoczesnym braku sentymentów do zdarzeń, które nie stanowią części osobistego doświadczenia młodego pokolenia.

8. Badani młodzi ludzie, podobnie jak ich rodzice, rzadko oceniają negatywnie konsekwencje upadku komunizmu w Polsce – w żadnym z badanych obszarów liczba wskazań negatywnych nie osiągnęła poziomu 4%. Natomiast częstszy, zwłaszcza wśród młodzieży (wartości zbliżające się do 50%), jest brak dostrzegania jakichkolwiek zmian będących rezultatem upadku komunizmu w Polsce. Analiza jakościowa wypowiedzi osób z młodszego pokolenia wykazała, że najczęściej konsekwencje negatywne upadku komunizmu w Polsce uczniowie wiązali ze zmianą sytuacji bytowej Polaków oraz zmianą stosunków międzyludzkich (w granicach 5,5%), a najrzadziej – ze zmianą wiedzy Polaków (poniżej 2%) oraz zmianą ich moralności (2%). Natomiast w pokoleniu rodziców negatywna ocena przekroczyła 10% w obszarach dotyczących zmiany sytuacji bytowej Polaków, ich moralności, religijności, tolerancyjności oraz zmiany stosunków międzyludzkich, natomiast najmniej takich wskazań odnosiło się do wiedzy Polaków i ich życiowej aktywności (poniżej 5%). Zatem dorośli zdecydowanie częściej formułowali oceny negatywne konsekwencji upadku komunizmu w Polsce (dotyczy to wszystkich uwzględnionych obszarów wpływu), natomiast młodzież była bardziej skłonna do demonstrowania swojej obojętności wobec tych kwestii. Ponadto młodzi respondenci znacznie rzadziej niż dorośli wyrażali silne emocje wobec ocenianych konsekwencji upadku komunizmu w Polsce poprzez wybory skrajnych wariantów odpowiedzi (+5 i -5).

Przedstawiona analiza sumująca wyniki badań prowadzi do wniosku, że po 24 latach od upadku komunizmu w Polsce tylko około połowa badanych kojarzy to wydarzenie z początkiem pozytywnych zmian natury ogólnej, politycznej lub ekonomicznej, przy czym takie skojarzenia są bardziej typowe dla młodych (nieznacznie powyżej 50% badanych z tego pokolenia) niż starszych (niewiele ponad 40% respondentów z grupy rodziców). Dla większości pozostałych upadek komunizmu w Polsce to odległa przeszłość, kojarzona, podobnie jak wszystkie fakty historyczne, z konkretną datą, ze zdarzeniami bądź z głównymi kreatorami tych zdarzeń (przede wszystkim z osobami Lecha Wałęsy i Jana Pawła II). Tylko nieliczni przeżywane aktualnie frustracje związane z bezrobociem czy kryzysem ekonomicznym przypisują tamtym przełomowym zmianom, można zatem przyjąć, że społeczeństwo, obecnie bardzo podzielo-

ne w swoich ocenach i preferencjach, odpowiedzialnością za aktualne trudności obciąża późniejsze zmiany i kierujących nimi decydentów, a nie samą zmianę z 1989 roku, zapoczątkowującą dzieje polskiej transformacji, czy też poprzedzającą tę zmianę wzmocnienie się ogólnospołecznej opozycji. Jeśli taka tendencja utrzyma się, można przewidywać, iż wkrótce upadek komunizmu w Polsce będzie dla społeczeństwa polskiego wyłącznie przeszłością, faktem historycznym, w niewielkim stopniu kojarzonym z realiami aktualnego życia. Z socjologicznego punktu widzenia jest to proces naturalny, każda zmiana rozpatrywana w kontekście czasu społecznego należy do przeszłości, a wraz z upływem tego czasu do przeszłości przechodzi także coraz więcej następstw tej zmiany, w coraz większym stopniu kojarzonych ze zdarzeniami późniejszymi (na przykład ubożenie społeczeństwa – z reformą Balcerowicza czy błędami kolejnych ekip rządzących).

Na zakończenie analizy warto jeszcze podkreślić, że upadek komunizmu w Polsce należy do tych czynników zmiany społecznej, które dotyczyły bezpośrednio całego społeczeństwa polskiego, a pośrednio także innych państw i całego świata oraz zaznaczyły się we wszystkich sferach funkcjonowania Polaków: ekonomicznej, politycznej, kulturalnej, religijnej, rodzinnej, osobowościowej. Jak każda zmiana społeczna, upadek komunizmu w Polsce wywołał zróżnicowane skutki dla jednostek i grup, które znalazły się w obszarze oddziaływań tej zmiany: jedni szybko gromadzili duże majątki, inni tracili podstawy egzystencji materialnej, jedni odzyskiwali poczucie wolności wyznania, inni czuli się zdominowani hegemonią Kościoła. Upadek komunizmu był więc dla jednych Polaków szansą na uzyskanie pozycji ponadprzeciętnych, a dla innych – realnym zagrożeniem pozycji uprzednio posiadanych. Taka sytuacja stanowi podstawę zróżnicowania percepcji upadku komunizmu w Polsce i ocen wyrażających tę percepcję, co znalazło wyraz w wynikach badań prezentowanych w naszym opracowaniu.

Bibliografia

- Bielska E.: *Zmiana społeczna oraz zjawiska jej towarzyszące*. W: *Oblicza współczesności w perspektywie pedagogiki społecznej*. Red. W. Danilewicz. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2009.
- Giddens A.: *Socjologia*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006.
- Goodman N.: *Wstęp do socjologii*. Przeł. J. Polak, J. Ruszkowski, U. Zielińska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka, 2001.
- Krüger H.-H.: *Metody badań w pedagogice*. Przeł. D. Sztobryn. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2007.

- Nowicka E.: *Świat człowieka – świat kultury*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2001.
- Pilch T.: *Strategia badań ilościowych. W: Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Palka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2010.
- Radziejewicz-Winnicki A.: *Spółeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2004.
- Sztompka P.: *Socjologia zmian społecznych*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2005.
- Sztompka P.: *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo „Znak”, 2010.

Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski

**Social Change Caused by the Fall of Communism in Poland
in the Perception of Two Generations:
Social Workers and Their Adolescent Children**

Summary: The subject of this article is perception of one of the most significant changes the Polish nation has experienced, i.e. the fall of communism in Poland. This article takes into consideration generation differences while evaluating the changes in different spheres of social activity, like individual functioning, life of the Polish nation and the lot of the world. For the purpose of our research, an original and unique procedure provided with the author research device has been created. In the gross, 490 people were examined, including 245 adults and their 245 children who had left primary school. The analysis takes into account generation differences in the perception of the intensity of the change consequences, as well as their value, positive or negative, depending on the actual estimation of the influences. The analysis of the outcome of the research is preceded by an introduction presenting the notion of social change as a subject of social science analysis.

Key words: social change, communism, generation

Maria Chodkowska, Zdzisław Kazanowski

**Der durch den Zusammenbruch des kommunistischen Systems
in Polen hervorgerufene soziale Wandel
in der Auffassung von zwei Generationen:
den Sozialarbeitern und deren heranwachsenden Kindern**

Zusammenfassung: Der Gegenstand des Artikels ist die Perzeption einer der für das polnische Volk wichtigsten Wandlungen, nämlich des Zusammenbruchs des kommunistischen Systems in Polen. Die Verfasser berücksichtigten die Generationsunterschiede bei Beurteilung der Folgen von der Änderung für individuelles Leben der Bürger, für das Leben des ganzen polnischen Volkes und

für die Weltgeschichte. Zwecks eigener Untersuchungen wurde von den Verfassern eine originelle Methode mit einem Forschungswerkzeug entwickelt. Man hat insgesamt 490 Personen, darunter 245 Erwachsene und deren 245 Kinder, Schüler der weiterführenden Schulen, untersucht. Beachtet wurden die Generationsunterschiede sowohl im Bereich der Perzeption von der Änderungsstärke als auch deren positiven oder negativen Wert, der von positiver oder negativer Beurteilung des Einflusses abhängig war. Den Forschungsergebnissen ging eine Einleitung voran, in der der Begriff „sozialer Wandel“ als Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften näherbestimmt wurde.

Schlüsselwörter: sozialer Wandel, Kommunismus, Generation



Justyna Dobrołowicz
Uniwersytet Jana Kochanowskiego

Przekaz wizualny na temat edukacji w polskim dyskursie prasowym

Wstęp

Choć rzeczywistość społeczna, w której funkcjonuje dziś szkoła, jest zupełnie inna od tej, która towarzyszyła upowszechnianiu formalnego kształcenia, to założenia obowiązującego obecnie systemu edukacji zostały sformułowane właśnie wtedy. W efekcie współczesny system edukacji cechuje dysfunkcyjność: przygotowuje on młodych ludzi do życia w przyszłości, stosując działania, które sprawdziły się w przeszłości. „Czy wczorajsi nauczyciele w przedwczorajszych szkołach mogą przygotować dzisiejszych uczniów do rozwiązywania problemów, jakie przyniesie jutro?” – pytali uczestnicy VI Kongresu Obywatelskiego¹.

Dziś potrzebna jest zupełnie nowa edukacja, ulepszanie i reformowanie funkcjonującego systemu nie ma sensu. Potrzeba dziś szkoły rozwijającej kreatywność i autonomię uczniów, uczącej krytycznego myślenia, dokonywania wyborów, rozwiązywania problemów. Próby realizacji w szkole tych zadań nie znajdują uznania ani u nauczycieli, ani u rodziców współczesnych uczniów; dorośli bowiem nie wyobrażają sobie szkoły innej niż ta, którą sami skończyli; szkoły, w której liczą się wyłącznie końcowe rezultaty, tj. wyniki, utożsamiane z miejscem w rankingu szkół; szkoły traktującej uczniów jak bierne, posłuszne przedmioty, które powinny na koniec każdego etapu edukacji spełniać identyczne, z góry określone, pa-

¹ M. Żylińska: *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?* W: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Red. J. Szomburg. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011, s. 94.

rametry. Na inną szkołę nie ma społecznego zapotrzebowania; a przecież warunkiem zmian w szkole jest zmiana oczekiwań społecznych wobec tej instytucji; dopiero gdy uda się skonstruować nowe oczekiwania, można liczyć na skuteczne reformy.

Zadajemy dziś pytania, jak zmienić społeczną wizję szkoły, jak zbudować zapotrzebowanie na inną edukację, inną szkołę i innego ucznia. Wydaje się, że wydatną pomocą mogą służyć media, które pełnią we współczesnym świecie znaczącą rolę. Media zajmują uprzywilejowaną pozycję w kształtowaniu potężnej siły, jaką jest opinia społeczna i jej uzewnętrznienie – opinia publiczna. To, w jaki sposób ludzie postrzegają różne wydarzenia i jak rozumieją problemy życia publicznego, uzależnione jest od tego, w jaki sposób te wydarzenia i problemy są przedstawiane w mediach.

Dyskurs medialny

Na wstępie niniejszego artykułu chcę zaznaczyć, że założyłam determinujący wpływ przekazów medialnych na wszystkie sfery życia społecznego. Sposób, w jaki opiniotwórcza prasa przedstawia edukację, stanowi dla wielu czytelników jedyne źródło wiedzy o tym, jak funkcjonuje szkoła. Wiedzy, trzeba dodać, wiarygodnej, gdyż dziennikarze prasowi cieszą się zaufaniem społecznym i uznawani są za ekspertów. Chociaż w ostatnim czasie, na skutek rozwoju mediów elektronicznych, prasa straciła nieco na popularności, dziennikarze prasowi nadal utrzymują swój wysoki status. Analiza przekazów medialnych pozwoli odkryć, które z problemów, przed jakimi stoją współczesne instytucje oświatowe i wychowawcze, dostrzegane są przez media, w jaki sposób problemy te są przedstawiane, jaki obraz współczesnej polskiej szkoły dociera z mediów do społeczeństwa i kształtuje zarówno opinie o działaniu systemu szkolnego, jak i oczekiwania wobec instytucji oświatowych i – szerzej – polityki edukacyjnej państwa.

Przyjęcie przedstawionych założeń pozwoliło zaprojektować badania², które mieszczą się w społeczno-kulturowym nurcie badań nad dyskursem i których celem jest zrekonstruowanie sposobów „mówienia” o edukacji w opiniotwórczych tygodnikach oraz propagowanych w tym „mówieniu” koncepcji i idei. „Media drukowane, a przynajmniej te o wysokich nakładach, [...] w bardzo dużym stopniu odzwierciedlają główny nurt społeczny (albo jeden z takich nurtów, biorąc pod uwagę, że w pluralistycznych społeczeństwach jest ich zwykle więcej). Jeśli jesteśmy zainteresowani dyskursami dominującymi, a nie głosami dysydentów czy społecznych

² Dokładną analizę wyników badań przedstawiłam w książce *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.

odmieńców, oczywistymi źródłami, do których można się zwrócić, są dla nas największe gazety codzienne i tygodniki”³.

Opiniotwórcze tygodniki traktują o edukacji tekstami pisanymi nie tylko słowem, lecz także obrazem, tzn. fotografiami i rysunkami. Obecność rysunków i fotografii w tygodnikach opinii nie powinna dzisiaj nikogo dziwić, żyjemy przecież w epoce wizualnej, w której funkcjonowanie obrazów w przestrzeni komunikacyjnej staje się coraz częstsze i coraz bardziej znaczące. Prasa opiniotwórcza działa w otoczeniu silnej konkurencji. Telewizja, a zwłaszcza Internet dostarczają coraz bardziej aktywnym odbiorcom zarówno informacji, jak i rozrywki. Komunikaty przekazywane za pośrednictwem mediów wizualnych są jednak znacznie łatwiejsze w odbiorze: krótsze, prostsze i – co ważne – obrazkowe. Stawia to przed opiniotwórczą prasą nowe wyzwania, których spełnienie jest prawdopodobnie warunkiem przetrwania mediów drukowanych. „Gazeta, aby utrzymać się na rynku, musi spełnić potrzeby dwóch głównych grup odbiorców: czytelników i reklamodawców. Pierwsi oczekują zaspokojenia potrzeb czytelniczych, drudzy najszerszego grona interesujących ich czytelników. Aby tak się stało, gazeta musi być atrakcyjna w treści i formie”⁴. Koniecznie trzeba również zauważyć, że fotografie, filmy, obrazy telewizyjne czy cyfrowe to codzienność, która proponuje odbiorcy jakiś konkretny obraz świata, a ten nigdy nie jest ukazany bezstronnie. „Przedstawienia te nigdy nie są przezroczystymi oknami na świat – są jego interpretacjami, ukazują go bowiem w bardzo specyficzny sposób”⁵. Autorzy fotografii dziennikarskich narzucają odbiorcom konkretną recepcję rzeczywistości. „Dziennikarska fotografia publicystyczna to dzielenie się z czytelnikiem spostrzeżeniami o otaczającym go świecie w formie obrazu, a nawet podsuwanie mu pomysłów, jak ten świat postrzegać i interpretować”⁶.

W toku badań analizie poddałam zawartość pięciu tygodników opinii: „Polityka”, „Newsweek”, „Wprost”, „Przegląd”, „Gość Niedzielny”. Wybór

³ G. Mautner: *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*. W: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Red. R. Woźniak, M. Krzyżanowski. Przeł. D. Przepiórkowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011, s. 54.

⁴ P. Olechowska: *Wizualizacja treści na przykładzie „jedynek” wybranych dzienników z całego świata*. W: *Komunikacja wizualna w prasie i w mediach elektronicznych*. Red. K. Wolny-Zmorzyński et al. Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 2013, s. 59–60.

⁵ G. Rose: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010, s. 20.

⁶ K. Wolny-Zmorzyński: *Fotograficzne gatunki dziennikarskie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007, s. 82.

tych właśnie czasopism podyktowany został zarówno zróżnicowaniem ich profili ideowych, jak i – głównie – wynikami rankingu najczęstszych cytowań. Każdego miesiąca Instytut Monitorowania Mediów⁷ prowadzi w Polsce badania i dostarcza informacji na temat liczby cytowań poszczególnych mediów przez inne media. Od marca 2010 roku publikowany jest ranking najczęściej cytowanych tygodników i dwutygodników, w którym znalazły się „Newsweek”, „Polityka”, „Wprost”, „Gość Niedzielny” i „Przeгляд”. Jak wspomniałam, na dobór czasopism poddanych analizie miał też wpływ ich profil ideowy. Trzy tytuły mające najwyższe notowania w rankingu: „Wprost”, „Newsweek” i „Polityka”, prezentują profil liberalny. Jednak poglądy ideowe i polityczne polskiego społeczeństwa są znacznie bardziej zróżnicowane, dlatego do tych trzech tytułów dodane zostały jeszcze dwa wyrażające poglądy lewicowe i prawicowo-katolickie: „Przeгляд” i „Gość Niedzielny”. Przedmiotem analizy była zawartość dwóch roczników (2009 i 2010) każdego tygodnika (łącznie 522 numerów). Analizowałam wszystkie teksty (niezależnie od gatunków dziennikarskich) poruszające problem zorganizowanej edukacji: przedszkolnej, podstawowej, średniej i wyższej.

Na potrzeby prowadzonych analiz przyjąłam, że dyskurs to działanie komunikacyjne, w wyniku którego uczymy się w pewien sposób myśleć o świecie, w związku z czym rozumienie rzeczywistości społecznej nie zależy bezpośrednio od działania naszego umysłu, ale od definicji, jakie w procesie socjalizacji uznajemy za oczywiste. Szczególną rolę w tym, jak rozumiemy rzeczywistość, pełni język i sposoby jego użycia. Poprzez nazywanie tego, co nas otacza, nadajemy rzeczywistości znaczenia i poprzez te znaczenia interpretujemy świat. W obrębie przyjętych znaczeń rzeczywistość jawi się nam jako oczywista i normalna. Język, kształtując rzeczywistość, jest nośnikiem określonej wizji świata, a nie tylko jej odzwierciedleniem.

Analiza wizualnych elementów prasowego dyskursu

Przeprowadzona analiza prasowego dyskursu na temat edukacji obejmowała – jak zaznaczałam – poza tekstami pisanymi materiały wizualne. Ruth Wodak⁸ zauważa bowiem, że na skutek rozwoju technologii pojawiło się w mediach wiele tekstów hybrydowych, stanowiących połączenie elementów wizualnych i pisanych. Zaistniała więc konieczność badania tych wizualnych elementów, które nieuchronnie wchodzą w interakcje

⁷ <http://www.institut.com.pl> [dostęp: 25.01.2011].

⁸ R. Wodak: *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. W: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych...*, s. 12.

ze znaczeniami tekstowymi. Badaczka mówi nawet o zwrocie wizualnym, który – obok zwrotu lingwistycznego i zwrotu kulturowego – spowodował rewolucyjne zmiany w obrębie metodologii. Mimo że obrazowa forma porozumiewania się ludzi znana była niemal od początku świata, to jednak dopiero nowe technologie sprawiły, że przedstawienia wizualne na dobre zagościły na współczesnej scenie komunikacyjnej i stały się niezwykle istotne dla funkcjonowania nowoczesnych społeczeństw. Skoro zaś we współczesnym świecie obrazy są wszechobecne, to i poznawanie czy badanie życia społecznego byłoby ułomne lub wręcz niemożliwe bez uwzględnienia informacji, które z tych obrazów płyną. W analizie znaczenia informacji wizualnej wprowadzono rozróżnienie na to, co widziane (widok), i na sposób widzenia (wizualność). Widok jest tym, co ludzkie oko może, dzięki swym właściwościom fizjologicznym, dostrzec; natomiast termin „wizualność” określa różne sposoby konstruowania obrazu tego, co widziane. „Wizualność odnosi się do [...] tego, »jak widzimy, jak potrafimy widzieć, jak nam widzieć wolno czy też jak widzieć musimy, a także, jak widzimy to własne widzenie i niewidzenie«”⁹. Wizualność jest traktowana jako rodzaj dyskursu, sprawia bowiem, że pewnych rzeczy się nie dostrzega, a inne widzi się w określony sposób. Mówiąc inaczej, każda wizualność, każdy obraz, tworzy pewną wizję świata społecznego, którą można poznać dzięki analizie dyskursu. Gillian Rose wymienia osiem typów materiałów wizualnych i odpowiednie metody ich interpretacji. W analizowanym materiale prasowym znalazły się materiały wizualne umieszczone w siódmej z wymienionych przez Rose grupie: „fotografie i rysunki”, określonej jako „nieruchome przedstawienia wizualne”; metodą wskazaną do ich interpretacji jest analiza dyskursu.

Fotografie

Szczególnym rodzajem fotografii prasowej są zdjęcia okładkowe. Opublikowane na okładce czasopisma zdjęcie nie musi o niczym informować. Powinno natomiast zaskoczyć, a nawet zaszokować potencjalnego czytelnika i w ten sposób sprowokować go do zakupu czasopisma. Z tych powodów często stosowaną techniką okładkową jest fotomontaż. Pełni on funkcje publicystyczne i propagandowe dzięki temu, że wywołuje u odbiorcy określone skojarzenia. „Autorzy fotomontażu pokazują świat i problemy ze swego punktu widzenia, często deformując obraz rzeczywistości, stosują wyolbrzymienia bądź podteksty, które odbiorca odczytuje także w swój sposób. To zabawa nadawcy z rzeczywistością i adresatem. Au-

⁹ G. Rose: *Interpretacja materiałów wizualnych...*, s. 20–21.

tor podpowiada, jak ją odczytywać w krzywym zwierciadle. Fotomontaż to sztuczny świat sklejony z realnych części¹⁰. Przykładem fotomontażu jest fotografia umieszczona na okładce tygodnika „Wprost”¹¹ i wyreżyserowana w taki sposób, by odsłonić z jednej strony fasadowość, a z drugiej kiepską kondycję finansową naszych uczelni. Zdjęcie przedstawia starszego mężczyznę w rektorskiej todze i gronostajach. Z rozchylonej z tyłu togi wyłaniają się gołe plecy, kolorowe bokserki i stopy w dziurawych skarpetkach. Podpis pod zdjęciem nie pozostawia wątpliwości, jak tygodnik ocenia jakość polskiej edukacji wyższej: „Uniwersytet z przeceny – czyli co zrobić, żeby polskie uczelnie stały wyżej w rankingach”. Okładka jest zapowiedzią artykułu w środku numeru¹².

Podobną wymowę ma zdjęcie okładkowe tygodnika „Polityka”¹³; na tym zdjęciu nad głową młodej zmartwionej dziewczyny umieszczony jest olbrzymi napis „Wyższe szkoły tego i owego. W Polsce nawet dobre studia niewiele dają”.

Z kolei na okładce czasopisma „Newsweek”¹⁴, w którym opublikowano artykuł *Do szkoły jak na wojnę*, wydrukowane zostało zdjęcie dwóch bijących się kilkunastoletnich chłopców. Jeden leży na ziemi, a drugi pochyla się nad nim z przygotowaną do ciosu pięścią. Zdjęciu towarzyszy podpis: „Fala w polskich szkołach. Sprawdź, czy twoje dziecko nie jest ofiarą lub prześladowcą”.

W „Polityce” artykuł Joanny Podgórskiej na temat realizacji lekcji religii w polskiej szkole¹⁵ zapowiada okładka, na której widnieje fotografia księdza trzymającego się za głowę „w geście rozpaczony” i podpis: „Udręki katechetów. Przejmujące relacje z lekcji religii. Raport strona 34”. Podobny charakter mają okładki dwóch numerów „Przeglądu”. Pierwsza z nich przedstawia zdjęcie sali wykładowej, w której śpią studenci. Zdjęciu towarzyszy podpis: „Kto uczy naszych studentów. Raport o kadrze akademickiej”. Wymowa zdjęcia jest czytelna: kadra akademicka jest niewydolna, prowadzi nudne zajęcia; szczegóły przedstawia artykuł opublikowany w środku numeru¹⁶. Druga analizowana okładka przedstawia fotografię prawie pustej sali wykładowej, w której siedzi tylko trzech studentów. Dwie osoby mają twarze zakryte, trzecia jest zamyślona i nieobecny wzrokiem patrzy w bok. Twarz jednej studentki zakrywa plansza z na-

¹⁰ K. Wolny-Zmorzyński: *Fotograficzne gatunki dziennikarskie...*, s. 103.

¹¹ „Wprost” 2010, nr 4.

¹² K. Kowalska: *Uniwersytet z przeceny – czyli co zrobić, żeby polskie uczelnie stały wyżej w rankingach*. „Wprost” 2010, nr 4.

¹³ „Polityka” 2009, nr 40.

¹⁴ V. Ozminowski: *Do szkoły jak na wojnę*. „Newsweek” 2010, nr 46.

¹⁵ J. Podgórska: *Samotność katechety*. „Polityka” 2010, nr 50.

¹⁶ A. Grabau: *Kto uczy naszych studentów*. „Przegląd” 2010, nr 19.

pisem „są uczelnie, na których liczba studentów na I roku spadła o 80%”. Pod zdjęciem umieszczono olbrzymi napis: „Zapaść prywatnych uczelni”. Wymowa fotografii jest jednoznaczna: nie dość, że mało studentów, to jeszcze te osoby, które podjęły studia, zupełnie nie są zainteresowane nauką¹⁷.

Fotografie związane tematycznie z tekstami dotyczącymi spraw edukacji drukowane są zazwyczaj obok tych tekstów lub nawet w ich ramach. Ponieważ zdjęcia nie muszą być aż tak wyraziste, ich rola często ogranicza się do dopowiadania treści, uzupełniania informacji zawartych w tekście. W analizowanych tutaj czasopismach zabierających głos w sprawach edukacji tego rodzaju fotografie pojawiają się niezbyt często, ale są publikowane. Przykładem mogą być zdjęcia zamieszczone w „Przeglądzie” przy reportażu *Bo w Stuposianach się chce*¹⁸ – przedstawiające budynek szkoły podstawowej w Stuposianach oraz jej uczniów. Na jednym zdjęciu dzieci spożywają drugie śniadanie w łączonej klasie drugiej i trzeciej. Na drugiej fotografii ci sami uczniowie z dumą prezentują zwycięski dyplom w akcji „Góra Grosza 2010”. Podobny charakter ma i podobną rolę pełni zdjęcie opublikowane w „Polityce”¹⁹. Przedstawia ono niepełnosprawnego Tomka, studenta lingwistyki, bohatera tekstu na temat pomocy świadczonej niepełnosprawnym studentom przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). Taką samą wymowę mają także niektóre fotografie zamieszczone w pozostałych analizowanych tutaj czasopismach. We „Wprost” wywiad z psychologiem i psychoterapeutą, dyrektorem Akademickiego Centrum Psychoterapii przy Szkole Wyższej Psychologii Społecznej, na temat przygotowania dziecka do pierwszego dnia w szkole wzbogacony został fotografią z „rozpoczęcia roku szkolnego” przez grupę odświętnie ubranych kilkulatek²⁰. „Gość Niedzielny”²¹ przy reportażu, którego bohaterami są nauczyciele z małych bieszczadzskich podstawówek, Aleksandra i Marcin Sawiccy, drukuje zdjęcia nauczycieli, którzy opuścili Warszawę, aby prowadzić szkoły w Bieszczadach, oraz Natalii, jednej z uczennic, podczas indywidualnych zajęć szkolnych. „Newsweek” przy artykule na temat edukacji dzieci z afazją²² publikuje trzy zdjęcia bohaterów tekstu, czyli niepełnosprawnych uczniów z matkami, oraz zdjęcie nauczycielki – siostry Aliny Ryś – dyrektorki Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego prowadzonego przez siostry felicjanki w Krakowie, jedyne w Polsce, w którym zorganizowano

¹⁷ A. Grabau: *Zapaść prywatnych uczelni*. „Przegląd” 2010, nr 39.

¹⁸ K. Potaczała: *Bo w Stuposianach się chce*. „Przegląd” 2010, nr 49.

¹⁹ J. Podgórska: *Tomek niezgodny z umową*. „Polityka” 2010, nr 38.

²⁰ *Kryzys pierwszego dnia – wywiad z M. Czernuszczykiem*. „Wprost” 2010, nr 35.

²¹ J. Dudała: *Siłaczka 2010*. „Gość Niedzielny” 2010, nr 19.

²² V. Ozminowski: *Dzieci, które mówią po elficku*. „Newsweek” 2010, nr 19.

wana jest terapia zaburzeń mowy u dzieci z afazją. Z kolei artykuł *Wagary po nowemu*²³ zilustrowano zdjęciem grupy uczniów, których w „dzień wagarowicza” legitymuje policja.

Jednak nie wszystkie fotografie zamieszczone obok artykułów mają taki „neutralny” charakter. Wiele zdjęć wyraża zdecydowaną i jednoznaczną ocenę relacjonowanych w tekstach zdarzeń czy też przedstawionych zjawisk. Fotografie te – często wyreżyserowane, niekiedy fotomontaże – nie stronią od jaskrawości, przesady, czasem karykatury i wskutek tego przemawiają mocniej niż teksty; dzieje się tak, gdy autorzy (tekstu i fotografii) pragną krytycznie ocenić przedstawianą sprawę. Fotografie tego typu towarzyszą zwłaszcza tekstom traktującym o sytuacji w polskim szkolnictwie wyższym (zwłaszcza w uczelniach prywatnych), ale występują także jako ilustracje tekstów odnoszących się do innych obszarów edukacji. Przykładem może być zdjęcie pustej sali wykładowej, w której na ławkach śpi kilku młodych ludzi. Stanowi ono ilustrację niezwykle krytycznego tekstu, w którym autorka szczegółowo omawia wielkie edukacyjne oszustwo, którego ofiarami – jej zdaniem – są polscy studenci²⁴. Podobny charakter ma fotografia opublikowana w czasopiśmie „Wprost”²⁵ w artykule na temat jakości polskiej szkoły. Krytycznym opiniom towarzyszy zdjęcie grupy uczniów szkoły podstawowej trzymających cenzurki. Świadcstwa umieszczone są w „koszulkach” razem z kuponami rabatowymi wysokości 17%. Również wspomnianemu artykułowi *Do szkoły jak na wojnę*, który opowiada o dramatycznych wydarzeniach w polskich szkołach – o zabójstwach, pobiciach, wymuszeniach, haraczach, bullyingu²⁶, konfliktach z prawem – towarzyszy siedem zdjęć przedstawiających młodych agresorów w towarzystwie rodziców lub policji.

Rysunki

Równie negatywny obraz polskiej edukacji wyłania się z analizy rysunków, jakie towarzyszą tekstom publikowanym na łamach opiniotwórczej prasy.

Jeden z takich rysunków, wydrukowany na okładce „Polityki”, przedstawia głowę dziecka, które pokazuje język; powyżej widnieje napis: „Szkoła szkodzi”. Okładka jest zapowiedzią artykułu *Szkoła szkodzi na mózg*, pub-

²³ A. Grabau: *Wagary po nowemu*. „Przegląd” 2010, nr 12.

²⁴ M. Papuzińska: *Szkoły z kasą*. „Polityka” 2009, nr 40.

²⁵ P. Dobrowolski: *Ile jest warta polska szkoła*. „Wprost” 2009, nr 36.

²⁶ *Bullying* (ang.) – tyranizowanie, zmuszanie; powtarzalne zachowania o charakterze agresywnym.

likacji, której – już wewnątrz numeru – towarzyszy zdjęcie kilkuletniej dziewczynki z wściekłością kopiającej tornister²⁷.

Ta sama „Polityka” zamieściła wymowne rysunki przy raporcie *Pokolenie kopiuj-wklej*²⁸. Pierwszy rysunek przedstawia trzy ubrane w odświętne stroje osoby, nad którymi widnieje napis: „matóra 2010”. Osoby te mają ośle uszy, bardzo długie nosy i każda trzyma w dłoniach tabliczkę z oceną 6+. Na drugim rysunku znajdują się te same postaci (ośle uszy, długie nosy) ubrane w studenckie czapki, a w dłoniach trzymające zrulowane dyplomy. Nad bohaterami drugiego rysunku umieszczony jest napis: „dyplomy 2015”. Trzeci rysunek to znów te same, tylko znacznie starsze postaci (także długie nosy, ośle uszy) ubrane w profesorskie togi, grono-stajowe kołnierze, łańcuchy z orłem. Nad nimi znajduje się napis: „nobel 2050”. Symbolika rysunków jest bardzo czytelna. Ośle uszy to symbol głupoty, nieuctwa i lenistwa, nos natomiast wydłuża się w wyniku opowiadanych kłamstw. Jednoznaczne w swej wymowie rysunki zamieścił „Newsweek” przy artykule o polskich szkołach wyższych²⁹, w którym podkreśla się, w jak niezwykle trudnych warunkach finansowych muszą działać uczelnie prywatne i jak wiele przekazywanych w formie dotacji z budżetu pieniędzy podatników marnotrawią uczelnie państwowe. Wywodom na ten temat towarzyszą dwa rysunki ilustrujące taką sytuację. Jeden z nich – mówiący o sytuacji uczelni prywatnych – przedstawia balansującego na zwitku stułotowych banknotów rektora, który w każdej chwili może stracić równowagę; drugi – odnoszący się do szkół państwowych – ukazuje tego samego rektora, przed którym ubrany w garnitur mężczyzna rozwija dywan, będący 100 złotowym banknotem. Podobną wymowę ma rysunek, który zamieściło czasopismo „Wprost”, przedstawiający studencką czapkę „uszytą” z banknotów. Rysunek ten jest ilustracją tezy artykułu zatytułowanego *Realna wartość wiedzy*³⁰ i jednoznacznie wskazuje, na czym – zdaniem autora – polega wartość wiedzy.

Rysunki stanowią niekiedy komentarz do publikowanych tekstów. Z taką sytuacją mamy do czynienia w przypadku zamieszczonego w „Newsweeku” rysunku – ilustracji do artykułu pt. *Uczelnie niższe*³¹, wyliczającego różne patologie w działalności polskich szkół wyższych: niski poziom zajęć, wieloletowość kadry, konflikty personalne itd. Wspomniany rysunek przedstawia dwóch witających się profesorów. Mężczyźni obejmują się w powitalnym geście i jednocześnie wbijają sobie nawzajem w plecy noże. Ten sam rysunek pojawia się ponownie

²⁷ M. Żylińska: *Szkoła szkodzi na mózg*. „Polityka” 2010, nr 36.

²⁸ B. Mikołajewska: *Pokolenie kopiuj-wklej*. „Polityka” 2010, nr 21.

²⁹ E. Barlik, R. Omachel: *Uniwersytet sp. z o.o.* „Newsweek” 2010, nr 8.

³⁰ B. Kasprzycka: *Realna wartość wiedzy*. „Wprost” 2010, nr 20.

³¹ *Uczelnie niższe cd.* „Newsweek” 2010, nr 4.

w numerze styczniowym, w którym opublikowano tylko kilka listów, z bardzo wielu nadesłanych do redakcji po ukazaniu się artykułu *Uczelnienie niższe*. Tygodnik „Wprost” w artykule *Studentka dla sponsora*³² porusza problem coraz powszechniejszego zjawiska studenckiej prostytucji. Choć z lektury artykułu wynika, że zjawisko studenckiego sponsoringu spowodowane jest wysokimi kosztami studiów i brakiem pomocy finansowej państwa, to rysunek zamieszczony obok tekstu ma zupełnie inną wymowę. Na ilustracji przedstawiono zmartwioną młodą dziewczynę ubraną w letnią bluzeczkę, opatrzoną metką, na której widnieje cena 4 000 zł. Rysunek studenckiej czapki z oślimi uszami, będącymi symbolem głupoty, nieuctwa i lenistwa, opublikowany został obok polemiki z treściami artykułu *Szkoły z kasą*³³, w którym nakreślony został fatalny obraz polskiego szkolnictwa wyższego.

O patologiach na niższym poziomie edukacji świadczą rysunki opublikowane w czasopismach „Przegląd”³⁴ i „Polityka”³⁵. Tygodnik „Przegląd” w artykule zatytułowanym *Czy reforma oświaty jest konieczna?* uzasadnia potrzebę istotnych zmian w systemie edukacji. Służy temu również rysunek znudzonego ucznia, który opiera się o szkolną ławkę zupełnie nowej konstrukcji. Błat, uniesiony do odpowiedniej wysokości, stanowi wygodne miejsce do snu. Informuje o tym naklejka umocowana na blacie. Uczeń, najwyraźniej niezadowolony z przebiegu lekcji, przygotowuje ławkę, by skorzystać z tej nowej funkcji. Inny artykuł – zatytułowany *Zgodnie z regulaminem* (opublikowany w „Polityce”) – opowiada o funkcjonowaniu szkoły podstawowej w Płużnicy. Dyrekcja szkoły, stosując klasyczny mobbing, doprowadziła do samobójczej śmierci jednej z nauczycielek – katechетки Małgorzaty Dydo. Mimo że szkoła była dziewięciokrotnie wizytowana przez pracownika kuratorium, nie zauważył on w jej funkcjonowaniu niczego niewłaściwego. Dopiero po śmierci katechетки „35 nauczycieli złożyło doniesienie do prokuratury w Wąbrzeźnie, że Wanda Szarska i jej zastępca Piotr Banaszkiwicz znęcali się psychicznie nad wszystkimi pracownikami szkoły. Napisali, że w wyniku manipulacji psychologicznych doszło do samobójstwa ich koleżanki i wyczerpania psychicznego pozostałych pracowników”³⁶. Artykuł zilustrowany jest rysunkiem drutu kolczastego, ułożonego w kształcie spinacza do papieru. W ten sposób podkreślona została groza opisywanych wydarzeń.

³² K. Kowalska: *Studentka dla sponsora*. „Wprost” 2010, nr 6.

³³ *Szkoły z kasą. Polemiki*. „Polityka” 2009, nr 42.

³⁴ F. Potulski: *Czy reforma oświaty jest konieczna?* „Przegląd” 2009, nr 5.

³⁵ C. Łazarewicz: *Zgodnie z regulaminem*. „Polityka” 2009, nr 46.

³⁶ *Ibidem*, s. 31.

Wnioski

Toczący się na łamach opiniotwórczych czasopism dyskurs na temat edukacji przekazuje do świadomości społecznej wyraźne sygnały o niedoskonałości polskiego systemu kształcenia i wychowania. Choć prasową krytykę edukacji uznać trzeba za słuszną, niepokoi poziom tej krytyki; nie służy ona wyjaśnieniu przyczyn dysfunkcyjności szkoły, nie pomaga w zrozumieniu mechanizmów jej wadliwego funkcjonowania, budowaniu społecznego zapotrzebowania na inną szkołę. Trudno nie zauważyć, że sposób pisania o tej sferze życia społecznego odzwierciedla obserwowaną dziś we wszystkich mediach pogoń za uatrakcyjnieniem i usensacyjnieniem przekazów. W medialnym świecie tendencja ta nie dziwi, media muszą dziś walczyć o odbiorcę, a atrakcyjny i sensacyjny przekaz gwarantuje rzesze czytelników, jednak szkodliwość takiego dyskursu jest bezsporna. Autorzy przekazów medialnych, również tekstów w opiniotwórczej prasie, konstruują je w taki sposób, by wywrzeć na odbiorcach jak największe wrażenie. Nie jest ważne przekazanie informacji, liczy się tylko *entertainment*³⁷, utrzymanie na rynku danego tytułu prasowego uzależnione jest bowiem od tego, czy publikowane w nim teksty zostaną przez czytelnika odebrane, czyli czy zwrócą i zatrzymają na sobie jego uwagę.

Bibliografia

- Barlik E., Omachel R.: *Uniwersytet sp. z o.o.* „Newsweek” 2010, nr 8.
- Dobrołowicz J.: *Obraz edukacji w polskim dyskursie prasowym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013.
- Dobrowolski P.: *Ile jest warta polska szkoła*. „Wprost” 2009, nr 36.
- Dudała J.: *Siłaczka 2010*. „Gość Niedzielny” 2010, nr 19.
- Grabau A.: *Kto uczy naszych studentów*. „Przegląd” 2010, nr 19.
- Grabau A.: *Wagary po nowemu*. „Przegląd” 2010, nr 12.
- Grabau A.: *Zapaść prywatnych uczelni*. „Przegląd” 2010, nr 39.
- Kasprzycka B.: *Realna wartość wiedzy*. „Wprost” 2010, nr 20.
- Kowalska K.: *Studentka dla sponsora*. „Wprost” 2010, nr 6.
- Kowalska K.: *Uniwersytet z przeceny – czyli co zrobić, żeby polskie uczelnie stały wyżej w rankingach*. „Wprost” 2010, nr 4.
- Kryzys pierwszego dnia – wywiad z M. Czernuszczykiem*. „Wprost” 2010, nr 35.
- Łazarewicz C.: *Zgodnie z regulaminem*. „Polityka” 2009, nr 46.
- Mautner G.: *Analiza gazet, czasopism i innych mediów drukowanych*. W: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Red. R. Wodak,

³⁷ *Entertainment* (ang.) – zabawa, rozrywka, urozmaicenie.

- M. Krzyżanowski. Przeł. D. Przepiórkowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011.
- Mikołajewska B.: *Pokolenie kopiuj-wklej*. „Polityka” 2010, nr 21.
- Olechowska P.: *Wizualizacja treści na przykładzie „jedynek” wybranych dzienników z całego świata*. W: *Komunikacja wizualna w prasie i w mediach elektronicznych*. Red. K. Wolny-Zmorzyński et al. Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 2013.
- Ozminkowski V.: *Do szkoły jak na wojnę*. „Newsweek” 2010, nr 46.
- Ozminkowski V.: *Dzieci, które mówią po elficku*. „Newsweek” 2010, nr 19.
- Papuzińska M.: *Szkoły z kasą*. „Polityka” 2009, nr 40.
- Podgórska J.: *Samotność katechety*. „Polityka” 2010, nr 50.
- Podgórska J.: *Tomek niezgodny z umową*. „Polityka” 2010, nr 38.
- Potaczała K.: *Bo w Stuposianach się chce*. „Przegląd” 2010, nr 49.
- Potulski F.: *Czy reforma oświaty jest konieczna?* „Przegląd” 2009, nr 5.
- Rose G.: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Szkoły z kasą. Polemiki*. „Polityka” 2009, nr 42.
- Szylko-Kwas J.: *Fotograficzny przegląd tygodnia – fotografia w tygodnikach opinii*. W: *Komunikacja wizualna w prasie i w mediach elektronicznych*. Red. K. Wolny-Zmorzyński et al. Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 2013.
- Uczelnie niższe cd*. „Newsweek” 2010, nr 4.
- Wodak R.: *Wstęp: Badania nad dyskursem – ważne pojęcia i terminy*. W: *Jakościowa analiza dyskursu w naukach społecznych*. Red. R. Wodak, M. Krzyżanowski. Przeł. D. Przepiórkowska. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf, 2011.
- Wolny-Zmorzyński K.: *Fotograficzne gatunki dziennikarskie*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2007.
- Żylińska M.: *Na czym powinien polegać przewrót kopernikański w edukacji?* W: *Rozwój i edukacja. Wielkie przewartościowanie*. Red. J. Szomburg. Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2011.
- Żylińska M.: *Szkoła szkodzi na mózg*. „Polityka” 2010, nr 36.

Justyna Dobrołowicz

The Visual Medium about Education in Polish Press Discourse

Summary: The aim of this article is analysis of visual materials (about school and education) which was published in 2009–2010 in 5 polish opinion-forming weeklies: “Newsweek”, “Polityka”, “Wprost”, “Przegląd”, “Gość Niedzielny”. Visual language is understood by me as language of discourse. When I analysed texts in visual language I used one method – analysis of discourse. The reason is one: this is opinion of researcher who goes about problematic of discourse, R. Wodak. She pays attention to the fact that we can observe many new texts

which are connection of written and and visual elements. The reason of this fact is one - exponential development of new technologies. We can observe many interactions and between visual elements and written meanings. Moreover, visual elements have huge impact on written meanings. We can't ignore this fact in analysis.

Key words: education, discourse, visual medium, opinion-forming press, analysis of discours

Justyna Dobrołowicz

Visuelle Übertragung der die Bildung betreffenden Themen im polnischen Pressediskurs

Zusammenfassung: Der Artikel bezweckt, die über Schule und Bildung handelnden und in den Jahren 2009-2010 in fünf polnischen meinungsbildenden Wochenblättern: „Newsweek“, „Polityka“, „Wprost“, „Przegląd“ und „Gość Niedzielny“ veröffentlichten visuellen Materialien zu analysieren. Die visuelle Sprache wird hier als Sprache des Diskurses betrachtet und zu den in visueller Sprache formulierten Texten werden dieselben analytischen Methoden angewandt, wie zur Untersuchung der verbalen Texte, d.h. die diskursive Methode. Die Ursache für die von der Verfasserin durchgeführte Analyse war die Ansicht der Fachfrau für Diskurs, R. Wodak, die behauptet, dass angesichts der raschen Entwicklung von neuen Technologien zahlreiche Texte entstanden worden seien, die eine Verknüpfung von geschriebenen und visuellen Elementen seien. Visuelle Elemente bilden Interaktionen mit geschriebenen Elementen und haben einen starken Einfluss auf sie, deshalb konnten sie in der Analyse nicht stillschweigend übergangen werden.

Schlüsselwörter: Bildung, visuelle Übertragung, meinungsbildende Presse, Diskursanalyse



Nauka a media Wybrane sposoby prezentowania elementów systemu naukowego we współczesnych środkach masowego przekazu

Wprowadzenie

Nauka odgrywa w życiu współczesnych ludzi istotną i z każdym dniem coraz bardziej widoczną rolę. Rezultaty odkryć naukowych, takie jak komputery, GPS, metody badań i interwencji medycznych czy genetyczne modyfikacje żywności, już dawno stały się oczywistymi elementami codziennego życia. O wiele ciekawszy wydaje się jednak fakt przenikania elementów systemu naukowego (na przykład wyników badań czy specyficznego języka) do masowej świadomości i powszechne zainteresowanie tematami, które niegdyś zarezerwowane były jedynie dla wąskich grup ekspertów z danych dziedzin. W chwili korekty niniejszego tekstu (3.10.2015) zarejestrowany na portalu Facebook popularny profil „I fucking love science” posiada ponad 22 mln „polubień”. Dla porównania oficjalny profil zespołu The Rolling Stones ma blisko 20 mln polubień, natomiast liczba polubień popularnego serialu *Game of Thrones* wynosi ponad 16 mln. Nauka oprócz oblicza profesjonalnego ma jednak również oblicze popkulturowe, co dobitnie zostało skomentowane przez amerykańskiego dziennikarza naukowego Michaela Hanlona¹ sloganem „nauka jest sexy”.

Za jedną z konsekwencji opisywanej sytuacji należy uznać swego rodzaju rozszczępienie sposobów pojmowania nauki. Tak jak obok matematyki profesjonalnej istnieje matematyka intuicyjna², a obok psycho-

¹ M. Hanlon: *10 pytań, na które nauka nie znalazła (jeszcze) odpowiedzi*. Przeł. J. Góralczyk. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.

² Ł. Lamża: *Inna matematyka*. „Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 4/5.

logii akademickiej funkcjonuje psychologia potoczna³, tak i sama nauka występuje jako opisywane przez Kazimierza Ajdukiewicza⁴ „rzemiosło uczonych” oraz w wersji znacznie bardziej ludycznej – jako dziedzina ekscytujących badań, niespodziewanych zwrotów akcji oraz przełomowych odkryć drastycznie zmieniających nasze wyobrażenia o świecie. Z drugim z wymienionych sposobów rozumienia nauki mamy do czynienia na przykład w kierowanych do masowego odbiorcy programach telewizyjnych, czasopismach i na stronach internetowych, ale również w twórczości fabularnej⁵. Naukowcami są wszakże takie popkulturowe postaci, jak Indiana Jones, Lara Croft, Tony Stark, Patrick Jane, Sheldon Cooper czy Robert Bruce Banner.

Rozrywkowy sposób prezentowania nauki może prowadzić do przekonania, że jej uprawianie stanowi łatwą, wręcz intuicyjną aktywność. Ujęcie takie znakomicie odzwierciedla opisywane przez Benjamina R. Barbera⁶ postulaty kształtujące współczesną rzeczywistość: „łatwe ponad trudne”, „szybkie ponad powolne” oraz „proste ponad złożone”. Stanowiące – według Barbera – podstawę współczesnego kapitalizmu konsumpcyjnego nastawienie na szybkie osiąganie celów, brak akceptacji dla odraczania gratyfikacji oraz unikanie głębokiego przetwarzania informacji w obszarze nauki manifestują się poprzez oferowanie ludziom raczej wrażenia posiadania wiedzy niż wiedzy w ścisłym rozumieniu tego słowa. Opisywane zjawiska dobrze ilustruje wypowiedź Michała Hellera na temat jednego z jego spotkań z dziennikarzami: „Poproszono mnie o udzielenie wywiadu dla telewizji; miał zostać nagrany w obserwatorium astronomicznym, żeby lepiej oddać atmosferę »odpowiednią« dla nowej kosmologii. Powiedziałem coś o tym, że planety kreślą eliptyczne orbity wokół Słońca. Reżyser natychmiast przerwał nagranie i zawołał: »To zbyt trudne!«”⁷. Kierowane do powszechnego obiegu przekazy zawie-

³ W. Łukaszewski: *Psychologia podzielona*. „Nauka” 2011, nr 4.

⁴ K. Ajdukiewicz: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN, 1965.

⁵ Jak pokazuje Frank Furedi w swojej monografii na temat współczesnych przemian funkcji uniwersytetu, obecnie ludyczny sposób przedstawiania nauki staje się coraz bardziej widoczny również w obszarze pracy akademickiej. Walczące z konsekwencjami niżu demograficznego uczelnie, starając się przyciągnąć nowych adeptów poszczególnych dziedzin nauki, także przedstawiają studia w kategoriach dobrej zabawy, sposobu na satysfakcjonujące spędzenie czasu czy drogę do – prezentowanego jako szczytowe osiągnięcie w życiu jednostki – samorozwoju. Zob. F. Furedi: *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Przeł. K. Makaruk. Warszawa: PIW, 2008.

⁶ B.R. Barber: *Skonsumowani*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa: Muza, 2008, s. 135–175.

⁷ M. Heller, G. Brotti: *Bóg i nauka. Moje dwie drogi do jednego celu*. Kraków: Copernicus Center Press, 2013, s. 186.

rażą niekiedy jedynie naukową otoczkę, pozbawioną swojej specyficznej, najbardziej wartościowej treści.

Rezultaty zwiększonego zainteresowania nauką i jej wytworami można rozpatrywać w kontekście sformułowanej przez Niklasa Luhmanna⁸ koncepcji **systemów autopojetycznych**. Zgodnie z jej założeniami, nauka jest jednym z funkcjonalnych podsystemów społeczeństwa, wśród których można wymienić także gospodarkę, politykę, sztukę, prawo, religię oraz rodzinę. Każdy z wyróżnionych podsystemów posiada własny kod, nieprzekładalny na języki pozostałych. Oznacza to, że niemożliwe jest osiągnięcie pełnego społecznego porozumienia, gdyż sądy formułowane na gruncie jednego systemu nie są spójne z opiniami wyrażanymi w ramach innych. Jako przykład owej nieprzekładalności kodów różnych systemów wskazać można mającą miejsce w 2014 roku medialną debatę na temat sensowności tzw. klauzuli sumienia lekarzy; w debatę tę zaangażowane były kody religijny, naukowy i prawny. To, co narzuca któryś z nich, jest jednocześnie interpretowane jako wykroczenie z punktu widzenia innego.

Obecnie można odnotować przejawy procesu nastawionego na uczynienie nauki systemem dominującym względem pozostałych aspektów rzeczywistości społecznej wyróżnionych przez N. Luhmanna. Amerykański dziennikarz i popularyzator nauki John Brockman⁹ proponuje, by badacze związani z dyscyplinami ścisłymi zastąpili w dzisiejszym świecie tradycyjne elity intelektualne i – opierając się na wynikach badań empirycznych – podali nowe definicje zjawisk i problemów, które dotąd nieobiektywnie i nieskutecznie opisywane były między innymi przez filozofów, kapłanów i artystów. Zdaniem J. Brockmana, tradycyjnie pojmowani „humaniści” są kimś na kształt uzurpatorów, toczących bezpłodne dyskusje na tematy leżące poza ich kompetencjami. Sygnalizowane przez wymienianego autora podejście, czerpiące z pozytywizmu i neopozytywizmu, nadaje nauce status ostatecznego kryterium sensowności każdej tezy¹⁰. O ile podejście takie można byłoby uznać za w pełni uzasadnione w sytuacji realizowania przez naukę wyłącznie swoich definicyjnych

⁸ N. Luhmann: *Pojęcie społeczeństwa*. W: *Współczesne teorie socjologiczne*. Red. A. Jasińska-Kania et al. Przeł. J. Winczorek. T. 1. Warszawa: Scholar, 2006. Zob. również: J. Szacki: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN, 2007.

⁹ *Trzecia kultura*. Red. J. Brockman. Przeł. P. Amsterdamski et al. Warszawa: CiS, 1996.

¹⁰ Społeczny protest przeciwko traktowaniu naukowców jako grupy będącej w stanie udzielić odpowiedzi na każde pytanie w skarykaturalizowanej formie odzwierciedla się współcześnie w określeniu: „amerykańscy naukowcy”, nazywającym grupę posiadającą wyniki badań zdolne potwierdzić dosłownie każdą hipotezę. Zob. np. humorystyczny wpis na ich temat w http://nonsensopedia.wikia.com/wiki/Ameryka%C5%84scy_naukowcy [dostęp: 23.06.2014].

funkcji¹¹, o tyle prowadzone na gruncie dyscyplin społecznych analizy pokazują, że naukowej praktyce niekiedy daleko do ideału. Przecinanie się interesów naukowych z interesami ekonomicznymi czy wizerunkowymi zostało zilustrowane przez Tomasza Witkowskiego¹², a na związki nauki ze sferą polityczną i światopoglądową zwracają uwagę między innymi Wiesław Łukaszewski¹³ i Krzysztof Mudyń¹⁴. Brak uwzględniania pozanaukowego kontekstu uprawiania nauki oraz idealistyczne jej ujmowanie stanowią wręcz – według Józefa Życińskiego¹⁵ – przejawy swego rodzaju „choroby wieku dziecięcego” badaczy.

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie wybranych sposobów prezentowania nauki w masowych mediach, sposobów, które mogą się przyczyniać do utrwalania stereotypowego wizerunku nauki i jej przedstawicieli wśród osób niezwiązanych z nią profesjonalnie. Zarówno klasyczne prace Stanleya Milgrama¹⁶, jak i współczesne badania Andrew Shtulmana¹⁷ pokazują, że zaufanie, jakim obdarzani są ludzie związani z nauką, nierzadko bywa oparte nie tyle na podstawach merytorycznych, ile na aspektach powierzchownych. Jeśli diagnozy stawiane przez J. Brockmana są słuszne, naukowcy mają szansę stać się grupą wywierającą największy wpływ na życie współczesnego człowieka. Aby jednak było to możliwe, niezbędne jest wykreowanie powszechnego przekonania na temat ich misji. Obecnie odbywa się to między innymi za pośrednictwem takich środków przekazu, jak telewizja, prasa czy Internet, także z wykorzystaniem technik charakterystycznych bardziej dla nauki rozumianej na sposób widowiskowo-ludyczny niż dla „rzemiosła uczonych”.

Ukazane w artykule przykłady prezentowania nauki, jej przedstawicieli i wytworów w środkach masowego przekazu mają za zadanie między innymi zasygnalizowanie niebezpieczeństw wynikających z nadmiernej ufności do przekazów stwarzających pozory naukowości. Dokonując ogólnie pozytywnej oceny zjawiska popularyzacji pracy naukowców, należy jednak zaznaczyć, że zbyt daleko posunięte uprzystępnianie wiedzy nie tylko może się przyczyniać do niewłaściwego rozumienia nauki, lecz

¹¹ Zob. np. Z. Spindel: *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.

¹² T. Witkowski: *Zakazana psychologia*. T. 1. Taszów: Moderator, 2009.

¹³ W. Łukaszewski: *Równość równości nierówna*. W: *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*. Red. J. Brockman. Sopot-Warszawa: Smak Słowa, 2008.

¹⁴ K. Mudyń: *Miejsce nauki i psychologii w kulturze zdominowanej ideologią wolnego rynku*. „Psychologia Społeczna” 2008, nr 3.

¹⁵ J. Życiński: *Granice racjonalności*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2013.

¹⁶ S. Milgram: *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. Przeł. M. Hołda. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.

¹⁷ A. Shtulman: *Epistemic Similarities Between Students' Scientific and Supernatural Beliefs*. „Journal of Educational Psychology” 2013, no. 1.

także pociąga za sobą możliwość dyskredytacji autentycznie naukowych dociekań na przykład przez przedstawicieli postmodernistycznych prądów myślowych¹⁸. Analogicznie, uznając współczesne media za efektywne i atrakcyjne kanały prezentacji ustaleń naukowych, warto zwrócić uwagę na te ich właściwości, które niosą ryzyko kształtowania u odbiorców nieadekwatnych postaw względem nauki i sądów o niej.

Nauka w telewizji

Formą programu telewizyjnego, którego gośćmi są często przedstawiciele nauki, jest emitowana w porannym paśmie tzw. telewizja śniadaniowa. Nadawane przez nią treści adresowane są do odbiorców o bardzo zróżnicowanych kompetencjach poznawczych i zainteresowaniach, stąd też cechuje się ona wysokim poziomem przystępności przekazywanych informacji oraz szeroką gamą poruszanych tematów (na przykład kulinarnych, zdrowotnych czy modowych), krótkim czasem poświęcanym konkretnym zagadnieniom, a także obecnością postaci przyciągających uwagę widzów (na przykład celebrytów). Stosując kategorie wykorzystywane przez Daniela Kahnemana¹⁹, można powiedzieć, że telewizja śniadaniowa bazuje na mechanizmach szybkiego, lecz powierzchownego przetwarzania informacji. Opisane warunki nie sprzyjają rzetelnemu przekazywaniu treści naukowych, narażając je na uproszczenia i zniekształcenia. Występuje tu między innymi ryzyko preferowania przez media nie tych naukowców, którzy posiadają bogatą wiedzę w danym zakresie, lecz tych, którzy wyrażają się w określony sposób, formułując poruszające wypowiedzi bądź po prostu cechują się estetycznym wyglądem.

Inna kwestia dotycząca programów pasma porannego związana jest z wpisaniem w ich strukturę paradoksem. Z jednej strony w celu przyciągnięcia uwagi odbiorcy poruszają one ważne tematy, z drugiej jednak nie dysponują czasem niezbędnym na ich względnie merytoryczne omówienie. W rezultacie emitowany przekaz dotyczący kwestii naukowych może być stronniczy, zwłaszcza jeżeli zaproszony do studia gość, reprezentując określony punkt widzenia, wybiórczo ustosunkowuje się do wyników badań z danego zakresu²⁰. Biorąc pod uwagę, że odbiorcy w swoim codzien-

¹⁸ Zob. np. J. Brickmont, A. Sokal: *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*. Przeł. P. Amsterdamski. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2004.

¹⁹ D. Kahneman: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Przeł. P. Szymczak. Poznań: Media Rodzina, 2013.

²⁰ Zob. np. materiał *Więcej córek już nie zaszczepię*. „Dzień Dobry TVN”, 20.02.2014.

nym postępowaniu mogą poważnie traktować wskazówki udzielane przez telewizyjnych ekspertów²¹, na pojawiających się w tego typu programach naukowcach ciąży etyczna odpowiedzialność związana z wypowiedziami formułowanymi w warunkach płytkiego przetwarzania informacji.

Stronniczość przekazów może wiązać się również z komercyjnym charakterem telewizji. Trudno wyobrazić sobie sytuację, w której media komercyjne są w stanie całkowicie oprzeć się naciskom sponsorów programów, reprezentujących środowisko producentów preparatów homeopatycznych, szczepionek czy określonych typów żywności, i na przykład w pełni rzetelnie poddawać krytyce wyroby wytwarzane przez reklamodawców.

Należy wspomnieć, że jednostronne przedstawianie informacji o charakterze naukowym przyczynia się do utrwalania błędnych przekonań o tym, że wśród naukowców nie występują rozbieżności w sposobach odnoszenia się do badanej przez nich rzeczywistości²². Toczące się debaty na temat zmian klimatycznych czy bezpieczeństwa elektrowni jądrowych eksponują brak jedności w środowisku naukowym w odniesieniu do spraw mających wpływ na codzienne życie wielu ludzi. Jako dobitny przykład takiego stanu rzeczy wskazać można toczącą się jakiś czas temu za pośrednictwem mediów dyskusję Jacka Rostowskiego i Leszka Balcerowicza dotyczącą sensowności zarządzania częścią składek emerytalnych przez niepubliczne fundusze inwestycyjne. Sytuację, w której dwa autorytety ekonomiczne wyposażone w zbiory danych statystycznych i opinii ekspertów formułują skrajnie odmienne sądy na jeden temat, niewyposażony w fachową wiedzę obserwator może spostrzegać jako bardzo niekomfortową²³. Znalezienie sposobu przekazywania informacji naukowych zarówno wolnego od jednostronnych uproszczeń, jak i pozbawionego ryzyka relatywizacji stanowi kolejne trudne wyzwanie, przed którym stoją naukowcy zabierający głos w telewizji.

Problematyczną kwestią dotyczącą pojawiania się naukowców w telewizji jest również pośrednie legitymizowanie przez nich stanowisk zajmowanych przez ich interlokutorów – na przykład osoby reprezentujące środowiska paranaukowe: jasnowidzów czy bioenergoterapeutów.

²¹ Zob. E. Gwozdecka-Wolniaszek, J. Mateusiak: *O stronach internetowych, przekazach medialnych i innych źródłach wiedzy o zdrowiu i chorobie*. W: *Kultura współczesna a zdrowie. Aspekty psychologiczne*. Red. M. Górnik-Durose. Sopot: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2013.

²² Zob. np. zbiór nierzadko pozostających z sobą w konflikcie wypowiedzi naukowców, zawarty w: *W co wierzymy, choć nie potrafimy tego dowieść*. Red. J. Brockman. Przeł. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa, 2008.

²³ Zob. np. fenomen tzw. potrzeby poznawczego domknięcia, opisany w: M. Kossowska: *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.

Z punktu widzenia odbiorcy osoby takie mogą być spostrzegane jako eksperci w danej dziedzinie równorzędni z naukowcami. W odróżnianiu jednych od drugich nie pomaga w tym przypadku ani bogaty w profesjonalne określenia język, ani posiadanie stopni i tytułów naukowych. W dobie kredencjalizmu i ułatwionego dostępu do wyższego wykształcenia²⁴ wielu przedstawicieli pseudonauki może poprzedzać swoje imię i nazwisko skrótem „mgr” czy nawet „dr”, natomiast przez osoby nieposiadające odpowiedniej wiedzy astroLOGIA i numeroLOGIA mogą być spostrzegane jako dziedziny o równym stopniu naukowości co psychoLOGIA, bioLOGIA czy geoLOGIA²⁵.

Postulowane przez J. Brockmana zwiększenie poziomu uczestnictwa naukowców w życiu współczesnych ludzi dokonuje się również poprzez modyfikację skojarzeń związanych z elementami systemu naukowego. Obraz zamkniętego w laboratorium profesjonalisty z zaangażowaniem oddającego się zawodowym obowiązkom zostaje zastąpiony wizerunkiem człowieka swobodnego, rozrywkowego, obdarzonego dużym poczuciem humoru i mającego liczne pozanaukowe zainteresowania. Jak wspomina M. Hanlon²⁶, aktualnie część naukowców stara się w sposób bezpośredni wpływać na swój publiczny odbiór poprzez korzystanie z usług profesjonalnych ekspertów od kreowania wizerunku. Wskazywane sposoby postępowania okazują się jednak bardzo zbliżone do tych, które wybierane są przez gwiazdy przemysłu rozrywkowego. Bywa więc, że naukowcy odgrywają epizodyczne role w filmach i serialach²⁷, zapraszają ekipy telewizyjne do swoich domów, czy też odpowiadają na pytania prowadzących programy typu talk-show. Poprzez analogię do pojęcia *infotainment*, oznaczającego przedstawianie informacji w sposób przyjemny i zapewniający ich odbiorcom rozrywkę²⁸, można mówić współcześnie o zjawisku *scintainment*, polegającym na rozrywkowym prezentowaniu nauki i postaci z nią związanych.

O tym, jak ważną pozycję zajmuje nauka we współczesnym świecie, świadczy między innymi częstotliwość wykorzystywania kojarzących się z nią elementów w telewizyjnych przekazach reklamowych. Jako że celem

²⁴ Zob. np. G. Miller: *Teoria szpanu*. Przeł. B. Reszuta. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2010.

²⁵ Na temat pseudonaukowego mimetyzmu nastawionego na naśladowanie nomenklatury wykorzystywanej w ramach współczesnej nauki zob. T. Witkowski: *Neuronauka, neurobiznes czy neurobdzury?* <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6230www.racjonalista.pl>. [dostęp: 25.06.2015].

²⁶ M. Hanlon: *10 pytań...*

²⁷ Np. Stephen Hawking występujący w odcinkach serialu *The Big Bang Theory*.

²⁸ Por. np. N. Postman: *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Przeł. L. Niedzielski. Ze wstępem M. Mrozowskiego. Warszawa: Muza, 2006.

stawianym sobie przez reklamodawców nie jest zwiększenie naukowej świadomości szerokich grup społecznych, lecz poprawa sprzedaży produktów, nieustającą obecność quasi-naukowych komunikatów w informacjach komercyjnych można spostrzegać jako wskaźnik społecznego uznania dla nauki. Pojawiające się w reklamach ubrane w białe fartuchy osoby przedstawiane jako lekarze, farmaceuci, technologowie żywienia czy laboranci (wykorzystuje się tu działanie reguły autorytetu²⁹) to przykład tyleż rozpoznawalny, co oczywisty. Aktorzy w rolach naukowców występują nawet w reklamach popularnej marki żelków!

Częścią naukowego „kostiumu scenicznego” są sugestywne wizualizacje działania preparatów, przedstawianie wyników badań w próbach eksperymentalnych i kontrolnych oraz prezentowanie danych liczbowych, często w postaci procentowej. Rezultaty rzeczywistych badań pokazują jednak, że z poprawnym rozumieniem informacji podawanych w taki sposób problemy miewają nawet osoby na co dzień pracujące w obszarze nauki³⁰. Można więc przypuszczać, że obecność wyników badań w przekazach reklamowych pełni funkcje nie tyle informacyjne, ile perswazyjne. Jako formy naukowych bodźców mających na celu uruchamianie skojarzeń z nauką można wymienić również chociażby pojawiającą się na pudełkach mleka w proszku podwójną helisę DNA czy specyficzne zwroty, w których zawierają się mądrze brzmiące, skomplikowane słowa, same z siebie niewiele komunikujące. Odniesienia do genetyki i kodu DNA można również odnaleźć między innymi w reklamach kosmetyków czy samochodów, natomiast w przekazach nakłaniających do zakupu produktów mlecznych pojawiają się łacińskie nazwy szczepów zawartych w tych przetworach żywych kultur bakterii. Będąca składnikiem tak popularnych napojów, jak kawa, herbata czy coca-cola, kofeina w reklamie środków przeciwbólowych urasta do rangi owianego nimbem tajemnicy „dodatкового składnika” wzmacniającego ich działanie, natomiast tajemnicza *Vitis vinifera*, z której wyciąg zawarto w jednym z środków wspomagających odchudzanie, to po prostu... winorośl właściwa.

Inne pojęcia o naukowych konotacjach wykorzystywane w reklamach to między innymi: „innovacja”, „inteligentny”, „formuła”, „dedykowany”, „molekuła”, „struktura”, „modyfikacja” czy „patent”. Skojarzenia tych pojęć z nauką są jednak bardzo powierzchowne. Przykładowo, w reklamie mineralnego suplementu diety osoba przedstawiona jako ekspert z dziedziny nauki pyta dziennikarkę: „Czy chciałaby się pani raczyć produk-

²⁹ Zob. np. R.B. Cialdini: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2004.

³⁰ Zob. W. Casscells, A. Schoenberger, T. Grayboys: *Interpretation by Physicians of Clinical Laboratory Results*. „New England Journal of Medicine” 1978, no. 299.

tami syntezy chemicznej?”, zupełnie jakby ich spożywanie było czymś niebezpiecznym czy wyjątkowym. Produktami reakcji chemicznej syntezy są wszak chociażby występujące w owocach cukry, a zaskoczenie wynikające z konfrontacji z tym faktem przypomina nieco zaskoczenie głównego bohatera Molierowskiej komedii *Mieszczanin szlachcicem*, który dowiaduje się, że przez całe swoje życie mówił prozą.

Nauka w prasie

Gdyby wskaźnikiem społecznego zainteresowania kwestiami naukowymi była liczba dostępnych w kioskach czasopism popularnonaukowych, można byłoby uznać naukę za temat silnie poruszający wyobraźnię mieszkańców naszego kraju. Dane z raportu *International Study on Scientific Culture*³¹ pokazują, że regularny kontakt z prasą popularyzującą naukę ma 24,7% Polaków (średnia w badanych krajach europejskich wynosiła 31,7%, a w USA 33,7%). Kwestia czytelnictwa czasopism naukowych w dużym stopniu uzależniona jest od charakterystyki jej odbiorców³². Mając jednak na uwadze wysoką jakość zamieszczanych komunikatów, warto zwrócić uwagę na to, jakie zabiegi bywają stosowane podczas ich przygotowywania.

Zarówno Michael Hanlon³³, jak i Józef Życiński³⁴ zauważają, że przedostające się do opinii publicznej informacje na temat naukowych odkryć nierzadko podawane są w przesadzony sposób, obiecujący rychły przełom w danej dziedzinie oraz daleko idące zmiany w codziennym życiu. Niemałą rolę odgrywa w tym przypadku język, przepełniony skrajnie optymistycznymi zwrotami i wyrażeniami, odnoszonymi zwykle do naprawdę wyjątkowych wydarzeń i zjawisk. Przykładowo zamieszczony w majowym numerze „Świata Nauki” z 2014 roku artykuł pt. *Rewolucja RNA*³⁵ został opatrzony takimi zwrotami, jak „RNA błyszczy w nowych rolach”, „narodziny gwiazdy”, „zwycięstwo nad naturalnymi terrorystami” czy tytułowa „rewolucja”. Zdaniem J. Życińskiego, częste doświadczanie stanu zawiedzionych oczekiwań będące konsekwencją przesadzonych naukowych obietnic może zmniejszać poziom zaufania do naukowców oraz skłaniać do zainteresowania irracjonalnymi sposobami opowiadania

³¹ BBVA Foundation International Study on Scientific Culture Understanding of Science. <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Understandingsciencenotalarga.pdf> [dostęp: 21.06.2014].

³² Także związanej z ich sytuacją materialną.

³³ M. Hanlon: *10 pytań...*

³⁴ J. Życiński: *Granice racjonalności...*

³⁵ Ch. Gorman, D.F. Maron: *Rewolucja RNA*. „Świat Nauki” 2014, nr 5.

o świecie. Radykalne stwierdzenia i kategoriyczne sformułowania odnoszące się do elementów systemu naukowego są jednak w czasopiśmie popularnonaukowych czymś często spotykanym. Dotyczy to w szczególności ich okładek, których zadaniem jest zapewne przyciągnięcie uwagi potencjalnych czytelników. To, co w treści artykułu opatrzone zostaje odpowiednim, bardziej zrównoważonym komentarzem, na pierwszych stronach przybiera postać krótkiego hasła, nierzadko odwołującego się do emocjonalnych sposobów przetwarzania informacji³⁶. Dobitną ilustracją tego sposobu prezentowania materiału naukowego stanowi tekst zamieszczony na okładce styczniowego numeru „Świata Nauki” z 2013 roku: „Idee, które zmieniają świat. 10 innowacji, które radykalnie ulepszą nasze życie”. Forma znajdującego się na stronie drugiej opisu odnoszącego się do tego samego artykułu nie jest już tak jednoznacznie entuzjastyczna: „W tym numerze przedstawiamy 10 idei, które mają duże szanse zyskać realne kształty i się upowszechnić. Są na tyle rewolucyjne, że mogą istotnie wpłynąć na nasze życie”³⁷.

Choć porównanie to może wydawać się w pierwszym momencie zaskakujące, techniki stosowane przez redaktorów czasopism popularnonaukowych pod pewnymi względami przypominają te, które kojarzone są zwykle z prasą tabloidową i bulwarową. Jedną z takich technik jest stosowanie sugestywnych fotomontaży, których kolekcję można odnaleźć na przykład na okładkach miesięcznika „Focus”. Inną technikę stanowi z kolei specyficzny sposób układania tytułów tekstów lub odnoszących się do nich haseł, polegający na formułowaniu pytań w sposób sugerujący, że są one w rzeczywistości zdaniem oznajmującymi³⁸. Forma taka, choć w warunkach płytkiego przetwarzania informacji zapewne przyciąga uwagę bardziej niż pytanie zadane w „klasyczny” sposób, może się przyczyniać do powstawania zniekształceń poznawczych. Po pierwsze, skłania do traktowania zawartych treści jako odniesień do sprawdzonych faktów, a po drugie – korzystając z zasad torowania³⁹ – stwarza kontekst utrudniający przyswajanie informacji sprzecznych z sugerowanymi faktami. W celu zobrazowania omawianego trendu warto wymienić kilka „pytanie-stwierzeń” pojawiających się w prasie popularnonaukowej: „2013. Powrót do średniowiecza?” („Focus” 2013, nr 1), „Chodzimy po wodzie?” („Focus” 2014, nr 5), „Najstarsze skały na Ziemi?” („Świat Nauki” 2014, nr 4) czy „Sprawca raka?” („Świat Nauki” 2014, nr 5).

³⁶ Zob. np. R.B. Cialdini: *Wywieranie wpływu na ludzi...*

³⁷ „Świat Nauki” 2013, nr 1, s. 2.

³⁸ Przykładowo, zamiast „Czy X złamał prawo?”, zdanie zapisywane jest jako: „X złamał prawo?”.

³⁹ Zob. np.: D. Kahneman: *Pułapki myślenia...*

Nauka w Internecie

Czasem można spotkać się z opinią, że jeżeli czegoś nie ma w Internecie, to rzecz ta po prostu nie istnieje. Nic zatem dziwnego, że globalna sieć wykorzystywana jest również do przekazywania szerokim grupom odbiorców informacji o charakterze naukowym, także w spopularyzowanej formie. Pojawianie się każdego dnia w zasobach Internetu ogromnej ilości informacji sprawia jednak, że rzetelne zapoznanie się ze wszystkimi materiałami, które wydają się interesujące, jest praktycznie niemożliwe. Opisywane przez Barry'ego Schwarza tendencje maksymalistyczne⁴⁰ w połączeniu z praktycznie nieograniczonymi zasobami internetowymi mogą wywoływać zjawisko przeładowania informacyjnego⁴¹, polegające między innymi na nieumiejętności filtrowania docierających danych. O ile bezcelowe surfowanie w Internecie kojarzone jest zwykle przede wszystkim z przeglądaniem stron zawierających treści rozrywkowe, o tyle w kontekście naukowym zdarza się to w związku z „przeskakiwaniem” z jednej strony internetowej encyklopedii na inną bądź też przyswajaniem krótkich, opatrzonych ilustracjami materiałów znajdujących się na takich stronach, jak www.faktopedia.pl i www.bezuzyteczna.pl.

Autorzy wpisów na portalu Wiedza Bezuzyteczna w zapewne niezamierzony, choć przewrotny sposób demaskują pseudonaukowy charakter wielu informacji przedstawianych jako naukowe, z którymi współcześni odbiorcy stykają się praktycznie na każdym kroku. Na stronie codziennie pojawia się kilkanaście nowych, podobnych do siebie pod względem formalnym informacji o niekiedy trudnej do zweryfikowania wartości merytorycznej. Przykładowo, w momencie przygotowywania niniejszego tekstu ukazały się takie doniesienia:

- „Kensilikafofia – strach przed pustą szklanką piwa” (26.06.2014);
- „Badania neurofizyków zajmujących się analizowaniem fal mózgowych wykazały, że buddyjski mnich Matthieu Richard jest najszczęśliwszym człowiekiem na świecie” (25.06.2014);
- „Sarkazm zwiększa pewność siebie. Sarkastyczni ludzie są również zdrowsi, szczęśliwsi i żyją dłużej” (26.06.2014);
- „Pij sok jabłkowy przed pójściem spać. Zawarte w nim substancje sprawiają, że sny są ciekawsze” (26.06.2014);
- „Głównymi przyczynami gniewu są głód i brak snu” (24.06.2014).

Wyrażone profesjonalizowanym językiem informacje odnoszące się do faktów badanych przez naukowców podane w bezkontekstowy spo-

⁴⁰ Zob. B. Schwarz: *Paradoks wyboru*. Przeł. M. Walczyński. Warszawa: PWN, 2013.

⁴¹ Tzw. *information overload*. Zob. C. Guerreschi: *Nowe uzależnienia*. Przeł. A. Wieczorek-Niebielska. Kraków: Salwator, 2005.

sób tracą swoją podstawową funkcję objaśniania świata, a zawarta w nich wiedza rzeczywiście staje się „wiedzą bezużyteczną”. Proces ten dobrze wpisuje się w sygnalizowaną wcześniej Barberowską triadę: „szybkie ponad powolne”, „proste ponad złożone”, „łatwe ponad trudne”⁴². Konsument⁴³, nie podejmując poznawczego wysiłku i nie narażając się na ryzyko znudzenia⁴⁴, ma wrażenie obcowania z nauką, co służyć może na przykład podwyższaniu własnej samooceny i budowaniu wizerunku siebie jako osoby zainteresowanej poważnymi, naukowymi kwestiami. Uzyskane informacje w momencie podzielenia się nimi ze znajomymi osobami mogą stanowić podstawę pozytywnej autoprezentacji. W końcu, jak przekonuje M. Hanlon, „nauka jest sexy”⁴⁵.

Wyższy poziom zaawansowania przekazu towarzyszy popularno-naukowym doniesieniom zamieszczanym na stronie internetowej www.kopalniawiedzy.pl. Podawane tam informacje mają charakter krótkich doniesień na temat badań prowadzonych w ramach takich dziedzin, jak medycyna, psychologia, biologia czy astronomia i fizyka. Bardzo często, oprócz generalnej konkluzji, we wskazywanych tekstach podawane jest nazwisko osoby przeprowadzającej badanie i jej afiliacja oraz zwięzły opis zastosowanych metod badawczych. Z punktu widzenia tych, którzy profesjonalnie zajmują się nauką, prezentowany sposób informowania o najnowszych odkryciach wydaje się atrakcyjny jako początek poszukiwań bardziej szczegółowych informacji na interesujący temat. W przypadku osób mających kontakt jedynie z takimi krótkimi komunikatami pojawia się jednak ryzyko uproszczonego, kategoriycznego spostrzegania rzeczywistości, implikującego sztywne, lecz opatrzone etykietą „naukowości” sposoby postępowania w codziennych sytuacjach.

Do pojawiania się poznawczych zniekształceń w kontekście popularyzacji nauki w Internecie może przyczyniać się sposób komponowania tytułów poszczególnych tekstów. Często tytuły przyjmują postać zdań prostych, które informują o stuprocentowo pewnych wnioskach wpływających z badań. Wśród oznaczanych w ten sposób doniesień psychologicznych wskazać można na przykład takie oto tytuły⁴⁶: *Dla głodnych większe jest piękniejsze* (6.06.2014), *W koszulce Supermana egza-*

⁴² B.R. Barber: *Skonsumowani...*, s. 135–175.

⁴³ Wydaje się, że w omawianym kontekście słowo „konsument” odpowiednio oddaje sposób funkcjonowania jednostek obcujących z informacjami naukowymi.

⁴⁴ Za sprawą wysokiego poziomu różnorodności uzyskiwanych informacji.

⁴⁵ M. Hanlon: *10 pytań...*, s. 15.

⁴⁶ Wszystkie tytuły pochodzą ze strony <http://kopalniawiedzy.pl/>. Odnoszą się one do publikowanych na niej krótkich doniesień naukowych. W nawiasie wskazano datę opublikowania materiału w serwisie.

min pójdzie lepiej (2.06.2014), *Dekoracje rozpraszają uczniów* (28.05.2014), *Zestresowani jeżdżą lepiej* (29.04.2014) czy *Bezczelna obsługa zwiększa sprzedaż luksusowych marek* (29.04.2014). Wyrazisty przykład, który nie tylko ilustruje zabieg odważnego skomponowania tytułu, lecz także pozwala łatwo zrozumieć poziom popularnonaukowych zniekształceń oraz wyobrazić sobie ich możliwe konsekwencje, stanowi artykuł pt. *Kawa chroni przed... samobójstwem* (25.07.2013)⁴⁷. Wynika z niego, że w grupie osób spożywających kawę dzięki zawartej w niej kofeinie ryzyko samobójczej śmierci zredukowane jest o około 50% w porównaniu z grupą osób niepijących kawy. Dla masowego odbiorcy konkluzja może się więc wydawać prosta: pij kawę, nie popełnisz samobójstwa. Dla badacza rzecz nie jest jednak już tak jasna. Na poziomie metodologii można zapytać na przykład o sposób dokonywanego porównania. Na poziomie statystyki można zadać pytanie o rzeczywistą wielkość efektu w porównaniach międzygrupowych (η^2) lub badaniach korelacyjnych (r^2). Na poziomie wiedzy psychologicznej i socjologicznej zasadne wydają się natomiast pytania o status materialny badanych (picie kilku filiżanek kawy kosztuje, a więc być może to poziom zamożności, a nie picie kawy odgrywa ważną rolę w ochronie przed samobójstwem?) czy społeczny kontekst spożywania kawy (kawę wypijać można w towarzystwie, więc może to obecność innych ludzi w otoczeniu pełni opisywane funkcje prewencyjne?). Jedną z rzeczy, których młodzi adepci dyscyplin społecznych uczą się już na początku swojej naukowej drogi, jest umiejętność rozróżniania zależności korelacyjnych od związków przyczynowo-skutkowych. O ile od przeciętnych odbiorców artykułów popularnonaukowych nie jest to wymagane, o tyle sami ich autorzy powinni pamiętać, do kogo przede wszystkim adresowane są te publikacje⁴⁸. W kulturze budowanej zgodnie z hasłem „szybko – łatwo – jednoznacznie” istnieje bowiem ryzyko bezrefleksyjnego implementowania uproszczonych zaleceń, takich jak „Siemię chroni przed promieniowaniem” (10.08.2011), „Szafran chroni przed nowotworem wątroby” (23.08.2011) czy „Mleko chroni przed HIV” (22.10.2013)⁴⁹.

⁴⁷ <http://kopalniawiedzy.pl/>

⁴⁸ Co ciekawe, problem pozytywnego lub negatywnego wpływu picia kawy na ludzki organizm jest, według M. Hanlona, jednym z często powracających tematów pojawiających się na pograniczu sfer nauki i życia codziennego. Zob. *ibidem*.

⁴⁹ <http://kopalniawiedzy.pl/>

Podsumowanie

Jak przekonuje Robert M. Sapolsky⁵⁰ i inni psychologowie ewolucyjni⁵¹, ludzki mózg wyewoluował jako narząd służący adaptacji do otoczenia fizycznego i społecznego naszych plejstocenijskich przodków, stąd też do podstawowych funkcji mózgu z pewnością nie należy uprawianie nauki. Także inne cechy postępowania badawczego, na przykład konieczność odraczania gratyfikacji i akceptowania możliwości uzyskania wyników własnych działań dopiero długi czas po ich podjęciu, sprawiają, że uprawianie nauki nie jest łatwą aktywnością. Za podobnie trudne uznać należy przyswajanie wyników badań naukowych, które nierzadko są sprzeczne z intuicją⁵² lub operują wręcz niewyobrażalnymi wielkościami⁵³. Silnie nasycone elementami rozrywkowymi medialne sposoby przedstawiania nauki stwarzają jednak mylny wizerunek nauki jako łatwej do uprawiania działalności, której owoce jest w stanie przyswoić sobie praktycznie każdy, nawet bez uprzedniego przygotowania. Współczesna telewizja pokazuje przecież, że w kilka tygodni z laika można stać się tancerzem, piosenkarzem, kucharzem, dekoratorem wnętrz, traperem czy ekspertem giełdowym, więc dlaczego z naukowcami miałyby być inaczej?!

W artykule przedstawiono między innymi przykłady prezentowania wiedzy naukowej w sposób utwierdzający jednostkę w przekonaniu o spektakularnych i ludycznych walorach nauki. Jak jednak wspomniano we wprowadzeniu, nauka ma również o wiele bardziej istotne, profesjonalne oblicze. Zgodnie z tzw. trzecim prawem Arthura C. Clarke'a, odpowiednio zaawansowana technologia dla obserwatora jej działania jest nieodróżnialna od magii. Podobnie nieodróżnialne od magii bywają wyniki prac naukowców⁵⁴. Niepochłaniające płynów tkaniny, naczynia gotujące wodę bez konieczności rozpalania pod nimi ognia, komputery wielkości paznokcia, bliźnięta jednojajowe rodzące się w odstępie miesiąca, implanty kości produkowane przy użyciu drukarek 3D czy nanoczą-

⁵⁰ R.M. Sapolsky: *Nadludzkim wysiłkiem*. „Świat Nauki” 2012, nr 10.

⁵¹ Zob. np. D.M. Buss: *Psychologia ewolucyjna*. Przeł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2001.

⁵² Zob. S.O. Lilienfeldt et al.: *50 wielkich mitów psychologii popularnej*. Przeł. P.J. Sz wajcer. Stare Groszki: CiS, 2011.

⁵³ Por. Ł. Lamża: *Przekrój przez wszechświat*. Kraków: Copernicus Center Press, 2014.

⁵⁴ Jak pokazują na przykład wyniki badań Deeny S. Weisberg i współpracowników, w opinii laików poziom wiarygodności prezentowanych wyjaśnień (także tych zupełnie nietrafnych) znacząco zwiększa się w chwili, gdy odwołują się one do danych wyglądających na profesjonalne, ale trudnych do samodzielnego zweryfikowania. Zob. D.S. Weisberg et al.: *The Seductive Allure of Neuroscience Explanations*. „Journal of Cognitive Neuroscience” 2008, no. 20.

steczki przenoszące leki – to tylko wybrane przykłady zastosowań nauki, które zdaniem obserwatorów mogą legitymizować jej dominujący głos w orzekaniu o kwestiach niegdyś podlegających innym systemom autopojetycznym⁵⁵. Niewątpliwe sukcesy nauki profesjonalnej w połączeniu z wysokim poziomem społecznego zainteresowania nauką w ujęciu rozrywkowym nadają naukowcom wizerunek grupy posiadającej wiedzę dającą się efektywnie zastosować w każdej dziedzinie życia. Być może zatem za sprawą środków masowego przekazu we współczesnym świecie w specyficzny sposób realizuje się Platońska⁵⁶ wizja, w której zarządzanie społeczeństwem zostaje powierzone grupie mędrców...

Bibliografia

- Ajdukiewicz K.: *Logika pragmatyczna*. Warszawa: PWN, 1965.
- Barber B.R.: *Skonsumowani*. Przeł. H. Jankowska. Warszawa: Muza, 2008.
- BBVA Foundation International Study on Scientific Culture Understanding of Science. <http://www.fbbva.es/TLFU/dat/Understandingsciencenotalar ga.pdf> [dostęp: 21.06.2014].
- Brickmont J., Sokal A.: *Modne bzdury. O nadużyciach nauki popełnianych przez postmodernistycznych intelektualistów*. Przeł. P. Amsterdamski. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2004.
- Buss D.M.: *Psychologia ewolucyjna*. Przeł. M. Orski. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2001.
- Casscells W., Schoenberger A., Grayboys T.: *Interpretation by Physicians of Clinical Laboratory Results*. „New England Journal of Medicine” 1978, no. 299.
- Cialdini R.B.: *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2004.
- Furedi F.: *Gdzie się podzieli wszyscy intelektualiści?* Przeł. K. Makaruk. Warszawa: PIW, 2008.
- Gorman Ch., Maron D.F.: *Rewolucja RNA*. „Świat Nauki” 2014, nr 5.
- Guerreschi C.: *Nowe uzależnienia*. Przeł. A. Wiczorek-Niebielska. Kraków: Salwator, 2005.
- Gwozdecka-Wolniaszek E., Mateusiak J.: *O stronach internetowych, przekazach medialnych i innych źródłach wiedzy o zdrowiu i chorobie*. W: *Kultura współczesna a zdrowie. Aspekty psychologiczne*. Red. M. Górnik-Durose. Sopot: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2013.

⁵⁵ N. Luhmann: *Pojęcie społeczeństwa...*, s. 414–424.

⁵⁶ Platon: *Państwo, Prawa*. Przeł. T. Witwicki. Wyd. 3. (popr.). Kęty: Antyk, 1999.

- Hanlon M.: *10 pytań, na które nauka nie znalazła (jeszcze) odpowiedzi*. Przeł. J. Góralczyk. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 2011.
- Heller M., Brott G.: *Bóg i nauka. Moje dwie drogi do jednego celu*. Kraków: Copernicus Center Press, 2013.
- Kahneman D.: *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*. Przeł. P. Szymczak. Poznań: Media Rodzina, 2013.
- Kossowska M.: *Umysł niezmienny... Poznawcze mechanizmy sztywności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Lamża Ł.: *Inna matematyka*. „Czasopismo Filozoficzne” 2009, nr 4/5.
- Lamża Ł.: *Przekrój przez wszechświat*. Kraków: Copernicus Center Press, 2014.
- Lilienfeldt S.O. et al.: *50 wielkich mitów psychologii popularnej*. Przeł. P.J. Sz wajcer. Stare Groszki: CiS, 2011.
- Luhmann N.: *Pojęcie społeczeństwa*. W: *Współczesne teorie socjologiczne*. Red. A. Jasińska-Kania et al. Przeł. J. Winczorek. T. 1. Warszawa: Scholar, 2006.
- Łukaszewski W.: *Psychologia podzielona*. „Nauka” 2011, nr 4.
- Łukaszewski W.: *Równość równości nierówna*. W: *Niebezpieczne idee we współczesnej nauce*. Red. J. Brockman. Sopot-Warszawa: Smak Słowa, 2008.
- Milgram S.: *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. Przeł. M. Hołda. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.
- Miller G.: *Teoria szpanu*. Przeł. B. Reszuta. Warszawa: Prószyński i S-ka, 2010.
- Mudyń K.: *Miejsce nauki i psychologii w kulturze zdominowanej ideologią wolnego rynku*. „Psychologia Społeczna” 2008, nr 3.
- Platon: *Państwo, Prawa*. Przeł. T. Witwicki. Wyd. 3. (popr.). Kęty: Antyk, 1999.
- Postman N.: *Zabawić się na śmierć. Dyskurs publiczny w epoce show-businessu*. Przeł. L. Niedzielski. Ze wstępem M. Mrozowskiego. Warszawa: Muza, 2006.
- Sapolsky R.M.: *Nadludzkim wysiłkiem*. „Świat Nauki” 2012, nr 10.
- Schwarz B.: *Paradoks wyboru*. Przeł. M. Walczyński. Warszawa: PWN, 2013.
- Shtulman A.: *Epistemic Similarities Between Students' Scientific and Supernatural Beliefs*. „Journal of Educational Psychology” 2013, no. 1.
- Spendel Z.: *Metodologia badań psychologicznych jako forma świadomości społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2005.
- Szaccki J.: *Historia myśli socjologicznej*. Warszawa: PWN, 2007.
- Trzecia kultura*. Red. J. Brockman. Przeł. P. Amsterdamski et al. Warszawa: CiS, 1996.
- W co wierzymy, choć nie potrafimy tego dowieść*. Red. J. Brockman. Przeł. A. Nowak. Sopot: Smak Słowa, 2008.

- Weisberg D.S. et al.: *The Seductive Allure of Neuroscience Explanations*. „Journal of Cognitive Neuroscience” 2008, no. 20.
- Witkowski T.: *Neuronauka, neurobiznes czy neurobizdury?* <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6230> [dostęp: 25.06.2015].
- Witkowski T.: *Zakazana psychologia*. T. 1. Taszów: Moderator, 2009.
- Życiński J.: *Granice racjonalności*. Kraków: Wydawnictwo Petrus, 2013.

Lukasz Jach

Science and Media

Selected Ways of Presentation of Scientific System in Contemporary Channels of Mass Communication

Summary: In contemporary times science takes more and more important position. Scientific topics are interesting not only for professional researchers, but also for wide groups of people who have contact with them via modern media. The problem is that the view of science in TV, press or the Internet is commonly distorted. Media show scientific area as something what is easy to understand and full of intuitive or absolutely sure results, which are very easy to apply. One of the consequences of described situation can be replacing another subsystems of contemporary society (e.g. religion, law, family, economy) by the scientific system. The article shows set of examples of problematic ways of presentation science, scientists and the results of scientific researches. The main theoretical background of presented considerations are the concepts of Niklas Luhmann, Józef Życiński, Michael Hanlon and John Brockman.

Key words: autopoietic systems, image of science, television, popular science magazines, Internet

Lukasz Jach

Wissenschaft vs. Massenmedien

Manche Methoden, bestimmte Elemente des wissenschaftlichen Systems in gegenwärtigen Massenmedien zu schildern

Zusammenfassung: Heutzutage wird zunehmende Bedeutung der Wissenschaft im gesellschaftlichen Leben beobachtet. Wissenschaftliche Themen sind interessant nicht nur für Wissenschaftler, sondern auch für weite Kreise der Gesellschaft, die von wissenschaftlichen Errungenschaften aus modernen Medien erfahren. Das Problem liegt darin, dass das Bild der Wissenschaft im Fernsehen, in den Zeitungen oder im Internet verzerrt wird. Wissenschaftliche Forschungen erscheinen im Fernsehen als ein leicht verständlicher Bereich, der voll von intuitiven, ganz sicheren und applikationsleichten Ergebnissen ist. Infolgedessen können andere Subsysteme der modernen Gesellschaft (wie z.: Religion, Recht, Familie, Wirtschaftswissenschaft) durch wissenschaftliches System ersetzt werden. Im vorliegenden Artikel werden Beispiele für problematische Methoden,

die Wissenschaft, die Wissenschaftler und Ergebnisse der wissenschaftlichen Tätigkeit in Medien zu schildern, angeführt. Den theoretischen Hintergrund für diese Betrachtungen bildeten die Theorien von Niklas Luhmann, Józef Życiński, Michael Hanlon und John Brockman.

Schlüsselwörter: autopoietische Systeme, Bild der Wissenschaft, Fernsehen, populärwissenschaftliche Presse, Internet



Agnieszka Lewicka-Zelent

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Ewa Trojanowska

Miejskie Centrum Pomocy Rodzinie w Zamościu

Wzmacnianie zasobów osobistych uczestników warsztatów mediacyjnych – uczniów sprawiających trudności wychowawcze

Wprowadzenie

Młodzież w okresie dojrzewania stanowi dość trudny podmiot oddziaływań wychowawczych ze względu na przebiegający proces kształtowania się jej tożsamości. W obrębie każdej sfery funkcjonowania młodego człowieka w okresie dojrzewania zachodzą intensywne zmiany. Na poziomie społecznym autorytet rodziców przestaje pełnić zasadniczą rolę w życiu nastolatka i jest wypierany przez autorytet rówieśniczy. Jednostka pragnie być za wszelką cenę akceptowana. Chce być zaradna społecznie, niezależna i czuć się pewnie w grupie osób w tym samym wieku i przeżywających podobne problemy¹. W okresie tych burzliwych przemian biopsychicznych i społecznych młodzież sprawia liczne trudności wychowawcze, które analizowane są najczęściej w aspekcie socjologicznym, psychologicznym bądź pedagogicznym, co wskazuje na ich złożoność i dynamikę. W wąskim znaczeniu trudności te rozumiane są jako zachowania sprzeczne z normami społecznymi danej grupy. Trudności te można także rozpatrywać w szerszym kontekście „zespołu przyczyn utrudniających osiągnięcie celów wychowania”²; wśród przyczyn trudności ważną rolę odgrywają: rodzaj stosowanych metod wychowawczych, relacje rówieśnicze oraz właściwości wychowanków³.

¹ E. Erikson, za: Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Śląsk, 1999, s. 11-12.

² Z. Kosyrz: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Pedagogium, 2005, s. 276.

³ Ibidem.

Uczniowie sprawiający problemy wychowawcze są często – między innymi ze względu na swoją agresywność⁴ – odrzucani przez grupę rówieśniczą. Doświadczanie alienacji społecznej w okresie intensywnego rozwoju sprzyja kształtowaniu się zachowań internalizacyjnych, a przez to występowaniu chorób psychicznych oraz zjawisku inkluzji do różnorodnych subkultur młodzieżowych⁵. Niski status społeczny młodego człowieka potęguje jego wrogość wobec siebie samego i często znajduje ujście w postaci agresji wobec innych⁶. „Odrzucenie przez »normalną« grupę rówieśniczą ogranicza kontakt z rówieśnikami o postawach prospołecznych i w ten sposób redukuje możliwości rozwoju umiejętności utrzymywania społecznych kontaktów według norm ogólnospołecznych”⁷.

Jeśli jednak młodzież sprawiająca trudności wychowawcze posiada pewne kompensacyjne umiejętności lub cechy wartościowe z punktu widzenia członków grupy, wówczas może być zaakceptowana⁸. Rówieśnicy przypisują wyższą rangę społeczną osobom: uzyskującym dobre wyniki w nauce, umiejętnie współpracującym, zachowującym się zgodnie z normami społeczno-moralnymi i podtrzymującym pozytywne kontakty z innymi ludźmi⁹. Ze względu na duże problemy młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze zazwyczaj we wszystkich tych aspektach poszukuje się jej potencjałów, a następnie wspiera się je. Takim potencjałem może być na przykład umiejętność przyjmowania perspektywy innych; zasób ten może ułatwiać młodym ludziom włączenie się do grupy osób w podobnym wieku¹⁰.

Wspieranie sprawiających trudności wychowawcze uczniów wymaga wyposażenia ich w pewne zasoby. Sprzyja temu aranżowanie specjalnych zajęć, służących kształtowaniu takich cech i umiejętności tej młodzieży, które umożliwią jej sprawne funkcjonowanie społeczne. W praktyce oferuje się młodzieży różne programy profilaktyczne, wśród których często

⁴ Zależy to na przykład od rodzaju agresji – zob. badania: K.L. Bierman, D.L. Smoot, K. Aumiller: *Characteristic of Aggressive-Rejected (Nonrejected) and Rejected (Nonrejected) Boys*. „Child Development” 1993, no. 64; B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 135.

⁵ B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 95–97.

⁶ Ibidem.

⁷ D. Panella, S.W. Henggeler, za: B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 142.

⁸ Ibidem; B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. Warszawa: Pedagogium, 2008, s. 165.

⁹ B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży...*, s. 135.

¹⁰ M.H. Davis: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 1999, s. 202.

wyróżnia się te mające na celu rozwijanie kompetencji społecznych¹¹. Programy te umożliwiają między innymi doskonalenie umiejętności przeciwstawiania się negatywnej presji grupy¹². Programy skierowane do młodzieży przeważnie prowadzone są przez osoby dorosłe (na przykład wychowawców), ale częściej przychylność zyskują te, w których zasadniczą rolę odgrywają rówieśnicy.

Młodzieżowe programy rówieśnicze są ekonomiczne. Stanowią okazję do kształtowania poprawnych relacji społecznych, uczą odpowiedzialności i podejmowania decyzji. Mogą być alternatywą dla grupy formalnej i miejscem zaspokojenia potrzeb dzięki niestandardowym metodom stosowanym przez osoby spoza szkoły¹³. Opierają się na założeniu, że grupa rówieśnicza może nie tylko negatywnie, lecz także korzystnie ze społecznego punktu widzenia wpływać na zachowanie swoich członków¹⁴. Koledzy często zaspokajają potrzeby: bezpieczeństwa, przynależności i akceptacji¹⁵. Kontakty z osobami w takim samym wieku są konieczne do właściwego rozwoju moralnego¹⁶, intelektualnego oraz społecznego podmiotu¹⁷. Należałoby zatem założyć, że członkowie grupy rówieśniczej mogą uczestniczyć w doskonaleniu zasobów osobistych podmiotu.

¹¹ E. Grudziewska, P. Frąk: *Umiejętności społeczne nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych - Kwestionariusz Umiejętności Prospołecznych A. Goldsteina*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010, s. 59. Przykład dobrych praktyk stanowią programy mediacyjne: „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej”. Program dla ośrodków kuratorskich. Raport ewaluacyjny. Red. Z. Bartkiewicz, A. Wojnarska. Lublin: POSTIS, 2009; A. Lewicka-Zelent: *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012; *Stop-klatka. Stowarzyszenie Praktyków Dramy*. www.stop-klatka.org.pl/stowarzyszenie [dostęp: 16.07.2010]; *Program społeczny dzienników regionalnych oraz Fundacji Orange*. www.szkolabezprzemocy.pl/51,o-programie [dostęp: 10.06.2010].

¹² Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego...*, s. 44.

¹³ *Ibidem*, s. 44 i nast.

¹⁴ Wyniki przykładowych badań opisuje W. Poleszak: *Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym*. W: *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”, 2004; Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego...*

¹⁵ B. Misztal: *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974, s. 117-118.

¹⁶ J. Piaget, B. Inhelder: *Psychologia dziecka*. Przeł. Z. Zakrzewska. Wrocław: „Siedmioróg”, 1993, s. 149.

¹⁷ E. Domańska-Zyśk: *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: TN KUL, 2004, s. 105 i nast.; A. Famuła-Jurczak: *Rola grup rówieśniczych w zapobieganiu uzależnieniom*. „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 10-11, s. 13 i nast.

Najogólniej rzecz ujmując, zasoby stanowią wszystko to, czym dysponuje lub może dysponować podmiot¹⁸. Jednak, jak twierdzi Krzysztof Mudyń¹⁹, mają one charakter relatywny i nabierają znaczenia dopiero w kontekście określonych celów i potrzeb. W kontekście związanych z wiekiem trudności, na jakie napotykają młodzi ludzie, szczególnie ci sprawiający kłopoty wychowawcze, za zasoby osobiste można uznać empatię i postawę egzystencjalną typu „być”.

Empatia warunkuje proces udzielania pomocy innym ludziom²⁰. Jednostki empatyczne łatwo nawiązują i podtrzymują satysfakcjonujące relacje społeczne²¹. Odbierane są jako tolerancyjne, otwarte i szczerze²². Poszukują konstruktywnych sposobów rozwiązywania konfliktów²³. Najczęściej nie mają zaburzeń osobowości, gdyż posiadają adekwatną samoocenę i trafnie odkrywają własną tożsamość²⁴.

Osoby, dla których charakterystyczna jest postawa „być”, postrzegane są w kategoriach: otwartości, ufności, wrażliwości, uprzejmości, odpowiedzialności i opiekuńczości²⁵. Przeciwnie opisywane są osoby o postawie „mieć”, które postrzega się jako egocentryczne, obce i lękliwe. Liczą się dla nich przede wszystkim wartości materialne i hedonistyczne²⁶.

¹⁸ H. Alder, B. Heather: *NLP w 21 dni*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkowicz. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000, s. 317.

¹⁹ K. Mudyń: *Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów*. W: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003, s. 66-67.

²⁰ J. Reykowski: *Motywacja i postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN, 1986, s. 107 i nast.

²¹ S. Bonino: *Rozwój empatii w kontekście zarażania się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 1, s. 14 i nast.

²² M. Kalliopuska: *Holistyczny model empatii*. „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4, s. 59 i nast.

²³ W. Sikorski: *Kształtowanie postaw prospołecznych uczniów jako wariant „nauczania wychowującego”*. „Opieka – Wychowanie – Terapia” 1997, nr 4, s. 24.

²⁴ E. Trzebińska: *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*. „Przegląd Psychologiczny” 1985, nr 2, s. 424.

²⁵ B. Grulkowski: *Metoda pomiaru i psychologiczna charakterystyka postaw „być” i „mieć”*. „Roczniki Filozoficzne” 1995, R. 43, z. 4, s. 174-175.

²⁶ B. Grulkowski: *Skala postaw Być i Mieć*. Podręcznik. Kraków: Impuls, 2007, s. 14-15; Idem: *Metoda pomiaru i psychologiczna charakterystyka postaw...*, s. 175.

Założenia badawcze

W badaniu własnym skupiono się na określeniu efektywności warsztatów mediacyjnych w grupie młodzieży sprawiającej trudności wychowawcze. Sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. Jakim poziomem empatii emocjonalno-poznawczej i postawy egzystencjalnej typu „być” charakteryzuje się młodzież sprawiająca trudności wychowawcze i niesprawiająca takich trudności?
2. Czy, a jeśli tak, to jakie zmiany nastąpią w zakresie wybranych zasobów osobistych młodzieży uczestniczącej w warsztatach mediacyjnych?

Do drugiego pytania szczegółowego sformułowano hipotezę roboczą. Założono, że u uczestników warsztatów mediacyjnych istotnie wrośnie poziom empatii. W znacznie większym stopniu będą oni otwarci, tolerancyjni i ufni, co charakterystyczne jest dla postawy „być”.

Wyniki dotychczas prowadzonych badań wskazują na możliwość efektywnego rozwijania empatii uczestników treningów²⁷. Możliwe jest także kształtowanie postaw młodzieży, w których drugi człowiek stanowi wartość najważniejszą, samą w sobie²⁸.

W badaniu własnym oparto się na procedurze quasi-eksperymentalnej z pretestem i posttestem. Wyróżniono grupę eksperymentalną (GE - uczniowie sprawiający trudności wychowawcze) i kontrolną (GK - uczestnicy warsztatów niesprawiający trudności wychowawczych)²⁹. Zmienną niezależną był program warsztatów mediacyjnych. Wybrane zasoby osobiste młodzieży, tj. empatia emocjonalno-poznawcza i postawa egzystencjalna typu „być”, stanowią zmienne zależne.

W celu określenia poziomu zmiennych zależnych i zmian zachodzących w ich zakresie wykorzystano: Indeks Reaktywności Interpersonalnej M. Davisa w adaptacji A. Lewickiej³⁰ oraz Skalę Postaw „Być” i „Mieć”³¹.

Badaniem objęto uczniów Gimnazjum nr 1 w Rykach oraz Gimnazjum nr 19 w Lublinie w latach 2008–2010. W warsztacie wzięło udział 40 uczniów klas pierwszych, wyłonionych na podstawie badania socjo-

²⁷ E. Wilczek-Rużyczka: *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002, s. 67 i nast.; A. Lewicka: *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006, s. 177 i nast.; T.S. Jones, za: *Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka*. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005, s. 496; „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej” ..., s. 123 i nast.

²⁸ T.S. Jones, za: *Rozwiązywanie konfliktów...*, s. 496.

²⁹ J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 2002, s. 309–310.

³⁰ A. Lewicka: *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej...*

³¹ B. Grulkowski: *Skala postaw Być i Mieć...*

metrycznego. Zostali oni uznani za osoby najbardziej godne zaufania, sprawiedliwe, uczciwe, mądre i udzielające wsparcia. W celu skutecznego wzmocnienia zasobów uczestników podzielono ich na mniejsze, 10-osobowe zespoły. Do każdego z nich dołączył uczeń sprawiający poważne trudności wychowawcze na terenie szkoły. Uczniowie sprawiający trudności zostali wytypowani przez dyrektorów szkół i wychowawców klasowych na podstawie nasilenia objawów świadczących o nieprzystosowaniu społecznym (takich jak: agresja, spożywanie alkoholu i zażywanie środków psychoaktywnych, wagary). Założono, że celowo dobrana grupa uczniów obdarzona zaufaniem rówieśników w sposób pozytywny będzie oddziaływała w trakcie warsztatów mediacyjnych na tzw. ucznia trudnego.

Uczeń A jest 15-letnim chłopcem, jedynakiem wychowywanym przez matkę nadmiernie opiekuńczą i przejawiającego postawę unikającą ojca. Średnio uzyskuje oceny dostateczne, natomiast z zachowania nieodpowiednie. W klasie pełni rolę lidera negatywnego. Rówieśnicy boją się go, gdyż stosuje wobec nich przemoc emocjonalną i fizyczną. Wobec młodszych uczniów dodatkowo stosuje przemoc ekonomiczną.

Uczeń B wychowywany jest w rodzinie wielodzietnej, w której dominiuje autorytarny styl wychowawczy rodziców. Najczęściej uzyskuje oceny dopuszczające i dostateczne. Z zachowania ma ocenę nieodpowiednią. W klasie pełni rolę błazna. W jego zachowaniu wobec rówieśników i nauczycieli przeważa agresja słowna. Chłopiec stanowi przykład egocentryka zwracającego na siebie uwagę negatywnym zachowaniem.

Uczeń C to trzecie dziecko w rodzinie. Wychowywany jest przez ojca alkoholika i współuzależnioną matkę. Uzyskuje dość niskie wyniki w nauce i zachowaniu. Zwraca na siebie uwagę innych tzw. wygłupami. Cechuje się słabą koncentracją uwagi, niecierpliwością i impulsywnością.

Chłopiec D jest jedynakiem wychowywanym przez matkę nadmiernie opiekuńczą i ojca wykazującego postawę nadmiernie wymagającą. Uzyskuje wyniki dobre w nauce i nieodpowiednie z zachowania. W klasie pełni rolę eksperta. Wobec rówieśników i nauczycieli zachowuje się w sposób wyniosły, lekceważący, pozbawiony szacunku. Często jest agresywny werbalnie.

Wyniki badań w grupie uczniów sprawiających trudności wychowawcze zestawiono z wynikami ich rówieśników zachowujących się w sposób aprobowany społecznie.

Warsztaty mediacyjne stanowiły zasadniczy element szkolnego programu mediacyjnego, wpisującego się w założenia młodzieżowego programu rówieśniczego³². Celem warsztatów było z jednej strony wyposażenie uczniów w kompetencje społeczne i mediacyjne, ułatwiające radzenie

³² Por. Z.B. Gaś: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego...*, s. 29 i nast.

sobie z sytuacjami trudnymi, a z drugiej – nauka wykorzystywania tych kompetencji w procesie wspierania rówieśników podczas rozwiązywania przez nich konfliktów.

Obejmujące łącznie 25 jednostek lekcyjnych szkolenie przyszłych mediatorów-rówieśników rozpoczęło się od zajęć służących rozwijaniu ich kompetencji społecznych (w tym kształtowaniu społecznie pożądanej hierarchii wartości i postaw prospołecznych, empatii, umiejętności podejmowania decyzji). Szkolenie mediatorów-rówieśników w zakresie zagadnień dotyczących konfliktów odbyło się w jednej grupie w każdej ze szkół (6 x 45 min. w ciągu jednego dnia). Na terenie szkoły szkolenie prowadził mediator wyjściowy z pomocą dwóch studentek. W zajęciach uczestniczyli wszyscy uczniowie, którzy deklarowali chęć zostania mediatorami.

Zasadniczym celem drugiej części warsztatów było rozwijanie kompetencji mediacyjnych uczestników. Zdobywali oni wiadomości i umiejętności dotyczące konstruktywnego rozwiązywania konfliktów oraz udzielania wsparcia innym osobom znajdującym się w sytuacji konfliktowej (16 x 45 min.).

Uczniowie sprawiający trudności wychowawcze uczestniczyli wyłącznie w zajęciach rozwijających kompetencje społeczne i o konflikcie w łącznym wymiarze 31 jednostek lekcyjnych. Zrezygnowali z brania udziału w zajęciach rozwijających kompetencje mediacyjne; uznali, że nie chcą w przyszłości pełnić roli pośredników, ponieważ nie mają odpowiednich ku temu predyspozycji. Dlatego drugiego pomiaru zmiennych zależnych u uczniów sprawiających trudności wychowawcze dokonano wcześniej niż w grupie pozostałych uczestników warsztatów, zachowujących się w sposób właściwy, zgodny z normami społecznymi.

Wyniki badania własnego

Uzyskane w preteście dane poddano analizie statystycznej, wykorzystując test t-Studenta dla prób niezależnych (tabela 1).

Gimnazjaliści sprawiający trudności wychowawcze i niesprawiający takich trudności charakteryzowali się podobną postawą wobec ludzi i rzeczywistości. Skłonni byli do zachowań nacechowanych brakiem zaufania, tolerancyjności i otwartości, charakterystycznych dla postawy egzystencjalnej typu „mieć”. Taki obraz młodzieży koresponduje z wynikami uzyskanymi przez Szymona Kulpę, Katarzynę Ługowską i Katarzynę Bartnik³³. Chłopcy z przejawami nieprzystosowania społecznego wykazują zdecydowanie częściej postawę typu „mieć”.

³³ S. Kulpa, K. Ługowska, K. Bartnik: *Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej na Lubelszczyźnie*. Lublin: Postis, 2012.

Tabela 1

Zasoby osobiste młodzieży z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (pretest)

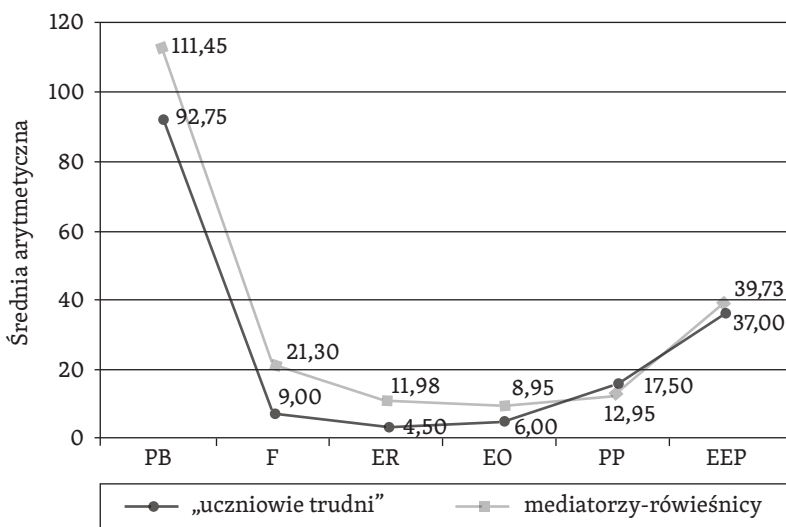
Skala	Grupa	M	SD	t	p
Postawa „być”	GE	92,75	8,58	0,821	n.i.
	GK	84,00	19,51		
Fantazja	GE	9,00	3,27	-1,411	n.i.
	GK	13,00	4,69		
Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	GE	4,50	3,87	-2,773	0,05
	GK	12,25	4,03		
Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	GE	6,00	5,83	-1,059	n.i.
	GK	9,50	3,11		
Przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi	GE	15,50	15,42	0,898	n.i.
	GK	10,25	4,79		
Empatia emocjonalno-poznawcza	GE	37,00	19,78	-0,638	n.i.
	GK	45,00	15,38		

Objaśnienia: **GE** – grupa eksperymentalna; **GK** – grupa kontrolna; **M** – średnia arytmetyczna; **n.i.** – wartość nieistotna statystycznie; **p** – poziom istotności statystycznej; **SD** – odchylenie standardowe; **t** – test t-Studenta dla prób niezależnych.

W badaniu własnym w jednej ze skal Indeksu Reaktywności Interpersonalnej wystąpiły różnice istotne statystycznie między grupą eksperymentalną i kontrolną ($p < 0,05$). Okazało się, że chłopcy z grupy kontrolnej zdecydowanie bardziej empatycznie reagowali w sytuacjach trudnych aniżeli ich rówieśnicy sprawiający trudności wychowawcze. W pozostałych wymiarach empatii emocjonalno-poznawczej nie stwierdzono istotnych rozbieżności między porównywanymi grupami młodzieży, choć nieco niższe średnie wyniki uzyskano w grupie eksperymentalnej. Na deficyty empatyczności badanych gimnazjalistów wskazuje wielu autorów, przykładowo: Andrzej Węgliński, Agnieszka Lewicka i Agnieszka Kopoć³⁴.

³⁴ A. Węgliński: *Poziom empatii a zachowanie na koloniach resocjalizacyjnych dzieci z rodzin zagrożonych demoralizacją*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1; „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej”...; A. Lewicka: *Postawy egzystencjalne a nieprzystosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej*. W: *Opieka i wychowanie dzieci. Historia i współczesność*. Red. M. Chępil. Drohobycz: Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, 2010; A. Lewicka: *Pomiar poziomu empatii emocjonalno-poznawczej Indeksem Reaktywności Interpersonalnej*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010; A. Lewicka, A. Kopoć: *Poziom agresji i empatii emocjonalno-poznawczej uczniów szkół gimnazjalnych*. W: *Powinności i kompetencje*

Dodatkowo sprawdzono, czy występują różnice w zakresie empatii i postawy typu „być” między uczestnikami warsztatów, wybranymi przez młodzież i personel szkoły. Średnie wyniki zamieszczono na rys. 1.



Rys. 1. Zasoby osobiste „uczniów trudnych” i przyszłych mediatorów-rówieśników (pretest)

Objaśnienia: EEP - empatia emocjonalno-poznawcza; EO - empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych; ER - empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych; F - fantazja; PB - postawa „być”; PP - przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi.

W preteście dokonanym przed rozpoczęciem warsztatów mediacyjnych przyszli mediatorzy-rówieśnicy, zachowujący się w sposób aprobowany społecznie, cechowali się istotnie wyższymi średnimi wynikami w zakresie postawy „być” ($p < 0,05$), fantazji ($p < 0,01$) i empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych ($p < 0,05$) niż ich koledzy sprawiający trudności wychowawcze. Chłopcy z obu grup w podobny sposób reagowali, obserwując ludzi przeżywających negatywne emocje, i przyjmowali punkt widzenia innych. Można zatem uznać, że początkowo wybrani w drodze badania socjometrycznego gimnazjaliści mogli w większym stopniu korzystać z takich zasobów, jak empatia i postawa „być”, aniżeli ich rówieśnicy wykazujący symptomy nieprzystosowania społecznego.

Zgodnie z uzyskanym wynikiem (oraz wcześniejszymi założeniami), oddziaływania wychowawcze podjęto w grupie osób cechujących się niższym poziomem zasobów osobistych (por. tabela 1)³⁵.

w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie. Red. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.

³⁵ J. Brzeziński: *Metodologia badań psychologicznych...*, s. 304.

Głównym zamierzeniem badaczy było udzielenie odpowiedzi na pytanie dotyczące efektywności prowadzonych warsztatów mediacyjnych w zakresie wyróżnionych zmiennych. W tym celu zastosowano test *t*-Studenta dla prób zależnych³⁶. Uzyskane na postawie Skali Postaw „Być” i „Mieć” wyniki przedstawiono w tabeli 2.

Tabela 2

Postawa „być” uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (pretest i posttest)

Grupa	Pretest		Posttest		Różnica między pretestem a posttestem	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
GE	92,75	8,58	100,25	10,37	-7,833	0,01
GK	84,03	19,51	83,52	22,34	0,271	n.i.

Objaśnienia: GE – grupa eksperymentalna; GK – grupa kontrolna; *M* – średnia arytmetyczna; n.i. – wartość nieistotna statystycznie; *p* – poziom istotności statystycznej; *SD* – odchylenie standardowe; *t* – test *t*-Studenta dla prób niezależnych.

W grupie chłopców sprawiających trudności wychowawcze stwierdzono istotny statystycznie wzrost średnich wyników między pretestem a posttestem ($p < 0,01$). Oznacza to, że na korzyść zmieniła się ich postawa wobec rzeczywistości. Chłopcy ci zaczęli dostrzegać innych ludzi wokół siebie i częściej cenić ich wyżej niż dobra materialne. Należy jednak zaznaczyć, że wynik surowy świadczy o przeciętnym poziomie zmiennej i dalszych brakach w zakresie postawy „być”. W czasie trwania warsztatów mediacyjnych nie zaszły znaczące zmiany w postawach egzystencjalnych gimnazjalistów z grupy kontrolnej.

Drugą zmienną zależną wyodrębnioną w przeprowadzonym badaniu była empatia (tabela 3).

Po zakończeniu warsztatów mediacyjnych u jego uczestników zanotowano istotny statystycznie wzrost średnich wyników w jednej ze skal Indeksu Reaktywności Interpersonalnej ($p < 0,01$). Chłopcy zaczęli silniej empatyzować w sytuacjach dla nich trudnych. Ponadto nieznacznie poprawiły się ich wyniki w skali empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych i przyjmowania punktu widzenia innych ludzi (zaobserwowano tendencję do większej empatyczności w tej grupie młodzieży: $p = 0,06$). W grupie kontrolnej nie stwierdzono zmian istotnych statystycznie w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej.

W celu zobrazowania efektów warsztatów mediacyjnych w grupie uczniów sprawiających trudności wychowawcze i niesprawiających takich trudności (uczestników warsztatów) średnie wyniki zaprezentowano na rys. 2.

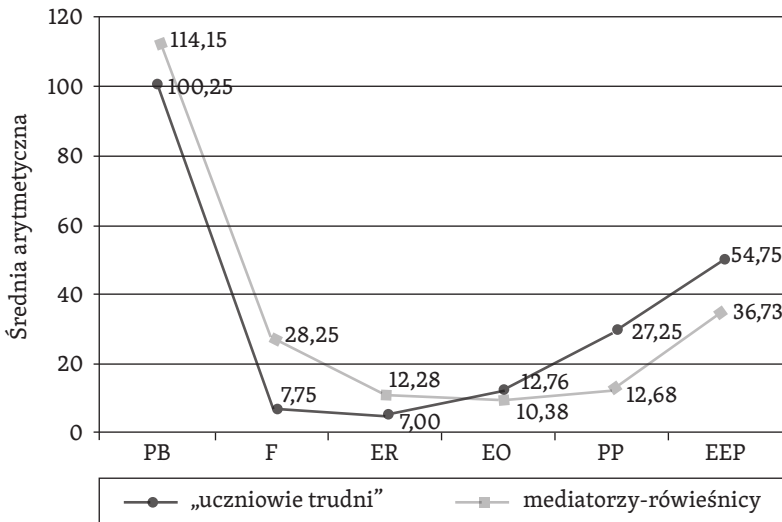
³⁶ Ibidem, s. 274.

Tabela 3

Empatia emocjonalno-poznawcza uczniów z grupy eksperymentalnej i kontrolnej (pretest i posttest)

Skala	Grupa	Pretest		Posttest		Różnica między pretestem a posttestem	
		M	SD	M	SD	t	p
Fantazja	GE	9	3,27	7,75	6,34	0,482	n.i.
	GK	13	4,69	12,75	4,5	0,333	n.i.
Empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych	GE	4,5	3,87	7	4,08	-8,66	0,01
	GK	12,25	4,03	12,75	3,59	-0,5	n.i.
Empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych	GE	6	5,83	12,75	6,13	-1,944	n.i.
	GK	9,5	3,11	10,25	3,3	-1	n.i.
Przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi	GE	17,5	15,42	27,25	19,65	-1,922	n.i.
	GK	10,25	4,79	11	4,32	-2,793	n.i.
Empatia emocjonalno-poznawcza	GE	37	19,78	54,75	22,02	-2,871	0,06~
	GK	45	15,38	46,25	14,66	-0,951	n.i.

Objaśnienia: GE - grupa eksperymentalna; GK - grupa kontrolna; M - średnia arytmetyczna; n.i. - wartość nieistotna statystycznie; p - poziom istotności statystycznej; SD - odchylenie standardowe; t - test t-Studenta dla prób niezależnych.



Rys. 2. Zasoby osobiste „uczniowie trudni” i przyszłych mediatorów-rówieśników (posttest)

Objaśnienia: EEP - empatia emocjonalno-poznawcza; EO - empatyczna odpowiedź na negatywne przeżycia innych; ER - empatyczne reagowanie w sytuacjach trudnych; F - fantazja; PB - postawa „być”; PP - przyjmowanie punktu widzenia innych ludzi.

Porównując wyniki uzyskane w preteście i postteście przez młodzież uczestniczącą w warsztatach mediacyjnych (por. rys. 1 i 2), stwierdzono,

że najmniejsze zmiany w obu grupach wystąpiły w skali empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych. Większą tendencję wzrostową średnich wyników można zaobserwować w zakresie postawy „być”, empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych i empatii poznawczej. Pomimo że gimnazjaliści obdarzeni zaufaniem rówieśników w postępie uzyskali wyższe średnie wyniki w Skali Postaw „Być” i „Mieć” oraz w skalach fantazji i empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych, to w zakresie empatii poznawczej wyniki w tej grupie uczniów były niższe niż w grupie uczniów z objawami nieprzystosowania społecznego.

Na podstawie obserwacji uczniów dokonanej przez trenera mediacji możliwe było opisanie zachowania „uczniów trudnych”. Oto charakterystyka jednego z nich:

Postawa ucznia A wobec udziału w warsztatach wstępnie była negatywna. Głośno rozmawiał z innymi uczniami, próbując w ten sposób zaznaczyć swoją obecność. Obawiał się krytycznej oceny ze strony członków grupy. Często przerywał wypowiedzi innych osób. Za wszelką cenę chciał zwrócić na siebie uwagę trenera. Początkowy jego opór z czasem jednak zanikał. [Chłopiec – A.L.Z., E.T.] Odpowiadał na zadawane pytania, pomagał rozstawiać sprzęt oraz przestawiać krzeselka i stoliki.

Chłopiec kilkakrotnie próbował naruszać zasady kontraktu grupowego. W takiej sytuacji trener odwoływał się do kar ustalonych przez grupę i konsekwentnie przestrzegał ich zastosowania. Trzykrotnie sami uczniowie wyegzekwowali od niego konieczność wykonania pewnej czynności traktowanej jako konsekwencja złamania norm grupowych. Kiedy uczeń zachowywał się właściwie, otrzymywał wzmocnienia pozytywne.

Ogólnie uczeń aktywnie uczestniczył w zajęciach. Chętnie wypowiadał swoje zdanie. Był jedną z najbardziej udzielających się osób w grupie.

Po zakończonych zajęciach przy wszystkich uczestnikach warsztatu przeprosił trenera za swoje niestosowne zachowanie. Opowiedział o swoim konflikcie z nauczycielką i zapytał o możliwość przeprowadzenia mediacji w tej sytuacji.

Obserwacja uczestników warsztatu mediacyjnego, którzy na co dzień sprawiali trudności wychowawcze, umożliwiła stwierdzenie, że wraz z czasem trwania zajęć zmienia się stosunek uczniów do sposobów rozwiązywania konfliktów. Uczestnicy warsztatów zaakceptowali również zasady zawarte w kontrakcie grupowym.

Zakończenie i wnioski

Stwierdzono, że uczniowie, którzy według nauczycieli sprawiali największe problemy wychowawcze w szkole, nie różnili się istotnie od swoich kolegów pod względem wyróżnionych w badaniu zmiennych. Respondenci z grupy kontrolnej okazali się tylko bardziej empatyczni w sytuacjach trudnych.

W celu analizy efektywności warsztatów mediacyjnych dokonano porównania wyników przed zajęciami rozwijającymi kompetencje społeczne oraz dotyczącymi konfliktu badanych grup i po tych zajęciach. Stwierdzono, że istotnie zmieniła się postawa „być” chłopców sprawiających trudności wychowawcze. Jednocześnie w grupie kontrolnej nie zaszły znaczące zmiany w tym zakresie. Zaobserwowano także istotny statystycznie wzrost średnich wyników gimnazjalistów z grupy eksperymentalnej w odniesieniu do skali empatycznego reagowania w sytuacjach trudnych. Pozytywną zmianę odnotowano również w aspekcie skali empatycznej odpowiedzi na negatywne przeżycia innych i przyjmowania punktu widzenia innych ludzi. W grupie kontrolnej nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w zakresie empatii emocjonalno-poznawczej.

Chłopcy z grupy eksperymentalnej uczestniczyli w zajęciach rozwijających umiejętności społeczne i o konflikcie. Rezygnacja tych uczniów z kolejnych warsztatów spowodowana była tym, że wymagały one od chłopców większej aktywności intelektualnej. Prawdopodobnie dalszy ich udział w szkoleniach spowodowałby kolejne pożądane zmiany w zakresie wskazanych cech. Potwierdzeniem tej tezy jest fakt, że u dwóch uczniów, którzy uczestniczyli w zajęciach o konfliktach, uzyskiwane pozytywne zmiany były bardziej widoczne.

Podczas analizy zachowania badanych uczniów sprawiających trudności wychowawcze zwrócono uwagę na to, że każdy z nich, będąc w grupie, próbował wejść w rolę lidera. Chłopcy ci za wszelką cenę chcieli być w centrum zainteresowania, deprecjonowali wartość wypowiedzi kolegów. W zachowaniu tych uczniów widoczne były przejawy egoizmu egocentrycznego. Na tle grupy nie wyróżniali się oni w sposób szczególny, nie dezorganizowali przebiegu zajęć. Aktywność uczniów z tej grupy na zajęciach była dość wysoka. Kilkakrotnie przeproszali oni prowadzącą za swoje zachowanie, co zaskoczyło uczących chłopców nauczycieli, którzy uważali, że uczniów tych nie stać na gest przeprosin.

W kilku sytuacjach podczas szkolenia widoczny był znaczny wpływ grupy na badanych chłopców. Presja okazała się na tyle silna, że uczniowie sprawiający trudności wychowawcze ulegali jej i zachowywali się zgodnie z oczekiwaniami kolegów. Dodatkowo skuteczną metodą zmiany zachowania badanych było kilkukrotne stosowanie wobec nich pozytywnych wzmocnień społecznych.

Gdy młodzież sprawiająca trudności wychowawcze decyduje się na podjęcie danego działania, należy wykorzystywać jej obowiązkowość i sumiennosc podczas wykonywania łatwych zadań. Młodzi ludzie mają dzięki temu poczucie sprawczości³⁷.

Efekty wychowawcze warunkowane są wieloma czynnikami. Eliminowanie niepożądanych zjawisk i kształtowanie pozytywnych nie może odbywać się w sposób doraźny³⁸. Aby uzyskać oczekiwane efekty wychowawcze, należy tworzyć programy profilaktyczne, w których główną rolę kształtującą pożądane postawy uczestników będzie pełniła sama młodzież. Podczas realizacji takich programów warto badać ich efektywność.

Bibliografia

- Alder H., Heather B.: *NLP w 21 dni*. Przeł. A. Sawicka-Chrapkiewicz. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis, 2000.
- Bierman K.L., Smoot D.L., Aumiller K.: *Characteristic of Aggressive-Rejected (Nonrejected) and Rejected (Nonrejected) Boys*. „Child Development” 1993, no. 64.
- Bonino S.: *Rozwój empatii w kontekście zarażania się emocjami innych osób oraz tworzenia reprezentacji poznawczej*. „Nowiny Psychologiczne” 1996, nr 1.
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: PWN, 2002.
- Davis M.H.: *Empatia. O umiejętności współodczuwania*. Tłum. J. Kubiak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 1999.
- Domagała-Zyśk E.: *Autonomia czy odłączenie? Rola osoby znaczącej w życiu młodzieży z trudnościami w nauce*. Lublin: TN KUL, 2004.
- Famuła-Jurczak A.: *Rola grup rówieśniczych w zapobieganiu uzależnieniom*. „Wychowanie na co Dzień” 2009, nr 10-11.
- Gaś Z.B.: *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Śląsk, 1999.
- Grudziewska E., Frąk P.: *Umiejętności społeczne nieletnich z młodzieżowych ośrodków wychowawczych – Kwestionariusz Umiejętności Prospołecznych A. Goldsteina*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Grulkowski B.: *Elementy motywacyjne postaw „być” i „mieć”*. Lublin: RW KUL, 1996.

³⁷ W. Poleszak: *Charakterystyka środowiska ochotniczych hufców pracy. W: Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: PWF „Masz szansę”, 2008, s. 114-115.

³⁸ Z. Kosyrz: *Osobowość wychowawcy...*, s. 361 i nast.

- Grułkowski B.: *Metoda pomiaru i psychologiczna charakterystyka postaw „być” i „mieć”*. „Roczniki Filozoficzne” 1995, R. 43, z. 4.
- Grułkowski B.: *Skala postaw Być i Mieć*. Podręcznik. Kraków: Impuls, 2007.
- Kalliopuska M.: *Holistyczny model empatii*. „Nowiny Psychologiczne” 1994, nr 4.
- Kosyrz Z.: *Osobowość wychowawcy*. Warszawa: Pedagogium, 2005.
- Kulpa S., Ługowska K., Bartnik K.: *Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej na Lubelszczyźnie*. Lublin: Postis, 2012.
- Lewicka A.: *Pomiar poziomu empatii emocjonalno-poznawczej Indekssem Reaktywności Interpersonalnej*. W: *Diagnostyka resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia*. Red. A. Wojnarska. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Lewicka A.: *Postawy egzystencjalne a nieprzystosowanie społeczne młodzieży gimnazjalnej*. W: *Opieka i wychowanie dzieci. Historia i współczesność*. Red. M. Chępił. Drohobycz: Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im. Iwana Franki, 2010.
- Lewicka A.: *Rozwijanie empatii u studentów pedagogiki specjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2006.
- Lewicka A., Kopoć A.: *Poziom agresji i empatii emocjonalno-poznawczej uczniów szkół gimnazjalnych*. W: *Powinności i kompetencje w wychowaniu osób niedostosowanych społecznie*. Red. Z. Bartkiewicz, A. Węgliński, A. Lewicka. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Lewicka-Zelent A.: *Obniżanie poziomu przemocy i lęku młodzieży gimnazjalnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2012.
- Misztal B.: *Grupy rówieśnicze młodzieży*. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1974.
- Mudyń K.: *Czy można mieć zasoby, nie mając do nich dostępu? Problem dostępności zasobów*. W: *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*. Red. Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2003.
- Piaget J., Inhelder B.: *Psychologia dziecka*. Przeł. Z. Zakrzewska. Wrocław: „Siedmioróg”, 1993.
- Poleszak W.: *Charakterystyka środowiska ochotniczych hufców pracy*. W: *Efektywność instytucjonalnych form pomocy na rzecz młodzieży zagrożonej wykluczeniem społecznym*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: PWF „Masz Szansę”, 2008.
- Poleszak W.: *Diagnoza relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym*. W: *Badanie zapotrzebowania na profilaktykę w szkole. Poradnik dla szkolnych liderów profilaktyki*. Red. Z.B. Gaś. Lublin: Fundacja „Masz Szansę”, 2004.
- Program społeczny dzienników regionalnych oraz Fundacji Orange*. www.szkołabezprzemocy.pl/51,o-programie [dostęp: 10.06.2010].
- Reykowski J.: *Motywacja i postawy prospołeczne a osobowość*. Warszawa: PWN, 1986.

- Rozwiązywanie konfliktów. Teoria i praktyka. Red. M. Deutsch, P.T. Coleman. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2005.
- Sikorski W.: *Kształtowanie postaw prospołecznych uczniów jako wariant „nauczania wychowującego”*. „Opieka - Wychowanie - Terapia” 1997, nr 4.
- Stop-klatka. Stowarzyszenie Praktyków Dramy. www.stop-klatka.org.pl/stowarzyszenie [dostęp: 16.07.2010].
- „Szansa. Aktywizacja społeczno-zawodowa młodzieży trudnej”. Program dla ośrodków kuratorskich. Raport ewaluacyjny. Red. Z. Bartkowicz, A. Wojnarska. Lublin: POSTIS, 2009.
- Trzebińska E.: *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*. „Przełęcz Psychologiczny” 1985, nr 2.
- Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i niedostosowanie społeczne w świetle współczesnych wyników badań*. W: Resocjalizacja. Red. B. Urban, J.M. Stanik. Warszawa: Pedagogium, 2008.
- Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Węgliński A.: *Poziom empatii a zachowanie na koloniach resocjalizacyjnych dzieci z rodzin zagrożonych demoralizacją*. „Kwartalnik Pedagogiczny” 1984, nr 1.
- Wilczek-Rużyczka E.: *Empatia i jej rozwój u osób pomagających*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2002.

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

Strengthening Personal Resources Mediation Workshops’ Participants – Discipline Problems among Students

Summary: Human adolescence is a very difficult period due to the number and intensity of changes taking place at the level of social and biopsychic functioning. The peer group is beginning to play an increasingly important role in one’s life. The impact exerted on a person can be negative as well as positive. The purpose of this article is to focus on selected personal resources namely empathy and the “to be” attitude of junior secondary school students who cause educational problems. The presented pilot study indicate a certain alternative to working with young people during organized mediation workshops. The results of the study point to relatively high efficiency of the completed activities.

Key words: educational problems, peer group, personal resources, empathy, attitude „be”

Agnieszka Lewicka-Zelent, Ewa Trojanowska

**Die Verstärkung von persönlichen Ressourcen
bei den an Mediationsworkshops
teilnehmenden schwererziehbaren Schülern**

Zusammenfassung: Wegen des zahlreichen Wandels im Bereich des biopsychischen und gesellschaftlichen Lebens ist das Heranwachsen des Menschen eine schwierige Zeit. Die Gleichaltrigen beginnen im Leben des Heranwachsenden immer größere Rolle zu spielen. Deren Einfluss kann dabei negative oder positive Folgen haben. Der Artikel bezweckt, die ausgewählten persönlichen Ressourcen der schwer erziehbaren Gymnasiums Schüler: Empathie und die „Sein“-Haltung zu behandeln. Die hier dargelegten Pilotforschungen zeigen die Möglichkeit, mit den Jugendlichen im Rahmen der Mediationsworkshops zu arbeiten. Ihre Ergebnisse zeugen von hoher Effizienz solcher Kurse.

Schlüsselwörter: pädagogische Probleme, Gleichaltrige, persönliche Ressourcen, Empathie, „Sein“-Haltung



Grzegorz Zalewski
Uniwersytet w Białymstoku

Autorski program ograniczania ryzyka poniżania wychowawców przez wychowanków

Wprowadzenie

Na potrzebę wspomaganie rozwoju wychowawcy poniżanego przez wychowanków wskazała między innymi Barbara M. Kaja w Humanistycznym Modelu Wspomaganie Rozwoju¹. Zachowania wychowanka, które poniżają wychowawcę, to przede wszystkim publiczne obrażanie go i bicie. W empirycznych badaniach agresywnego charakteru instytucji edukacyjnych problem ten jest często podejmowany jako ostatni; częściej badane są na przykład wadliwe funkcjonowanie szkoły jako instytucji i nieprawidłowe relacje pomiędzy uczniami². Krystyna Ostrowska i Janusz Surzykiewicz w 2003 roku zbadali agresywne zachowania 1 611 uczniów uczęszczających do szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w całej Polsce³. Z badań tych wynika między innymi, że 10,6% badanych nauczycieli zostało przez uczniów „obrażonych w grubiański sposób”. Dodatkowo, nauczycieli uderzyło 2,8% badanych

¹ B.M. Kaja: *Humanistyczny Model Wspomaganie Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, R. 17, nr 4; Eadem: *Psychologia wspomaganie rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

² Por. np. A.R. Solak: *W kręgu agresji i przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej. W: Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.

³ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz: *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005, s. 24-31.

uczniów szkół podstawowych. Zagrożenie nauczycieli ze strony uczniów w młodszym wieku szkolnym wydaje się jednak niewielkie; aby na tym poziomie edukacji ograniczyć je lub całkowicie wyeliminować, skuteczna może być metoda projektu edukacyjnego⁴. W gimnazjach uderzyło nauczycieli „tylko” 1,9% badanych uczniów; jest to relatywnie niski wynik wśród 13–15-letniej młodzieży, często negującej wartości dorosłych, szukającej autorytetów wśród rówieśników, chwiejnej emocjonalnie i starającej się zaimponować starszym kolegom oraz koleżankom. W przypadku uczniów gimnazjum skuteczny w eliminowaniu zachowań agresywnych wobec nauczycieli może okazać się Trening Zastępowania Agresji – ART. W szkołach zawodowych uderzyło nauczycieli już 9,5% badanych uczniów; jeszcze częściej bite „bez powodu” były przez tych uczniów osoby nieznanymi, i to tak silnie, aby odniosły obrażenia ciała (29,2%), oraz „całą grupą bity był jeden z uczniów” (20,8%). Badani uczniowie szkół zawodowych twierdzą, że postępują tak, ponieważ: „mogą się popisać przed innymi, jacy są mocni i ważni” (80,8%); „nie nauczono ich kultury bycia i dobrego zachowania” (80,8%); „takie zachowanie sprawia im przyjemność, frajdę; dobrze się przy tym bawią” (69,2%) oraz „czują się bezkarni” (53,8%). Można w tym miejscu dodać, że uczniowie ci czują się relatywnie bezkarni co najmniej z dwóch powodów:

- są zmuszani do nauki, często wbrew swojej woli, na podstawie art. 70 ust. 1 Konstytucji z 2 kwietnia 1997 roku: „Nauka do 18. roku życia jest obowiązkowa” – i wtedy zachowują się jak sfrustrowani zakładnicy tego artykułu;
- ich środowisko wychowawcze jest mniej ustrukturalizowane niż na przykład w zakładach poprawczych, gdzie wobec agresywnego wychowanka można użyć środków przymusu bezpośredniego i umieścić go w izbie izolacyjnej.

Nie można przyjąć, że opisane zachowania agresywne wobec nauczycieli są typowe dla młodzieży w wieku 16–18 lat, ponieważ bicie nauczycieli nie miało miejsca w żadnym z badanych liceów ogólnokształcących! K. Ostrowska i J. Surzykiewicz zadali także respondentom pytanie: „Którzy nauczyciele są najczęściej narażeni na agresję ze strony uczniów?”⁵. Zdaniem respondentów, byli to nauczyciele: „ośmieszający i poniżający ucznia” (58,3%), „mściwi i złośliwi” (49,1%), „wyróżniający niektórych tylko uczniów” (47,8%), „mający trudności z utrzymaniem dyscypliny na lekcji” (43,9%) oraz „surowi w ocenach i krytyce uczniów” (41,9%). Możemy

⁴ Por. K. Budzianowska: *Profilaktyka agresji w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego*. W: *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązywania problemu*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2008.

⁵ K. Ostrowska, J. Surzykiewicz: *Zachowania agresywne w szkole...*, s. 88.

przyjając, że trzy pierwsze, relacjonowane przez uczniów jako prowokujące, cechy nauczycieli mogą być relatywnie łatwo modyfikowane w procesie poradnictwa psychologicznego lub psychoterapii krótkoterminowej.

Cytowani autorzy przedstawiają „konkretne zadania programu profilaktycznego dla szkoły zawodowej”⁶, które w kontekście przytoczonych badań są niewystarczające i niekonkretne. Na zadania te składają się: „dbałość o własny rozwój fizyczny i psychiczny (samorealizacja); empatia, szacunek dla innych; troska o dobro wspólne; więź rodzinna, szacunek dla rodziców; szacunek dla norm moralnych, prawnych i obyczajowych; szacunek dla życia i zdrowia własnego oraz innych”⁷.

Beata Kohlman przedstawiła procedury postępowania w sytuacji ukierunkowanej na nauczyciela agresji fizycznej ze strony ucznia szkoły zawodowej⁸. Autorka przeanalizowała te procedury w ramach całościowego systemu przeciwdziałania agresji i przemocy na terenie szkoły. Środki zaradcze na poziomie szkoły to między innymi: diagnoza problemu i wskazanie miejsc najbardziej niebezpiecznych, identyfikatory dla uczniów i wszystkich pracowników szkoły, całodobowy monitoring szkoły i terenów przyszkolnych, uruchomienie telefonu kontaktowego w sprawach przemocy oraz jasne normy i zasady szkolne oraz konsekwencje za ich nieprzestrzeganie (ujęte w statucie szkoły). Środki zaradcze na poziomie klasy to między innymi warsztaty psychologiczne zwiększające asertywność i umiejętności rozwiązywania konfliktów oraz wspólne organizowanie czasu wolnego. Środki zaradcze na poziomie jednostki to między innymi wykorzystanie nagrań z monitoringu w celu identyfikacji sprawcy, ale także włączenie sprawcy do pozytywnych działań na rzecz szkoły lub ofiar przemocy.

Według autorki, w przypadku fizycznego ataku ucznia na nauczyciela powinny mieć miejsce następujące działania:

- a) nauczyciel powstrzymuje agresywnego ucznia lub prosi o pomoc inne osoby;
- b) nauczyciel przekazuje sprawcę dyrektorowi szkoły lub pedagogowi szkolnemu „pod opiekę”;
- c) nauczyciel uzyskuje pomoc przedmedyczną (w razie potrzeby wezwane zostają pogotowie ratunkowe i policja), dyrektor ocenia sytuację; sporządzona zostaje notatka służbowa, zabezpieczone dowody przestępstwa oraz powiadomieni rodzice (opiekunowie) ucznia-sprawcy;

⁶ Ibidem, s. 92.

⁷ Ibidem, s. 93.

⁸ B. Kohlman: *Szkolne procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych i podejmowane konsekwencje w stosunku do uczniów w szkole zawodowej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.

d) Zespół do Spraw Bezpieczeństwa lub Rada Pedagogiczna szkoły decyduje o rodzaju konsekwencji podjętych w stosunku do ucznia-sprawcy.

Zaproponowana przez B. Kohlman procedura budzi wiele wątpliwości. W punkcie (a) istnieje ryzyko, że sprawca może być fizycznie silniejszy od nauczyciela (szczególnie od nauczycielki) i nie będzie miał on (ona) możliwości poprosić nikogo o pomoc lub – przeciwnie – przekroczy granicę obrony koniecznej, co oznacza złamanie prawa i może uniemożliwić nauczycielowi dalszą pracę w szkolnictwie. Natomiast w czasie doprowadzania sprawcy do dyrektora lub pedagoga szkolnego (punkt b) uczeń może kolejny raz zaatakować lub uciec ze szkoły.

W dalszej części artykułu przedstawiony zostanie autorski program holistycznego rozwinięcia procedury zaproponowanej przez B. Kohlman.

Zarys autorskiego programu ograniczania ryzyka poniżania wychowawców przez wychowanków

Można zaproponować nauczycielom (wychowawcom) zagrożonym relatywnie trwałym poniżaniem przez uczniów (wychowanków) 4-etapowy cykl zajęć obejmujących: poradnictwo, psychopedagogikę przygody⁹ i psychoterapię. Ze względu na ramy tego artykułu etapy 1 i 2 zostaną przedstawione bardziej szczegółowo, a etapy 3 i 4 tylko zasygnalizowane z jednoczesnym wskazaniem źródeł, w których problematykę tę opisano szerzej.

Etapy zajęć w programie

Etap 1 trwa kilka dni lub tygodni, a większość dni podzielona jest na:

- aktywność fizyczną do południa (**etap 1a**), na przykład kilkukilometrowe dojsie doradcy i klientów w zalesionym terenie do miejsca, gdzie będzie odbywało się poradnictwo, w celu nawiązania kontaktu, dotlenienia organizmu i podniesienia poziomu endorfin;
- poradnictwo po południu (**etap 1b**), którego istotną częścią jest terapia zwiększająca motywację („motivation enhancement therapy”)¹⁰, realizowana na poziomach A–C.

⁹ Por. G. Zalewski: *Metoda resocjalizacji przez sport a JA podmiotowe. Wprowadzenie do psychopedagogiki ryzyka (przygody)*. „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4, s. 91–194.

¹⁰ R.D. Simkin: *Substance Abuse in Youth Offenders*. In: *The Mental Health Needs of Young Offenders. Forging Paths Toward Reintegration and Rehabilitation*. Eds. C.L. Kessler, L.S. Kraus. Cambridge: Cambridge University Press, 2007, s. 146–179.

W **etapie 2** – krótkoterminowej, trwającej kilka miesięcy psychoedukacji – realizowane są kolejne poziomy terapii zwiększającej motywację: D i E, gdzie D to empatia jako podejście interwencyjne („empathy as an intervention approach”), natomiast E to menu opcji zmian i rodzajów wsparcia („a menu of change options or treatment options”). W zaplanowanym czasie omawiane są wyniki wprowadzania tych zmian. Istotnym uzupełnieniem tego etapu jest turystyka kwalifikowana i trenowanie defensywnych sportów walki, na przykład judo albo aikido. Ograniczanie nauczycielskiego ryzyka bycia ofiarą agresji ucznia łączy więc poprzez psychoedukację „wodę z ogniem”, tzn. terapię zwiększającą wgląd, motywację i empatię z doskonalonymi równocześnie umiejętnościami sportowo-turystycznymi, co umożliwi uczestnikom programu przeciwstawianie się zarówno subiektywnym, jak i obiektywnym zagrożeniom.

Etap 3 to psychoterapia długoterminowa, wieloletnia, wzbogacona o kontynuację zajęć z poprzednich etapów (na tym etapie intensywność i czas trwania zajęć sportowo-turystycznych stopniowo zmniejszają się).

Celem **etapu 4** jest osiągnięcie przez uczestnika programu podmiotowej efektywności (*self-efficacy*), zintegrowanej osobowości, twórczego podejścia do życia; etap ten to głównie autopsychoterapia i rozwój duchowy.

Psychologiczno-pedagogiczne poradnictwo (etap 1a)

W przypadku odpowiednio zmotywowanych wychowawców poradnictwo odbywa się nie tylko w budynku, lecz także w plenerze¹¹. Ważnym elementem wspomagania rozwoju wychowawcy jest rodzaj pleneru, w jakim odbywają się zajęcia – latem może to być ustronne miejsce dostępne po przepłynięciu jeziora (łódką lub wplaw); o dowolnej porze roku może to być górską polana lub schronisko. Rozpoczęcie dnia w taki sposób obniży poziom wewnętrznego napięcia uczestników, aktywnie ich zrelaksuje i doprowadzi do zwiększenia koncentracji uwagi. Po dotarciu na miejsce, a przed rozpoczęciem poradnictwa wskazane jest, aby uczestnicy programu skorzystali z gorącej prysznic i zjedli obiad.

W etapie 1a, przygotowującym wychowawców do dalszych etapów wspomagania rozwoju, mogą także uczestniczyć wychowankowie – nawet ci, którzy mają problemy osobowościowe (razem z wychowawcami lub

¹¹ Przypomnijmy w tym kontekście refleksję Jana Pawła II: „Kto chce naprawdę odnaleźć samego siebie, musi nauczyć się obcowania z przyrodą, bo oczarowanie jej pięknem wprowadza bezpośrednio w ciszę kontemplacji”. K. Mikucki: *Miłość gór*. Kraków: WAM, 2011, s. 105.

w osobnej grupie). Skuteczność takiego oddziaływania potwierdza przykład Michaela Phelps'a, który w wieku kilku lat został przyprowadzony do terapeuty. Rozpoznał on u Michaela ADHD, ale oprócz terapii zaproponował pacjentowi także intensywne ćwiczenia na basenie pływackim (latem w jeziorze); pacjent pierwszy rekord świata pobił w wieku 15 lat; pierwszy złoty medal olimpijski zdobył w wieku 19 lat; zmagania z ADHD i zmagania sportowe zakończył zdobyciem 22 medali olimpijskich, w tym 18 złotych. „Pacjent” ten zdobył więc ponaddwukrotnie więcej medali niż wszyscy polscy zawodnicy biorący udział w olimpiadach w Pekinie i Londynie.

Wprowadzenie w pierwszej części kolejnych dni etapu 1 relatywnie intensywnych ćwiczeń fizycznych, w których mogą uczestniczyć razem wychowawcy i wychowankowie, a w drugiej części – poradnictwa psychologiczno-pedagogicznego (częściowo razem w obu grupach, a częściowo osobno) powinno zwiększyć poziom wzajemnego szacunku i zrozumienia. Doradcy prowadzący zajęcia na tym etapie powinni posiadać wiedzę z zakresu takiego poradnictwa i udokumentowane umiejętności sportowo-turystyczne (na przykład uprawnienia instruktora czy przewodnika). Prowadząc zajęcia i współuczestnicząc w nich, doradcy dostarczają uczestnikom i sobie wysokiego poziomu stymulacji, co umożliwia konstruktywne wyrwanie się z monotonii domatorskiego i instytucjonalnego życia, pozwala przewyciężyć przeciążenie stresem lub początki wypalenia zawodowego oraz doświadczyć mocnych wrażeń (po dłuższym czasie poddawanie się mocnym wrażeniom wprowadza do osobowości dodatkowe, konstruktywne wartości). Doradca i jego klienci czasowo rezygnują z używania na przykład biurka, katedry i innych rekwizytów ułatwiających nauczycielską lub poradnianą pracę, a także podnoszących prestiż wykonywanego zawodu; umożliwia to jednak ciągle bycie razem, a poprzez to diagnozowanie problemu i doradzanie (w określonym miejscu i czasie). Bycie takim doradcą wymaga podjęcia jednocześnie wysiłku intelektualnego i psychoruchowego, posiadania dużej wiedzy doradczej (a następnie także psychoterapeutycznej) oraz turystycznej i sportowej, odporności psychicznej, sprawności i kondycji fizycznej, pozwala jednak na niekonwencjonalne oddziaływanie na klientów, a klientom dostarcza satysfakcji, zdrowia; w dłuższej perspektywie umożliwia uczestnikom podniesienie jakości życia oraz obdarzenie się wzajemnym szacunkiem.

Kształtowanie wzajemnego szacunku wiąże się z eudajmonią, czyli „stanem, w którym pozytywny afekt jest doświadczany przez jednostkę, gdy podejmuje ona działania zmierzające do samorealizacji, rozwoju potencjałów, umiejętności i talentów służących realizacji ważnych celów życiowych”¹². Istotne w tym kontekście jest też, opisane przez Mihály'a

¹² A. Łuszczzyńska: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN, 2011, s. 110.

Csikszentmihalyiego¹³, doświadczanie *flow*, oznaczające: bycie uważnym, zaabsorbowanym, efektywnym intelektualnie, głąboko zaangażowanym w aktualne doznania i zadowolonym.

Poradnictwo po południu – etapy: A, B i C terapii zwiększającej motywację¹⁴ (etap 1b)

Etap A terapii zwiększającej motywację – koncentracja na osobistym ryzyku („feedback on personal risk”). Doradca razem z klientami ustalają, z jakimi rodzajami ryzyka nie mogą oni sobie poradzić, a z jakimi mogą, na przykład jak wychowawca może uniknąć określonego zagrożenia, a wychowankowie mogą rozładować nadmiar energii w sposób społecznie akceptowany.

Etap B terapii zwiększającej motywację – nacisk na osobistą odpowiedzialność za zmianę („emphasis on personal responsibility to change”). Tutaj możliwa jest konkretna porada. **Aby skutecznie przeciwdziałać potencjalnym zagrożeniom, do zastosowania sekwencji poniższych zachowań należy przygotowywać się przez wiele miesięcy, a nawet lat¹⁵:**

- w sytuacji zagrożenia twojego bezpieczeństwa lub osób, za które jesteś odpowiedzialny, nie powinienes nikogo uderzyć ani kopnąć (szczególnie, kiedy potrafisz to zrobić skutecznie), ponieważ możesz być pociągnięty do prawnej odpowiedzialności za przekroczenie granicy obrony koniecznej;
- kiedy ktoś krzyczy na ciebie, wysłuchaj go spokojnie i poprosz (lub powiedz), aby nie krzyczał; jeżeli nie dostosuje się do twojej prośby (lub oczekiwania), to wkrótce i tak się zmęczy;
- kiedy ktoś cię ciągnie, to go pchaj; kiedy ktoś cię pcha, to go ciągnij – twoja skuteczność i jego zdziwienie będą wielkie;
- kiedy ktoś usiłuje cię uderzyć albo kopnąć, to zablokuj jego uderzenie, przewróć go na ziemię i przytrzymaj tak długo, aż się uspokoi, albo do przybycia policji (ochrony);
- zastanów się: poniżający wychowanek w wieku wczesnej młodości może stwarzać zagrożenie, z którym wychowawca nie jest w stanie sobie poradzić, natomiast granica w ontogenezie wychowanka poniżej

¹³ M. Csikszentmihalyi: *Beyond Boredom and Anxiety*. 25th anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

¹⁴ Opis etapów terapii zwiększającej motywację za: R.D. Simkin: *Substance Abuse in Youth Offenders...*, s. 146–179.

¹⁵ Por. np. R.W. Young: *Hayward Nishioka Reveals How Judo Changed His Life – and How It Can Change Yours!* www.blackbeltmag.com/tag/judo-philosophy [dostęp: 30.05.2015].

18. roku życia powoduje, że wychowawca może (powinien) skutecznie się przeciwstawić wychowankowi psychicznie i fizycznie (na przykład nie pozwolić sobie włożyć na głowę kosza na śmieci).

Po kilku tygodniach poradnictwa możliwe jest zaproponowanie przejścia do etapu C terapii zwiększającej motywację – konkretnej porady dotyczącej zmiany („clear advice to change”). Wróćmy do przykładu usiłowania nałożenia kosza na śmieci na głowę nauczyciela lub wychowawcy. Pedagodzy z reguły mówią, że jest to zachowanie mało prawdopodobne w sytuacji, kiedy mamy z wychowankami dobry kontakt i w grupie panuje dobra atmosfera. Mogą zdarzyć się jednak sytuacje wyjątkowe:

Przykład I. Nauczyciel pracuje w elitarnej klasie; rodzicami uczniów są między innymi senatorowie, posłowie, radni i biznesmeni, którzy idealizują, wyręczają, zastępują oraz podziwiają swoje „pociechy”; w tej sytuacji niektórzy adolescenty tak bardzo boją się samodzielności i odpowiedzialności, że na wszelki wypadek uciekają w uzależnienia i bywają „naćpani” na lekcjach; wówczas zamroczeni, słysząc „wewnętrzne głosy” żądające od nich takiego zachowania, mogą usiłować nałożyć kosz na głowę nauczyciela, pomimo że go relatywnie lubią.

Przykład II. Nauczyciel pracuje w szkole w biednej wsi, w „trójkącie” między dwoma upadłymi PGR-ami i jedną zbankrutowaną fabryką, rodzice uczniów są bezrobotni, a nauczyciel – pracujący – jest obiektem zazdrości. Uczniowie relatywnie lubią nauczyciela, ale jeden z nich założył się z innymi, na przykład o 20 złotych, że włoży wychowawcy kosz na głowę.

Przykład III. Nauczyciel pracuje w zasadniczej szkole zawodowej, gdzie statystycznie ryzyko fizycznej agresji ze strony uczniów wynosi prawie 10%.

W opisanych sytuacjach przykładowych konkretna porada (etap C terapii zwiększającej motywację) dotycząca zmiany może mieć następującą postać: kiedy uczeń (wychowanek) zbliża się w waszą stronę, trzymając kosz w dłoniach, prosicie go, aby usiadł i porozmawiał z wami (teraz albo po zajęciach). Kiedy nie reaguje na wasze prośby i nadal zbliża się w waszą stronę, to zapytajcie, co i dlaczego chce zrobić, ponownie róbcie dobrą atmosferę (na przykład żartujcie), a jeżeli on konsekwentnie podąża w waszą stronę, trzymając kosz w wyciągniętych rękach, to powinniście wstać z miejsca, co spowoduje, że uczeń podniesie wyżej ręce, aby niesiony przez niego kosz nadal znajdował się na wysokości waszej głowy. W takiej sytuacji łatwiej będzie wam zastosować obronę konieczną, wytrącając uczniowi kosz z rąk, obezwładniając ucznia i wyprowadzając go do dyrektora¹⁶. Z gabinetu dyrektora należy zadzwonić

¹⁶ Wcześniej w czasie warsztatów doradca przećwiczył z klientami – w tym przypadku z wychowawcami/nauczycielami – trzy kolejne optymalne ruchy zaczerpnięte na przykład z judo.

na policję i opisać jej całe zdarzenie; w ten sposób wyprzedzamy reakcję potencjalnie roszczeniowego ojca, który dowiedziawszy się o zdarzeniu, w poczuciu krzywdy i urażonej dumy prawdopodobnie zgłosi je na policję (jako przykład – z jego punktu widzenia – niedopuszczalnej przemocy i poniżenia ucznia przez wychowawcę/nauczyciela). Ważne jest, aby wykonywać wprawne, skuteczne ruchy, w żadnym momencie interwencji nie przekraczając granicy obrony koniecznej. W analizowanej sytuacji wychowawca/nauczyciel nie musi więc doznawać poniżenia, czyli biernie poddawać się atakowi ucznia albo uciekać z klasy.

W podobny sposób można wspomagać rozwój i dokonywać twórczych transformacji niektórych innych zagrożeń czy ryzykownych sytuacji, z jakimi powinien poradzić sobie wychowawca. Na tym etapie programu uczestnik korzysta więc z poradnictwa i rekreacyjnie uprawia sport oraz turystykę. Etap 1 wskazuje tylko sugerowany kierunek, w jakim należy podążać, aby zwiększać wzajemny szacunek wychowawców i wychowanków. Zmiana ta jest możliwa na kolejnych etapach opisywanego autorskiego programu.

Krótkoterminowa psychoedukacja (etap 2)

Na tym etapie, trwającym kilka lub kilkanaście miesięcy, dominują cele etapu D terapii zwiększającej motywację – empatia jako podejście interwencyjne – i etapu E tej terapii – menu opcji zmian i rodzajów wsparcia. Psychoedukacja krótkoterminowa może być wszechstronną sztuką walki z przeciwnościami, urazami i negatywnymi doświadczeniami¹⁷. Może też dostarczać inicjatyw włączających elementy szeroko rozumianej kultury (także fizycznej) do procesów psychoedukacji i resocjalizacji. Inicjatywą bardziej znaną jest na przykład działalność Teatru Resocjalizacyjnego „Scena Coda” w Warszawie¹⁸. Do mniej znanych inicjatyw wykorzystujących elementy kultury zaliczyć trzeba na przykład stosowaną w Zakładzie Poprawczym w Białymstoku metodę terapii przez judo i turystykę górską. W latach 1990–1992 przez 2 lata 8 wychowanków Zakładu Poprawczego w Białymstoku uczestniczyło w krótkoterminowej psychoedukacji przygody połączonej z trenowaniem judo i braniem udziału w 3 tygodniowych wyprawach w Beskidy. Przed rozpoczęciem psychoedukacji wszyscy wychowankowie mieli wstrzymane przepustki,

¹⁷ Terapia krótkoterminowa w rozumieniu na przykład Alberta Ellisa: *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Przekł. A.M. Mydlarska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.

¹⁸ Por. M. Konopczyński: *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Pedagogium-PWN, 2007.

złe wyniki w szkole oraz nałogowo palili papierosy i pili alkohol. Po zakończeniu psychoedukacji wszyscy otrzymali stałe przepustki, poprawili oceny szkolne i sporadycznie pili alkohol, a 5 z biorących udział w tych zajęciach przestało palić papierosy. Dodatkowo, wychowankowie już po kilku dniach uczestniczenia w górskiej wyprawie stawali się bardziej otwarci w stosunku do doradcy (przewodnika) i niekiedy ujawniali nawet najbardziej ukryte problemy osobiste, o których w Zakładzie nikomu nie mówili¹⁹. Uczyli się także przestrzegania higieny, dbania o siebie i innych w plenerowych warunkach, rozwijali sprawność psychomotoryczną, kondycję, wytrzymałość, przeżywali przygody zupełnie inne niż w mieście czy w Zakładzie i uczyli się efektywnego wykorzystania czasu wolnego. Wszystkie te elementy psychoterapii stymulowały powolny proces zmiany osobowości wychowanków.

Oba te niezależne od siebie przedsięwzięcia – metoda Teatru Resocjalizacyjnego „Scena Coda” w Warszawie i metoda terapii przez judo i turystykę górską w Zakładzie Poprawczym Białymstoku – odbywały się w podobnym czasie i aktywnie uczestniczyło w każdym po 8 nastolatków. „Walka i teatr uczą więc ostatecznie czegoś podobnego – jak radzić sobie w życiu i stać się człowiekiem roztropnym i odważnym”²⁰.

Podobnie wychowawca – jeśli zdobędzie umiejętność skutecznego przeciwstawienia się pijanemu napastnikowi lub nieletniemu przestępcy, krzywdzącemu wychowanka albo wyrwijącemu komuś torebkę czy walizkę, wykorzystywał siłę ciągnącego go lub pchającego przeciwnika i sprowadził go do „parteru” lub obezwładnił w inny, defensywny sposób, nie przekraczając granicy obrony koniecznej – zyska szacunek swoich wychowanków oraz uznanie w ich oczach.

Kiedy określony rodzaj regularnej aktywności fizycznej prowadzi do poczucia zadowolenia jednostki, to w istotny sposób podnosi jej jakość życia. Udowodniono empirycznie, że do osiągnięcia wyższego poziomu jakości życia konieczne są co najmniej dwie grupy czynników²¹:

1. Występowanie w czasie ćwiczeń rytmicznego oddychania przeporno- nowego, na przykład w pływaniu, bieganiu, podnoszeniu ciężarów, tańcu, jodze czy sportach walki, tworzy możliwość (a niekiedy ko-

¹⁹ G. Zalewski: *Złodzieje na wolności. Sfabularyzowana, psychopedagogiczna analiza zachowań nieletnich przestępców w czasie tygodniowej wyprawy górskiej*. Białystok: Trans Humana, 2003.

²⁰ J. Hołówka: *U genezy wychowania społecznego*. W: *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*. Red. M. Konopczyński, B.M. Nowak. Warszawa: Pedagogium, 2008, s. 16.

²¹ B.G. Berger, D.A. Tobar: *Physical Activity and Quality of Life. Key Considerations*. In: *Handbook of Sport Psychology*. Eds. G. Tenenbaum, R.C. Eklund. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2007.

nieczność) świadomego koordynowania wdychania i wydychania w kombinacji ze specyficznymi ruchami. Ważne jest w trakcie wykonywania takich ćwiczeń ograniczenie współzawodnictwa i skoncentrowanie się na intensyfikacji przeżywania własnych, pozytywnych emocji. Istotne jest także stałe i przewidywalne środowisko aktywności fizycznej. Brak zmian w środowisku podczas ćwiczeń pozwala na wygospodarowanie czasu na: refleksję, dialog wewnętrzny, trening mentalny i koncentrację na poczuciu zadowolenia, które są istotnymi elementami na przykład pedagogiki przeżyć²². Wymienione procesy myślowo-emocjonalne są dostępne również (a może przede wszystkim) w ciągle zmieniającym się środowisku zewnętrznym, na przykład podczas kilkudniowej wyprawy górskiej czy spływu kajakowego, które z kolei są istotnymi elementami psychopedagogiki ryzyka²³.

2. Wykonywanie danej aktywności fizycznej jednorazowo co najmniej przez 60 minut 2–3 razy w tygodniu i przez kilka lub kilkanaście lat jest jeszcze bardziej korzystne dla podniesienia poziomu jakości życia²⁴. Tego typu aktywność fizyczna redukuje poziom kortyzolu we krwi, korzystnie wpływa na stan układu immunologicznego, a więc przyspiesza proces rekonwalescencji po urazach, chroni przed infekcjami i stanami zapalnymi. Regularne ćwiczenia fizyczne podnoszą samoocenę podmiotu, poczucie autonomii i sprawczości oraz przekonanie o własnej skuteczności, czyli osobistej kontroli²⁵.

W grupie uczestników takich ćwiczeń wskazane byłoby zachowanie równowagi między przedstawicielami obu płci; powinno być tyle samo mężczyzn co kobiet, ewentualnie więcej kobiet. Dziewczęta i kobiety z reguły częściej czują się zagrożone, bardziej boją się agresji i są słabsze fizycznie. W ich przypadku szczególnie ważne byłoby wzmocnienie kondycji fizycznej, nabycie umiejętności skutecznej samoobrony i większej „twardości psychicznej”. Sprawcami około 80% przypadków fizycznej agresji w stosunku do dziewcząt i kobiet są nieletni przestępcy oraz mężczyźni uzależnieni od alkoholu lub narkotyków. A przecież większość kobiet po kilku latach intensywnych treningów w ramach ofensywnych lub defensywnych sztuk walki bez trudu poradziłaby sobie z tego typu przeciwnikami. Jeżeli nawet ktoś odwołuje się do europejskiej tradycji, w której kobiety nie powinny walczyć, kiedy spotyka je fizyczna agresja,

²² W. Michl: *Pedagogika przeżyć*. Kraków: WAM, 2011.

²³ G. Zalewski: *Metoda resocjalizacji przez sport a JA podmiotowe...*

²⁴ A. Łuszczynska: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN, 2011.

²⁵ P.M. Wilson, W.M. Rodgers: *The Relationship Between Exercise Motives and Physical Self-Esteem in Female Exercise Participants: An Application of Self-Determination Theory*. „Journal of Applied Biobehavioral Research” 2002, no. 7, s. 30–43.

to doradcy wspomaganie rozwoju i ograniczania ryzyka poprzez psychoedukację mogą odwołać się do tradycji i kultury kobiet z Okinawy, które od kilkuset lat radzą sobie skutecznie z większością agresywnych napastników. Oczywiście nie są one w stanie pokonać na przykład samuraja, ale nie muszą tego robić, ponieważ samuraje nie atakują kobiet.

Opisywane zajęcia kształtują w uczestnikach „twardość psychiczną”. Według Jamesa E. Loehra²⁶, twardość psychiczna oznacza: (a) szybkie pokonywanie przeciwności i podchodzenie do wyzywających sytuacji z determinacją i ufnością; (b) poczucie odpowiedzialności za działanie i jego wynik; (c) podejmowanie znacznego, chociaż kontrolowanego, ryzyka, na przykład walki treningowej lub wyprawy turystycznej; (d) ignorowanie lub pokonywanie krótkotrwałych przeciwności; (e) redukcja stresu; (f) optymalne działanie przez cały zaplanowany okres, ponieważ jeden poważny wypadek może zniweczyć cały dotychczasowy wysiłek. Aleksandra Łuszczynska²⁷ przyjmuje, że mentalna twardość (*mental toughness*) łączy się z *flow* i oznacza: pragnienie sukcesu, wytrwałe dążenie do pokonywania przeciwności, zaangażowanie i kontrolę.

Ważne jest ponadto planowanie, ponieważ warunki terenowe (a także życiowe) szybko się zmieniają, napływają nowe informacje, które wymagają uwzględnienia i stworzenia strategii adekwatnego działania. Należy realizować dokładnie opracowany plan A, mając przygotowany również plan rezerwowy (plan B), który będziemy mogli wdrożyć w sytuacji, kiedy plan A okaże się nieefektywny lub nierealny. Istotne jest także „puszkowanie” (*boxing*), czyli umieszczanie negatywnych myśli i emocji w „mentalnych skrzynkach”, znajdujących się na zewnątrz terenu akcji – w domu, w skrytce itp.²⁸ Zamiast pozwalać negatywnym myślom czy emocjom wzbudzać lęk czy samowątpienie, które uderzą w naszą „twardość psychiczną”, należy przetrzymać je w „mentalnych skrzynkach” do czasu, aż zakończymy naszą ekstremalną działalność. Równie ważna jest umiejętność relaksacji, która poprzedza intensywne działanie, ułatwia koncentrację na działaniu, a także umożliwia późniejsze odprężenie. Prowadzi ponadto do jasności i wyrazistości wyobraźni oraz redukuje umysłowe i fizyczne zmęczenie. W procesie psychoedukacji wskazana jest relaksacja z pomocą lekkiej aktywności fizycznej, na przykład *tai chi*; jest to „miękką” formą sztuk walki składająca się z powolnych, płynnych ruchów wszystkich części ciała, wprowadzająca w medytację niczym joga.

²⁶ J.E. Loehr: *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*. New York: Penguin, 1982.

²⁷ A. Łuszczynska: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej...*

²⁸ T. Orlick: *Psyching for Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1986.

Warto te¿ zastanowić siê, czy w opisywanym programie ograniczającym ryzyko ponížania wychowawców przez wychowanków możemy zastosowaç *COPE Model* Marka H. Anshela²⁹. Model ten składa siê z serii 4 psychobehawioralnych procesów, które pojawiajà siê w odpowiedzi na nagłe przeciwnoœci (zagro¿enia), jakie spotykamy w codziennym ¿yciu: C – kontrola emocji („controlling emotions”); O – organizowanie dopływu informacji („organizing input”); P – koncentrowanie siê na informacjach istotnych i szybkie podjêcie decyzji, co robić dalej („planning the next response”); E – automatyczne wykonanie dobrze opanowanej umiejêtnoœci lub (w razie niepowodzenia) kolejnej, i tak a¿ do osiãgniêcia pozytywnego rezultatu („executing the next task or skill”). Koncepcja walki do koñca jest zgodna na przyk³ad z konstruktem *resilience* Suniyi S. Luthar, rozumianym jako „dynamiczny proces, w którym jednostki realizujã pozytywnã adaptacjê mimo doœwiadczenia dotkliwych niebezpieczeñ lub traumy”³⁰.

Długoterminowa psychoterapia (etap 3)

Na tym etapie czêœć wychowawców mo¿e rozwa¿aã mo¿liwoœć dalszego uczestniczenia w procesie psychoterapii długoterminowej lub nawet zdobycia profesjonalnego certyfikatu psychoterapeuty³¹.

Podmiotowa efektywnoœć (etap 4)

Na etapie 4 możemy ju¿ oczekiwaã u wychowawcy: *self-efficacy* – zintegrowanej osobowoœci, umiejêtnoœci twórczego podejœcia do ¿ycia, podejmowania autopsychoterapii i rozwoju duchowego³².

²⁹ M. Anshel: *Toward Validation of the COPE Model: Strategies for Acute Stress Inoculation in Sport*. „International Journal of Sport Psychology” 1991, no. 21, s. 24–39.

³⁰ B. Urban: *Kognitywno-interakcyjne podstawy wspóczesnej resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja: ciãgłość i zmiana...*, s. 33.

³¹ Por. *Psychoterapia: podręcznik akademicki*. [T. 5:] *Problemy pacjentów*. Red. L. Grzesiuk, H. Suszek. Warszawa: Eneteia, 2011.

³² Por. S.M. Southwick, D.S. Charney: *Resilience. The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

Podsumowanie

W artykule zaprezentowałem autorski program (a raczej tylko jego zarys) ograniczania ryzyka ponížania wychowawcy przez wychowanków poprzez transformację takiego ryzyka na 4 etapach: (1) poradnictwa; (2) krótkoterminowej psychoedukacji; (3) długoterminowej psychoterapii i (4) autopsychoterapii. Poradnictwo (1) obejmuje okres od kilku dni do kilku tygodni i polega na: fizycznej aktywności do południa (1a) i zastosowaniu po południu elementów terapii zwiększającej motywację wychowawców do pokonywania zdiagnozowanego ryzyka (1b). Krótkoterminowa psychoedukacja (2) połączona jest z kilkoma miesiącami turystyki kwalifikowanej i trenowaniem defensywnych sportów walki. Zastosowanymi tu elementami terapii zwiększającej motywację są: empatia, menu opcji zmian i rodzajów wsparcia, kształtowanie „twardości psychicznej” i realizacja modelu COPE Anshela. Psychoterapia długoterminowa (3) trwa wiele lat, wzbogacona jest o kontynuację zajęć z poprzednich etapów. Cel etapu 4 stanowi podmiotowa efektywność.

Bibliografia

- Anshel M.: *Toward Validation of the COPE Model: Strategies for Acute Stress Inoculation in Sport*. „International Journal of Sport Psychology” 1991, no. 21.
- Berger B.G., Tobar D.A.: *Physical Activity and Quality of Life. Key Considerations*. In: *Handbook of Sport Psychology*. Eds. G. Tenenbaum, R.C. Eklund. 3rd ed. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell, 2007.
- Budzianowska K.: *Profilaktyka agresji w młodszym wieku szkolnym z wykorzystaniem metody projektu edukacyjnego*. W: *Przemoc i agresja w szkole – próby rozwiązania problemu*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2008.
- Csikszentmihalyi M.: *Beyond Boredom and Anxiety*. 25th anniversary ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.
- Ellis A.: *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Przekł. A.M. Mydlarska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 1998.
- Hołówka J.: *U genezy wychowania społecznego*. W: *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*. Red. M. Konopczyński, B.M. Nowak. Warszawa: Pedagogium, 2008.
- Kaja B.M.: *Humanistyczny Model Wspomagania Rozwoju poprzez zrozumienie świata życia człowieka*. „Psychologia Rozwojowa” 2012, R. 17, nr 4.
- Kaja B.M.: *Psychologia wspomagania rozwoju. Zrozumieć świat życia człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2010.

- Kohlman B.: *Szkolne procedury postępowania w sytuacjach kryzysowych i podejmowane konsekwencje w stosunku do uczniów w szkole zawodowej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.
- Konopczyński M.: *Metody twórczej resocjalizacji*. Warszawa: Pedagogium-PWN, 2007.
- Loehr J.E.: *Mental Toughness Training for Sports: Achieving Athletic Excellence*. New York: Penguin, 1982.
- Łuszczynska A.: *Psychologia sportu i aktywności fizycznej. Zagadnienia kliniczne*. Warszawa: PWN, 2011.
- Michl W.: *Pedagogika przeżyć*. Kraków: WAM, 2011.
- Mikucki K.: *Miłość gór*. Kraków: WAM, 2011.
- Orlick T.: *Psyching for Sport*. Champaign, IL: Human Kinetics, 1986.
- Ostrowska K., Surzykiewicz J.: *Zachowania agresywne w szkole. Badania porównawcze 1997 i 2003*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2005.
- Psychoterapia: podręcznik akademicki*. [T. 5:] *Problemy pacjentów*. Red. L. Grzesiuk, H. Suszek. Warszawa: Eneteia, 2011.
- Simkin R.D.: *Substance Abuse in Youth offenders*. In: *The Mental Health Needs of Young Offenders. Forging Paths Toward Reintegration and Rehabilitation*. Eds. C.L. Kessler, L.S. Kraus. Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
- Solak A.R.: *W kręgu agresji i przemocy wśród młodzieży gimnazjalnej*. W: *Systemowe rozwiązania problemu przemocy i agresji w szkole*. Red. A. Rejzner. Warszawa: Wydawnictwo WSP TWP, 2011.
- Southwick S.M., Charney D.S.: *Resilience. The Science of Mastering Life's Greatest Challenges*. Cambridge: Cambridge University Press, 2012.
- Urban B.: *Kognitywno-interakcyjne podstawy współczesnej resocjalizacji*. W: *Resocjalizacja: ciągłość i zmiana*. Red. M. Konopczyński, B.M. Nowak. Warszawa: Pedagogium, 2008.
- Wilson P.M., Rodgers W.M.: *The Relationship Between Exercise Motives and Physical Self-Esteem in Female Exercise Participants: An Application of Self-Determination Theory*. „Journal of Applied Biobehavioral Research” 2002, no. 7.
- Young R.W.: *Hayward Nishioka Reveals How Judo Changed His Life – and How It Can Change Yours!* www.blackbeltmag.com/tag/judo-philosophy [dostęp: 30.05.2015].
- Zalewski G.: *Metoda resocjalizacji przez sport a JA podmiotowe. Wprowadzenie do psychopedagogiki ryzyka (przygody)*. „Pedagogika Społeczna” 2010, nr 3–4.
- Zalewski G.: *Złodzieje na wolności. Sfabularyzowana, psychopedagogiczna analiza zachowań nieletnich przestępców w czasie tygodniowej wyprawy górskiej*. Białystok: Trans Humana, 2003.

Grzegorz Zalewski

Original Program of Risk Reduction of the Tutors Humiliated by Their Foster Children

Summary: An inspiration for writing of this article presented: worrying results of empirical research, Humanistic Model of Assisting the Development by B.M. Kaja and the psycho-pedagogy of adventure. It is possible to suggest limiting of risk of humiliating of tutor by pupil through its transformation in 4 stages: (1) counseling; (2) short-term psycho-education; (3) long-term psychotherapy and (4) self-psychotherapy.

Stage 1. The counseling stage lasts between a few days and a few weeks and most of the time is spent on:

- 1a. Physical activities in the morning, e.g. walks over several kilometers in forested areas, in which the counselor accompanies tutors, the aim being to form an interpersonal relationship, fill the lungs with oxygen and activate the release of endorphins and – finally – to reach a place where counseling will be held.
- 1b. Counseling sessions in the afternoon. The parts of motivation enhancement these therapy sessions include: feedback on personal risk of tutor, emphasis on personal responsibility to change and clear advice to change.

Stage 2. Short-term psycho-education combined with several months of qualified tourism and participation in defensive sports activities such as judo or aikido. The parts of motivation enhancement in these therapy sessions include: empathy as an intervention approach, a menu of change options or treatment options, shaping “mental toughness” and realization of Anshel’s COPE model.

Stage 3. Long-term psychotherapy over many years enriched by continuation of occupations from previous stages.

Stage 4. Self-psychotherapy, self-efficacy, an integrated personality and a creative attitude to life.

Key words: The Humanistic Model of Assisting the Development, limitation of risk of humiliating of tutor by pupil, psycho-pedagogy of adventure

Grzegorz Zalewski

Das eigene Programm, das Risiko der Demütigung der Lehrer von den Schülern zu beschränken

Zusammenfassung: Die Inspirationsquelle für vorliegenden Artikel waren beunruhigende Ergebnisse der empirischen Forschungen, Humanistisches Modell für Entwicklungsförderung von B.M. Kaja und Psychopädagogik des Abenteurers. Laut der Theorien kann das Risiko der Demütigung der Lehrer von den Schülern durch vierstufige Transformation des Risikos beschränkt werden: (1) Beratung; (2) kurzfristige Psychoedukation; (3) langfristige Psychotherapie und (4) Selbstpsychotherapie. Die Beratung dauert einige Tage oder einige Wochen und umfasst: körperliche Aktivität bis zum Nachmittag, z.B.: einige Kilometer langer Spaziergang durch den Wald, während der Berater die Lehrer begleitet und erste Beziehungen mit ihnen aufnimmt, die Lungen der Teilnehmer

sich mit Sauerstoff füllen, Endorphine abgesondert werden und – schließlich man den Ort erreicht, wo die richtige Beratung durchgeführt wird; Beratung am Nachmittag (Anwendung von den die Motivation verstärkenden therapeutischen Elementen: die Festsetzung des persönlichen Risikos des Lehrers, die Hervorhebung der persönlichen Verantwortung für den Wandel und der den Wandel betreffende konkrete Ratschlag). Kurzfristige Psychoedukation geht mit ein paar Monate langem qualifizierten Tourismus und Kampfsportübungen (Judo oder Aikido) einher. Die Motivation wird in dem Fall folgendermaßen verstärkt: durch Empathie als Interventionseinstellung und durch Menu von Wandelmöglichkeiten und Förderungsarten, Entwicklung der „psychischen Hartnäckigkeit“ und Realisation von COPE nach Anshels Modell. Langfristige Psychotherapie dauert mehrere Jahre und wird mit der Fortsetzung von den auf vorherigen Stufen stattfindenden Lehrveranstaltungen vervollständigt. Die Selbstpsychotherapie hat zum Ziel: Selbstverwirklichung, integrierte Persönlichkeit und schöpferische Einstellung zum Leben.

Schlüsselwörter: Humanistisches Modell der Entwicklungsförderung, Beschränkung des Risikos der Demütigung des Lehrers vom Schüler, Psychopädagogik des Abenteurers

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



**„Nieprzypadkowo użyłem tego słowa” –
wokół książki Krzysztofa Maliszewskiego *Ciemne iskry* (esej recenzencki)
(Krzysztof Maliszewski: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji
pedagogiki kultury*. Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, 298 s.,
ISBN 978-83-7780-674-6)**

Wierzę, że czytam¹.
Słowa to oczy².

Dla niniejszego eseju życzylibym sobie tytułu bardziej spektakularnego – bardziej malarskiego i dynamicznego. Tymczasem tworzy go ledwie cytat, wyrwane z kontekstu i czytane po części wbrew autorowi przytoczenie – jak wykrojony do badań preparat. Nie mogło być jednak inaczej. Nadto wyraźna wydała mi się zbieżność „powidoków”³ pojawiających się w na-

¹ G. Bachelard: *Poetyka marzenia*. Przeł. L. Brogowski. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 1998, s. 27.

² K. Maliszewski: *Ciemne iskry. Problem aktualizacji pedagogiki kultury*. Kraków: Wydawnictwo Adam Marszałek, 2013, s. 181.

³ Źródłowo chodzi o efekt „powtórzenia” obrazu (głównie jasnych szczegółów, w kolorze podstawowym) – po odwróceniu od niego wzroku czy zamknięciu oczu przez jakiś czas nadal widzi się kształt obrazu. Termin ten wywiedziony z optyki – *via* teoria malarstwa (opracowania teoretyczne, dzieła Władysława Strzemińskiego) i fotografii (twórczość Zbigniewa Libery) – staje się doskonałym kluczem do pisania w duchu historii niekonwencjonalnej o Foucaultowskiej wizji historii (por. np. teksty Ewy Domańskiej), ponieważ dobrze oddaje mechanizm pamięci.

stępstwie lektury *Ciemnych iskier* Krzysztofa Maliszewskiego i tego jednego z krótszych zawartych w tej książce zdań. Stąd w zawsze chwiejnym goście wydobycia reprezentacji – ale i z pewnym kojącym przecuciem jej adekwatności – chciałbym zorientować rozważanie wspomnianego, skupionego na problemie aktualizacji pedagogiki kultury dzieła nade wszystko wokół pytania o nieprzypadkowość mowy, o „sumienie słów”⁴.

Kryształ i płomień

Pierwszy i, jak się wydaje, także ostateczny argument krytyki pisarstwa humanistycznego sprowadza się do podkreślania jego „bełkotliwej” poetyckości, która za naukową uznana być nie może. Co najwyżej jest w stanie cieszyć estetycznie, lecz cóż po tym, jeśli nie o „ładność” w pisarstwie naukowym chodzi. Krytyka ta zwykła kończyć się na swym pierwszym akcencie; jeśli bowiem podkreślać, że humanista rozbija sens słów i używa ich w trybie patologicznym, jednocześnie roszcząc sobie prawo, by te nierzeczywiste opisy czynić wiążącymi dla wyobrażeń o świecie, to równoległe ze stawianiem tezy, iż temu humaniście brak także zdolności do sformułowania zadowalającej na podobne zarzuty odpowiedzi. Jeśli w efekcie nie powstanie tu impas przemilczeń, to prognozy co do postaw dialogicznie bardziej zaangażowanych rozciągają się pomiędzy opcją infantylizowania niedorośliwych naukowo humanistów i pobłażliwości aż po międzyparadygmatyczną agresję.

Zapewne gdzieś na tej prowizorycznej osi postaw sytuować się mogą także sami spadkobiercy przełomu antypozytywistycznego. Postawa ofensywna zwykła się po tej stronie wyobrażeń o uprawianiu nauki zasadzać na wskazaniu samozwrotnej natury języka (który jest tutaj mówieniem nie o świecie, lecz o określającym rzeczywistość systemie znaków – zatem *de facto* ledwie o samym języku) oraz jego interpretacyjnej głębi i migotliwej dynamiki. Oto bowiem z jednej strony musimy się liczyć z bezmiarem sensów zaprzepaszczonych, wszak, jak pisze genialny Michał Bachtin, „W każdym momencie swego rozwoju dialog dysponuje olbrzymim, bezgranicznym zasobem sensów zapomnianych”⁵, z drugiej zaś, przez ową mnogość możliwych sensów jesteśmy bezustannie wystawieni na lawirowanie pomiędzy *niezrozumieniem*, *nieporozumieniem* i *zarozumiałstwem* (w sensie pochopnej, nieuprawnionej pewności). Dodatkowo jednak wskazać należy nastawienie humanistów zmierzające do

⁴ Zaznaczmy już teraz obecność Eliasza Canettiego w niewypowiedzianym tle niniejszych rozważań.

⁵ M. Bachtin: *Estetyka twórczości słownej*. Przeł. D. Ulicka. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1986, s. 525.

przemilczenia „twardych” wyobrażeń o naukowości i tym samym nienadawania im znaczenia. Świetny literaturoznawca, eseista, także filozof, Michał Paweł Markowski w swojej ostatniej książce, noszącej tytuł *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki* i będącej setnym tomem ważnej humanistycznej serii wydawnictwa Universitas, formułuje tezę, iż oto naukowość nie jest światem, matrycą odniesienia czy słownikiem humanisty i łudzić się nie sposób, że nimi się stanie⁶.

Uznanie istotowej niezdolności języka do niezakłóconej referencji prowadzi do sytuacji, w której wiara w język ścisły, zdolny do ostatecznej definicji staje się wręcz szkodliwym poznawczo mitem. Otrzymujemy zatem sytuację, w której to, co miało być orężem w walce z naukowymi przesadami, popełnia grzech, przeciwko któremu występuje: „Fałszywa jasność to tylko inna nazwa mitu. Mit zawsze był niejasny i zarazem przekonywający”⁷ – czytamy w *Dialektyce oświecenia* Theodora Adorno i Maxa Horkheimera. Zresztą owa dialektyczność ujawnia się właśnie w tym, że tak zaprojektowany demitologizujący gest humanisty przeciw jednoznaczności języka jest w istocie gestem oświeceniowym, więc pochodzącym z tradycji pozytywizmu. Andrzej Siemek w posłowniu do wspomnianej książki niemieckich filozofów w następujący sposób opisuje figurę hermeneutyczną, którą tka ich rozważania: „bezlitosne ściąganie mitu od początku obecnego w samej podmiotowości oświeconego rozumu i przez nią w różnych »wielkich narracjach« systematycznie budowanego. A mit ten – z całą źródłową metaforyką świetlistej mocy suwerennego Ja – jest już panowaniem samym: bezwstydną, niczym nieosłoniętą władzą eksploatacji i ekskluzji, autorytarnym panowaniem się menadżera i eksperta, kontrolera i nadzorcy, prokuratora wraz z psychiatrą, więziennym strażnikiem i katem. Ofiarą jest także wciąż ta sama, stłumiona i zniewolona iskra autentycznego człowieczeństwa, która musi gasnąć pod przemożnym naciskiem wszystkich tych sprzymierzonych potęg psychicznego, językowego, kulturalnego i polityczno-społecznego »panowania«”⁸. Spór zwolenników oświeceniowej wiary w niezawisłe poznanie i również oświeceniowego gestu demitologizacji tej niezawisłości – spór pozytywistów z hermeneutami – często przypomina spór religijny, w którym jedni chcą drugich przechrzcić.

Tymczasem Krzysztof Maliszewski w swojej niejako ekumenicznej książce (wypowiedzmy w końcu pełny jej tytuł: *Ciemne iskry. Problem ak-*

⁶ M.P. Markowski: *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*. Kraków: Universitas, 2013.

⁷ T.W. Adorno, M. Horkheimer: *Dialektyka oświecenia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Wyd. 2. popr. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, 2010, s. 12.

⁸ M.J. Siemek: *Rozum między światłem i cieniem oświecenia*. W: T.W. Adorno, M. Horkheimer: *Dialektyka oświecenia...*, s. 262.

tualizacji pedagogiki kultury) pisze humanistykę słowem zaopatrzonym w atest maksymalnej dbałości o precyzję. Tę dokładność mógłbym określić jako wręcz **krystaliczną**. Wspomnijmy tu Stendhala, który w książce *O miłości*, objaśniając koncept krystalizacji emocji, toczy słynną opowieść o gałęzi salzburskiej: „W kopalniach soli w Hallein, niedaleko Salzburga, górnicy wrzucają w opuszczony szyb gałąź odartą z liści przez mrozy zimowe; w parę miesięcy później, pod działaniem wody nasyconej cząstkami soli, która zwilża tę gałąź, a następnie paruje, znajdują ją całą pokrytą błyszczącymi kryształkami. Najdrobniejsze gałązki, nie większe niż łapka sikory, są jakby inkrustowane mnogością ruchomych i lśniących kryształków”⁹. Tak też Krzysztof Maliszewski „wrzuca” do szybu wyjęty z dzieła cytat, gdzie szczerze nasycy się on kontekstami. Oto bowiem każdy z rozdziałów książki rozpoczyna się fragmentem słów **niewspółobecnego**, łączonego z pedagogiką kultury twórcy oraz dość obszerną zapowiedzią zdarzeń, które w kolejnych, zwykle kilkustronicowych epizodach danego rozdziału będą się rozgrywać. Aczkolwiek zawsze poszczególne sceny i aktorzy teatru Maliszewskiego wypełniają rolę hermeneutycznego nasycania inicjującej dla rozważań „iskry”. Bibliograficznych autorów iskier jest czterech: Sergiusz Hessen, Bogdan Nawroczyński, Bogdan Suchodolski, Georg Kerschensteiner. Doceńmy jednak także drugi plan narracji, którego już nie tworzą przedwojenni pedagogicy kultury – i zrobmy to koniecznie, nie chodzi tu bowiem o drugoplanowe, więc mniej istotne role, lecz **bycie tym drugim**, więc o estetykę bycia znaczącym innym, w trybie wolnym od rywalizacji¹⁰. Oto zatem grono przyjaciół rozważań autora, postaci w dużej mierze pomagających toczyć podjęte przez niego próby: Michaił Bachtin, Leszek Kołakowski, Michał Paweł Markowski, Lech Witkowski, Józef Tischner.

Krzysztof Maliszewski nie pochodzi znikąd. Snuje opowieść, w której odnaleźć można: Bachtinowską świadomość dialogiczności rozumienia (już na poziomie samego słowa, którego nie sposób wypowiedzieć bez jego różnorodności historycznych odmian) czy upatrywanie życiodajności w przestrzeni pogranicza; przypominającą świetne teksty Leszka Kołakowskiego higienę myśli i wrażenie „naturalności” biegu wywodu oraz możliwie maksymalne zakreślanie jego horyzontu; także radykalnie zaangażowaną i metahumanistyczną, wywiedzioną z paradygmatu dwiistości wizję pedagogiki, o którą upomina się Lech Witkowski; wspólne z Michałem Pawłem Markowskim przeświadczenie, iż najwyższej próby

⁹ Stendhal [H. Bayle]: *Gałąź salzburska*. W: Idem: *O miłości*. Przeł. T. Żeleński (Boy). Warszawa: PIW, 1957, s. 371.

¹⁰ Por. L. Witkowski: *Cztery estetyki sytuacji edukacyjnych. W stronę pedagogiki ambiwalencji*. W: Idem: *Edukacja wobec sporów o po(nowoczesność)*. Warszawa: IBE, 2007.

horyzont tekstów i bezcenne źródło filozofii stanowi literatura¹¹. Nadto jeszcze jest tu „posmak” czegoś trudnego do nazwania, acz tak przecież wyraźnie obecnego w rozważaniach ks. Józefa Tischner, co jestem w stanie jedynie w sposób przybliżony nazwać mową przenikliwie dojmującą... Krzysztof Maliszewski, jakiego odnajdujemy w *Ciemnych iskrach*, odebrał **nauki mistrzów**¹².

Równocześnie jednak, mierząc się z wielkimi, często wybitnymi tekstami, sam autor pozostaje bezwzględny reżyserem – nie ma w tym wydźwięku odstępstw od przyjętych zasad konstrukcji i jej krystaliczna przejrzystość tka cały tekst. Ostatecznie otrzymujemy zatem książkę w dwóch częściach. Na każdą składają się cztery „iskry”, co stanowi o łącznej sumie ośmiu „błysków”, które wieńczy w pewnej mierze programowy (nie)epilog. Oto zarys bardzo precyzyjnej konstrukcji – niemal wbrew żywiołowej, zmaconej i wyznaczanej estetyką eksplozji naturze myśli humanistycznej, którą przecież badacz się zajmuje.

Niemniej koncept krystaliczności dla oddania charakteru narracji *Ciemnych isker* nie wystarcza. Italo Calvino w *Wykładach amerykańskich* ukazuje dwa typy obrazowania rozwiązań w naukach ścisłych; te dwa typy obrazowania jednocześnie są dwoma typami przyswajania wiedzy i wreszcie również stylami pisania: „Przeciwstawne sobie figury płomienia i kryształu służą zobrazowaniu rozmaitych rozwiązań, wobec których stają nauki biologiczne, a następnie służą także teoriom o języku i o zdolnościach przyswajania wiedzy. [...] Kryształ i płomień, dwie figury doskonale piękne, od których trudno oderwać spojrzenie, dwa sposoby przyrostu w czasie kosztem przylegającej materii, dwa moralne symbole, dwa absoluty, dwie kategorie służące klasyfikacji faktów, idei, stylów i doznań”¹³. Wydaje się, że płomień dostrzec można i w książce Maliszewskiego – tyle że na różnych poziomach (niech pracuje tu dla nas choćby

¹¹ W jednym ze swych zbiorów Michał Paweł Markowski wyznaje: „Wydaje mi się, że literatura jako przestrzeń, w której pytanie takie – pytanie o relację między piszącym a czytającym, pisarzem a tekstem, między mną a innym – stawać się powinno, nie różni się zasadniczo od filozofii, dla której pytanie to, jeśli tylko zdecyduje się porzucić grunt klasycznej ontologii, jest pytaniem pierwszym”. M.P. Markowski: *Występek. Eseje o pisaniu i czytaniu*. Warszawa: Sic!, 2001, s. 9. Dodatkowo warto ustrzec się przed bagatelizowaniem nazw pomniejszych części książki Maliszewskiego. Stanowią one matryce kluczowych kategorii i znaczną szkodą jest to, że z jakichś przyczyn w spisie treści nie zostały wykazane (ów rozszerzony spis treści zamieszczam – być może wbrew autorowi – w aneksie do niniejszych rozważań).

¹² Także dosłownie: Krzysztofowi Maliszewskiemu bliska jest twórczość George’a Steinera, autora między innymi *Nauki Mistrzów*.

¹³ I. Calvino: *Wykłady amerykańskie*. Przeł. A. Wasilewska. Warszawa: czuły barbarzyńca press, 2009, s. 81.

trop Bachtinowski: zimny kryształ kojarzony z „rozumną” górą, płomień zaś z popędlivym dołem). Gdy krystaliczność ujawnia się w podstawowym rysie struktury tekstu, płomień gra w jego głębszych rejestrach – w konkretnie przykładu i komentarza do niego. „Płomienna” narracja pierwszoosobowa czyni tu zadość autentycznej subiektywności. Autor nie chowa się za bezosobową formą obiektywnych danych, a realizację przedstawianych tez ukazuje na przykładach żywej tkanki osobistej lektury.

Warto dostrzec, że wszyscy spośród wskazanego tu grona bliskich Krzysztofowi Maliszewskiemu autorów w swoich rozważaniach... czytają. Oczywiście: nie chodzi tu o samą czynność – to się rozumie samo przez się – ale tryb, w jakim tworzą swoje teksty. Istnieje bowiem bardzo cenny styl narracji naukowej, która dysponuje poziomem opowieści skupionej na uprzedmiotowieniu samego jej tworzenia, która uruchamia tym samym namysł nad strategią, stylem i jakością odczytanych i wykorzystywanych kontekstów, by w końcu rozważać także idiomatyczność własnego rozumienia. Nie chodzi tu o świadomość metodologiczną, lecz o wyczulenie, które mógłbym nazwać **lekturowym skupieniem uwagi narracyjnej**, więc traktowaniem odczytanego tekstu jako tekstu, który się opowiada, ze świadomością niebezpośredniości przekładu – oto jest punkt wyjścia, miejsce, od którego rozpoczyna się w ogóle pisanie. W tekście Maliszewskiego ów tryb lektury przejawia się zwłaszcza w podkreślanu „fabularnych” miejsc wyboru. Już na pierwszej stronie prologu czytamy: „Próbuję wydobyć z tekstów pedagogów kultury to, czego nieobecność **doskwiera mi** we współczesnym publicznym dyskursie o teorii i praktyce edukacji, czyli w wielu wystąpieniach konferencyjnych, pedagogicznych artykułach i rozprawach, medialnych wypowiedziach polityków i »ekspertów«, głosach z pokoju nauczycielskiego” (s. 9, podkr. – Ł.M.). Powstaje więc tu płomień, który rodzi się z iskry i którego impet analityczny daleki jest od struktury kryształu; na drugi plan przesunięte zostaje strategiczne przedstawianie pola rozważań, zyskujemy tym samym zupełnie inne możliwości głębi odczytań; pisze Maliszewski: „Nie chodzi mi też po prostu o przywołanie wybranych conceptów, lecz raczej o wykorzystanie ich mocy inspiracyjnej” (s. 10). Znamienne są zakończenia niektórych (pod)rozdziałów, gdzie autor *Ciemnych iskieł* zagęszcza wywód fragmentem poetyckim (Rainer Maria Rilke, Nelly Sachs, Jacek Kaczmarski, Michał Ajvaz...) czy jakimś szczególnie osobistym wyznaniem Leszka Kołakowskiego, ks. Józefa Tischnera, Sándora Máraia¹⁴...

¹⁴ Rozważmy rzecz następującą: jeśli dokonać szkicu strategii, która wyznacza bieg narracji książki Krzysztofa Maliszewskiego, sprowadzałby się ów szkic do wywiedzenia z myśli składającej się na pedagogikę kultury, zatem zwykle po prostu uznanej za nurt historyczny, treści tkanej kontekstami współczesnymi z akcentami budowania wizji przyszlých form, ale także kulturowego dziedzic-

Pedagogika (z) kultury, czyli *downgrade* jako aktualizacja

Nie tyle dla jakiejś perwersji lektury, ile dla uchwycenia ruchu myśli, który tekstem wzbudził autor, warto odczytać rozwinięcie tytułu *Ciemnych iskieł* wspak. W efekcie otrzymujemy łańcuch kategorii: PEDAGOGIKA KULTURY – AKTUALIZACJA – PROBLEM. Jeśli więc autor osadza swoje rozważania w **pedagogice kultury**, to, wydawałoby się, jednocześnie czerpiąc z bezpieczeństwa, jakie daje poruszanie się w polu, którego obecność w obszarze namysłu pedagogiki nie jest kontrowersyjna. Pedagogika kultury jako jeden z kierunków w dziejach myśli pedagogicznej jest w akademickich podziałach dyscyplinarnych oswojona... Tymczasem jedna z najbardziej powierzchownych, lecz i tak już tutaj zasadnych krytyk podobnego podejścia sprowadza się do pytania o możliwość w ogóle pomyślenia pedagogiki rozpatrywanej poza kulturą. Książka Krzysztofa Maliszewskiego dokonany w niej gestem **aktualizacji** nie tylko z powodzeniem unika zawsze kosztownego rozbicia splotu aktualności teorii i przeszłości myśli pedagogicznej, lecz także wykracza poza ową silnie w tradycji ustaloną lokalizację pedagogiki kultury jako jednego z kierunków, mimo iż odnaleźć w niej można myśl zaopatrzoną w troskę o pedagogikę w ogóle – nie o wycinek, lecz o całość rzeczywistości wychowawczej. Spójrzmy na *passus* z innego, stanowiącego ważne odniesienie dla czynionych tu rozważań dzieła: „Tymczasem troszcę o fragment zawsze musi przyświecać pragnienie ocalenia, odzyskania wagi złożonej całości, próba ogarnięcia pełni, do której ten należy, inaczej przerwanie tego koła

twą w jego czasowo najgłębszym wymiarze (by wspomnieć obszerne odwołania do starożytnych Greków). Zatem dynamika sensu winna rozgrywać się tak: oto cytat z twórczości przypisywanej zwyczajowo/podręcznikowo do (często pochopnie rozumianej) pedagogiki kultury wywołuje kontekstualną erupcję (przy tej skali autorskiej erudycji wydaje się to określeniem na tyle adekwatnym, że już niemal niemetaforycznym) oraz wielowymiarową pracę nad eksplozją sensu na styku obcych znaczeń (trudno przypuszczać, że Maliszewski darzy wielkim respektem podziały dyscyplinarne i hermetyczność dyskursów – wręcz odnajdujemy tu słuszną sugestię, że takie parcelacje są szkodliwe). Zadajmy jednak podstawowe pytanie o pierwotność fragmentu-iskry wyłonionego z dorobku wielkich niewspółobecných. Nie sposób bronić tu tezy, że oto iskra rozpałała poszukiwania, których owocem jest bujny pasaż pereł kultury symbolicznej składający się na rozważaną tu książkę. Co więcej, nawet nie wychodząc poza bibliograficzne ramy wyznaczone przypisami do *Ciemnych iskieł*, możliwe wydaje się – jeśli tylko dysponujemy hermeneutycznym kunsztem na miarę kunsztu recenzowanego tu autora – ułożenie książki Gombrowiczem czy Kołakowskim, w takim „ułożeniu” międzywojenni „iskrodawcy” stają się dla tej dominanty wypełnieniem.

hermeneutycznego między częścią i całością będzie niosło niepowetowane szkody i dla fragmentu, i dla ogarniającej go całości, a tym bardziej dla podmiotu tego ułomnego wysiłku, tracącego życiodajne impulsy dla własnego przetrwania i rozwoju, czasem i zbawienia duchowego w obliczu pustki, bezsensu, samotności, zagubienia i rozpacz, albo właśnie przeciwnie: pychy, cynizmu, ślepoty i agresji, niedopuszczających do głosu niczego wartościowego ani tym bardziej zbawiennego”¹⁵.

Niemniej troska o jakość i skalę uznania pedagogiki kultury jako namyślu kluczowego dla rozumienia oraz projektowania zarówno teorii, jak i praktyki wychowawczej staje wobec niemożności powtórzenia międzywojennego rezerwuaru inspiracji. Niepodobna dopominać się współczesnie o okoliczności zbieżne z tymi, które ukształtowały pokolenie łączone wspólnym wysiłkiem odzyskiwania niepodległości, spięte dążeniem do maksymalizacji starań wymierzonych w podnoszenie pułapu życia społecznego. Jest natomiast pedagogika kultury do uobecnienia w dwóch stałych (ahistorycznych) figurach wyobraźni historycznej, które wyzyskać można ze świetnych pism Waltera Benjamina.

Pierwsza figura ustala niegasnącą potrzebę alarmu: „Tradycja uciśnionych poucza nas, że »stan wyjątkowy«, w którym żyjemy, jest regułą. Musimy wypracować pojęcie historii, które odpowiada tej sytuacji. Wówczas dostrzeżemy, że naszym zadaniem jest wprowadzenie rzeczywistego stanu wyjątkowego [...]. Zdziwienie, że rzeczy, których doświadczamy, są »jeszcze« możliwe w XX wieku, nie jest zdziwieniem filozoficznym. Nie wypływa z niego żadna wiedza, być może poza świadomością, że wyobrażenie historii, które leży u jego podstaw, jest nie do utrzymania”¹⁶. By w zbytnej generalizacji nie „rozcieńczać” myśli autora *Pasaży* i skondensować ją w kontekście pedagogicznym, byłbym tu skłonny wręcz zrezygnować z szerokiego, ogólnohistorycznego odniesienia. Oto bowiem teza Benjamina wpisuje się w niemal aksjomatyczne przekonanie, iż czujność i podwyższony stan gotowości są dla myślenia pedagogicznego dystynktywne. Nawiążę do słów ze wspomnianej już *Dialektyki oświecenia*: „Gdy myśl dobrowolnie opuszcza żywioł krytyczny i jako zwykły środek wstępuje na służbę obowiązującej rzeczywistości, to mimowolnie zmienia pierwiastek pozytywny, który sobie wybrała, w pierwiastek negatywny, niszczący. [...] Metamorfoza krytyki w afirmację nie oszczędza też treści teoretycznych – ich prawda ulatania się”¹⁷. Krzysztof Maliszewski wydaje

¹⁵ L. Witkowski: *Przełom dwoistości w pedagogice polskiej. Historia, teoria, krytyka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2013, s. 24.

¹⁶ W. Benjamin: *O pojęciu historii*. W: Idem: *Konstelacje. Wybór tekstów*. Przeł. A. Lipszyc, A. Wołkowicz. Wstępem opatrzył A. Lipszyc. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2012, s. 315–316.

¹⁷ T.W. Adorno, M. Horkheimer: *Dialektyka oświecenia...*, s. 10.

się w pełni świadomy tak zdiagnozowanego zagrożenia i prowadzi swoją narrację w tonie alarmistycznym, zresztą współbrzmiąc w tej narracji z głosem, którym w swoich tekstach mówi Lech Witkowski – zwłaszcza we wspomnianym już tutaj *Przełomie dwoistości w pedagogice polskiej*.

Natomiast druga figura wyobraźni historycznej, figura, którą warto wyłonić z pism Waltera Benjamina, ewokuje etykę zobowiązania wobec przeszłości: „Byliśmy więc oczekiwani na ziemi. A zatem, jak każdemu pokoleniu przed nami, dana jest nam słaba mesjańska siła, do której przeszłość zgłasza roszczenia. Roszczeń tych nie sposób oddalić tak łatwo”¹⁸. Wydaje się, że między innymi właśnie przez pryzmat tego zobowiązania Krzysztof Maliszewski rozważa koncept aktualizacji, a więc próby otwarcia przeszłości dla współczesnych: „I to nie w postaci zwykłego opisu dorobku przodków, lecz w formule zysku” (s. 20). Jest to zatem lektura zupełnie (pedagogicznie) interesowna, ale także – co nie mniej ważne – pochylająca się nad tym, jakie mechanizmy ową interesowność wyznaczają, definiując pole zysku. Równoległe bowiem autor prowadzi tutaj namysł metaaksjologiczny, wskazując jako warunek myślenia pedagogicznego kompetencje hierarchizacji znaczeń; chodzi bowiem o „zdolność do aktualizacji ważnych osiągnięć kulturowych, czyli obcowania z nimi nie tylko w trybie instytucjonalnego rytuału i wedle normatywności socjalizacyjnych standardów, ale jako z *zapalającymi iskrami*, duchowymi wyzwaniem, które dla rozwojowego zysku *warto podjąć*” (s. 20). Najważniejsze z tego, co robi Krzysztof Maliszewski, to nawet nie tyle niezwykła przecież w tej skali – i to niewyłącznie na gruncie pedagogicznym – kondensacja pereł horyzontu humanistyki. Zresztą, na pewnym poziomie erudycji – owszem, trudnym do osiągnięcia, ale kultura nie skąpi takich postaci – właściwie można powiedzieć wszystko i kwestią zasadniczą staje się to, czy ma się coś do powiedzenia, w znaczeniu konieczności wypowiedzenia w wyniku przejścia się danym fenomenem. Nie chodzi więc głównie o to, że autor *Ciemnych iskier* wykonał za czytelnika jakąś żmudną robotę, podjął się trudu czytania zaopatrzonego w anulowanie dyscyplinarnych granic i oto wystarczy cenić to dobre w swym stylu zapośredniczenie. Przede wszystkim Krzysztof Maliszewski wychodzi poza ową „techniczną” erudycję, tworząc sensowne skupienie kontekstów wyzyskanych dla wzmożenia kaloryczności myślenia o wychowaniu. Właśnie z tego niebezinteresownego pedagogicznie trybu narracji wynika metodologiczny program; jeśli z jego pomocą autor zamierza dokonać ożywienia nieodpowiedzialnie zapomnianych i dociętych do wąskich ram interpretacyjnych myśli niewspółobecných, to przede wszystkim uprzednio czyniąc ważną samą aktualizację przeszłości – czyniąc z niej **problem**.

¹⁸ W. Benjamin: *O pojęciu historii...*, s. 312.

Owa problematyczność aktualizacji pedagogiki kultury ujawnia się w *Ciemnych iskrach* nie tylko jako zagadnienie, temat, kwestia konieczności problematyzowania dyskursu pedagogiki, lecz także jako kłopotliwość, trudność, tarapaty. Otóż rzecz w tym, jak aktualizować pedagogikę kultury, by była **pedagogiką z kultury** – jak rzecz nazywa Lech Witkowski, realizując nastawienie bliskie międzywojennym pedagogom – i osiągnęła pułap namysłu całościowego nad wychowaniem, oraz w tym (i tu dostrzeżmy kolejną problematyczność), że tak zakrojony projekt, wyłaniając się z subtelnych i zaawansowanych rozważań pedagogów kultury, domaga się „godnej” strategii metodologicznej. Za taką Krzysztof Maliszewski uznaje optykę **ciemnych isker**.

The truth is out there

Ciekawą perspektywą odczytania książki Krzysztofa Maliszewskiego jest zwrócenie uwagi na to, o czym on nie pisze (bo nie jest tego warte), lub też inaczej: przeciwko czemu pisze (bo jest szkodliwe dla promowanej przez autora wizji pedagogiki). Czasem wydaje się, że Maliszewski mógłby na określenie własnych poczynań sparafrazować słynną sentencję amerykańskiego filozofa Geoffreya Benningtona („Deconstruction is not what you think”) – „Pedagogika nie jest tym, co myślisz”. Lecz jeśli w *Ciemnych iskrach* pedagogika jest gdzie indziej, wykracza poza konwencję ram dyscyplinarnych, jeśli jest na „zewnątrz”, to dla oddania tego efektu w dalszych rozważaniach wykorzystajmy inne jeszcze zdanie. „The truth is out there”. Tę słynną sentencję agenta FBI Foxa Muldera z serialu *Archiwum X* odczytajmy tutaj w dwóch wręcz sprzecznych wykładniach, jednocześnie utrzymując znaczenie obydwu. Po pierwsze, owo cenne „zewnątrze” wydaje się w wizji Maliszewskiego stanowić historyczność i humanistyczność, co jednocześnie określa wyobrażenie „wnętrza” dzisiejszej pedagogiki jako obszaru nierespektującego wagi tych dwóch akcentów. Nie miejsce tu na szersze uzasadnienia, ale jeśli historia wychowania *de facto* funkcjonuje jako subdyscyplina nauk historycznych (i to w swym antykwarycznym, niezaopatrzonej w minimum świadomości o konsekwencjach przełomu antypozytywistycznego wydaniu), a nie nauk o wychowaniu, to siłą rzeczy pedagogika naraża się na utratę opartej na pamięci dyscyplinarnej humanistycznej tożsamości, osuwając się w jej przeciwieństwo: parametryzowanie, płytkie ankiety, pozór punktacji i szkoleń (*W kurzu szkoleń* to jeden z lepszych tytułów rozdziałów omawianej tu książki). Krzysztof Maliszewski wychodzi poza to wąskie rozumienie sedna naukowych poszukiwań, prawdopodobnie zaliczając się tym samym do grona pedagogicznych outsiderów; jednocześnie jednak – i tu odwrotnie niż to bywa u tego typu postaci – nie zrzeka się odpowiedzial-

ności za całościowe wyobrażenie o dyscyplinie; sięgając przekornie do „mainstreamowo” bagatelizowanej lub przemilczanej historii myśli o wychowaniu, czerpie impulsy mogące dynamizować współczesne myślenie pedagogiczne. W efekcie tego wyjścia Krzysztof Maliszewski niezwykle istotnie wyzyskuje nie tylko „zewnątrze” pedagogiki – więc filozofię, socjologię, antropologię – lecz także (niemal) „zewnątrze” naukowości, sięgając ku powieści, poezji. W tej perspektywie skala projektu realizowanego w *Ciemnych iskrach* jest ogromna (objętość książki tego nie zapowiadała) i w związku z tym można mieć nadzieję, że ta niebywała praca kontekstów przyczyni się w nowoczesnym myśleniu pedagogicznym do przekraczania dyscyplinarnych i historycznych granic, które ograniczają horyzont i głębię dokonań na tym polu; „To nie metody czy teorie łączą ludzi różnych dyscyplin – pisze Ewa Domańska – ale tematy”¹⁹.

„The truth is out there”... – inne rozumienie tej sentencji oferuje Slavoj Žižek, który wykorzystuje to zdanie między innymi w inspirowanych Lacanowską psychoanalizą *Przekleństwach fantazji* na określenie pierwszej z siedmiu „zasłon” fantazmatu. W jednym z jego przywołań tak rozwija ową frazę: „Nieświadomość jest na zewnątrz, jest widoczna, nie jest ukryta w jakichś nieprzeniknionych głębiach”²⁰. Otóż i prawda jest na zewnątrz – w tym sensie, że nie jest ukryta – lecz jednocześnie nie udaje się jej dostrzec, przez – by tak rzec – przemożną ekonomię pragnień (fantazji), która dostraja percepcję do jednego rejestru, rozstrajając jednocześnie wobec innego. Oto zasłona fantazji. Aby dopełnić kontekst, włączmy tutaj jeden ze wstępnych fragmentów rozważań Paula de Mana wokół twórczości Bachtina; fragment ten brzmi następująco: „Teoria literatury, szczególnie zaś teoria narracji, to dziedzina raczej nieurodzajna, której uprawianiu nieustannie zagraża nuda technik i ogrom zagadnień, przez które trzeba przebrnąć; oferuje ona jałową glebę bohaterom, których kultu desperacko potrzebuje. Kiedy więc pojawia się potencjalny kandydat na herosa, przyjmowany jest bardzo dobrze, szczególnie jeśli pozostaje w bezpiecznej pośmiertnej niedostępności”²¹. Daleki jestem od pocucia „jałowości” teorii literatury, tym razem jednak przytoczony cytat nie mierzy w spór z de Manem, lecz ledwie w jedno wyobrażenie. Pomyśleć bowiem warto o dyscyplinie, w której przekonanie o owej jałowej glebie współwystępuje z brakiem potrzeby herosów – postaci charyzmatycznych, zdolnych do całościowych narracji, windujących impetem swej (na-

¹⁹ E. Domańska: *Historie niekonwencjonalne. Refleksja o przeszłości w nowej humanistyce*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2006, s. 30.

²⁰ S. Žižek: *Przekleństwo fantazji*. Przeł. A. Chmielewski. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 2001, s. 17.

²¹ P. de Man: *Dialog i dialogiczność*. W: *Ja – inny. Wokół Bachtina. Antologia*. Red. D. Ulicka. T. 2. Kraków: Universitas, 2009, s. 409.

ukowej) osobowości dorobek dyscypliny. Pedagogika jałowa i nieświadoma swego braku jest wizją dramatyczną.

Skrzenie

Zmierzając do końca niniejszego pochylania się nad *Ciemnymi iskrami* Krzysztofa Maliszewskiego, chciałbym wpleść tutaj – jak przystało na finał – kilka fajerwerków. Oczywiście nie chodzi tu o samozwańcze ogłoszenie spektakularności tekstu, wszak – jak zawsze – czytelnik oceni, lecz o wyłowione z omawianej tu publikacji „błyski”. Chcę zatem wskazać zdania najkrótsze, które w książce się pojawiają – a dokładniej te, które znalazły się w programowym wstępie z rozszerzeniem na wybór z pozostałych rozdziałów. Lecz mam na myśli w tym zamiarze nie walory estetyczne czy językową „poręczność”, ale dostrzeżenie momentów, w których pewność nie domaga się opisowości subtelnego komentarza – mnożenia zabezpieczeń, kontekstów i wyjątków. Zdania wprost – brzmiące tak a nie inaczej; słowa użyte nieprzypadkowo – niejako wbrew przypadkowości praktyki języka. A zatem chodzi o wylczenie krótkich i intensywnych fragmentów, które niosą w sobie potencjał całości książki, a jeśli wierzyć strategii przyjętej przez autora, także poza treść książki wykraczają lub wykroczą.

Poszukiwać zatem iskier w wywodzie Maliszewskiego? Wydawać by się mogło, że oto ostrze spojrzenia obraca się teraz przeciw autorowi rozważanego tu dzieła, a przynajmniej w kierunku tego autora. Chwyty byłby to zbyt tani, za mało przygotowany i – jak podejrzewam – nie dość skuteczny. Nie chcę też prostym gestem zaskarbiać dla nikłego tekstu, który tu powstaje, horyzontu kategorii, którą Maliszewski ukazał w skali niepozwalającej odtąd na nieodpowiedzialne tą kategorią „chlapanie”. Będzie więc tu mowa o **skrach** raczej, o momentach **skrzenia się** – bo odjęte zostaje wiele z tego, co stanowi koncept iskry; nadto nie czyniąc szerokiego komentarza, skracam tu przecież ogrom sensów. Konstanty Aleksander Jeleński w jednym ze swych drobnych tekstów przekłada wyłowioną z pism George’a Orwella strategię konstruowania tekstu; tam też czytamy wskazania: „Nie używaj nigdy długiego słowa, jak wystarczy krótkie”, czy też: „Jeśli można wykreślić słowo, wykreśl je zawsze”²². Mowa o tych momentach, w których Krzysztof Maliszewski osiąga postulowaną przez Orwella maksymalizację bezpośredniości języka. Nieprzypadkowość słowa. Oto zatem dwadzieścia trzy skry – miniatury iskier²³:

²² K.A. Jeleński: *Sześć reguł Orwella*. W: Idem: *Chwile oderwane*. Wybrał i oprac. P. Kłoczowski. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria, 2010, s. 437, 439.

²³ W wyborze nie uwzględniłem zdań niesamodzielnego typu: „Innej drogi nie ma” czy „To zaślepienie na znikomość”. Tych również jest około dwudziestu;

- „Książka niniejsza wyrasta z braku” (s. 10).
- „Potrzebny jest oksymoron” (s. 13).
- „Paradoks ciemnego światła to częsty motyw w kulturze” (s. 14).
- „Kultura to centralne zagadnienie pedagogiczne” (s. 19).
- „Nieprzypadkowo użyłem tego słowa” (s. 26).
- „Dialektyka pojawia się na dnie doświadczenia podmiotowego” (s. 39).
- „Dialektyczny jest język” (s. 41).
- „Bycie boli” (s. 110).
- „Inwencja wymaga samodzielności” (s. 118).
- „Śledzę doświadczenia ulotne” (s. 139).
- „*Lost in translation*” (s. 151).
- „Wiedza ma charakter asymptotyczny” (s. 162).
- „Język jest wielopiętrowy i gęsty” (s. 169).
- „Nie lubimy zależeć od niejasności mowy” (s. 174).
- „Słowa to oczy” (s. 181).
- „Artykulacja nie nadaża za doświadczeniem” (s. 185).
- „Kochający widzą dalej” (s. 201).
- „Koncentracja jest warunkiem opanowania każdej sztuki” (s. 210).
- „Cóż po miłości w czasie marnym?” (s. 215).
- „Uderza śmierć. Załamują się systemy społeczne” (s. 257).
- „Lech Witkowski nazywa rzeczy mocno i wprost” (s. 262).
- „Najważniejsze jest bezdomne” (s. 264).
- „Ciemne iskry mądrości. Do podniesienia i zagospodarowania...”
(s. 269) (to ostatnie słowa książki).

Rewolta?

Ważna książka pt. *Jakościowe badania pedagogiczne* Dariusza Kubinowskiego jest między innymi przestrzenią wartościowego sprzęgnięcia rozważań wielu autorów mówiących w różnych stylach i z różnych miejsc akademickich podziałów o metodologicznych przemianach: od zmacenia dyscyplinarnych granic ku integralności humanistyki. Dynamika tych przemian jest rewolucyjna, acz „cicha”, jak za Normanem K. Denzinem, Yvonną S. Lincoln podkreśla Kubinowski. Natomiast czytając Stanisława Ossowskiego, stwierdza: „Okazuje się bowiem, że poznawanie człowieka wymaga szerszej i bardziej integralnej perspektywy, aniżeli wyznaczają je tradycyjne dyscypliny nauk społecznych czy humanistycznych, a przy tym poznanie naukowe nie jest jedynym z możliwych sposobów docierania do pogłębionego rozumienia zjawisk typowo ludzkich. Zauważyć

w miejscach, w których się pojawiają, często unoszą sporo z wagi, jaką postuluję dla listy proponowanej w głównym tekście.

należy, że wspomniana powyżej rewolucja jest właściwie powrotem do synergii myślenia o człowieku znanej już w czasach starożytnej Grecji, w której nie stosowano ostrego rozdziału między filozofią, naukami społecznymi i twórczością literacką, poetycką²⁴. Z jednej strony odnajdujemy w tym krótkim fragmencie akcenty, które mogliśmy odnaleźć wśród postulatów książki Krzysztofa Maliszewskiego. Z drugiej, asumpt ku temu, by nie mogło dziwić, iż finałowa część *Ciemnych iskier* jest w większości grecka. Autor powraca zatem do starożytnych w swoim programowym tekście: *Zagubiony styl (bez epilogu)*. Jest to o tyle jeszcze znaczące, że treść ostatniego rozdziału jest jawnie normatywna, lecz nie doświadczamy tu osadzonych w próżni rozszczeń. Już sam incipit rozpędzony został całym pasażem wcześniejszych rozważań autora: „*Ciemne iskry*, jakie możemy odnaleźć w pedagogice kultury, zakłócają jasność najbardziej ekspansywnych dyskursów pedagogicznych i kładą się cieniem na dobrym samopoczuciu reformatorów przekonanych, że co prawda wiele jeszcze jest do zrobienia, ale wszystko zmierza w dobrym kierunku, a szkoły i akademie są coraz lepsze i nowocześniejsze” (s. 241).

Na zakończenie chciałbym jednak rozważyć nie tyle zasadność, ile szanse powodzenia niepokoju pedagogicznego jako warunku myślenia o rzeczywistości wychowawczej. Otóż Krzysztof Maliszewski doskonale zdaje sobie sprawę z wagi stylu, języka, kodu dla skali możliwości, jakie daje dyskurs pedagogiczny. Optyka dwoistego światłocienia, którą promuje, jest jednakże nadal optyką, całościową perspektywą świata, która rozminie się w spotkaniu z innym – wykorzystajmy tu impuls z pism Sergiusza Hessena – światłoogładem. Jeśli Łotmanowska wizja rodzenia się sensu na styku światów znaczeń jest do dostrzeżenia tylko wewnątrz pewnej koncepcji kultury, to tylko z jej wnętrza może zostać zaakceptowana. A zatem zupełnie tak, jak Krzysztofowi Maliszewskiemu i zwolennikom opcji krytycznej (również mi bliskiej) niebezpieczne wydają się parametryzacje, pozór szkoleń i testów, złudna pewność wyników ilościowych strategii badań, niefrasobliwa łatwość zapominania o tradycji czy nieproblematyczne, wręcz przedkonwencjonalne opieranie wizji świata na wąsko rozumianej praktyce, tak scjentystyczna czy neoliberalna wizja edukacji bez poważania traktuje poetyzowanie narracji pedagogicznej, oderwaną od realnego działania pedagogikę filozoficzną, nikłą, bo często jednostkowe i lokalne, efekty badań jakościowych, nieprzydatność zaangażowania w przeszłe opowieści o wychowaniu. Potrafię sobie wyobrazić podstawy i aksjomaty wywodu przeciwko sobie (choć być może właśnie ten gest jest niedostępny w paradygmacie pozytywnym).

²⁴ D. Kubinowski: *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia. Metodyka. Ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 2010, s. 49.

Tym samym, choć niewiele jest tekstów, które z takim rozmachem jak *Ciemne iskry* wypowiadają filozoficzność pedagogiki, książka ta nie jest gwarantem **rewolty**, o którą, angażując twórczość pedagogów kultury, Krzysztof Maliszewski, Dariusz Kubinowski, Monika Jaworska-Witkowska, Lech Witkowski się upominają. Co więcej, tak wyraźna postawa może także utrudniać ofensywę, radykalizacja dyskursu z jednej strony podnosi bowiem szansę jego oddziaływania na obszarach nowych, nadaje owemu dyskursowi impet myśli mocnej i pewnej (nawet jeśli jej trzonem jest istotowa oksymoroniczność), lecz z drugiej strony ułatwia odrzucenie dyskursu, łatwe przekreślenie, wreszcie zbagatelizowanie. Bardzo niska jest suma ubezpieczeniowa genialnego tekstu – zapomniany, przemilczany, fatalnie odczytany może jedynie liczyć na odszkodowanie w postaci wrażliwego na tradycję czytelnika (tu Maliszewski jako czytelnik staje się bezcenny). Pojawia się więc pytanie o przełożenie rodzących się wciąż wybitnych postaci i ogniw humanistyki na przełom pokoleniowy. Pedagogika jest namysłem, który ma widok na jedno z większych przedpól do zdobycia (choćby w perspektywie akademickiej) i tym samym szansę, by oto przestać być dyscypliną resentymentu: nieudaną psychologią, wąską socjologią, lichą filozofią, kontekstową biologią i akcydentalnie lub wąsko dostrzegać kulturę. Co gorsza, ci, którzy dostrzegają ową ukrytą urazę, w odpowiedzi naturalnie skłaniają się ku szkodliwemu aktowi definitywnego dyscyplinarnego oderwania – od filozofii, socjologii, psychologii – który prowadzi do hermetyczności myśli sankcjonowanej nośnym hasłem wybijania się na samodzielność. Tymczasem nie o **samotność** tu idzie, lecz właśnie o **dzielność**. Pedagogika widziana jako namysł meta-humanistyczny jest wręcz szansą dla również często zapóźnionych poletek klasycznie pojmowanej dyscyplinarności – choćby pedagogiczność dla nauk historycznych wydaje się niewyczerpanym rezerwuarem akcentów podnoszących jakość naukowego rozważania przeszłości. Chodzi więc o pedagogikę bez skłonności do oddawania pola i godzenia się na paradygmatyczne czy komunikacyjne rozminięcie. Różnorodność kodów kultury nie unieważnia wagi zadań.

**Rozszerzony „spis treści” książki Krzysztofa Maliszewskiego
*Ciemne iskry***

Iskry ciemnego światła (prolog)

**Część I
Napięcia pedagogiczne**

Dwoistość – dialektyczny sposób bycia

Nieuchronne napięcie

Myślenie dialektyczne I

Komplikacje myślenia dialektycznego

Myślenie dialektyczne II

Pedagogiczne myślenie paradoksalne

Dialektyka ja

Dialektyka etyczności

Dialektyka mowy

Dialektyka relacji

Dialektyka powszedniości

Dialektyka wiary

Dialektyka śmierci

Dać cień

Dojrzałość w kulturze

Przeciw stagnacji myśli

Aporie fundamentalne wychowania

Aufheben – dialektyczne bycie w świecie

Zwichnięcie – pedagogika zachwianych

Out of joint

Bezdomność

Ja wytrącone i pęknięte

Walka Jakuba z Bogiem

Znikomość

Kultura braku

Pochwała niedorastania

Nie-alibi – między tradycją i wolnością

Plaga bezsenności

Kanon – rezerwuar ziaren

Kształcenie jako przechowywanie (efekt obcości)

Kształcenie jako rozmowa (efekt renesansu)

Wprowadzanie w tradycję
Wolność – przestrzeń wartości
Wierność sobie
Nie-alibi w bycie
Edukacyjne bariery życia świadczącego

Etyczność – finezyjna odpowiedzialność a grawitacja (nie)istnienia

Etyczność – dramatyczny język pedagogiki

I l y a

Wychowanie jako odpowiedzialność

Moment słuchania

Moment dialogu

Moment inwencji

Między wzorem a wrażliwością

Etyka pieśczęty

Doświadczenie etyczne

Pedagogiczna nieodpowiedzialność

Część II Imponderabilia edukacyjne

Nieuchwytnie (*niedopoznanie pedagogiczne*)

Wiedza o Nieobliczalnym

Niedopoznane życie

Ulotne

Rozżarzone zagadki

Nieobliczalna edukacja

Rehabilitacja mroku

Słuchać niewyraźnych głosów

Słowo (*mądrość zaplecza*)

Ukryte pokłady

Praca słowa

Mistrzowie trudnej mowy

Oczy słów

Niemota

Arystokracja słowa

Miłość (*erros pedagogiczny*)

Wstydliva tradycja

Doświadczenie źródłowe

Objęcie rzeczywistego

Antidotum na dryf – inspiracje lekturowe
Rzadki kwiat

Głębia (*aksjomat Kerschensteinera*)

Nastrojenie

Kruszenie morza

Studnie sensu

W kurzu szkoleń

Kultura, czyli sposób bycia

Zagubiony styl (bez epilogu)

Łukasz Michalski



***Transgresje w edukacji.* Pod redakcją naukową Wiktora Żłobickiego. T. 1.
Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, 304 s.,
ISBN 978-83-7850-753-6**

Jednym z nurtów współczesnej psychologii jest transgresjonizm, którego główne założenie stanowi teza o działaniach transgresyjnych lub transgresji właściwych naturze ludzkiej. Termin „transgresja” w psychologii oznacza działania, które polegają na tym, że człowiek – najczęściej świadomie i intencjonalnie – przekracza dotychczasowe granice swoich możliwości i osiągnąć po to, aby zdobyć nowe wartości. Inaczej mówiąc: są to czyny – wyczyny wartościotwórcze, pozwalające przekształcić świat i własne „ja”, będące źródłem kultury oraz cywilizacji. Mogą to być akty konstruktywne i destruktywne – mogą pomnażać dobro, ale również zwiększać rozmiary zła¹.

Wiedzę o transgresji można zastosować także w edukacji. Zgodnie z założeniami transgresjonizmu, ważnym celem nauczania staje się kształcenie sprawców, zdolnych do rozwiązywania problemów transgresyjnych, twórczych i ekspansywnych. Strategicznym celem kształcenia transgresyjnego jest stymulowanie wielostronnego rozwoju osobowości regulującej działalność człowieka, a przede wszystkim – działania transgresyjne, czyli transgresje twórcze i ekspansywne, przekraczające dotychczasowe granice osiągnięć jednostki. Dzięki temu rodzajowi kształcenia człowiek

¹ Podaję za: J. Kozielski: *Transgresjonizm.* W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* Red. T. Pilch. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2007, s. 780.

staje się sprawcą nie tylko zdolnym do przystosowania się do zastanego świata, lecz także umiejącym go zmieniać².

Recenzowana praca zbiorowa *Transgresje w edukacji* pod redakcją naukową Wiktora Żłobickiego z Uniwersytetu Wrocławskiego prezentuje interesujący przegląd stanowisk reprezentantów nauk pedagogicznych, którzy podjęli próbę opisanie różnych obszarów edukacji w kontekście transgresji. Jak przytacza we *Wstępie* redaktor naukowy opracowania, transgresji „rozumianej jako przekraczanie granic, progów materialnych, społecznych lub symbolicznych, prowadzące do zmian o charakterze pozytywnym lub negatywnym dla jednostki i/lub społeczeństwa” (s. 9).

Recenzowana książka składa się z czterech części, w których teksty zostały podporządkowane określonej tematyce. W pierwszej części przedstawiono pojęcie transgresji w edukacji i otoczeniu społecznym; w drugiej podjęto tematykę transgresji w perspektywie pedeutologicznej; trzecia część zawiera teksty, w których pojęcie transgresji ujęto z perspektywy edukacji wczesnoszkolnej; czwarta część, zarazem ostatnia, prezentuje artykuły o transgresyjnym wymiarze specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży.

Pierwszą część pracy otwiera tekst Bogusława Śliwerskiego pt. *Pedagogika na progu innych nauk społecznych, czyli o potrzebie powrotu do hybrydowych dyscyplin naukowych*. Autor przedstawia niuanse rywalizacji o wyższy status naukowy i dominację ekspercką w społeczeństwie pomiędzy psychologią pedagogiczną a pedagogiką psychologiczną. W zakończeniu opracowania stanowczo przekonuje, iż „maksymalizowanie jakości specjalistycznych badań w każdej dyscyplinie naukowej nie wyklucza przecież w żadnej mierze jednoczesnego integrowania ich wyników czy podejmowania wspólnych wysiłków w grupach o jednorodnych przedmiotach badań” (s. 28–29). Autorem kolejnego artykułu jest redaktor naukowy opracowania. Wiktor Żłobicki interesująco przedstawia okoliczności, jakie towarzyszą przechodzeniu młodych ludzi z systemu edukacji akademickiej na rynek pracy. Okres ten określa mianem tranzycji, czyli czasu pomiędzy zakończeniem danego szczebla edukacyjnego a pozyskaniem zatrudnienia przez absolwentów. Kolejny tekst – Ewy Sokołowskiej *Transgresyjne konteksty edukacji osób starszych* – przedstawia transgresyjne konteksty edukacji osób starszych. Jego autorka słusznie zauważa, że „nie jest łatwo nadać za zmieniającą się rzeczywistością. Dlatego warto stale się uczyć i koegzystować z innymi osobami, aby nie zostać wykluczonym z życia społecznego” (s. 44). Przedmiotem rozważań w następnych dwóch artykułach są dzieci i młodzież szkolna. Małgorzata Brodacka ujawnia kompetencje społeczne młodzieży i jej aktywność na portalach społecznościowych. Z kolei Renata Michalak przedstawia doświadczenia adapta-

² Ibidem, s. 781–782.

cyjne czwartoklasistów w kontekście kształtowania zaufania społecznego. Kolejny tekst (Agnieszki Jankowskiej *Zaufanie rodziców do szkoły. Wybrane konteksty i kontrowersje*) podejmuje istotną problematykę, jaką jest zaufanie rodziców do szkoły. Autorka tego artykułu postawiła wiele interesujących pytań i starała się udzielić na nie odpowiedzi na podstawie wyników badań własnych. Między innymi zastanawiała się, czy zaufanie rodziców do nauczycieli, dyrekcji, pracowników administracji i obsługi szkolnej maleje czy rośnie w miarę pokonywania przez dziecko kolejnych etapów edukacyjnych (s. 74). Pierwszą część pracy zamyka tekst prezentujący przykłady barier w edukacji dzieci i młodzieży ze środowisk wiejskich (autorka: Justyna Miko-Giedyk).

W drugiej części opracowania znalazło się pięć artykułów, które w centrum swoich rozważań stawiają postać nauczyciela. Joanna Malinowska, autorka pierwszego z tekstów, podejmuje próbę nakreślenia kompetencji przyszłych nauczycieli w czasie pomiędzy zakończeniem edukacji akademickiej a podjęciem pierwszej pracy. Słusznie przekonuje o konieczności wiązania wiedzy teoretycznej z możliwością jej stosowania we własnej pracy jeszcze w okresie studiów. W kolejnym tekście szczegółowo przedstawiono zasady obowiązującego systemu awansu zawodowego nauczycieli i ocenę tego systemu przez badanych nauczycieli (autorka: Ewa Musioł). Tematykę kształtowania się tożsamości zawodowej na przykładzie współczesnych nauczycieli poruszył w swoim artykule *Momenty transgresyjne w biografii a kształtowanie się tożsamości zawodowej współczesnych nauczycieli* Michał Tomczak. Zdaniem tego autora, prezentowane wyniki badań dowodzą, że „nauczycielskie biografie są pełne momentów transgresyjnych. Momenty te są [...] niezwykle istotne, stanowiąc kontekst, punkt odniesienia czy tło w procesie kształtowania się poczucia tożsamości zawodowej” (s. 130). Opierając się na włoskich doświadczeniach w integracji, Antoni Michno opisuje proces profesjonalizacji zawodu nauczyciela wspomagającego – surdopedagoga. Drugą część zamykają rozważania Rafała Majznera (*Samoocena nauczycieli wczesnej edukacji w zakresie kompetencji muzycznych. Doniesienie z badań*), który na podstawie badań własnych przedstawia samoocenę nauczycieli wczesnej edukacji w zakresie kompetencji muzycznych. Autor słusznie zwraca uwagę na istotne problemy w edukacji przyszłych nauczycieli wychowania wczesnoszkolnego, którzy – zdaniem Majznera – „w większości nie są przygotowani do prowadzenia zajęć muzycznych, a tym bardziej integrowania ich z innymi obszarami edukacyjnymi” (s. 146).

Trzecia część opracowania, podobnie jak poprzednia, zawiera pięć artykułów. W zamieszczonych tutaj tekstach została podjęta tematyka transgresji w edukacji wczesnoszkolnej. Pierwsze trzy podejmują (ogólnie), jakże obecnie istotną i szeroko dyskusowaną w różnych środowiskach, problematykę dojrzałości szkolnej dziecka rozpoczynają-

cego naukę w wieku 6 lat. Szkic transgresyjnego wymiaru aktywności poznawczej dziecka rozpoczynającego naukę w szkole prezentuje tekst Ewy Kochanowskiej. Natomiast dojrzałość szkolną w kontekście wieloaspektowego przekraczania progów edukacyjnych przez dziecko analizuje w swoim artykule Barbara Górecka-Mostowicz. Z kolei Joanna Skibska przedstawia założenia i rozwiązania związane z realizacją obowiązku szkolnego dzieci sześciolatek, co stanowi bardzo dobre uzupełnienie wcześniej prezentowanych wywodów. Problemy indywidualizacji nauczania w przestrzeni klasy szkolnej w percepcji nauczycieli wczesnej edukacji analizuje Monika Jurewicz. Autorka tekstu *Problemy indywidualizacji nauczania w przestrzeni klasy szkolnej w percepcji nauczycieli wczesnej edukacji* słusznie twierdzi, iż „nauczanie uwzględniające zróżnicowane potrzeby i zdolności uczniów w chwili obecnej jest nie tyle przejawem dobrej praktyki, ile koniecznością” (s. 193), i – opierając się na wynikach badań własnych – przedstawia opinię samych nauczycieli o tym, jak są oni przygotowani do zindywidualizowanej pracy z uczniem. Justyna Truskolaska, autorka ostatniego w trzeciej części tekstu – *Program „Drawing Children into Reading” – transgresje w edukacji początkowej* – prezentuje mało znany w polskiej edukacji początkowej program *Drawing Children into Reading* autorstwa Wendy Anderson Halperin – amerykańskiej pisarki, a także ilustratorki książek dla dzieci i młodzieży. Pisze, na czym polega nowatorstwo programu. Jednocześnie w konkluzji tekstu zastanawia się, „czy omawiany program jest rzeczywiście nowością w pracy pedagoga edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej” (s. 214), czy nie jest podobny do innych metod/programów już wcześniej upowszechnionych.

Ostatnia, czwarta część recenzowanego opracowania zawiera siedem artykułów, których tematyka została ulokowana wokół specjalnych potrzeb edukacyjnych dzieci i młodzieży. Prezentowane zagadnienia stanowią zbiór cennej wiedzy, wskazówek do działań dla grona nauczycieli i wychowawców, którzy podejmują pracę z uczniami o specjalnych/specyficznych potrzebach edukacyjnych.

Część czwartą otwiera tekst Barbary Pieronkiewicz o koncepcji nauczania transgresyjnego jako odpowiedzi na specjalne potrzeby edukacyjne współczesnej młodzieży. W interesujący sposób przedstawiono tu refleksje dydaktyczne na podstawie wybranych przykładów. Anna Witek i Izabela Maria Łukasik w swoim artykule przekonują o potrzebie rozwijania wybranych kompetencji uczniów ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się. Kolejny tekst – Agnieszki Pawluk-Skrzypek – ukazuje potrzebę rozwijania kompetencji dydaktycznych nauczycieli języka angielskiego wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Autorki artykułu *Gotowość nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dzieckiem przewlekle chorym* – Teresa Lewandowska-Kidoń i Anna Wi-

tek – na podstawie przeprowadzonych badań przedstawiają gotowość nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej do pracy z dzieckiem przewlekłe chorym. W artykule podkreślają, że „coraz więcej dzieci z chorobami przewlekłymi realizuje obowiązek szkolny w szkołach ogólnodostępnych. Dzieci te potrzebują jednak wsparcia, gdyż wypełnianie przez nie zadań dotyczących nauki szkolnej utrudniają problemy związane z chorobą” (s. 254). Uczeń zdolny stał się tematem rozważań w pozostałych trzech artykułach tej części. Stanislav Strelec i Lenka Frimlova za cel swojego tekstu stawiają rozpoznanie przyczyn barier edukacyjnych uczniów zdolnych oraz zarysowanie metod wychowawczych służących pokonywaniu tych barier. Autorzy na podstawie literatury naukowej z zakresu pedagogiki i psychologii, zarówno krajowej (czeskiej), jak i zagranicznej, przygotowali szereg cennych wskazówek przede wszystkim dla rodziców, ale i dla nauczycieli uczniów zdolnych. Jan Stava przedstawia strategię usuwania barier w kształceniu uczniów zdolnych na przykładzie szkolnictwa czeskiego. Część czwartą zamyka tekst Marzeny Możdżyńskiej, która podnosi temat szans i sukcesów edukacyjnych dzieci zdolnych w rodzinach dotkniętych ubóstwem.

Recenzowana praca zbiorowa ukazuje interesujące poznawczo i empirycznie przykłady zjawiska transgresji w szeroko rozumianej edukacji. Książka stanowi znakomitą inspirację do podjęcia dalszych badań naukowych związanych z edukacją, skłania do refleksji i dyskusji, zarówno przedstawicieli nauk pedagogicznych, nauczycieli akademickich, jak i aktywnych zawodowo i przyszłych nauczycieli (studentów kierunków pedagogicznych). Na szczególną uwagę czytelnika zasługują opracowania, w których autorzy na podstawie prowadzonych badań własnych formułują istotne wskazówki służące podjęciu praktycznych działań w edukacji. Myślę, że zaprezentowane w recenzowanej publikacji badania (ich wielostronność i aktualność), wyznaczony kierunek i tematyka znajdą godnych kontynuatorów, a przedstawione wyniki będą podstawą formułowania wniosków, a nade wszystko podejmowania konkretnych rozwiązań służących usprawnianiu rzeczywistości, w której dorasta młode pokolenie. Ponadto kompozycja prezentowanych treści, nowoczesny przekaz i język narracji wzbogacone zostały interesującą i estetyczną stroną graficzną.

Z pewnością dokładna lektura książki może budzić – u niektórych osób – uczucie niedosytu, spowodowane brakiem omówienia pewnych tematów, których nie uwzględnili autorzy. Nie stanowi to jednak żadnego istotnego uchybienia. Po pierwsze, jak argumentuje we *Wstępie* redaktor naukowy opracowania – „w jednej pozycji nie sposób ukazać wszystkich problemów związanych z transgresyjnym charakterem edukacji, [...] a przedstawione teksty są jedynie próbą ukazania złożoności tematu przewodniego publikacji” (s. 10). Po drugie, w ręce czytelnika tra-

fił już drugi tom opracowania³, w którym odkryte przez kolejnych badaczy nowe pola refleksji z pewnością chociaż w pewnej części zaspokoją ciekawość naukową (poznawczą) szerokiego grona odbiorców – badaczy i praktyków edukacyjnych.

³ *Transgresje w edukacji*. Red. R. Włodarczyk, I. Paszenda. T. 2. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2014, 298 s.

Agata Rzymełka-Frąckiewicz



VII Międzynarodowa Konferencja
z cyklu *Pedagogika społeczna w Europie Środkowej*
pt. *Pedagogika społeczna a zagrożenia społeczne,*
instytucjonalne i indywidualne
(Brno, 14–15 kwietnia 2015 r.)

Od siedmiu lat cyklicznie w Brnie (w Republice Czeskiej) spotykają się pedagodzy, którzy swoje zainteresowania badawcze skupiają wokół zagadnień i problemów mieszczących się w obszarze pedagogiki społecznej. Wieloletnia współpraca Katedry Pedagogiki Społecznej Uniwersytetu Śląskiego z Instytutem Mezioborowych Studii w Brnie owocuje organizowaniem międzynarodowych konferencji naukowych, których przedmiotem jest wymiana myśli i doświadczeń oscylujących wokół współczesnych problemów społeczno-kulturowych w Europie analizowanych przez pryzmat zainteresowań pedagogiki społecznej. Zorganizowana w roku 2014 konferencja koncentrowała się wokół współczesnych wielowymiarowych zagrożeń analizowanych w pryzmacie społeczno-kulturowym i wychowawczym w kontekstach zarówno ogólnospołecznych, środowiskowych, grupowych, instytucjonalnych, jak i indywidualnych. Uznano, że procesy globalizacji generują liczne zagrożenia, nieznane wcześniejszym pokoleniom; zagrożenia te skutkują brakiem poczucia bezpieczeństwa w różnych obszarach życia społecznego. Celem konferencji była kontynuacja wielowymiarowej współpracy międzynarodowej pomiędzy pedagogami społecznymi Republiki Czeskiej, Słowacji oraz Polski, a podstawową ideą naukowego spotkania pedagogów była wzajemna wymiana myśli

i naukowo-badawczych doświadczeń, a także praktycznych rozwiązań obejmujących zróżnicowaną tematycznie problematykę z zakresu pedagogiki społecznej.

Pierwszy dzień konferencji rozpoczęły obrady plenarne, po których odbyły się panele dyskusyjne w 4 sekcjach. Obrady w sekcji 1 koncentrowały się wokół różnorodnych zagrożeń, jakie współcześnie powstają na tle dokonujących się intensywnych procesów społecznych, kulturowych, ekonomicznych, technologicznych, implikujących degradację społeczną, kulturową czy ekonomiczną. Tematyka obrad w sekcji 2 skupiła się wokół zagrożeń instytucjonalnych, którymi są negatywne w znaczeniu psychospołecznym, kulturowym, wychowawczym zjawiska, wynikające z charakteru i warunków funkcjonowania instytucji zajmujących się edukacją, oświatą, wychowaniem, pomocą człowiekowi i opieką nad nim, a także wspomaganiem rozwoju człowieka. Obrady w sekcji 3 ukierunkowane były na indywidualne konsekwencje zagrożeń społecznych warunkujących jakość życia, możliwość działań profilaktycznych i pomocowych. Przedmiotem zainteresowania sekcji były między innymi zagrożenia związane z zaspokojeniem potrzeb egzystencjalnych i bezpieczeństwa, zagrożenia dobrostanu zdrowia, nieprzestrzeganie praw pacjenta, uzależnienia substancjalne, ponadto zachowania kompulsywne, stosowanie przemocy i konsekwencje jej doświadczania, sieroctwo społeczne czy oszustwa telemarketingowe. Sekcja 4 była sekcją posterową, w której uczestnicy konferencji mogli zaprezentować w formie posterów dowolne zagadnienia korespondujące z tematem konferencji.

W każdej z sekcji toczyła się ożywiona dyskusja, w której referenci mieli możliwość odpowiedzieć na pytania słuchaczy i tym samym rozwinąć podejmowany przez siebie temat.

Zagadnienia będące przedmiotem dyskusji podczas konferencji były analizowane przez pryzmat diagnozy społecznej, a także możliwości projektowanych strategii pomocowych na zróżnicowanych poziomach życia społecznego z uwzględnieniem specyfiki poszczególnych krajów. Pedagodzy społeczni rozpatrywali rozmiary zagrożeń w perspektywie zarówno globalnej, jak i lokalnej, a także poszukiwali możliwości ich ograniczenia i proponowali rozwiązania pomocowe z uwzględnieniem prakseologicznej funkcji pedagogiki społecznej.

Na zakończenie konferencji miały miejsce oficjalne podziękowania dla organizatorów i uczestników, a uroczysta kolacja stanowiła okazję do wymiany poglądów i integracji uczestników reprezentujących ośrodki naukowe z Czech, Polski i ze Słowacji.



Ogólnopolska Konferencja Naukowa

Wartość życia a wychowanie

w 20. rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II „*Evangelium vitae*”

(Lublin, 25 marca 2015 r.)

„Ewangelia życia znajduje się w samym sercu orędzia Jezusa Chrystusa. Kościół każdego dnia przyjmuje ją z miłością, aby wiernie i odważnie głosić ją jako dobrą nowinę ludziom wszystkich epok i kultur”¹. Tymi słowami Jan Paweł II rozpoczyna encyklikę, której celem jest potwierdzenie wartości i nienaruszalności życia ludzkiego. Encyklika została wydana 25 marca 1995 roku. Pisząc ją, Papież jednoznacznie opowiedział się przeciw karze śmierci oraz potępił aborcję i eutanazję. Jan Paweł II wskazał, że jedynie Bóg może decydować o momencie śmierci człowieka².

Dnia 25 marca 2015 roku miała miejsce zorganizowana przez Katedrę Pedagogiki Rodziny Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II i Fundację „Aktywni Rodzice” konferencja naukowa na temat: *Wartość*

¹ Jan Paweł II: Encyklika „*Evangelium Vitae*” Ojca Świętego Jana Pawła II do biskupów, do kapłanów i diakonów, do zakonników i zakonnice, do katolików świeckich oraz do wszystkich ludzi dobrej woli o wartości i nienaruszalności życia ludzkiego. Plik pdf. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/pl/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_25031995_evangelium-vitae.html [dostęp: 3.07.2015], s. 1.

² Informacje zawarte na okładce Encykliki „*Evangelium Vitae*”. Jan Paweł II: *Evangelium vitae*. Warszawa: Katolicka Agencja Informacyjna, 1995.

życia a wychowanie w 20. rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II „*Evangelium vitae*”.

Zagadnienia poruszane podczas konferencji skupiały się na kluczowych przesłankach płynących z treści zawartych w niniejszej encyklice. Głównym celem konferencji było podjęcie interdyscyplinarnej refleksji nad wartością życia w perspektywie wychowania. W czasie współczesnych przemian społecznych, kulturowych wartość życia nie uległa zmianie, ale bywa zagrożona. Jubileusz ogłoszenia encykliki zachęcił organizatorów do przywołania nauczania Papieża i analizy problematyki wychowawczej w obszarze wartości ludzkiej egzystencji w kontekście dokonujących się przemian³.

Jako tematy do dyskusji w sekcjach organizatorzy zaproponowali następujące zagadnienia:

1. Wychowanie osoby ludzkiej – jej wartość i godność.
2. Rodzina jako „sanktuarium życia”.
3. Wartość ludzkiego życia w okresie prenatalnym.
4. Wartość życia ludzkiego w starości i cierpieniu.
5. Zagrożenia wartości życia⁴.

W konferencji, która skupiła wielu badaczy pedagogicznej problematyki wartości życia z różnych ośrodków w Polsce, wzięło czynny udział około 45 osób. Szeroko reprezentowane były ośrodki akademickie z Polski: Akademia Ignatianum, Akademia Techniczno-Humanistyczna w Białymostku, Krakowska Akademia im. A.F. Modrzewskiego, Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach, Uniwersytet Marii Skłodowskiej-Curie, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Opolski, Uniwersytet w Kijowie na Ukrainie, Wyższe Seminarium Duchowne w Kielcach.

Obrazy konferencji przebiegały w trzech sesjach: dwie pierwsze miały charakter plenarny, trzecia odbywała się w sekcjach tematycznych. Na zakończenie konferencji zaprezentowano sprawozdawczą relację z pracy w poszczególnych sekcjach. Był również czas na dyskusję, refleksję oraz podsumowanie.

Rozpoczęcie konferencji zostało poprzedzone mszą świętą w kaplicy Matki Bożej Nadziei KUL w Kampusie Wschodnim przy Drodze Męczenników Majdanka 70.

Konferencję otworzyli dziekan Wydziału Nauk Społecznych KUL ks. dr hab. prof. KUL Stanisław Fel, który powitał wszystkich zgromadzonych gości oraz przypomniał, że celem konferencji jest wychowanie do wartości, a przede wszystkim do wartości życia. Drugą osobą otwierającą

³ Z ogólnej informacji podanej przez organizatorów konferencji.

⁴ Informacje z programu konferencji.

konferencję był dyrektor Instytutu Pedagogiki KUL ks. prof. dr hab. Marian Nowak. We wprowadzeniu podkreślił konieczność podejmowania rozważań na temat wychowania do wartości podstawowych. Wyraził również wdzięczność za możliwość odkrywania w nas samych „ludu życia” i „ludu dla życia”. Krótkie słowo wstępne wygłosiła również kierownik Katedry Pedagogiki Rodziny dr hab. Danuta Opozda.

Obrady plenarne pod tytułem *Wychowanie ku wartości życia* zostały podzielone na dwie sesje. W pierwszej sesji pod przewodnictwem dr. hab. prof. UKSW Stanisława Chrobaka wystąpienia rozpoczęła dr hab. prof. KUL Alina Rynio referatem zatytułowanym: *Istotowo-pedagogiczny aspekt kształtowania szacunku dla życia ludzkiego w świetle encykliki „Evangelium vitae” Jana Pawła II*. Prelegentka przywołała niebezpieczne przejawy braku poszanowania dla życia ludzkiego, wskazując jednocześnie na ich źródło, które tkwi w błędnej koncepcji człowieka, akceptacji aborcji, eutanazji oraz przemocy i dyskryminacji. Autorka wystąpienia poświęciła również wiele uwagi konieczności kształtowania szacunku dla życia ludzkiego w rodzinie.

Następnie głos zabrała prof. zw. dr hab. Katarzyna Olbrycht, która skupiła się na *Kształtowaniu postaw warunkujących rozwój osoby ludzkiej w świetle encykliki „Evangelium vitae”*. W swojej wypowiedzi podkreśliła, że wobec rosnącej presji kultury śmierci wymaga się aktywnej obrony godności człowieka. Istotną rolę w realizacji tego zadania zauważała w procesie wychowania. Wskazała również, że w świetle encykliki ważne jest kształtowanie następujących postaw: szacunku, służby oraz troski i odpowiedzialności za drugiego.

Kolejną prelegentką była prof. Krakowskiej Akademii dr hab. Teresa Olearczyk. W wystąpieniu *Życie uniwersalną i niepodważalną wartością w koncepcjach rodziny i wychowania w cywilizacji chaosu i konsumpcjonizmu* wskazała na ogromną rolę rodziny w kształtowaniu systemu wartości i w wychowaniu, które mają istotny wpływ na rozwój umiejętności poszanowania życia własnego i innych ludzi.

Drugą sesję konferencji pod przewodnictwem prof. zw. dr hab. Katarzyny Olbrycht rozpoczęło wystąpienie ks. prof. dr hab. Mariana Nowaka zatytułowane *Wartości życia człowieka do powołania i odpowiedzialności*. W swojej wypowiedzi prelegent podkreślił, że człowiek wychowany do odpowiedzialności i powołania posiada zdolność słuchania, broni wartości i godności życia.

Na konferencji podjęty został również temat samobójstw i eutanazji. Ks. prof. zw. dr hab. Jan Śledzianowski w wystąpieniu *Ewangelia życia a wzrastająca liczba samobójstw i przyzwolenia na eutanazję* wskazał je jako przejawy dechrystianizacji oraz cywilizacji śmierci zagrażające współczesnej ludzkości. Drastycznie wzrastająca liczba tych zjawisk wymaga szerszej analizy i refleksji. Prof. J. Śledzianowski stwierdził, że „kołem ra-

tunkowym” dla osób z grupy ryzyka jest budzenie poczucia sensu życia poprzez przykazanie miłości samego Boga, drugiej osoby oraz siebie samego.

Temat dotyczący dylematu początku i końca życia człowieka w praktyce lekarskiej został podjęty przez lek. med. Justynę Kingę Stępkowską w referacie pt. *Dylematy dotyczące początku i końca życia człowieka w praktyce lekarskiej*. Prelegentka w pierwszej części wystąpienia podkreśliła, że niezaprzeczalnie za początek życia uznaje się moment zapłodnienia. W dalszej części referatu poddała dyskusji następujące zagadnienia: klauzula sumienia, antykoncepcja hormonalna i jej konsekwencje – aborcja, niepłodność, *in vitro*, inżynieria genetyczna, daremna terapia oraz eutanazja.

Na zakończenie drugiej sesji plenarnej wystąpiła reprezentantka Fundacji „Aktywni Rodzice” i jednocześnie współorganizatorka konferencji mgr Ewa Kuszewska. Najpierw przedstawiła genezę fundacji i jej działalności. Stwierdziła również, że aktywne rodzicielstwo powinno być przede wszystkim skoncentrowane na byciu z dzieckiem, poświęcaniu mu czasu i uwagi. Ponadto przedstawiła formę „otwartego przedszkola”, której celem jest pomoc dziecku i rodzicom w adaptacji przedszkolnej.

Po wymienionych wystąpieniach i przerwie obiadowej rozpoczęły się obrady w pięciu sekcjach tematycznych.

Uczestnicy pierwszej sekcji, której obradom przewodniczyli dr hab. prof. KUL Lucyna Dziaczkowska i ks. dr Marek Jeziorański, podjęli refleksje na temat wychowania osoby ludzkiej – jej wartości i godności. Prelegenci poruszali zagadnienia związane z pedagogią miłości, wychowaniem do wartości: miłości i nadziei, które stanowią podstawową drogę do wszechstronnego rozwoju człowieka. Podjęty został również problem godności osoby ludzkiej w kontekście działań w sferze mediów. Istotne okazały się także zagadnienia pedagogiczne – tematyka dotycząca odpowiedzialnego i kompetentnego wychowawcy, którego zadaniem powinno być wskazywanie wychowankowi optymalnej drogi życiowej. Refleksje wzbogacone zostały o wskazanie sposobów i możliwości skłaniających człowieka do przyjęcia postawy ochrony życia.

Prace w kolejnej sekcji, której przewodzili ks. prof. dr hab. Marian Nowak i dr hab. Danuta Opozda, dotyczyły rodziny jako „sanktuarium życia”. Swoimi doświadczeniami podzielił się prof. Międzynarodowej Akademii w Kijowie Aleksander Korman, który zaprezentował sposoby działania na rzecz rodziny na Ukrainie i znaczenie transformacji wartości jako czynnika zmieniającego kształt życia współczesnej rodziny ukraińskiej. W sekcji tej podjęto także refleksję nad rodziną wielodzietną, problematyką wychowania przyszłego kapłana i wspierania go przez rodzinę na drodze powołania. Dwa końcowe referaty dotyczyły ujmowania problematyki aksjologicznej w odniesieniu do wychowania dziecka w rodzinie.

Sekcja trzecia pod przewodnictwem dr hab. prof. KUL Aliny Rynio i mgr Justyny Marcinkowskiej poświęcona została wartości życia ludz-

kiego w okresie prenatalnym. Poruszane tematy w znacznej części dotyczyły zagadnień związanych z odpowiedzialną prokreacją jako szansą dla rozwoju dziecka, znaczeniem relacji z dzieckiem nienarodzonym, pamięci prenatalnej oraz metodzie naturalnego planowania rodziny. Pod dyskusję poddane zostały następujące problemy: aborcja, prawo do życia oraz eugenika współczesna.

Prelegenci w sekcji czwartej, której przewodniczyli dr hab. prof. KUL Ryszard Skrzyniarz oraz dr Lidia Pietruszka, swoje refleksje skupili na zagadnieniach związanych z wartością życia ludzkiego w starości i cierpieniu. Tematy wystąpień dotyczyły znaczenia aktywności osób starszych w społeczności i rodzinie, roli mądrości w radzeniu sobie w późnej dorosłości. Zwrócono również uwagę na wartość życia w obliczu choroby psychicznej oraz na to, że cierpienie może być darem. Jedna z prelegentek przedstawiła wyniki badań dotyczących postaw młodych osób wobec ludzi starszych.

Ostatnia sekcja – pod przewodnictwem prof. Krakowskiej Akademii dr hab. Teresy Olearczyk i ks. dr. Mariusza Sztaby – poświęcona została zagrożeniom wartości życia. Zaprezentowano listę zagrożeń dla godności życia, do których należą między innymi: osiągnięcia współczesnej biologii i medycyny, oddzielenie sfery życia seksualnego od przekazywania życia, nadawanie związkom małżeńskim charakteru nielegalnego, złe pojęta wolność oraz hedonizm. Prelegenci swoje refleksje poświęcili także karze śmierci w doktrynie Kościoła i polskim prawie oraz ewangelii życia w kontekście wykluczenia społecznego przestępców.

Po obradach zaprezentowano sprawozdanie z sekcji tematycznych oraz miała miejsce dyskusja. Następnie organizatorzy podsumowali i zakończyli konferencję.

W trakcie obrad uczestnicy konferencji mogli się zapoznać z publikacjami pracowników Katedry Pedagogiki Rodziny oraz materiałami Fundacji Małych Stópek. W przerwach organizatorzy i prelegenci udzielali wywiadów dla Radia Er, które objęło konferencję patronatem medialnym.

Konferencja *Wartość życia a wychowanie w 20. rocznicę ogłoszenia encykliki Jana Pawła II „Evangeliium vitae”* umożliwiła pochylenie się nad zagadnieniami związanymi z wychowaniem do wartości i godnością życia ludzkiego. Prelegenci w swoich przemówieniach podjęli problematykę zarówno odpowiedzialności za wychowanie na każdym etapie życia, przekazywania wartości podstawowych, jak i zagrożeń wynikających z transformacji społecznej i rozwoju techniki. Spektrum problemów wpisujących się w tematykę konferencji zachęca do podjęcia kolejnych podobnych inicjatyw poświęconych wartości życia, a prowadzone debaty ukazały, że nauczanie Jana Pawła II wciąż jest aktualne.

Recenzenci

Redakcja ogłasza listę Recenzentów w ostatnim numerze z danego roku oraz na stronie internetowej czasopisma

Dla Autorów

Szczegółowe informacje dotyczące nadsyłania tekstów oraz procedury wydawniczej znajdują się na stronie internetowej czasopisma: www.chowanna.us.edu.pl

Prenumerata

Zamówienia dotyczące prenumeraty „Chowanny” przyjmuje Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego: zamowienia.wydawnictwo@us.edu.pl

„Chowanna” została zamieszczona
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Redakcja i korekta
Magdalena Starzyk

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Łamanie
Grażyna Szewczyk

Copyright © 2015 by
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISSN 0137-706X
(wersja drukowana)
ISSN 2353-9682
(wersja elektroniczna)

Wydawca
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice
www.wydawnictwo.us.edu.pl
e-mail: wydawus@us.edu.pl

Wydanie I. Nakład: 230 + 50 egz. Ark. druk. 20,25.
Ark. wyd. 23,5. Papier Sora Matt Plus 90 g vol. 1.2

Cena 30 zł (+ VAT)

Druk i oprawa:
EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek

**Czasopisma objęte patronatem
Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN lub jego zespołów:**

BIULETYN HISTORII WYCHOWANIA

www.historiawychowania.amu.edu.pl/biuletyn.html

CHOWANNA

www.chowanna.us.edu.pl

PAREZJA

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN
www.parezja.uwb.edu.pl

PEDAGOGIKA SPOŁECZNA

<http://pedagogium.pl/wydawnictwo/pedagogika-spoleczna.html>

PROBLEMY WCZESNEJ EDUKACJI

www.pwe.ug.edu.pl

PRZEGLĄD PEDAGOGICZNY

www.przegladpedagogiczny.ukw.edu.pl

ROCZNIK PEDAGOGICZNY

www.staff.amu.edu.pl/~pedszkol/rocznik_pedagogiczny

STUDIA PEDAGOGICZNE

<http://spedagogiczne.ptp-pl.org>

STUDIA Z TEORII WYCHOWANIA

http://nowa.chat.edu.pl/skroty/studia_z_teorii_wychowania.htm

Więcej o książce



CENA 30 ZŁ
(+VAT)

ISSN 2353-9682