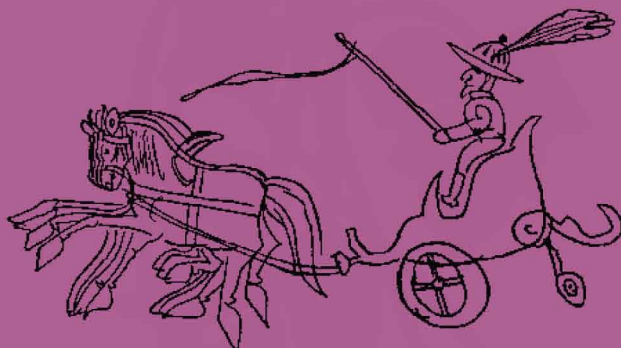


CHOWANNA

2015

TOM 2 (45)



Rysunki naszego batalisty są utworami stosunkowo bardzo młodego i przedwcześnie rozwiniętego rysownika. [...] Jakie jednak te schematy są czarujące w tym połączeniu prostodusznej prostoty z jakimś diabelsko-junackim temperamentem wojskowym. [...] jak składnie i sprężysto układają się nogi tych koni do biegu i skoku, jak naturalnie chodzą w stawach, jaki ogień żyje w tych graficznych manekinach [...]. Czy nie przypominają się nam rysunki na wazach greckich, rysunki z okresu heroicznego?

Stefan Szuman
(„Chowanna” 1931, nr 1)

W numerze między innymi

Kultura wizualna – konteksty edukacyjne



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015





CHOWANNA

2015

TOM 2 (45)

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), Krzysztof Maliszewski (pedagogika kultury), 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

Beata Mazepa-Domagąła

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 Wydziału Pedagogiki i Psychologii
Uniwersytetu Śląskiego oraz Wydawnictwa Uniwersytetu Śląskiego

Adres Redakcji / Editorial address: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego
40-126 Katowice, ul. M. Grażyńskiego 53 (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	
Kultura wizualna – konteksty edukacyjne (pod redakcją Beaty Mazepy-Domagały)	
Człowiek – edukacja – wartości w dobie kultury wizualnej. Przedmowa (<i>Beata Mazepa-Domagała</i>)	15
Stanisław Juszczyk: Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne	17
Joanna Maria Garbula: Życie codzienne zapisane w fotografiach. Ana- liza fotografii jako materiału empirycznego	31
Ewa Wysocka: Jakość życia młodego pokolenia w kulturze imagologicz- nej – refleksja pedagoga	47
Beata Pitula, Wiesława A. Sacher: Między obrazem a dźwiękiem. Na- uczyciel wobec współczesnej kultury medialnej	71
Beata Mazepa-Domagała, Teresa Wilk: Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszym wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery	89
Alicja Ungeheuer-Gołąb: Obrazek na całe życie. O roli pierwszych obrazów/ilustracji w życiu dziecka na przykładzie autoświadczania .	105
Anna Brosch: Wpływ przekazów medialnych na kształtowanie wzorca kobiecości u dzieci w wieku przedszkolnym (na przykładzie animowanych filmów Włalda Disneya)	119
Katarzyna Krasoń: Pomaluj mnie na czerwono-niebiesko. O barwach w optyce dziecięcej	133

Michalina Iłska, Hanna Przybyła-Basista: Kultura wizualna a kształtowanie się rodzicielstwa w prenatalnym okresie rozwoju dziecka	161
---	-----

Studia i rozprawy

Karina Leksy: Ciało w kulturze wizualnej – wybrane konteksty . . .	185
Magdalena Hyla: Wybrane aspekty kultury wizualnej a obraz i akceptacja ciała. Implikacje behawioralne	199
Sylwia Polcyn-Matuszewska: Edukacja seksualna w doświadczeniach nastoletnich matek. Studium przypadku	219
Magdalena Woynarowska-Sołdan: Projekt <i>Promocja zdrowia pracowników szkoły</i> . Podstawy teoretyczne i koncepcja	239
Anita Stefańska: Theater Therapy for Young People with Intellectual Disabilities	261
Monika Noszczyk-Bernasiewicz: Juvenile Delinquency in Poland. Dimensions and Selected Forms of Response	275
Agnieszka Lewicka-Zelent: Sprawiedliwość naprawcza w poglądach osób pozbawionych wolności	293

Recenzje, komunikaty, polemiki

Teresa Wilk: <i>Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, 278 s., ISBN 978-83-8012-368-7 (<i>Halina Guzy-Steinke</i>).	317
Agnieszka Majewska-Kafarowska: <i>Narracje biograficzne kobiet a poczucie tożsamości</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, 288 s., ISBN 978-83-226-1954-4 (<i>Łukasz Michalski</i>)	325

Table of Contents

From the Editors	9
Monographic Part	
Visual Culture – Educational Contexts (edited by Beata Mazepa-Domagala)	
Man – Education – Values in the Age of Visual Culture. Preface (<i>Beata Mazepa-Domagala</i>)	15
Stanisław Juszczyk: Visual Culture – Chosen Theoretical Studies and Empirical Research	17
Joanna Maria Garbula: Everyday Life Documented in Photographs. Analysis of a Photograph as an Example of Empirical Material . . .	31
Ewa Wysocka: The Young Generation’s Quality of Life in the Imagological Culture: an Educator’s Reflection	47
Beata Pituła, Wiesława A. Sacher: Between an Image and Sound: a Teacher and the Contemporary Media Culture	71
Beata Mazepa-Domagala, Teresa Wilk: Education in Visual Arts, or, Preparing Early Primary School Children for Perception and Creation of Their Surrounding Iconosphere	89
Alicja Ungeheuer-Gołąb: The Picture for the Whole Life. On the Role of First Pictures/Images in Kid’s Life. Autopsy-based Remarks .	105
Anna Brosch: The Influence of Media Coverage on the Formation of the Model of Femininity in Pre-School Children (Based on Walt Disney’s Animated Films)	119

Katarzyna Krasoń: <i>Paint Me Red and Blue: On Colours in Children's Optics</i>	133
---	-----

Michalina Ilska, Hanna Przybyła-Basista: <i>Visual Culture and Formation of Parenting in the Prenatal Period of Child Development</i> . . .	161
---	-----

Studies and Essays

Karina Leksy: <i>The Body in Visual Culture: Selected Contexts</i>	185
--	-----

Magdalena Hyla: <i>The Selected Aspects of Visual Culture, the Image and Acceptance of Body and Their Behavioral Implications</i>	199
---	-----

Sylwia Polcyn-Matuszewska: <i>Sex Education in the Experiences of Teenage Mothers. Case Study</i>	219
---	-----

Magdalena Woynarowska-Sołdan: <i>Project Health Promoting of School Staff. Theoretical Basis and Concept</i>	239
--	-----

Anita Stefańska: <i>Theater Therapy for Young People with Intellectual Disabilities</i>	261
---	-----

Monika Noszczyk-Bernasiewicz: <i>Juvenile Delinquency in Poland. Dimensions and Selected Forms of Response</i>	275
--	-----

Agnieszka Lewicka-Zelent: <i>The Prisoners' Views on Restorative Justice</i>	293
--	-----

Reviews, Announcements, Polemics

Teresa Wilk: <i>Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, pp. 278, ISBN 978-83-8012-368-7 (<i>Halina Guzy-Steinke</i>).	317
---	-----

Agnieszka Majewska-Kafarowska: <i>Narracje biograficzne kobiet a poczucie tożsamości</i> . Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, pp. 288, ISBN 978-83-226-1954-4 (<i>Łukasz Michalski</i>)	325
--	-----

Inhaltsverzeichnis

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

Monografien

Visuelle Kultur im Bereich der Erziehung (bearbeitet von Beata Mazepa-Domagala)

Mensch - Bildung - Werte in der Epoche der visuellen Kultur. Vorwort (<i>Beata Mazepa-Domagala</i>)	15
Stanisław Juszczyk: Visuelle Kultur - ausgewählte theoretische Studien und empirische Forschungen	17
Joanna Maria Garbula: Der mittels Fotografien dargestellte Alltag. Die Analyse der Fotografie als eines empirischen Materials	31
Ewa Wysocka: Die Lebensqualität der jungen Generation in imagologischer Kultur - Reflexionen eines Pädagogen	47
Beata Pitula, Wiesława A. Sacher: Zwischen Bild und Ton. Der Lehrer angesichts der gegenwärtigen medialen Kultur	71
Beata Mazepa-Domagala, Teresa Wilk: Die Bildung im Bereich der visuellen Kunst d.h. zur Vorbereitung der Kinder im jüngeren Schulalter für Rezeption und Schaffung der sie umgebenden Ikonosphäre	89
Alicja Ungeheuer-Gołąb: Ein Bild fürs ganze Leben. Zur Rolle der ersten Bilder/Illustrationen im Leben eines Kindes anhand der Selbsterfahrung	105
Anna Brosch: Die Einwirkung von medialen Übermittlungen auf Entwicklung eines Weiblichkeitsmusters bei den Vorschulkindern (am Beispiel von Walt Disneys Zeichentrickfilmen)	119

Katarzyna Krasoń: Schminke mich rot und blau! Zu Farben in der Kinderoptik 133

Michalina Iłska, Hanna Przybyła-Basista: Die visuelle Kultur vs. Entwicklung der Elternschaft im pränatalen Stadium der Individualentwicklung des Menschen 161

Studien und Abhandlungen

Karina Leksy: Der Körper in der visuellen Kultur – ausgewählte Kontexte 185

Magdalena Hyla: Manche Aspekte der visuellen Kultur vs. Bild und Akzeptanz für Körper und deren Reaktionsfolgen 199

Sylwia Polcyn-Matuszewska: Die Geschlechterziehung nach Erfahrungen der jugendlichen Mütter. Fallstudie 219

Magdalena Woynarowska-Sołdan: Projekt *Gesundheitsförderung der Schulmitarbeiter*. Theoretische Grundlagen und Konzeption . . . 239

Anita Stefańska: Die Therapie mittels Theaters für die intellektuell leicht behinderte Jugend 261

Monika Noszczyk-Bernasiewicz: Die Jugendkriminalität in Polen. Ausmaß und ausgewählte Vorbeugungsmittel 275

Agnieszka Lewicka-Zelent: Die Meinungen von den Gefängnisinsassen zu Restorative Justice 293

Rezensionen, Berichte, Polemiken

Teresa Wilk: *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, 278 S., ISBN 978-83-8012-368-7 (*Halina Guzy-Steinke*). 317

Agnieszka Majewska-Kafarowska: *Narracje biograficzne kobiet a poczucie tożsamości*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, 288 S., ISBN 978-83-226-1954-4 (*Łukasz Michalski*) 325

Od Redakcji

W naukach społecznych, przede wszystkim w socjologii, pogłębionym analizom społeczeństwa ponowoczesnego częstokroć towarzyszy skierowanie uwagi poznawczej na zdominowanie kultury przez media wizualne, zwłaszcza w ostatnich dwóch wiekach. Podkreśla się, iż w kolejnych epokach historycznych obserwować można dominujące rysy kultury oralnej, werbalnej oraz wizualnej. W tej pierwszej w komunikacji międzyludzkiej dominuje słowo mówione przekazywane w bezpośrednim kontakcie społecznym. Pismo i druk pozwoliły dotrzeć do wielkiej ilości odbiorców, pokonując czas, i było, jak podkreśla Piotr Sztompka, ważnym czynnikiem powstawania społeczeństwa nowoczesnego z jego cechą masowości.

Szczególne miejsce w epoce wizualnej zajmuje obraz¹. „Obrazy przenoszą informacje, wiedzę, emocje, doznania estetyczne, wartości. Stają się przedmiotem świadomego rozszyfrowania, ale także oddziałują na podświadomość. Można je czytać jak tekst, analitycznie i fragmentami, po kolei, w sposób, który Roland Barthes określał jako studium”². Kultura wizualna to „ogół widzialnych aspektów świata społecznego, w części zobiektywizowanych w postaci obrazów oraz reguł określających ich produkcję, analizę, interpretację i ocenę; to zestaw sposobów patrzenia

¹ P. Sztompka: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 150; zob. także np. G. Rose: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metoda badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

² P. Sztompka: *Socjologia wizualna...*, s. 150.

(wpatrywania się, molestowania wzrokiem, pogardliwego spojrzenia) oraz strategii wytwarzania nowych (porządków) widzialności i reżimów widzenia”³.

Pojęcie kultury wizualnej jest bardzo szerokie i obejmuje kilka kategorii zjawisk, tj. ikonosferę, czyli obrazy, które spotykamy w naszym otoczeniu – od dzieł malarskich udostępnianych w muzeach po reklamy na billboardach, socjosferę, czyli to, co jest widziane, a związane z działaniami ludzi, wizerunek ludzi oraz ich otoczenie cywilizacyjne, reżimy obrazowania, czyli reguły, wzory, style kształtowania wizerunku, tworzenia obrazów, produktów czy obiektów, oraz reżimy patrzenia, czyli reguły, które pozwalają na przyglądanie się lub zabraniają przyglądania się osobom, przedmiotom, pozwalają na utrwalanie ich wizerunków (na przykład przez fotografowanie) lub tego zabraniają⁴. Piotr Sztompka wskazuje ponadto, iż kultura wizualna w społeczeństwie późnej nowoczesności manifestuje się na pięć sposobów, tj. żyjemy w społeczeństwie ikon – otaczani jesteśmy ze wszystkich stron obrazami nadanymi przez ich autorów w celach ekspresyjnych lub komunikacyjnych; żyjemy w społeczeństwie spektaklu, z którym mamy do czynienia w różnych, często-kroć rejestrowanych w postaci wizualnej kontekstach życia społecznego (między innymi kultura masowa, rozrywka, olimpiady sportowe, wiece wyborcze); żyjemy w społeczeństwie autoprezentacji – w otoczeniu innych osób i relacji z nimi; żyjemy w społeczeństwie designu – zwracamy uwagę na atrybuty atrakcyjności produktów (na przykład kolor, kształt, formę, opakowanie), które kupujemy – począwszy od towarów użytku codziennego aż po towary luksusowe; żyjemy w społeczeństwie podglądactwa, czyli chcemy widzieć znacznie więcej niż jest do zobaczenia⁵. „Długa tradycja nauk społecznych poucza, że kultura (przekonania, wierzenia, reguły, wzory, normy wartości) i struktura społeczna (grupy, instytucje, organizacje) pozostają we wzajemnych, dialektycznych zależnościach. To samo dotyczy tego fragmentu kultury, który stanowi kultura wizualna”⁶. Kultura wizualna w naturalny, ale i znaczący sposób łączy się wieloaspektowo ze współczesną edukacją. John Debes⁷ w roku 1969

³ A. Ogonowska: *Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki*. W: *Komunikacja. Teoria i praktyka komunikacji*. Red. E. Kulczycki, M. Wendland. Poznań: Wydawnictwo UAM, 2012, s. 55.

⁴ P. Sztompka: *Wyobraźnia wizualna i socjologia*. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka. Wyd. 2. Kraków: Znak, 2012, s. 13–14.

⁵ Ibidem, s. 15–19.

⁶ Ibidem, s. 24.

⁷ Współzałożyciel International Visual Literacy Association – Międzynarodowego Stowarzyszenia Alfabetyzmu Wizualnego. ivla.org/new/ [dostęp: 15.11.2015].

zdefiniował pojęcie alfabetyzmu wizualnego (*visual literacy*); uznał, iż pojęcie to odnosi się do grupy kompetencji wizualnych, które mogą być rozwijane przez każdego człowieka poprzez patrzenie i równoległą integrację innych doznań sensorycznych. Rozwój tych kompetencji ma podstawowe znaczenie w przyswajaniu wiedzy. Autor podkreślał, iż „rozwój kompetencji wizualnych umożliwi rozróżnianie oraz interpretowanie czynności, przedmiotów i/lub symboli, zarówno naturalnych, jak i nie-naturalnych, które napotykamy w naszym otoczeniu. Poprzez kreatywne użycie tych kompetencji jesteśmy w stanie komunikować się z innymi, a poprzez twórcze użycie tych kompetencji jesteśmy w stanie zrozumieć i cieszyć się arcydziełami kultury wizualnej”⁸.

Alfabetyzm wizualny stanowi jeden z interesujących wątków dyskusji o kulturze wizualnej także w obszarze nauk pedagogicznych⁹. Kultura wizualna jest zagadnieniem interdyscyplinarnym¹⁰, jest również nierozdzielnie związana z szeroko pojętą edukacją, co między innymi znajduje wyraz w zróżnicowanych tematycznie tekstach tego tomu „Chowanny”. Z nadzieją na zainteresowanie podjętą w tomie problematyką, inspiracje i intelektualną refleksję serdecznie Państwa Czytelników zapraszamy do lektury.

⁸ www.info24.org.pl/art_alfabetyzm_wizualny.asp [dostęp: 15.11.2015].

⁹ Zob. np. N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010; J. Nowotniak: *Etnografia wizualna w badaniach i praktyce pedagogicznej*. Kraków: Wydawnictwo Impuls, 2012.

¹⁰ Zob. np. J.S. Wojciechowski: *Władze widzenia. Post-świecka kultura wizualna*. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2015.

Część monograficzna

Kultura wizualna - konteksty edukacyjne

pod redakcją
Beaty Mazepy-Domagały

Człowiek - edukacja - wartości w dobie kultury wizualnej

Przedmowa

Jedną z głównych cech czasów współczesnych jest ich wizualność, ujmowana jako wzbogacenie zewnętrznej, bezpośrednio obserwowalnej powierzchni zjawisk poprzez nasycenie jej obrazami i wrażeniami wizualnymi. Owa wizualność, związana z istotną zmianą społecznych praktyk dotyczących wytwarzania, rozpowszechniania i percepcji obrazów, a także obserwowania innych ludzi i ich cywilizacyjnego otoczenia, wskazuje na głęboką zmianę w kulturze współczesnej, w której coraz większego znaczenia nabiera kultura wizualna. To szerokie pojęcie obejmuje kilka kategorii zjawisk-składników, do których zalicza się: ikonosferę, czyli obrazy celowo wykonane przez jakiegoś twórcę w pewnym medium, z intencją przekazania jakiegoś komunikatu, podkreślenia jakiegoś znaczenia, wywołania wrażenia estetycznego czy wywarcia wpływu na decyzje konsumpcyjne; socjosferę, czyli obserwowalną powierzchnię życia społecznego, wszystko, co widzialne, a związane z działaniami ludzi: ich wizerunek czy wytworzone przez nich cywilizacyjne otoczenie; reżimy obrazowania w postaci reguł, wzorów, stylów tworzenia obrazów, kształtowania wizerunku czy design wytworzonych przedmiotów lub obiektów oraz reżimy patrzenia, czyli reguły pozwalające na przyglądanie się pewnym osobom czy przedmiotom lub zabraniające utrwalania ich wizerunku¹.

Oczywiste staje się zatem stwierdzenie, iż zjawiska-składniki kultury wizualnej stanowią nadzwyczaj istotną i atrakcyjną przestrzeń badawczą

¹ P. Sztompka: *Wyobraźnia wizualna i socjologia*. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka. Wyd. 2. Kraków: Znak, 2012, s. 13.

w postaci zdarzeń wizualnych – interakcji pomiędzy znakiem wizualnym, technologią, która uaktywnia i podtrzymuje ten znak, oraz oglądającym; w toku tej interakcji ciągle możliwe jest odnajdywanie miejsc jeszcze nierozpoznanych. Co istotne, pytania, które padają na styku tych czterech obszarów zjawisk, mogą zadawać także pedagodzy.

Główną tezę części monograficznej tego numeru „Chowanny” stało się przeświadczenie, że kultura wizualna to nie same obrazy, lecz przede wszystkim nowoczesna skłonność do obrazowania lub wizualizowania egzystencji, a poddanie naukowemu rozpoznaniu wszelkich obrazów znajdujących się w przestrzeni społecznej oraz wszelkich widzialnych przejawów życia społecznego – w przekonaniu, że obrazy stanowią okno, przez które widzimy różne społeczne konteksty – stanowi swoistą interpretację tego, co wizualne, w kategoriach życia codziennego.

Zgromadzone w części monograficznej teksty ukazują wieloaspektowość relacji kultury wizualnej w światobrazie współczesności. Ostatecznie tytuł tej przedmowy: *Człowiek – edukacja – wartości w dobie kultury wizualnej*, zamienia się w tytuł części monograficznej: *Kultura wizualna – konteksty edukacyjne*, tj. splot idei, sytuacji i współtworzących je okoliczności ukierunkowanych na wybrane teorie, które opisują zjawiska i procesy zachodzące w obszarze kultury wizualnej (Stanisław Juszczyk), w tym znaczenie fotografii w życiu codziennym (Joanna Garbula); refleksje teoretyczne nad funkcjonowaniem młodego pokolenia w kulturze wizualnej – imagologicznej, opartej na przekazie medialnym, z dominującym kodem obrazowym (Ewa Wysocka); rozważania nad nauczycielem i jego rolą w warunkach współczesnej kultury medialnej (Beata Pitula, Wiesława Sacher), a także nad procesem edukacji małego dziecka w kontekście ekspansji i intensyfikacji kultury wizualnej (Beata Mazepa-Domagała, Teresa Wilk), w tym rolę pierwszych obrazów/ilustracji w życiu dziecka (Alicja Ungeheuer-Gołąb). Wśród realizujących główny temat numeru tekstów znalazły się również raporty z badań nad odbiorem treści medialnych przez dzieci w wieku przedszkolnym (Anna Brosch), analiza preferencji barwnych obserwowanych u dzieci w wieku przedszkolnym (Katarzyna Krasoń) oraz rozważania nad kształtowaniem się rodzicielstwa w prenatalnym okresie rozwoju dziecka (Michalina Iłska, Hanna Przybyła-Basista).

Należy zaznaczyć, iż zbiór tekstów nie pretenduje do wyczerpującego przeglądu i podręcznikowego systematycznego ujęcia zapowieranego tematu. Zgromadzone w numerze studia teoretyczne oraz opisy badań empirycznych przedstawiają zagadnienia, które w odniesieniu do tytułowej problematyki wydają się interesujące, godne ukazania i mogą stanowić wkład do naukowego rozpoznania, analizy i interpretacji zarówno fundamentów, jak i kontekstów kultury wizualnej.

Beata Mazepa-Domagała



Stanisław Juszczyk

Uniwersytet Śląski

Kultura wizualna – wybrane studia teoretyczne oraz badania empiryczne

Kultura wizualna

Słowo „kultura” pochodzi z języka łacińskiego; łac. *colo, colere* oznacza ‘uprawiam’, ‘uprawiać, kultywować, pielęgnować’, a *cultura* to ‘uprawa’ (chodziło tu o uprawę ziemi). Cynceron, rzymski prawnik, mówca i filozof, żyjący w I wieku p.n.e., pisał, że jednostka, mająca wyrosnąć na człowieka i osiągnąć *humanitas*, czyli „ludzkość”, potrzebuje uprawy, czyli kultury, a zwłaszcza kultury dusz (*animi cultura*). Cynceron przeniósł pojęcie kultury na teren humanistyki na określenie uprawy i uszlachetnienia życia duchowego, czyli intencjonalnych działań człowieka (często wbrew naturze), prowadzących do zaspokajania ludzkich potrzeb i realizacji ludzkich celów w dziedzinie materialnego bytu. Pojęcie „kultura” Grecy odnosili przede wszystkim do wychowania, które określali mianem *paideia*; uważali, że dziecko, gdy przychodzi na świat, jest bardzo podatne na oddziaływanie otoczenia, dlatego potrzebuje wielkiej troski i opieki ze strony rodziców (lub opiekunów), aby rozwijało się prawidłowo i nie było narażone na niebezpieczeństwa prowadzące do złego zachowania. Jak pisał Arystoteles, należy jak najdłużej trzymać dzieci i młodzież „z dala od wszystkiego, co złe, zwłaszcza od tego, co trąci występkiem i wrogością”¹. Dziś kulturę postrzegamy głównie przez pryzmat sztuki, ponadto do podstawowych dziedzin kultury zaliczamy: naukę, która pomaga i uczy poznawać prawdę, moralność, która wychowuje do dobra, i religię, która

¹ Arystoteles: *Polityka*. W: Idem: *Dzieła wszystkie*. Tłum. L. Piotrowicz. T. 1. Warszawa: PWN, 2003 – Księga VII, s. 10.

jest podstawą wielu cywilizacji, w tym cywilizacji europejskiej. W nauce pojawiła się filozofia, nauki szczegółowe i teologia; w moralności umieszcawiamy etykę (jako moralność osobistą), ekonomikę (jako moralność rodzinną) i politykę (jako moralność społeczną). Dziedzinami (wy)twórczości są sztuka, rzemiosło i technika. Nauka poszukuje prawdy, moralność – dobra, wytwórczość – piękna, religia – otwierając człowieka na Boga, wskazuje pełnię Prawdy, Dobra i Piękna².

Świat ponowoczesny zdominowany jest przez komunikację wizualną, którą pojmować należy jako porozumiewanie się przez obraz, przekazywanie informacji w formie wizualnej między nadawcą a odbiorcą za pomocą środków przekazu, tzw. mediów – klasycznych: prasy, książki, plakatu, telewizji, lub nowych mediów (wciąż powstają nowe media, które zaczęto nazywać postmediami³): Internetu, mediów społecznościowych/ społecznych, prezentacji multimedialnych, mediów mobilnych (chodzi tu na przykład o MMS-y) i innych. Komunikacja wizualna wykorzystuje głównie takie środki ekspresji, jak: ilustracja, fotografia, typografia, infografika, film czy animacja. Za pomocą obrazu wspartego tekstem można skuteczniej oddziaływać na odbiorcę komunikatu. Ocena prawidłowo zaprojektowanego komunikatu wizualnego nie skupia się wyłącznie na estetycznych lub artystycznych upodobaniach twórcy, ale na poziomie zrozumienia komunikatu przez odbiorców, przekazującego wartości, emocje i idee⁴. Intensywne badania nad wizualnością (ang. *visual studies*) doprowadziły do zdefiniowania pojęcia „kultura wizualna” (ang. *visual culture*), stosowanego wymiennie z pojęciem „ikonologia”⁵; kultura wizu-

² Zob. P. Jaroszyński: *Kultura a oddziaływanie mediów*. <http://www.rodzi.napolska.pl/kultura/archiwum.iv2001/mediakultura.htm> [dostęp: 19.10.2015]. Por. Człowiek – wychowanie – kultura. Red. F. Adamski. Kraków: WAM, 1993; *Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Red. A. Kłoskowska. Wrocław: „Wiedza o Kulturze”, 1991.

³ Zob. P. Celiński: *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*. Lublin: UMCS, 2013. Postmedia rozumiane są przez autora jako nowa sytuacja technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz sprzężonych z nimi dyskursów i teorii humanistycznych, które owe technologie wyjaśniają. Nauka, sztuka i technika zapętlily się w trójstronnym kontinuum, napędzającym zmiany w komunikacyjnym ekosystemie. Postmedialny stan komunikacyjnego świata jest postrzegany przez autora w kategoriach postępującej emancypacji komunikacyjnej. Technologie sterowane społecznie, zmienne interfejsy i nawigowalne bazy danych, software’owe reakcje na świat i jego nieustanne kodowanie czynią z komunikacji bardziej istotną sferę naszego życia, niż w przeszłości była przed nią era mediów i mediacji.

⁴ W. Kawecki: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej*. „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 1 (1), s. 23–31.

⁵ Zob. E. Panofsky: *Perspektywa jako „forma symboliczna”*. Przeł. G. Jurkowlaniec. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

alna ma poszerzać namysł nad obrazem w ujęciu estetycznym (zajmuje się tym historia sztuki) czy technologicznym (medioznawstwo, kulturoznawstwo, pedagogika medialna) o aspekty: antropologiczny, semiotyczny, historyczno-kulturowy, psychologiczny, socjologiczny i filozoficzny. W ujęciu tym zawarta jest także perspektywa krytyczna, zorientowana na analizę i interpretację wybranych zjawisk współczesnej sztuki i kultury audiowizualnej.

Proces wizualizacji kultury dostrzegany jest przez badaczy od połowy XX stulecia⁶. W połowie lat dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku zaczęto prowadzić badania w ramach kultury wizualnej (Visual Culture Studies), jednak do dziś brakuje spójnej teorii obejmującej wszelkie pojawiające się w dziejach formy ucieleśnienia obrazów, związane z różnymi praktykami kulturowymi. Powstają natomiast teorie szczegółowe potwierdzające dominację medialnej wizualności nad pozostałymi formami komunikacyjnymi we współczesnej interakcji międzyludzkiej i międzykulturowej. Od lat osiemdziesiątych XX wieku publikowali swe prace kolejni badacze diagnozujący nurty współczesnej kultury wizualnej; należeli do nich: Jean Baudrillard⁷ (twórca teorii symulacji), William J.T. Mitchell⁸ (autor kulturowej teorii obrazów – ikonologii), Friedrich Kittler⁹ (przedstawiający dyskurs o filozofii i historii mediów), Lev Manovich¹⁰ (zajmujący się badaniami nowych mediów, badaniami software'ów i kultury wizualnej), Oliver Grau¹¹ (ze swą analizą historii sztuki mediów), Hans Belting¹² (konstruktor antropologii obrazu opartej między innymi na różnicy między tym, co widzialne – *visible*, a tym, co zobrazowane – *visual*), Alexander Galloway¹³ (twórca teorii cyberkultury), Peter Weibel¹⁴ (zajmujący się te-

⁶ Zob. M. Drabek: *Kultura wizualna, czyli jaka? Nowy paradygmat wizualności*. „Kultura Popularna” 2009, nr 1, s. 31–38.

⁷ J. Baudrillard: *Symulakry i symulacja*. Przeł. S. Królak. Warszawa: Sic, 2005.

⁸ W.J.T. Mitchell: *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.

⁹ F. Kittler: *There is no Software*. „CTheory”, 10/18/1995. www.ctheory.net/articles.aspx?id=74 [11.10.2013].

¹⁰ L. Manovich: *Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, 2002. Wydanie polskie: L. Manovich: *Język nowych mediów*. Przeł. P. Cypryański. Warszawa: WAIp, 2006.

¹¹ O. Grau: *Virtual Art. From Illusion to Immersion*. Cambridge: The MIT Press, 2003.

¹² H. Belting: *Antropologia obrazu*. Przeł. M. Bryl. Kraków: Universitas, 2007.

¹³ A. Galloway: *The Interface Effect*. Cambridge: Polity Press, 2013.

¹⁴ P. Weibel: *From Data to Images and Back. An Introduction to the Visual Systems of Thorhjørn Lausten*. In: *MAGNET. Thorhjørn Lausten's Visual Systems*. Eds.

orią sztuki mediów i filozofią kultury), Peter Lunenfeld¹⁵ (opisujący cyfrowość w naukach humanistycznych), Katherine Hayles¹⁶ (autorka teorii sztuki i techniki) czy Geoff Cox¹⁷ (socjolog nowych mediów). W Polsce także można odnotować aktywność badaczy kultury wizualnej, do których można zaliczyć takie postaci, jak: Andrzej Gwóźdź (zajmujący się teoriami mediów, studiami kulturowymi i filmoznawstwem), Piotr Zawojcki (analizujący teorię cyberkultury i sztuki cyfrowej), Maciej Ożóg (uprawiający studia cyberkulturowe i krytykę sztuki mediów), Anna Nacher (antropolog i socjolog cyberkultury), Michał Derda-Nowakowski (teoretyk interfejsów i interakcji) czy Michał Ostrowicki (prowadzący badania wirtualności).

Współczesne tendencje w interpretacji obrazu doprowadziły do sformułowania pojęcia „zwrot obrazowy”, często w literaturze zastępowanego terminem „zwrot piktorialny” (ang. *pictorial turn*), we wspólnym dyskursie nauk i sztuk¹⁸. William J.T. Mitchell sugerował, że nie język, a wizualność staje się pryncypialną zasadą nowych mediów, stąd należy przekierowywać uwagę poznawczą na sferę wizualną, jej fenomenologię, estetykę i poetykę¹⁹. Zwrot piktorialny jest reakcją na obserwowany w latach sześćdziesiątych i siedemdziesiątych XX wieku „zwrot lingwistyczny”, bazujący na filozofii lingwistycznej Ludwiga Wittgensteina, strukturalizmie Claude’a Lévi-Straussa i Michela Foucaulta, hermeneutyce Paula Ricoeura, Hansa-Georga Gadamera, Jacques’a Derridy czy Jamesa Frye’a. Poprzednie, logocentryczne podejście do kultury, traktowanie kultury jako tekstu czy języka, a społeczeństwa – jako tekstu²⁰ ustąpiło miejsca wizualności, w wyniku procesu postmoder-

M. Søndergaard, P. Weibel. Heidelberg: Kehrer Verlag, 2008. www.orbit-orbit.dk/downloads/Visual_Systems_Magnet.pdf [wrzesień 2013].

¹⁵ P. Lunenfeld: *The Secret War Between Downloading and Uploading: Tales of the Computer as Culture Machine*. Cambridge: The MIT Press, 2011.

¹⁶ K.N. Hayles: *My Mother was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago University of Chicago Press, 2005.

¹⁷ G. Cox: *Antithesis: the Dialectics of Software Art*. Aarhus: Digital Aesthetics Research Center-Aarhus University, 2010.

¹⁸ W.J.T. Mitchell: *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994; Idem: *Zwrot piktorialny*. [Przeł. M. Drabek]. „Kultura Popularna” 2009, nr 1, s. 5–8; W.J.T. Mitchell: *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press, 2005, s. 215.

¹⁹ Zob. R.L. Gregory: *Eye and Brain. The Psychology of Seeing*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.

²⁰ R. Rorty: *Filozofia a zwierciadło natury*. Przeł. M. Szczubińska. Warszawa: Wydawnictwo Spacja-Fundacja Aletheia, 1994; R. Rorty: *The Linguistic Turn*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.

nizacji uwzględniającej upowszechnienie telewizji satelitarnej i Internetu²¹.

Obraz w kulturze wizualnej

Obraz może być techniczny (na przykład film, fotografia, graficzne przetworzenie cyfrowe) albo naturalny, czyli ten, który powstał w materialnym kształcie w obrębie sztuk plastycznych i był stworzony ludzką ręką. W badaniach nad wizualnością obraz nie jest traktowany wyłącznie jako dzieło sztuki, ale przede wszystkim jako „fakt społeczno-kulturowy” lub „wydarzenie wizualne” (ang. *visual event*) regulujące relacje między przestrzenią wizualną a przestrzenią społeczną. Owo „wydarzenie wizualne” oznacza wszelkie wrażenia wzrokowe, w których odbiorca poszukuje informacji wizualnej, znaczenia albo przyjemności, uzyskiwanych dzięki narzędziom i wizualnym technologiom, od malarstwa poprzez fotografię, film, telewizję, aż po multimedia i hipermedia cyfrowe oraz Internet z jego zasobami i usługami²². W języku angielskim obraz jest opisywany dwoma odrębnymi określeniami: *picture* i *image*. W opinii Elżbiety Łubowicz obraz – *picture* – to dzieło wykonane na jakiejś płaszczyźnie, za pomocą farb, kredek czy ołówka (może też być zrealizowany w formie grafiki komputerowej); wizerunek kogoś lub czegoś na płótnie, papierze, desce, szkłe; zwykle oprawiany w ramy. Rama jest tutaj ważnym elementem, ponieważ wyraża granicę między światem realnym a fikcyjną rzeczywistością obrazu. Rama niejako definiuje obraz jako *picture* i wskazuje na obecność wszystkich jego konstytutywnych elementów: realizacji w materialnej postaci, autorskiej intencjonalności, wewnętrznej struktury estetycznej, symbolicznego znaczenia²³. Obraz – *image* – jest natomiast widokiem kogoś lub czegoś – krajobrazem, sceną, osobą widzianą lub odtwarzaną w pamięci, w wyobraźni²⁴. Zatem nie stanowi przedmiotu materialnego, nie ma także charakteru intencjonalnego ani nie jest osobistą interpretacją²⁵. *Image* jest bezpośrednim widokiem rzeczy, realizmem widzenia i maksymalną obiektywizacją.

²¹ W. Kawecki: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej...*, s. 26.

²² N. Mirzoeff: *The Subject of Visual Culture*. In: *The Visual Culture Leader*. Ed. N. Mirzoeff. London-New York: Routledge-Taylor and Francis Group, 2002, s. 6.

²³ E. Łubowicz: *Między picture a image. Obrazy w kulturze współczesnej*. „Kultura Współczesna” 2006, nr 4 (50), s. 11.

²⁴ Por. *Słownik języka polskiego*. T. 2. Warszawa: PWN, 1996, s. 402.

²⁵ E. Gombrich: *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego*. Przeł. J. Zarański. Warszawa: PIW, 1981.

Zdaniem Witolda Kaweckiego, „obrazy służą poznawaniu rzeczywistości, konstruując rzeczywistość; dokumentując i kreując rzeczywistość przez reprezentacje wizualne; Obrazy budują porządek społeczny jako reprezentacje systemów klasyfikacyjnych i środki legitymizacji porządku społecznego”²⁶. Obrazy mogą łączyć ludzi, tworząc więzi społeczne, np. wspólne robienie zdjęć czy filmów, a następnie wspólne oglądanie albumów i portretów rodzinnych; Obrazy mogą dzielić ludzi jako narzędzia sprawowania władzy i kontroli poprzez tzw. przemoc ikoniczną, przyczyniając się do rasowych, etnicznych czy ideologicznych podziałów społecznych²⁷ (przykładem może być atak hakerów z Korei Północnej w grudniu 2014 roku na wytwórnię filmów Sony Picture w USA po zapowiedzi przez nią premiery filmu *The Interview*, ukazującego w niekorzystnym świetle przywódcę koreańskiego). Obrazy zmuszają do podejmowania działań poprzez manipulowanie świadomością oraz uwodzenie zwłaszcza w reklamie i propagandzie jako podstawowych przykładach perswazyjnych²⁸. Jednak obraz domaga się dialogu-spotkania oglądającego z konkretnym dziełem”²⁹.

W kulturze wizualnej obraz traktowany jest dwojako: jako obraz mentalny, ulokowany w ludzkiej pamięci oraz jako obraz medialny, czyli na przykład fotograficzny, telewizyjny, internetowy czy reklamowy. Hans Belting napisał, że obraz jest „czymś więcej niż produktem postrzegania. Powstaje jako rezultat osobistej lub kolektywnej symbolizacji. Wszystko, co wejdzie w spojrzenie lub przed wewnętrzne oko, daje się w ten sposób objaśnić jako obraz lub w obraz przekształcić. Dlatego też pojęcie obrazu, jeżeli potraktuje się je poważnie, może być ostatecznie tylko pojęciem antropologicznym”³⁰. Dlatego w ramach kultury wizualnej rozwinęły się następujące (sub)dyscypliny naukowe: antropologia obrazu³¹, socjologia wizualna³², antropologia widowisk³³ czy psychologia widzenia i postrzegania³⁴.

²⁶ W. Kawecki: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej...*, s. 25.

²⁷ Ibidem.

²⁸ Ibidem.

²⁹ Ibidem, s. 29.

³⁰ H. Belting: *Bild-Anthropologie*. München: Fink, 2001, s. 11-12 – cyt. za: W. Kawecki: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej...*, s. 24.

³¹ K. Olechnicki: *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.

³² P. Sztompka: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

³³ Zob. *Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. A. Chałupnik et al. Wstęp i red. L. Kolankiewicz. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.

³⁴ Zob. P.H. Lindsay, D.A. Norman: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Przeł. A. Kowaliszyn. Warszawa: PWN, 1991.

Kultura cyfrowa młodzieży

Na obecnym etapie rozwoju cyfrowych form technologicznych zarówno sprzętowych, jak i software'owych wizualność staje się przede wszystkim praktyką nadawania surowym, matematycznym ciągom kodu baz danych/wiedzy bezpiecznych antropologicznie (przy uwzględnieniu osiągnięć psychologii i antropologii postrzegania) i kulturowo (przy wzięciu pod uwagę semiotyki wizualności) kształtów nawiązujących do uznanych już w kulturze wizualnej form, na przykład ekranu komputera (w nawiązaniu do ekranu telewizora) czy stron WWW (przypominających strony klasycznej gazety). Współczesne obrazy cyfrowe stanowią kulturowy kapitał w kontaktach z niewidocznym, trudnym do uchwycenia *techné*, a przez to często niezrozumiałym kodem cyfrowym i morzem cyfrowych danych. Dlatego wizualność pełni rolę kulturowego przekazu i uniwersalnej powłoki cyfrowych przestrzeni, a obrazy stały się najważniejszym kulturowym interfejsem w technologiach cyfrowych, zgodnie z osiągnięciami psychologii percepcji i kognitywistyki³⁵. Zatem wizualizacja danych staje się dynamicznie rozwijającym się, nowym środowiskiem wizualnym – w środowisku tym język wizualizacji staje się podatny na zmiany, konfiguracje i interpretacje zarówno twórców, jak i odbiorców.

Mamy dziś także do czynienia z wizualizacją tekstu, jako jedną z wielu postmedialnych form dostępnych w wyniku cyfryzacji analogowego dotychczas świata. Media monolityczne spajające formę i treść pośredniego przekazu (wraz ze swym klasycznym potencjałem semantycznym) ustępują coraz bardziej fluktuującym, wielowymiarowym i hybrydowym interakcjom komputerów (sieci komputerowych), danych, oprogramowania (software) i interfejsów. Klasyczna triada: medium – przekaz – odbiorca, transformuje się dynamicznie w nowy ekosystem komunikacyjny oraz ekosystem medialny, silnie oddziaływujący na kulturę. Nowe media to coś więcej niż wielorakie implementacje i afiliacje software, a mediocentryczna tradycja, zdaniem Lva Manovicha, zastąpiona zostaje nowym, dysponującym własną genetyką i semantyką oraz cyfrowo-sieciowym porządkiem dyskursywnym³⁶. Język opisu zjawisk wielokierunkowych i podlegających wzajemnej interakcji nie jest jednolity, zaobserwować można kryzys linearnej narracyjności, ponieważ postmedia stały się jednym ze współczesnych fundamentów kultury (powstały nowe kody kulturowe i społeczne), zbudowały zręby nowej tożsamości zbiorowej

³⁵ Zob. A. Darley: *Visual Digital Culture. Surface Play and Spectacle in New Media Genres*. London: Routledge, 2000.

³⁶ L. Manovich: *Software Takes Command: Extending the Language of New Media*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.

i kształty konstelacji społecznych³⁷. W metodologii badań humanistycznych i społecznych procesów i zjawisk kultury wizualnej odchodzi się od czystości i precyzji w definiowaniu problemów badawczych na rzecz hermeneutycznych wyjaśnień przebiegu zróżnicowanych zjawisk wielowymiarowych. Stąd często badacze ze strategii jakościowej³⁸, a w niej studiów przypadku czy badań etnograficznych³⁹, przechodzą do szerszego spojrzenia na zjawisko, uwzględniając przypisane do niego konteksty i różne, możliwe interpretacje⁴⁰.

Dzieci i młodzież w kulturze wizualnej – wybrane wyniki badań

Beata Mazepa-Domagała⁴¹ podjęła studia teoretyczne oraz przeprowadziła badania empiryczne zmierzające do zdiagnozowania stanu wiedzy na temat dziecięcych predylekcji w zakresie ilustracji książkowej i grafiki książkowej, ważnych dla prawidłowego przebiegu procesu komunikacji wizualnej. Badania miały charakter transdyscyplinarny, ponieważ obejmowały wiedzę z zakresu pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki twórczości, pedagogiki medialnej, psychologii, socjologii, kulturoznawstwa, estetyki, teorii komunikacji oraz sztuki. Wątek pedagogiczny badań związany jest z sytuacjami społecznymi, w których dzieci uczestniczą i w ten sposób przejmują pewne wzorce zachowań i preferencji. Upodobania obrazowe mogą stać się instrumentem wpływającym na kształtowanie świata wartości dzieci, wspierającym proces ich wychowania, wzbogacającym wiedzę o człowieku, jego rozwoju, wychowaniu i jego determinantach. Monografia *Dziecięce spotkania ze sztuką* to autorski wkład Beaty Mazepy-Domagały do teorii przekazu obrazowego dla dzieci, charakterystyki najważniejszych aspektów takiego obrazu (ilustracji); dzięki autorskim narzędziom diagnostycznym publikacja pozwoli innym badaczom, ilu-

³⁷ Por. W.J.T. Mitchell, M.B.N. Hansen: *Introduction*. In: *Critical Terms for Media Studies*. Eds. W.J.T. Mitchell, M.B.N. Hansen. Chicago: University of Chicago Press, 2010, s. X-XIV.

³⁸ Zob. S. Juszczyk: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.

³⁹ Np. S. Juszczyk: *Etnography of Virtual Phenomena and Processes on the Internet*. „The New Educational Review” 2014, vol. 36, no. 2, s. 206-216.

⁴⁰ Zob. M. Banks: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Przeł. P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009; G. Rose: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

⁴¹ B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 2009.

stratorom książek dla dzieci czy wydawcom na konstruowanie prawidłowo skomponowanej ilustracji do książek dla dzieci, a nauczycielom wychowania przedszkolnego pomoże planować tematykę zajęć plastycznych z dziećmi, kształtować u nich umiejętności i zainteresowania plastyczne, rozwijać dziecięcą wyobraźnię i ekspresję, a także prawidłowo charakteryzować i oceniać wytwory plastyczne dzieci.

Natalia Pater-Ejgierd⁴² podjęła się analiz przedstawień wizualnych w podręcznikach do języka angielskiego oraz relacji tych przedstawień z tekstami werbalnymi; podstawę badań stanowiły polskie książki, poczynając od tych z lat pięćdziesiątych XX wieku, a na wydanych kilka lat temu kończąc. Analizy tekstów wizualnych zamieszczonych we współczesnych podręcznikach, przy stosowaniu różnicowania metod badawczych, pozwalają na egzemplifikacje obrazów dzisiejszej kultury wizualnej wraz z kreowanymi przez nią nowymi potrzebami edukacyjnymi. Dlatego też ważnym wątkiem opisanych badań są kwestie związane z kompetencjami wizualnymi, które autorka nazywa alfabetyzmem wizualnym, oraz dyskurs nad funkcjonowaniem mediów wizualnych w codziennym życiu dziecka czy osoby dorosłej.

Badania etnograficzne przeprowadzone w ramach kierowanego przez zespół Mirosława Filiciaka⁴³ projektu badawczego *Młodzi i media* (finansowanego z programu operacyjnego „Obserwatorium Kultury” Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego) przedstawiają świat cyfrowy młodzieży, dla której kultura jest plikiem, czyli tekstem, zdjęciem, filmem lub piosenką; plik ten można nieustannie kopiować i przysyłać. Skany zdjęć przesyłane są na blogi, serwisy społeczne, są załącznikami w mailach, na płytach DVD czy pendrive’ach. Posty przekazuje się (mikro)sieciom społecznym, w których trudno rozróżnić dzielenie się treściami kultury (zasobami) i aktywność towarzyską; dokonuje się fragmentaryzacja doświadczeń kulturowych. Aby prawidłowo funkcjonować w grupie, należy znać określone filmy, klipy muzyczne czy strony WWW, w tym celu należy nieustannie wymieniać linki, spostrzeżenia, uwagi, uwspólniać wiedzę. Jej podstawą są treści, informacje znajdujące się w różnych miejscach sieci globalnej; należy umieć do nich dotrzeć, dokonać selekcji, zgromadzić i przesłać do znajomych, nie zważając przy tym na prawo autorskie. Niewielu jest w sieci twórców (amatorów), więcej odtwórców i użytkowników, inaczej: konsumentów. Twórcy i odtwórcy poświęcają wiele czasu i energii na poszukiwanie informacji,

⁴² N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010.

⁴³ M. Filiciak et al.: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Warszawa, styczeń 2010. <http://bi.gazeta.pl/im/6/7600/m7600446.pdf> [dostęp: 19.10.2015].

komentowanie ich czy przetwarzanie i przesyłanie do zainteresowanych. Tworzenie pliku z wybranymi przez siebie z sieci nagraniami czy filmami staje się, w świecie zdominowanym przez media, odpowiednikiem umiejętności pisania.

Konkluzje

„Instytucjami” kultury stają się dziś sieci społecznościowe/społeczne (powstające między innymi na forach dyskusyjnych, w tym na Facebooku), miejsca multimedialne (na przykład Flickr, YouTube), blogi (na przykład (micro)blogger, Twitter), światy wirtualne czy bazy danych i bazy wiedzy. Zatem pewne instytucje kultury dziś funkcjonują już w cyberprzestrzeni. Kody technologii cyfrowych stały się nowymi kodami kultury, a analizie poddawane są interakcje między kodem (software), bazą danych/wiedzy a interfejsem (hardware). Studia nad zmieniającym się komunikacyjnym uniwersum postmediów rozwijają się dynamicznie, przyczyniając się do kształtowania podejścia transdyscyplinarnego i fluktuacji metodologicznych w naukach humanistycznych i społecznych.

Pełny potencjał mediów cyfrowych wykorzystywany jest tylko przez kilka procent użytkowników, powraca więc problem edukacji (post)medialnej. W przeszłości edukacja (post)medialna dedykowana była dzieciom i młodzieży, a dzisiaj w większym stopniu powinna dotyczyć dzieci i osób dorosłych. Ważne staje się spojrzenie/widzenie w procesie tworzenia, odbierania i interpretowania zjawisk kultury ponowoczesnej oraz przemian w filozofii podmiotu. Dlatego należy pogłębiać i rozwijać świadomość wizualną odbiorców, służącą nie tylko analizie, a następnie interpretacji wybranych obrazów i postmediów, lecz także krytyce kultury wizualnej. Posiadanie przez przeciętnego odbiorcę podstawowych kompetencji wizualnych staje się koniecznością, jeśli chce on w pełni uczestniczyć we współczesnej kulturze.

Bibliografia

- Antropologia widowisk. Zagadnienia i wybór tekstów.* Red. A. Chałupnik et al. Wstęp i red. L. Kolankiewicz. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2005.
- Arystoteles: *Polityka*. W: Idem: *Dzieła wszystkie*. Tłum. L. Piotrowicz. T. 1. Warszawa: PWN, 2003.
- Banks M.: *Materiały wizualne w badaniach jakościowych*. Przeł. P. Tomaneck. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.

- Baudrillard J.: *Symulakry i symulacja*. Przeł. S. Królak. Warszawa: Sic, 2005.
- Belting H.: *Antropologia obrazu*. Przeł. M. Bryl. Kraków: Universitas, 2007.
- Belting H.: *Bild-Anthropologie*. München: Flik, 2001.
- Celiński P.: *Postmedia. Cyfrowy kod i bazy danych*. Lublin: UMCS, 2013.
- Cox G.: *Antithesis: the Dialectics of Software Art*. Aarhus: Digital Aesthetics Research Center–Aarhus University, 2010.
- Człowiek – wychowanie – kultura. Red. F. Adamski. Kraków: WAM, 1993.
- Darley A.: *Visual Digital Culture. Surface Play and Spectacle in New Media Genres*. London: Routledge, 2000.
- Drabek M.: *Kultura wizualna, czyli jaka? Nowy paradygmat wizualności*. „Kultura Popularna” 2009, nr 1.
- Filiciak M. et al.: *Młodzi i media. Nowe media a uczestnictwo w kulturze. Raport Centrum Badań nad Kulturą Popularną SWPS*. Warszawa, styczeń 2010. <http://bi.gazeta.pl/im/6/7600/m7600446.pdf%20-%2012.2013> [dostęp: 19.10.2015].
- Galloway A.: *The Interface Effect*. Cambridge: Polity Press, 2013.
- Gombrich E.: *Sztuka i złudzenie. O psychologii przedstawienia obrazowego*. Przeł. J. Zarański. Warszawa: PIW, 1981.
- Grau O.: *Virtual Art. From Illusion to Immersion*. Cambridge: The MIT Press, 2003.
- Gregory R.L.: *Eye and Brain. The Psychology of Seeing*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- Hayles K.N.: *My Mother was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Jaroszyński P.: *Kultura a oddziaływanie mediów*. <http://www.rodzi.napolska.pl/kultura/archiwum/iv2001/mediakultura.htm> [dostęp: 19.10.2015].
- Juszczak S.: *Badania jakościowe w naukach społecznych. Szkice metodologiczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2013.
- Juszczak S.: *Etnography of Virtual Phenomena and Processes on the Internet*. „The New Educational Review” 2014, vol. 36, no. 2.
- Kawecki W.: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej*. „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 1 (1).
- Kittler F.: *There is no Software*. „CTheory”, 10/18/1995. www.ctheory.net/articles.aspx?id=74 [11.10.2013].
- Lindsay P.H., Norman D.A.: *Procesy przetwarzania informacji u człowieka*. Przeł. A. Kowaliszyn. Warszawa: PWN, 1991.
- Lunenfeld P.: *The Secret War Between Downloading and Uploading: Tales of the Computer as Culture Machine*. Cambridge: The MIT Press, 2011.
- Łubowicz E.: *Między picture a image. Obrazy w kulturze współczesnej*. „Kultura Współczesna” 2006, nr 4 (50).

- Manovich L.: *Język nowych mediów*. Przeł. P. Cypryański. Warszawa: WAIp, 2006.
- Manovich L.: *Language of New Media*. Cambridge: MIT Press, 2002.
- Manovich L.: *Software Takes Command: Extending the Language of New Media*. New York: Bloomsbury Academic, 2013.
- Mazepa-Domagała B.: *Dziecięce spotkania ze sztuką. Strategia projektowania spotkań ze sztuką oparta na rozumieniu, interpretacji i tworzeniu przekazów wizualnych*. Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”, 2009.
- Mitchell W.J.T.: *Iconology. Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- Mitchell W.J.T.: *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
- Mitchell W.J.T.: *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Mitchell W.J.T.: *Zwrot piktorialny*. [Przeł. M. Drabek]. „Kultura Popularna” 2009, nr 1.
- Mitchell W.J.T., Hansen M.B.N.: *Introduction*. In: *Critical Terms for Media Studies*. Eds. W.J.T. Mitchell, M.B.N. Hansen. Chicago: University of Chicago Press, 2010.
- Mirzoeff N.: *The Subject of Visual Culture*. In: *The Visual Culture Reader*. Ed. N. Mirzoeff. London-New York: Routledge-Taylor and Francis Group, 2002.
- Olechnicki K.: *Antropologia obrazu. Fotografia jako metoda, przedmiot i medium nauk społecznych*. Warszawa: Oficyna Naukowa, 2003.
- Panofsky E.: *Perspektywa jako „forma symboliczna”*. Przeł. G. Jurkowlaniec. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.
- Pater-Ejgierd N.: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010.
- Pojęcia i problemy wiedzy o kulturze*. Red. A. Kłoskowska. Wrocław: „Wiedza o Kulturze”, 1991.
- Rorty R.: *Filozofia a zwierciadło natury*. Przeł. M. Szczubiałka. Warszawa: Wydawnictwo Spacja-Fundacja Aletheia, 1994.
- Rorty R.: *The Linguistic Turn*. Chicago: University of Chicago Press, 1967.
- Rose G.: *Interpretacja materiałów wizualnych. Krytyczna metodologia badań nad wizualnością*. Przeł. E. Klekot. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.
- Sztompka P.: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Weibel P.: *From Data to Images and Back. An Introduction to the Visual Systems of Thorhjørn Lausten*. In: *MAGNET. Thorhjørn Lausten's Visual Systems*. Eds. M. Søndergaard, P. Weibel. Heidelberg: Kehrer Verlag, 2008. www.orbit-orbit.dk/downloads/Visual_Systems_Magnet.pdf [wrzesień 2013].

Stanisław Juszczuk

Visual Culture – Chosen Theoretical Studies and Empirical Research

Summary: In the paper there are analyzed different perspectives and interpretations of the notions: culture, visual culture, culture studies, visual studies, postmedia, picture, software, hardware, digital codes, and chosen theories which describe phenomena and processes taking place in the range of the visual culture and contemporary society as well as in education. In the end of the article the chosen results of the empirical research carried out in the framework of the visual culture are described.

Key words: visual culture, cyber culture, visual studies, postmedia, picture

Stanisław Juszczuk

Visuelle Kultur – ausgewählte theoretische Studien und empirische Forschungen

Zusammenfassung: In dem Artikel analysiert der Verfasser verschiedene Auffassungen und Interpretationen von den Begriffen: „Kultur“, „Kulturstudien“, „Visualitätsstudien“, „Postmedien“, „Bild“, „Software“, „Hardware“, „digitaler Code“. Er präsentiert auch ausgewählte Theorien von den im Bereich der visuellen Kultur, der Bildung und in der Gesellschaft von heute stattfindenden Phänomenen und Prozessen. Einige Ergebnisse der auf dem Gebiet der visuellen Kultur durchgeführten empirischen Forschungen werden im Schlussteil veröffentlicht.

Schlüsselwörter: visuelle Kultur, Cyberkultur, Visualitätsstudien, Postmedien, Bild



Joanna Maria Garbula

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie

Życie codzienne zapisane w fotografiach Analiza fotografii jako materiału empirycznego

Zagadnienia wprowadzające

Ludzie mówią fotografiami¹.

Dzisiaj widzę fotografię wszędzie, podobnie jak wszyscy inni².

Życie codzienne można opisać jako zwyczajność – powtarzający się rytm każdego dnia, utarte sposoby myślenia o rzeczywistości, obszar doświadczeń najbliższy każdemu człowiekowi. Na codzienność składają się rzeczy konkretne i uchwytnie, rytuały i zjawiska powtarzalne. Nie ma wśród badaczy zgody co do potrzeby definiowania codzienności³. Część z nich stoi na stanowisku, że codzienność, „nieuchronna jak pogoda”⁴, nie potrzebuje definicji, inni skłaniają się do jej formułowania. Diane Watson definiuje codzienność jako „nawykowe, rutynowe, samo-oczywiste i przyziemne aspekty życia, które przyjmujemy bezrefleksyjnie i których nie czynimy tematem krytycznych pytań”⁵. Definiowanie życia codziennego jest też

¹ S. Pink: *Doing Visual Ethnography*. London: Sage, 2001, s. 74.

² R. Barthes: *Światło obrazu: uwagi o fotografii*. Przeł. J. Trznadel. Warszawa: Wydawnictwo „KR”, 1996, s. 16.

³ M. Bogucka: *Życie codzienne – spory wokół profilu badań i definicji*. „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1996, T. 44, nr 3.

⁴ R. Sulima: *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000, s. 7.

⁵ D. Watson: *Home from Home: the Pub and Everyday Life*. In: *Understanding Everyday Life*. Eds. T. Bennet, D. Watson. Oxford: Blackwell, 2002, s. 272, tłum. – J.M.G.

możliwe poprzez wymienienie cech charakterystycznych, które można przypisać codziennym zdarzeniom i praktykom. Zdaniem Piotra Sztompki⁶, codzienność wiąże się z: brakiem izolacji, powtarzalnością zdarzeń, przebiegiem według algorytmu, automatyzmem działań, fizycznością, intelektem i emocjami, spontanicznością i wyobraźnią, określonymi miejscami, epizodami dłuższymi i krótszymi. Na codzienność składają się również kultura materialna, warunki egzystencji, życie rodzinne, szeroko pojęta konsumpcja itd.⁷

Erving Goffman, przyjmując perspektywę przedstawienia teatralnego, z określonymi regułami dramatycznymi, badał ludzi w sytuacjach codziennych. Zdaniem tego socjologa, życie codzienne przebiega w teatrze z ludźmi, przede wszystkim „akrobatami i graczami”. Przywołany autor „rozważał sposób przedstawiania przez jednostkę siebie i swojej działalności innym ludziom w sytuacjach codziennych, sposoby kierowania przez nią wrażeniem, jakie robi na innych, oraz to, na co może i na co nie może sobie ona pozwolić, w trakcie danego występu”⁸.

Życie codzienne to nie tylko teraźniejszość, lecz także przeszłość. Każdy z nas może przedstawić swoją historię codzienności czy szerzej: historię osób, które w tej codzienności wspólnie uczestniczyły. Zdaniem Marii Boguckiej⁹, codzienność przynależy zarówno do historii życia „prostych, szarych ludzi”, jak i do historii władców, intelektualistów i polityków. Ten pogląd podziela Piotr Sztompka¹⁰, który nie przeciwstawia życia codziennego „pospółstwa” życiu codziennemu „elit” ani codzienności – życiu odświętnemu z praktykami religijnymi, magicznymi, rytualnymi, symbolicznymi; badacz łączy życie codzienne – prywatne ze zdarzeniami publicznymi. W niniejszym artykule przyjmuję takie rozumienie życia codziennego.

Codziennością, jako kategorią badawczą rozpatrywaną z perspektywy przeszłości, zajmowali się badacze z francuskiej szkoły historyków Annales¹¹; przez nich „życie codzienne było pojmowane przede wszystkim jako

⁶ P. Sztompka: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008, s. 24–25.

⁷ J.M. Garbula: *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010.

⁸ 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. 27.

⁹ M. Bogucka: *Życie codzienne...*, s. 248 i nast.

¹⁰ P. Sztompka: *Życie codzienne...*, s. 24.

¹¹ Francuska szkoła historyków Annales przeciwstawiała historii narracji – historii problemowej i odeszła od historii dotyczących wielkich wydarzeń do mikrohistorii, w tym historii życia codziennego, historii kobiet.

odhierarchizowanie historii, przeciwstawienie historii »wydarzeniowej«, zwrócenie uwagi na egzystencję »szarego człowieka«, skazanego dotychczas na anonimowość”¹².

Słowo „fotografia” wywodzi się od greckich słów: *phōtós* – ‘światło’ i *gràphō* – ‘piszę, rysuję’¹³, co oznacza pisanie, rysowanie za pomocą światła. Użycie tego terminu po raz pierwszy przypisuje się francuskiemu malarzowi i wynalazcy Herkulesowi Florence’owi. Narodzinom fotografii sprzyjały: skonstruowanie aparatu fotograficznego (urządzenia *camera obscura*) oraz badania chemiczne prowadzące do wynalezienia materiału światłoczułego (odkrycie azotanu srebra czy chlorku srebra). Oficjalnie za początek fotografii uznaje się rok 1839, kiedy to wynaleziono unikatowy obraz zwany dagerotypem. W początkowym okresie fotografią zajmowali się wyłącznie artyści, którzy rejestrowali człowieka i jego działania. Pierwszy portret fotograficzny powstał we wrześniu 1839 roku. Początkowo fotografia służyła przede wszystkim arystokracji, a wraz z rozwojem tej techniki, wzrostem jej dostępności i demokratyzacją korzystały z niej kolejno niższe warstwy społeczne: mieszczaństwo i chłopstwo. Technika fotografii rejestrowano także tematykę społeczną – sytuację człowieka wynikającą ze zróżnicowania klasowego, z nierówności płci, cech kulturowych i fizycznych społeczeństw itd. Rok 1861 przyniósł pierwszą trwałą barwną fotografię i nowy jej rodzaj, jakim była fotografia pocztówkowa, dokumentująca między innymi miejsca odległe i egzotyczne. Do czasu wyprodukowania lekkiego aparatu fotograficznego (1888) fotografie wykonywane były wyłącznie przez zawodowców, natomiast wynalazek amerykańskiej firmy Kodak umożliwił rozwój masowej fotografii amatorskiej. Utrwalanie, przechowywanie i przekazywanie wizerunku własnego oraz najbliższych uruchomiło interakcje społeczne na niespotykaną dotąd skalę.

Początek XX wieku to dalszy rozwój fotografii krajobrazowej – jako kontynuacji „fotografii ojczystej”, ale i reportażowej, stosowanej w polityce. Dzięki rozpowszechnieniu fotografii małoobrazkowej i popytowi na fotoreportaż nastąpił rozwój fotografii prasowej, przydatnej szczególnie do rejestrowania wydarzeń wojennych (powstał na przykład bogaty materiał z wojny rosyjsko-japońskiej 1904–1905). Pojawiły się też pierwsze próby eksperymentowania z fotografią – zaczęto wykorzystywać nowatorskie techniki i zajmować się nową tematyką; równocześnie wzrosło zapotrzebowanie na fotografię komercyjną. Na wzrost zainteresowania fotografią, zwłaszcza amatorską, miało również wpływ wynalezienie w 1975 roku cyfrowego aparatu fotograficznego Polaroid, który zapewnił

¹² T. Szarota: *Życie codzienne – temat badawczy czy tylko popularyzacja*. „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1996, nr 3, s. 239.

¹³ *Słownik wyrazów obcych*. Red. J. Tokarski. Warszawa 1980, s. 230, 231.

autonomię fotografującemu i umożliwił mu niemal natychmiastowe wywołanie zdjęcia. Pojawienie się aparatów cyfrowych wraz z programami do cyfrowej obróbki zdjęć i kartami pamięci sprawiło, że zmalała liczba wykonywanych odbitek materialnych, wzrosła dostępność fotografii, a także otworzyły się nieograniczone możliwości komputerowej manipulacji obrazem.

Założenia badawcze

Moją intencją było ukazanie jednego z możliwych sposobów wykorzystania fotografii – obrazowego przedstawienia tworzego przez ludzi – do badania życia społecznego. Piotr Sztompka¹⁴ wyróżnił kilka metod i technik badawczych związanych z fotografią; są to: obserwacja z użyciem aparatu fotograficznego, analiza treści serii zdjęć tych samych obiektów lub sytuacji, wywiad z interpretacją fotografii. Opisana przez Sztompkę została również Williama Thomasa i Florianana Znanieckiego metoda dokumentów osobistych, wsparta na koncepcji współczynnika humanistycznego F. Znanieckiego, w myśl której wszelkie dane działania są wytworem jednostek i grup żyjących w konkretnym miejscu i czasie, badacz zaś winien patrzeć na owe działania oczami ich uczestników¹⁵. Początkowo do dokumentów osobistych zaliczano tylko teksty pisane (listy, pamiętniki, notatki itd.), będące subiektywnymi interpretacjami dotyczących konkretnych ludzi zdarzeń, doświadczeń związanych z codziennym życiem. Z czasem przyjęto szersze rozumienie dokumentów osobistych i zaliczono do nich – obok form pisemnych (w tym wiadomości e-mail) – formy mówione w „trybie domowym”, a także fotografie prywatne wykonane przede wszystkim przez amatorów, nieoczekujących korzyści materialnych. Wielu badaczy¹⁶ traktuje fotografie jak tekst, ponieważ obraz, niczym tekst, zawiera informacje, wiedzę, doświadczenia, emocje, doznania artystyczne, wartości osób go tworzących.

Przedmiotem podjętych przeze mnie badań było życie codzienne zapisane w fotografiach amatorskich znajdujących się w prywatnych zasobach badanych. Zasadniczym celem badań było rozpoznanie kontekstów i aspektów życia codziennego odzwierciedlonych na zebranych do badań fotografiach. W obrębie tego celu mieściły się następujące zamierzenia badawcze: zebranie fotografii (po dwie fotografie z własnych kolekcji osób

¹⁴ P. Sztompka: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005, s. 50–70.

¹⁵ F. Znaniecki: *On Humanistic Sociology*. Ed. R. Bierstedt. Chicago: The University of Chicago Press, 1969, s. 137.

¹⁶ M. Emmison, P. Smith: *Researching the Visual*. London: Sage, 2000, s. 39.

badanych, związane z kampusem uniwersyteckim Kortowo w Olsztynie; badani to 50 osób w wieku 20–70 lat), dokonanie analizy danych wizualnych, rozpoznanie kontekstów i aspektów życia codziennego badanych. Osoby badane dokonywały selekcji fotografii i przedstawiały te z nich, które wpisane są w biografię badanych lub biografię ich bliskich, są ważne z ich punktu widzenia.

Fotografię, zdaniem P. Sztompki¹⁷, można interpretować, dokonując następujących czynności: hermeneutyczna analiza fotograficzna (znaczenie, jakie nadał zdjęciu autor), semiologiczna analiza fotograficzna (formalne właściwości znaczeń zawartych w obrazie), strukturalistyczna analiza fotograficzna (treść znaczeń) oraz dyskursywna analiza obrazu fotograficznego (odbiorcy obrazu aktywnie uczestniczą w tworzeniu znaczeń lub ich modyfikowaniu).

Inspiracją do analizy dokumentów osobistych-fotografii i wzorem tej analizy była matryca danych wizualnych skonstruowana przez Piotra Sztompkę¹⁸. Pojęcie kontekstu odniósł autor do typowych dziedzin życia społecznego, „do których ludzie niejako wchodzą w toku swojego codziennego funkcjonowania, także w ciągu swojego życia. Każdy kontekst cechuje się specyfiką pod względem różnorodnych aspektów”¹⁹. Sztompka dowodzi, że kluczowe są konteksty odnoszące się do podstawowych egzystencjalnych doświadczeń każdego człowieka związanych z jego naturą biologiczną oraz nakazy będące przykładem społecznej formy bytowania ludzkiego.

Codziennosc w fotografiach – analiza danych wizualnych

Każda fotografia jest certyfikatem obecności czegoś²⁰.

Na otoczenie człowieka składają się środowisko naturalne i środowisko sztuczne, wytworzone przez niego. Takim sztucznym środowiskiem jest kampus uniwersytecki; ten konkretny poddany badaniu położony jest nad Jeziorem Kortowskim, obejmuje rozległe tereny zielone, ma unikatową architekturę (typ domów, organizacja przestrzeni, akademiki, kompleksy rekreacyjno-sportowe, budynki administracyjno-gospodarcze, budynki wydziałowe, centrum konferencyjne, biblioteka uniwersytecka itd.) oraz szatę roślinną. W kampusie uniwersyteckim, oprócz wymienionych obiektów, niemało jest zabytków, pomników, miejsc pamięci. Wszystkie

¹⁷ P. Sztompka: *Socjologia wizualna...*, s. 76–95.

¹⁸ *Ibidem*, s. 45.

¹⁹ *Ibidem*, s. 36–37.

²⁰ R. Barthes: *Światło obrazu...*, s. 87.

one są znakami tożsamości miejsca i jego historii. W tych i innych miejscach ludzie toczyli/toczą swoje życie codzienne; te i inne miejsca ludzie czynili/czynią przedmiotem fotografii.

Jak już wspomniano, do analizy fotografii wybranych do badań wykorzystano matrycę danych wizualnych odnoszącą się do kontekstów oraz aspektów społeczeństwa. Przegląd danych wizualnych umożliwił wyodrębnienie sześciu kontekstów życia społecznego, tj.: (1) nauki, (2) edukacji, (3) pracy, (4) świąt i uroczystości studenckich, (5) religii i świąt religijnych, (6) sportu i rekreacji. W każdym z tych kontekstów uwzględniono sześć aspektów: „jednostki działające, ich działania, wzajemne interakcje (i stosunki społeczne), zbiorowość (i jej strukturę), kulturę i otoczenie (środowisko)”²¹. Łącząc wymienione konteksty z występującymi w każdym z nich aspektami, można uchwycić oraz usystematyzować bogactwo kategorii zjawisk, zdarzeń i przedmiotów obecnych na fotografiach.

Jedną z ważniejszych rzeczywistości społecznych „zatrzymanych” w kadrze jest praca, wpisana w życie każdego człowieka. Fotografie stanowią źródło wiedzy na temat specyfiki pracy w danym miejscu, ukazują zarówno cel i atrybuty charakteryzujące pracę, jak i istotę podejmowanej aktywności. Dane wizualne odnoszące się do pracy naukowej, a zawarte w fotografiach wybranych przez osoby badane zaprezentowano w tabeli 1 (w ten sposób ukazano kontekst życia społecznego w strukturach Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego z perspektywy różnych zbiorowości ludzkich).

Poddawane analizie fotografie pokazują uniwersytet jako miejsce pracy pracowników naukowo-dydaktycznych. Z danych wizualnych można odczytać zakres działalności pracowników, na który składają się między innymi: prowadzenie badań, pisanie artykułów i prac zwartych, organizowanie sesji naukowych, konferencji czy zjazdów i czynne w nich uczestniczenie, przyznawanie doktoratów *honoris causa* itd. Kilka fotografii amatorskich dokumentuje IV Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny noszący tytuł *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, który miał miejsce w dniach 20–22 września 2001 roku w Kortowie. Z uwagi na liczbę uczestników (1 200 osób) prace przebiegały w dwudziestu sekcjach, obrady plenarne zaś odbywały się w hali sportowej. Na analizowanych fotografiach uchwycono także pracę naukową o dużo mniejszym zasięgu – prowadzoną w licznych kołach naukowych istniejących na wydziałach, w różnych laboratoriach (na przykład prace dotyczące pomiaru barwy) i szklarniach będących miejscem eksperymentalnych hodowli roślin. Zadania, które związane są z nauką, wymagają specjalnych form kooperacji pomiędzy jednostkami i zbiorowościami, których to działanie dotyczy.

²¹ P. Sztompka: *Socjologia wizualna...*, s. 37.

Tabela 1

Kontekst społeczny: nauka
(matryca danych wizualnych)

Aspekty					
jednostka	działanie	interakcja	zbiorowość	kultura/technika	otoczenie
profesor	wykład	obrady	uczestnicy zjazdu	materiały konferencyjne	kampus kortowski
profesor	prezentacja problemu	dyskusja	członkowie koła naukowego	„burza mózgów”	sala wykładowa
pracownik naukowo-badawczy	badanie	kooperacja	katedra	stanowisko do pomiaru barwy	laboratorium
rektor	wręczanie doktoratu <i>honoris causa</i>	święto uniwersytetu	społeczność akademicka, zaproszeni goście	tekst nadania w języku łacińskim	centrum konferencyjne
pracownik naukowy	hodowla roślin	kooperacja	katedra	eksperymentalna hodowla truszkawek na różnych podłożach	tunele foliowe i szklarnie

Równie częstym tematem zebranych do badań fotografii jest inna strona pracy na uczelni, również bardzo ważna – dydaktyka (tabela 2).

Tabela 2

Kontekst społeczny: dydaktyka
(matryca danych wizualnych)

Aspekty					
jednostka	działanie	interakcja	zbiorowość	kultura/technika	otoczenie
metodyk	hospitacja	objaśnianie	grupa studentów	środki dydaktyczne	szkoła ćwiczeń
trener	nauka pływania	pokaz i objaśnianie	grupa studentów	sauna	pływalnia uniwersytecka
wykładowca	ujeżdżanie, skoki, powożenie	ćwiczenia	grupa studentów	ujeżdżalnia i stajnia	ośrodek jeździecki UWM
adiunkt	obrona pracy	egzamin	grupa studentów	praca magisterska	sala wykładowa
student	dokonywanie kwerend bibliotecznych	objaśnianie	grupa studentów	katalog online	biblioteka uniwersytecka

Na fotografiach „zapisane” są zajęcia dydaktyczne ze studentami prowadzone przez nauczycieli akademickich, odbywające się w różnym otoczeniu: w szkole ćwiczeń, na pływalni uniwersyteckiej, w ośrodku jeździeckim UWM, bibliotece uniwersyteckiej. Metodocy/wykładowcy/trenerzy/bibliotekarki podejmowali działania ze studentami w zakresie: prowadzenia zajęć, nauki pływania lub jego doskonalenia, opieki nad końmi oraz nauki jeździectwa i powożenia, pisania pracy magisterskiej i przystąpienia do jej obrony, korzystania z katalogów *online* oraz dokonywania kwerendy bibliotecznej.

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie oraz kampus uniwersytecki stanowią również miejsce pracy osób niezwiązanych z działalnością naukowo-dydaktyczną. Zatrudnieni są tutaj przedstawiciele innych zawodów, osoby, bez których życie studenckie byłoby trudniejsze i uboższe (tabela 3).

Tabela 3

Kontekst społeczny: praca
(matryca danych wizualnych)

Aspekty					
jednostka	działanie	interakcja	zbiorowość	kultura/ technika	otoczenie
rzeźbiarka	rzeźbienie	pozowanie	środowisko artystyczne	rzeźby	miejsca pracy i pomniki w Kortowie
kinooperator	wyświetlanie filmów	wspólne uczestniczenie w seansie	uczestnicy seansu	szpulowy projektor filmowy	Kino „Student” w Kortowie
wychowawczyni w przedszkolu	zbieranie i segregowanie śmieci	akcja „Sprzątanie świata”	grupa 5–6-latków	woreczki foliowe i rękawiczki	ogród przedszkolny w Kortowie
malarz	organizowanie wystaw	wspólne przeżywanie	grupa wielbicieli malarstwa	obrazy	Stara Kotłownia
kucharka	przygotowywanie posiłków	kooperacja	personel kuchenny	dania polskiej kuchni	stołówka akademicka

Na fotografiach przedstawiona jest praca osób zatrudnionych w stołówce akademickiej, dbających o czystość i porządek na terenie kampusu, pielęgnujących rośliny czy dbających o zwierzęta itd. Informacje o specyfice zawodu można odczytać ze służbowego stroju tych pracowników: uniformów charakterystycznych dla straży uniwersyteckiej lub białych fartuchów kucharek czy laborantów.

Dane wizualne przedstawiające ten kontekst życia społecznego są również bogatym źródłem wiedzy na temat przeszłości i współczesności architektury kampusu uniwersyteckiego. Dokumentują inne przeznaczenie budynku i inny rodzaj wykonywanej tam działalności. Jedna z fotografii pokazuje, że w miejscu, w którym obecnie znajduje się sala wykładowa, działało Kino „Student”, cieszące się wielką popularnością wśród mieszkańców Kortowa. Na innych fotografiach udokumentowano istnienie pracowni znanej rzeźbiarki i poetki Barbary Świtycz-Widackiej, autorki około 1 000 rzeźb. Jej trzy prace: *Kormoran* (który patrzy w stronę nieistniejącego już Kina „Student”), *Rybactwo*, *Rolnictwo*, znajdują się w Kortowie. Dane wizualne ukazują także 60-letnią historię kortowskiego przedszkola przeznaczonego dla dzieci pracowników i studentów, a opłacanego przez długie lata przez uczelnię. Inne zdjęcia przedstawiają budynek starej kotłowni, która obecnie jest jednym z najładniej zmodernizowanych obiektów zabytkowych w województwie warmińsko-mazurskim, siedzibą Centrum Innowacji i Transferu Technologii, a także miejscem wystawienniczym dla artystów. Zebrane fotografie pokazują zatem interesującą historię tych miejsc i zmianę ich funkcji.

Wybrane przez badanych fotografie dostarczają także ważnych informacji na temat uroczystości i świąt studenckich odbywających się na terenie kampusu uniwersyteckiego (tabela 4).

Tabela 4

Kontekst społeczny: uroczystości i święta studenckie (matryca danych wizualnych)

Aspekty					
jednostka	działanie	interakcja	zbiorowość	kultura/technika	otoczenie
student	wykład inauguracyjny	ślubowanie i immatrykulacja studentów	wydziałowe środowisko akademickie	indeksy	aula uniwersytecka
student	bój wydziałów	rywalizacja	studenci i pracownicy różnych wydziałów	dekoracje	amfiteatr koło centrum konferencyjnego
student	parada studencka	konkurencja	studenci poszczególnych wydziałów	stroje, transparenty	Kortowo i ulice Olsztyna
student	wrzucanie do wody	świętowanie obrony pracy magisterskiej	mieszkańcy akademików	symboliczne przejście z grona studentów do społeczności absolwentów	Jezioro Kortowskie
absolwent	wręczanie dyplomów	gratulacje	absolwenci UWM	dyplomy magisterskie	aula uniwersytecka

Święta uniwersyteckie zapisane w fotografiach to przede wszystkim: ślubowanie i immatrykulacja studentów, wręczanie dyplomów ukończenia studiów magisterskich lub licencjackich absolwentom uniwersytetu. Na fotografiach zarejestrowano między innymi wygląd studentów podczas obrony (strój odświętny) oraz podczas wręczania dyplomów (togi i birety).

Częstym tematem fotografii są rytuały studenckie związane z juwenaliami. To coroczne święto studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie nosi nazwę Kortowiada od miejsca, w którym się odbywa, tzn. kampusu uniwersyteckiego Kortowo. Olsztyńskie juwenalia z roku na rok coraz bardziej zachwycają pomysłowością, perfekcją organizacji i coraz szerszym zasięgiem. Uczestniczą w nich nie tylko studenci tego uniwersytetu i mieszkańcy województwa warmińsko-mazurskiego, lecz także coraz liczniej osoby z różnych odległych zakątków kraju. W tym roku olsztyńska Kortowiada wygrała prestiżowy plebiscyt ProJuvenes 2014 na najlepsze juwenalia w Polsce. Nieodłącznymi elementami juwenaliów, zapisanymi w fotografiach, są: parada wydziałów po ulicach Olsztyna, przejęcie przez studentów władzy w mieście i w uniwersytecie, wybór najpiękniejszej studentki, bój wydziałów itd. Są to zachowania zbiorowe, powtarzalne, mające wyjątkowy, własny koloryt. Z paradą studentów wiąże się kod ubioru, na który składają się między innymi koszulki charakterystyczne dla studentów poszczególnych wydziałów. Hasła na koszulkach stanowią element podtrzymujący identyfikację ze społecznością studentów, wyrażają chęć przynależności do danego wydziału, ale zawierają także walor humorystyczny. Oto kilka przykładów tego specyficznego arcyzmu: „Hungry Birds” (Wydział Nauki o Żywności); „Koza z Wety” (Wydział Medycyny Weterynaryjnej); „Zaprawieni” (Wydział Prawa i Administracji); „Z nami wyjdiesz na prostą” (Wydział Nauk Medycznych), „Matka wie, że humanisz?” (Wydział Humanistyczny), „Armia Boga” (Wydział Teologii). Oprócz koszulek nieodłącznymi atrybutami parady są balony, flagi i transparenty. Stanowią one system znaków mający sens praktyczny, jak i symboliczny. Ujawniają zarówno reguły zewnętrzne, jak i wartości kulturowe społeczności studenckiej. Powtarzalną imprezą towarzyszącą juwenaliom jest także bój wydziałów, podczas którego studenci i wykładowcy angażują się w rywalizację, wykorzystując nieszablonowe postacie i stroje, na przykład w odgrywanej scenie poważny profesor, dziekan wydziału, wcielił się w postać Kena, natomiast studentka w postać Barbie. Fotografie dokumentują wszelkie występy wykonawców, ale również twarze studentów patrzących w jednym kierunku i skupiających całą uwagę na jednym zdarzeniu lub obiekcie (na przykład wykonawcy).

Przedstawione przez badanych fotografie dokumentują także ulubione miejsca sportu i rekreacji mieszkańców Kortowa (tabela 5).

Tabela 5

Kontekst społeczny: sport i rekreacja
(matryca danych wizualnych)

Aspekty					
jednostka	działanie	interakcja	zbiorowość	kultura/technika	otoczenie
księgowa	lepienie bałwana	kooperacja	rodzina	sanki	park w Kortowie
student	pływanie kajakiem	pokaz	grupa kolegów	kajaki	przystań w Kortowie
wykładowca	gra w piłkę nożną	współzawodnictwo	grupa kolegów	futbol	boisko w Kortowie
student	zjeżdżanie ze stoku	zawody narciarskie	zawodnicy	narty i kijki	górką kortowska
studentka	opalanie się	odpoczynek	grupa koleżanek	pomost	plaża w Kortowie

„Zapisane” w fotografiach formy wypoczynku i miejsca ich realizacji są uniwersalne. Składają się na nie plażowanie i grillowanie na kortowskiej plaży, spacerowanie alejkami parku istniejącego na terenie kampusu, zabawy zimowe dzieci i dorosłych na śniegu i lodzie, niegdyś także narciarstwo na kortowskiej górze. Sport to dziedzina, w której liczy się współzawodnictwo i w której ludzie porównują się z innymi w sposób najbardziej wymierny. Dzieje się tak zarówno podczas zawodów lekkoatletycznych na stadionie, jak i podczas meczów piłki nożnej i siatkówki na boisku. Walka o wynik wpisana była także w rozgrywki siatkarzy AZS Olsztyn. Fotografie szczelnie wypełnionej hali sportowej w trakcie takiego meczu pokazują, że współzawodnictwo było ważne zarówno dla siatkarzy, jak i dla ich kibiców. Na fotografiach odnajdujemy liczne obiekty sportowe umożliwiające korzystającym z nich osobom rozwój fizyczny w ogóle i rozwój w poszczególnych dyscyplinach sportowych: stadion lekkoatletyczny, hala sportowa, basen pływakki, korty tenisowe, przystań żeglarska, siłownia itd.

Bardzo istotny kontekst związany z życiem codziennym, a zapisany w fotografiach osób badanych stanowi religia i obchodzone w jej ramach święta religijne. Życie religijne człowieka jest nasycone symboliką i znaczeniami oraz złożonymi formami rytuału (tabela 6).

Kontekst życia religijnego uwidocznił na fotografiach obejmuje uczestnictwo w mszach świętych w niedziele i podczas świąt kościelnych, w drodze krzyżowej (14 stacji rozstawionych w miasteczku akademickim), śpiewanie w chórze czy zespole kościelnym. Dokumentowanie tych praktyk stanowi potencjalne źródło wiedzy o tym, co dla ludzi jest ważne i godne rejestracji. Umocnieniu wspólnoty służą wspólne wigilie

Tabela 6

Kontekst społeczny: religia i święta religijne
(matryca danych wizualnych)

Aspekty					
jednostka	działanie	interakcja	zbiorowość	kultura/technika	otoczenie
student	udział w mszy świętej	poczucie wspólnoty	grupa modlitewna	Pismo Święte	Kościół
ksiądz	chodzenie po kołędzie	nawiązywanie kontaktu	mieszkańcy akademika	tradycja	akademik
studentka	gotowanie	kolacja wigilijna	koledzy i koleżanki	potrawy wigilijne	pokój w akademiku
ksiądz	udział w drodze krzyżowej	wspólna modlitwa	społeczność akademicka	krzyż i stacje drogi krzyżowej	kampus akademicki
student	śpiewanie	kooperacja	chórzyści	śpiewniki	chór parafialny

organizowane przez mieszkańców akademików. Na zdjęciach uchwycone zostały momenty dzielenia się opłatkiem, wspólnego ubierania choinki, wręczenia sobie prezentów itd. Tradycyjne zachowania związane ze świętami Bożego Narodzenia są elementem kultury szczególnie silnie jednoczącym grupę społeczną. Podobną funkcję pełnią tradycyjne spotkania księdza chodzącego po kołędzie z mieszkańcami akademików. Jak widać na fotografiach, panująca na spotkaniach atmosfera, mimika twarzy ich uczestników, ich mowa ciała świadczą o potrzebie tego typu spotkań.

Zakończenie

Fotografie to obrazy przedstawiające rzeczywistość społeczną. Stanowią nośniki pamięci konkretnych osób czy grup społecznych. Paul Ricoeur²² dowodzi, że fotografie utrwalają wyjątkowe, jedyne w swoim rodzaju, niepowtarzalne zdarzenia i są z nimi nierozzerwalnie związane. Inaczej jest ze znaczeniami, jakie ludzie nadają zdarzeniom uwiecznionym na fotografiach. Interpretacja tego samego zdjęcia nie jest/nie musi być taka sama, zwłaszcza że znaczenia, „mówiąc metaforycznie, wypełzły na powierzchnię, stały się bardziej bezpośrednio obserwowalne”²³.

²² P. Ricoeur: *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*. Przeł. K. Rosner. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989, s. 97.

²³ P. Sztompka: *Wyobraźnia wizualna i socjologia*. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka. Wyd. 2. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012, s. 12.

Przyjęta w przedstawionym artykule perspektywa socjologiczna pozwala na badanie życia codziennego ludzi. Uzyskany materiał – dane wizualne – stanowi bogate źródło wiedzy na temat codzienności społecznej kampusu uniwersyteckiego Kortowo. Analiza danych wizualnych zaprezentowana w tym tekście dotyczyła oglądu występujących na fotografiach kontekstów i aspektów życia codziennego. Dostarczone przez badanych fotografie pozwoliły na zbudowanie obrazu codzienności Kortowa, pięknego kampusu uniwersyteckiego.

Na obraz codzienności (przeszłej i współczesnej) Kortowa składa się przede wszystkim specyfika pracy (naukowej, dydaktycznej, technicznej) osób zatrudnionych w miasteczku akademickim. Ten obraz codzienności dopełniają studenci, aktywni uczestnicy zarówno procesu edukacji (udział w wykładach, ćwiczeniach, praktykach, dokonywanie kwerend bibliotecznych), jak i innych działań, związanych z odpoczynkiem (grillowanie nad Jeziorem Kortowskim), rozwijaniem pasji i zainteresowań (uczestniczenie w kołach naukowych), wspólnym świętowaniem (juwenalia, immatrykulacja itd.). Analizowane fotografie ukazują także obraz codzienności ludzi w sferze religii i świąt religijnych (na przykład msza w akademickim kościele, droga krzyżowa, przyjmowanie księdza po kolędzie). Na obraz codzienności osób związanych z Kortowem składa się również sport (piłka siatkowa, koszykówka) i rekreacja (spacery, plażowanie, żeglowanie po jeziorze). Przedstawione działania utrwalonych na fotografiach osób i zachodzące pomiędzy nimi interakcje odbywają się w różnych miejscach kortowskiego kampusu, tych mających już długą historię (Stara Kotłownia) i tych zbudowanych w ostatnich latach (biblioteka, pływalnia uniwersytecka).

Badane osoby poprzez wybór do analizy takich, a nie innych fotografii nadały im znaczenie, a przekazując te fotografie odbiorcy, umożliwiły ich interpretację. Potwierdza to tezę Georga Simmela, że „każdą jednostkę w pewnym sensie otacza mniejsza lub większa sfera promieniującego z niej znaczenia, w której zanurza się każdy, kto z nią obcuje”²⁴.

Bibliografia

- Barthes R.: *Światło obrazu: uwagi o fotografii*. Przeł. J. Trznadel. Warszawa: Wydawnictwo „KR”, 1996.
- Bogucka M.: *Życie codzienne – spory wokół profilu badań i definicji*. „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1996, T. 44, nr 3.
- Emmison M., Smith P.: *Researching the Visual*. London: Sage, 2000.

²⁴ G. Simmel: *Socjologia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Wstępem opatrzył S. Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1975, s. 425.

- Garbula J.M.: *Znaczenia historyczne w edukacji początkowej. Narracyjne konstruowanie historii rodzinnych*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2010.
- Goffman E.: *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Przeł. H. Datner-Śpiewak, P. Śpiewak. Oprac. i słowem wstępnym opatrzył J. Szacki. Warszawa: Wydawnictwo Aletheia, 2008.
- Pink S.: *Doing Visual Ethnography*. London: Sage, 2001.
- Ricoeur P.: *Język, tekst, interpretacja: wybór pism*. Przeł. K. Rosner. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1989.
- Simmel G.: *Socjologia*. Przeł. M. Łukasiewicz. Wstępem opatrzył S. Nowak. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1975.
- Sulima R.: *Antropologia codzienności*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Szarota T.: *Życie codzienne – temat badawczy czy tylko popularyzacja*. „Kwartalnik Historii Kultury Materialnej” 1996, nr 3.
- Sztompka P.: *Socjologia wizualna. Fotografia jako metoda badawcza*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Sztompka P.: *Wyobrażenia wizualna i socjologia*. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka. Wyd. 2. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012.
- Sztompka P.: *Życie codzienne – temat najnowszej socjologii*. W: *Socjologia codzienności*. Red. P. Sztompka, M. Bogunia-Borowska. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2008.
- Watson D.: *Home from Home: the Pub and Everyday Life*. In: *Understanding Everyday Life*. Eds. T. Bennet, D. Watson. Oxford: Blackwell, 2002.
- Znaniecki F.: *On Humanistic Sociology*. Ed. R. Bierstedt. Chicago: The University of Chicago Press, 1969.

Joanna Maria Garbula

Everyday Life Documented in Photographs Analysis of a Photograph as an Example of Empirical Material

Summary: The article presents one of the ways in which photographs can be employed in studies on everyday life. The purpose has been to recognize and describe elements of everyday life found in private photographs submitted to analysis. The personal documents method was used because amateur photographs belong to this category of documents. The visual data matrix elaborated by P. Sztompka was applied.

The analysis of visual data suggests that the photographs document six contexts of social life (science, work, education, college holidays and celebrations, religion and religious holidays, and finally sports and recreation). Additionally, each context was interpreted from the perspective of the individuals

involved, their actions and interactions, communities, culture and the surroundings.

Key words: everyday life, photography, method of identification forms, visual data, microhistory

Joanna Maria Garbula

Der mittels Fotografien dargestellte Alltag

Die Analyse der Fotografie als eines empirischen Materials

Zusammenfassung: Der Artikel schildert eine von den Methoden, eine Fotografie bei der Alltagserforschung auszunutzen. Die Forschung bezweckte, die einzelnen Elemente des täglichen Lebens an den zu untersuchten privaten Fotografien zu erkennen und zu beschreiben. Man verwendete die Methode der Ausweispapiere, denn die amateurhaften Fotografien werden zu der Kategorie der Dokumente gezählt. Die Fotografien wurden anhand der von P. Sztompka entwickelten Matrize der visuellen Daten analysiert.

Aus der Analyse der visuellen Daten geht hervor, sie betreffen sechs Bereiche des gesellschaftlichen Lebens, die den Menschen in ihrem Leben zuteilwerden (Bildung, Erziehung, Arbeit, Feiertage und Studentenfeier, Religion, Religionsfeier, Sport und Rekreation). Jeder Aspekt des Lebens war auch hinsichtlich der handelnden Personen, Tätigkeit, Interaktionen, menschlichen Gemeinschaften, Kultur und Umwelt betrachtet.

Schlüsselwörter: Alltag, Fotografie, Methode der Ausweispapiere, visuelle Daten, Mikrogeschichte



Ewa Wysocka
Uniwersytet Śląski

Jakość życia młodego pokolenia w kulturze imagologicznej – refleksja pedagoga

Rozstanie z „galaktyką Gutenberga” rzeczywiście stało się faktem. Weszliśmy... w „galaktykę Turinga”. Żyjemy w cywilizacji obrazu. Nie znaczy to jednak, że automatycznie jest ona gorsza. Oznacza jedynie inny sposób naszego funkcjonowania w świecie, powstanie nowego układu kultury, inną hierarchię kodów kulturowych¹.

Wprowadzenie

Coraz częściej wskazuje się, traktując to w zasadzie jako fakt, wykształcenie się nowej formacji kulturowej i cywilizacyjnej, nazywanej powszechnie imagologią. Imagologia jest już dzisiaj w niektórych krajach traktowana jako nauka, której przedmiot zainteresowania stanowi „życie obrazów”, czyli formy i sposoby ich istnienia w mediach, a także ich funkcjonowanie w kontekście kulturowym, antropologicznym i społecznym². Od momentu, gdy Esa Saarinen i Marc Taylor³ „ogłosili” filozofię nowych

¹ Koczowanie wśród obrazów. Z profesorem Andrzejem Gwoździem rozmawia Andrzej Gontarz. <http://www.computerworld.pl/artykuly/281754/Koczowanie.wspod.obrazow.html> [dostęp: 10.12.2014].

² W Austrii imagologia stanowi odrębną dyscyplinę naukową, natomiast w innych krajach, w tym w Polsce, traktuje się ją jako ważną część nauki o mediach i kulturze. Zob. Koczowanie wśród obrazów...

³ E. Saarinen, M. Taylor: *Imagologies: New Media Philosophy*. London: Routledge, 1995.

mediów, mamy świadomość – choć niechętnie się z tym godzimy – że skończyła się „epoka ideologów” (wyznaczana kulturą słowa), a zastępuje ją „epoka imagologów” (określana przez kulturę obrazu). W konsekwencji mówimy zatem dzisiaj o nowym młodym pokoleniu jako pokoleniu medialnym – *screen generation*, dla którego przestrzeń medialna i nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (oparte na kulturze obrazu) są światem naturalnym i niezastępowalnym, a także nierzadko przez to pokolenie tworzonym⁴. Warto tu wskazać, że możliwość tworzenia alternatywnych czy nowych światów, a także alternatywnych wersji własnej osoby jest niezwykle atrakcyjna dla młodego pokolenia, dla którego stanowi formę ekspresji „ja” i wyrażania własnej indywidualności, a to naturalne potrzeby przypisane okresowi adolescencji i w ten okres się włączające.

Trzeba mieć świadomość, że forma, a jednocześnie siła oddziaływania słowa i obrazu są różne, co wynika z jakości kodów kulturowych, którymi się posługujemy. Operowanie słowem wyrażającym różne pojęcia i idee – czynność właściwa „ideologom” – zastępowane jest dzisiaj przekładaniem pojęć i idei na obrazy, co jest charakterystyczne dla „imago-logów”, przy czym – co wskazałam – oddziaływanie słowa i obrazu wyraźnie różni się. Kultura obrazu staje się nośnikiem „nowego” znaczenia wychowawczego, szczególnie istotnym w przypadku młodego pokolenia: słowa bowiem „przymuszają”, a – wiążąc się nierzadko z „molestowaniem ideologicznym” (zwłaszcza w systemach totalitarnych; indoktrynację, propagandę z tych systemów można przełożyć na działania w systemach edukacyjnych opartych na władzy autorytarnej wychowawców) – odrzucają potencjalnego odbiorcę od ich przesłania, obrazy zaś – jak wskazują niektórzy – mają moc „uwodzenia”⁵, bo są niewątpliwie przyjemniejsze, łatwiejsze w odbiorze i działają bardziej bezpośrednio na emocje odbiorcy. Jednocześnie dla młodego człowieka wydają się łatwiejsze do przyjęcia, gdyż bardziej „proponują” niż „narzucają” przesłanie, a przede wszystkim nie są traktowane jako przesłanie dorosłych wychowawców, a raczej jako przesłanie płynące z wybranych przez młodego człowieka agend socjalizacyjnych, niedostępnych lub mniej dostępnych dla tych ostatnich, czyli pokoleń wychowujących (media i nowe technologie

⁴ Jak wskazuje Tom Boellstroff (*Dojrzewanie w Second Life. Antropologia człowieka wirtualnego*. Przeł. A. Sadza. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2012, s. 304), w epoce *techné* „człowiek dzięki wytwórczości ma po raz pierwszy możliwość tworzenia nowych światów”. Kwestie te analizuje także Manuel Castells – zob. F. Stalder: *Manuel Castells. Teoria społeczeństwa sieci*. Przeł. M. Król. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2012.

⁵ K. Krzysztofek: *Status mediów cyfrowych: stare i nowe paradygmaty*. „Global Media Journal – Polish Edition” 2006, nr 1, s. 8.

informacyjno-komunikacyjne są wciąż domeną ludzi młodych). Młode pokolenie jest w zasadzie nieustannie *online* i bardzo wcześnie zaczyna korzystać z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych. Powoduje to, że nie tylko życie tego pokolenia jest inne, ale ono samo staje się inne: jako zbiorowość i generacja reprezentuje inną – nową – społeczną jakość⁶.

Można zatem założyć, że przekaz treści dokonujący się za pośrednictwem nowych mediów, operujących głównie obrazem, bardziej skutecznie dociera do młodego pokolenia, nie wzbudzając jego oporu przed bezpośrednim narzucaniem idei płynących z zewnątrz i buntu wobec nich. Jak wiemy, młode pokolenie jest naturalnie rozwojowo zbuntowane przeciw przesłaniu ideologicznemu płynącemu ze strony dorosłych wychowawców, w pewnym sensie poszukuje własnej ideologii, kreującej sens życia i uzasadniającej indywidualnie obraną tożsamość. Przesunięcie socjalizacyjne czy doświadczenie zapośredniczone jako mechanizmy kreowania siebie – tezy stawiane przez Anthony'ego Giddensa, przeformułowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego⁷ – to wynik między innymi jakości przekazów medialnych (opartych na kulturze obrazu), które uwodzą swoją atrakcyjnością, dostępnością i łatwością w odbiorze. Mechanizm ten wzmacniany jest przez niewydolność tradycyjnych agend wychowawczo-socjalizacyjnych (rodziny i szkoły), podkreślaną w tych koncepcjach potwierdzanych refleksjami psychologów pozytywnych⁸, a także wynikami wielu badań empirycznych⁹.

⁶ K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*. „Nauka” 2012, nr 1, s. 108–109; Eadem: *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011.

⁷ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2001; Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Koziński. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999, s. 51–77.

⁸ M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapliński. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: PWN, 2004, s. 18–32; M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi: *Positive Psychology. An Introduction*. „American Psychologist” 2000, no. 55 (1), s. 5–14; por. A. Carr: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. Królicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2009; D.G. Myers: *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty*. New Haven–London: Yale University Press, 2000.

⁹ D. Baumrind: *Current Patterns of Parental Authority*. Part 2. „Developmental Psychology Monograph” 1971, no. 4 (1), s. 1–103; Eadem: *The Development of Instrumental Competence through Socialization*. In: *Minnesota Symposia on Child Psychology*. No. 7. Ed. A. Pick. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973, s. 3–46; Eadem: *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and*

Można zatem postawić tezę, że „pokolenia ideologiczne” (dorosłych wychowawców) odchodzą w niebyt, zastępowane są bowiem przez

Substance. „Journal of Early Adolescence” 1991, no. 11 (1), s. 56–95; J.H. Block, J. Block, A. Morrison: *Parental Agreement-Disagreement on Child Rearing Orientation and Gender-Related Personality Correlates in Children*. „Child Development” 1981, no. 52, s. 965–974; J. Bradshaw: *Zrozumieć rodzinę: rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Przeł. H. Szczepańska. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości-PTP, 1994; E. Campbell, G.R. Adams, W.R. Dobson: *Familial Correlates of Identity Formation in Late Adolescence: a Study of Predictive Utility of Connectedness and Individuality in Family Relations*. „Journal of Youth Adolescence” 1984, no. 13, s. 509–525; C.R. Cooper et al.: *Family Support and Conflict: Both Foster Adolescent Identity and Role Taking*. Washington: American Psychological Association, 1973; K. Ferenz: *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. W: *Dziecko w codzienności szkolnej*. Red. K. Ferenz. [„Rocznik Lubuski”. T. 29. Cz. 2]. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2003, s. 15–27; Eadem: *Wstęp*. W: *Dziecko w codzienności szkolnej...*, s. 7–12; D. Field: *Osobowości rodzinne*. Przeł. Z. Kościuk. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos”, 1996; T. Frąckowiak: *Selekcja szkolna okresu zmiany rozwojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego*. W: *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Red. J. Żebrowski. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1996; M. Karbowska, W. Czarnecka: *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000; A. Kwak: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005; E.E. Maccoby: *The Role of Parents in the Socialization of Children: a Historical Overview*. „Developmental Psychology” 1992, no. 28, s. 1006–1017; E.E. Maccoby, J.A. Martin: *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. In: *Socialization, Personality, and Social Development*. Vol. 4. Ed. P.H. Mussen. 4th ed. New York: Wiley, 1983, s. 1–101; B.M. Nowak: *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa: PWN, 2012; M. Radochoński: *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, T. 10, s. 155–174; Idem: *Systemowa charakterystyka środowiska rodzinnego wielokrotnych sprawców czynów przestępczych*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, T. 11, s. 91–109; H. Schoenebeck: *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*. Przeł. E. Pastuszek, W. Żłobicki. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999; M. Sharma, N. Sharma, A. Yadawa: *Parental Styles and Depression among Adolescents*. „Journal of the Indian Academy of Applied Psychology” 2011, no. 57 (1) (January), s. 60–68; S.L. Simons et al.: *Intergenerational Transmission of Harsh Parenting*. „Developmental Psychology” 1991, no. 27, s. 159–171; L. Steinberg et al.: *Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families*. „Child Development” 1994, no. 65, s. 754–770; T. Szlendak: *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2003; B. Śliwerski: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.

„pokolenie imagologiczne”¹⁰ – *screen generation* (nazywane też pokoleniem 2.0)¹¹.

Kultura obrazu i jej odbiorcy

Stosunek odbiorców do kultury obrazu (imagologicznej) jest ambiwalentny, nawet z pewnym przesunięciem w kierunku jej negacji. Panuje bowiem przekonanie, że kultura obrazu, jako będąca w konflikcie z kulturą słowa, stanowi zagrożenie dla prawidłowego rozwoju człowieka (głównie młodego pokolenia), należy bowiem do kategorii „masowej”, a więc i „niższej” kultury. Towarzyszy temu przeświadczenie o specyfice jej odbiorcy, stereotypowo określanego mianem „mało wymagającego odbiorcy masowego”, co wpisuje się niewątpliwie w charakterystykę rozwojową młodego pokolenia, nieprzygotowanego przez pokolenie dorosłe do uczestnictwa w kulturze wyższej, opartej na słowie. Kulturze obrazu przypisuje się bowiem operowanie bardzo uproszczonymi formami wyrazu (obraz jest powierzchowny, szczątkowy, pozbawiony znaczącego ładunku intelektualnego), co traktowane jest jako przesłanka i wyznacznik „upadku” kultury w ogóle, niszczy bowiem rangę słowa (drukowanego), stanowiącego wyznacznik tzw. kultury wysokiej. Wiąże się to z fenomenem „kultury 2.0”, który nie odnosi się tylko do kultury Internetu czy innych nowych mediów, ale oznacza ogół zjawisk opisujących przestrzeń kulturową współczesnego społeczeństwa, określaną przez takie pojęcia, jak: społeczeństwo wiedzy, społeczeństwo sieci czy społeczeństwo informacyjne. Młody człowiek funkcjonuje zatem dzisiaj w innym świecie niż świat jego rodziców; jakość tego nowego świata wyznaczają nowe technologie i środki wyrazu dla nich charakterystyczne. Media, a w szczególności nowe media, czyli dostęp do Internetu, powodują (jak wskazałam wcześniej), że życie młodego pokolenia (i ono samo) staje się inne, jako zbiorowość pokolenie to stanowi nową społeczną jakość, kształtowaną przez specyfikę oddziaływania nowych mediów. Nowe media tworzą (lub współtworzą) nową jakość uczestnictwa społecznego i procesu uspołecznienia, wyznaczaną przez niespotykaną wcześniej gęstość (ale przy tym pozorną) sieci relacji społecznych oraz eliminowanie ograniczeń związanych z czasem, miejscem czy barier społeczno-kulturowych. Jednak musimy mieć świadomość, że nowe media to narzędzie – nie tylko sprzyjają tworzeniu się nowej jakości pokoleniowej lub stanowią źródło czynników uspołecznienia, lecz także stają się – po-

¹⁰ K. Krzysztofek: *Status mediów cyfrowych...*, s. 9.

¹¹ E. Bendyk et al.: *Kultura 2.0. Wyzwania cyfrowej przyszłości*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, 2007.

przez możliwość ekspozycji w sieci – środkiem pozwalającym młodemu pokoleniu na nieskrępowane wyrażanie siebie i przeżywanie własnego „ja”¹². Jedną z najważniejszych i istotowych dla młodoci (dojrzewania) potrzeb stanowi indywidualna autokreacja (tożsamość), wyrażająca się poprzez dążenie do życia w zgodzie z samym sobą, możliwość wyrażania osobistych przekonań i wyboru uznawanych wartości, słowem: nieskrępowana samorealizacja wedle własnego autoprojektu. Autokreacja dokonuje się jednak kontekstualnie, co wiąże się z poszukiwaniem przez młodych ludzi adekwatnych dla ich potrzeb grup odniesienia (głównie rówieśniczego, które – paradoksalnie – poszukuje odniesień w przekazach medialnych). Sieć: Internet i inne nowe media, młode pokolenie traktuje jako jedyną przestrzeń, w której autokreacja jest możliwa, gdyż sieć jednocześnie uspołecznia, jak i indywidualizuje, jest oazą wolności wyrażania siebie, a równocześnie znajdowania potwierdzeń dla dokonywanych wyborów.

Nowe media są niewątpliwie przestrzenią, w której tworzy się nowy typ kultury, tzw. kultura uczestnictwa (chodzi tu głównie o fora społecznościowe)¹³. Nie da się jednak zaprzeczyć, że to uczestnictwo jest pozorne i w zasadzie pozbawia młodzież realnego wsparcia płynącego z naturalnych sieci społecznych, opartych na bezpośrednim kontakcie.

Owa kultura uczestnictwa – paradoksalnie, bo w opozycji do wskazanych funkcji indywidualizujących i związanych z możliwością indywidualnej ekspresji – jest jednak czynnikiem unifikującym i homogenizującym jej odbiorców (uspołecznienie) – pełni więc nadrzędną funkcję „wielkiego odlewnika” (ang. *Big Moulder*)¹⁴, a więc „formy”, wedle której modeluje się społeczeństwo, proponując mu zaplanowany kształt ideologiczny, wdrażając do określonych ról oraz zapewniając przewidywalność cech i zachowań społecznego aktora¹⁵. Społeczeństwo staje się zatem jednowymiarowe¹⁶, a jednocześnie pozbawione zostaje realnych (osobistych) społecznych odniesień, co powoduje zanik więzi społecznych, ich degradację, instrumentalizację¹⁷ lub merkantylizację¹⁸.

¹² K. Szafraniec: *Młodość jako wyłaniający się problem...*, s. 109–110.

¹³ Ibidem, s. 110.

¹⁴ D. McQuail: *McQuail's Mass Communication Theory*. 5th ed. London–Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.

¹⁵ K. Krzysztofek: *Status mediów cyfrowych...*, s. 2.

¹⁶ H. Marcuse: *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Przeł. S. Konopacki et al. Warszawa: PWN, 1991.

¹⁷ D. Riesman: *Samotny tłum*. Przeł. J. Strzelecki. Kraków: Vis à vis. Etiuda, 2011.

¹⁸ E. Fromm: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa: PWN, 2000, s. 61–73.

Młode pokolenie, żyjąc w warunkach mu danych, nie ma możliwości znalezienia odniesień społecznych poza światem mediów. Piszący o tym problemie badacze nurtu psychologii pozytywnej¹⁹ koncentrują się na kwestii braku wsparcia społecznego, ideologicznego i interpersonalnego, rozwojowo także istotnego dla młodego pokolenia, odkrywającego indywidualną tożsamość. Pedagogika i socjologia edukacji wskazują podobny mechanizm, do którego już nawiązywałam (teza o przesunięciu socjalizacyjnym i doświadczeniu zapośredniczonym²⁰) – piszą o zaniku znaczących wzorów i odniesień do autorytetów osobowych i instytucjonalnych, ewokowanym przez deficyt znaczenia rodziny i szkoły jako istotnych agend socjalizacyjnych, natomiast powodującym brak znaczących wzorów dla autokreacji. Młodzi doświadczają zatem konfliktowego w swej istocie deficytu, związanego z koniecznością refleksyjnego tworzenia siebie (indywidualna i wybrana tożsamość) w warunkach temu niesprzyjających (brak wsparcia społecznego i ideologicznego).

Adresaci kultury obrazu (masowej) mają pewne wspólne cechy, których istotę i zarazem źródło określa się odmiennie w różnych teoriach.

W pierwszej grupie teorii traktuje się styl życia masowego jako naturalną prawidłowość historyczną i cywilizacyjną, związaną z powstaniem kultury (cywilizacji) opartej na produkcji i dystrybucji dóbr; kultura ta została wykreowana przez cywilizację techniczną (nowe mass media), eksplozję demograficzną oraz masowy rozwój konsumpcji, ewokujące kształtowanie się swoistej osobowości tzw. człowieka masowego. Determinuje to ujednoczenie potrzeb odbiorców, zanik świadomości odrębności, co z kolei powoduje „równanie w dół” (przejmowanie opinii, przekonań i gustów od większości, sankcjonowanie nonkonformizmu, tendencje do ujednolicania²¹). Sytuacja ta wynika z tego, że większość ludzi nie ma wyrobionych poglądów na rzeczywistość (własnego zdania)²², koniecznością więc staje się przekazanie pewnych idei i zapatrywań nieukształtowanej świadomościowo społeczności w „gotowej postaci”, czemu dodatkowo sprzyja instynkt posłuszeństwa (wobec autorytetów)²³ i naśladownictwa w tłumie.

¹⁹ M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna...*, s. 18–32; M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi: *Positive Psychology...*, s. 5–14; A. Carr: *Psychologia pozytywna...*; D.G. Myers: *The American Paradox...*

²⁰ Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności...*, s. 51; A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*

²¹ G. Le Bon: *Psychologia tłumu. Studium powszechnego umysłu*. Przeł. C. Matkowski. Gliwice: Helion, 2012.

²² J. Ortega y Gasset: *Bunt mas*. Przeł. P. Niklewicz. Warszawa: „Muza”, 2002.

²³ T.W. Adorno: *Osobowość autorytarna*. Przeł. M. Pańków. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010; S. Milgram: *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. Przeł. M. Hołda. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.

W drugiej grupie teorii pisze się o kryzysie osobowości jednostki, wynikającym z nieskrępowanego dostępu do informacji płynących z mass mediów (zanik odniesień do przesłania płynącego z naturalnej sieci wsparcia społecznego), co powoduje – według C. Wrighta Millsa²⁴ – zastępowanie własnych poglądów, refleksji i przemyśleń gotowymi schematami funkcjonującymi w mass mediach. Efektem tego jest wspólna świadomość mas, wyznaczana przez oderwanie się od własnej osobowości. Zanikająca tendencja do dokonywania własnych przemyśleń zastępowana jest przez trendy i przekonania propagowane w mass mediach (zatrącanie własnej osobowości na korzyść maski społecznej – osobowość zewnątrzsterowna²⁵). Własne potrzeby jednostki wytwarzane są przez obowiązujące trendy, reklamę i środek ich upowszechniania, czyli mass media²⁶. Powoduje to wykreowanie się nienasyconych adresatów – odbiorców, którzy przyswajają kolejne obrazy i słowa dostarczane przez mass media; tempo zmian obrazów i słów jest coraz większe – znudzenie jednym produktem wynika z dostarczania kolejnych, nowszych i bardziej atrakcyjnych (przez nowe wersje technologicznych środków przekazu, coraz bardziej ponadfunkcjonalnych i wykorzystujących przekaz ikoniczny jako szybszy i bardziej atrakcyjny dla odbiorców, na przykład telefony komórkowe).

Opisana rzeczywistość odzwierciedla się w fenomenie osobowości ponowoczesnej, szczególnie zaś w młodym pokoleniu, które w kulturze obrazu wyrosło. Ten fenomen psychologiczny stanowi wynik funkcjonowania w zglobalizowanym i postmodernistycznym świecie, który wyznacza przyjęcie założeń filozoficznych związanych z **prymatem jakości życia nad nim samym** oraz powszechnym **pędem ku przyjemnościom**. Uprawomocnia to wizję człowieka normatywnie wolnego (istota osobowości ponowoczesnej), o cechach niemożliwych do określenia ze względu na doktrynalne dla fenomenu ponowoczesności cechy: przelotność, tymczasowość, poszukiwanie przyjemności, zanik trwałych związków i postulowanego ideału człowieka²⁷.

Zygmunt Bauman wskazuje, że osobowość „prawdziwie” ponowoczesna wyróżnia się „brakiem tożsamości. Jej kolejne wcielenia zmieniają się równie szybko i gruntownie, co obrazy w kalejdoskopie”²⁸. Łączy to po-

²⁴ C.W. Mills: *Wyobraźnia socjologiczna*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: PWN, 2007.

²⁵ D. Riesman: *Samotny tłum...*

²⁶ H. Marcuse: *Człowiek jednowymiarowy...*

²⁷ W. Łukaszewski: *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000, s. 86.

²⁸ Z. Bauman: *Ponowoczesne wzory osobowe*. „*Studia Socjologiczne*” 1993, nr 2, s. 14.

średnio kształt osobowości ponowoczesnej z kulturą obrazu, nową formą przekazu ideologicznego, pośredniego, atrakcyjnego i mającego potencjał szybkiej zmiany.

Źródła kultury obrazu

Poszukując podstawowego źródła kultury obrazu, musimy zatem odnieść się do pojęcia społeczeństwa masowego (i jednocześnie kultury masowej) – będącego synergicznym efektem masy ludzi, informacji i dostępnych towarów oraz procesu homogenizacji przekazu kierowanego do masowego odbiorcy, co dokonuje się i przybiera postać dominującą w erze globalizacji i związanej z nią ponowoczesności – jako fenomenu *stricto* kulturowego.

Jeszcze przed hegemonią „kultury Internetu” Antonina Kłoskowska²⁹ opisała trzy tradycyjne układy kultury. Wydzieliła je, stosując kryterium: kultury „żywej” (interakcyjnej), opartej na bezpośrednich kontaktach, lub „kultury pośredniej”, opartej na kontakcie symbolicznym. Kłoskowska wyodrębniła następujące układy kultury:

- a) pierwotny – funkcjonujący w kręgach bliskich osób, oparty na przekazie dokonującym się za pośrednictwem komunikacji „twarzą w twarz” (bezpośrednie i osobowo-grupowe więzi);
- b) instytucjonalny – powstały w wyniku upublicznienia i profesjonalizacji układu pierwotnego, oparty na sformalizowanych kontaktach i przekazie dokonującym się za pośrednictwem instytucji kulturalnych oraz edukacyjnych (dom kultury, muzeum, filharmonia, teatr, szkoły itp.);
- c) masowy – oparty na komunikacji za pośrednictwem mass mediów (książka, prasa, kino, radio, telewizja), jednostronny, zinstytucjonalizowany, scentralizowany, technicyzowany, wykorzystywany do nadawania i odbioru treści kultury masowej.

Współcześnie wyodrębnia się jeszcze czwarty układ kultury, którego kryteria wyłączenia z układu masowego wiążą się z interaktywnością tego czwartego układu lub – jak twierdzą niektórzy – z jego nadrzędnością (metamedium wchłaniające wszystkie pozostałe):

- d) oparty na mediach interaktywnych – głównie Internecie, czyli przekazie cyfrowym, obejmujący znaczną część zapośredniczonej i niezapośredniczonej komunikacji interpersonalnej, instytucje kultury i media masowe³⁰.

Nie budzi zatem wątpliwości fakt, że głównym źródłem nowej kultury opartej na obrazie jest bardzo szybki rozwój nowych mediów

²⁹ A. Kłoskowska: *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN, 1983, s. 363–370.

³⁰ K. Krzysztok: *Status mediów cyfrowych...*, s. 15.

elektronicznych i nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych (mających moc docierania do masowego odbiorcy), posługujących się przede wszystkim przekazem obrazkowym. Sięgnijmy nieco głębiej³¹. Wedle konstatacji Neila Postmana, współczesny człowiek żyje w kulturze technopolu³², czyli w stanie kultury wyznaczanym przez potęgę informacji, stając się jednocześnie wyznacznikiem tego, co za kulturę uznajemy lub co nakazano nam za kulturę uznać. Jak twierdzi Wojciech J. Burszta, technopol to „spotęgowana informacja, to kultura, która sama się konsumuje jako zestaw nieustannych bitów informacyjnych”³³, dodajmy – dzisiaj podawanych już coraz częściej, jeśli nie głównie, w formie ikonicznej.

Milan Kundera kulturę tę nazwał „imagologiczną” i wskazał, że w ostatnich dekadach „imagologia odniosła historyczne zwycięstwo nad ideologią. Wszystkie ideologie upadły: ich dogmaty zdemaskowano ostatecznie jako iluzje i ludzie przestali je brać poważnie”³⁴. Inaczej mówiąc, słowa przestały mieć przypisane im pierwotnie znaczenie, bo przestano ich słuchać i przestano je słyszeć, słowa zastąpiono obrazami, które mają znacznie większą moc oddziaływania, czasem jedynie one mają dla współczesnego człowieka znaczenie. Imagologia ma jednak szersze znaczenie, ikoniczna forma przedstawiania jest bowiem jedynie środkiem „przesyłu informacji”; imagologia ogólnie odnosi się do kategorii „przeciwstawiania się rzeczywistości”, a jednocześnie tę rzeczywistość kreuje, wtórnie stając się jej subiektywnym i w pewnym zakresie substytutowym odzwier-

³¹ Można oczywiście sięgać jeszcze głębiej, poszukując źródeł kształtowania się kultury obrazu, a jednocześnie kontrowersji i sporów o naturę i formę przekazu informacji, także symbolicznych, na przykład słowo i obraz, w tzw. wojnie ikonoklastów (niszczyciele wizerunków ikon) i ikonopisów (malujących ikony – wizerunki Chrystusa lub świętych). Dzisiejszy spór, a właściwie krytyka kultury obrazu jest w zasadzie odległym źródłem krytyki bałwochwaltwa, zaniku duchowości, jako wyznacznika kultury obrazu. Porządek etyczny w perspektywie ikonoklastów stanowił pochodną tego, co nienaoczne (wyrażone słowem) i jedynie przez słowo możliwe do wyrażenia, kultura obrazu zaś stanowi dlań zagrożenie, jako że operuje skrótowością i powierzchownością przekazu. W nowożytej filozofii jednym z krytyków „czasu światoobrazu” był na przykład Martin Heidegger. Krytyka świata Zachodu jest zasadniczo krytyką związaną z „unaocznianiem” – wyrażaniem treści przez obraz. Zob. A. Leder: *Przemiana mitów druga czyli wojna o obrazy*. Warszawa: Open, 2004, s. 26–27.

³² N. Postman: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.

³³ W.J. Burszta: *Asteriks w Disneylandzie. Zapiski antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2001, s. 112.

³⁴ M. Kundera: *Nieśmiertelność*. Przeł. M. Bińczyk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995, s. 133.

ciędlaniem (nierzadko jedynym dostępnym) – rzeczywistością wykreowaną przez obraz. Niezależnie od tego, jak taki stan będziemy wartościować, jest on faktem; funkcjonowanie człowieka i jakość jego życia we współczesnym świecie wyznaczane są przez dostęp do informacji i nową formę jej wyrażania. Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (komputer i Internet, telewizja, prasa, telefon komórkowy z jego ponadfunkcjonalnością wobec pierwowzoru) nie stanowią mediów obojętnych dla człowieka – wyznaczają sposób percepcji świata, tworzenia jego wizji, myślenia o jego kształcie, jednocześnie mają moc intensyfikowania niektórych przekazów lub banalizowania czy odsuwania w niebyt innych. Stają się narzędziem kreowania wizji siebie i świata, a także wizji relacji „ja – świat”, wedle założeń, których źródła nie jesteśmy w stanie zlokalizować lub nie zadajemy sobie trudu, by to zrobić³⁵.

Nowe technologie informacyjno-komunikacyjne (TIK), z racji czasu ich pojawienia się, są niewątpliwie przestrzenią życia naturalną dla młodego pokolenia (inaczej niż dla wcześniejszych pokoleń wychowanych w kulturze słowa). A ponieważ nie ma możliwości powrotu „do przeszłości”, dzisiejsza rzeczywistość wymaga opisu i wnikliwej analizy sytuacji wychowawczej, jaka się wytworzyła w wyniku zderzenia obu kultur – słowa

³⁵ Podobną funkcję, zdaniem wielu autorów, pełni statystyka („pozwalająca udowodnić wszystko”) oraz „maskujące” i „manipulujące” pytania sondażowe. Wojciech J. Burszta (*Asteriks w Disneylandzie...*, s. 113–116), odnosząc się do sondaży publicznych i kreowania na ich podstawie wizji świata, argumentuje to następująco: jeśli zadamy ludziom dwa z pozoru różne, ale w założeniach ideologicznych podobne pytania: (1) „czy godzą się na dalsze rządy postkomunistów w Polsce”, lub (2) „czy uważają, że sprawa zmiany ekipy rządowej jest sprawą najważniejszą”, uzyskamy zupełnie inne odpowiedzi. Trudno zgodzić się z taką argumentacją. Po pierwsze, oba pytania są jednak odmienne (pierwsze, konkretyzujące, wprost odnosi się do oceny rządu; drugie, ogólne, dotyczy raczej hierarchizacji spraw ważnych, wśród których sprawa rządu może być mało istotna). Występuje tu zatem zgodność logiczna: różnicy zadanego pytania i uzyskanej odpowiedzi. Po wtóre, nie chodzi tu nawet o samą treść pytania, ale o sposób interpretacji odpowiedzi na nie uzyskanych, a to już sprawa zupełnie odrębna. Kwestią zasadniczą dla manipulacji informacją nie jest sposób zadawania pytań, ale sposób ich interpretacji oraz podanie społeczeństwu gotowej interpretacji, a także mechanizm manipulacji, wykorzystujący przekonanie, że interpretacja ta zostanie przyjęta przez odbiorcę, który nie zastanowi się nad podstawą jej dokonania (nie zakwestionuje interpretacji, nie mając odpowiednich kompetencji lub nie znając podstaw dokonywania interpretacji). Jest to zatem kwestia nie tyle wadliwości badań sondażowych i sposobu zadawania pytań, ile intencji, które ma ich interpretator, zadając pytania, przekładając je na język ideologiczny i podając w gotowej postaci opinii publicznej. Oczywiście pytania mogą być źle zadane, ale to już kwestia świadomości metodologicznej oraz uczciwości badawczej.

i obrazu – oraz jego pochodnej – zderzenia dwóch pokoleń – wychowywanych i wychowujących.

Najpotężniejsze medium, jakie stanowi Internet, wchłaniający wskazane wcześniej tradycyjne układy kultury, to dla młodego pokolenia świat naturalny, często bardziej niż świat rzeczywisty, który jest dodatkowo coraz bardziej niegościnnie, stąd pojawiać się może tendencja do ucieczki młodych ludzi w rzeczywistość wirtualną. Można powiedzieć, że owo potężne medium, wchłaniając wszystkie tradycyjne układy kultury: komunikowanie interpersonalne, instytucjonalne i masowe, nie niszczy ich, ale zmienia ich naturę, głównie dzięki możliwości personalizacji i interaktywizacji przekazu, co powoduje, że nowe media (głównie Internet) mogą pełnić jednocześnie funkcje: „wielkiego odlewnika” (formującego obraz człowieka i świata), zwierciadła społecznego (kontrolującego obraz świata i jednostki), ale też kreatora kapitału społecznego i symbolicznego (tworzącego obraz świata i zatopionej w nim jednostki). Największy udział w tym procesie mają sieci społeczne, traktowane coraz częściej jako agenda regulacji i samoregulacji zachowań jednostki oraz źródło dokonywanych przez nią wyborów kreacyjnych³⁶.

(Nie)przewidziane konsekwencje kultury obrazu dla rozwoju młodego pokolenia

Młody człowiek postawiony został dzisiaj wobec konieczności wyboru lub godzenia przekazów różnej natury, niejako zmuszony do aktywności, którą określić można mianem „podwójnej recepcji”, dokonującej się na bazie słowa i obrazu, przy czym pierwszy rodzaj recepcji jest narzucony przez system szkolny, w drugi zaś młody człowiek – poddający się dyktaturze mediów – naturalnie wrasta. Nie można założyć, że kultura słowa już dzisiaj nie istnieje; z pewnością jednak, po pierwsze, zmienia się jej znaczenie dla odbiorcy, a po wtóre przyjmuje ona inną formę – medialną formę obrazu³⁷.

Globalizacja kultury, jako naturalny efekt procesów globalizacyjnych dokonujących się za pośrednictwem nowych mediów elektronicznych i dzięki ich ogromnej sile oddziaływania, stanowi źródło rozchwia-

³⁶ K. Krzysztofek: *Status mediów cyfrowych...*, s. 15.

³⁷ W technice cyfrowej (komputerowej) nie mamy problemu z objętością formami – w zasadzie tworzą one jedność, stanowiąc „obraz słowa”, gdyż pismo rozumiane jako manualne lub mechaniczne generowanie kształtu słowa zastępuje elektroniczne tworzenie obrazu (nie ma tu znaczenia, czy na ekranie wyświetla się litera, zbiór liter czy jakiś układ graficzny – technologia tworzenia słowa i obrazu jest analogiczna). Por. *Koczowanie wśród obrazów...*

nia czy rozmycia tożsamości, tworzenia tożsamości wyobrażonych, a więc i zapożyczonych (zapośredniczonych). Przy czym wyobrażenia kształtowana przez przekaz medialny to zbiór powszechnie dostępnych scenariuszy, po które się sięga, by tworzyć z nich nową jakość, zwykle wyobrażoną, podaną jako atrakcyjna wizja siebie, stanowiąca nierzadko „kolaż” różnych, nieprzystających do siebie obrazów własnej osoby, swojego miejsca w świecie oraz obrazu świata jako przestrzeni własnego „bycia”.

Nieprzewidzianą, ale w zasadzie oczywistą konsekwencją kultury obrazu jest współczesna kultura kształtów i „wyglądów”³⁸, skutkująca tworzeniem tożsamości na bazie wizerunku ciała (somatyzacja tożsamości, „jestem tym, jak wyglądam”), stanowiącej dalszą (wtórna) konsekwencję, a jednocześnie wyznacznik kultury konsumpcji i tożsamości opartej na niej (konsumpcjonizm – „jestem tym, co mam”) oraz jednej z jej wersji – kulturze przyjemności (hedonizm – „jestem tym, co i jak przeżywam”). Tożsamość młodego pokolenia tworzy się na bazie zewnętrznych emblematów własnego wizerunku, bez ugruntowania we właściwościach osobowościowych (trwałych cechach – „jestem tym, kim jestem”) czy własnych działaniach (racjonalnych i uzasadnionych – „jestem tym, co robię”).

Współczesna kultura to wreszcie także droga do kształtowania się – wspomnianego już – fenomenu osobowości ponowoczesnej. Właściwości ponowoczesnego świata można traktować (i zwykle tak się dzieje) jako markery doświadczanych przez jednostkę trudności, zagrożeń i patologii w życiu indywidualnym i społecznym. Martin E.P. Seligman³⁹ jako główną przyczynę nasilania się owych problemów wskazuje zachwianie równowagi między „ja” i „my”, co generuje przesadny (ale przymusowy) indywidualizm oraz charakterystyczny dla czasów ponowoczesnych brak odniesień do wartości wyższych (Boga, patriotyzmu, narodu, innych ludzi). Młodzież niejako zostaje skazana na przekaz multimedialny, ponieważ inne agendy socjalizacyjne „stają się niefunkcjonalne”; nie dając żadnego wsparcia (społecznego i ideologicznego), przestają pełnić funkcję kryteriów odniesienia dla autokreacji jednostki, poszukiwania przez nią sensu i formułowania celów życiowych. Jednostka w świecie ponowoczesnym skazana zostaje na życie terażniejszością, formowaną przez przelotność przekazów medialnych i wyobrażeń nieprzystających do rzeczywistości (wirtualny świat wypiera świat rzeczywisty). Ujawnia się w konsumpcjonizmie i jednej z jego form, czyli hedonizmie (zastępujących poczucie sensu i stanowienie celów życiowych), oraz paradoksalnie ewokuje kruchość poczucia własnej wartości (bo nie ma jej podstaw),

³⁸ A. Leder: *Przemiana mitów druga...*, s. 33.

³⁹ M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna...*

wzmaganą ideologią wiktyologii⁴⁰. Stanowią one pośrednio rezultat braku więzi z innymi i wynikającego zeń braku poczucia wsparcia ze strony innych, a znajdując odzwierciedlenie w ideologii powszechnej szczęśliwości i sukcesu dostępnego dla wszystkich, od razu i bez wysiłku, co prezentuje ruch pozytywnej samooceny i dobrego samopoczucia⁴¹. W ruchu tym zagrożenie i jednocześnie wyznacznik niepowodzeń stanowi brak różnicowania między uzasadnionym a nieuzasadnionym poczuciem własnej wartości (samoocena nieadekwatna). Poczucie własnej wartości nie ma realnych podstaw, ewokuje problemy z samopoznaniem („nie wiem, kim jestem i na co mnie stać”), brak wytrwałości (niezdolność do odraczania gratyfikacji, przymus odnoszenia sukcesu szybko i bez wysiłku) oraz brak zaangażowania w działanie autokreacyjne i kreację świata własnego życia (brak nastawienia transgresyjnego, związanego z doskonaleniem siebie – transgresje prywatne, osobiste i otaczającego świata – transgresje publiczne, historyczne). Tego typu sytuacja powoduje też poczucie samotności (samotny tłum), prowadząc do prób jej kompensacji w destrukcyjnej formie konsumpcjonizmu i hedonizmu (ściśle z sobą powiązanych), a także swoiste „zatrzymanie się” na perspektywie życiowej „tu i teraz”⁴².

Owa „skrócona do terażniejszości” („tu i teraz”) perspektywa życiowa młodego pokolenia dla wielu krytyków globalizacji, ponowoczesności, niekontrolowanego rozwoju nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych stanowi podstawę formułowania wniosków dotyczących osobowości młodego człowieka jako konsekwencji cech dominującej kultury⁴³. Wśród zagrażających rozwojowi młodego pokolenia cech dominującej kultury wymienia się: gwałtowność dokonujących się przemian, skrajny relatywizm i towarzyszący mu nihilizm, brak refleksyjności (ambiwalentna postawa wobec myślenia), skrajny indywidualizm i liberalizm, hedonizm, sekularyzację i zanik duchowości (przewaga informacji nad

⁴⁰ Wiktymologia kojarzona jest tu z posiadaniem przez ofiarę poczuciem winy, czyli przyjęciem odpowiedzialności za kształt własnego losu („kował własnego losu”). Poczucie indywidualnej odpowiedzialności za własne życie czyni jednostkę podmiotem, ale jest to podmiot samotny i zagubiony w tłumie, ponadto podmiot, który osobiście ponosi odpowiedzialność za własne niepowodzenia.

⁴¹ Ruch na rzecz pozytywnej samooceny stanowi paradoksalny efekt rozwoju humanistycznej wizji człowieka jako podmiotu stającego się – wolnego i niezde-terminowanego inaczej niż podmiotowo – a także zakładającej bezwarunkowo pozytywną wizję siebie (poczucie własnej wartości, bez racjonalnych jego podstaw).

⁴² Por. M. Argyle: *Psychologia szczęścia*. Przeł. N. Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2004; A. Carr: *Psychologia pozytywna...*, D.G. Myers: *The American Paradox...*

⁴³ M. Dziewięcki: *Współczesna kultura a formacja młodzieży*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/1/ID/wspkultura_formacjam.html# [dostęp: 20.12.2014].

formacją), kulturę obrazu (język ikoniczny) oraz podatność na ideologie i fikcje (życie w świecie wyobrażonym, mit nieskrępowanego, spontanicznego rozwoju i samorealizacji, mit wychowania bezstresowego – „bezwysiłkowego”, subiektywizm, neutralność światopoglądowa w wychowaniu, mit wolności, demokracji i tolerancji jako najważniejszych wartości w procesie wychowania).

Te cechy kultury dominującej – jak nietrudno zauważyć – decydują o odczuwaniu przez młode pokolenie **deficytu wsparcia ideologicznego i społecznego**, a to powoduje u młodych ludzi wyobrażanie sobie siebie, pełnionych ról oraz przebiegu własnego życia w kategoriach **łatwego szczęścia**, co można sprowadzić do konsumpcjonizmu i hedonizmu jako nadrzędnej orientacji życiowej młodego pokolenia.

Porzucona generacja – jak wspierać jej rozwój w kulturze obrazu (refleksja końcowa)

Obok siebie żyją więc ludzie, którzy szukają kogoś, kto przypisze im rolę, oraz ci, którzy szukają wzorów właściwego zachowania, a także tacy, którzy szukają racji swojego istnienia⁴⁴.

Opracowana przez Kazimierza Obuchowskiego⁴⁵ koncepcja człowieka autorskiego daje podstawę do sformułowania wniosku o konieczności podmiotowego (autorskiego, intencjonalnego) kreowania siebie, własnego życia i świata. Przy czym trzeba mieć świadomość, że przekaz medialny, oparty na kulturze obrazu, tak naprawdę sprowadza jednostkę do przedmiotu: człowieka roli lub człowieka uczącego się, ale niezdolnego do wyjścia poza kanon dostarczanej wiedzy (informacji, w przeważającej większości przedstawianych w formie ikonicznej). Psychologowie pozytywni w zagrożeniach rozwojowych ze strony świata widzą źródło zakłóceń w uzyskiwaniu statusu jednostki podmiotowo kształtującej siebie (brak wsparcia społecznego i ideologicznego).

Wizja ta zgodna jest z koncepcją ponad dekadę temu przedstawioną przez Henry'ego A. Giroux w książce o porzuconej generacji⁴⁶. Autor potwierdza w swojej publikacji fakt zaniedbania młodego pokolenia przez

⁴⁴ K. Obuchowski: *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie*. W: *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Red. K. Went, W. Zeidler. Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”, 2003, s. 66.

⁴⁵ Ibidem.

⁴⁶ H.A. Giroux: *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York: Palgrave, 2003.

świat dorosłych, nie zaskakuje więc porzucenie przez młode pokolenie przesłania dorosłych na rzecz kierowania się przesłaniem imagologicznym, płynącym ze świata mediów (przesunięcie socjalizacyjne⁴⁷, doświadczenie zapośredniczone⁴⁸), promujących owo „łatwe szczęście”, zdobywane „bez wysiłku, bez oczekiwania na nie i w gotowej postaci”. Poczucie to wyraźnie wzmaga kultura obrazu, w której za pośrednictwem łatwych w odbiorze symboli/emblematów (obrazu „ludzi pięknych i bogatych”) propaguje się szczęście – szczęście opierające się na posiadaniu (merkantylizacja tożsamości – „jestem tym, co mam”) oraz wyglądzie (somatyzacja tożsamości – „jestem tym, jak wyglądam”).

Wymagania ery globalizacji, z jej imagologicznym przesłaniem warunkowanym rozwojem nowych technologii informacyjno-technologicznych, powodują niewątpliwie pojawianie się problemów związanych z refleksyjnym kształtowaniem się tożsamości młodego pokolenia (wizji siebie i świata), pozbawionego realnego i z bezpośrednich kontaktów płynącego wsparcia ideologicznego i społecznego. Abstrahując od socjologicznych analiz fenomenu globalizacji i jego skutków dla procesu kształtowania się tożsamości indywidualnej, szeroko omawianych w pracach Zygmunta Baumana, z perspektywy psychologicznej można wskazać konieczność zmiany formuły kształtowania się ludzkiej osobowości, co opisuje w swej koncepcji człowieka autorskiego Kazimierz Obuchowski⁴⁹. Paradoksalnie zatem wymogiem czasu staje się inna forma i jednocześnie inny sposób tworzenia siebie: od człowieka roli (narzuconej przez innych i przyjętej bezrefleksyjnie), poprzez człowieka uczącego się (człowieka eksperymentującego z różnymi rolami, proponowanymi przez innych), do człowieka autorskiego (autora siebie, refleksyjnie i twórczo kształtującego własną wizję). Wynika to z faktu, że współcześnie człowiek musi ustosunkować się nie tylko do świata, w którym żyje, lecz także do przemian, które się w tym świecie dokonują. Pierwotne posłuszeństwo zewnętrznie narzuconym standardom (człowiek roli), zastępowane potem przez konieczność przystosowania się (człowiek uczący się), staje się współcześnie koniecznością, ale też wcześniej niespotykaną możliwością, realizowania siebie (człowiek autorski, intencjonalny). Jest to droga tworzenia siebie, którą możemy określić jako proces przekształcania się przedmiotu w podmiot⁵⁰, proces niekończący się, stanowiący dla człowieka zadanie

⁴⁷ Z. Kwieciński: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności...*

⁴⁸ A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość...*

⁴⁹ K. Obuchowski: *Osobowość wobec zmian cywilizacji...*, s. 62–71; Idem: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.

⁵⁰ A. Błachnio: *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 2011, s. 50.

całozyciowe⁵¹, ale dokonujący się dzisiaj w warunkach niesprzyjających upodmiotowieniu (kultura wizualna narzuca imagologiczną wizję świata nieprzetwarzanego przez podmiot „stający się”, przyjmowaną w „postaci gotowej”).

Warto zatem zastanowić się, czy tę możliwość, a jednocześnie konieczność, da się zrealizować w sytuacji kulturowej, z którą zmierzyć musi się współczesny, szczególnie młody człowiek: kultura obrazu i wyobrażeń nie sprzyja bowiem refleksyjnemu przyglądaniu się sobie, intencjonalność zaś sprowadza się tu jedynie do replikacji „bezpośrednio” narzucanych przez media wzorów osobowych, niemających racjonalnego podłoża i nieopartych na osobiście dokonywanej refleksji.

Martin E.P. Seligman⁵² wskazuje możliwe rozwiązania tej sytuacji, czyli drogi wyjścia z impasu ideologicznego. Pisze o tym, że zacząć trzeba od kształtowania racjonalnego i adekwatnego do posiadanych zasobów poczucia własnej wartości, budowanego na osobistej refleksji, a tym samym dokonującego się poprzez odcięcie od ikonicznych przekazów medialnych (przejmowanych bezrefleksyjnie) – unifikujących indywidualne formy ekspresji „ja” – i dzięki temu odcięciu się. Wiąże się to z osiągnięciem realistycznej samowiedzy (format człowieka samowiednego), która ma moc pobudzania motywacji (zaangażowania) do świadomie ukierunkowanej zmiany (format człowieka transgresyjnego). Poczucie fałszywego dobrostanu wynikającego z ideologii konsumpcji, hedonizmu, somatyzacji tożsamości i nierealistycznego poczucia własnej wartości (format człowieka hubrystycznego) zastępowane musi być realnym i refleksyjnie formowanym dobrostanem: odkrytym i wypracowanym przez jednostkę, ale nie bez udziału sieci wsparcia społecznego i ideologicznego dostępnego w świecie realnym, nie zaś czerpanego ze świata wirtualnego (człowiek musi stać się samowiedny i transgresyjny⁵³). Dokonać się to może dzięki kompetencjom i umiejętnościom konstruktywnego radzenia sobie z naturalnie występującymi w życiu jednostki problemami. W procesie tym muszą być obecni inni, wspierający jednostkę ludzie, zatem konieczny jest zwrot w kierunku rzeczywistej wspólnotowości, która wymaga ukształtowania umiejętności i zdolności do budowania relacji interpersonalnych (społecznych); kształtuje się wówczas system sieci wsparcia społecznego, dostępnego dla jednostki w sytuacjach trudnych. Uzyskanie poczucia „dobrostanu prawdziwego” (adekwatnego), z udziałem znaczą-

⁵¹ M. Jarymowicz: *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Warszawa: PWN, 2008, s. 11.

⁵² M.E.P. Seligman: *Psychologia pozytywna...*, s. 30–32.

⁵³ Józef Koziński zakładał, że człowiek przyszłości albo będzie transgresyjny, albo nie będzie go wcale. Transgresja zaś jest niemożliwa do osiągnięcia bez realistycznej samowiedzy.

cych innych, prowadzi do ukształtowania się uprawnionego optymizmu w ocenie siebie i własnej relacji ze światem społecznym⁵⁴.

Problemem staje się jednak wychowanie świadomych i aktywnych uczestników kultury obrazu, czyli przygotowanie do uczestnictwa w nowym układzie kulturowym, wynikającym z dominacji mass mediów opartych na kulturze obrazu. Jak każdy układ kultury, i ten ma walory (stymulatory rozwoju), musimy tylko uczyć się, jak te walory wykorzystywać i jak eliminować deficyty (zagrożenia, inhibitory rozwoju). Gdy mówimy o kulturze obrazu, odnosimy się głównie do metamedium, jakie stanowi Internet; komplikuje to proces edukacji, zakłada bowiem konieczność swoistego „rozproszenia wiedzy” (niemożliwe jest dzisiaj dostarczenie młodemu ludziom jednolitego kanonu wiedzy, wiedzy – jak wcześniej było – transformowanej i przekazywanej z pokolenia na pokolenie). Oczywisty w tej sytuacji jest też zanik pozytywistycznego modelu przekazywania wiedzy. Konieczne staje się przygotowanie młodego pokolenia do uczestnictwa w rzeczywistości wymagającej ciągłej adaptacji, dostosowywania się do wielorakiej, niespójnej i niezwykle złożonej oferty edukacyjnej (opartej na więziach osobistych, instytucjonalnych i masowych, w tym ikonicznych). Charakterystyczna dla współczesności (ponowoczesności) osobowość nomadyczna (egzemplifikowana przez osobowość ponowoczesną) staje się faktem, którego nie można ani „starać się nie widzieć”, ani też „starać się wyeliminować” – ponowoczesny człowiek sięga bowiem po to, co jest dla niego najbardziej atrakcyjne (i ma do tego prawo, a nawet podlega swoistej formie przymusu), a to przekazywane jest człowiekowi coraz częściej w formie obrazu – należy umieć odczytywać ten obraz, dokonywać wyborów spośród obrazów i potrafić je selekcjonować refleksyjnie, by nie podlegać manipulacji zawartych w przekazie ikonicznym ukrytych programów, a jednocześnie właściwie wykorzystywać przekazywane w ten sposób informacje.

Kończąc tę z konieczności krótką refleksję nad jakością życia młodych ludzi w świecie im danym i dla nich naturalnym, można skonstatować: **nie możemy „przestać oglądać”, „musimy więc uczyć się krytycznego odbioru przekazów obrazowych, by umieć ustrzec się ewentualnych pułapek w nich zawartych”⁵⁵.**

Bibliografia

Adorno T.W.: *Osobowość autorytarna*. Przeł. M. Pańków. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2010.

⁵⁴ M.E.P. Seligman: *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: „Media Rodzina”, 1993.

⁵⁵ *Koczowanie wśród obrazów...*

- Argyle M.: *Psychologia szczęścia*. Przeł. N. Oparska. Wrocław: Wydawnictwo Astrum, 2004.
- Bauman Z.: *Ponowoczesne wzory osobowe*. „Studia Socjologiczne” 1993, nr 2.
- Baumrind D.: *Current Patterns of Parental Authority*. Part 2. „Developmental Psychology Monograph” 1971, no. 4 (1).
- Baumrind D.: *The Development of Instrumental Competence through Socialization*. In: *Minnesota Symposia on Child Psychology*. No. 7. Ed. A. Pick. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1973.
- Baumrind D.: *The Influence of Parenting Style on Adolescent Competence and Substance*. „Journal of Early Adolescence” 1991, no. 11 (1).
- Bendyk E. et al.: *Kultura 2.0. Wyzwania cyfrowej przyszłości*. Warszawa: Polskie Wydawnictwo Audiowizualne, 2007.
- Block J.H., Block J., Morrison A.: *Parental Agreement-Disagreement on Child Rearing Orientation and Gender-Related Personality Correlates in children*. „Child Development” 1981, no. 52.
- Błachnio A.: *Człowiek autorski w erze globalizacji*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW, 2011.
- Boellstroff T.: *Dojrzewanie w Second Life. Antropologia człowieka wirtualnego*. Przeł. A. Sadza. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2012.
- Bradshaw J.: *Zrozumieć rodzinę: rewolucyjna droga odnalezienia samego siebie*. Przeł. H. Szczepańska. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości-PTP, 1994.
- Burszta W.J.: *Asteriks w Disneylandzie. Zapiski antropologiczne*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie, 2001.
- Campbell E., Adams G.R., Dobson W.R.: *Familial Correlates of Identity Formation in Late Adolescence: a Study of Predictive Utility of Connectedness and Individuality in Family Relations*. „Journal of Youth Adolescence” 1984, no. 13.
- Carr A.: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu i ludzkich siłach*. Przeł. Z.A. Królicki. Poznań: Zysk i S-ka, 2009.
- Cooper C.R. et al.: *Family Support and Conflict: Both Foster Adolescent Identity and Role Taking*. Washington: American Psychological Association, 1973.
- Dziewiecki M.: *Współczesna kultura a formacja młodzieży*. http://www.opoka.org.pl/biblioteka/I/ID/wspkultura_formacjam.html# [dostęp: 20.12.2014].
- Ferenz K.: *Szkoła w świecie codzienności dziecka*. W: *Dziecko w codzienności szkolnej*. Red. K. Ferenz. [„Rocznik Lubuski”. T. 29. Cz. 2]. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2003.
- Ferenz K.: *Wstęp*. W: *Dziecko w codzienności szkolnej*. Red. K. Ferenz. [„Rocznik Lubuski”. T. 29. Cz. 2]. Zielona Góra: Lubuskie Towarzystwo Naukowe, 2003.

- Field D.: *Osobowości rodzinne*. Przeł. Z. Kościuk. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „Logos”, 1996.
- Frąckowiak T.: *Selekcja szkolna okresu zmiany rozwojowej. O potrzebie odnowienia egalitaryzmu oświatowego*. W: *Edukacja w społeczeństwie obywatelskim i system wartości*. Red. J. Żebrowski. Gdańsk: Gdańskie Towarzystwo Naukowe, 1996.
- Fromm E.: *Niech się stanie człowiek. Z psychologii etyki*. Przeł. R. Saciuk. Warszawa: PWN, 2000.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przeł. A. Szulżycka. Warszawa: PWN, 2001.
- Gioux H.A.: *The Abandoned Generation. Democracy Beyond the Culture of Fear*. New York: Palgrave, 2003.
- Jarymowicz M.: *Psychologiczne podstawy podmiotowości. Szkice teoretyczne, studia empiryczne*. Warszawa: PWN, 2008.
- Karkowska M., Czarnańska W.: *Przemoc w szkole*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Kłoskowska A.: *Socjologia kultury*. Warszawa: PWN, 1983.
- Koczowanie wśród obrazów. Z profesorem Andrzejem Gwoździem rozmawia Andrzej Gontarz*. <http://www.computerworld.pl/artykuly/281754/Koczowanie.wsrod.obrazow.html> [dostęp: 10.12.2014].
- Krzysztofek K.: *Status mediów cyfrowych: stare i nowe paradygmaty*. „Global Media Journal – Polish Edition” 2006, nr 1.
- Kundera M.: *Nieśmiertelność*. Przeł. M. Bińczyk. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.
- Kwak A.: *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005.
- Kwieciński Z.: *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*. W: *Humanistyka przełomu wieków*. Red. J. Kozielski. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 1999.
- Le Bon G.: *Psychologia tłumu. Studium powszechnego umysłu*. Przeł. C. Matkowski. Gliwice: Helion, 2012.
- Leder A.: *Przemiana mitów druga czyli wojna o obrazy*. Warszawa: Open, 2004.
- Łukaszewski W.: *Psychologiczne koncepcje człowieka*. W: *Psychologia. Podręcznik akademicki*. T. 1: *Podstawy psychologii*. Red. J. Strelau. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2000.
- Maccoby E.E.: *The Role of Parents in the Socialization of Children: a Historical Overview*. „Developmental Psychology” 1992, no. 28.
- Maccoby E.E., Martin J.A.: *Socialization in the Context of the Family: Parent-Child Interaction*. In: *Socialization, Personality, and Social Development*. Vol. 4. Ed. P.H. Mussen. 4th ed. New York: Wiley, 1983.
- Marcuse H.: *Człowiek jednowymiarowy: badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*. Przeł. S. Konopacki et al. Warszawa: PWN, 1991.

- McQuail D.: *McQuail's Mass Communication Theory*. 5th ed. London-Thousand Oaks: Sage Publications, 2005.
- Milgram S.: *Posłuszeństwo wobec autorytetu*. Przeł. M. Hołda. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2008.
- Mills C.W.: *Wyobrażenia socjologiczne*. Przeł. M. Bucholc. Warszawa: PWN, 2007.
- Myers D.G.: *The American Paradox: Spiritual Hunger in an Age of Plenty*. New Haven-London: Yale University Press, 2000.
- Nowak B.M.: *Rodzina w kryzysie. Studium resocjalizacyjne*. Warszawa: PWN, 2012.
- Obuchowski K.: *Człowiek intencjonalny, czyli o tym, jak być sobą*. Poznań: Dom Wydawniczy „Rebis”, 2000.
- Obuchowski K.: *Osobowość wobec zmian cywilizacji, czyli o ludziach roli, uczenia się i autorach siebie*. W: *Diagnoza pedagogiczno-psychologiczna wobec zagrożeń transformacyjnych*. Red. K. Wenta, W. Zeidler. Szczecin: Agencja Wydawnicza „Kwadra”, 2003.
- Ortega y Gasset J.: *Bunt mas*. Przeł. P. Niklewicz. Warszawa: „Muza”, 2002.
- Postman N.: *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*. Przeł. A. Tanalska-Dulęba. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1995.
- Radochoński M.: *Systemowa charakterystyka środowiska rodzinnego wielokrotnych sprawców czynów przestępczych*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1999, T. 11.
- Radochoński M.: *Wybrane zagadnienia psychopatologii w ujęciu systemowej koncepcji rodziny*. „Roczniki Socjologii Rodziny” 1998, T. 10.
- Riesman D.: *Samotny tłum*. Przeł. J. Strzelecki. Kraków: Vis à vis. Etiuda, 2011.
- Saarinen E., Taylor M.: *Imagologies: New Media Philosophy*. London: Routledge, 1995.
- Schoenebeck H.: *Po tamtej stronie wychowania. Życie w wolności od psychicznej przemocy*. Przeł. E. Pastuszek, W. Żłobicki. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1999.
- Seligman M.E.P.: *Optymizmu można się nauczyć: jak zmienić swoje myślenie i swoje życie*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: „Media Rodzina”, 1993.
- Seligman M.E.P.: *Psychologia pozytywna*. W: *Psychologia pozytywna. Nauka o szczęściu, zdrowiu, sile i cnotach człowieka*. Red. J. Czapiński. Przeł. J. Radzicki. Warszawa: PWN, 2004.
- Seligman M.E.P., Csikszentmihalyi M.: *Positive Psychology. An Introduction*. „American Psychologist” 2000, no. 55 (1).
- Sharma M., Sharma N., Yadawa A.: *Parental Styles and Depression among Adolescents*. „Journal of the Indian Academy of Applied Psychology” 2011, no. 57 (1) (January).

- Simons S.L. et al.: *Intergenerational Transmission of Harsh Parenting*. „Developmental Psychology” 1991, no. 27.
- Stalder F.: *Manuel Castells. Teoria społeczeństwa sieci*. Przeł. M. Król. Kraków: Wydawnictwo UJ, 2012.
- Steinberg L. et al.: *Over-Time Changes in Adjustment and Competence among Adolescents from Authoritative, Authoritarian, Indulgent and Neglectful Families*. „Child Development” 1994, no. 65.
- Szafranec K.: *Młodość jako wyłaniający się problem i nowa polityczna siła*. „Nauka” 2012, nr 1.
- Szafranec K.: *Młodzi 2011*. Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów, 2011.
- Szlendak T.: *Zaniedbana piaskownica. Style wychowania małych dzieci a problem nierówności szans edukacyjnych*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych, 2003.
- Śliwerski B.: *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998.

Ewa Wysocka

The Young Generation's Quality of Life in the Imagological Culture: an Educator's Reflection

Summary: The article conveys a theoretical reflection on the functioning of the young generation in the visual, imagological culture based on the media with a dominant visual code. The author presents issues pertaining to the specificity of the new media (using mainly iconic code), characterizes the image culture and introduces its new recipients. Then, she indicates the main sources and mechanisms of the image culture, and its consequences for the new generation's development. The article closes with an attempt at describing a theoretical model of how to support the young generations's development, which would be adequate for the qualities (features) of the image culture. It refers to Henry A. Giroux's thesis about the abandoned generation, Kazimierz Obuchowski's concept of the author's personality, Józef Kozielecki's idea of transgression and M.E.P. Seligman's conception of positive psychology.

Key words: quality of life, young generation, youth, abandoned generation, new media, social and ideological support, postmodernity

Ewa Wysocka

Die Lebensqualität der jungen Generation in imagologischer Kultur – Reflexionen eines Pädagogen

Zusammenfassung: Der Artikel ist eine theoretische Reflexion über die Existenz in der visuellen – imagologischen Kultur, die auf einer medialen Übermittlung beruht und dabei vor allem einen Bildercode verwendet. Die Verfasserin

erörtert der Reihe nach die mit der spezifischen Tätigkeit der sich hauptsächlich eines ikonischen Codes bedienenden neuen Medien verbundenen Fragen, indem sie die Bilderkultur und deren Empfänger charakterisiert. Dann weist sie auf Quellen und Mechanismen der Bilderkultur und deren Folgen für die Entwicklung der jungen Generation hin. Zum Schluss wird es versucht, das theoretische Modell der Förderung von der zur Bilderkultur passenden Entwicklung der jungen Generation zu schildern. Die Verfasserin bezieht sich auf die These über verlassene Generation von Henry A. Giroux, auf das Konzept des Menschen von Kazimierz Obuchowski, auf die Transgressionsidee von Józef Kozielecki und auf M.E.P. Seligmans Konzept der positiven Psychologie.

Schlüsselwörter: Lebensqualität, junge Generation, Jugend, verlassene Generation, neue Medien, gesellschaftliche und ideologische Förderung, Postmodernität



Beata Pituła
Wiesława A. Sacher
Uniwersytet Śląski

Między obrazem a dźwiękiem Nauczyciel wobec współczesnej kultury medialnej

Wprowadzenie

Wiele zagadnień dotyczących funkcjonowania współczesnych nauczycieli rozpatruje się w kontekście ich przygotowania zawodowego, posłannictwa, bezpośrednich działań w systemie edukacyjnym, relacji z uczniami i władzami oświatowymi oraz innych. Rozważa się także problem wypalenia zawodowego nauczycieli, związanego z coraz trudniejszymi zadaniami, którym nauczyciele muszą podołać, a które wynikają z uwarunkowań zewnętrznych, a więc ogólnej sytuacji społecznej i ekonomicznej w naszym kraju¹. To złożone zjawisko ma swoje źródła również w sferze kulturowej będącej odbiciem globalnych zmian we współczesnym świecie. Aby uwzględnić w myśleniu o nauczycielu wszystkie aspekty jego obecnego funkcjonowania, należałoby podjąć się ogromnej pracy zarówno teoretycznej, jak i badawczej. Jego działania bowiem uwikłane są w wiele kontekstów, o bardzo dużym poziomie złożoności². W tym opracowaniu rozpatrzono tylko jedną, wybraną kwestię z ogromu tej problematyki – podjęto próbę opisu relacji nauczyciela ze współczesną kulturą medialną, której wszelkie przejawy i wytwory mogą wpływać na postawę tej grupy zawodowej wobec świata, wobec sztuki i wobec wykonywanego zawodu.

¹ B. Pituła: *Wpływ mediów na model pracy nauczyciela*. W: *Edukacja, kultura, media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*. Red. W.A. Sacher, A. Wąsiński. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2008.

² H. Kwiatkowska: *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

Nauczyciel bowiem, podobnie jak każdy członek społeczeństwa europejskiego, nieustannie podlega wpływom wytworów kultury, choć często sobie tego nie uświadamia. Brak świadomości nauczyciela dotyczącej wpływu na niego kultury wiąże się z jego wykształceniem artystycznym i kulturowym, najczęściej słabym, gdyż w polskim systemie nauczania, na każdym szczeblu, ten obszar wiedzy i umiejętności jest traktowany marginalnie³. Warto też zaznaczyć, że nie sposób jednoznacznie określić roli i zadań nauczyciela, wynikających ze społecznych oczekiwań, ale też wyzwań i możliwości generowanych przez współczesną kulturę. Złożony, niejasny, często zawoalowany przekaz kulturowy burzy bowiem delikatną równowagę między dobrem i złem. W takiej sytuacji nauczyciel jest zobowiązany towarzyszyć uczniowi w drodze naznaczonej „chaosem i lawiną pytań”⁴.

Oblicza współczesnej kultury medialnej Dźwięki i obrazy

Chcąc opisać zjawisko ujęte w podtytule tego opracowania, dokonano pewnego podziału i rozróżnienia elementów przejawów kultury medialnej. Otóż współczesna kultura medialna rozwija się wielowątkowo, czerpiąc swoje treści, kształt i swoją jakość z różnych źródeł. Począwszy od zastanych, tradycyjnych wytworów w postaci niekwestionowanych dzieł sztuki muzycznej, literackiej i sztuk plastycznych poprzednich epok, poprzez rozwój muzyki popularnej i folkowej z jej wieloma gatunkami i odmianami oraz bardzo dynamiczny rozwój „obrazkowego” świata mediów, poprzez coraz bardziej znaczącą sztukę filmową, na muzyce i wytworach plastycznych tworzonych współcześnie, z ich bardzo zróżnicowaną jakością ułożoną kompozycyjnie na kontinuum od kiczu po artyzm kończąc. Źródła te mają jeszcze szerszy, czy bardziej szczegółowy zakres wynikający ze złożoności relacji we współczesnym świecie, który nie zawsze poddaje się obserwacji, a więc także opisowi. Ponadto w życiu, które przez pośpiech, kompresję czasu czy natychmiastowość (na przykład uzyskiwaną przez media) zagubiło swoją ciągłość, ukierunkowanie i kontynuację, uniemożliwiło wielu ludziom zakotwiczenie; życie stało się jakby sumą kolejnych zdarzeń, wrażeń, gdy jedno i drugie, szybko

³ W. Jankowski: *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*. W: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michałak: *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Red. D. Szwarzman. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.

⁴ B. Pituła: *Wokół roli nauczyciela w kulturze – nauczycielskie interpretacje*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pituła].

następując po sobie, nie pozwalają ani na refleksję, ani na spokój i odpoczynek⁵, nie pozwalają na kontemplację otaczającego świata. Krajobraz kulturowy bowiem (pojęcie to wprowadził do myślenia o rzeczywistości Theodor Adorno; obejmuje ono nie tylko przyrodę, lecz także artefakty stworzone przez człowieka⁶) stał się teraz prawie nieobecny w postawach estetycznych dzieci i młodzieży, a często też osób dorosłych, gdyż został dokładnie „zasłonięty” przez ekrany różnych urządzeń elektronicznych, które szybko, w jaskrawych barwach ukazują świat niby-rzeczywisty. Niby, gdyż często treści internetowe, telewizyjne czy też przebieg gier komputerowych zbliżają się do rzeczywistości, jednak po ukryciu w pośpiechu jej kontekstów i prawd, stają się zlepkiem oczekiwanych wielobarwnych obrazków, które wypełniają wyobraźnię, czas, a często też kształtują system wartości, są substytutem prawdziwego, rzeczywistego życia. Grzegorz Godlewski tak ujmuje swój pogląd na ten temat: „McŚwiat, multimedialny świat masowej konsumpcji kulturalnej, okazuje się czymś daleko więcej niż strumieniem tandetnych gadżetów i błyszczących opakowań. Wyposażony w instrumenty ekonomicznej i organizacyjnej skuteczności, zyskuje powszechną władzę nad ludzkimi umysłami, uczuciami i ciałami”⁷. Należy dodać, że owa władza staje się coraz bardziej znacząca i coraz mniej uświadamiana przez odbiorców.

Nie sposób choćby pobieżnie omówić tu wszystkich przejawów współczesnej kultury, której tworzywem są dźwięk i obraz, ponieważ z jednej strony jest ona bardzo zróżnicowana, a z drugiej jakby dąży do unifikacji wynikającej z mechanizmów reklamowych w środkach masowego przekazu, na co dzień dostępnych i silnie oddziałujących na użytkowników zarówno telewizji, jak i sieci internetowych. Jednak jest jeden aspekt uczestnictwa w tym procesie, który należy tu podkreślić szczególnie. Chodzi o zdominowanie kultury tych dwóch warstw użytecznością komercyjną, a więc i nośnością reklamową, co w rezultacie sprowadza się do jednego celu tworzenia kultury, czyli do wykorzystywania zarówno muzyki, jak i wytworów plastycznych w celu osiągnięcia korzyści materialnych. W odniesieniu do współczesnej muzyki artystycznej Alicja Jarzębska pisze: „nowe, modernistyczne znaczenie terminu »muzyka«

⁵ A. Korzeniecka-Bondar: *O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycielek (analiza przy użyciu kategorii czasu)*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pitulą], s. 171-178.

⁶ T. Adorno: *Teoria estetyczna*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: PWN, 1994.

⁷ G. Godlewski: *Animacja i antropologia*. „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 2, s. 4-12; Habermas, Rorty, Kołakowski. *Stan filozofii współczesnej*. Przeł. i oprac. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1996.

[...] oznacza emocjonalne i umysłowe nieuporządkowanie, ekspresję, mglistość, nieokreśloność i niezrozumiałość łączone z uczuciem niepokoju i wrażeniem chaosu”⁸, czyli wyraźnie „zrywa z wielowiekową tradycją łączenia tego pojęcia ze starożytną Harmonią i mitem Apolla oraz z przyjemnym wrażeniem uporządkowania, kojarzonego z ideą piękna, interpretowanego przez proporcjonalność i symetrię”⁹. Oczywiście słowa te można również odnieść do każdego rodzaju wytworów artystycznych powstających obecnie, gdyż ów chaos, niedookreśloność czy wywoływanie niepokoju są także narzędziem ekspresji, wyrazu obecnej sztuki, która silnie oddziałuje na telewidza i internautę, czyli na wszystkich żyjących w tzw. współczesnym, cywilizowanym świecie. W przypadku postrzegania świata przez obraz z jednej strony możemy go rozumieć bez specjalnego przygotowania, ponieważ działa on „szybko i przenikliwie, a zapadając w głąb świadomości, pozostawia trwałe i głębokie ślady”¹⁰, z drugiej zaś ze względu na problematyczność jednoznaczności obrazu, „aby odczytać przekaz wizualny głębiej lub stworzyć obraz wyjątkowy, należy znać kod symboliczny”¹¹. Najczęściej w sytuacjach życia codziennego mamy do czynienia (uwzględniamy tu kategoryzację Bo Bergströma) ze znakami plastycznymi o charakterze informacyjnym¹². Natomiast w wielu przekazach medialnych stosuje się znaki bezpośrednie; twórcy tych znaków celowo używają ich do wywierania określonego wpływu na odbiorcę. Nie dziwi więc, że obecny krajobraz – a także przestrzeń publiczna, szczególnie ta obejmująca aglomeracje – staje się wizualnym śmietnikiem. Widzimy więc „upstrzone bilbordami ściany budynków, sterzące przy drogach i jezdniach miast wytwory reklamowej sztuki ambientu spontanicznego, przystanki tramwajowe oblepione ludyczną reklamą dyskotek czy kursów tańca na zmianę ze sztukami walk”¹³, a wszystkie te wytwory to obrazki oddziałujące warstwą nie tylko treściową, lecz także kolorystyczną i stylistyczną, co oczywiście kształtuje gusty społeczeństwa w zakresie sztuki plastycznej, podobnie jak muzyka popularna – również zaśmiecająca środowisko akustyczne – kształtuje gusty muzyczne.

⁸ A. Jarzębska: *Spór o piękno muzyki. Wprowadzenie do kultury muzycznej XX wieku*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 2004.

⁹ Ibidem, s. 14.

¹⁰ B. Mazepa-Domagała: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011, s. 76.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem, s. 72.

¹³ E. Kozłowska: *W pogoni za symboliką obrazu czyli odkrywanie dzisiejszej ikonografii*. W: *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*. Red. W.A. Sacher, A. Weiner. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2011, s. 176–177.

Wobec faktu nadobecności popularnych zjawisk kulturowych dyskusyjne stało się rozgraniczanie między tzw. kulturą wysoką a popularną¹⁴, ponieważ na podstawie choćby pobieżnego oglądu naszej rzeczywistości łatwo zauważyć, że taki podział, jeśli w ogóle jest, sytuuje się w innym miejscu. Nie ma powszechnej zgody na ów podział. Dokonuje się on przede wszystkim w umysłach i sferze emocjonalnej odbiorców kultury – w ten sposób powstaje zbiorowy zmysł estetyczny, pozwalający na podział jej wytworów na piękne, interesujące, pobudzające czy wzruszające oraz te, które istnieją przez chwilę, często zauważane tylko dlatego, że są agresywnie reklamowane¹⁵. Oczywiście jakość wspomnianego „zbiorowego zmysłu estetycznego” jest uwarunkowana jakością drogi, po której dociera się do kultury. W przypadku drogi środków masowego przekazu mamy na myśli „złożony, wewnątrznie heterogeniczny konglomerat wzajemnie współzależnych i zarazem komplementarnych mediów, choć różnorodnych pod względem technologicznym i funkcjonalnym”¹⁶.

Problematyka kultury jest także rozpatrywana w filozofii. Według Richarda Rorty’ego, „za najważniejszą sprawę ludzkiego życia możemy uważać demokratyczną politykę i sztukę, z których każda wspiera pozostałą i obie nie są w stanie bez siebie istnieć”¹⁷. Jednak w swoich analizach Marcin Krawczyk takie ujęcie uznaje za nieprawdziwe, ponieważ „nie spełnia [ono – B.P, W.S.] we współczesnym świecie swego zadania, ani w wymiarze indywidualnym, ani społecznym. Filozofia nie jest w stanie przyczynić się do postępu moralnego w zachodnich demokracjach. Nie proponuje również zadowalającej perspektywy dla indywidualnej doskonałości. Zdaniem Rorty’ego, cele te znacznie lepiej wypełnia sztuka, która według niego jest skuteczniejszym od filozofii narzędziem postępu społeczno-moralnego”¹⁸. Powstaje tu pytanie, czy, a jeśli tak, to jak sztuka dźwięku i obrazu jest obecna w umysłach współczesnych ludzi oraz jakie ma dla nich znaczenie. Jakie ma znaczenie dla nauczycieli, którzy przecież powołani są do kształtowania poglądów i po-

¹⁴ W. Jakubowski: *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.

¹⁵ W.A. Sacher: *W poszukiwaniu „ciszy” w muzyce, czyli czemu ma służyć edukacja muzyczna teraz i w przyszłości?* „Studia Muzyczno-Edukacyjne” 2013, nr 1, s. 27–47.

¹⁶ A. Wąsiński: *Autokreacja człowieka w dobie kultury obrazkowej jako nowy aspekt badawczy pedagogiki mediów*. „Neodidagmata” 2005, nr 27/28. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3098/1/w%C4%85si%C5%84ski.pdf> [dostęp: 7.12.2015], s. 56.

¹⁷ R. Rorty: *Emancypacja naszej kultury*. W: *Habermas, Rorty...*, s. 44.

¹⁸ M. Krawczyk: *O prymacie sztuki nad filozofią*. „Kultura i Historia” 2010, nr 18. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1906> [dostęp: 3.11.2015].

staw wobec świata następnych pokoleń? Czy bywa tylko tłem innych form kontaktu z kulturą i rozrywką (film, teatr, wideoklipy i wszelkie programy telewizyjne, informacje emitowane w mediach, gry komputerowe i inne), czy jednak może być znaczącą formą kultury i związanych z nią przeżyć estetycznych? Nie możemy bowiem nawet na podstawie najlepiej zaplanowanych badań opisać wszystkich zjawisk muzycznych i plastycznych, które obecnie powstają, zanikają czy na stałe wchodzą w codzienność społeczeństwa. Owe zmiany zachodzą zbyt szybko i to, co dzisiaj zdaje się interesujące, w najbliższym czasie może stracić swoje funkcje w życiu odbiorców kultury. Ponadto współczesna kultura – ze swoją różnorodnością, migotliwością, ale przede wszystkim zmiennością – staje się na naszych oczach obszarem niespójnym, niestałym i – co chyba najważniejsze – powierzchownym dla jej odbiorców, którzy bardzo wyraźnie podzielili się na elity oraz masę, przy czym ta druga grupa zdaje się jakby decydować o kształcie otaczającej nas kultury¹⁹. Owa powierzchowność może być także efektem wspólnych prac artystów, którzy korzystając z wiedzy o oddziaływaniu poszczególnych elementów sztuki, tworzą dzieła silnie wpływające na emocje odbiorców, aby kształtować je w oczekiwanym przez siebie kierunku²⁰, co oczywiście nosi znamiona manipulacji psychologicznej.

W tym miejscu można wskazać badania przywołane przez Annę Kraśkiewicz sugerujące, że jednym ze sposobów na subiektywne skrócenie klientom marketów czasu oczekiwania jest odtworzenie im muzyki. Według badaczy procesów temporalnych, muzyka znacząco odwraca uwagę odbiorcy od śledzenia upływu czasu i znacznie ogranicza ilość docierających do człowieka informacji, przez co dany odcinek czasu wydaje się mu krótszy²¹, co przekłada się na zadowolenie klientów, a także na ewentualne zyski sklepu ze sprzedaży. Podobnie rzecz ma się z reklamą obrazkową. Tabloidy „atakują” zmysły tak często, że treści tych magazynów stają się odbiorcom bliskie i znane, bez względu na to, jaką mają wartość artystyczną i moralną. Podkreślenia też wymaga rola mediów w nabywaniu przez jednostki umiejętności społecznych, w budowaniu postaw wobec świata i innych ludzi. W opinii Radosława S. Czarneckiego narzucanie całej kulturze światowej homogenicznych wzorców, a więc kultu „walki” i bezwzględnej konkurencji – a to się właśnie dzieje za pośrednictwem mediów – powoduje, że odbiorcy takich obrazów podświadomie się z nimi utożsamiają. Szczególnie odnosi

¹⁹ Ibidem.

²⁰ H.S. Becker: *Art as Collective Action*. „American Sociological Review” 1974, vol. 39, no. 6, s. 767–776.

²¹ A. Kraśkiewicz: *Tango i cash, [czyli] symfonia zakupów*. [2009]. <http://chakra.tery.eu/artukul/1884> [dostęp: 2014].

się to dzieci i młodzieży. Grupy te są najbardziej podatne na takie wpływy²². Potwierdzają to również inne badania nad związkiem muzyki i zachowań konsumenckich. Uzyskano rezultaty wskazujące, że muzyka spełnia wiele różnych funkcji poznawczych, społecznych i emocjonalnych, może wpływać na różne zachowania, takie jak wybór produktów i sposobów postępowania w obszarze handlu, wydajność pracy, percepcja czasu w sytuacji oczekiwania na coś, tempo spożywania posiłków, wydajność wykonywania zadań poznawczych. Może ponadto wpływać na nastroje i stany emocjonalne ludzi oraz ich upodobania do poszczególnych miejsc. Wyniki tych badań oraz wielu innych, które prowadzi się obecnie na zlecenia różnych firm, wykorzystywane są w radiofonii i telewizji, w Internecie, w przemyśle różnego typu oraz w edukacji²³. Można więc sądzić, że muzyka jest tu „używana” do celów zupełnie niezwiązanych z obcowaniem ze sztuką, przynajmniej w dotychczasowym, pozytywnym rozumieniu tego zjawiska²⁴.

Podobne mechanizmy obserwujemy w tzw. kulturze obrazkowej. Poprzez dobór wysyconych barw i łatwo rozpoznawalnych wzrokowo symboli tworzy się statyczne i/lub ruchome reklamy bardzo przyciągające uwagę odbiorców, za sprawą swojej agresywności „zapisujące” się w ich umysłach. Temu służą logo poszczególnych firm i marek przedmiotów.

Zatem zarówno dźwięki, jak i obrazy w takich sytuacjach służą do stymulowania oczekiwanych zachowań ludzi. Takie „używanie” muzyki i sztuk wizualnych/plastycznych wiąże się z powierzchownością doznań ich odbiorców i nie ma nic wspólnego z obcowaniem z kulturą, którą rozumiemy w najbardziej pozytywnym znaczeniu.

O niezbędnych warunkach głębokiego doświadczenia sztuki, także muzycznej, pisze Ewa Krzemińska: „Aby doszło do rzeczywistego kontaktu ze sztuką, musi mieć miejsce indywidualne zaangażowanie czasu, uwagi i włączenie emocji. Tego jednak trzeba się nauczyć, bo świat zewnętrzny zmusza nas do tego, aby wszystko było szybciej, sprawniej, kompaktowo, logistycznie”²⁵. Właśnie to poszukiwanie uproszczeń w celu zyskania czasu, ten pośpiech, a także myślenie, że warto szybciej czy natychmiast zaspokajać własne potrzeby, często bez świadomości,

²² R.S. Czarniecki: *Zanurzeni w kulturze*. [2]. Serwis Racjonalista. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6936/k,2>, [dostęp: 3.11.2014].

²³ D.J. Hergreaves: *Within You Without You: Music, Learning and Identity*. http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMr9-1/hargreaves-engl.html [dostęp: 3.11.2012].

²⁴ W.A. Sacher: *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.

²⁵ E. Krzemińska: *Edukacja muzyczna nie tylko w szkole*. W: *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Red. A. Białkowski. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, 2012, s. 235.

że zostały wygenerowane sztucznie czy nawet podstępnie (marketing), spłaszcza wrażenia, uniemożliwia głębszą refleksję, obniżając jakość życia zarówno dzieci i młodzieży, jak i pokoleń osób dorosłych. Korzystając ze współczesnych mediów, zmieniamy nie tylko preferencje muzyczne, plastyczne czy w innych zakresach sztuki lub kultury. Zmienia się także cały system komunikacji międzyludzkiej. „Oto przy pomocy myślenia i języka ścigamy się niejako z wytworem naszej własnej kultury. Ponieważ nie uda nam się uniknąć tego wyścigu, ćwiczymy lepiej szybki bieg”²⁶ – sugeruje Robert Piłat. Rzeczywiście zmiany w życiu codziennym wynikające z postępu technologicznego są nieuchronne i nie możemy obecnie przewidzieć wszystkich ich konsekwencji, nie mamy nawet rzetelnej diagnozy owych zmian.

Oblicze współczesnej kultury obejmującej dźwięki i obrazy jest więc jakby rozmazane, niekształtne, niekiedy przerysowane i zbyt dosłowne albo nieczytelne dla odbiorców, choć oni sami są zwykle przekonani, że żyjąc wśród tylu zjawisk dźwiękowych i plastycznych, doskonale je rozumieją. Wynika to ze wspomnianej powierzchowności kontaktu z różnymi rodzajami sztuki muzycznej i plastycznej; powierzchowność kontaktu często uniemożliwia kontemplację sztuki czy dogłębne przeżycie estetyczne. Taki odbiór sztuki wpisuje się w codzienne życie europejskich społeczeństw naznaczone przede wszystkim pośpiechem i pogonią za dobrami materialnymi, za coraz to wyższym statusem zawodowym albo też ma źródło w rezygnacji z jakiegokolwiek wysiłku podejmowanego na rzecz własnego rozwoju (zjawisko to dotyczy coraz szerszych grup społecznych objętych pauperyzacją). Według Doroty Angutek, jest jednak szansa, aby wprowadzać w nasz współczesny świat wartości kulturowe wynikające z obcowania z krajobrazem, który coraz częściej jest doceniany w potrzebach estetycznych człowieka. Stąd „wobec symbolicznej redukcji kultury tradycyjnej, czy nawet kultury wysokiej zmuszeni jesteśmy do takiej afiliacji tożsamościowej, która czyni nasz nowy lokalny świat wartościowym [...]. Nowa sytuacja kulturowa powoduje, że przywiązujemy się już świadomie do krajobrazu, co skłania twórcze jednostki do przetwarzania wrażeń percepcyjnych i naturalnie symbolicznych [...]”²⁷. Nasuwa się tu pytanie: czy to wystarczy, aby powstrzymać atrofie kultury symbolicznej? Czym zatem jest i czym może być sztuka dźwięku i obrazu dla współczesnego człowieka, nauczyciela? Czym być powinna?

²⁶ R. Piłat: *Internet i ludzki umysł*. „Kultura i Historia” 2007, nr 12. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/421> [dostęp: 2009]. Pierwodruk: „Zeszyty Szkolne” 2001, nr 3.

²⁷ D. Angutek: *Krajobraz – przestrzeń, którą „oswaja” człowiek*. W: *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*. Red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2006, s. 58.

Wykształcenie artystyczne polskich nauczycieli

Uznałyśmy, że zanim przejdziemy do próby udzielenia odpowiedzi na postawione pytania, należałoby opisać poziom wykształcenia polskich nauczycieli w zakresie muzyki i sztuki plastycznej, ponieważ wiąże się on bezpośrednio zarówno z zainteresowaniami nauczycieli, jak i ich uczestnictwem w kulturze. Oddzielną grupą, którą tu pominiemy, są nauczyciele muzyki i plastyki legitymujący się pełnymi kwalifikacjami do wykonywania tego zawodu, a więc ci, którzy ukończyli wydział wychowania muzycznego (edukacji muzycznej) w akademiach muzycznych oraz ukończyli studia w akademii sztuk pięknych. Ta niewielka grupa nauczycieli, posiadających rzetelne umiejętności i szeroką wiedzę o nauczonym przedmiocie, często jest niewykorzystywana w systemie oświaty, ponieważ ów system w swoich założeniach programowych do pracy z dziećmi dopuszcza nauczycieli edukacji zintegrowanej i specjalistów wychowania przedszkolnego, a na wyższych stopniach kształcenia ogólnego przedmioty artystyczne są traktowane marginalnie. Zatem najlepiej wykształceni nauczyciele tych przedmiotów najrzadziej są zatrudniani w oświacie.

Oczywiście uczestnictwo w kulturze dotyczy wszystkich nauczycieli. Powinni oni być otwarci na wszelkie zjawiska kultury, mieć orientację przynajmniej w podstawowym zakresie w sferze zarówno sztuki, jak i nauki²⁸. Powinni znać podstawowe kanony dzieł, w tym muzyki i sztuk plastycznych. Tymczasem powierzchowne kształcenie nauczycieli, niedbałość o cały cykl nauczania estetycznego w polskich szkołach konsekwentnie obniża poziom wiedzy i orientacji w kulturze wszystkich nauczycieli, ujawniając ich rażące braki w humanistycznym wykształceniu. W to miejsce wkrada się kultura popularna – kontakt z nią zwalnia tę grupę humanistów od odpowiedzialności za własny rozwój estetyczny oraz rozwój estetyczny wychowanków. Poza tym medialny przekaz muzyki i treści plastycznych ograniczany jest do niewielu gatunków, a jeśli już na antenie TV pojawiają się programy zawierające muzykę artystyczną czy przedstawiające artystyczne wytwory plastyczne (na przykład aktualne wystawy, wernisaże, imprezy typu *performance*), zwykle pora emitowania tych programów jest bardzo niekorzystna. To także forma manipulacji, ponieważ przewiduje się, że gdy równoległe z innymi, bardziej atrakcyjnymi dla widzów programami przedstawi się sztukę na wysokim poziomie, widzowie nie będą rezygnować z „łatwych i przyjemnych” projekcji. Za rodzaj manipulacji należy również uznać ogromne dysproporcje w dostępności do różnych gatunków sztuki, co ogranicza możliwość ich wyboru przez słuchaczy i telewidzów, a także internautów. Innym jeszcze

²⁸ J. Vereš: *Interpretačné kontexty v procesoch poznávania*. „Hudba – Integračie – Interpretácie” 2014, no. 17 [eds. J. Vereš, W.A. Sacher].

aspektem manipulacji w obszarze popularnej kultury jest jej przedstawianie jako oryginalnej i nowoczesnej, gdy tymczasem najczęściej w kulturze popularnej występują na przykład archaizujące sposoby komponowania muzyki i niekiedy nawet tandetne środki wyrazu muzycznego²⁹.

Zatem droga do wgłębiania się w kulturę (muzykę i sztuki plastyczne) – można tu użyć kolokwializmu – jest dość „wyboista”, szczególnie w sferze edukacji. Pedagog nie może zwalniać się z obowiązku poznawania najlepszych wytworów ludzkiej działalności artystycznej ani z obowiązku umożliwiania wychowankom i uczniom dokonywania wyboru, co oznacza, że powinien orientować się w kulturze zarówno „wysokiej”, jak i popularnej; powinien na tyle wykształcić swój własny zmysł estetyczny, aby wybrać z całego bogactwa sztuki to, co najlepsze, najpiękniejsze i wzbogacające³⁰. Według Johna Slobody³¹, nauczanie muzyki powinno mieć znamiona sztuki, ponieważ właśnie sztuki dotyczy. Zatem nauczyciel powinien uruchomić nie tylko zasoby wiedzy i umiejętności muzyczne, lecz także intuicję zarówno własną, jak i swoich wychowanków. Sloboda ponadto kategorycznie stwierdza, że opieranie się tylko na badaniach naukowych w procesie uczenia muzyki jest właściwie niemożliwe, ponieważ „trudno byłoby znaleźć zbiór spójnych i możliwych do uniwersalnego zastosowania danych”³². Trudno nie zgodzić się z takim stwierdzeniem, gdyż badania naukowe dotyczące kształcenia artystycznego są rzadko realizowane. Brakuje więc jakiegokolwiek systemu teoretycznego w tym zakresie. Cały obszar zagadnień związanych z kształceniem artystycznym, a należący do subdyscyplin pedagogiki, jest bowiem w początkowej fazie rozwoju³³, wymaga przede wszystkim badań nad współczesnymi zjawiskami kulturowymi i potrzebami estetycznymi dzisiejszych dzieci i młodzieży.

Badania nad rozwojem i samorozwojem nauczycieli plastyki także wykazują znaczące niedostatki. Beata Kunat sugeruje, „że istnieje związek między twórczym rozwojem zawodowym nauczycieli plastyki a ich formalnym poziomem wykształcenia. Twórczy potencjał rozwijają najintensywniej absolwenci wyższych uczelni plastycznych, co jest

²⁹ W.A. Sacher: *Koncertowa aktywność nauczycieli akademickich a ich postawy wobec dziecięcej i młodzieżowej publiczności niepełnosprawnej*. W: *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*. Red. J. Uchyła-Zroski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 138–150.

³⁰ W.A. Sacher: *Musical Culture Sources for Early Education Teachers*. In: *Quality and Efficiency of Teaching in Learning Society*. Eds. D. Komlenovic, D. Malinic, S. Gasic-Pavisić. Belgrade: Institute for Educational Research, 2009, s. 151–164.

³¹ J.A. Sloboda: *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2002.

³² Ibidem, s. 283.

³³ W.A. Sacher: *Pedagogika muzyki...*

dowodem na to, że są oni prawdziwymi przewodnikami w odkrywaniu sztuki, że znajdują się na właściwym miejscu. Niestety obok nich na stanowisku nauczycieli plastyki [...] w szkołach podstawowych i gimnazjalnych funkcjonują pseudoplastycy, którzy ukończyli inne niż plastyczne kierunki studiów oraz podyplomowe studia z zakresu sztuki. Ta grupa nauczycieli nie podejmuje inicjatywy, by poszerzać swoje kompetencje zawodowe”³⁴.

Ważnym aspektem rozważań nad kulturową kondycją polskich nauczycieli jest ujęcie socjologiczne. Według Konstantego Strzyczkowskiego, gust muzyczny, czy też szerzej: estetyczny, służy pogłębianiu symbolicznych barier i hierarchii pomiędzy różnymi grupami społecznymi. Gust będący praktyką kategoryzacji może być podstawą do wykluczenia, ale także do monopolizacji dostępu do dóbr rzadkich, w postaci prestiżu czy wykształcenia³⁵. Według Pierre’a Bourdieu, „nic nie daje takiej możliwości podkreślenia »klasy« jakiejś osoby i takiej podstawy do ukłasnienia, jak gusta w dziedzinie muzyki”³⁶. „Gust ludowy, będący synonimem najniższego w wartościowaniu, jest – pisze dalej Bourdieu – lekceważony jako naiwny, zadowolony z siebie, wulgarny, lekki łątwy i przyjemny [...]. Gust klasy średniej przedstawiany jest jako synonim pretensji, konformizmu i odtwórczości. Jedynie gust klas ideologicznie dominujących uznawany jest za uprawomocniony, a dotyczy – według badań Bourdieu – najczęściej profesorów szkół wyższych, producentów sztuki oraz nauczycieli szkolnictwa średniego”³⁷. Jaki gust estetyczny zatem prezentuje ogromna grupa nauczycieli szkół podstawowych, przedszkoli, gimnazjów, liceów czy szkół zawodowych w naszym kraju?

W tym miejscu należy poruszyć kwestię odmienności procesów kształcenia ogólnego w Polsce i krajach zachodnioeuropejskich, a także różnice w dostępie do kultury poszczególnych grup społecznych. Otóż – jak wcześniej wspomnialiśmy – w naszym kraju nie podlega dyskusji fakt coraz słabszego kształcenia artystycznego na każdym poziomie edukacji. Dotyczy to również wszystkich nauczycieli, którzy często w obszarze muzyki i sztuk plastycznych nie mają nawet podstawowej orientacji. Inną kwestią jest możliwość dostępu do wartościowych artystycznie nagrań,

³⁴ B. Kunat: *Trudny zawód nauczyciela plastyki*. „Edukacja, Internet, Dialog” 2007. http://www.eid.edu.pl/archiwum/2007,57/styczen,87/trudny_zawod_nauczyciela_plastyki,247.html [dostęp: 2014].

³⁵ K. Strzyczkowski: „Czego słuchasz” – wolność i dyskryminacja w gustach muzycznych. W: *Sztuka i polityka. Muzyka popularna*. Red. M. Jeziński, Ł. Wojtkowski. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2012, s. 30.

³⁶ Cyt. za: *ibidem*.

³⁷ Cyt. za: *ibidem*.

koncertów i wystaw, spektakli *performance* i innych imprez. Tu działa dość istotna bariera w postaci ograniczeń ekonomicznych. W porównaniu z nauczycielami z krajów wysokorozwiniętych polski nauczyciel jest bowiem o wiele gorzej wyposażony, co z oczywistych względów może ograniczać jego udział w każdej formie aktywności kulturowej.

Nie sposób też pominąć w tych rozważaniach kwestii dość rzadko obecnie poruszanej, a więc przydatności poszczególnych osób do zawodu nauczyciela. Przyjęto, że właściwie każdy po uzyskaniu dyplomu studiów nauczycielskich może ten zawód wykonywać. Nie uwzględnia się tu żadnych wymagań wstępnych, praktycznie nie ma selekcji ze względu na cechy osobowe i predyspozycje kandydata na nauczyciela. Na przykład nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej uzyskują uprawnienia do prowadzenia zajęć muzycznych i plastycznych z dziećmi, czyli w okresie dla rozwoju estetycznego najważniejszym. Sami jednak nie są badani pod względem uzdolnień plastyczno-muzycznych przy przyjęciu na studia, co w znacznym stopniu utrudnia, a nieraz uniemożliwia osiągnięcie w toku studiów przynajmniej dostatecznych umiejętności artystycznych. Podkreślić tu należy, że czas przeznaczony na ten zakres kształcenia polskich nauczycieli jest bardzo ograniczony, a właściwie zupełnie niewystarczający. Można jednak przywołać wyjątki od tej sytuacji w systemie kształcenia w naszym kraju. Otóż do szkoły muzycznej, aktorskiej, a także do akademii wychowania fizycznego kandydat musi posiadać kluczowe predyspozycje i uzdolnienia, które są brane pod uwagę przy rekrutacji. Nauczanie i wychowywanie to przecież także sztuka, nie zwykłe rzemiosło. Gdy już przyjmujemy do kształcenia osoby muzykalne i bez wad wymowy, pora odpowiedzieć na pytanie: czy można wykształcić lekarza w akademii medycznej pozbawionej szpitali klinicznych? Każda uczelnia kształcąca nauczycieli powinna posiadać szkoły ćwiczeń (lub ściśle współpracować z takimi szkołami). W uczelniach i zakładach kształcenia nauczycieli należałoby zatrudniać nie tylko teoretycznie przygotowanych do nauczania naukowców. Powinno się systemowo zapewnić tam miejsce dla wybitnych nauczycieli, dydaktyków i wychowawców, a także nauczycieli specjalistów-trenerów, którzy nie rezygnując z pracy w swoich szkołach czy poradniach, prowadziliby na uczelni zajęcia metodyczne i treningi umiejętności wychowawczych, czyli dzieliliby się własnym doświadczeniem z adeptami tego zawodu.

Warto podkreślić, że konieczne są zmiany nie tylko w sferze przygotowania zawodowego nauczycieli w zakresie edukacji artystycznej – szczególnie klas początkowych i przedszkoli – lecz także w całym systemie edukacji. I powinny to być zmiany zdroworozsądkowe.

Nauczyciel zagubiony między obrazem a dźwiękiem

Konkluzja

Jerzy Szeja tak pisze o problematyczności współczesnej kultury: „Dawniej zwykło się uznawać, że osoby dorosłe albo są już przygotowane do uczestnictwa w świecie, albo już jest za późno na działania pedagogiczne w tym zakresie. Dziś, w czasach gwałtownie zmieniającej się kultury, trudno komukolwiek przyznać status osoby raz na zawsze odpowiednio przygotowanej”³⁸. Autor ten podkreśla też, że nie potrafimy odpowiedzieć na pytanie, „czy aby na pewno choćby bardzo skromne zamierzenie pedagogiczne, jakim byłaby próba wyposażenia jak największej liczby ludzi w umiejętności techniczne pozwalające im uczestniczyć w nowej postaci kultury, w istocie byłoby działaniem ogólnie korzystnym, czy tylko przyspieszaniem upadku naszego kręgu cywilizacyjnego”³⁹. Oczywiście to pytanie pozostaje bez odpowiedzi w odniesieniu do kultury i sztuki, ich statusu oraz możliwych oddziaływań na poszczególne jednostki teraz i w przyszłości. Tym bardziej że dwie główne funkcje edukacji, czyli socjalizacja i wyzwalać, w kontekście oddziaływania mediów na dzieci i młodzież bardzo wyraźnie uwydatniają swoją wzajemną sprzeczność, ale też nieredukowalność⁴⁰.

Nie można uciec od obserwowalnych faktów. Dźwięki w postaci muzyki popularnej i obrazy w postaci różnych reklam, filmów i gier komputerowych, portali internetowych typu Facebook to rzeczywistość, w której współczesne pokolenie wyrasta, którą uznaje za swój własny świat, często bezkrytycznie podążając za modą i koniecznością bycia „na luzie” i bycia zadowolonym, a nawet wręcz szczęśliwym⁴¹. Są realnym tłem, na którym rozgrywa się codzienność. Nauczyciel poza szkołą, gdy pełni inne role społeczne, w równym stopniu co jego wychowankowie jest „zanurzony” w tej „zupie instant”⁴², a zatem jest także poddany wpływowi owych „dźwięków i obrazków”. Przypominając fakt niewystarczającego

³⁸ J. Szeja: *Nowa forma kultury: wyzwanie pedagogiki?* „Kultura i Historia” 2008, nr 14. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/96> [dostęp: 2014].

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Ł. Michalski: *Dwa psy, czyli o estetykach obecności w kulturze wobec wyzwania w edukacji*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pitula], s. 43–50.

⁴¹ Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 1. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wyd. 1. dodr. 2. Warszawa: PWN, 2004, s. 68–93.

⁴² W. Junik: *Jak mogą się odnaleźć. Nauczyciel i uczeń w kulturze popularnej*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pitula], s. 131–144.

wykształcenia kulturowego polskich nauczycieli, skupiając się na ich powinnościach wobec siebie i wychowanków, trudno zakładać, że nauczyciele ci będą radzić sobie z ową „zupą instant” w swojej codziennej pracy. Sądzimy, że dobra orientacja nauczyciela w zakresie muzyki i sztuk plastycznych mogłaby „obronić” go w dyskusji z uczniami nad jakością kultury popularnej. Profesjonalizm bowiem broni się w każdej sytuacji. Uczniowie zaś szybko orientują się w prawdziwym zakresie wiedzy i umiejętności nauczycieli i – gdy słabo wykształceni pedagogzy podejmują próbę krytyki kultury popularnej – w opinii uczniów głos ten brzmi fałszywie, a więc nie jest skuteczny, może wręcz przynieść skutek dokładnie odwrotny od zamierzonego. Można tu przywołać wyniki badań preferencji muzycznych osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela; badania te w pewnym stopniu objaśniają przytoczony pogląd. Badania dowiodły, że kandydaci na nauczycieli muzyką artystyczną interesują się w stopniu znikomym, podczas gdy muzyka popularna jest w tej grupie preferowana bardzo wyraźnie. Badane osoby oceniały także swoją orientację w kulturze muzycznej. Większość kandydatów na nauczycieli uznała, że poziom ich wiedzy o muzyce oraz ogólnej orientacji we współczesnej kulturze muzycznej jest wysoki⁴³. Taki wynik badania można wyjaśnić wspomnianymi wcześniej procesami manipulacji medialnej, przekonuje się bowiem słuchaczy, że znajomość bieżących zdarzeń w tym obszarze kultury jest odpowiednikiem wiedzy o kulturze muzycznej w ogóle. Tymczasem rzeczywista orientacja tych osób w kulturze muzycznej była bardzo słaba.

Od nauczycieli chcących równoległe ze swoimi uczniami „wędrować” po skomplikowanych ścieżkach współczesnej kultury należałoby przede wszystkim oczekiwać, że zarówno świat muzyki popularnej, jak i obszar obrazu medialnego jest nauczycielom znany i że swobodnie mogą oni z młodzieżą dyskutować o tych zjawiskach. Oczywiście nauczyciele, szczególnie młodzi, początkujący w zawodzie, prawdopodobnie ukształtowani zostali także przez współczesną kulturę popularną. Ich powinnością jednak jest nabycie umiejętności selekcji szumu dźwiękowego i obrazkowego. Selekcja powinna dotyczyć treści tych przekazów i ich wartości artystycznej. Trudno obecnie bez rzetelnych badań oszacować, na ile nauczyciele są przygotowani do pełnienia roli zarówno współpartnera w poznawaniu kultury w omawianych obszarach, jak i ewentualnego facylitatora wspomagającego wyłanianie przez uczniów najwartościowszych jej elementów. Inicjalne badania nad autookreśleniem roli nauczyciela we współczesnej kulturze pozwoliły co prawda na optymistyczne

⁴³ W.A. Sacher: *Źródła kultury muzycznej studentów pedagogiki*. W: *Edukacja, kultura, media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*. Red. W.A. Sacher, A. Wąsiński. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2008, s. 111–121.

stwierdzenie, iż większość badanych sytuuje swoje zadania w kategorii udzielenia pomocy uczniowi w zrozumieniu fragmentarycznego i niekoherentnego świata oraz tworzenia warunków dla uczniowskiego pełnego „bycia, istnienia, percypowania, doświadczania, tworzenia”, to jednak przypisuje powinność realizacji tych zadań bardziej innym nauczycielom niż sobie. Nadto mała liczebność badanej grupy nie zezwalała na jakiegokolwiek uogólnienia, umożliwiła jedynie pewien rekonesans eksplorowanego zagadnienia⁴⁴.

W pracy nauczycieli i uczniów coraz częściej wykorzystuje się zasób wiedzy zawartej w sieci internetowej. Jednak ze względu na fakt, że możemy w tych zasobach znaleźć informacje nie tylko powierzchowne, lecz także nieprawdziwe i/lub niezweryfikowane, ponadto ogólnie w mediach kreuje się niezbyt pożądane wzorce zachowań czy też systemy wartości, kształtuje się również niewybredny gust wobec sztuki, nauczyciel musi zmierzyć się z nie lada wyzwaniem: koniecznością wykorzystywania mediów i jednoczesnego działania przeciw nim⁴⁵. Jest to zadanie trudne, wymagające taktu i otwartości na poglądy uczniów, to też umiejętność bronięcia własnego stanowiska za pomocą rzetelnej argumentacji, przekonującej i opartej na własnej wiedzy. Tu właśnie pojawia się problem zasygnalizowany wcześniej, czyli problem jakości kształcenia kulturowego nauczycieli. Takiego kształcenia, które oprze się naporowi „medialnych śmieci” w postaci obrazków (reklamowych i pseudoartystycznych) oraz muzyki popularnej o najniższym poziomie kompozytorskim i wykonawczym, tej najczęściej prezentowanej w mediach. Zatem tylko gruntownie przemyślane reformy kształcenia nauczycieli w przyszłości mogą zaowocować wzięciem przez nich na siebie właściwej, skutecznej roli wychowawców dzieci i młodzieży, gdyż obecnie nauczyciele zdają się odsuwani poza granice rzeczywistości złożonej z – medialnych – obrazków i dźwięków.

Bibliografia

- Adorno T.: *Teoria estetyczna*. Przeł. K. Krzemieniowa. Warszawa: PWN, 1994.
- Angutek D.: *Krajobraz – przestrzeń, którą „oswaja” człowiek*. W: *Sztuka w kontekście oddziaływania na człowieka*. Red. L. Kataryńczuk-Mania, J. Karcz. Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, 2006.
- Becker H.S.: *Art as Collective Action*. „American Sociological Review” 1974, vol. 39, no. 6.

⁴⁴ B. Pitula: *Wokół roli nauczyciela w kulturze...*, s. 242.

⁴⁵ B. Pitula: *Wpływ mediów na model pracy nauczyciela...*, s. 40.

- Czarnecki R.S.: *Zanurzeni w kulturze*. [2]. Serwis Racjonalista. <http://www.racjonalista.pl/kk.php/s,6936/k,2>, [dostęp: 3.11.2014].
- Godlewski G.: *Animacja i antropologia*. „Wychowanie Muzyczne” 2011, nr 2.
- Habermas, Rorty, Kołakowski. *Stan filozofii współczesnej*. Przekł. i oprac. J. Niżnik. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, 1996.
- Hergreaves D.J.: *Within You Without You: Music, Learning and Identity*. http://www.rem.ufpr.br/_REM/REMV9-1/hargreaves-engl.html [dostęp: 3.11.2012].
- Jakubowski W.: *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2006.
- Jankowski W.: *Pięć tez przeciw deprecjacji muzyki w szkole*. W: A. Białkowski, M. Grusiewicz, M. Michałak: *Edukacja muzyczna w Polsce. Diagnozy, debaty, aspiracje*. Red. D. Szwarzman. Warszawa: Fundacja „Muzyka jest dla wszystkich”, 2010.
- Jarzębska A.: *Spór o piękno muzyki. Wprowadzenie do kultury muzycznej XX wieku*. Wrocław: Fundacja na Rzecz Nauki Polskiej, 2004.
- Junik W.: *Jak mogą się odnaleźć. Nauczyciel i uczeń w kulturze popularnej*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pituła].
- Korzeniecka-Bondar A.: *O potrzebie ustanowienia sieci współdziałania pomiędzy życiem rodzinnym i zawodowym nauczycielek (analiza przy użyciu kategorii czasu)*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pituła].
- Kozłowska E.: *W pogoni za symboliką obrazu czyli odkrywanie dzisiejszej ikonografii*. W: *Badania naukowe nad edukacją artystyczną i kulturową*. Red. W.A. Sacher, A. Weiner. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2011.
- Kraśkiewicz A.: *Tango i cash, symfonia zakupów*. [2009]. <http://charaktery.eu/arttykul/1884> [dostęp: 2014].
- Krawczyk M.: *O prymacie sztuki nad filozofią*. „Kultura i Historia” 2010, nr 18. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/1906> [dostęp: 3.11.2015].
- Krzemińska E.: *Edukacja muzyczna nie tylko w szkole*. W: *Nowe obszary i drogi rozwoju edukacji muzycznej w Polsce*. Red. A. Białkowski. Warszawa: Instytut Muzyki i Tańca, 2012.
- Kunat B.: *Trudny zawód nauczyciela plastyki*. „Edukacja, Internet, Dialog” 2007. http://www.eid.edu.pl/archiwum/2007,57/styczen,87/trudny_zawod_nauczyciela_plastyki,247.html [dostęp: 2014].
- Kwiatkowska H.: *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, 2008.

- Mazepa-Domagała B.: *Upodobania obrazowe dzieci w wieku przedczytelniczym w zakresie ilustracji książkowej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2011.
- Melosik Z.: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 1. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. Wyd. 1. dodr. 2. Warszawa: PWN, 2004.
- Michalski Ł.: *Dwa psy, czyli o estetykach obecności w kulturze wobec wyzwań w edukacji*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pituła].
- Piłat R.: *Internet i ludzki umysł*. „Kultura i Historia” 2007, nr 12. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/421> [dostęp: 2009].
- Pituła B.: *Stale cechy osobowości nauczyciela determinantami jakości jego pracy zawodowej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, 2010.
- Pituła B.: *Wokół roli nauczyciela w kulturze – nauczycielskie interpretacje*. „Chowanna” 2013, T. 2: *Nauczyciel we współczesnej kulturze* [red. B. Pituła].
- Pituła B.: *Wpływ mediów na model pracy nauczyciela*. W: *Edukacja, kultura, media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*. Red. W.A. Sacher, A. Wąsiński. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2008.
- Sacher W.A.: *Koncertowa aktywność nauczycieli akademickich a ich postawy wobec dziecięcej i młodzieżowej publiczności niepełnosprawnej*. W: *Wartości w muzyce. Studium monograficzne*. Red. J. Uchyła-Zroski. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008.
- Sacher W.A.: *Mediá ako zdroj archaizácie hudobnej a kulturácie detí a mládeže*. In: *Mediálne a komunikačné aspekty hudby*. Ed. J. Vereš. Nitra: UKF PF Katedra Hudby, 2008.
- Sacher W.A.: *Musical Culture Sources for Early Education Teachers*. In: *Quality and Efficiency of Teaching in Learning Society*. Eds. D. Komlenovic, D. Malinic, S. Gasic-Pavasic. Belgrade: Institute for Educational Research, 2009.
- Sacher W.A.: *Pedagogika muzyki. Teoretyczne podstawy powszechnego kształcenia muzycznego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2012.
- Sacher W.A.: *W poszukiwaniu „ciszy” w muzyce, czyli czemu ma służyć edukacja muzyczna teraz i w przyszłości?* „Studia Muzyczno-Edukacyjne” 2013, nr 1.
- Sacher W.A.: *Źródła kultury muzycznej studentów pedagogiki*. W: *Edukacja, kultura, media. Wybrane aspekty pedagogiki kultury, muzyki i mediów*. Red. W.A. Sacher, A. Wąsiński. Bielsko-Biała: Wyższa Szkoła Administracji, 2008.
- Sloboda J.A.: *Umysł muzyczny. Poznawcza psychologia muzyki*. Warszawa: Akademia Muzyczna im. Fryderyka Chopina, 2002.

- Strzyczkowski K.: „Czego słuchasz” – wolność i dyskryminacja w gustach muzycznych. W: *Sztuka i polityka. Muzyka popularna*. Red. M. Jeziński, Ł. Wojtkowski. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2012.
- Szeja J.: *Nowa forma kultury: wyzwanie pedagogiki?* „Kultura i Historia” 2008, nr 14. <http://www.kulturaihistoria.umcs.lublin.pl/archives/96> [dostęp: 2014].
- Vereš J.: *Interpretačné kontexty v procesoch poznávania*. „Hudba – Integrácie – Interpretácie” 2014, no. 17 [eds. J. Vereš, W.A. Sacher].
- Wąsiński A.: *Autokreacja człowieka w dobie kultury obrazkowej jako nowy aspekt badawczy pedagogiki mediów*. „Neodidagmata” 2005, nr 27/28. <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/3098/1/w%C4%85si%C5%84ski.pdf> [dostęp: 7.12.2015].

Beata Pitula, Wiesława A. Sacher

**Between an Image and Sound:
a Teacher and the Contemporary Media Culture**

Summary: The discussion presented in this paper aims at a broadened reflection on the teacher and their role in conditions of the contemporary media culture, which constitutes a difficult-to-define blend of “the non-obvious and the possible.” The authors of the paper consider the relations between the teacher and the media culture, the manifestations and products of which can influence their stance on the world, art and profession practised. The assumed perspective leads to the outlining of the area of necessary changes in the whole educational system and raises the problem of the quality of cultural education of teachers.

Key words: teacher, media culture

Beata Pitula, Wiesława A. Sacher

**Zwischen Bild und Ton
Der Lehrer angesichts der gegenwärtigen medialen Kultur**

Zusammenfassung: Die im vorliegenden Text enthaltenen Betrachtungen sind eine tiefgreifende Reflexion über den Lehrer und dessen Rolle in Wirklichkeit der gegenwärtigen medialen Kultur, die ein schwerdefinierbares Konglomerat von „Fragwürdigkeit und Möglichkeit“ ist. Die Verfasserinnen bedenken die Beziehung zwischen dem Lehrer und der medialen Kultur, deren Anzeichen und Produkte die Einstellung der Lehrerschaft zur Welt, zur Kunst und zum ausgeübten Beruf beeinflussen können. Solche Betrachtungsweise zieht nach sich die Notwendigkeit, das ganze Bildungssystem umzuwandeln und die Kulturausbildung der Lehrer zu verbessern.

Schlüsselwörter: Lehrer, mediale Kultur



Beata Mazepa-Domagąła
Teresa Wilk
Uniwersytet Śląski

Edukacja w zakresie sztuk wizualnych, czyli o przygotowaniu dzieci w młodszy m wieku szkolnym do odbioru i kreowania otaczającej je ikonosfery

Rozważania inspirujące

W ostatnim czasie świat przeżywa kolejny przełom cywilizacyjny: na naszych oczach rozwija się era obrazów, kształtuje się nowy kod kulturowy, którego wyznacznikami są obraz, komputer i Internet. Można rzec, iż technologia w istotny sposób odmieniła życie współczesnego człowieka i przekształciła charakter kultury, obecna cywilizacja bowiem niewątpliwie zmierza ku paradygmatowi „cywilizacji obrazkowej”, w której język obrazu staje się podstawowym kodem komunikacji pomiędzy ludźmi. Według Gilla Dorflesa, to wszystko, co nas otacza – różnorodne obrazy, ogłoszenia, atrakcje (znaki sygnalizacji drogowej, plakaty filmowe, reklamy świetlne itp.) – wytwarza w rzeczywistości nie tylko nową panoramę ikonograficzną naszej epoki, lecz także nowe mityczne bóstwa, które nieustannie nad nami czuwają, towarzyszą nam, usidlają nas i hipnotyzują. Taki stan rzeczy sprawia, że jednostka żyje w świecie, w którym jej codzienna egzystencja uzależniona jest od pewnych impulsów, nacisków wywodzących się z bodźców wizualnych; człowiek, przyzwyczajony do otaczających go obrazów, nie zdaje sobie sprawy z wywieranego przez nie wpływu¹. Żyjemy bowiem w otoczeniu obrazów najczęściej przypadkowych i byle jakich, które z jednej strony atakują naszą wyobraźnię, kształtują gusty, informują, bawią i uczą,

¹ Por. G. Dorfles: *Człowiek zwielokrotniony*. Przeł. T. Jekiel, I. Wojnar. Przedmową opatrzyła I. Wojnar. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1973.

a z drugiej strony manipulują naszymi wyobrażeniami o życiu, oszukują nas i propagują fałsz.

Światoobraz², czyli świat pojmowany jako obraz, tworzy specyficzne środowisko człowieka zwane ikonosferą³. Owa ikonosfera określana jest przez trzy ważne elementy, a mianowicie: zbiór struktur obrazowych, kategorię wszystkich możliwych przemieszczeń fizycznych dowolnej liczby obserwatorów, a także operację działającą operatorami czasoprzestrzeni fizycznej lub symbolicznej na struktury obrazowe, ostatecznie dające znów wyniki obrazowe te same ikonosfery⁴. Owe elementy rzutują na deficyjne (pojęciowe) określenie obrazu.

I tak, obraz możemy traktować jako: związany z innymi naturalnymi czy technologicznymi stanami i procesami otoczenia – aktualny ich stan lub symptom, autonomiczną samocharakterystykę morfologiczną, demonstrującą typologicznie prezentacje stanów rzeczy i procesów nienależącą do aktualnego otoczenia obserwatora, ale wyprowadzającą go poza nie, w taką czy inną czasoprzestrzeń symboliczną; symbol postaw oraz aspiracji przedstawicieli pewnej populacji ujawniający się w technologicznych, morfologicznych i typologicznych właściwościach obrazu⁵.

Ikonosferę podstawową tworzą obrazy danego środowiska, natomiast suma wszystkich środowisk obrazu, w których człowiek partycypuje, buduje ikonosferę globalną. Obrazy konkretnej ikonosfery mogą być naturalne (na przykład krajobrazy), oryginalne (dzieła malarskie, architektoniczne) oraz imitujące (reprodukcje, fotografie, obraz telewizyjny i wirtualny)⁶ i – jak twierdzi Andrzej Zwoliński w swojej książce *Obraz w relacjach społecznych* – powszechnie narzucane; wstrzykiwane do masowej świadomości, wytwarzają standard estetycznych upodobań jakże niezbędny w przemysłowym systemie produkcji⁷.

W tym miejscu należy zaznaczyć, iż niemożliwe jest skatalogowanie pełnej ikonosfery współczesnego człowieka – rozumianej jako jego środowisko obrazu, jest ona bowiem niezwykle zróżnicowana, a ponadto – jak

² M. Heidegger: *Czas światoobrazu*. Tłum. K. Wolicki. W: M. Heidegger: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem opatrzył K. Michalski. Tłum. K. Michalski et al. Warszawa: Czytelnik, 1977, s. 142–143.

³ Por. M. Porębski: *Ikonosfera*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1972.

⁴ M. Porębski: *Pojęcie obrazu a badania nad sztuką*. W: „*Studia estetyczne*”. T. 2. Red. S. Krzemień-Ojak. Warszawa: PAN, 1974, s. 137.

⁵ Ibidem, s. 138.

⁶ Por. M. Porębski: *Ikonosfera...*

⁷ A. Zwoliński: *Obraz w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004, s. 43.

podkreślają badacze – każdy człowiek ma własną, niepowtarzalną, specyficzną ikonosferę, często stosowaną do osobistych preferencji i oczekiwań, każdy inaczej reaguje na swoją ikonosferę⁸.

Jak wspomniano, współczesną ikonosferę wypełniają obrazy, których źródłem nie są już wyłącznie fotograficzne reprodukcje istniejących obiektów. Ikoniczność przejawia się w formie: fotoreportaży, reklam wizualnych, portali internetowych, prasy magazynowej, wydawnictw albumowych, ilustrowanych, w których obrazy zdecydowanie przeważają nad słowem drukowanym – nawet pismo pojawia się w zdygitalizowanej postaci. Ikoniczność zdominowała wszystkie formy komunikacji międzyludzkiej. Oko przestało być podstawowym źródłem postrzegania, ponieważ pojawiły się urządzenia przystosowane nie tylko do rozpoznawania kształtów, lecz także do całościowej interpretacji pola widzenia. Nastąpiła automatyzacja percepcji. Istotnym przemianom uległ kontakt człowieka z rzeczywistością: zanikają rzeczy, a urządzenia produkują postrzeżenia. Zmienia się także charakter wizualności – z wymiaru realnego na wirtualny. Zaciera się różnica między realnością a fantazją, między obrazem a jego złudzeniem. Wielość pojawiających się obrazów powoduje, iż trudno je wartościować ze względu na ich doskonałość, autentyczność czy oryginalność. Obraz w swych licznych odmianach i rodzajach stał się podstawowym elementem kultury współczesnego świata, przy czym – jak wskazuje A. Zwoliński – trwałość obrazu i jego wartość stały się względne⁹.

Nowa rzeczywistość przesycona wizualnością i ogromem informacji wymaga nowych umiejętności i tworzenia nowych jakości. W świecie współczesnym możliwości dostępu do sztuki wizualnej są wielorakie i wciąż wzrastają; tym samym zarysowuje się wyraźnie niebezpieczeństwo przekształcania się postawy odbiorczej w bierne i powierzchowne przejmowanie napływających informacji. W takiej sytuacji ważne staje się przygotowanie dziecka do pełnych i wartościowych kontaktów z przekazem wizualnym, słowem: alfabetyzacja wizualna (rozumiana jako umiejętność trafnego interpretowania i tworzenia wypowiedzi plastycznej), w której zakres wchodzi:

- kompetencje wizualne, kształtowane poprzez percepcję (oglądanie) asocjowaną z innymi doznaniem pojawiającymi się w kontakcie z obrazem (lub konfiguracją przedmiotów w przestrzeni);
- umiejętności odkodowywania symbolu i nadawania mu znaczeń metaforycznych oraz komponowanie własnych znaków i przenośnych komunikatów wizualnych;

⁸ A. Lepa: *Magia obrazu*. „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, nr 6, s. 263–276. Por. M. Porębski: *Ikonosfera...*

⁹ A. Zwoliński: *Obraz w relacjach społecznych...*, s. 24.

- intersemiotyczne przełożenie obrazu na komunikat werbalny i odwrotnie;
- a także odnajdywanie i waloryzowanie informacji wizualnej¹⁰.

Efektom realizacji tak pojętego zadania staje się uzyskanie przez dziecko jakościowych kompetencji w zakresie percepcji przekazów obrazowych nabywanych w relacjach z wytworami kultury i sztuki wizualnej¹¹, obejmujących: **umiejętność twórczej percepcji i ekspresji** (tzn. umiejętność skupienia i wyostrzania spostrzegawczości, rozwijania wyobraźni i własnej kreatywności, a przede wszystkim odkrywania sensu zawartego w realizacji plastycznej); **umiejętność oceniania – gust estetyczny** (determinowany określonymi kontrowersyjnymi zjawiskami w sztukach wizualnych, które wręcz wymuszają konieczność odwołania się do ocen, aby móc pewne rzeczy świadomie wybrać i zaakceptować, a inne odrzucić, pamiętając jednak, że dziecko nie potrafi jeszcze w pełny sposób dokonywać oceny wytworów sztuki – w ocenie kieruje się raczej upodobaniami, opartymi na indywidualnych odczuciach, w mniejszym stopniu ocenia jakość wytworu); **wrażliwość społeczno-moralną** (polegającą na ukierunkowaniu dziecka na odwieczne i uniwersalne wartości, które ułatwiają odbiór realizacji plastycznej, uczą dziecko korzystania z bogactwa, jakie niesie z sobą sztuka, a jednocześnie wyrabiają w nim krytyczny stosunek wobec wartości destrukcyjnych moralnie, które przez sztukę mogą być szczególnie wzmocnione); **wrażliwość estetyczną** (traktowaną jako zdolność dostrzegania w świecie wartości estetycznych i ich przeżywania¹²); **świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka** (ujmowaną jako kate-

¹⁰ Zob. R. Pettersson: *Alfabetyzacja w nowym tysiącleciu*. Tłum. J. Piela-chowski. „Edukacja Medialna” 2000, nr 3, s. 26 i dalsze.

¹¹ W koncepcjach pedagogicznych kompetencją to zakres wiedzy, umiejętności, odpowiedzialności, uprawniający jednostkę do wykonania określonej czynności, określane mianem: niezbędnej wiedzy, nabywania umiejętności, kreowania cech osobowości. Należy zaznaczyć, że kształtowanie owych kompetencji jest procesem ciągłym, długotrwałym, a w procesie wychowania przedszkolnego może być zaledwie zapoczątkowane. Por. J. Hanisz: *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1–3. Nauczanie początkowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999, s. 5.

¹² M. Gołaszewska twierdzi, że **wrażliwość estetyczna** dana jest każdemu, bez względu na poziom uczestnictwa w kulturze, wykształcenie, środowisko. Choć pojawia się samorzutnie, nie może istnieć bez dodatkowych podniet. To, co pobudza **wrażliwość estetyczną**, to specyficzne jakości przedmiotów, np. rytmiczne, ekspresyjne, a w szczególności struktury występujące w naturze i sztuce. Por. M. Gołaszewska: *Estetyka wyrafinowanego barbarzyństwa. W: Czy jeszcze estetyka? Sztuka współczesna a tradycja estetyczna*. Red. M. Ostrowicki. Kraków: Instytut Kultury, 1994; M. Gołaszewska: *Zarys estetyki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1973.

goria wzmacniająca motywację do podejmowania prób percepcji nawet bardzo trudnych w odbiorze realizacji plastycznych, na przykład sztuki współczesnej) oraz **postawę szacunku do piękna i sztuki** (warunkującą wzrost świadomości w zakresie estetyzacji życia¹³).

Wspomniana kategoria/potrzeba szacunku do piękna i sztuki od wieków w oczywisty sposób wiąże się z postrzeganiem/rozumieniem sztuki jako kategorii moralnej, wartości, wiedzy, umiejętności, poznania czy środka do osiągnięcia określonego celu. W opiniach wielu, zarówno dawnych, jak i współczesnych artystów/twórców, celem sztuki było/jest naśladownictwo otaczającej człowieka rzeczywistości. Może bardziej współcześnie niż w przeszłości swoistym wyzwaniem jest dążenie do nabycia umiejętności obserwacji rzeczywistości i praktycznego działania z wykorzystaniem oferty, jaką daje nam sztuka, zasadniczo każda jej dziedzina. Kwestią podstawową pozostaje świadoma i odpowiedzialna edukacja w obszarze sztuki, by służyła nam ona na każdym etapie życia w praktyce codzienności¹⁴.

Należy zaznaczyć, iż w tym ujęciu umiejętności wizualne w zakresie postrzegania obrazu plastycznego traktowane są jako klucz do pojmowania świata, uruchomienia procesów poznawczych i formułowania własnego osądu.

Sztuki wizualne w kontekście sztuki współczesnej i wartości – zarys problematyki

Od stuleci w dziejach kultury obserwujemy zjawisko nieustannego podejmowania przez człowieka prób zobrazowania ludzkich doświadczeń, ukazania ich treści i wizualnie percypowanych kształtów. Taki rodzaj aktywności ludzkiej nazywamy sztuką. Posługując się tym pojęciem, przyjmujemy, że jest to dziedzina świadomej działalności ludzkiej, w której wyniku powstają wytwory charakteryzujące się takimi cechami, jak: nowość, oryginalność i generatywność wartości artystycznych, mające właściwości wywoływania stanów emocjonalnych o charakterze estetycznym¹⁵.

¹³ Por. B. Mazepa-Domagała: *Dziecko i sztuka. Recepcja – wsparcie – terapia*. Red. M. Knapik, przy współpracy K. Krasoń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003, s. 11–16.

¹⁴ Zob. 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. 48–52.

¹⁵ S. Popek: *Słownik nazw, pojęć, czynności i przedmiotów*. W: *Plastyka w klasach początkowych*. Red. Ł. Bobrowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975, s. 85.

Sztuka, co istotne w codziennym życiu, uczy nas uzmysławiać sobie rzeczy, a nie tylko użytkować je lub tworzyć sobie o nich pojęcia. Każde dzieło sztuki, a zatem i dzieła sztuki wizualnej, daje możliwość zabawy, poznania i edukacji, staje się asumptem do aktywności twórczej ukierunkowanej na rozwój, zaspokajanie potrzeb, wreszcie na pożądane zmiany¹⁶.

Mając na uwadze ustalenia terminologiczne dotyczące pojęcia „sztuka” w niniejszym opracowaniu, zdefiniowano pojęcie „sztuki wizualne”, a tym samym ustalono pewien punkt odniesienia niezbędny do przeprowadzenia w tym zakresie analiz. Przyjęto, iż **sztuki wizualne** to różne dziedziny twórczości artystycznej, które odbierane są przez widza za pośrednictwem zmysłu wzroku (stąd ich nazwa; „wizualny” oznacza ‘wzrokowy, dostrzegalny’, z łac. *videre* – ‘widzieć’); to kategoria stosowana na określenie tradycyjnych dziedzin (takich jak malarstwo czy rzeźba), ale także na określenie nowych zjawisk (na przykład *performance*, instalacja), których nie obejmowały tradycyjne terminy „sztuki piękne” czy „sztuki plastyczne”.

Współcześnie sztuki wizualne są bardzo istotnym elementem kultury i obejmują następujące obszary:

- klasyczne dziedziny plastyki – malarstwo, grafika i rzeźba;
- plastyka użytkowa – wzornictwo przemysłowe i projektowanie zieleni oraz małej architektury;
- scenografia teatralna, filmowa i telewizyjna, oprawa plastyczna widowisk i koncertów muzycznych;
- grafika wydawnicza – grafika i ilustracja książkowa oraz prasowa, książka autorska, książka obrazkowa (*picturebook*);
- współczesne przejawy plastyki – między innymi obiekt, instalacja, happening, *performance*, teatr plastyczny, działania plastyczne, plastyka intermedialna;
- multimedia – grafika i animacja komputerowa, interaktywne prezentacje multimedialne, *net-art* (gry komputerowe, programy edukacyjne, strony internetowe, *e-learning*);
- fotografia;
- film, telewizja, video-art, prezentacje audiowizualne;
- sztuka ludowa polska i europejska, tradycje lokalne – plastyka obrzędowa, rzemiosło, budownictwo regionalne;
- historia sztuki, obejmująca tradycję Europy (starożytnej Grecji i Rzymu oraz chrześcijaństwa), poszerzona o elementy kultury innych kontynentów, narodów i religii¹⁷.

¹⁶ T. Wilk: *Rewitalizacja...*, s. 63–64. Zob. H. Guzy-Steinke, T. Wilk: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2009.

¹⁷ Por. M. Porębski: *Dzieje sztuki w zarysie*. T. 3: *Wiek XIX i XX*. Warszawa: Arkady, 1988; P. Krakowski: *O sztuce nowej i najnowszej*. Warszawa: PWN, 1981;

Z uwagi na różnorodność dziedzin twórczości artystycznej wpisujących się w obszar sztuk wizualnych dalsze rozważania prowadzone będą w kontekście wytworu sztuki i sztuki współczesnej/nowej sztuki ujmowanej jako twórczość artystyczna kreowana za pomocą różnych środków wyrazu oraz z wykorzystaniem awangardowych i neoawangardowych rozwiązań artystycznych, reagująca na ogromny potencjał, możliwości i zagrożenia otaczającego świata, ujawniająca zawsze mocne, osobiste zaangażowanie twórcy.

Sztuka przez wieki była jednym z głównych źródeł pozytywnych bodźców estetycznych, a obcowanie z dziełami sztuki dla wielu ludzi stanowiło główną formę zaspokajania potrzeb estetycznych człowieka i główne źródło pozytywnych wartości estetycznych. Obecnie w epoce postmodernistycznej, w świecie zdominowanym przez kulturę wizualną, przez język mediów, który stał się językiem informacji, komunikacji i promocji, z uwagi na silną tendencję deestetyzacji sztuki i estetyzację życia codziennego, sztuka nie odgrywa już tak ważnej roli, staje się w coraz większym stopniu sztuką idei i grą pojęć¹⁸. Ponadto, pojawienie się w obszarze kultury wizualnej nowych technologii i sztuki z nimi związanej, na przykład wideoinstalacji, instalacji interaktywnych, sztuki sieci, uruchomiło w sztuce współczesnej/nowej sztuce proces przewartościowania, którego zauważalnym aspektem jest rozsypywanie się klasycznej triady artysta – dzieło – odbiorca, co przejawia się w coraz większej mobilności elementów tej triady, zwiększeniu polisensorycznych doznań, interaktywności oraz zanikaniu lub osłabianiu znaczenia trwałych materialnych aspektów istnienia dzieła, a także w coraz większej współzależności twórcy i odbiorcy. Artysta niemal zrównał się z odbiorcą, stał się dawcą, animatorem sytuacji, której kształt i sens coraz częściej ustala odbiorca, coraz częściej uwikłany – jako podmiot percypujący dzieło sztuki – w sytuację intelektualną bądź emocjonalną, w której najważniejsze staje się nie przeżywanie estetyczne, lecz zrozumienie lub wstrząs emocjonalny, a występująca w sytuacji estetycznej satysfakcja estetyczna wspierana jest przez satysfakcję intelektualną lub ostre, czasem negatywne przeżycie emocjonalne. Inaczej mówiąc, sytuacja estetyczna opowiedziana językiem tradycyjnej estetyki nie obejmuje dokonań artystycznych współczesnej sztuki.

W tym miejscu należy zaznaczyć, iż bogactwo kontekstów sztuki współczesnej/nowej sztuki to nie tylko jej różnorodność formalna, często kontrowersyjna, to także katalog prezentowanych wartości, których

Kierunki i tendencje sztuki nowoczesnej. Zebrałi T. Richardson, N. Stangos. Przeł. H. Andrzejewska. Warszawa: WAI F, 1980.

¹⁸ Por. B. Dziemidok: *Główne kontrowersje estetyki współczesnej.* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 303.

indykatorem jest zawsze rzeczywistość. I tak, mimo wszystkich radykalnych przeobrażeń, sztuka nie przestała kształtować stosunku człowieka do świata, pomaga jednostce zrozumieć innych ludzi i odmienne kultury, pobudza do refleksji i działania, dostarcza nowych przeżyć, rozwija wyobraźnię i wrażliwość emocjonalną. W wymiarze aksjologicznym sztuka wspomaga człowieka w dążeniu ku wartościom, zarówno tym najniższym, hedonistycznym, jak i utylitarnym, witalnym i duchowym¹⁹.

Zarysowując zagadnienie sztuki współczesnej i sztuk wizualnych, warto wspomnieć o podstawowych kategoriach wartości zawartych w wytworach sztuki. W literaturze przedmiotu wskazuje się co najmniej cztery kategorie wartości: wizualne, semantyczne, artystyczne i estetyczne²⁰.

Wartości wizualne realizacji artystycznych to wszystkie elementy dzieła dostępne zmysłowi wzroku, tj.: tworzywo, wizualne elementy proste i złożone oraz kompozycja.

Wartości semantyczne to treść i znaczenie dzieła; zarówno treść, jak i znaczenie można rozpatrywać w ujęciu denotatywnym (odbiorca odsyłany jest do przedmiotów rzeczywistych) i konotatywnym (własne skojarzenia i domysły odbiorcy, implikowane wytworem sztuki).

Wartości artystyczne to zarówno formalna, jak i treściowa organizacja całości; artystyczność treści, formy i wyrazu dzieła.

Wartości estetyczne to swoiste własności przedmiotów i stanów rzeczy: naturalnych i kulturowych, związane z przeżyciem estetycznym osoby percypującej dzieło. Pojawiają się, gdy odbiorca dostrzega wartości wizualne, semantyczne i artystyczne wytworu sztuki²¹.

W tym miejscu warto zaznaczyć, iż istnieją różne typy wartości artystycznych i estetycznych. Różnorodność ta wynika zarówno z faktu zmienności sztuki w czasie i wielorakości jej form w różnych typach kultur, jak i z tego, że istnieją odmienne formy artystyczne w określonym okresie historycznym w tej samej kulturze. Warto również odnotować, iż problematyczne staje się pojęcie trwałych wartości sztuki, nie ma bowiem sposobu, by określić, czy aktualna działalność artystów stanie się trwałym faktem społecznym, a tym bardziej czy wartości estetyczne, które artyści powołują, będą wartościami trwałymi.

Na zakończenie szkicowo nakreślonych refleksji na temat sztuki współczesnej i wartości należy zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt. Otóż wartości mogą być odwzorowywane, kopiowane, przetwarzane i tworzone przez człowieka, jednak aby się tak stało, wcześniej muszą zostać

¹⁹ Por. J. Trębicki: *Etyka Maxa Schellera. Przyczynek do ogólnej teorii wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1973.

²⁰ B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką*. Katowice: Śląsk, 2009, s. 29.

²¹ Ibidem.

odkryte i rozpoznane, a człowiek, który tego dokonuje, musi dysponować odpowiednimi umiejętnościami i możliwościami, by daną wartość przetworzyć.

Zdobycie umiejętności rozróżniania wartości, ich waloryzacji w kategorii *sacrum – profanum* jest w życiu człowieka długim procesem, który obejmuje lata od wczesnego dzieciństwa aż po osiągnięcie dorosłości. To, w jaki sposób proces ten będzie przebiegał, zależy w dużym stopniu od wychowania i kształcenia.

Edukacja dziecka w zakresie sztuk wizualnych

Żyjemy w świecie nadmiaru i nadprodukcji dóbr i informacji, w czasach przesyconych konsumpcjonizmem, w których kultura popularna i techniczna modyfikuje tożsamość młodego człowieka. Kultura ta w refleksji pedagogicznej jest traktowana powierzchownie oraz wręcz negatywnie ocenia się działania współczesnych artystów. Dodatkowo waloryzowana jest jedynie przeszłość i oczekiwana przyszłość sztuki. Takie podejście pozbawia edukację szansy ustosunkowania się wobec złożonych zjawisk kultury współczesnej – w tym sztuki awangardy, sztuki postmodernistycznej, kultury zdominowanej przez media, z którą zmagają się – najczęściej samotnie – uczniowie, czyli najmłodszy potencjalni jej odbiorcy.

Sztuka obecna w procesie edukacji nie przystaje do potrzeb współczesnego życia. Mimo zapewnień, że uczniowie są przygotowywani do czynnego i świadomego uczestnictwa w życiu kulturalnym poprzez stymulowanie twórczej ekspresji oraz aktywnej percepcji, oba te procesy nie tworzą mocnej podstawy do kształtowania osobowości współczesnego dziecka, gdyż nie są zakotwiczone w realnej przestrzeni kulturowej rzeczywistości, „w której sztuka zrywa z ideologią, odcina się od własnej historii. Nie interesuje ją przeszłość ani przyszłość. Zatapiając się w teźnięjszości, proponuje wizję nie jednego świata, ale wielu różnych [...], żywi się sprzecznościami. Reprezentuje często fragmentaryczne punkty widzenia”²².

W dobie dyskusji nad jakością i metodami edukacji młodego pokolenia warto, naszym zdaniem, zwrócić uwagę na znaczenie/rolę kultury i sztuki w procesie wychowania i socjalizacji, kształtowania postaw, stylu życia, osobowości, modelowania świadomego uczestnictwa w kulturze/sztuce skutkującego harmonijnym rozwojem i poczuciem zadowolenia. Wzrost

²² Por. S. Poppek: *Wybrane problemy teorii i praktyki edukacji plastycznej*. W: *Sztuka – edukacja – współczesność*. Red. A.M. Żukowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007, s. 151.

ilości faktów, informacji, zmian, wynalazków generuje potrzebę kształcenia/wychowania człowieka, który będzie w stanie żyć w dynamicznie zmieniającym się świecie²³.

Z uwagi na fakt, iż wizualny język przenika do wszystkich sfer życia, a szkoła współczesna staje się miejscem, gdzie tradycyjny przekaz o kulturze i sztuce, klasyczna praktyka tworzenia, tradycyjna kontrola przestrzeni i czasu łączą się z treningiem w medialnej, otwartej komunikacji społecznej, zasadne staje się poszukiwanie takiej koncepcji programowej w edukacji przez sztukę na poziomie kształcenia wczesnoszkolnego, w której sztuki wizualne wraz z ich potencjałem twórczym, krytycznym i edukacyjnym staną się fundamentem kształtowania plastyczności postaw odbiorcy; sprzyjać temu będzie poznanie przez odbiorcę różnych kodów oraz utrwalanie w dziecku ciekawości i chęci odnajdywania reguł i poszukiwania różnorodności.

Zatem, kierując się myślą, iż percypowane i tworzone dzieła sztuki kształtują gusty nasze i tych, którzy znajdują się w zasięgu naszych poczynań, w niniejszym opracowaniu podjęliśmy próbę zarysowania koncepcji edukacji małego dziecka w zakresie sztuk wizualnych. Oparliśmy się na następujących twierdzeniach:

- obcowanie z dziełem plastycznym może rozwijać wrażliwość, kształtować i zmieniać postawy i zachowanie dziecka;
- dzieła sztuki/realizacje plastyczne uruchamiają emocjonalne doświadczenia, a dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom i zadaniom mogą pobudzać motywację do działania twórczego i umożliwiają rozpoznawanie i tworzenie różnych typów przekazów wizualnych;
- obcowanie ze sztuką przygotowuje dziecko do uczestnictwa w życiu kulturalnym, umożliwia poznanie środków wyrazu artystycznego, odkrywanie ikonograficznych źródeł wiedzy historycznej, poznawanie podstawowych form sztuki²⁴.

Prezentowana koncepcja edukacji wizualnej na poziomie szkolnictwa wczesnoszkolnego ukierunkowana jest na kształcenie oparte na wielorakich wartościach kultury i aktywności twórczej, tym samym tworzy podstawy indywidualnego rozwoju małego dziecka. Jeżeli zatem uznamy edukację w zakresie sztuk wizualnych za proces systematycznego poznawania i rozumienia przez dziecko kultury/sztuki współczesnej w jej różnych aspektach i związkach opierający się na dwóch równoległe przebiegających i nierozłącznych procesach: ekspresji i percepcji, to celem nadrzędnym edukacji wizualnej stanie się przygotowanie najmłodszych odbiorców do świadomego odbioru dzieł sztuki w życiu dorosłym. Natomiast zasadnicze cele kształcenia ukierunkowane są na:

²³ H. Guzy-Steinke, T. Wilk: *Uczeń i teatr...*, s. 12-13.

²⁴ B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką...*, s. 56-57.

- kształcenie zdolności pełnej percepcji przekazów wizualnych (w tym przeżywanie komunikatów wizualnych) realizowane poprzez: oglądanie kształtów, barw, linii, brył, przestrzeni, faktury, w świecie natury, codziennych przedmiotach, wytworach sztuki; oglądanie spontaniczne i pod kierunkiem przekazów wizualnych w postaci: ilustracji książkowych, filmów, plakatów, reklam, dzieł sztuki; opisywanie spostrzeżeń wizualnych; rozmowę z dziećmi o oglądanym wytworze czy działaniach twórczych, zwrócenie uwagi na elementy formy wizualnej i treści przekazu, jego znaczenie oraz przekładanie na inne formy kodowania (ruch, muzyka, śpiew, formy teatralne), rejestrację wrażeń językiem wizualnym i audiowizualnym, kontakt pośredni i bezpośredni w poznawaniu sztuk wizualnych (muzea, galerie, centra sztuki współczesnej, pracownie artystyczne)²⁵;
- kształcenie umiejętności tworzenia wypowiedzi plastycznej poprzez: poznawanie podstawowych środków plastycznych: barwy, linii i bryły; poznawanie różnych technik plastycznych; swobodne, spontaniczne lub inspirowane rysowanie, malowanie, modelowanie, konstruowanie z użyciem materiałów i narzędzi plastycznych oraz tworzywa zastępującego kreskę czy płamę, intencjonalnie reprezentujące wyrażane treści, kształcenie zmysłów do odbioru różnic powierzchni (faktur), analizę relacji przestrzennych z wykorzystaniem wszystkich zmysłów; interdyscyplinarność w zakresie poznania i ekspresji przez dziecko różnorodnych języków artystycznych; należy przy tym pamiętać, iż nie wszyscy uczniowie są utalentowani plastycznie i zainteresowani plastyką, a niska samoocena umiejętności plastycznych nie sprzyja wyrażaniu pewnych treści za pomocą języka wymagającego lat doskonalenia;
- kształcenie rozumienia i charakteryzowania krajobrazu kulturowego, w tym języka wizualnego, poprzez: przeżycie, doświadczenie, obserwację, umiejętności wyróżnienia percepcyjnego i werbalnego elementów formy, w tym kompozycji; wyróżnianie i nazywanie środków wyrazu plastycznego, techniki i narzędzi plastycznych, dziedzin sztuk

²⁵ Percepcja plastyczna jest procesem złożonym, obejmuje spostrzeganie-widzenie, jak i rozumienie, wartościowanie i przeżywanie. W procesie edukacji wizualnej kształcenie percepcji plastycznej stanowi jedno z istotnych i podstawowych zagadnień, oparte jest na wiedzy plastycznej i języku sztuki, które stanowią rodzaj klucza w percypowaniu dzieł plastycznych i stają się fundamentem kultury wizualno-plastycznej, potrzebnej dziecku we wszystkich podejmowanych przez niego działaniach. Z percepcją plastyczną wiąże się kształcenie i rozwijanie sfery emocjonalnej, enaktywnej, symbolicznej i ikonicznej młodego człowieka, który stopniowo poszerza swoje doświadczenia i wiedzę w zakresie formy, jej elementów, zróżnicowania jej w historii rozwoju kultury materialnej i symbolicznej.

wizualnych, klasyfikowanie dzieł do dziedzin sztuki, poznawanie wybranych obiektów klasycznych sztuk plastycznych oraz współczesnych postaci sztuk wizualnych.

Mając na uwadze, iż nowe wymiary współczesnej kultury tworzą dzisiaj dziecięce doświadczanie świata, poczynione założenia wraz z preferowanymi zadaniami edukacyjnymi – jak sądzimy – dają szansę kształcenia młodego pokolenia przez sztukę do kultury, w której sztuki wizualne wyposażają młodych ludzi w prezentowane już w niniejszym tekście kluczowe kompetencje odbiorców i animatorów otaczającej ikonosfery, tj.: umiejętność twórczej percepcji i ekspresji; umiejętność oceniania (gust estetyczny); wrażliwość społeczno-moralną; wrażliwość estetyczną; świadomość funkcji sztuki w życiu człowieka oraz postawę szacunku do piękna i sztuki warunkującą wzrost świadomości w zakresie estetyzacji życia²⁶.

W tym miejscu należy podkreślić, iż tak rozumiane pojęcie edukacji wizualnej rzutuje na organizację i strukturę sytuacji kontaktu, a nawet głębszej relacji dziecka z szeroko rozumianą sztuką, uwarunkowane zarówno kontaktem dziecka z wytworami artystycznymi, jak i działaniem ekspresyjnym i kreatywnym jednostki, w których punktem wyjścia stają się założenia stosowanej w procesie kształcenia strategii emocjonalnej, tj.:

- aktualizacja wiedzy związanej z przedmiotem, obiektem głównym zajęć;
- ekspozycja obiektu (bardzo ważne jest pojawienie się przeżycia emocjonalnego ucznia);
- analiza obiektu, uwzględniająca wyrażanie przez uczniów w sposób werbalny swoich przeżyć, połączona z próbą określenia wartości obiektu i odniesienie tych rozważań do własnego systemu wartości;
- ustalenie rodzaju wartości, które chcemy tworzyć, i obiektu (dzieła), w którym będą one ulokowane;
- określenie alternatywnych sposobów manifestowania wartości;
- kreacja;
- wartościowanie wytworu²⁷.

Działania edukacyjne w obszarze sztuk wizualnych projektowane winny być z uwzględnieniem następujących faz aktywności plastycznej:

- inspiracja – obejmuje aktualizację wiedzy ucznia i kontakt z bodźcem inspirującym, który winien zawierać obiekty z obszaru sztuk wizualnych, cechuje się różnorodnością form, zaskakuje i skupia uwagę dzieci;
- wizualizacja – opiera się na retrospekcji i antycypacji – odtwarzanie w pamięci minionych zdarzeń stanowi podstawę do projektowania

²⁶ B. Mazepa-Domagała: *Dziecko i sztuka...*, s. 11-16.

²⁷ B. Mazepa-Domagała: *Dziecięce spotkania ze sztuką...*, s. 63.

- realizacji artystycznych przed właściwym ich rozpoczęciem wykonaniem/urzeczywistnieniem; odbywa się na kanwie zabawy;
- kreacja – bazuje na ekspresji plastycznej poprzedzonej określeniem alternatywnych sposobów tworzenia;
 - wartościowanie – przebiega na podstawie analizy jakościowej wytworu i polega na opiniowaniu powstałego wytworu plastycznego w sposób pozbawiony krytyki, nie oceniający, lecz wskazujący na różne aspekty pracy, z uwzględnieniem uświadomionych i nieświadomych efektów wizualnych, emocjonalnych, a może i artystycznych; dzięki wartościowaniu zmierzamy do określenia postawy estetycznej twórcy i umiejętności widzenia świata w kategoriach estetycznych uwzględniających wymierne kryteria wartościowania²⁸.

Należy zaznaczyć, iż fazowe oddziaływanie w obszarze sztuk wizualnych posiada wymiar idei nauczania całościowego, traktującego wszelkie elementy procesu edukacyjnego jako określone, dopełniające się konstrukty, o cechach jednolitości i symultaniczności.

Edukacja wizualna to zatem proces kształcenia, którego efektem jest przyrost wiedzy dziecka w obszarze szeroko pojętej sztuki. Sztuka ta powinna zająć w naszym życiu takie miejsce, abyśmy mogli powiedzieć: nie ma dzieł sztuki, jest tylko sztuka. Powinniśmy częściej odwoływać się do ideału zintegrowanej sztuki i życia oraz nie traktować sztuki jako wielkiej kreacji. Aby ta koncepcja mogła być zrealizowana, uzasadnione i wskazane jest podjęcie działań edukacyjnych już na samym początku procesu kształcenia i wychowania.

Refleksje końcowe

Współcześnie dziecko – bardziej niż kiedykolwiek – jest potencjalnym odbiorcą kultury popularnej, szybko wkraczającym w problemy świata i emocji ludzi dorosłych, świata, w którym nadmiar informacji przyucza je do „biernego, bezrefleksyjnego wchłaniania obrazów, słów, zdarzeń rzeczywistych i zmyślonych, zamienionych w efektowne, uwodzące wyobrażenia spektakle”²⁹. Zatem edukacja w zakresie sztuk wizualnych ukierunkowana na przygotowanie dzieci w młodszym wieku szkolnym do

²⁸ Ibidem; B. Mazepa-Domagała: *Wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej*. In: *Cesty k inklúzii – východiská inkluzívnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej prazi v kontexte navodobých trendov edukácie*. [Výskumná úloha VEGA č.1/3632/06]. Eds. P. Seidler et al. Nitra: UKF, 2008, s. 270–275.

²⁹ A. Osęka: *Dialog z dzieckiem. Projekt. Sztuka wizualna i projektowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1979, s. 3.

odbioru i kreowania ikonosfery to kształcenie młodego człowieka mające na celu pozyskanie przez niego umiejętności poruszania się w przestrzeni światoo obrazu. Dziecko w toku edukacji nabywa umiejętności świadomej percepcji, selektywnego i krytycznego wyboru oraz dystansu do przekazu plastycznego, pozyskuje umiejętność czytania przekazów wizualnych, poczynając od dzieł sztuki, przez informację wizualną, po przekaz reklamowy oraz praktyczną działalność plastyczną.

Mamy nadzieję, że przedstawione w niniejszym opracowaniu rozważania – choć mają charakter ogólny i wymagają konkretyzacji – dostarczą materiału zarówno do przemyśleń i refleksji, jak i do podjęcia niezbędnych zabiegów doskonalących oraz dalszych poszukiwań poznawczych w obszarze kształcenia artystycznego dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Bibliografia

- Dorfles G.: *Człowiek zwielokrotniony*. Przeł. T. Jekiel, I. Wojnar. Przedmową opatrzyła I. Wojnar. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1973.
- Dziemidok B.: *Główne kontrowersje estetyki współczesnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Gołaszewska M.: *Estetyka wyrafinowanego barbarzyństwa*. W: *Czy jeszcze estetyka? Sztuka współczesna a tradycja estetyczna*. Red. M. Ostrowicki. Kraków: Instytut Kultury, 1994.
- Gołaszewska M.: *Zarys estetyki*. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1973.
- Guzy-Steinke H., Wilk T.: *Uczeń i teatr. Realia a poszukiwania możliwości realizacji edukacji teatralnej w szkole*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2009.
- Hanisz J.: *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku. Klasy 1-3. Nauczanie początkowe*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1999.
- Heidegger M.: *Czas światoo obrazu*. Tłum. K. Wolicki. W: M. Heidegger: *Budować, mieszkać, myśleć. Eseje wybrane*. Wybrał, oprac. i wstępem opatrzył K. Michalski. Tłum. K. Michalski et al. Warszawa: Czytelnik, 1977.
- Kierunki i tendencje sztuki nowoczesnej*. Zebrali T. Richardson, N. Stangos. Przeł. H. Andrzejewska. Warszawa: WAI F, 1980.
- Krakowski P.: *O sztuce nowej i najnowszej*. Warszawa: PWN, 1981.
- Lepa A.: *Magia obrazu*. „Łódzkie Studia Teologiczne” 1997, nr 6.
- Mazepa-Domagała B.: *Dziecięce spotkania ze sztuką*. Katowice: Śląsk, 2009.

- Mazepa-Domagała B.: *Dziecko i sztuka. Recepcja – wsparcie – terapia*. Red. M. Knapik, przy współpracy K. Krasoń. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2003.
- Mazepa-Domagała B.: *Wartościowanie dziecięcej twórczości plastycznej w kierunku swobodnej ekspresji artystycznej*. In: *Cesty k inklúzii – východiská inkluzivnej pedagogiky a ich implementácia v pedagogickej prazi v kontexte navodobých trendov edukácie*. [Výskumná úloha VEGA č. 1/3632/06]. Eds. P. Seidler et al. Nitra: UKF, 2008.
- Oseka A.: *Dialog z dzieckiem. Projekt. Sztuka wizualna i projektowa*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1979.
- Pettersson R.: *Alfabetyzacja w nowym tysiącleciu*. Tłum. J. Pielachowski. „Edukacja Medialna” 2000, nr 3.
- Poppek S.: *Słownik nazw, pojęć, czynności i przedmiotów*. W: *Plastyka w klasach początkowych*. Red. Ł. Bobrowska. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975.
- Poppek S.: *Wybrane problemy teorii i praktyki edukacji plastycznej*. W: *Sztuka – edukacja – współczesność*. Red. A.M. Żukowska. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2007.
- Porębski M.: *Dzieje sztuki w zarysie*. T. 3: *Wiek XIX i XX*. Warszawa: Arkady, 1988.
- Porębski M.: *Ikonosfera*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1972.
- Porębski M.: *Pojęcie obrazu a badania nad sztuką*. „Studia Estetyczne” 1974, T. 2 [red. S. Krzemień-Ojak].
- Trębicki J.: *Etyka Maxa Schellera. Przyczynek do ogólnej teorii wartości*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1973.
- 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.
- Zwoliński A.: *Obraz w relacjach społecznych*. Kraków: Wydawnictwo WAM, 2004.

Beata Mazepa-Domagała, Teresa Wilk

**Education in Visual Arts, or,
Preparing Early Primary School Children
for Perception and Creation of Their Surrounding Iconosphere**

Summary: The following paper results from discussions about the concept of visual literacy and preparing children for the reception of art. The analysis indicated new necessary and possible directions in work with children focusing on educational programmes that allow children to learn how to adequately interpret and develop artistic expression in visual arts.

Key words: visual literacy, visual arts, visual education, early primary school child

Beata Mazepa-Domagala, Teresa Wilk

Die Bildung im Bereich der visuellen Kunst

d.h. zur Vorbereitung der Kinder

im jüngeren Schulalter

für Rezeption und Schaffung der sie umgebenden Ikonosphäre

Zusammenfassung: Der vorliegende Text ist das Ergebnis der Untersuchung zur Problematik der visuellen Alphabetisierung und Vorbereitung des Kindes zur Wahrnehmung von Kunst. Bei der Problemanalyse wurden notwendige und mögliche Richtungen der pädagogischen Arbeit mit dem Kind aufgezeigt, die die Kinder in die Lage versetzt bildende Kunst treffend zu deuten und sich künstlerisch auszudrücken.

Schlüsselwörter: visuelle Alphabetisierung, bildende Kunst, visuelle Bildung, Kinder im Grundschulalter



Alicja Ungeheuer-Gołąb

Uniwersytet Rzeszowski

Obrazek na całe życie O roli pierwszych obrazów/ilustracji w życiu dziecka na przykładzie autoświadczania

Trzeba w sobie zrobić miejsce dla obrazu, który jest przecież nie tylko na płótnie i nie tylko wisi na ścianie przed nami, lecz ma się w intuicyjnym oglądzie w nas estetycznie skonkretyzować.

Stefan Szuman

Gdy poruszany jest problem sztuki w życiu dziecka, większość ludzi zapewnia, że to bardzo istotne zagadnienie. Rodzice, nauczyciele, osoby odpowiedzialne za wychowanie i kształcenie małego dziecka wciąż podkreślają, że okres dzieciństwa jest ważny, a dziecko potrzebuje kontaktu ze sztuką. Pojęcie „sztuka” pojawia się w takim kontekście niemal jak enigma. Każdy przeczuwa, że sztuka ma znaczenie pozytywne, jednak nikt nie jest w pełni świadomy jej prawdziwej istoty. Rozumienie przez opiekuna dziecka, czym jest sztuka, to pierwszy i niezbędny warunek kształtowania u niego postawy otwartej na świat. Definicja sztuki rozumianej jako „dziedzina działalności artystycznej wyróżniana ze względu na reprezentujące ją wartości estetyczne”¹ powinna ograniczać szerokie popularne podejście, które pozwala na włączanie w obszar zjawisk sztuki dla dziecka wszystkiego, co „wydaje się” sztuką. Mam tu na myśli na przykład drukowane z Internetu wizerunki służące jako pomoce dydaktyczne, utwory muzyczne (najczęściej piosenki) nagrywane przez amatorów, teksty literackie pozbawione walorów artystycznych, nieudane kopie dzieł malarskich i fotografii. Nie chodzi o to, by zupełnie usunąć

¹ Słownik języka polskiego PWN. <http://sjp.pwn.pl/szukaj/sztuka.html> [dostęp: 23.09.2014].

z pola odbioru dziecięcego tego typu produkcje, ale by obok nich dziecko poznało także sztukę wysoką przedstawianą w dobrej jakości.

Edukacja w obszarze wychowania przez sztukę, choć nie jest całkiem zapomniana, budzi kontrowersje. Pierwszy problem pojawia się już w rodzinie, szczególnie tam, gdzie pracujący rodzice często nie mają czasu na rodzinną edukację przez sztukę. Żyjąc w pośpiechu, ograniczają się do zaspokajania podstawowych (biologicznych) potrzeb dziecka. Także w środowiskach osób słabo wykształconych lub posiadających wykształcenie niehumanistyczne wychowanie przez sztukę może być bagatelizowane.

Równoległy do rodzinnego etap wychowawczy to żłobek, który jako instytucja opiekuńcza podlega Ministerstwu Zdrowia. Wstępne rozmowy z opiekunkami dzieci w żłobku dowodzą, że właściwie wychowanie przez sztukę nie występuje tam jako zalecenie programowe, natomiast wiele pozostaje w gestii konkretnej opiekunki, która wybiera dla podopiecznych środki wychowawcze i dydaktyczne. Kolejny problem dostrzec można na etapie wychowania przedszkolnego. Tutaj funkcjonuje program edukacji i wychowania dziecka obejmujący dość szerokie zagadnienia, jednak istnieje obawa, że nie są one w pełni realizowane w praktyce. W podstawie programowej dla przedszkola czytamy:

Wychowanie przez sztukę – różne formy plastyczne.

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- umie wypowiadać się w różnych technikach plastycznych i przy użyciu elementarnych środków wyrazu (takich jak kształt i barwa) w postaci prostych kompozycji i form konstrukcyjnych;
- przejawia, w miarę swoich możliwości, zainteresowanie wybranymi zabytkami i dziełami sztuki oraz tradycjami i obrzędami ludowymi ze swojego regionu;
- wykazuje zainteresowanie malarstwem, rzeźbą i architekturą (także architekturą zieleni i architekturą wnętrza)².

Jak łatwo zauważyć na podstawie cytowanego tekstu, zakres zapoznawania przedszkolaka ze sztukami plastycznymi jest dość szeroki. Czy jednak na pewno wychowawca przedszkolny w pełni go realizuje? W niniejszym tekście interesuje mnie głównie kontakt dziecka ze sztuką w okresie wczesnego dzieciństwa – nie tylko w rodzinie, lecz także

² Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/zalacznik_nr_1_pp_wychowania_przedszkolnego_do_podpisu.pdf [dostęp: 4.11.2014].

w żłobku i przedszkolu – choć trudno powstrzymać się od refleksji na temat dalszych szczebli nauczania, a w nich miejsca wychowania przez sztukę. Wydaje się, że wiele szkody wyrządziła w tej sferze ustawa wprowadzająca do szkoły przedmiot o nazwie „sztuka” (zamiast rozdzielonych „muzyki” i „plastyki”), który w znacznej mierze przyczynił się do powstawania luk i braków w edukacji estetycznej małego dziecka. Równie niekorzystne było zrezygnowanie na poziomie szkolnictwa średniego z przedmiotów „muzyka”, „plastyka”, a w końcu i „sztuka” na rzecz wiedzy o kulturze. Żadne studia nauczycielskie nie przygotowują bowiem wystarczająco do nauczania tego przedmiotu. Zwykle nauczyciele kończą studia podyplomowe z zakresu wiedzy o kulturze i – jako posiadający wyższe wykształcenie muzyczne lub plastyczne – nachylają program nauczania tego przedmiotu do własnych zainteresowań. W ten sposób na margines odsuwana jest wiedza z zakresu na przykład teatru, tańca czy filmu. Wydaje się też, że okres szkoły średniej to czas, kiedy młody człowiek może wybrać świadomie pewien zakres ekspresji twórczej, aby się w nim realizować. Wycofanie więc takich przedmiotów, jak muzyka i plastyka, brak teatru, baletu, sztuk obrazowych w nauczaniu publicznym powoduje, że uczniom pozostają do dyspozycji jedynie koła zainteresowań, o ile takie istnieją. Warto nadmienić, że w programach polskich szkół w ogóle nie przewidziano takich przedmiotów, jak taniec czy teatr; dziedziny te znalazły się jedynie w systemie nauczania pozalekcyjnego³. Prawdopodobnie jednym z powodów tej sytuacji jest mylne przekonanie, że uczestnictwo w zajęciach teatralnych lub tanecznych wymaga uzdolnień specjalnych. Decydenci w zakresie programów nauczania nie biorą jednak pod uwagę szczególnej roli teatru i tańca (podobnie jak innych dziedzin sztuki) w rozwijaniu intelektualnych, społecznych i emocjonalnych obszarów psychiki człowieka⁴. Nie wszyscy rozumieją, że taniec może być dla wychowanka zajęciem relaksacyjnym, wyciszającym lub aktywizującym, a niekoniecznie sprawnościowym, wymagającym perfekcji i uczestnictwa w przeglądach i konkursach. Jakaś część niekompetencji bierze się z kształtu systemu nauczania wyższego. Braki w wykształceniu polskich nauczycieli odciskają swe piętno na programach dydaktyczno-wychowawczych przedszkoli i szkół, a w konsekwencji na osobowości i osiągnięciach wychowanków. Trudno byłoby znaleźć w szkolnictwie wyższym studia o specjalności „taniec” lub „teatr” ukierunkowane na pracę z dzieckiem lub młodzieżą. Obowiązki kształcenia w tej dziedzinie

³ Wyjątkiem są szkoły, które realizują programy autorskie, np. Szkoła Podstawowa nr 8 w Rzeszowie.

⁴ Dowodem na to mogą być osiągnięcia grup terapeutycznych prowadzonych nie tylko z osobami w normie rozwojowej, lecz także z uczestnikami posiadającymi różnorodne deficyty rozwojowe.

są przenoszone na wydziały filologiczne, ale przecież wiadomo, że w programie kształcenia na kierunku „filologia polska” na teatr przeznaczono około 30 godzin w ciągu pięciu lat studiów. W odniesieniu do tańca sytuacja jest jeszcze trudniejsza, gdyż brakuje pokrewnych tej dziedzinie sztuki specjalności. Ponadto do niedawna, poza studiami podyplomowymi, nie istniała możliwość kształcenia akademickiego w zakresie tańca⁵. Przede wszystkim jednak w programach takich specjalności, jak pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, najczęściej nie uwzględnia się tych przedmiotów⁶. Te same problemy dotyczą sztuk wizualnych – wyraźnie brakuje specjalistów w tym zakresie i konkretnych przedmiotów obejmujących sztuki wizualne w programach studiów i szkół.

Zarysowana sytuacja w polskim szkolnictwie skłania do skupienia uwagi na rozwoju dziecka w sferze estetycznej w wieku przedszkolnym. Edukacja i wychowanie młodego pokolenia powinny, w moim mniemaniu, wprowadzać do rozumienia i przyjęcia rozmaitych sztuk, w tym – szczególnie w obecnym czasie – sztuk wizualnych. Okres przedszkolny jest specjalnym etapem przygotowywania podłoża do dalszej edukacji oraz wychowywania przez sztukę. Mądre kształcenie w tym wczesnym okresie sprawiałoby, że na etapie szkoły średniej młody człowiek mógłby korzystać ze sztuki w sposób świadomy, a więc kierując się własnym wyborem, śpiewać, grać, rysować, rzeźbić, tańczyć, fotografować itp.; czyniłby to w celach budowania własnej tożsamości.

Odpowiedź na pytanie, jaki ma być współczesny człowiek, bez wątplenia należy wiązać z wczesnym okresem rozwoju i wychowania⁷. Wczesne dzieciństwo jest bowiem okresem, w którym bodźce docierające do dziecka mają możliwość utrwalenia się w jego psychice na bardzo długo. Wśród różnorodnych czynników kierowanych do zmysłów dziecka istotne miejsce powinna więc zająć sztuka. Zwykle uważa się, że pierwszym artystycznym tekstem, jaki dociera już do niemowlęcia, jest kołysanka – śpiewana, nucona, mówiona przez matkę – najbliższą opiekunkę małego dziecka. Nie ma jednak żadnych przeciwwskazań, aby w okresie wczesnego dzieciństwa dziecko mogło też przyjąć inne rodzaje sztuki, na przykład muzykę czy sztuki obrazowe. Pierwsze obrazy z obszaru sztuki,

⁵ Obecnie specjalność „choreografia i teoria tańca” istnieje na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina w Warszawie, specjalność „taniec” w zakresie studiów I stopnia prowadzi Wyższa Szkoła Umiejętności Społecznych w Poznaniu, natomiast Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie oferuje studia z zakresu pedagogiki tańca.

⁶ Wyjątek stanowiły studia na Uniwersytecie Rzeszowskim realizowane w latach 2011–2013 w ramach projektu unijnego.

⁷ Świadczą o tym osiągnięcia w zakresie psychoanalizy i psychologii rozwojowej takich badaczy, jak: Zygmunta Freud, Édouard Claparède, Melanie Klein, Jean Piaget, Stefan Szuman.

jakie ogląda małe dziecko, to zwykle ilustracje w książkach obrazkowych. Wiadomo jednak, że we wczesnym okresie rozwoju współczesne dziecko ogląda też inne obrazy: filmy animowane, fragmenty programów telewizyjnych, w tym często reklamy, rodzinne fotografie, obrazy wiszące na ścianach mieszkań, billboardy. Często nie spełniają one kryteriów sztuki, ale w dużym stopniu tworzą obszar wizualnych faktów, które przyswajają już całkiem małe dziecko.

Czy jakość tych pierwszych obrazów może wpływać na późniejsze postawy człowieka wobec sztuki? Czy pełni jakąś rolę w budowaniu innych jeszcze sfer osobowości niż kształtowanie uczuć estetycznych? Prace Herberta Reada⁸, Ireny Wojnar⁹, Viktora Lowenfelda i W. Lambert Brittain¹⁰, Roberta Glotona i Claude'a Clero¹¹, Stefana Szumana¹² są świadectwem tego, że sztuka jest niezwykle ważnym czynnikiem wychowania. Jeśli więc wiemy, jak istotne dla człowieka są doznania płynące z obcowania ze sztuką w okresie dzieciństwa, dlaczego wciąż tworzymy dla dzieci sztukę jakby „niedorozwiniętą”? Wystarczy przejrzeć podręczniki do wychowania przedszkolnego albo teczek z pomocami dla nauczycieli przedszkoli, niekiedy wykonywanymi przez nich samodzielnie, aby zauważyć słabą jakość proponowanych dziecku prac, a często ich graniczenie z kiczem¹³. Problem trudności z wyborem wartościowych tekstów kultury dotyczy nie tylko sztuk wizualnych, lecz także utworów literackich, aranżacji piosenek, filmów animowanych. Na etapie edukacji przedszkolnej bolesne jest wykorzystywanie w minimalnym stopniu takich obszarów, jak: muzyka, taniec, teatr, fotografia, lub zupełne ich ignorowanie.

Aby zauważyć związek między sztukami obrazowymi a literaturą, należy założyć, że każda sztuka jest opowieścią. Najbardziej wyraziście opowieść objawia się w literaturze, ale opowieściami są też dzieła malarzkie, rzeźba, fotografia, nie wspominając o filmie, którego niezbędnym składnikiem, podobnie jak w utworze literackim, jest fabuła. Ów związek dobrze wyraża zdarzenie opisywane przez szwedzkiego fotografa Bo Bergströma. Zwróciła się do niego grupa niewidomych osób z prośbą, aby

⁸ H. Read: *Wychowanie przez sztukę*. Wstęp I. Wojnar. Przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.

⁹ I. Wojnar: *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1984, i inne prace.

¹⁰ V. Lowenfeld, W.L. Brittain: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN, 1977.

¹¹ R. Gloton, C. Clero: *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. I. Wojnar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.

¹² S. Szuman: *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa: Książnica „Atlas”, 1927.

¹³ Wiedzę w tym zakresie czerpię między innymi z przykładów środków dydaktycznych, jakie znajdują w teczkach praktyk studentów.

opowiedział im o komunikacji wizualnej. Ludzie ci chcieli wiedzieć, „dlaczego gazeta, reklama, program telewizyjny, spot reklamowy bądź strona internetowa mają taki, a nie inny wygląd, jakie stoją za tym intencje i jakie są ich skutki”¹⁴. Czy podobna wiedza nie przydałaby się widzącym?

Warto postawić pytanie: jaką opowieść proponują dziecku obrazy pokazane mu w dzieciństwie? Wstępna hipoteza, oparta na moich indywidualnych doświadczeniach i, przynajmniej, bardzo subiektywnych obserwacjach, pozwala zakładać, że pierwsze obrazy pozostają z człowiekiem na całe życie. Zgodnie zatem z teoriami psychologii analitycznej, które zakładają, że dzieciństwo w znaczący sposób wpływa na ludzkie życie, można sądzić, że obrazy te mogą:

- budować pozytywne bądź negatywne konotacje;
- rozwijać bądź hamować rozwój uczuć estetycznych;
- wpływać pozytywnie lub negatywnie na rozwój intelektualny i emocjonalny dziecka;
- kształtować tożsamość odbiorcy lub prowadzić do jej destrukcji;
- kształtować postawę humanistyczną poprzez rozwijanie wrażliwości na kulturę, sztukę oraz świat ludzi i zwierząt bądź wprowadzać w tym obszarze zamęt;
- rozwijać umiejętność rozumienia artystycznych środków ekspresji wykorzystywanych w sztukach obrazowych;
- kształtować umiejętność wielowymiarowego odbioru sztuki i otaczającej rzeczywistości.

Na poparcie tej tezy przedstawię jako wstępną próbę badawczą dane dotyczące pierwszych kontaktów ze sztuką obrazową z mojej biografii, traktowanej jako przykładowa biografia dziecka wychowywanego w latach sześćdziesiątych XX wieku. Opierać się będę na swoistego rodzaju autoodczuwaniu, które przyjęło kształt narracji osobistej. Tego typu metodologia badawcza ma swe podłoże w badaniach biograficznych i w psychologii, w których narracje osobiste wykorzystuje się w celu pokazania problemu w perspektywie doświadczenia osobistego¹⁵. W tym wypadku rozważania będą więc miały charakter autorefleksji, co jednak nie oznacza, że nie mają one wpływu na obiektywny pogląd na omawiane tu zjawisko. W myśl tego, co głoszą psychologowie: „im bardziej narracyjna wypowiedź, tym stanowi lepsze medium rozumienia sposobu nadawania znaczenia życiu przez osobę badaną”¹⁶. Subiektywne nacechowanie

¹⁴ B. Bergström: *Komunikacja wizualna*. Przeł. J. Tarnawska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009, s. 11.

¹⁵ *Narracja jako sposób rozumienia świata*. Red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2002.

¹⁶ E. Soroka: *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Instytut

przedstawionych refleksji przekazuje więc, obok pewnych treści rzeczowych, także specyficzny stosunek badacza do danego zjawiska. W sytuacji szerzej zakrojonych badań czynniki te mogą stać się paradoksalnie świadectwem ogólniejszego rozumienia zjawisk kultury i nauki, ograniczając wykładnię jedynie obiektywną i ukazując podmiotowość badacza wynikającą z transaktywnego podejścia do przedmiotu badań¹⁷.

Odwoływać się będę do tego czasu w moim życiu, gdy byłam małym dzieckiem, takim, które nie uczestniczy jeszcze w wernisażach i nauce sztuki. Warto tu nadmienić, że nie uczęszczałam do przedszkola i całą dziecięcą „wiedzę” na temat sztuk obrazowych czerpałam z wychowania w domu.

Z ilustrowanych ksiązek wczesnego dzieciństwa najbardziej utkwiły mi w pamięci ilustracje Hansa Fischera do utworu pt. *O kotku, który nie chciał być kotkiem*, Jana Marcina Szancera do utworu Zofii Szancerowej pt. *Przygody Jelonka Pyszałka* oraz do wierszy z popularnego zbioru Jana Brzechwy pt. *Brzechwa dzieciom*, Janiny Krzemińskiej do utworu Stefanii Szuchowej pt. *Przygoda z małpką*. Od momentu, gdy poznałam te utwory, do chwili obecnej, jeśli myślę o lisie, to jest to wizerunek Lisa Witalisa wykonany przez Szancera, jeśli o kocie, mam przed oczami kotka stworzonego przez Fischera itp. Przywołane przeze mnie wizerunki mają te pozytywne cechy, że bez kłopotu mogą rozwijać się w nowe wersje lisów i kotów, choć te stare nigdy mi się nie nudzą. Wróciwszy do nich po latach, przekonałam się, że są to ryciny wysokiej klasy i mają własne wysokie miejsce w historii ilustracji dziecięcej książki.

Obok tekstów ilustrowanych dla dzieci interesowały mnie także ilustracje w książkach dla dorosłych. Sporo czasu poświęcałam w dzieciństwie na przeglądanie starej, wydanej przed I wojną światową niemieckojęzycznej encyklopedii, w której niektóre hasła wzbogacone były rycinami. Były to rysunki wykonane czarną kreską, przedstawiające ludzi (na przykład modę), przedmioty, rośliny i zwierzęta. Szczególną estymą darzyłam satyryczną rysunkową opowieść dla dorosłych *Adam w Raju*, wydaną w formacie A4, zawierającą duże rysunki autorstwa Jeana Effela. Z pasją wykrađałam też z domowej biblioteki starą książkę kucharską Marii Disslowej z kolorowymi fotografiami artystycznie udekorowanych stołów i potraw, a także unikatowe wydanie stworzonego przez Alfreda Brehma *Świata zwierząt*; w edycji tej na wybranych stronach znajdowały się naklejone

Psychologii. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. W.J. Paluchowskiego. Maszynopis. 2007. http://www.staff.amu.edu.pl/~soroko/_uploads/2008/03/dr_temat_tresci_wprowadzenie.pdf [dostęp: 5.05.2015], s. 5.

¹⁷ N. Holland: *Transaktywne ujęcie krytyki transaktywnej*. Przeł. G. i A. Bran-ni. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Red. H. Markiewicz. T. 4. Cz. 1. Wyd. 2 zm. i popr. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1996.

kolorowane fotografie zwierząt. Choć nie było mi wolno dotykać zabytkowej, oprawnej w tłoczoną kolorową skórę książki o kulturze polskiej, czasem udawało mi się do niej dostać i do dzisiaj pamiętam zdobioną obwolutę tego wydania i czuję pod palcami chłód wytłaczanej oprawy.

Dziecko jest jednak zainteresowane nie tylko grafiką książek. Równie ciekawe mogą być dla niego obrazy malarskie, zarówno oryginały, jak i ich reprodukcje. Znamienne, że te, które pamiętam z dzieciństwa, przeważnie wisiały na ścianach. Nie pamiętam prawie wcale reprodukcji w wydaniach albumowych, choć zapewne były takie w domowej bibliotece. Z dużą uwagą oglądałam więc ogromny, jak mi się wówczas wydawało, oprawiony w ozdobne ramy obraz przedstawiający całą postać mego pradziadka, wiszący w salonie babki. Interesowały mnie także dziecięce portrety mojego ojca i jego siostry. W gabinecie dziadka specjalne zainteresowanie budziły małej wielkości obrazki pod szkłem, na których widniały czarne kontury postaci na białym tle. Byli wśród nich pan siedzący na krześle i pani w długiej sukni z parasolką. Widziałam też sporo reprodukcji w mieszkaniach dalszej rodziny – *Słoneczniki* Vincenta van Gogha, *Bociany* i *Trójka na śniegu* Józefa Chełmońskiego, *Kobieta w kapeluszu* Amadea Modiglianiego. W rodzinie nie prowadzono ze mną systematycznej edukacji z zakresu plastyki, ale jeśli o coś pytałam, użykiwałam odpowiedź. Było dla mnie istotne, że moja babka malowała obrazy w ramach zajęć domowych, a ojciec i starszy brat mieli wybitne uzdolnienia rysunkowe. Gdy więc chciałam, by ktoś narysował mi psa, kota, papugę, zwykle moje życzenie było spełnianie „od ręki”. W całości kształcie tego „przedszkolnego” wychowania przez sztukę ważne wydają się refleksje, które budzi oglądany obraz – chwila dziecięcej zadumy, którą wywołuje.

Choć w latach sześćdziesiątych telewizja nie była tak popularna jak obecnie, jej ikoniczność już wówczas stanowiła dla małego dziecka coś wyjątkowego. Poruszające się obrazy, mimo że początkowo czarno-białe, wzruszały do łez albo były przyczyną niezwyklej radości. Ciekawość budziły nie tylko programy przeznaczone dla dzieci, lecz także te dla dorosłych. „Portrety” widzianych niemal codziennie dystyngowanych prezenterów: Jana Suzina, Krystyny Loski, Edyty Wojtczak, Ireny Dziedzic, odcisnęły się w mojej świadomości jako pewne wzorce wizerunku osoby będącej celebrytą. Polscy i zagraniczni aktorzy tworzyli specyficzną charakterystykę ludzi filmu i telewizji (Andrzej Łapicki, Ryszarda Hanin, Zofia Mrozowska, Nina Andrycz, Janusz Gajos, a także Brigitte Bardot, Claudia Cardinale, Gina Lollobrigida, Audrey Hepburn, Alan Delon, Jean-Paul Belmondo, Marlon Brando). To oni stanowili modele, do których mieli upodabniać się inni. Kolorowa prasa nie była tak popularna jak obecnie, ale dziecko w wieku szkolnym mogło od czasu do czasu znaleźć wytęsknioną fotografię swojego idola.

Obok świata malowanego, rysowanego, filmowanego istniał więc też świat fotografii – z jednej strony poznawany za pośrednictwem fotografii oglądanych w prasie i albumach, z drugiej badany dziecięcymi odczuciami związanymi z wizerunkiem rodziny na fotografii. Warto zauważyć, że dla małego dziecka album z rodzinnymi fotografiami staje się często historią jego życia. Opowieści o ludziach, których już nie ma, zmieszane z historią układaną według ważnych wydarzeń z życia dziecka (migawki z życia rodzinnego, urodziny, wyjazd na wakacje itp.) budują tożsamość małego odbiorcy, stają się jego własną opowieścią. Specjalnego znaczenia nabierają dla małego dziecka fotografie z rodzinnego albumu, szczególnie jeśli zawierają elementy artystyczne. Dla mnie bardzo ważne stały się stare fotografie dziadków i pradziadków, wykonane na przykład przez Jadernego czy Gurdową¹⁸. Pamiętam, że jako dziecko spędziłam wiele czasu, wpatrując się w smukłe, ubrane w misternie szyte suknie sylwetki moich babek, w artystycznie uchwycony profil dziadka. Zachwycałam się też urodą moich rodziców, których przecież nie znałam, kiedy byli nastolatkami. Rodzinne zdjęcia były dla mnie, obok opowieści rodziców, podstawowym źródłem budowania mojej historii. Niezwykły klimat starych fotografii w znakomity sposób wykorzystał współcześnie Ryszard Waksmund, zestawiając zapomniane zdjęcia z epoki z dydaktycznymi wierszykami Stanisława Jachowicza, Władysława Bełzy, Marii Konopnickiej i innych¹⁹. Książka ta mogłaby być doskonałym materiałem dydaktycznym dla współczesnych dzieci, gdyby tylko nauczyciele chcieli z niej skorzystać²⁰.

Mogłoby się wydawać, że informacje, które udało mi się zebrać na temat moich pierwszych obrazów, będą niespójne i chaotyczne, jednak po podjęciu próby systematyzacji mogę jednoznacznie i dość pewnie pogrupować wspomnienia dzieł wedle kilku kategorii obrazów:

¹⁸ August Jaderne (1869–1921), polski fotograf. Jego syn, Wiktor Jaderne (1902–1984), kontynuował zainteresowania ojca; ich dom, tzw. Jadernówka, był miejscem spotkań mieleckiego środowiska artystycznego dwudziestolecia międzywojennego. Obecnie w domu tym mieści się Muzeum Regionalne. Stefania Gurdowa (1888–1968), polska fotografka; odkryty w latach dziewięćdziesiątych XX wieku cenny zbiór jej fotografii portretowych był wystawiany przez Fundację Imago Mundi.

¹⁹ *W krainie dzieciństwa*. Wybór i oprac. Z. Harasym, R. Waksmund. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009.

²⁰ Warto zauważyć, że w literaturze pięknej zdarzają się odniesienia do obrazów fotograficznych. Odniesienia te niejednokrotnie tworzą interesujący kontekst opisywanej historii. Por. J. Irving: *Jednoroczna wdowa*. Przeł. M. Świerkocki. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1999; A. Stasiuk: *Jadąc do Babadag*. Wołowiec: Czarne, 2004; M. Lobe: *Babcia na jabłoni*. Ilustr. M. Pokora. Przeł. M. Kurecka. Warszawa: Dwie Siostry, 1968.

- fotografie rodzinne;
- ilustracje w książkach (dla dzieci i dorosłych);
- obrazy malarskie (oryginały i reprodukcje);
- obrazy TV (dla dzieci i dorosłych);
- sztuka i pejzaż w fotografii;
- rzeźba;
- architektura.

Wspomnienia obrazów z wczesnego dzieciństwa jawią się bardzo wyraziście. Wiele obrazów pamiętam lepiej niż kontakty ze sztukami wizualnymi z lat późniejszych (na przykład ze starszych klas szkoły podstawowej).

Ta indywidualna historia odbioru sztuk obrazowych pokazuje, jak wiele może czerpać małe dziecko z obrazów, z którymi styka się od urodzenia. Przykład ten pokazuje ponadto, jak ważne znaczenie może mieć sztuka już dla kilkulatka. Znamienne, że obrazy te w większości wryły mi się w pamięć z taką siłą, że postrzegam je wyraźniej niż setki ikonicznych przedstawień, które poznałam podczas późniejszej edukacji w szkole, na studiach i podczas podróży.

Zdaniem Stefana Szumana, obrazy i ilustracje oglądane w dzieciństwie utrwalają się w pamięci, tworząc wzorce wyobrażeniowe. Małe dziecko, zanim przejdzie edukację w zakresie wiedzy o sztuce, ma własny, niewzorowany na niczym sposób widzenia obrazów. Wśród wizerunków, które ogląda, powinny się też znaleźć dzieła uznawane za sztukę. Jak pisał Szuman, „obraz narzuca nam »swój świat«, czyli pewną rzeczywistość estetyczną, taką właśnie, jaka jest widzialna w obrazie – niezależnie od tego, czy mamy przed sobą stworzony przez artystę malarza obraz podobny do natury, czy też obraz »abstrakcyjny«, do tego, co widzimy w naturze, zgoła niepodobny”²¹. Chodzi więc o to, by małe dziecko dostrzegło specjalną rolę obrazu. Nie można zakładać, jak czynią to niektórzy rodzice czy wychowawcy, że kilkuletnie dziecko jest za małe na pewne artystyczne przedstawienia. Na pewno nie jest zbyt małe na wszystkie – z bogatego zasobu dzieł sztuki wizualnej można wybrać takie, które wzbogacą małego odbiorcę i w jakiejś mierze będą dla niego czytelne. Ponadto dostarczą mu wrażeń, które pobudzą jego zmysł narracji, intelekt i uczuciowość.

Doświadczenie Bo Bergströma z grupą niewidomych prowadzi do refleksji, że małe dziecko na swój sposób jest „niewidome”. Potrzebuje mądrego przewodnika po świecie obrazów, aby ten nie tyle objaśniał dziecku istotę zjawisk, ile mu je udostępniał. Podobną refleksję budzi eksperyment przeprowadzony na Uniwersytecie w Arkansas przez badaczy pod kierunkiem Jaya P. Greena. Badacze ci założyli i w pewnym sensie

²¹ S. Szuman: *O oglądaniu obrazów*. Warszawa: „Sztuka”, 1948, s. 16.

dowiedli, że sztuka rozwija myślenie i czyni z naszych dzieci miłszych ludzi²². Uczni zwrócili uwagę na rolę obecności dziecka w muzeach i na wernisażach. Badania wskazują, że obrazy oglądane przez dzieci w tych miejscach mają dla nich bardziej istotne znaczenie niż reprodukcje. Ta niezwykle ważna refleksja powinna stać się przesłanką współczesnej edukacji małego dziecka. Wydaje się, że niekiedy widziany w galerii oryginał może mieć większe znaczenie niż dziesiątki przejranych reprodukcji.

Przedstawiona tu próba badawcza pokazuje, jak ważną rolę mogą odegrać w kształtowaniu dziecięcego poczucia estetycznego związanego ze sztuką obrazową pierwsze środowiska wychowawcze, jak rodzina czy przedszkole. Uznając więc, że pierwsze doznania emocjonalne związane ze sztuką wpływają na estetyczną wrażliwość, rozwój myślenia i uczuć wyższych, należałoby więcej uwagi w edukacji i wychowaniu dziecka poświęcić sztuce. Już w latach sześćdziesiątych XX wieku francuscy teoretycy sztuki wskazywali na niezwykłą rolę obrazu we współczesnej kulturze²³. Od ogłoszenia tych pierwszych poglądów minęło pół wieku, może warto więc zacząć przygotowywać obecne pokolenia polskich dzieci na niezwykłą, a występującą we współczesnej cywilizacji „inwazję obrazu”²⁴.

Bibliografia

- Bergström B.: *Komunikacja wizualna*. Przeł. J. Tarnawska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2009.
- Gloton R., Clero C.: *Twórcza aktywność dziecka*. Przeł. I. Wojnar. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1976.
- Holland N.: *Transaktywne ujęcie krytyki transaktywnej*. Przeł. G. i A. Branni. W: *Współczesna teoria badań literackich za granicą*. Red. H. Markiewicz. T. 4. Cz. 1. Wyd. 2. zm. i popr. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1996.
- Irving J.: *Jednoroczna wdowa*. Przeł. M. Świerkocki. Warszawa: Prószyński i S-ka, 1999.
- Lobe M.: *Babcia na jabłoni*. Ilustr. M. Pokora. Przeł. M. Kurecka. Warszawa: Dwie Siostry, 1968.
- Lowenfeld V., Brittain W.L.: *Twórczość a rozwój umysłowy dziecka*. Warszawa: PWN, 1977.

²² J. Miller: *Science Says Art Will Make Your Kids Better Thinkers (and Nicer People)*. <http://www.fastcocreate.com/3023094/science-says-art-will-make-your-kids-better-thinkers-and-nicer-people> [4.11.2014].

²³ Podaję za: I. Wojnar: *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN, 1964.

²⁴ Określenie Henri Lemaitre'a. Podaję za: ibidem, s. 33.

- Miller J.: *Science Says Art Will Make Your Kids Better Thinkers (and Nicer People)*. <http://www.fastcocrete.com/3023094/science-says-art-will-make-your-kids-better-thinkers-and-nicer-people> [4.11.2014].
- Narracja jako sposób rozumienia świata. Red. J. Trzebiński. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2002.
- Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego. http://www.men.gov.pl/images/do_pobrania/zalacznik_nr_1_pp_wychowania_przedszkolnego_do_podpisu.pdf [dostęp: 4.11.2014].
- Read H.: *Wychowanie przez sztukę*. Wstęp I. Wojnar. Przeł. A. Trojanowska-Kaczmarek. Wrocław: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, 1976.
- Soroka E.: *Poziom autonarracyjności wypowiedzi i użyteczność wybranych sposobów ich generowania*. Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu. Niepublikowana praca doktorska napisana pod kierunkiem prof. W.J. Paluchowskiego. Maszynopis. 2007. http://www.staff.amu.edu.pl/~soroko/_uploads/2008/03/dr_temat_tresci_wprowadzenie.pdf. Data [dostęp: 5.05.2015].
- Stasiuk A.: *Jadąc do Babadag*. Wołowiec: Czarne, 2004.
- Szuman S.: *O oglądaniu obrazów*. Warszawa: „Sztuka”, 1948.
- Szuman S.: *Sztuka dziecka. Psychologia twórczości rysunkowej dziecka*. Warszawa: Książnica „Atlas”, 1927.
- W krainie dzieciństwa*. Wybór i oprac. Z. Harasym, R. Waksmund. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 2009.
- Wojnar I.: *Estetyka i wychowanie*. Warszawa: PWN, 1964.
- Wojnar I.: *Sztuka jako „podręcznik życia”*. Warszawa: Nasza Księgarnia, 1984.

Alicja Ungeheuer-Gołąb

**The Picture for the Whole Life
On the Role of First Pictures/Images in Kid's Life
Autopsy-based Remarks**

Summary: The article presents the results of preliminary research on how important is the first child-rearing and educational environment such as family or preschool, as well as the first emotions after perception of particular work of art, in forming the sense of aesthetics connected with visual arts. The author claims that the first emotional experiences concerning art influence the aesthetics sensitivity, mind development and more important feelings. She confronts her opinions with educating polish children through art. She also claims that in polish educational system there should be more attention paid to art while teaching and upbringing children.

Key words: visual image, book illustration, pre-school children

Alicja Ungeheuer-Gołąb

Ein Bild fürs ganze Leben

Zur Rolle der ersten Bilder/Illustrationen im Leben eines Kindes anhand der Selbsterfahrung

Zusammenfassung: Der Artikel schildert vorbereitende Forschungen, die bezweckten, die Rolle des ersten Erziehungsmilieus des Kindes (Familie, Kindergarten) bei Gestaltung des mit Bilderkunst verbundenen Gefühls für Ästhetik und erste aus dem Umgang mit Kunstwerken resultierende Empfindungen hervorzuheben. Die Verfasserin hat angenommen, dass erste emotionelle Empfindungen die ästhetische Empfindlichkeit, die Entwicklung vom Denkvermögen und von hoch gesteckten Gefühlen beeinflussen. Ihre Überlegungen konfrontiert sie mit der Erziehung eines Kleinkindes mittels Kunst in polnischer Schule und stellt fest, dass man im polnischen Bildungssystem mehr Beachtung der Kunst schenken sollte.

Schlüsselwörter: Bild, Buchillustration, Vorschulkind



Wpływ przekazów medialnych na kształtowanie wzorca kobiecości u dzieci w wieku przedszkolnym (na przykładzie animowanych filmów Walta Disneya)

Wprowadzenie

Pojęcie kobiecości w rozumieniu potocznym wydaje się dość jasne i oczywiste, jednakże definiuje się je zazwyczaj w sposób intuicyjny. Zdaniem Zbyszka Melosika – „Na poziomie codzienności, kobiecość jest »urzeczywistniania« w oparciu o obowiązującą wiedzę na temat tego, co oznacza »być kobietą«. [...] Zawiera prawdy o kobiecie, które w nieunikniony sposób określają (dyscyplinują) sposoby postrzegania jej ciała i tożsamości”¹. Na pojęcie kobiecości składają się role pełnione w społeczeństwie przez kobietę, wynikające zarówno z biologii, jak i z obserwowalnych zewnętrznych atrybutów oraz zachowań zgodnych ze stereotypem kobiety obowiązującym w danej kulturze².

Analiza literatury naukowej dotyczącej zagadnienia kobiecości ukazuje, iż w ciągu wieków znaczenie tego pojęcia wielokrotnie ulegało redefinicji uwarunkowanej przemianami społeczno-kulturowymi. Miały one związek przede wszystkim ze zmianami w zakresie podejścia do erotyki – zniewalania, a następnie wyzwiania kobiecej seksualności.

Wzorce kobiecości zmieniają się w zależności od czasu i miejsca, jednak zawsze osadzone są w kulturze danego społeczeństwa. Analiza literatury antropologicznej pozwala na stwierdzenie, iż na przestrzeni

¹ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Edytor, 1996, s. 75.

² J. Ostroch: *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2004, s. 22.

dziejów ukształtowały się trzy zasadnicze archetypy kobiecości³. Pierwszy z nich jest związany z kultem Wielkiej Bogini, który utożsamia archetyp matki. Kobieta postrzegana jest jako dawczyni wszelkiego życia, uosabia płodność i macierzyństwo. Drugi archetyp to wieczna dziewica – kobieta pozbawiona całkowicie swej sfery seksualnej. Nawet matką zostaje w wyniku niepokalanego poczęcia, gdyż okres przejściowy od stanu dziewictwa do stanu macierzyństwa jest pomijany. Ostatni archetyp kobiecości budzi najwięcej kontrowersji, gdyż ściśle wiąże się z kobiecą seksualnością. Kobieta jawi się tutaj jako zmysłowa diablica, zwracająca uwagę mężczyzny. Posiada wrodzoną zmysłowość, potrafi wabić, otaczać tajemnicą, przy czym często skazuje zakochanego w niej mężczyznę na obłąkanie i śmierć. W tym kontekście niezwykle wydzwięk mają słowa Fryderyka Nietzschego: „kobiety, wreszcie kochajmy je, – dajmy się im »hipnotyzować«! Cóż okazuje się zawsze przy tem? Że »udają«, nawet wówczas, gdy się oddają... Kobieta jest tak bardzo artystką...”⁴.

Dzisiaj kobiety są oceniane przede wszystkim przez pryzmat ich fizyczności i seksualności, a tym samym zdolności adaptacji do propagowanych powszechnie wzorów. Ciało w kulturze popularnej stało się produktem i narzędziem podporządkowanym ludzkiej potrzebie atrakcyjności, służy zaspokojeniu potrzeby afirmacji i bycia pożądanym⁵. Antropologia seksualności dowodzi, iż manipulacja kobiecym ciałem stanowi środek kontroli i sprawowania władzy nad umysłami i życiem kobiet⁶. Jak zauważyła Agnieszka Gromkowska-Melosik – panująca ideologia cielesności i seksualności wikła kobiety w neurotyczne sprzeczności. One zaś sprawiają, iż kobiety wpadają w spiralę ciągłego niepokoju związanego z własną atrakcyjnością⁷.

Obecnie coraz częściej podnoszona jest kwestia kryzysu kultury nowożytnej, utożsamianego zazwyczaj z kryzysem sensu w wyniku postępu cywilizacyjnego. Wizji jego zgubnych skutków można doszukać się

³ Por. C.G. Jung: *O naturze kobiety*. Wybrał i przeł. M. Star ski. Poznań: „Brama” – Książnica Włóczęgów i Uczonych, 1992.

⁴ F. Nietzsche: *Wiedza radosna*. [Pierwodruk: Warszawa: J. Mortkowicz, 1906–1907]. http://nietzsche.ph-f.org/dziela/fn_wr.pdf [dostęp: 7.01.2014], s. 329.

⁵ K. Krasoń: *Cielesność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas, 2013, s. 112.

⁶ S. Bordo: *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*. Berkeley: University of California Press, 1995, s. 143.

⁷ A. Gromkowska-Melosik: *Ciało, moda i tożsamość kobiety epoki wiktoriańskiej – dyskursy piękna i przemocy*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-b687cc6d-1842-40a9-96c0-03f150e4153a/c/17_pdfsam_KSEnr2.pdf [dostęp: 6.01.2014], s. 18.

między innymi w twórczości Floriana Znanieckiego⁸. W istocie kryzys ten oznacza kres wielkich doktryn politycznych, jak konserwatyzm, liberalizm czy socjalizm, które porządkowały świat, wyznaczając cel ludzkiej egzystencji i normy zachowań, a tym samym ograniczając wolność jednostki. Współczesny człowiek stał się wolny, lecz jest to wolność iluzoryczna. Jak pisze Zygmunt Bauman, „dopiero dziś, gdy słabnie uchwyt odgórných przymusów i tracą autorytet konwencje, czyny jawią się ludziom jako kwestie odpowiedzialnego wyboru – i w ostatecznym rozrachunku – sprawy sumienia i odpowiedzialności”⁹.

Transformacje społeczne spowodowały, iż płeć człowieka stanowiąca „jedną z najwcześniejszych i najbardziej stabilnych podstaw jego tożsamości i jedną z najważniejszych zasad stratyfikacji społecznej”¹⁰, staje się przedmiotem dociekań coraz większej liczby badaczy z zakresu nauk społecznych. Trwający dyskurs pozwala nie tylko wyjaśnić wiele mechanizmów społecznych związanych z problematyką płci, lecz także stanowi próbę refleksyjnego spojrzenia na całokształt procesu wychowania.

Otwarta dyskusja nad prezentowanymi w mediach wizerunkami kobiecości, a następnie analiza odbioru owych wizerunków przez dzieci zapewne pozwolą lepiej zrozumieć problemy, z jakimi zmagają się współczesna kultura.

Rekonstrukcja obrazów kobiecości w animowanych filmach Walta Disneya

Filmy Walta Disneya są niewątpliwie istotnym aspektem naszej kultury, w której funkcjonują już kilkadziesiąt lat. Powszechnie mianem filmów Disneya określa się produkcje Walt Disney Company z lat 1989–1999. Był to okres „disnejowskiego renesansu”¹¹, w którym powstały filmy cieszące się największym uznaniem publiczności i popularnością, między innymi: *Mała Syrenka*, *Aladyn*, *Dzwonnik z Notre Dame*, *Herkules* i *Mulan*. Kanwę disnejowskich opowieści stanowią najczęściej znane z literatury baśnie.

Na uwagę zasługuje fakt, iż początkowo adresatami baśni nie były dzieci, lecz dorośli. Dopiero na początku XIX wieku bracia Wilhelm i Jacob

⁸ F. Znaniecki: *Upadek cywilizacji zachodniej*. Poznań: Komitet Obrony Narodowej, 1921.

⁹ Z. Bauman: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994, s. 84.

¹⁰ J. Miluska: *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań-Toruń: Edytor, 1994, s. 370.

¹¹ R. Hollis, B. Sibley: *The Disney Studio Story*. New York: Crown, 1988, s. 7.

Grimm stworzyli na kanwie swoich baśni dla dorosłych wersję dla dzieci i od tego czasu baśnie zaczęły odgrywać znaczącą rolę w edukacji i wychowaniu¹². Zasadniczą funkcją baśni jest stworzenie zrozumiałego dla dziecka odzwierciedlenia rzeczywistości, w której „właściwe zachowanie nie zawsze jest nagradzane, a zakończenie często bywa tragiczne”¹³. O znaczeniu baśni w procesie socjalizacji dzieci pisał Bruno Bettelheim: „baśń to elementarz, z którego dziecko uczy się czytać we własnym umyśle, elementarz napisany w języku obrazów. [...] Wyraża w słowach i zdaniach to, co zachodzi w wewnętrznych przeżyciach dzieci”¹⁴.

Z biegiem lat fabuła baśni przechodziła liczne, choć drobne transformacje, dopiero sposób interpretacji baśni w produkcjach Walta Disneya spowodował prawdziwą rewolucję. Fala krytyki zawartości treściowej disneyowskich produkcji, jaką można obecnie zaobserwować, dotyczy przede wszystkim propagowania stereotypów płciowych, związanych z wyglądem bohaterów oraz ich wzajemnymi relacjami¹⁵. „Postacie bohaterów są sztuczne, papierowe, przesłodzone, treść pozbawiona jest głębszych wartości, dominuje ckliwość, a głównym celem jest wytworzenie dobrego nastroju”¹⁶.

Nie ulega wątpliwości, iż Disney stał się prekursorem filmów o księżniczkach, które wciąż niezadowolone ze swojego życia, pragną je zmienić za wszelką cenę¹⁷. Powodzenie tych zmian spoczywa zazwyczaj w rękach bogatego i przystojnego księcia – wystarczy zakochać się w nim od pierwszego wejrzenia, by życie stało się lepsze¹⁸. Stąd nawet pozornie najbardziej postępową księżniczką w zdominowanym przez mężczyzn świecie odnajdzie szczęście tylko wówczas, gdy zdobędzie miłość swojego księcia¹⁹. Ponadto pominięty jest etap zakochiwania się i rozwoju uczu-

¹² M. Molička: *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Harbor Point Media Rodzina, 2011, s. 177–181.

¹³ Ibidem, s. 184.

¹⁴ B. Bettelheim: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. i przedmową opatrzyła D. Danek. T. 2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, s. 8–10.

¹⁵ J. Henke, D. Zimmerman-Umbel, N.J. Smith: *Construction of the Female Self: Feminist Readings of the Disney Heroine*. „Women’s Studies in Communication” 1996, vol. 19(2), s. 230.

¹⁶ M. Molička: *Biblioterapia i bajkoterapia...*, s. 185.

¹⁷ V. Matyas: *Tale as Old as Time: A Textual Analysis of Race and Gender in Disney Princess Films*. Hamilton: McMaster University, 2010, s. 21–26.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ C. LaCroix: *Images of Animated Others: The Orientalization of Disney’s Cartoon Heroines from „The Little Mermaid” to „The Hunchback of Notre Dame”*. „Popular Communication” 2004, no. 2(4) s. 223.

cia; miłość przedstawiona jest jako natychmiastowa reakcja, która jednak pozwala żyć długo i szczęśliwie.

Bohater w filmach Disneya jest zazwyczaj dość przewidywalny i schematyczny. Pozytywna postać pochodzi z wyższej klasy lub ma arystokratyczne korzenie i atrakcyjny wygląd, podczas gdy postać negatywną cechuje otyłość lub wychudzenie oraz charakterystyczne rysy twarzy²⁰. Dziewczeta przy tym dowiadują się, że wygląd kobiety cenniejszy jest bardziej od jej intelektu, kobiety są bezradne i potrzebują ochrony ze strony mężczyzny i dlatego pragną szybko wyjść za mąż; kobiety z nadwagą są natomiast brzydkie, nieprzyjemne i niezamężne²¹. Na szczególną uwagę zasługuje jednak prezentacja kobiecego ciała w disneyowskich produkcjach. Bohaterki mają nienaturalnie wyidealizowane ciała dorosłych kobiet – „z wąskimi taliami, małymi piersiami, smukłymi nadgarstkami, nogami i ramionami nadal są w stanie poruszać się z płynnością i gracją baletnicy”²². Należy w tym miejscu podkreślić, iż „kobieta identyfikuje się ze swoim wyglądem i atrakcyjnością już od pierwszych momentów życia”²³.

Ogromna popularność filmów Disneya spowodowała, że dziewczynki zapragnęły wyglądać i zachowywać się jak Kopciuszek, Mulan czy Jasmine. Jednocześnie, jak pokazują badania, oglądanie płci kulturowej na ekranie może mieć wpływ na rzeczywiste postawy odbiorców oraz kształtować przekonania i zachowania w tym zakresie²⁴. Baśnie niewątpliwie porządkują świat dzieci, które wkraczają w życie i pierwsze szersze relacje społeczne. Jednak wzorce wpajane dziewczynkom za pośrednictwem filmów Disneya, w których uroda utożsamiana jest z sukcesem, a zwycięstwo ze zdobyciem wpływowego księcia, są powierzchowne i stereotypowe, stąd trudno je właściwie odczytać i zinterpretować.

Postrzeganie kobiecości przez dzieci w wieku przedszkolnym

Liczne badania pokazują, iż identyfikacja dziewczynek z wyidealizowanymi wizerunkami kobiet ma miejsce już we wczesnym dzieciństwie.

²⁰ V. Matyas: *Tale as Old as Time...*, s. 19.

²¹ M. Towbin et al.: *Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films*. „Journal of Feminist Family Therapy” 2003, no. 15(4), s. 30.

²² C. LaCroix: *Images of Animated Others...*, s. 220.

²³ E. Kaschak: *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*. Przekł. J. Węgrodzka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2001, s. 91.

²⁴ E.B. Morawitz, D.E. Mastro: *Mean Girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults' Gender-Based Attitudes and Beliefs*. „Journalism and Mass Communication Quarterly” 2008, no. 85.1, s. 131.

Amerykańskie badaczki²⁵, po przeanalizowaniu 25 filmów Walta Disneya pod kątem promowanych wzorców kobiecości, doszły do wniosku, iż w filmach prezentowane są stereotypy dotyczące wyglądu i zachowania, ze szczególnym naciskiem na szczupły i atrakcyjny wygląd jako godny pożądania. Jednocześnie za najbardziej sugestywne w tym zakresie uznano dwa filmy: *Kopciuszek* i *Mała Syrenka*. W toku prowadzonych w Australii przez Hayley Dohnt i Marikę Tiggemann badań okazało się, iż oglądanie przez 5-8-letnie dziewczynki programów telewizyjnych, w których kładzie się nacisk na wygląd zewnętrzny, wpływa negatywnie na postrzeganie przez te dziewczynki obrazu własnego ciała i obniża ich poczucie wartości²⁶. Do podobnych wniosków doszły brytyjskie badaczki, które wskazały, iż internalizacja postaw względem szczupłej sylwetki ma miejsce już u 5-letnich dziewczynek. Jest to związane z prezentowaniem w mediach dziecięcych obrazów atrakcyjnych kobiet, nawiązujących do niezwykle popularnej lalki Barbie; obrazy te stanowią jedne z pierwszych kobiecych obrazów odbieranych przez dzieci²⁷.

Ta krótka analiza literatury pozwala stwierdzić, iż wzorce kobiecości kształtują się już we wczesnym dzieciństwie. W przeprowadzonych badaniach za zasadne uznano uzyskanie odpowiedzi na pytanie: Czy, a jeśli tak, to w jaki sposób wizerunki kobiet prezentowane w animowanych filmach Walta Disneya wpływają na konstruowanie pojęcia kobiecości przez dzieci w wieku przedszkolnym?

W celu zebrania materiału empirycznego w listopadzie 2014 roku przeprowadzono badania wśród 5-latków uczęszczających do przedszkola w Będzinie. Łącznie w badaniach wzięło udział 41 dzieci, w tym 19 dziewcząt i 22 chłopców. Zastosowaną metodą badawczą był quasi-eksperyment, poprzedzony wywiadem fokusowym, którego celem było poznanie opinii dzieci na temat charakterystycznych cech kobiety. Jak się okazało, dzieci postrzegają kobiecość przez pryzmat długich włosów, sukienek i butów na wysokim obcasie. Oznacza to, że już u 5-latków funkcjonuje stereotyp kobiety ściśle związany z jej wyglądem, a pomijający aspekty charakterologiczne czy emocjonalne.

²⁵ S. Herbozo et al.: *Beauty and Thinness Messages in Children's Media: A Content Analysis*. „Eating Disorders” 2004, no. 12, s. 21-34. doi:10.1080/10640260490267742.

²⁶ H. Dohnt, M. Tiggemann: *The Contribution of Peer and Media Influences to the Development of Body Satisfaction and Self-Esteem in Young Girls: a Prospective Study*. „Developmental Psychology” 2006, no. 42(5), s. 929-936. doi:10.1037/0012-1649.42.5.929.

²⁷ H. Dittmar, E. Halliwell, S. Ive: *Does Barbie Make Girls Want to be Thing? The Effect of Experimental Exposure to Images of Dolls on the Body Image of Five 5- to 8-Year-Old Girls*. „Developmental Psychology” 2006, no. 42(2), s. 283-292. doi:10.1037/0012-1649.42.2.283.

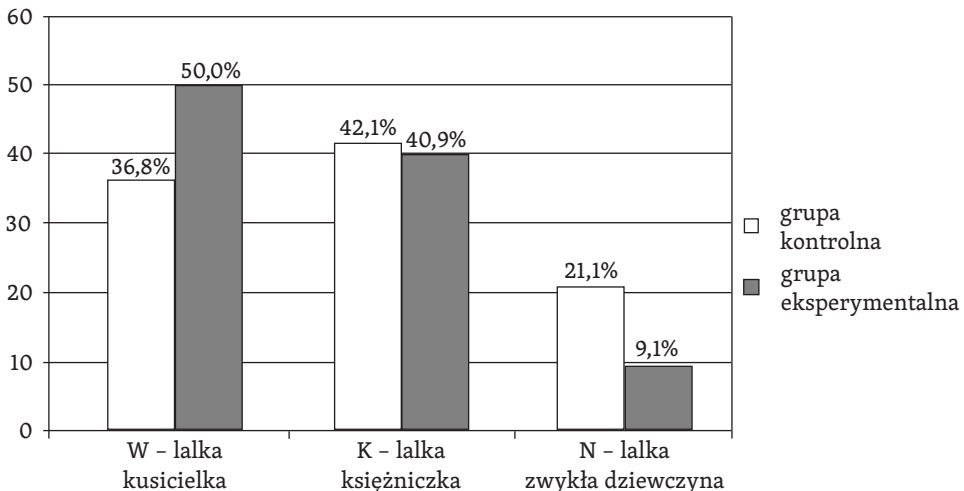
W badaniach quasi-eksperymentalnych dzieci miały wybrać jedno spośród sześciu zaprezentowanych zdjęć lalek Barbie, występujących w trzech stylizacjach:

1. Zwykła dziewczyna (N) – lalka ubrana w skromną sukienkę, z delikatnym makijażem i prostą fryzurą.
2. Księżniczka (K) – ubrana w suknię balową lalka z długimi kręconymi włosami i koroną na głowie, z wyraźnym makijażem.
3. Kusicielka (W) – lalka ubrana w czarną błyszczącą kurtkę i obcisłe getry lub czarną koronkową suknię, buty na wysokim obcasie, z mocnym makijażem i bogatą biżuterią.

Punkt wyjścia quasi-eksperymentu stanowiło założenie, iż dzieci dokonają wyboru lalki na podstawie posiadanego wzoru kobiecości.

Wybór lalki Barbie był podyktowany tym, iż z racji swej popularności wśród dzieci stanowi ona wzorzec do tworzenia obrazu kobiety²⁸, przez co pełni podobną funkcję do bohaterki disnejowskich produkcji.

W grupie eksperymentalnej przed pokazaniem zdjęć lalek zaprezentowano film składający się z fragmentów najpopularniejszych kreskówek Walta Disneya: *Piotrusia Pana*, *Małej Syrenki*, *Mulana*, *Dzwonnika z Notre Dame*, *Herkulesa*, *Aladyna*, *Kopciuszka*, przedstawiających bohaterki, które w skąpych ubiorach i prowokujących pozach eksponowały swoją kobiecość. Wyboru filmów dokonano na podstawie analizy portali i forów internetowych związanych z tematyką filmów animowanych dla dzieci, by ustalić, które z bajek cieszą się największym zainteresowaniem.

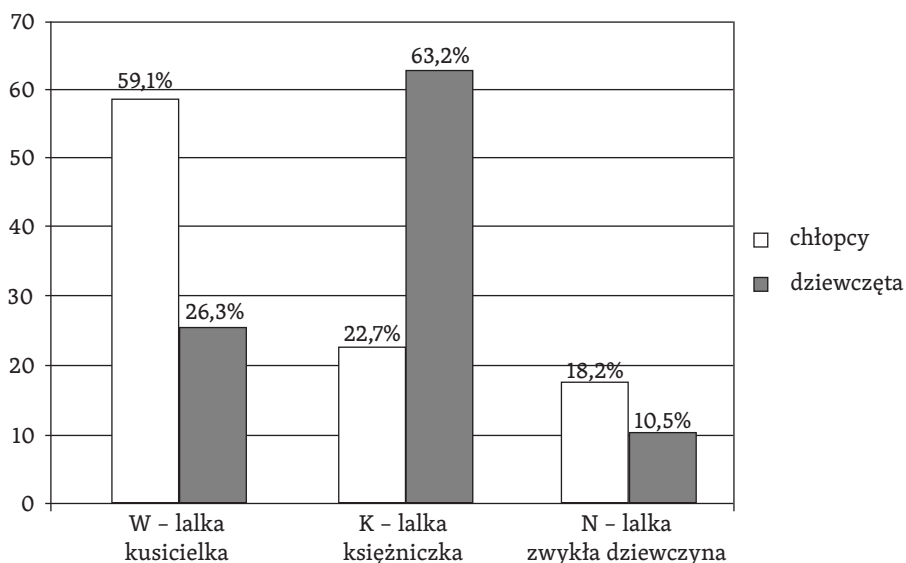


Rys. 1. Preferencje dzieci w poszczególnych grupach odnośnie do wyglądu lalek Barbie

²⁸ Ibidem, s. 283.

Badania wykazały, iż połowa dzieci z grupy eksperymentalnej wybrała lalkę odpowiadającą modelowi kobiety powszechnie prezentowanemu w mediach, czyli lalkę szczupłą i seksownie ubraną, podczas gdy w grupie kontrolnej uczyniło to niespełna 40%. Dużą popularnością w obu grupach cieszyły się również lalki księżniczki, co odpowiada wizerunkowi kobiety propagowanemu w filmach Walta Disneya. Natomiast najmniejsze zainteresowanie, w grupie zarówno eksperymentalnej, jak i kontrolnej, wzbudziła lalka przedstawiająca przeciętną kobietę. Lalkę tę wskazało odpowiednio 9,1% i 21,1% dzieci. W celu ustalenia, czy obserwowane różnice są istotne statystycznie, zastosowano nieparametryczny test χ^2 . Uzyskana wartość empiryczna testu $\chi^2_{emp} = 1,4042$ jest mniejsza od wartości krytycznej $\chi^2_{tab} = 5,991$, przy $\alpha = 0,05$ oraz $df = 2$. Na tej podstawie można stwierdzić, iż pomiędzy grupami nie występują istotne statystycznie różnice. A zatem jednorazowy bodziec w postaci prezentacji filmów Disneya nie determinuje konstruowania modelu kobiecości przez dzieci w wieku przedszkolnym. Budowanie wzorca kobiecości na podstawie filmów disneyowskich jest zapewne spowodowane ogromną popularnością tych filmów wśród dzieci, które obcują z kreskówkami już od wczesnego dzieciństwa. Można wysnuć wniosek, iż u 5-letnich dzieci jest ukształtowany stereotyp kobiety lansowany przez kulturę popularną, której integralną częścią są filmy Walta Disneya.

W toku rozważań dotyczących postrzegania płci kulturowej przez dzieci istotne wydaje się zbadanie różnic w postrzeganiu kobiecości ze względu na płeć badanych. Jak pokazała analiza literatury przedmiotu,



Rys. 2. Preferencje dzieci odnośnie do wyglądu lalek Barbie (podział badanych ze względu na płeć)

atrakcyjny wygląd zewnętrzny może być inaczej pojmowany przez dziewczynki i chłopców.

Wyniki badań potwierdziły tezę, iż dziewczęta w wieku przedszkolnym utożsamiają się z księżniczkami – ponad 63% badanych dziewczynek dokonało wyboru lalki przedstawionej w tej właśnie stylizacji. Chłopcy natomiast preferują bardziej wyrazisty obraz kobiety (59,1%) – wybierają lalki o wyeksponowanych atutach kobiecości. Analiza statystyczna potwierdziła istotność zaobserwowanych różnic: $\chi^2_{emp} = 6,922$ jest większa od wartości krytycznej $\chi^2_{tab} = 5,991$, przy $\alpha = 0,05$ oraz $df = 2$. Oznacza to, iż dziewczęta mają inny niż chłopcy model kobiecości. W tym miejscu należy podkreślić, iż najmniejszym zainteresowaniem cieszyła się lalka o wyglądzie przeciętnej kobiety. Fakt dokonywania przez dzieci takich właśnie wyborów tłumaczyć można procesem wychowania, w którym coraz znaczącą rolę odgrywają media, lansujące określony wzorec kobiecości.

Zakończenie

Powszechnie media odgrywają coraz bardziej znaczącą rolę w powielaniu modelu kobiecości. Produkty kultury popularnej, w tym filmy Walta Disneya, zagościły na stałe w życiu codziennym przedszkolaków. Medialni idole poprzez swój wygląd, gesty i układ ciała wpływają na gusta i postawy dzieci, przyczyniając się do kształtowania tożsamości odbiorców²⁹. We współczesnym medialnym świecie tożsamość ta staje się jednak fałszywym ideałem, który obiecuje ziszczyć się poprzez konsumpcję i naśladowanie dostępnych wzorów, gdyż kultura popularna bazuje na iluzorycznych, spreparowanych sloganach niczym nieograniczonej wolności działania – „tysiące przekazów i tekstów medialnych dyscyplinuje oczekiwania oka ludzkiego, które przyzwyczajają się do ciał konstruowanych i eksponowanych w hiperprzestrzeni mediów”³⁰. Obowiązujące wzorce kobiecości są niewątpliwie wynikiem lansowania wyidealizowanych wizerunków idoli popkultury. W kulturze obrazkowej to media wyznaczają standardy zachowań, określają wzorce, kształtują gusta, wyznaczają trendy i standardy, tworzą również kanony piękna, wedle których atrakcyjny wygląd stanowi iluzoryczną drogę do sukcesu. Przekaz medialny coraz silniej konkuruje z procesem wychowania w rodzinie, ponadto wizerunki kobiet prezentowane w mediach często rozmiągają się z wizerunkiem

²⁹ M. Featherstone: *Ciało w kulturze konsumpcyjnej*. W: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. Chałupnik et al. Red. M. Szpakowska. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008, s. 116.

³⁰ Z. Melosik: *Mass media, tożsamość i ciało*. W: *Media a edukacja*. [Materiały konferencyjne I Konferencji *Media a edukacja*]. Poznań: eMPI², 1997, s. 105.

matki jako kobiety, który w przyszłości może zostać zdominowany przez wszechobecne wzorce popkultury.

Szczególna uwaga powinna zostać skierowana na powszechność nieprawidłowości związanych z postrzeganiem własnego ciała wśród dzieci; wielokrotny kontakt z eksponowaniem szczupłego ciała sprawia, iż w przyszłości dzieci mogą zinternalizować obowiązujący ideał sylwetki³¹. Konsekwencją tego jest również wzrost zainteresowania ciałem i wyglądem u coraz to młodszych dzieci, dla których media są ważnym przekaznikiem standardów kobiecości. Opisane w niniejszym tekście badania pokazały, iż dzieci przedszkolne w sposób znaczący odczuwają presję komunikatów medialnych, prezentujących stereotypowe postawy względem kobiecości, a jednocześnie ukazujących wartość kobiety głównie przez pryzmat jej atrakcyjnego wyglądu.

Bibliografia

- Bauman Z.: *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury, 1994.
- Bettelheim B.: *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*. Przeł. i przedmową opatrzyła D. Danek. T. 1–2. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
- Bordo S.: *Unbearable Weight. Feminism, Western Culture and the Body*. Berkeley: University of California Press, 1995.
- Brytek-Matera A.: *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2008.
- Dittmar H., Halliwell E., Ive S.: *Does Barbie Make Girls Want to Be Thin? The Effect of Experimental Exposure to Images of Dolls on the Body Image of Five 5- to 8-Year-Old Girls*. „Developmental Psychology” 2006, no. 42(2). doi: 10.1037/0012-1649.42.2.283.
- Dohnt H., Tiggemann M.: *The Contribution of Peer and Media Influences to the Development of Body Satisfaction and Self-Esteem in Young Girls: A Prospective Study*. „Developmental Psychology” 2006, no. 42(5). doi: 10.1037/0012-1649.42.5.929.
- Featherstone M.: *Ciało w kulturze konsumpcyjnej*. W: *Antropologia ciała. Zagadnienia i wybór tekstów*. Oprac. A. Chałupnik et al. Red. M. Szpakowska. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2008.

³¹ A. Brytek-Matera: *Obraz ciała – obraz siebie. Wizerunek własnego ciała w ujęciu psychospołecznym*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2008, s. 24.

- Gromkowska-Melosik A.: *Ciało, moda i tożsamość kobiety epoki wiktoriańskiej – dyskursy piękna i przemocy*. „Kultura – Społeczeństwo – Edukacja” 2012, nr 2. http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-b687cc6d-1842-40a9-96c0-03f150e4153a/c/17_pdfsam_KSEnr2.pdf [dostęp: 6.01.2014].
- Henke J., Zimmerman-Umbler D., Smith N.J.: *Construction of the Female Self: Feminist Readings of the Disney Heroine*. „Women’s Studies in Communication” 1996, vol. 19(2).
- Herbozo S. et al.: *Beauty and Thinness Messages in Children’s Media: A Content Analysis*. „Eating Disorders” 2004, no. 12. doi: 10.1080/10640260490267742.
- Hollis R., Sibley B.: *The Disney Studio Story*. New York: Crown, 1988.
- Jung C.G.: *O naturze kobiety*. Wybrał i przeł. M. Starski. Poznań: „Brama” – Książnica Włoczęgów i Uczonych, 1992.
- Kaschak E.: *Nowa psychologia kobiety. Podejście feministyczne*. Przekł. J. Węgrodzka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2001.
- Krasoń K.: *Cieleśność aktu tworzenia w teatrze ruchu. Integracja sztuki i edukacji w rozwoju i transgresji potencjału człowieka*. Kraków: Universitas, 2013.
- LaCroix C.: *Images of Animated Others: The Orientalization of Disney’s Cartoon Heroines From „The Little Mermaid” to „The Hunchback of Notre Dame”*. „Popular Communication” 2004, no. 2(4).
- Matyas V.: *Tale as Old as Time: A Textual Analysis of Race and Gender in Disney Princess Films*. Hamilton: McMaster University, 2010.
- Melosik Z.: *Kryzys męskości w kulturze współczesnej*. Poznań: Wolumin, 2002.
- Melosik Z.: *Mass media, tożsamość i ciało*. W: *Media a edukacja*. [Materiały konferencyjne I Konferencji Media a edukacja]. Poznań: eMPI², 1997.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań-Toruń: Edytor, 1996.
- Miluska J.: *Psychologia płci jako wyzwanie dla edukacji*. W: *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Red. J. Brzeziński, L. Witkowski. Poznań-Toruń: Edytor, 1994.
- Molicka M.: *Biblioterapia i bajkoterapia: rola literatury w procesie zmiany rozumienia świata społecznego i siebie*. Poznań: Harbor Point Media Rodzina, 2011.
- Morawitz E.B., Mastro D.E.: *Mean Girls? The Influence of Gender Portrayals in Teen Movies on Emerging Adults’ Gender-Based Attitudes and Beliefs*. „Journalism and Mass Communication Quarterly” 2008, no. 85.1.
- Nietzsche F.: *Wiedza radosna*. [Pierwodruk: Warszawa: J. Mortkowicz, 1906–1907]. http://nietzsche.ph-f.org/dziela/fn_wr.pdf [dostęp: 7.01.2014].

- Ostrouch J.: *Nieuchwytnie. Relacje matek i córek w codzienności*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2004.
- Towbin M. et al.: *Images of Gender, Race, Age, and Sexual Orientation in Disney Feature-Length Animated Films*. „Journal of Feminist Family Therapy” 2003, no. 15(4).
- Znaniecki F.: *Upadek cywilizacji zachodniej*. Poznań: Komitet Obrony Narodowej, 1921.

Anna Brosch

The Influence of Media Coverage on the Formation of the Model of Femininity in Pre-School Children (Based on Walt Disney's Animated Films)

Summary: Media effects have been debated for decades. There is no doubt, due to their pervasiveness, that media is incredibly influential as a teacher of social norms. Moreover a lot of research has proven that the media is very influential in fostering stereotypical portrayal of femininity. This is because the media is seen to play a significant role in offering a socializing influence on the attitudes, beliefs and behaviours. Since it is generally agreed that children are most vulnerable to being influenced, the research has been done to analyze the messages being delivered through children's cartoons, especially Disney films, *which are a huge part of many childhoods*. Although Disney movies possess positive messages and values, they are also responsible for the negative media messages being reflected by our society. Children assume from the films that women are supposed to be beautiful, skinny, and seductive, which *may promote to children the self-image*.

Key words: femininity, Walt Disney films, preschool children, media culture

Anna Brosch

Die Einwirkung von medialen Übermittlungen auf Entwicklung eines Weiblichkeitsmusters bei den Vorschulkindern (am Beispiel von Walt Disneys Zeichentrickfilmen)

Zusammenfassung: Die Folgen der Massenmedieneinwirkung standen schon seit Jahrzehnten zur Diskussion. Es unterliegt keinem Zweifel, dass die Massenmedien wegen ihrer Allgegenwärtigkeit ein äußerst einflussreicher Verbreiter von gesellschaftlichen Normen sind. Wie es zahlreiche Forschungen zeigen, nehmen Massenmedien an der Verbreitung von stereotypen Weiblichkeitsmustern aktiv teil und infolgedessen tragen sie erheblich zur Entwicklung bestimmter Einstellungen, Ansichten und Verhaltensweise bei. Da die Kinder, wie es allgemein bekannt ist, besonders leicht beeinflussbar sind, stellte man Forschungen an, um die aus Märchen, insbesondere aus Walt Disneys Filmen folgende Macht der Botschaft zu überprüfen. Obwohl man in Disneys Filmen zahlreiche Beispiele

le für wertvollen Inhalte nachweisen kann, sind sie auch für Übertragung von vielen schlechten Vorbildern verantwortlich. Aus den Filmen können die Kinder beispielsweise erfahren, dass die Frauen hübsch, schlank und verführerisch sein sollen und solch ein Muster der Weiblichkeit ist im Stande, die Identität der Kinder zu beeinflussen.

Schlüsselwörter: Weiblichkeit, Walt Disneys Filme, Vorschulkinder, mediale Kultur



Katarzyna Krasoń

Uniwersytet Śląski

Pomaluj mnie na czerwono-niebiesko O barwach w optyce dziecięcej

The colors live a remarkable life of their own after they have been applied to the canvas.

Edvard Munch¹

Trudno nie zgodzić się z wybitnym norweskim symbolistą, którego słowa stanowią motto niniejszego artykułu. Rzeczywiście barwa użyta w dziele plastycznym przestaje mieć jedynie wyjściową konotację asocjacyjną, zaczyna tworzyć klimat, opowiada. I ta przygoda z odkrywaniem znaczenia kolorów jest jednym z bardziej ekscytujących doświadczeń.

Maria Rzepińska pół wieku temu konstatowała, iż „dla fizyka kolor jest wymierzalny, jest rodzajem promieniowania świetlnego o określonej energii i długości fal. Dla fizjologa jest rezultatem bodźców dochodzących do zmysłu wzroku i przekazywanych jako wrażenia mózgowi. Psycholog bada oddziaływanie barwy na ustrój psychiczny i zachowanie się człowieka. Ale można też zajmować się składem chemicznym substancji barwiących i ich właściwościami”². Dla artystów czy badaczy dzieł plastycznych peregrynacja wśród znaczeń barw również staje się fascynująca, jest z jednej strony elementem formalnej analizy dzieła, kiedy to zastanawiamy się, jaki przedział kolorów wykorzystał artysta (analizuje się wówczas ich nasycenie i czystość), zgłębiaamy kwestię, czy kontrast

¹ D. Hall, P. Corrington Wykes: *Anecdotes of Modern Art: From Rousseau to Warhol*. Oxford: Oxford University Press, 1990, s. 37.

² M. Rzepińska: *Studia z teorii i historii koloru*. Przedmowa W. Tatarkiewicz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966, s. 5.

uwypatnia trójwymiarowość obrazu, określamy paletę barw, sytuując ją w kole barw Chevreula³. Koncentrujemy się także na tym, czy kolory użyte na płótnie sprawiają, że odczuwamy spokój, czy przeciwnie: napięcie, grozę, czy kolory hiperbolizują jakiś wycinek obrazu. Sięgamy wreszcie do semiotyki: czerwona sukienka modelki przywodzi nam na myśl namiętność i swoistą zmysłowość, czarna zaś kojarzy się z nocą, z ukrytymi pragnieniami – oczywiście tylko dla jednego odbiorcy, wszak sens znakowi nadaje interpretacja⁴ dokonana przez widza.

„Barwa jako znak symboliczny jest wyrazem spontaniczności i kreatywności ludzkiej wyobraźni, a zatem sytuuje człowieka jako *homo symbolicus*, budując jego świat poza redukcynnie działającą wiedzą intelektualną (inteligencją), gdzieś na styku intuicji, wyobraźni i emocji”⁵. Oczywiście odbiorca jest równocześnie w pewien sposób wprzęgnięty w kanon, konwencję, a zatem społeczny i kulturowy kontekst⁶, a spostrzeżenie przez odbiorcę – nawet zupełnie nieświadomie – symbolikę barwy lokować będzie właśnie w trajektoriach owego kontekstu, który oscyluje jednocześnie w bliskości wyobrażeń, przeżyć i asocjacji. Potwierdzeniem takiego koincydentnego spojrzenia jest opinia Mieke Bal⁷. Badaczka ta uważa bowiem, iż dzieło sztuki jest wydarzeniem ciągle rozgrywającym się na oczach oglądającego i to ono w finale staje się bazą doświadczeń odbiorcy, także rozpatrywanych w kategoriach subiektywnych. Żaden bowiem obraz „sam nie opowiada swojej historii”⁸.

W tym kontekście interesujące staje się pytanie, jak czytamy barwy, a ściślej, jak dekodacji barw dokonują dzieci. Jakie kolory lubią najbardziej? Jakie znaczenia przypisują barwom i z jakimi desygnatami rzeczowymi głównie je wiążą oraz w jaki sposób werbalizują owe znaczenia? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w niniejszym opracowaniu, posłużę się przy tym badaniami przeprowadzonymi wśród najmłodszych – w grupach

³ Koło barw Eugène’a Chevreula specyfikuje trzy podstawowe barwy – czerwoną, żółtą i niebieską – na 72 części, przez co uzyskuje się barwy pochodne. Zob. A. D’Alleva: *Jak studiować historię sztuki*. Przekł. E. Jedlińska, J. Jedliński. Kraków: Universitas, 2013, s. 31.

⁴ Pisze o tym Charles Sanders Peirce – Ch.S. Peirce: *Wybór pism semiotycznych*. Przekł. R. Mirek, A.J. Nowak. Warszawa: Znak – Język – Rzeczywistość: Polskie Towarzystwo Semiotyczne, 1997, s. 99–105 i 197–201.

⁵ S. Popek: *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999, s. 78.

⁶ Wyraźnie zaznacza to w swej pracy Umberto Eco: *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

⁷ Zob. M. Bal: *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

⁸ Słowa Ernsta Gomricha podają za: A. D’Alleva: *Metody i teorie sztuki*. Przekł. E. Jedlińska, J. Jedliński. Kraków: Universitas, 2013, s. 136.

dzieci 4-letnich i 5-letnich w przedszkolu. Są to jedynie wstępne próby diagnozy⁹ znaczenia barw dla dzieci przedszkolnych, wskazują jednak na pewne prawidłowości i stanowią niejako propozycję zastosowania określonych procedur poznawania preferencji kolorystycznych najmłodszych.

Musimy przy tym mieć na uwadze swoistość dziecięcego spostrzegania, ale też problematyczną sferę barw, wśród której dziecko się porusza w codzienności (w domu rodzinnym, przedszkolu), i – co równie istotne – dość niedoskonały zakres leksykalny, jakim dysponują najmłodszy, gdyż nie wszystkie kolory 4-latek potrafi dokładnie nazwać. Dlatego odwołano się podczas eksploracji do kolorów rzeczywistych, rysowanych, a nie tylko nazywanych.

Według psychologów koloru, już 12-tygodniowe niemowlęta pokazują preferencje kolorystyczne. Generalnie uważa się, że istnieją dwie główne linie upodobań w zakresie barw: czerwony/różowy oraz błękitny. Przeważa też wybór w obszarze barw zimnych, kolorystyczne dziecięce wybory barw zimnych dominują nad wyborami barw ciepłych. Wśród dziewcząt uprzywilejowane miejsce zajmuje fiolet. Co ważne, postrzeganie kolorów w wieku przedszkolnym jest wskazaniem rozwojowym i zmienia się – zdaniem psychologów – wraz z dojrzewaniem jednostki¹⁰.

Należy podkreślić, iż pierwszym polskim badaczem tego zagadnienia był Stanisław Popek. Jego zdaniem, do kolorów lubianych przez dzieci należą: czerwony, różowy, żółty, zielony oraz błękitny. Kolorami negatywnymi, według ustaleń przytaczanego badacza, są: czerń, fiolet, granat oraz brąz¹¹. Zastanawiające są podobieństwa spostrzeżeń poczynionych 13 lat temu i aktualnie. W opisanych badaniach znajdziemy też inne cechy preferencji najmłodszych, zwłaszcza wynikające z procedury zastosowania aktywności plastycznej i narracyjnej 4- i 5-latków w diagnozowaniu ich upodobań. Przyjrzyjmy się zatem bliżej zastosowanej w tym opracowaniu procedurze badań własnych.

Preferencje w zakresie barw

Eksploatacja prowadzona była w Miejskim Przedszkolu nr 12 w Mysłowicach¹², diagnozą objęto 32 dzieci 4-letnich oraz 40 wychowanków 5-let-

⁹ Badania przeprowadzono wśród dzieci w tylko jednej placówce.

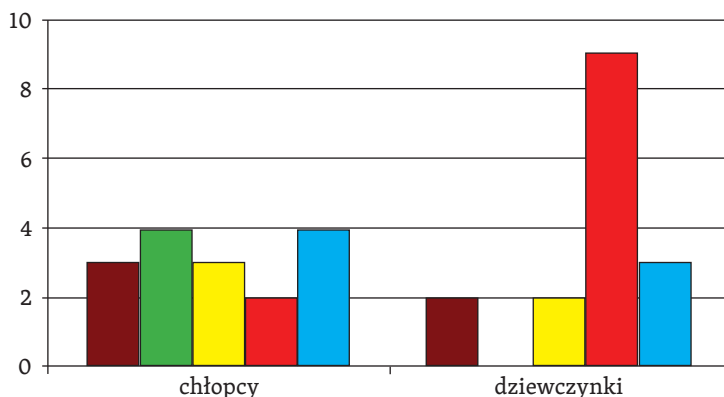
¹⁰ M. Read, D. Upington: *Young Children's Color Preferences in the Interior Environment*. „Early Childhood Education Journal” 2009, no. 36(6), s. 491–496.

¹¹ S. Popek: *Barwy i psychika...*, s. 195–196.

¹² Część eksploracji prowadzona była przez Sylwię Lubereę w ramach magisterskiego seminarium badawczego w roku 2013 (seminarium pod kierunkiem Katarzyny Krasoń).

nich. Analizie najpierw poddano indywidualne wypowiedzi plastyczne, zanotowane na swoistych arkuszach preferencji kolorystycznych¹³. W ten sposób udało się ustalić, jakie kolory są w badanej próbie najbardziej lubiane, a jakie sytuowane wśród nielubianych. Rezultaty były niezwykle interesujące. Poszczególne wybory dzieci podsumowano i zestawiono w postaci wykresów (rys. 1–4). Należy dodać, iż każdy uczestnik badań był zobowiązany do jednego tylko wyboru pozytywnego i jednego wskazania negatywnego. Dzieci dokonywały wyboru spośród barw podstawowych, do których włączono kolor zielony i dwie barwy autonomiczne – biel i czerń.

Rozpocznę od prezentacji wyników dziecięcych wyborów pozytywnych dokonywanych w grupie młodszej (rys. 1).



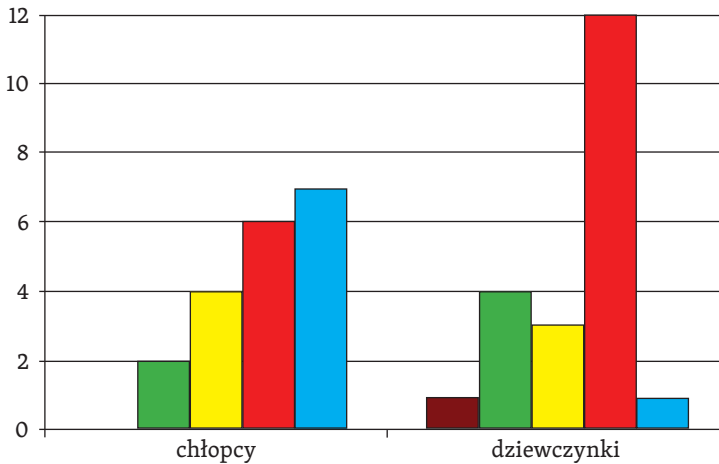
Rys. 1. Wybory pozytywne – barwy lubiane przez dzieci z grupy 4-latków

Czerwony wybierano łącznie 11 razy (to suma wyborów chłopców i dziewcząt). Niemniej wyraźnie widać, iż jest to ulubiony kolor dziewcząt i jego przewaga nad innymi lubianymi przez dziewczynki kolorami jest niemal druzgocąca.

Wśród chłopców wybory się bardziej rozłożyły; najczęściej wybierano barwę zieloną i niebieską. Co ciekawe, zieleni ani razu nie wskazały dziewczynki, kolor żółty łącznie wskazano 5 razy; tyle samo „głosów” uzyskała barwa brązowa (warto przypomnieć, że w przytaczanych wcześniej badaniach Stanisława Popka brąz mieścił się we wskazaniach negatywnych).

Wyniki te niemal powtarzają się w grupie dzieci 5-letnich (rys. 2).

¹³ Arkuszem była kartka, na którą naniesiono kontur plamy. Przy jednej plamie był umieszczony piktogram uśmiechniętej twarzy, a przy drugiej – smutnej. Przy uśmiechniętej twarzy dzieci miały zamalować plamę na kolor, który najbardziej lubią, przy drugiej – na ten, którego nie lubią.



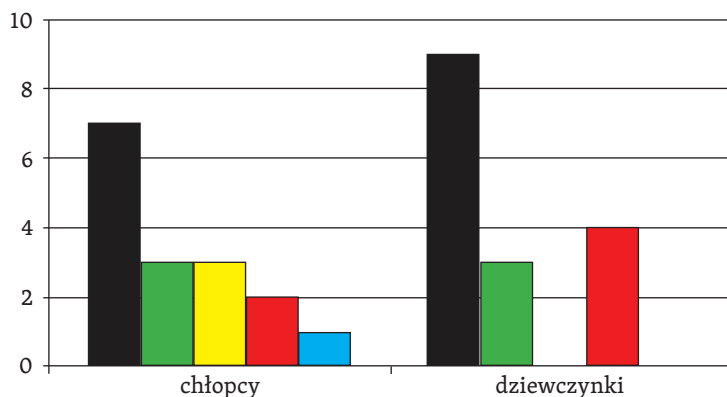
Rys. 2. Wybory pozytywne – barwy lubiane przez dzieci z grupy 5-latków

Niezaprzeczalne zwycięstwo – podobnie jak wśród 4-latków – odniosła barwa czerwona. Łącznie 18 badanych spośród 40 uznało ten kolor za swój ulubiony. W zestawieniu preferencji 5-latków nie pojawił się kolor brązowy u chłopców, tylko jedna badana dziewczynka wskazała na tę barwę. Tak samo rozłożyły się wskazania dziewcząt dotyczące niebieskiego – wybrała go zaledwie jedna osoba. Chłopcy natomiast tym razem wyraźnie głosowali właśnie na niebieski.

Taki rozkład preferencji nie oznacza jednak, że te same barwy nie otrzymały także wskazań negatywnych od innych respondentów. Warto zatem zaprezentować wskazania kolorów negatywnych w grupie dzieci przedszkolnych.

Na czoło barw najmniej preferowanych przez najmłodszych wysuwa się czarny, dotyczy to wyborów zarówno dziewcząt, jak i chłopców (rys. 3). To niejako potwierdza zakres wskazań pozytywnych, w nich bowiem nie pojawił się ten kolor. Natomiast inne barwy miały wskazania polaryzujące w porównaniu z wyborami zaprezentowanymi na rys. 1 i 2. Żółty okazał się raczej umiarkowanie lubiany, także w wykazie nielubianych kolorów pojawia się rzadko, i to tylko u chłopców.

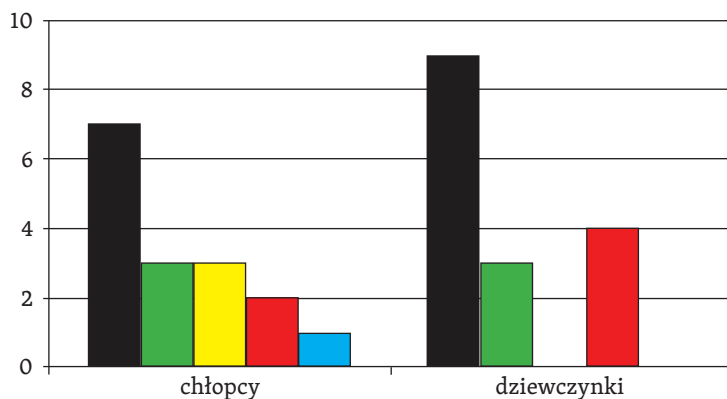
Wśród kolorów nielubianych znalazł się również czerwony, uznany wśród wyborów pozytywnych za lidera. Sytuacja ta ukazała, jak dalece indywidualne jest postrzeganie barw, a co za tym idzie, jak trudno jest uzyskać uniwersalny zestaw dziecięcych preferencji kolorystycznych. Gdybyśmy poprzestali na badaniu wyborów pozytywnych, nie otrzymalibyśmy kompletu faktycznych opinii uczestników badań. Co ciekawe, niebieski – dość skromnie reprezentowany w głosowaniu pozytywnym dziewcząt zarówno 4-letnich, jak i 5-letnich – nie uzyskał w tym zestawieniu ani jednego głosu negatywnego. Można więc wnioskować, że są barwy, które nie wzbudzają kontrowersji, nie mają wskazań polaryzujących sympatię



Rys. 3. Wybory negatywne – barwy nielubiane przez dzieci z grupy 4-latków

(jak choćby zielony wśród chłopców), są prawdopodobnie mniej widoczne czy obojętne dla dzieci. Swoisty brak dziewczęcych wskazań negatywnych dla zieleni i dość umiarkowane powrodozenie tego koloru w preferencjach zdaje się to potwierdzać. Różnica między wynikami opisywanych tutaj badań a wynikami uzyskanymi przez Stanisława Popka jest dość istotna. Wpływa na nią prawdopodobnie specyfika próbki. Badane w naszej eksploracji dzieci mieszkają w mieście średniej wielkości, uczęszczają do placówki przykopalnianej, gdzie zieleń nie jest barwą powszechną.

Porównajmy teraz wyniki uzyskane wśród 4-latków z tym, co deklarowali o rok starsi wychowankowie przedszkola (rys. 4).



Rys. 4. Wybory negatywne – barwy nielubiane przez dzieci z grupy 5-latków

W grupie 5-latków także najmniej lubianym kolorem jest czarny – i tu otrzymaliśmy dość jednoznaczny rezultat: 41 spośród 72 wyborów 4-5-latków sytuowało ten kolor w kategoriach negatywnych. Brak wskazań dla zieleni i niebieskiego u dziewcząt 5-letnich pokrywa się z wynikami grupy młodszej. Starsi chłopcy jeszcze wyraźniej niż młodszy eliminują żółty.

Analiza rys. 1-4 pozwala dostrzec pewne prawidłowości: otóż chłopcy preferują barwy zimne, dziewczęta – ciepłe. W obrębie grupy nie występują różnice dymorficzne w zakresie negacji koloru czarnego. Ani razu w wyborach nie pojawiła się biel. Dodajmy, iż dzieci miały do dyspozycji białą kredkę¹⁴.

Aby dokonać zespolenia wyników i pokazać rzeczywiste preferencje obu grup wiekowych łącznie, zastosowano ujęcie tabelaryczne (tabela 1). Pozwala ono zrównoważyć głosy negatywne i pozytywne oraz usystematyzować preferencje 4-5-latków (szare kolumny zawierają wybory negatywne). Dokonano również finalnego ustalenia: ostateczną liczbę głosów urealniono, odejmując od wyborów pozytywnych wybory przeciwstawne, jeśli takie się pojawiły.

Tabela 1

Wybory pozytywne i negatywne (łącznie) dzieci z grup 4- i 5-latków

Kolor	Wybory pozytywne			Wybory negatywne			Wskazania finalne
	4-latki	5-latki	razem	4-latki	5-latki	razem	
Czerwony	11	18	29	6	4	10	19
Niebieski	7	8	15	1	3	4	11
Żółty	5	7	12	3	7	10	2
Zielony	4	6	10	6	1	7	3
Brazowy	5	1	6	-	-	-	6
Czarny	-	-	-	16	25	41	-41

Zdecydowaną przewagę wśród wyborów pozytywnych uzyskała barwa czerwona, zaraz po niej uplasował się niebieski. Żółty i zielony zanotowały znaczną polaryzację – miały zwolenników, ale i przeciwników, co w finale przyniosło im dość skromną popularność. Co ciekawe, brązowy, choć miał mniej zwolenników, nie pojawił się wśród barw odrzucanych, przez co osiągnął niewielkie powodzenie (6 głosów w populacji 72 osób). Brązowy zajmuje jednak ostatecznie ostatnią lokatę wśród preferowanych barw, co zdaje się wskazywać, że nie jest w generalnym rozrachunku szczególnie popularny. Najmniej lubiany kolor to czarny (jedyny finalny wynik ujemny); biel została zupełnie pominięta. Dzieci w badanej grupie 4- i 5-latków preferują zatem barwy podstawowe: czerwony i niebieski, przy czym ciepłe tony preferują dziewczęta, zimne zaś – chłopcy. Wyniki badań

¹⁴ Wydaje się, że można to jednak wyjaśnić faktem, iż formularz wyborów to była biała kartka, choć nie jest to – w naszym przekonaniu – wystarczająca przesłanka, aby uznać, iż brak bieli był wynikiem tylko tego. Choć może warto przy innych jeszcze eksploracjach dobierać różne odcienie kart preferencji.

niemal całkowicie potwierdzają ustalenia psychologów koloru: M. Read, D. Upington, które przytoczyłam na wstępie tekstu¹⁵. Jednak w niniejszym dociekaniu fiolet został wyeliminowany przez czerwień, a dziewczęta wołały barwy ciepłe. Wybory naszych myślowickich przedszkolaków wpisują się więc w ten sposób w ogólnoswiatowe dziecięce preferencje barwne.

Symbolika barw – ujęcie asocjacyjne

Po ustaleniu preferencji barwnych w grupie badanych przedszkolaków skoncentrowano się na skojarzeniach związanych z poszczególnymi barwami. Prześledźmy konotacje barw, które wykształciła nasza kultura, a także psychologia i chromatoterapia.

Władysław Kopaliński, definiując znaczenie **bieli**, koncentruje się na cechach i cnotach identyfikowanych z tym kolorem, a zatem na czystości, prawdzie czy niewinności (kapłanki odziewane były właśnie w biel – łączy ją z tym, co święte i boskie), biel nawet jako barwa pogrzebowa (w niektórych kulturach) symbolizuje nadzieję¹⁶. Biel to również symbol prostoty, uczciwości, ale też kolor chwały, zwycięstwa oraz uwielbienia. Białe szaty w chrześcijaństwie symbolizowały zaś niewinność i dziewictwo¹⁷. Można rzec, że konotacje bieli w kulturze są jednoznacznie pozytywne. W chromatoterapii biel nie występuje i uznaje się, iż powinna być zawsze łączona z innymi kolorami, stanowić ich rozjaśnienie i rozświetlenie¹⁸.

Brąz to kolor dający poczucie bezpieczeństwa. Kojarzy się z ziemią i ze stabilizacją, gdyż – jak piszą badacze barw – związany jest „z silnym osadzeniem siebie oraz budowaniem mocnych fundamentów dla przyszłości [...]. Wykazuje również właściwości czerni, gdyż wiąże się z autorytetem, wiarą w siebie oraz pewnością siebie”¹⁹. W sensie składowym barwa zawiera w sobie wprawdzie czerwień, jest to jednak czerwień przyciemniona, można nawet rzec, że brudna. Według Maxa Lüschera²⁰, szwaj-

¹⁵ M. Read, D. Upington: *Young Children's Color Preferences in the Interior Environment...*

¹⁶ W. Kopaliński: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985, s. 80.

¹⁷ M. Rochecka: *Tajemnice światła i koloru. Abstrakcja i sacrum*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2007, s. 61.

¹⁸ I.S. Kraaz von Rohr: *Leczenie kolorami*. Przekł. T. Dziedziczak. Warszawa: „Amber”, 2005, s. 139.

¹⁹ D. i H. Sun: *Kolory życia*. Przekł. D. Rossowski. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”, 1996, s. 111.

²⁰ Więcej informacji o tym badaczu znajdziemy w G.H. Adels: *Validation of the Lüscher-Color-Test as a Screening Instrument for Emotional Disturbance in Schoolchildren*. Boston: Boston University, 1978.

carskiego psychoterapeuty badającego znaczenie psychologiczne barw²¹, owo przyciemnienie wprost stłumiło impulsywną witalność czerwieni, która została niejako „złamana”. Brąz jest zazwyczaj stosowany przez dzieci w mniejszym lub większym stopniu aż do wieku 6 lat²². W naszych eksploracjach brąz był wybierany, głównie jednak przez dzieci z grupy 4-latków. Natomiast przewaga tego koloru po 6. roku życia może oznaczać rodzaj regresji lub symbolicznego zatrzymania czegoś dla siebie i odmowy dawania²³.

Czerń zdaje się nieść z sobą wszystko, co złe, niebezpieczne, jest kolorem nocy, strachu, zniszczenia. Jest zaprzeczeniem światła, dlatego wybierają ten kolor osoby, które pragną być same, lub buntujące się²⁴. Funkcjonuje skojarzenie czerni z opuszczeniem, alienacją, odrzuceniem (kwintesencją takiego postrzegania koloru jest fraza „czarna polewka”). Jako wartość etyczna czerń „jest zwykle negatywna, symbolizuje to, co bezbożne, złe, niebezpieczne, noc i śmierć. Jej negatywne działanie potwierdza psychologia i psychoterapia. W teologii chrześcijańskiej kojarzona z grzechem, niewiarą i szatanem, ma także sens odwracalny – jest, podobnie jak kolor brązowy, barwą prostoty, wyrzeczenia, ascezy, ubóstwa materialnego i duchowego”²⁵. Co ważne, rozpatrując czerń jako element garderoby uznamy, że kolor ten jest przeznaczony na chwile dość podniosłe, czarne ubrania zakłada się wszak na wydarzenia istotne, na przykład egzaminy czy ważne sprawdziany.

Czerwień zazwyczaj kojarzy się z wyrafinowaniem, miłością oraz energią. Według słownika, to „miłość, rewolucja, walka, męczeństwo, miłosierdzie; w heraldyce – czerwień oznacza wspaniałomyślność”²⁶. Jest to również symbol magii, cielesności, krwi, odwagi, siły, namiętności, zbrodni, walki. Niesie energię życiową, natchnienie oraz nadprzyrodzoną świadomość. Czerwień wzbudza samoświadomość i kreatywność, choć ma też związek z tendencją do prowokowania²⁷. Oznacza działanie i męskość. To kolor pobudzający i dynamiczny, wyrażający potęgę prag-

²¹ Zob. *Lüscher Color* (<http://www.luscher-color.com>) – to oficjalna strona prezentująca test kolorów [dostęp: 22.12.2014]. Niestety korzystanie z materiałów jest odpłatne. Można także zakupić pełną wersję testu opracowaną przez Karen Roberts: *The Lüscher Color Test (with Color Cards)* (<http://www.gettextbooks.ws/isbn/9780671786533>).

²² Pisze o tym Sylvie Chermet-Carroy: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*. Przekł. J. Kluza. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”, 2005, s. 27.

²³ Ibidem.

²⁴ D. i H. Sun: *Kolory życia...*, s. 111.

²⁵ M. Rochecka: *Tajemnice światła i koloru. Abstrakcja i sacrum...*, s. 68.

²⁶ W. Kopaliński: *Słownik mitów i tradycji kultury...*, s. 80.

²⁷ M. Rochecka: *Tajemnice światła i koloru. Abstrakcja i sacrum...*, s. 64.

nień. Czerwony jest też oznaką agresywności, a niekiedy gniewu. Dziecko przed 6. rokiem życia używa tego koloru bardzo często, gdyż jeszcze nie potrafi w pełni panować nad swoimi popędami²⁸, co niejako potwierdza nasze wcześniejsze ustalenia dotyczące upodobań kolorystycznych.

W leczeniu kolorami uznaje się, iż barwa czerwona w otoczeniu pacjenta zwiększa zasoby energii oraz pobudza przemianę materii przy anemii oraz problemach z wątrobą. Może też jednak prowadzić do nadmiernego pobudzenia i agresji. Jako barwa ubioru wzmacnia dobry humor, a jej nadmiar jest poniekąd sygnałem, że noszącej ubrania w tym kolorze osobie brakuje siły i że osoba ta tęskni za miłością. Co ciekawe, uznaje się, że skarpety w kolorze czerwonym mają moc rozgrzewania stóp. Niezaprzeczalne natomiast okazuje się dążenie do zwracania na siebie uwagi przez osoby otulające się ubraniem w tej barwie²⁹. Pobudzające znacznie czerwieni decyduje o tym, iż powinna się ona pojawiać w pomieszczeniach związanych z aktywnością fizyczną, takich jak szkoły tańca, fitness kluby, siłownie, domy kultury, a unikać jej warto w miejscach, gdzie powinien być zachowany spokój, na przykład w poczekalniach u lekarzy. Koloru czerwonego należy się także wystrzegać w miejscach pracy. Zbyt duża ilość czerwieni przytłacza pomieszczenie oraz wzmacnia agresję. Czerwony nadaje się jedynie jako element wykończeniowy na małych powierzchniach³⁰.

Niebieski – umownie – to kolor nieba, wody, a w rzeczywistości niezapominajek. Symbolika tego koloru zbliża do pozytywnych cech, kojarzy się bowiem z rozważą, tęsknotą, ale i z nieskończonością³¹. W chrześcijaństwie kolor niebieski przypisywany jest Matce Bożej. Barwa ta wycisza i uspokaja, dlatego chromatoterapeuci uznają, iż działa chłodząco i kojąco w stanie pobudzenia czy uczuciu gorąca. Zwalcza bezsenność i łagodzi obrzmienia, dlatego zakłada się, iż użycie koloru niebieskiego w pomieszczeniach pomaga w zasypianiu oraz przynosi ulgę podczas upału. Niebieski nadaje się zatem do miejsc, w których odpoczywamy, jednak jego nadmiar może – na co wskazują badacze – powodować nawet dreszcze i koszmary³². Osoby, które wybierają niebieski w swoim ubiorze, są uduchowione i uporządkowane, uczciwe i uprzejme, szukają spokoju oraz wyciszenia³³. Barwa ta wyraża wrażliwość, podatność na bodźce, emocjonalność, nawet zamknięcie w sobie. Z tego powodu niebieski jest powszechnie postrzegany jako kolor żeński, symbolizujący spokój, wyciszenie, odpoczynek, w skrajnych przypadkach zaś bierność i rezygnację.

²⁸ S. Chermet-Carroy: *Zrozum rysunki dziecka...*, s. 25.

²⁹ I.S. Kraaz von Rohr: *Leczenie kolorami...*, s. 140.

³⁰ D. i H. Sun: *Kolory życia...*, s. 148.

³¹ W. Kopaliński: *Słownik mitów i tradycji kultury...*, s. 80.

³² I.S. Kraaz von Rohr: *Leczenie kolorami...*, s. 135.

³³ D. i H. Sun: *Kolory życia...*, s. 110.

Co ciekawe, badane przez nas dziewczynki raczej nie wskazywały na tę barwę w swoich preferencjach. To chłopcy wybierali niebieski. Czyżby był to jeden z symptomów przemian kulturowych? Zamiana ról płciowych, która stała się znakiem feministycznych dążeń, uwidoczniłaby się już u najmłodszych?

Zieleń to kolor utożsamiany z wiosną, roślinnością, krajobrazem. Nie dziwi zatem symboliczne kojarzenie tej barwy w kategoriach nadziei, odrodzenia, młodości, radości; u Greków i Maurów zielony utożsamiany jest ze zwycięstwem³⁴. Mirosława Rochecka pisze, że zieleń jest barwą natury, „symbolem przyrody, życia, ziemskiej wegetacji, bujnej roślinności, wiosny, młodości i radości. W głębszych warstwach znaczeniowych symbolizuje duchowe i cielesne odrodzenie, nieśmiertelność, wolność, harmonię, wiarę, pamięć i cnotę”³⁵.

Dostrzega się również uzdrawiającą moc koloru zielonego, gdyż przypisuje się mu znaczenie uspokajające; zieleń przydatna jest więc cholerykom, łagodzi też rozpalenie skóry w czasie gorączki oraz działa odprężająco i antyseptycznie. Zastosowana w pomieszczeniu niweluje napięcie. Bardzo dobrze sprawdza się w szpitalach. Niestety ciemna odmiana tego koloru może przynieść efekt wyczerpania³⁶.

Jeśli ktoś ubiera się na zielono, to ma pewność, że ta barwa go uspokoi w ciężkich sytuacjach; zielony symbolizuje też stałość³⁷, w niektórych przypadkach zaś także potrzebę sprzeciwu lub oporu. Mówi się ponadto o zielonym jako kolorze kojarzonym z szacunkiem dla siebie oraz potrzebą hubrystyczną, a zatem potrzebą uznania i poważania ze strony innych, oraz potrzebami zmysłowymi. Zieleń podkreśla również wartość wymiany i pragnienie porozumienia. Zdaniem przywołanego już Lüschera³⁸, kolor ten oznacza wolę działania, wytrwałość i upór. Warto zwrócić uwagę, że intensywna zieleń, wpadająca w żółć, zdradza skłonność do ekstrawersji, natomiast zieleń w odcieniu niebieskim bądź brązowym oznacza introwersję.

Żółć jednoznacznie kojarzy się ze słońcem, z latem, „jest kolorem optymizmu i radości nowego ducha, energii, wschodu słońca, szczęścia i chwały – oznacza prawość i mistyczne oświecenie. Ma również swoje odwracalne negatywne znaczenia jako kolor zdrady i fałszu (płaszcz Judasza), zazdrości, niewierności, bezwstydu i obłąkania”³⁹. Żółty to także niejako synonim przyływu energii. Symbolizuje promieniowanie i ot-

³⁴ W. Kopaliński: *Słownik mitów i tradycji kultury...*, s. 80.

³⁵ M. Rochecka: *Tajemnice światła i koloru. Abstrakcja i sacrum...*, s. 67.

³⁶ D. i H. Sun: *Kolory życia...*, s. 149–150.

³⁷ I.S. Kraaz von Rohr: *Leczenie kolorami...*, s. 135.

³⁸ G.H. Adels: *Validation of the Luscher-Color-Test...*

³⁹ M. Rochecka: *Tajemnice światła i koloru. Abstrakcja i sacrum...*, s. 66.

wartość, ponadto jest przejawem pragnienia uczestnictwa bądź – odwrotnie – chęci pójścia swoją drogą. Dziecko posługuje się tym kolorem chętniej w wieku 8–9 lat⁴⁰, co niejako wyjaśnia małe zainteresowanie tą barwą wśród badanych 4–5-latków. Nadmierne użycie koloru żółtego może zaś sugerować potrzebę uwolnienia wewnętrznych napięć. Uznaje się, iż terapeutycznie dzięki zastosowaniu tego koloru można pozbyć się lęków, poprawia on pracę układu nerwowego, a nawet pobudza trawienie. Stymuluje mózg oraz przepływ płynów ustrojowych.

W stylizacjach żółty przyda się w sytuacjach wymagających intensywnego myślenia, w rozmowach zawodowych oraz w sytuacji konieczności rozwiązywania zadań czy problemów. Wyraża mocną osobowość oraz ukazuje radość życia danej osoby⁴¹. Dobrze sprawdza się w pomieszczeniach, zwłaszcza w kuchni. Zbyt silna żółć natomiast źle wpływa na ludzi wszędzie tam, gdzie potrzebne jest skupienie, na przykład w gabinetach, szkołach. Jest także niefortunnym wyborem w pomieszczeniach przeznaczonych do odpoczynku, gdyż może zbyt mocno pobudzić⁴².

Rezultaty badań własnych

Aby określić znaczenie barw przypisywane im przez dzieci przedszkolne, przeprowadzono cykl zajęć, z których każde poświęcono innej barwie. Punktem wyjścia strategii badań było założenie, że „spozostreganie, przeżywanie i wyrażanie poprzez znaki plastyczne jest ćwiczeniem umiejętności syntezy i transformacji (przekładania). Wybierając elementy plastyczne dla przedstawienia określonych treści i analizując efekt tego działania, dziecko uczy się rozróżniać rzeczy mniej ważne od zasadniczych”⁴³. Uznano, że to, jakie badani rysują przedmioty kojarzące się im z danym kolorem, będzie najlepszym sposobem weryfikacji zakresu skojarzeń barwnych. Ponieważ badanie było połączone z rejestracją wypowiedzi, musiało być dokonane indywidualnie. Aby jednak zapewnić dzieciom komfort, mogły one wykonać zadanie w diadach, co nabrało cech zabawy; sprawdzaliśmy, jakie pomysły mają uczestnicy, przy czym założeniem było zawarcie na rysunku jedynie tych przedmiotów czy zjawisk, które pojawiają się w wyobraźni jako pierwsze. Zatem zadanie polegało na rysowaniu parami przedmiotów (lub desygnatów innych podawanych nazw),

⁴⁰ S. Chermet-Carroy: *Zrozum rysunki dziecka...*, s. 26.

⁴¹ I.S. Kraaz von Rohr: *Leczenie kolorami...*, s. 134.

⁴² D. i H. Sun: *Kolory życia...*, s. 149.

⁴³ Ł. Bobrowska: *Plastyka w klasach początkowych: materiały metodyczne do wychowania plastycznego w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975, s. 33.

które kojarzyły się badanym z każdym kolorem. Sięgnięto tu również do założenia Jerzego Kujawińskiego, podkreślającego znaczenie ekspresji plastycznej najmłodszych; zgodnie z tym założeniem, owa ekspresja jest wyrażaniem „wewnętrznych przeżyć dziecka, jego myśli, uczuć i doznań w języku plastyki”⁴⁴. To, co jest rysowane przez kilkulatek, to sens jego wiedzy na temat najbliższego otoczenia i tego, czego w nim doświadczył, a nawet czego się w nim spodziewa, dlatego w obrazie tworzonym zawarte jest to, co istotne, pomieszczone zostaje rozumienie świata za pomocą symboli, którym dziecko nadaje znaczenia⁴⁵.

Barwy mogą symbolizować emocje, na przykład smutek, radość, zdziwienie, strach, czy pewne cechy charakterologiczne bądź skłonności osobnicze (o czym przekonuje analiza rozmaitych zaprezentowanych już w tym artykule publikacji), niniejsze badania ukażą jednak inną zasadniczą tendencję w rysunkach tworzonych przez 4-5-latków. Badane dzieci poszukiwały bowiem skojarzeń dla barw, przypisując je przedmiotom, zjawiskom czy zwierzętom; kolor okazał się zatem jedynie cechą zewnętrżności desygnatów rzeczowych. Pamiętajmy, iż nie ingerowano podczas zajęć w charakter przedstawień, polecenie było jednoznaczne: „Narysuj to, co kojarzy Ci się z danym kolorem”. Zapewne odmienny zestaw przedstawień uzyskano by, polecając uczestnikom narysowanie uczuć, ale nie było to celem niniejszej eksploracji. Każdy obraz dziecko rysowało samodzielnie na papierze dużego formatu; każda para wspólnie zapełniała obie strony kartki. W trakcie pracy i po utworzeniu dzieła pojawiały się werbalizacje dzieci, było to niezmiernie istotne zwłaszcza w odniesieniu do młodszych uczestników, których wypowiedź plastyczna jest jeszcze na poziomie prefiguratywnym.

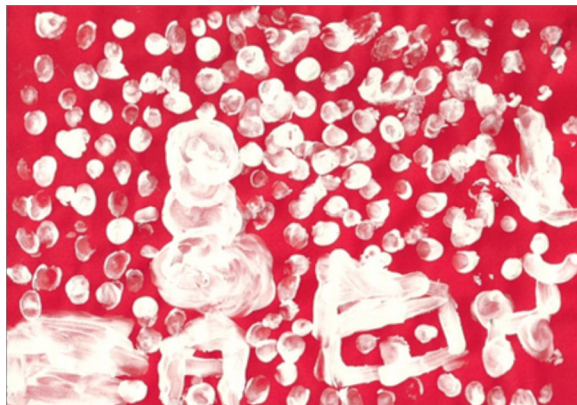
Biel

Kolor biały zazwyczaj kojarzył się wychowankom z barankiem, ze śniegiem, z bałwanem oraz płatkami śniegu czy muszlami w morzu. Ale pojawiły się też pojedyncze rozwiązania nieco odbiegające od tych standardowych konotacji barwnych. Na dziecięcych rysunkach znalazły się również chmury, kałuża, chłopiec oraz przedmioty kojarzące się z „białą” porą roku, zimą: łyżwy, narty, a nawet lody czy pingwin i foka. Wśród tych dość oczywistych rozwiązań pojawiły się także skojarzenia dalece nieoczekiwane i oryginalne: balon, gumka, syrena, papuga, kokarda,

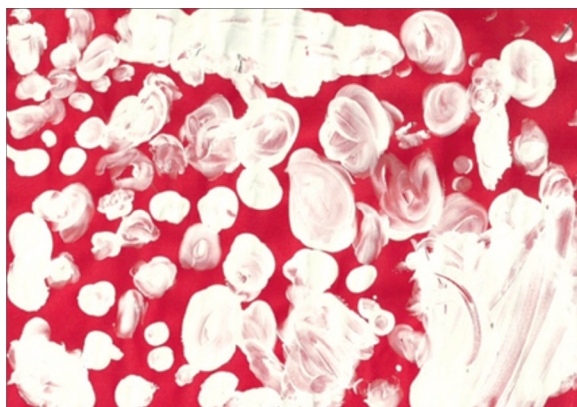
⁴⁴ J. Kujawiński: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990, s. 161.

⁴⁵ R. Fleck-Bangert: *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków*. Przekł. M. Jałowiec. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2001, s. 47.

czapka, pistolet. Przykładem dziecięcych propozycji mogą być dwa obrazy tworzone w diadach (przykład 1 i 2).



Przykład 1. Kolor biały (Daria i Oskar, grupa 4-latków)



Przykład 2. Kolor biały (Nikola i Wiktorii, grupa 4-latków)

Interesujący jest tu sposób komponowania narracji⁴⁶ Nikoli i Wiktorii, dwóch 4-latek, które dogłębnie omówiły zestaw elementów swojego obrazu:

Natalia: *Tak jak mówiliśmy, narysowaliśmy kulki, łyżwy, narty. Proszę pana profesora. Bo ja mam taką kaczkę gadającą, Myszkę Miki. A tu jest takie okienko, które jest zaczarowane i ma taką pastę.*

Razem: *Baranka.*

Natalia: *Płatki śniegu, zaczarowane kwiaty.*

Wiktorii: *Zaczarowane nogi. A tutaj śnieg. A to jest baran biały.*

Natalia: *A tutaj jeszcze śnieg.*

⁴⁶ Wszystkie wypowiedzi dzieci zostały odtworzone na podstawie stenogramu i mają naturalny kształt gramatyczny.

Jeśli zestawimy przytoczone wypowiedzi z kulturowo przypisywanym bieli znaczeniom (opisanym wcześniej), to okaże się, że dzieci jeszcze nie dostrzegają kulturowo przyjętych znaczeń koloru i pomijają je, odwołując się jedynie do konkretnych wyobrażeń, a zatem mieszczą swoje rozwiązania na poziomie myślenia, który reprezentują (myślenia konkretno-wyobrażeniowego). Przedstawiają również znane sobie przedmioty związane z kulturą badanych czy społecznością, w jakiej żyją⁴⁷. Dodajmy: zwłaszcza przedmioty zaobserwowane w codzienności. Co ciekawe, jeśli coś nie mieści się w – mającym przełożenie na konkretny przedmiot w rzeczywistości – wyobrażeniu danego koloru, zyskuje status „czarodziejski” i wówczas nogi czy kwiaty oraz okno mogą być białe.

Brąz

Elementami w barwie brązowej, jakie znalazły się na rysunkach dzieci, były: zwierzęta (żyrafa, kot, pies, słoń, nosorożec); przedmioty z drewna (pień, deski, płot, szafa, drzwi, stolik, drzewo); zabawki (zjeżdżalnia, kredki, skakanka, dżojstik); elementy ubrania (bluzka, spodnie). Inne to: czekoladki, pędzel, płytki, płuca, duchy, auto, mysz, serce, deszcz, chmura, kamień, winda, pociąg, dom, słońce, trawa, bałwan, banan, deszcz, burza, rubin, kwadrat, pistolet, mięso, trawnik, kosiarka, ulewa, ryba, znaki, lód. Jak łatwo zauważyć, narysowane przedmioty ukazujące znaczenie barwy brązowej mogą też w swojej kolorystyce dalece odbiegać od tego, co kulturowo i w codzienności wiąże się z analizowaną barwą. Takie dziecięce skojarzenia można jednak próbować wyjaśnić: trawa może być brązowa, zwłaszcza późną jesienią lub na przedwiośnie (a właśnie na przełomie lutego i marca przeprowadzana była eksploracja). Podobnie banan: zbyt dojrzały traci swój słoneczny żółty kolor i zmienia się w brązowy. Upieczone mięso również ma zabarwienie brązowe – choć w rozmaitych odcieniach. Intrygujące jest to, że we wskazaniach pojawiło się słońce, rubin, lód i bałwan (przypisywane raczej bieli, żółci i czerwieni), a nawet serce i płuca! Jeśli ktoś brał udział w sekcji zwłok, to wie, że takie brunatne zabarwienie tych organów nie jest niczym zdumiewającym. Jednakowoż nasi plastyczni respondenci raczej z autopsji tego nie mogli wiedzieć. Skojarzenia takie zdają się nieosiągalne dla dorosłego, pamiętajmy jednak, że u dziecka nie ma rzeczy niemożliwych. Warto dokonać analizy wybranej pracy przypisanej barwie brązowej (przykład 3).

⁴⁷ M. Kielar-Turska: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 100–104.



Przykład 3. Kolor brązowy (Kornelia i Kamil, grupa 4-latków)

Obraz ten został podsumowany wypowiedzią dzieci, która umożliwiła wyodrębnienie najczęstszych skojarzeń barwnych (poza sercem) dotyczących analizowanego koloru:

Kamil: *Tu jest szafa.*

Kornelia: *To szafa też. Tutaj czekoladki.*

Kamil: *To jest czekolada.*

Kornelia: *A to jest myszka. To jest kot.*

Kamil: *Serduszko, to deszczyk, chmurka.*

Kornelia: *A to jest czekoladka.*

Brąz zatem to głównie czekolada – i nie jest to nic nietuzinkowego – oraz drewniane wyposażenie domu. Ale też deszcz i chmura – w konwencji świata dziecka to skojarzenie zupełnie oczywiste.

Czerń

Czerń, jako kolor sytuowany przez dzieci w kategorii negatywnych wyborów, przyniósł szereg nieoczekiwanych skojarzeń. Widać to w przykładowych obrazach (przykład 4 i 5) oraz wypowiedziach.

Oskar: *Ja narysowałem domek i jeszcze na nim litery: o, t, i, o.*

Daria: *Ja narysowałam domek, gniazdko z jajkami, ptaki i drzewo, pompkę, ptaki, no i dym. Dom, no i dach.*

Oskar: *Ja narysowałem n, m, ñ, a, f, t, i. I jeszcze domek mój i komin. Tutaj mój dach, dach mój i mój, moje domki.*

Daria: *Ja też tu mam dach.*

Praca następną – podobnie jak praca 4-latków – także zawiera litery, jednak napisane przez dziewczynkę 5-letnią. Przedmiotów nie narysowa-

Przykład 4. Kolor czarny (Daria i Oskar, grupa 4-latków)



Przykład 5. Kolor czarny (Wiktorja i Ola, grupa 5-latków)



no na tym obrazie zbyt wiele, lecz rekompensuje to opis – jeszcze bardziej wyczerpujący.

Wiktorja: *Ja tu napisałam „kanie” na rysunek dla ciebie. I to jest... nogawki to są. A to jest gniazdko.*

Ola: *To jest gniazdko.*

Wiktorja: *A to jest małe gniazdko. A to schody. To schody, a to schody. A to drzewo, a to dom.*

Ola: *A to jest taki pociąg.*

Wiktorja: *Takie... i kropka.*

Ola: *To jest słońce i śnieżka.*

Dwa ostatnie sformułowania są najbardziej zaskakujące, ani słońce, ani śnieżka nie przypominają w swym nasyceniu barwy ciemnej, czerni, a jednak desygnaty właśnie tych określeń Ola zamieściła na swoim obrazku, przekraczając jakiegokolwiek granice uniwersalnej konotacji symbo-

licznej. Wyobraźnia nie może być zamknięta, a dziecięca optyka zawsze będzie dla dorosłego zaskakująca.

Podczas analizy wypowiedzi towarzyszących tworzeniu obrazów najsurowiej zasadniczą konkluzją: badane dzieci wykazały się niezwykle starannością w przekazywaniu informacji, badanym zależało na tym, aby byli zrozumiani⁴⁸.

Omawiając pozostałe materiały dotyczące czerni, należy odnotować, iż najbardziej stereotypowe skojarzenia to: litery, kropka, opona, węgiel, pająk, nietoperz, pieprz, kret. Najczęściej ukazywany był węgiel, ale jest to oczywiste, gdyż badania przeprowadzone były na Śląsku, w przedszkolu, które kładzie duży nacisk na edukację regionalną i usytuowane jest w pobliżu kopalni. Innymi desygnatami barwy czarnej są: znak ruchu (drogowy), tablica, ponownie trawa (jeśli dzieci widziały, jak wypala się ją jesienią, to takie skojarzenie nie wydaje się zbyt niedorzeczne), gniazdo, ptaki, drzewo, pompka, okno, babka, krowa, auto, kropki, szlaczki, poczta, żółw, drzwi, karty, konik morski, pocztówka, ślady, żarówka, zamrażarka, kołpak, dalmatyńczyk, królik, Kopciuszek, potworek, kot, pojemnik, bluzka, chmury, pies, nogawki, schody, dom, pociąg. Pojawiły się też: deszcz, świeca i kwiaty, a więc obiekty, które na ogół nie mają takiej barwy (chyba że deszcz zgromadzi się w śląskiej kałuży, a świeca się wypaliła i widać jedynie osmalony knot – takich asocjacji jednak nie można wyeliminować, dzieci bowiem doskonale obserwują rzeczywistość i dostrzegają nawet najbardziej finezyjne niuanse przekształcających się przedmiotów – por. wypowiedź Oli na temat jej rysunku).

Warte uwagi są też inne „czarne” obiekty zebrane w serię: dym, dach, komin, grill, kiełbasa – są to przedmioty z sobą związane i mają wspólny mianownik odnoszący się do pojawiającej się podczas grillowania sadzy, czasem – jeśli kucharz nie sprawi się dobrze – cała zawartość talerza uczestnika biesiady może mieć taki kolor. Oczywiście są natomiast litery, kropki, szlaczki, ponieważ w książkach dostępnych dzieciom teksty są drukowane na czarno. Znalazł się jeszcze w obrazach potworek, a zatem zasadnicza asocjacja związana z mrocznym odbiorem czerni – wszak kulturowo kolor ten kojarzy się ze złem i z ciemnością, a dla kilkulatka również ze strachem. To jedyne znaczenie przypisane barwom, które zbliża się do uniwersalnego i – co interesujące – dotyczy koloru najmniej popularnego wśród dzieci.

Czerwień

W zakresie kolorystycznym czerwieni umieszczono głównie elementy stereotypowo zabarwione, a zatem: róże, biedronki, serca oraz jabłka.

⁴⁸ R. Fleck-Bangert: *O czym mówią rysunki dzieci...*, s. 48.

Czerwień połączona została z emocją – czerwone róże i serce jednoznacznie przywołują dzieciom na myśl miłość.



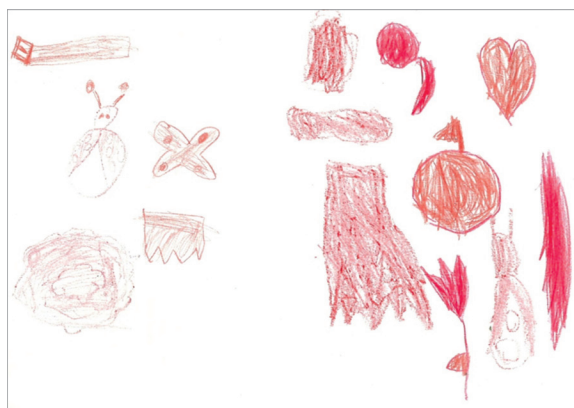
Przykład 6. Kolor czerwony (Patrycja, grupa 4-latków)

Na obrazach dzieci – obok tych dominujących desygnatów – dodatkowo znalazły się: ulica, kotlet, rekin, droga, kwiatek, motyl, prezent, parasol, człowiek, szyny, morze, duch, piłka, światła, nosidełko, opony, gwiazdka, lasso, no i oczywiście trawa (ponownie, przy czym takie zabarwienie jest właściwie niedostępne – oczywiście poza gatunkami ozdobnymi, które jednak nie występują powszechnie w otoczeniu dzieci). Można odnieść wrażenie, że jakiegokolwiek koloru dotyczy praca, musi pojawić się na niej trawa; widać wyraźnie, jak dalece może skojarzenie dziecka odbiegać od rzeczywistości postrzeganej, ponieważ, co już zaznaczono, rysuje ono swoje wyobrażenie przedmiotu, a nie odzwierciedla go wprost warztatowo.

W obrazach czerwieni pojawił się również Kubuś Puchatek, ponieważ dominującym komponentem jego image'u jest czerwona bluzka. To najsilniej oddziałujący element wizerunku tej postaci (nie licząc braku spodni, który demonizowali radni pewnego polskiego miasta⁴⁹). Co więcej, ten wybór potwierdza przypisanie znaczenia koloru częściom garderoby. Wśród skojarzeń z czerwienią pojawiły się bowiem również sukienki, spódniczki, spinka, pasek, naszyjnik, czapka i krawat.

Dobrym potwierdzeniem wysnutych na podstawie badania materiału wniosków będzie analiza pracy i narracji dwóch 5-latek: Klaudii i Nikoli.

⁴⁹ Na szczęście przedszkolne dzieci nie reprezentują jeszcze tak dalece posuniętych uprzedzeń jak dobrze sytuowani dorośli obywatele. Wiele informacji na ten dość kuriozalny temat odnajdziemy w tekście: *Nie ma spodni, określonej płci, nie może być wzorem. Spór radnych o... Kubusia Puchatka*, zamieszczonym na stronie: <http://www.tvp.info/17741161/nie-ma-spodni-okreslonej-plci-nie-moze-byc-wzorem-spor-radnych-o-kubusia-puchatka> [dostęp: 24.11.2014].



Przykład 7. Kolor czerwony (Klaudia i Nikola, grupa 5-latków)

Klaudia: *Ja tu narysowałam parasol, czapkę z pomponem, jabłka, serce i spódnicę, biedronkę, różę, jabłko i to wszystko, i serce.*

Nikola: *Pasek, biedronkę, motyl, spódnicę i różę.*

Klaudia: *Ja też spódniczkę.*

Bliżej warto omówić jeszcze dwa „czerwone” skojarzenia dzieci: tramwaj i wyścigówkę. Większość tramwajów była kiedyś w naszym regionie czerwona (choć teraz coraz częściej tramwaje upstrzone są reklamami) i dziecięce asocjacje pozostają gdzieś jeszcze w tej tradycji komunikacyjnej. Wyścigowe samochody, które można zaobserwować na torach Formuły 1, mają rozmaite barwy, ale samochód wyścigowy (także w wersji zabawkowej) kojarzy się głównie z czerwonym ferrari, przy czym to raczej konotacja dorosła, a zatem wzór tego znaczenia przetransferowany został prawdopodobnie ze środowiska rodziców. Czerwień to też siła, impulsywność, szybkość, a zatem właśnie cechy, które winien mieć taki bolid.

Niebieski

Wśród rysowanych desygnatów niebieskiego pojawiły się chmury, niebo, krople, deszcz, woda i wodospad. To elementy typowe. Dołączyły do nich znane z kina i telewizji smerfy oraz owoce: borówki, jagody, śliwki. W rzeczywistości chmury i woda nie są koloru niebieskiego, ale uwidacznia się tu pewna stereotypia postrzegania cech przedmiotów, wynikająca także z tego, co dzieci widzą w przekazach medialnych. Chmury są białe, szare w różnych odcieniach, a woda przezroczysta. Poprzez wpajanie pewnych przekonań, niestety także edukacyjnie, wychowankowie nauczyli się rysować te obiekty w kolorze niebieskim.

Innymi przedmiotami narysowanymi na niebiesko były: elementy garderoby (spinki, opaska, bluza); przykłady architektoniczne (dom,

podłoga, schody, okno, drzwi, komin i dym) oraz desygnaty kojarzące się z morzem (wieloryb, okręt, statek, łódka i tratwa). Obok tych przewidywalnych desygnatów na obrazach dzieci umieściły również: drzewo, kwiat, słońce, liście, serce, farby, samochód. Dość istotną obserwację poczyniono, odnotowując liczbę skojarzeń: jako egzemplifikacji niebieskiego pojawiło się znacznie mniej przedmiotów niż na przykład desygnatów brązu i czerni. Barwa – chętnie wybierana przez chłopców, co pokazały badania preferencji kolorystycznych – właściwie pozbawiona jest nacechowania „męskimi” atrybutami, nie licząc jednego samochodu i pojedynczych elementów marynistycznych.

Doskonałą ilustracją poczynionych konstatacji będzie egzemplifikacja obrazowa, w której temat morski poruszony został przez dwie 4-letnie Wiktorie:



Przykład 8. Kolor niebieski (Wiktorina M. i Wiktorina D., grupa 4-latków)

Wiktorina M.: *Tu jest wodospad, a tu jest dziewczynka. To jest domek. To też jest domek, farbki. Łódka.*

Wiktorina D.: *Ja mam łódkę. Autko.*

Wiktorina M.: *Ja jeszcze mam łódkę, jeszcze większą. A tu jest niebo, a tu jest też łódka.*

Wiktorina D.: *Ja tu też mam niebo. Tu też jest łódka, a tu jest podłoga. Tu też i tu mam owoce.*

Zieleń

Elementami symbolizującymi barwę zieloną są: kwiat, kaktus, lilia wodna, wierzba płacząca, arbuz, choinka, koniczyna, jabłko, gruszka, żółw, trawa (tym razem ujęta ze wszech miar w sposób realistyczny), jaszczurka, liście, żaba, ogórek. Co zastanawiające, żadne z dzieci nie narysowało wiosny, która jednoznacznie jest łączona z kolorem zielonym.



Przykład 9. Kolor zielony (Natalia, grupa 4-latków)

Pojedynczo pojawiały się też inne desygnaty zieleni: balon, zabawki, skakanka, piłka; także owady i zwierzęta (motyl, ślimak, słoń, pies, konie, kura), fragmenty ubioru (bransoletka, bluzka, koszula, kokarda, sukienka, krawat, opaska, kalosze, torebka, czapka); elementy związane z domem (szafka, kanapa, ława, grzebień, komin, dym) oraz drzewo, dom, samochód, kasa, serce, samolot, człowiek, „krzyżyki”. Zakres skojarzeń jest więc rozległy, również wybiegający poza stereotypowe lokowanie barwy, na przykład zieleń przypisano kurze, koniowi, sercu czy „krzyżkom”. Ujawnia się tu z pewnością swoista umowność postrzegania barw, mamy prawdopodobnie także do czynienia ze zjawiskiem „kalki”: dziecko niezależnie od barwy stara się narysować to, co potrafi – rysuje serce i czerwone, i zielone, i brązowe, bo wie, że taki rysunek się uda. Wszak każda niemal barwa reprezentowana była przez narysowany kształt serca. Może być jeszcze inaczej – dziecko może postępować wedle zasady: „skoro nie wiem, co narysować, zawsze mogę przecież narysować serce”. To tłumaczyłoby wszechobecność tego obiektu w różnych ujęciach kolorystycznych.

Ciekawym przedmiotem obrazowanym przez rysujące przedszkolaki wydaje się kasa, zwłaszcza w kontekście skojarzenia jej z zielenią. Nie wiadomo do końca, co dzieci miały na myśli. Czy środki pieniężne – potocznie zwane „kasą” – czy kasę jako urządzenie w sklepie. Odwołując się do schematów pokazywanych w przekazach medialnych, przyjąć jednak możemy, że zielony kojarzy się z pieniędzmi, wszak „zielone” to pożądana waluta, nie tylko w naszym kraju. W slangu spotkamy się też z określeniem „sałata”, co już dobitnie konotuje się z przedmiotowym kolorem.

Żółć

W kolorze żółtym głównie obrazowano słońce, ale też banana, gruszkę, kurczaczka, księżyc, miód, pszczołę, siano, zboże, gwiazdkę, cytrynę. Taka warstwa znaczeniowa w pełni odpowiada rzeczywistości postrzeganej przez dzieci i mieści się w typowym obszarze przedstawień. Obok tych najczęściej ukazywanych desygnatów pojawiły się również: zabawki (hula-hoop, drabinka, autko); elementy ubioru (kokarda, spódniczka, kapeć, sukienka, kalosze); zwierzęta (krowa, wrona, motyl, kury, wąż, pająk). Zwłaszcza dwa ostatnie przykłady są oryginalne i ukazują dziecięcą fantazję.



Przykład 10. Kolor żółty (Natalia i Zuzanna, grupa 4-latków)

Dodatkowo pojawiły się też: tęcza, postaci ludzkie (chłopiec, człowiek, olbrzym, palec, ręka, łapy), kwiat, dom, książka, koszyk, miecz, chmury, kulka, deszcz, drzewo, przyczepa, worek. W tym zestawieniu zdumiewają wszystkie konotacje człękokształtne, prawdopodobnie wynika to z problemu, z jakim borykają się dzieci, gdy chcą oddać kolor ludzkiego ciała⁵⁰. Nie potrafią dobrać odpowiedniego koloru i najczęściej rysują twarze, ręce i inne części ciała właśnie żółcią, wybierając tę najjaśniejszą, niejako rozbieloną odmianę.

Na szczególną uwagę zasługuje też skojarzenie żółci z wiosennymi świętami Wielkiej Nocy, tradycyjnie rozświetlonymi żółciami (taką kolorystykę dekoracji świątecznych oferuje się klientom supermarketów). Nie dziwi przeto symbolika żółtego kwiatu (wiosenny narcyz), koszyka i kur.

⁵⁰ Tę prawidłowość autorka zaobserwowała podczas swojej praktyki nauczycielskiej.

Zamknięcie

Należy podkreślić, iż uczestnicy badań – mimo ograniczeń wynikających z niedoskonałości rysunku, zwłaszcza dotyczy to 4-latków – bardzo dobrze poradzi sobie z symboliką barw, rysując przedmioty we wskazanych kolorach. Wiele desygnatów, które rysowali badani, było powszechnie uznawanymi odpowiednikami danego koloru, co prowadzi do wniosku, iż 4–5-letnie przedszkolaki opanowały już niektóre kulturowo wdrukowane schematy barw, a nawet niekiedy zakodowane wybrane symbole.

Oczywiście znaczący procent skojarzeń dzieci okazał się zaskakujący: czarny śnieg, brązowe płuca czy biały pistolet. Niewątpliwie w tych przypadkach przeważała skłonność do fantazjowania i zabawa kolorami, a nie rzeczywiste asocjacje. Choć i takie – po bardziej dogłębnych analizach – starano się odnaleźć (czarny – to spalona trawa, a brązowy – zbyt dojrzały banan).

Duży wpływ na skojarzenia barwne dzieci miały niewątpliwie doświadczenia medialne (na rysunkach pojawiły się na przykład smerfy i Kubuś Puchatek), nie można nie docenić oferty filmowej i kształtowania tą drogą także konotacji symbolicznych. Należy również wspomnieć o planowym wychowaniu estetycznym, o kontakcie z dziełami wizualnymi sztuki współczesnej, co dzięki wyczulonym artystycznie nauczycielom ma miejsce, przynajmniej w niektórych placówkach przedszkolnych⁵¹. Kolejny wniosek dotyczy literatury, mianowicie lektur prezentowanych najmłodszym czytelnikom. Z pewnością książki, zwłaszcza dobrze zaprojektowane⁵², ich oglądanie połączone z czytaniem może przyczynić się do rozwijania dziecięcych wyobrażeń kolorystycznych. Głównie dotyczy to odniesienia do swoistej wrażliwości dostrzegania kolorów, a co więcej – ich nazywania. Dzięki lekturze książek pole semantyczne wypowiedzi dziecięcej zyska nie tylko na zakresie używanych słów, lecz także na poetyce wypowiedzi.

Książki dla dzieci najmłodszych składają się głównie z ilustracji, przez co niosą z sobą potencjalność obcowania ze sztuką wizualną. W literaturze często używa się też określeń kolorystycznych do opisu pewnych zja-

⁵¹ Potwierdziło to spotkanie z nauczycielami podczas panelu *Edukacja przez zachwyty*, który odbył się w ramach II Śląskiego Kongresu Edukacyjnego pod hasłem *Otwarta szkoła*, zorganizowanego przez Kuratorium Oświaty w Katowicach oraz Uniwersytet Śląski 24–25 listopada 2014 r. w Katowicach.

⁵² Książka dobrze zaprojektowana, właśnie mieszcząca się w przestrzeni pożądanym wzorów estetycznych to akcja zainicjowana przez katowicką Akademię Sztuk Pięknych. Warto o tym mówić, a kolejne edycje konkursów i ich rezultaty pozwalają z nadzieją spoglądać na produkcje edytorskie przeznaczone dla najmłodszych odbiorców. W tym miejscu znaczącą rolę przypisuje się też kolorystyce – budującej wrażliwość estetyczną czytelnika.

wisk, zwłaszcza emocji czy nastroju. Lektura książek, co mogę powiedzieć z całym przekonaniem, pomaga w stymulowaniu zakresu używalności nazw kolorów, także symbolicznie. „Z pewnością, barwne, plastyczne opisy, używanie bogatej palety kolorów, dostrzeganie i określanie detali, szczegółów, czy plastyczne porównania, sprzyjają percepcji”⁵³, dodajmy również: postrzeganiu estetyczności wielorakich niuansów kolorystycznych w otoczeniu i rozwijaniu zakresu wiedzy o świecie plastycznie generowanym, ponadto pojawieniu się możliwości jego opisywania, także językiem artystycznym. Barwy w tekście literackim bowiem „tworzą interesującą scenografię dla opisywanych wydarzeń, uatrakcyjniają świat przedstawiony, ubarwiają szarą, ponurą, smutną rzeczywistość, są czymś w rodzaju leku na zły nastrój. Kolory stają się nośnikiem wartości, które uczą młodego odbiorcę rozróżniać dobro i zło, naśladować pozytywne wzorce, podejmować właściwe decyzje”⁵⁴. Dzięki lekturze ilustrowanych książek dziecięcy zakres posługiwania się kolorami okaże się jeszcze bogatszy, stanie się kodem komunikowania się w kulturze, a na tym powinno nam, pedagogom, zależeć najbardziej.

Bibliografia

- Adels G.H.: *Validation of the Lüscher-Color-Test as a Screening Instrument for Emotional Disturbance in Schoolchildren*. Boston: Boston University, 1978.
- Bal M.: *Quoting Caravaggio: Contemporary Art, Preposterous History*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- Bobrowska Ł.: *Plastyka w klasach początkowych: materiały metodyczne do wychowania plastycznego w szkole podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1975.
- Chermet-Carroy S.: *Zrozum rysunki dziecka, czyli jak interpretować rysunki małych dzieci*. Przekł. J. Kluza. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”, 2005.
- D’Allea A.: *Jak studiować historię sztuki*. Przekł. E. Jedlińska, J. Jedliński. Kraków: Universitas, 2013.
- D’Allea A.: *Metody i teorie sztuki*. Przekł. E. Jedlińska, J. Jedliński. Kraków: Universitas, 2013.
- Eco U.: *A Theory of Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1979.
- Fleck-Bangert R.: *O czym mówią rysunki dzieci. Dostrzeganie i rozumienie zawartych w nich znaków*. Przekł. M. Jałowicz. Kielce: Wydawnictwo „Jedność”, 2001.

⁵³ E. Kruszyńska: *Sposób istnienia koloru w literaturze dla dzieci i młodzieży – na wybranych przykładach*. „Litteraria Copernicana” 2012, nr 2(10), s. 70.

⁵⁴ Ibidem, s. 75.

- Hall D., Corrington Wykes P.: *Anecdotes of Modern Art: From Rousseau to Warhol*. Oxford: Oxford University Press, 1990.
- Kielar-Turska M.: *Średnie dzieciństwo. Wiek przedszkolny*. W: *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*. Red. B. Harwas-Napierała, J. Trempała. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Kopaliński W.: *Słownik mitów i tradycji kultury*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy, 1985.
- Kraaz von Rohr I.S.: *Leczenie kolorami*. Przekł. T. Dziedziczak. Warszawa: „Amber”, 2005.
- Kruszyńska E.: *Sposób istnienia koloru w literaturze dla dzieci i młodzieży – na wybranych przykładach*. „Litteraria Copernicana” 2012, nr 2(10).
- Kujawiński J.: *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych: zarys metodyki*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990.
- Lüscher Color*. <http://www.luscher-color.com> [22.12.2014].
- Peirce Ch.S.: *Wybór pism semiotycznych*. Wyboru dokonała H. Buczyńska-Garewicz. Przekł. R. Mirek, A.J. Nowak. Warszawa: Znak – Język – Rzeczywistość : Polskie Towarzystwo Semiotyczne, 1997.
- Popiek S.: *Barwy i psychika: percepcja, ekspresja, projekcja*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 1999.
- Read M., Upington D.: *Young Children's Color Preferences in the Interior Environment*. „Early Childhood Education Journal” 2009, no. 36(6).
- Robarts K.: *The The Lüscher Color Test (with Color Cards)*. www.gettextbooks.ws/isbn/9780671786533 [22.12.2014].
- Rochecka M.: *Tajemnice światła i koloru. Abstrakcja i sacrum*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2007.
- Rzepińska M.: *Studia z teorii i historii koloru*. Przedmowa W. Tatarckiewicz. Kraków: Wydawnictwo Literackie, 1966.
- Sun D. i H.: *Kolory życia*. Przekł. D. Rossowski. Łódź: Wydawnictwo „Ravi”, 1996.

Katarzyna Krasoń

Paint Me Red and Blue: On Colours in Children's Optics

Summary: The article presents the results of an empirical study conducted among 4–5-year-old children. The study was focused on establishing colour preferences of these children. Moreover, an attempt was made to determine the symbolism the children ascribed to particular colours.

Key words: colour preferences, symbolism of colours, artistic expression in a pre-school child

Katarzyna Krasoń

Schminke mich rot und blau!

Zu Farben in der Kinderoptik

Zusammenfassung: Der Artikel präsentiert Ergebnisse der empirischen Forschungen, die unter den 4-5. jährigen Kindern in einem Kindergarten durchgeführt wurden. Man konzentrierte sich darauf, die Farbenpräferenz von den Vorschulkindern festzustellen und die von ihnen den einzelnen Farben zugeschriebene Symbolik zu bestimmen.

Schlüsselwörter: Farbenpräferenzen, Farbensymbolik, plastische Expression von Vorschulkindern



Michalina Ilska
Hanna Przybyła-Basista
Uniwersytet Śląski

Kultura wizualna a kształtowanie się rodzicielstwa w prenatalnym okresie rozwoju dziecka

Wprowadzenie

Żyjemy dziś w świecie zdominowanym przez komunikację wizualną i kulturę wizualną, nazywaną też ikonologią, przy czym słowo „obraz” może być tu rozumiane dwojako: jako obraz mentalny (ulożony w ludzkiej pamięci) i obraz medialny (fotograficzny, telewizyjny, internetowy, reklamowy itp.)¹. Obraz możemy też zdefiniować jako „wydarzenie wizualne” (*visual event*) – termin ten używany jest na oznaczenie wszelkich wrażeń wzrokowych, w których konsument poszukuje informacji wizualnej, znaczenia lub przyjemności, uzyskiwanych dzięki narzędziom i wizualnym technologiom² (film, fotografia, graficzne przetworzenia cyfrowe, skany itp.). Tworzenie i rozpowszechnianie obrazów wyszło daleko poza elitarny krąg artystów i rynku sztuki, stało się niemal powszechną praktyką. Dokonuje się to przez wymianę zdjęć w kręgu rodzinnym czy przyjacielskim, masowe media (TV, ilustrowane magazyny), a w najszerszej skali za pośrednictwem Internetu z licznymi galeriami fotograficznymi, fotoblogami, zdjęciami na portalach społecznościowych (na przykład Facebooku), amatorskimi nagraniami video czy filmami (na przykład w serwisie YouTube)³.

¹ W. Kawecki: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej*. „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 1(1), s. 24–33.

² Ibidem.

³ P. Sztompka: *Wyobraźnia wizualna i socjologia*. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012, s. 12.

Gottfried Boehm i Tom Mitchell zwracają uwagę na przesunięcie nacisku w kulturze popularnej i życiu codziennym z tekstów pisanych na obrazy⁴. Socjologowie wskazują na rozpowszechnienie obrazów jako form komunikacji międzyludzkiej i reprezentacji symbolicznej w późnonowoczesnym świecie, psychologowie zaś podkreślają, „że obrazy, a nie tylko słowa, stają się głównymi narzędziami i treściami myślenia ludzkiego”⁵.

Kultura wizualna stanowi typ kultury medialnej, a ta podkategorię kultury informacyjnej. Rozwój kultury wizualnej związany jest z jednej strony z rozwojem mediów pomocnych w tworzeniu obrazu, z drugiej zaś odpowiada przyrodzonej człowiekowi wrażliwości ikonicznej. Wyraża się ona w zdolnościach myślenia obrazami, snucia marzeń na jawie, wizualizacji określonych stanów rzeczy, wzrokowego zapamiętywania informacji czy tworzenia marzeń sennych, także „przetwarzania” informacji na formę wizualną⁶.

Na rosnące znaczenie kultury medialnej wskazuje to, że wiele współczesnych dyscyplin i kierunków naukowych zajmuje się obrazem i jego rolą w procesach komunikacji społecznej⁷. Badania nad kulturą wizualną postrzegana jako subdyscyplina w obrębie studiów kulturowych, medioznawstwa, retoryki i komunikacji oraz historii sztuki i estetyki coraz częściej sięgają do interdyscyplinarnych strategii interpretacji przejawów kultury wizualnej⁸.

Nicholas Mirzoeff twierdzi, że jedną z najbardziej uderzających cech nowej kultury wizualnej jest wizualizacja rzeczy, które same w sobie nie są wizualne. Kultura wizualna bada, dlaczego nowoczesne i postmodernistyczne kultury nadają znaczące miejsce poznaniu (doświadczeniu) poprzez prezentację w formie wizualnej. Kultura wizualna nie opiera się tylko na zdjęciach czy obrazach, ale na współczesnej tendencji do obrazowania lub wizualizacji istnienia⁹. Rodzi to określone konsekwencje. Widać to na przykład w medycynie, gdzie wszystko – od aktywności mózgu po bicie serca – jest teraz przekształcane za pomocą skomplikowanej technologii w wizualny wzór¹⁰.

⁴ Podają za: ibidem, s. 20–21.

⁵ Ibidem, s. 21.

⁶ A. Ogonowska: *Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki*. W: *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Red. E. Kulczycki, M. Wendland. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2012, s. 59–60.

⁷ Ibidem.

⁸ Ibidem.

⁹ N. Mirzoeff: *Visual Culture: An Introduction. What is Visual culture?* In: *Visual Culture. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*. Eds. J. Moora, M. Smith. London: Routledge, 2006, s. 120–130.

¹⁰ Ibidem.

Kultura wizualna, bazująca na takich elementach wyrazu, jak fotografia, film, telewizja, multimedia cyfrowe, Internet, wywarła wpływ na różne dziedziny życia, w tym życie rodzinne. Różne narzędzia i technologie wizualne pozwalają na sprawne wyszukiwanie informacji, poznawanie rzeczywistości, poszukiwanie przyjemności, zarówno przynosząc poszczególnym członkom rodziny korzyści, jak i stanowiąc dla nich zagrożenie. W niniejszym artykule chcemy zwrócić uwagę na pozytywną rolę komunikacji wizualnej za pomocą zdjęć z badania ultrasonograficznego w okresie prenatalnego rozwoju dziecka. Komunikacja taka może mieć istotny wpływ na kształtowanie się więzi rodziców z dzieckiem oraz budowanie tożsamości rodziców nienarodzonego jeszcze potomstwa.

Zdjęcia z badania USG w ocenie przyszłych rodziców to nie tylko dokumentacja medyczna, lecz także element niepowtarzalnej historii rozwoju ich dziecka. Czarno-białe wydruki często traktowane są jako „pierwsze zdjęcia” potomka, dołączane do albumów rodzinnych, pokazywane najbliższemu, a także udostępniane dalszym znajomym poprzez portale społecznościowe, strony internetowe czy blogi.

Kształtowanie się rodzicielstwa w prenatalnym okresie rozwoju dziecka

Idea, zgodnie z którą budowanie relacji z dzieckiem nie zaczyna się z chwilą jego narodzin, lecz ma swój początek dużo wcześniej, jeszcze podczas ciąży, po raz pierwszy została wyrażona w 1945 roku przez Helene Deutsch¹¹. Badania pokazują¹², że rozwój relacji matki z nienarodzonym dzieckiem w trakcie trwania ciąży jest kluczowym elementem pozytywnego przystosowania się do macierzyństwa¹³. Ciąża, jako okres przystosowania się do macierzyństwa i wejścia w nową rolę, jest w rozwoju kobiety momentem krytycznym, który niesie z sobą wiele zmian zarówno dla niej samej, jej partnera oraz relacji z nim, funkcjonowania

¹¹ B. Van den Bergh, A. Simons: *A Review of Scales to Measure the Mother-Fetus Relationship*. „Journal of Reproductive and Infant Psychology” 2009, no. 27(2), s. 114-126.

¹² Zob. np. J. Raphael-Leff: *Mothers' and Fathers' Orientations: Patterns of Pregnancy, Parenting and the Bonding Process*. In: *Parenthood and Mental Health. A Bridge Between Infant and Adult Psychiatry*. Eds. S. Tyano et al. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2010, s. 9-22; D.P. Valentine: *The Experience of Pregnancy: A Developmental Process*. „Family Relations” 1982, no. 31, s. 243-248.

¹³ B. Van den Bergh, A. Simons: *A Review of Scales to Measure the Mother-Fetus Relationship...*

pary, jak i dla całej rodziny¹⁴. Jest to często trudny i stresujący okres przygotowywania się do rodzicielstwa, zwłaszcza dla rodziców, którzy pierwszy raz mają się znaleźć w tej roli, w szczególności dla matek¹⁵. Okres prenatalny stanowi przedmiot wielu badań. Jednym z przedmiotów badania jest nawiązywanie przez rodziców więzi emocjonalnej z dzieckiem nienarodzonym; analizie poddaje się także czynniki determinujące tę więź, ponadto bada się dynamikę natężenia więzi w okresie ciąży¹⁶. Reva Rubin wyróżnia cztery najważniejsze zadania tego okresu, jakie stoją przed kobietą: (1) zapewnienie sobie i dziecku bezpieczeństwa w okresie ciąży i porodu, (2) uzyskanie akceptacji dla istnienia dziecka ze strony najważniejszych osób w rodzinie, (3) nawiązanie więzi z mającym się urodzić dzieckiem, (4) przystosowanie się do nowych zadań¹⁷. Eleonora Bielawska-Batorowicz proponuje, aby zadania te odnieść również do mężczyzny, oczywiście po dokonaniu pewnej ich modyfikacji. Zadaniem partnera byłoby zatem zapewnienie bezpieczeństwa oraz wsparcia kobiecie i dziecku, zaakceptowanie ciąży oraz demonstrowanie pozytywnej postawy wobec dziecka, nawiązywanie z nim więzi i przygotowywanie się do pełnienia roli ojca¹⁸.

Więź emocjonalna z dzieckiem to relacja, która tworzy się w okresie ciąży i składa się z trzech podstawowych elementów: (1) traktowania płodu jako odrębnej istoty, (2) przypisywania mu właściwości oraz (3) prób nawiązywania interakcji. W uznaniu odrębności płodu pomagają zarówno kobiecie, jak i mężczyźnie następujące wskaźniki: ruchy płodu, obraz aktywnej istoty na ekranie USG (podczas badania ultrasonograficznego), wysłuchanie tętna płodu podczas badania KTG¹⁹. Drugim elementem więzi emocjonalnej jest przypisywanie dziecku cech i własności. Sprzyja temu tworzenie obrazu dziecka nazywanego przez Johna Condon'a i Davida Dunna „dzieckiem wyobrażonym”²⁰. Uwzględnia się tu również preferowaną płęć dziecka. Trzecim elementem więzi emo-

¹⁴ M.W. Wan, J. Green: *The Impact of Maternal Psychopathology on Child-Mother Attachment*. „Archives of Women's Mental Health” 2009, no. 12, s. 123-134.

¹⁵ M. Ilska, H. Przybyła-Basista: *Measurement of Women's Prenatal Attitudes Toward Maternity and Pregnancy and Analysis of Their Predictors*. „Health Psychology Report” 2014, no. 2(3), s. 176-188.

¹⁶ Ł. Bieleninik, J. Preis, M. Bidzan: *Uwarunkowania więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym w ciążyach wielopłodowych i pojedynczych*. „Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia” 2010, nr 3(3), s. 223-231.

¹⁷ Podają za: E. Bielawska-Batorowicz: *Psychologiczne aspekty ciąży prawidłowej*. W: Eadem: *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 2006, s. 129.

¹⁸ Ibidem.

¹⁹ Ibidem, s. 130-131.

²⁰ Ibidem.

cjonalnej z dzieckiem jest podejmowanie z nim interakcji, tj.: myślenie o dziecku, prowadzenie z nim rozmów, dotykanie powłok brzusznych, śpiewanie piosenek i kołysanek itp.²¹

Badacze zajmujący się relacją rodzic – nienarodzone dziecko odwołują się do dwóch różnych teoretycznych koncepcji.

Pierwsza z nich to koncepcja rozwijania więzi z nienarodzonym dzieckiem – badania koncentrują się tu na zachowaniach, postawach, myślach i uczuciach, które pokazują zaangażowanie oraz fakt, że matce zależy na nienarodzonym dziecku²². Chodzi tu o demonstrowanie opieki i zaangażowania wyrażającego się poprzez: odżywianie (zdrowe jedzenie, powstrzymywanie się od palenia papierosów, picia alkoholu), mówienie do dziecka, podejmowanie rozmów z partnerem na temat dziecka i przyszłości, wybieranie imienia dla dziecka, poszukiwanie informacji na temat rozwoju dziecka²³.

Druga koncepcja odwołuje się do badań nad relacją matka – nienarodzone dziecko i dotyczy wewnętrznych reprezentacji matki na temat nienarodzonego dziecka²⁴. Podstawą teoretyczną tej grupy badań są pojęcia wywiedzione z Johna Bowlby'ego koncepcji przywiązania, wedle której w umyśle rodzica tworzą się wewnętrzne modele operacyjne (ang. *internal working model of attachment*), składające się między innymi z umysłowych reprezentacji siebie i innych oraz uczuć wobec siebie i innych. Badacze zwrócili uwagę, że reprezentacje, które matki tworzą na temat swoich nienarodzonych dzieci, dostarczają informacji o znaczeniu, jakie ma dziecko dla swojej matki. Badania pokazują też, że poznanie w okresie ciąży wewnętrznych reprezentacji matek na temat ich dzieci jest znaczącym predyktorem przywiązania matki do dziecka po porodzie²⁵.

Polskie oraz zagraniczne badania pokazują wyraźnie, że rozwój diagnostyki przedurodzeniowej, a w szczególności możliwość obrazowania USG rozwijającego się płodu sprzyja kształtowaniu się pozytywnej więzi rodziców z nienarodzonym dzieckiem, pomaga zaakceptować zbliżające się rodzicielstwo i lepiej się do niego przygotować, jak również sprzyja nawiązaniu pierwszej interakcji z nienarodzonym dzieckiem²⁶. Zdjęcia USG,

²¹ Ibidem.

²² B. Van den Bergh, A. Simons: *A Review of Scales to Measure the Mother-Fetus Relationship...*

²³ Ibidem, s. 116.

²⁴ Ch. Vreeswijk, J. Maas, H. Van Bakel: *Parental Representations: a Systematic Review of the Working Model of the Child Interview*. „*Infant Mental Health Journal*” 2012, no. 33(3), s. 314–328.

²⁵ Ibidem.

²⁶ M.E. Ekelin, A. Crang-Svalenius, A. Dykes: *A Qualitative Study of Mothers' and Fathers' Experiences of Routine Ultrasound Examination in Sweden*. „*Midwifery*” 2004, no. 20(4), s. 335–344.

traktowane przez lekarzy jako dokumentacja medyczna, są dla przyszłych rodziców pierwszymi zdjęciami „ich” dziecka, są włączane do dokumentacji historii rodzinnej i świadczą o więziach, jakie zaczynają się tworzyć między rodzicami a nienarodzonymi dziećmi.

Obrazowanie płodu podczas badań USG – perspektywa medyczna

Do połowy XX wieku nie było żadnych możliwości obejrzenia człowieka przed urodzeniem. Przez wieki rozwój płodu był tajemnicą i pozostawał w świecie wyobrażeń. Wiele z rysunków, jakie powstały w tym czasie, obrazowało rozwój dziecka, ale owe rysunki były oparte na badaniach pośmiertnych nienarodzonego płodu lub własnych wyobrażeniach rysownika²⁷. Obecnie główną metodą obrazowania płodu w czasie życia wewnątrzmacicznego jest ultrasonografia diagnostyczna (USG), wykorzystywana do rutynowych badań mających na celu ocenę rozwoju płodu, rozpoznawanie ewentualnych wad rozwojowych, a także ocenę dobrostanu płodu. Obrazowanie płodu w badaniu ultrasonograficznym jest możliwe od 4.-5. tygodnia ciąży²⁸. W ostatnich latach dzięki zaawansowanej technice ultrasonograficznej pojawiła się możliwość obrazowania płodu techniką trójwymiarową – 3D. Daje ona możliwość przestrzennej oceny jamy macicy we wczesnej ciąży oraz dokładnego obrazowania części zewnętrznych płodu w różnych okresach życia wewnątrzmacicznego. USG wykonywane techniką trójwymiarową jest badaniem uzupełniającym i dodatkowym w diagnostyce prenatalnej²⁹.

Dotychczasowe doświadczenia związane ze stosowaniem USG w położnictwie dowodzą, że badanie ultrasonograficzne w ciąży powinno być wykonywane jedynie ze wskazań medycznych. Z punktu widzenia lekarskiego niedopuszczalne jest wykonywanie „filmu o dziecku”, który nie wnosi nic konstruktywnego, jeśli chodzi o ocenę dobrostanu płodu, a ma być pamiątką z okresu ciąży³⁰. W niektórych krajach z powodu nadużycia ultrasonografii, czyli wykonywania podczas ciąży kilku, a czasem nawet kilkunastu badań bez wskazań medycznych, podjęto odpowiednie

²⁷ J. Dangel: *Diagnostyka prenatalna – mity i rzeczywistość*. „Nauka” 2007, nr 3, s. 31-47.

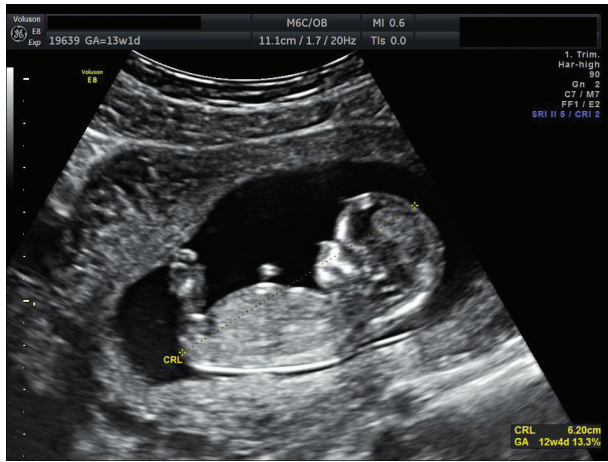
²⁸ J. Brązert et al.: *Badanie ultrasonograficzne w czasie ciąży*. W: *Położnictwo i ginekologia*. Red. G.H. Bręborowicz. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010, s. 472-489.

²⁹ Ibidem.

³⁰ J. Dangel: *Diagnostyka prenatalna...*

działania służące ochronie zdrowia dziecka nienarodzonego (na przykład edukacja rodziców, restrykcje wobec osób wykonujących badania bez zlecenia, restrykcje wobec osób „wypożyczających” rodzicom aparaturę). Wykonywanie badania USG w celu tworzenia „pamiątkowych” filmów czy zdjęć zostało w USA uznane za nieuprawnione wykorzystywanie aparatury medycznej³¹.

W Polsce standard ultrasonograficznego badania położniczego opracowany przez Polskie Towarzystwo Ginekologiczne obejmuje trzy badania ultrasonograficzne – przesiewowe w ciąży wykonywane: między 11. a 14. tygodniem ciąży, w 20. tygodniu ciąży (+/- 2 tygodnie), w 30. tygodniu ciąży (+/- 2 tygodnie)³² (rys. 1 i 2).



Rys. 1. Badanie w 12. tygodniu ciąży – pomiar długości głowo-ogonowej (CRL) płodu (fot. A. Ilski, publikacja za zgodą autora).



Rys. 2. Badanie w 21. tygodniu ciąży – profil dziecka (fot. A. Ilski, publikacja za zgodą autora).

³¹ Ibidem.

³² Ibidem.

Zdjęcia ultrasonograficzne poddane zostają ocenom z jednej strony ekspertów – lekarzy, którzy na podstawie tych zdjęć stawiają diagnozę medyczną, a z drugiej strony oczekujących na dziecko przyszłych rodziców, którzy w czarno-białych skanach widzą pierwsze zdjęcia swoich dzieci. W rezultacie sonogramy wchodzą w skład wyobraźni kulturowej i społecznej³³. Często dziecko w brzuchu mamy jest „podglądane” na każdej wizycie u lekarza. Wielu matkom badanie USG daje poczucie bezpieczeństwa; kobiety nalegają na częste wykonywanie badania, ponieważ chcą zyskać pewność, że dziecko prawidłowo się rozwija³⁴.

Obrazowanie płodu podczas badań USG – perspektywa rodziców

Badania pokazały, że kobiety ciężarne pierwsze badanie USG traktują jako narzędzie ułatwiające im osiągnięcie różnych celów, nie zawsze związanych z medycznymi aspektami badania. Wiele kobiet traktuje badanie ultrasonograficzne jako okazję do spotkania i nawiązania kontaktu z dzieckiem, stanowiących ważny krok w kierunku rodzicielstwa. Badanie USG wykonywane ze wskazań lekarskich ma zatem dodatkowe, pozamedyczne znaczenie dla kobiety ciężarnej oraz jej partnera – ojca dziecka. Staje się źródłem istotnej wiedzy na temat dziecka i rozwijającej się ciąży³⁵. Z badań wynika również, iż dostarczenie matce informacji na temat prenatalnego rozwoju dziecka zwiększa jej przywiązanie do niego oraz sprzyja zmianie stylu życia w kierunku większej dbałości o ochronę zdrowia dziecka³⁶.

Zachariah Boukydis stwierdził, że dzięki badaniu USG zwiększa się więź emocjonalna matki z nienarodzonym dzieckiem oraz zmniejsza się poziom obaw i niepokojów ciężarnej³⁷. Zastosowanie obrazowania wyglądu dziecka oraz rejestracja bicia jego serca umożliwiają przyszłym rodzicom poszerzenie wiedzy na temat rozwoju dziecka, a także skonkretyzowanie wyobrażeń na temat jego wyglądu. Zdjęcie staje się też okazją

³³ N. Mirzoeff: *Visual Culture: An Introduction...*, s. 120–130.

³⁴ B. Baranowska: *Badania USG w czasie ciąży*. <http://www.rodzicpoludzkupl/Ciaza/Badania-USG-w-czasie-ciazy.html> [dostęp: 25.11.2014].

³⁵ E. Molander, S. Alehagen, C.M. Berterö: *Routine Ultrasound Examination During Pregnancy: a World of Possibilities*. „Midwifery” 2010, no. 26(1), s. 18–26.

³⁶ B. Sedgmen et al.: *The Impact of Two Dimensional Versus Three-Dimensional Ultrasound Exposure on Maternal-Fetal Attachment and Maternal Health Behavior in Pregnancy*. „Ultrasound in Obstetrics & Gynecology” 2006, no. 27, s. 245–251.

³⁷ C.F.Z. Boukydis et al.: *Women’s Responses to Ultrasound Examinations During Routine Screens in an Obstetric Clinic*. „Journal of Ultrasound Medicine” 2006, no. 25, s. 721–728.

do urealnienia obecności płodu i przyznania mu statusu dziecka. Ponadto, u rodziców obserwuje się wzrost przeświadczenia o autonomii płodu oraz indywidualnej tożsamości, niezależnej od tożsamości matki; następuje też wyczuwanie na odczuwanie ruchów dziecka. W epoce kultury medialnej i wizualnej „możliwość naoczego zobaczenia dziecka stanowi szczególnie istotne źródło wiedzy o nim”³⁸. Obecnie wiele kobiet dzięki wizualizacji płodu na monitorze aparatu USG urealnia sobie istnienie dziecka i zaczyna siebie traktować jako matkę. Z tego też względu w przypadku poronienia kobiety silniej doświadczają utraty bliskiej osoby i straty realnego macierzyństwa, a nie tylko przerwania stanu ciążowego³⁹.

Wizualizacja dziecka jest bardzo ważnym doświadczeniem w procesie stawiania się rodzicem. Pozwala bowiem udokumentować fakt istnienia dziecka (niejako „potwierdza nowe życie”), doświadczając silnych emocji związanych z „widzeniem nowego życia”, poczuć się (po raz pierwszy) rodziną i zmniejszyć niepokoje o zdrowie i dobrostan dziecka⁴⁰. Obrazowanie rozwoju dziecka przed urodzeniem stwarza również okazję do poznania jego płci. Płeć dziecka jest jedną z kategorii fantazji matek, obok fantazji na temat imienia, osobistych cech dziecka i jego przyszłych osiągnięć, koloru oczu i kontaktów z dzieckiem po urodzeniu⁴¹. Badacze zwracają uwagę na narastający trend do wykorzystywania badania USG w celu uzyskania informacji na temat płci dziecka⁴².

Skutki obrazowania rozwoju dziecka i słuchania rytmu jego serca mają też szczególne znaczenie dla mężczyzny, jego przeżyć związanych z okresem ciąży, gdyż obraz płodu na ekranie USG i zdjęciach z tego badania urealnia istnienie dziecka, dostarcza o nim poruszającej emocjonalnej wiedzy.

Z opisanych względów, w przekonaniu Jana Drapera, badania USG płodu są nie tylko wydarzeniem medycznym, lecz także rodzinnym i społecznym⁴³.

³⁸ D. Kornas-Biela: *Prenatalna relacja z dzieckiem – wyzwanie dla pedagogiki*. W: Eadem: *Pedagogika prenatalna nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009, s. 73–89.

³⁹ Ibidem.

⁴⁰ Wskazują na to między innymi badania: M. Ekelin, E. Crang-Svalenius, A. Dykes: *A Qualitative Study of Mothers' and Fathers' Experiences of Routine Ultrasound Examination in Sweden...*, s. 335–344, oraz: C.F.Z. Boukydis et al.: *Women's Responses to Ultrasound Examinations...*, s. 721–728.

⁴¹ D. Kornas-Biela: *Prenatalna relacja z dzieckiem – wyzwanie dla pedagogiki...*

⁴² T.D. Shipp et al.: *What Factors Are Associated with Parents' Desire To Know the Sex of Their Unborn Child?* „Birth” 2004, no. 31(4), s. 272–279.

⁴³ J. Draper: *'It Was a Real Good Show': the Ultrasound Scan, Fathers and the Power of Visual Knowledge*. „Sociology of Health & Illness” 2002, no. 24(6), s. 771–795.

Cel badań własnych

Punktem wyjścia badań własnych było uznanie, że zdjęcia wykonywane przez lekarza ginekologa podczas rutynowego badania ultrasonograficznego stanowią istotny czynnik pomocny w kształtowaniu się więzi pomiędzy rodzicami (w szczególności matką) a nienarodzonym dzieckiem. Badania te miały charakter jakościowy, a ich celem było pogłębienie rozumienia procesu stawania się rodzicem w okresie prenatalnym życia dziecka oraz wpływu kultury wizualnej na kształtujące się rodzicielstwo. Podstawowe pytania badawcze brzmiały: (1) Czy, a jeśli tak, to na ile obrazowanie ultrasonograficzne jest ważne dla procesu stawania się rodzicem? (2) Jakie znaczenie nadają przyszli rodzice (matki i ojcowie) skanom z badania ultrasonograficznego? (3) Czy zdjęcia z badania USG zostają włączone do kronik rodzinnych, a nienarodzone dziecko i jego rozwój stają się częścią historii rodzinnej?

Metoda badań i charakterystyka grupy badawczej

Badania zostały przeprowadzone w listopadzie 2014 roku. Ogółem w badaniach wzięło udział 11 kobiet, z czego 7 badanych były to ciężarne w trzecim trymestrze ciąży, a 4 to kobiety, które w ostatnim czasie urodziły dziecko (dzieci były w wieku od jednego roku do dwóch lat). Dobór próbki badawczej był celowy. Badania prowadzono na terenie Śląska (w klinicznym oddziale ginekologiczno-położniczym oraz w domach badanych). Wszystkie osoby badane zostały poinformowane o celu badania i wyraziły zgodę na udział w nich. W badaniu zastosowano ankietę zawierającą 24 pytania (zarówno zamknięte, jak i otwarte). Odpowiedzi na te pytania pozwoliły na uzyskanie podstawowych danych o osobach badanych (danych demograficznych), ich zdrowiu i przebiegu ciąży oraz percepcji zdjęć z badań USG. Badania ankietowe zostały uzupełnione rozmową z ciężarnymi kobietami.

Średnia wieku badanych kobiet wynosiła około 30 lat ($M = 30,00$; $SD = 3,12$), przy czym najmłodsza badana miała 21 lat, a najstarsza – 37 lat. Większość badanych kobiet miała wykształcenie wyższe (72,7%), pozostałe badane miały wykształcenie średnie (27,3%). Wszystkie kobiety były w związkach małżeńskich, średni staż związku małżeńskiego wyniósł około 5 lat ($M = 4,90$; $SD = 4,28$). Dwie trzecie kobiet było zatrudnionych w pełnym wymiarze godzin, jedna trzecia kobiet nie pracowała.

Dla 6 badanych była to pierwsza ciąża, dla pozostałych – kolejna ciąża (w tym 3 kobiety miały przynajmniej 2 dzieci). Prawie połowa badanych oceniła swoją ciążę jako planowaną i oczekiwaną (45,5%), pozostałe kobiety określiły ciążę jako nieplanowaną, ale od początku zaakceptowa-

ną (54,5%). Jedna trzecia ciężarnych miała problemy z zajściem w ciążę, u żadnej z kobiet w wywiadzie położniczym nie stwierdzono poronienia.

Wyniki badań

Badania ultrasonograficzne – liczba zdjęć z badań

Wszystkie badane miały wykonywane badania USG w trakcie trwania ciąży, zarówno badania kontrolne, jak i badania prenatalne; 6 respondentek miało wykonywane badanie ultrasonograficzne na każdej wizycie (54,5%). Większości kobiet podczas badania towarzyszył mąż ($N = 10$, tj. 90,9%). W przypadku jednej kobiety (podczas badań kobieta była w trzecim trymestrze ciąży) ojciec dziecka nie był obecny podczas żadnego badania USG (*„Nie był ze mną na badaniach, nigdy mu nie proponowałam. Sama nie wiem dlaczego. Zawsze pytał po badaniu, czy wszystko jest w porządku”*).

Prawie wszystkie kobiety otrzymały zdjęcia z badań ultrasonograficznych ($N = 10$), a dodatkowo także płytę DVD ($N = 9$). Tylko jedna osoba badana nie otrzymywała zdjęć po przeprowadzonym badaniu USG, z tego względu została wyłączona z większości analiz. Ankiety dowodzą, że u respondentek badanie USG wykonywano częściej niż wskazują na to ogólne zalecenia lekarskie (3 badania ultrasonograficzne podczas ciąży). We wszystkich przypadkach było to spowodowane wskazaniami medycznymi, takimi jak: ciąża wielopłodowa (USG na każdej wizycie, w sumie około 60 zdjęć), złe wyniki ambulatoryjne (około 50 zdjęć USG podczas ciąży), zagrożenie porodem przedwczesnym (badanie USG na każdej wizycie, co najmniej 20 zdjęć). Pod względem liczby posiadanych zdjęć badane kobiety podzielono na trzy podgrupy: (1) kobiety, które zgromadziły kilka zdjęć USG – od 4 do 6 zdjęć (4 respondentki); (2) kobiety, które były w posiadaniu kilkunastu zdjęć USG – około 10–12 zdjęć (2 respondentki); (3) kobiety, które zgromadziły kilkadziesiąt zdjęć USG – około 40–60 zdjęć (4 respondentki).

Postawiono pytanie: jakie znaczenie psychologiczne miały dla kobiet wykonywane podczas ciąży zdjęcia USG stanowiące potwierdzenie wyników badań ginekologiczno-położniczych?

Znaczenie zdjęć USG dla kształtowania się macierzyństwa

Dla wszystkich badanych zdjęcia USG stanowiły pewną wartość. Najczęściej kobiety wskazywały, że traktują je jako pamiątkę z danego okresu rozwoju dziecka – taką odpowiedź wybrało 9 kobiet (75%); najrzadziej wybieraną odpowiedzią było traktowanie zdjęć jako dokumentacji me-

dycznej – tę odpowiedź wybrały jedynie 2 osoby. Niektóre z badanych kobiet różnicowały zdjęcia otrzymywane podczas badań. Mówiły o tym, że pewne zdjęcia traktują jako dokumentację medyczną (skany oceniające poszczególne narządy dziecka), natomiast innym zdjęciom przypisywały specjalne znaczenie. Miały one dla tych kobiet wyraźnie pamiątkową wartość – badane mówiły o tych zdjęciach, że są one „ładne”, że są to zdjęcia, „na których coś widać”, którymi mogą się pochwalić lub które mogą przechować w albumie na pamiątkę.

W ankiecie zwrócono się także do badanych z prośbą o ocenę na skali pięciostopniowej poczucia ważności zdjęć z badania USG. Okazało się, że dla wszystkich kobiet zdjęcia wykonywane podczas ciąży mają dużą lub bardzo dużą wartość. Najczęściej wybieraną odpowiedzią było: „zdjęcia z badania USG są dla mnie ważne” ($N = 7$; 70%); następną: „zdjęcia z badania USG są dla mnie bardzo ważne” ($N = 3$; 30%). Badane kobiety mówiły o znaczeniu zdjęć pochodzących z badań ultrasonograficznych w następujący sposób:

To wspaniała pamiątka, ale też [zdjęcia – M.I., H.P.B.] dokładnie pokazują, jak się zmienia dziecko w czasie ciąży, są namacalnym dowodem, jak jeszcze nie ma innych oznak. (Zofia, lat 25, ciężarna w III trymestrze ciąży)

Fajny pomysł. Można dostać zdjęcie i się pochwalić. Zdjęcia są ważne, tak jak jest ważny mój syn. (Ewelina, lat 29, ciężarna w II trymestrze ciąży)

Pozwalają zobaczyć, że jest dziecko – jak jest uformowane, taki mały człowiek. Mogę je pokazać rodzinie, mojej mamie, teściowej, znajomym. (Ewa, lat 37, ciężarna w III trymestrze ciąży)

Są potrzebne, mogą dać poczucie bezpieczeństwa, obrazują rozwój dziecka podczas ciąży, pomagają zrozumieć poszczególne fazy ciąży itp., można wyobrazić sobie, jakie dziecko będzie, jak się urodzi. (Oliwia, lat 33, urodziła dziecko 2 lata temu)

Myślę, że to jest dobre, że mam coś w ręce. Nie zawsze się pamięta podczas wizyty, co mówi lekarz. Za dużo się dzieje. A tak mogę wrócić i porównać, poszukać informacji. (Beata, lat 30, ciężarna w III trymestrze ciąży)

Są pamiątką dla rodziców z tamtego okresu. Fajnie, że mam ich tak dużo i widać wyraźnie, jak dzidzius się zmieniał. A teraz jeszcze mogę to sobie odnieść do rzeczywistości. (Alicja, lat 35; urodziła dziecko 18 miesięcy temu)

Każda osoba badana potrafiła opisać pierwsze zdjęcie z badania USG. Warto dodać, że odpowiedziom na to pytanie zawsze towarzyszył uśmiech badanych kobiet potwierdzający tezę o istotnym znaczeniu zdjęć z danego okresu rozwoju dziecka. Najczęściej przywoływane było pierwsze zdjęcie USG wykonane podczas pierwszej wizyty potwierdzającej ciążę. Pierwszemu badaniu USG i pierwszym zdjęciom towarzyszyły emocje często łączące się z tym, czy ciąża była planowana czy nieplanowana. Gdy ciąża była planowana, oczekiwana i poprzedzały ją długie starania, to badaniom i zdjęciom towarzyszyła radość, choć czasem zabarwiona też uczuciem niepokoju o zdrowie dziecka. Natomiast kiedy ciąża była nieplanowana, pojawiało się zaskoczenie i uczucie niepewności. Oto wybrane wypowiedzi badanych:

Tak, pamiętam, to był 8. tydzień, taka „fasolka”. Uczucie szczęścia. Ale także rozczarowanie, bo miały być bliźniaki, a był tylko jeden zarodek. Więc było też trochę rozczarowania, uczucia zawodu. (Ola, lat 27, ciążarna w III trymestrze ciąży, ciąża planowana i oczekiwana)

Tak, pamiętam, było widać zarodek, taki bąbelek malutki. Popłakałam się, ze szczęścia. (Zofia, lat 25, ciążarna w III trymestrze ciąży, ciąża nieplanowana, ale od początku zaakceptowana)

Przy pierwszym badaniu prenatalnym, syn leżący na plecach, zaciśnięte piąstki. Od razu było widać, że to syn [śmiech]. Fajne pozytywne wrażenie, człowiek jest spokojniejszy. (Ewelina, lat 29, ciążarna w II trymestrze ciąży, ciąża nieplanowana, ale od początku zaakceptowana)

Tak, to było w 8. tygodniu ciąży, dużo wód i małe oczko. Zaskakujące, bo ciąża była dla mnie zaskoczeniem. Mam już 3 dzieci i teraz myślałam, że coś mi się w cyklach poprzestawiało. Rozplakałam się, jak to zobaczyłam. (Agata, lat 30, ciążarna w III trymestrze ciąży, ciąża nieplanowana, od początku zaakceptowana)

Pamiętam. To był pęcherzyk w pierwszym trymestrze, około 6-7 tygodnia. Miałam problemy z zająciem w ciążę, więc jeszcze się nie cieszyłam, nie było euforii. (Ewa, lat 37, ciążarna w III trymestrze ciąży, ciąża planowana i oczekiwana)

Badane były też proszone o wskazanie i opisanie zdjęcia, które zrobiło na tych kobietach największe wrażenie. Warto przytoczyć wybrane wypowiedzi:

Obraz USG – jak widać było główkę, korpus. Popłakałam się. Nie mogłam uwierzyć, że w tak wczesnej ciąży można było zobaczyć całość. A miałam je

robione przed pierwszymi badaniami prenatalnymi, tak około 10. tygodnia. (Ewa, lat 37, ciążarna w III trymestrze ciąży)

Stópka na drugim badaniu około 22. tygodnia oraz profil buzi. Dlaczego? Bo rysy są takie wykończone, realne. Odnosnie [do] profilu, że ma nosek, bródkę, czótko ładnie wysklepione; żartowaliśmy z mężem, że podobny do niego. (Beata, lat 30, ciążarna w III trymestrze ciąży)

Twarz w 4D, jak widać nos, zastanawialiśmy się, do kogo będzie podobny, oczy, ręce zaciśnięte. Dlaczego? To jest cud, te zdjęcia. Jak widać z bliska swoje dziecko, choć jest jeszcze w brzuchu. (Ewelina, lat 29, ciążarna w II trymestrze ciąży)

Największe wrażenie, do dzisiaj zresztą, robi na mnie zdjęcie w 3D, około 30. tygodnia ciąży. Widać część buzi, a malutka zasłania się rączką. Wygląda to tak, jakby nie chciała się pokazać i „przytuliła” do macicy. (Alicja, lat 35, urodziła dziecko 18 miesięcy temu)

Badanym kobietom zadano również pytanie, czy, a jeśli tak, to na ile zdjęcia z badań ultrasonograficznych pomagają stać się mamą. Rozkład odpowiedzi był następujący: 1 osoba badana twierdziła, że bardzo pomagają; 6 – kobiet twierdziło, że pomagają, 1 – osoba była zdania, że trochę pomagają, a 2 kobiety twierdziły, że zdjęcia USG nie pomagają w staniu się mamą. Wyniki warto zilustrować wybranymi, charakterystycznymi wypowiedziami:

To wspaniała pamiątka, ale też [zdjęcia – M.I., H.P.B.] dokładnie pokazują, jak się zmienia dziecko w czasie ciąży, są namacalnym dowodem, jak jeszcze nie ma innych oznak. Już samo to przybliży bycie mamą. (Zofia, lat 25, ciążarna w III trymestrze ciąży)

Pomagają trochę uwierzyć i sprawiają, że bycie mamą jest bardziej realne. Możliwość zobaczenia swojego dziecka, które jest jeszcze w brzuchu i wiadomo, że zobaczę je dopiero za jakiś czas, jest niesamowita. Tak, to przybliży bycie mamą. (Alicja, lat 35, urodziła dziecko 18 miesięcy temu)

Pokazują wyraźnie, że wewnątrz ciała matki znajduje się żywy mały człowiek. (Monika, lat 31, urodziła dziecko 2 lata temu)

We wczesnej ciąży, jak widać całe dziecko, robi to piorunujące wrażenie. Pierwsze zdjęcia, badania USG pomagają [zostać mamą – M.I., H.P.B.], teraz kolejne już chyba nie. (Ewa, lat 37, ciążarna w III trymestrze ciąży)

Uważam, że są niezwykle cenne do budowania więzi matki z dzieckiem. Cięża to dla kobiety sporo wyrzeczeń i niedogodności. Jak kobieta może od czasu do czasu zobaczyć dziecko, to wie, po co to wszystko. Myślę, że częsty kontakt z dzieckiem w ciąży, zwłaszcza zdjęcie 3D, zmniejsza ryzyko depresji poporodowej. Również dlatego, że pokazuje, że nasze dziecko niekoniecznie musi być ślicznym bobaskiem. (Iwona, lat 33, urodziła dziecko rok temu)

Pomagają. Ale aby poczuć się mamą, to raczej pomaga badanie USG. A zdjęcia są po to, aby udowodnić innym [...], są dodatkiem. (Agata, lat 30, ciężarna w III trymestrze ciąży)

To nie zdjęcia pomagają być mamą, nie czuję się dzięki nim mamą. Są tylko pamiątką, sentymentem. (Ola, lat 27, ciężarna w III trymestrze ciąży)

Analiza wypowiedzi badanych kobiet wyraźnie wskazuje, że zdjęcia z badania ultrasonograficznego są dla wielu kobiet ważne; zarówno pomagają w wizualizacji dobrostanu dziecka, jak i sprzyjają procesowi nawiązywania kontaktu z nienarodzonym dzieckiem.

Znaczenie zdjęć USG dla kształtowania się ojcostwa w percepcji matek

W przekonaniu większości badanych kobiet zdjęcia z badania ultrasonograficznego stanowią również wartość dla ojców dzieci. Najczęściej ojcowie traktują zdjęcia jako pamiątkę z danego okresu rozwoju dziecka (8 wypowiedzi), znacznie rzadziej zdjęcia są dla mężczyzn po prostu częścią dokumentacji medycznej (3 wypowiedzi). Ani jedna kobieta nie stwierdziła, że zdjęcia nie są ważne dla jej partnera (mężczyzny, z którym ma dziecko). Dla wielu z ojców zdjęcia USG są pomocą w procesie stawiania się ojcem. Badane kobiety mówiły o tym w następujący sposób:

Bardziej uwierzył, że będzie miał syna. (Ewelina, lat 29, ciężarna w II trymestrze ciąży)

Cieszyły go. (Monika, lat 31, urodziła dziecko 2 lata temu)

Trochę jest spokojniejszy. Zdjęcie ma dla niego wymiar faktu. On jest taki umysł ścisły. (Beata, lat 30, III trymestr ciąży)

Mógł zobaczyć, wrócić do tego, jak nie był na badaniu. Teraz rzadziej mam robione zdjęcia, to już dawno go nie widział. (Beata, lat 30, III trymestr ciąży)

Badanie i zdjęcia tak [pomagają stać się ojcem – M.I., H.P.B.], ale jeszcze bardziej ruchy dziecka. (Agata, lat 30, III trymestr ciąży)

Fantastyczny pomysł, niesamowite narzędzie, był pełen uznania, zaskoczony, że tak wcześnie można zobaczyć dziecko. (Alicja, lat 35, urodziła dziecko 18 miesięcy temu)

[Zdjęcie – M.I., H.P.B.] pomaga ciąży, brzuchowi stać się dzieckiem. (Iwona, lat 33, urodziła dziecko rok temu)

[Zdjęcia – M.I., H.P.B.] są potrzebne, pomagają zrozumieć fazy rozwoju dziecka. (Oliwia, lat 33, urodziła dziecko 2 lata temu)

Zdarzały się też inne wypowiedzi świadczące o tym, że badana kobieta, choć była przekonana, że zdjęcia dla jej partnera są ważne, to nie była pewna, na ile:

Nie przykładam wagi, bo nie nosi przy sobie. Ale ważne są. (Agata, lat 30, III trymestr ciąży)

[Zdjęcia są ważne – M.I., H.P.B.] jako dokumentacja medyczna i pamiątka. (Zofia, lat 25, III trymestr ciąży)

Zdarzyło się też, że kobieta po prostu nie miała na ten temat wiedzy, co mogło być spowodowane brakiem rozmów:

Nie wiem. (Monika, lat 31, urodziła dziecko 2 lata temu)

Większość badanych kobiet była przekonana, że zdjęcia dziecka z okresu rozwoju prenatalnego nie tylko są ważne, lecz także pomagają urealnić istnienie dziecka i przygotować się mężczyźnie do roli rodzica.

Rola zdjęć USG w kronikach rodzinnych

W celu dowiedzenia się, czy, a jeśli tak, to w jaki sposób zdjęcia z badania USG stają się częścią historii rodzinnej, zadano badanym kobietom pytanie, czy, a jeśli tak, to w jakiej formie przechowują zdjęcia ultrasonograficzne. Okazało się, że większość respondentek przechowuje zdjęcia albo w specjalnym albumie, na płycie CD, albo w specjalnej teczce gromadzącej pamiątki z okresu ciąży. W ten sposób zdjęcia z okresu prenatalnego stają się pierwszymi fotografiami dziecka. Dwie kobiety miały plany zrobienia specjalnego albumu składającego się z najładniejszych zdjęć USG, ale chciały to uczynić dopiero po porodzie. Odraczały tę czynność

przede wszystkim dlatego, żeby nie zapeszać, a także ze względu na brak czasu:

Zdjęcia mam schowane w pudełku i dam je [w przyszłości – M.I., H.P.B.] do albumu i do ramki, ale zrobię to potem, po porodzie, bo na razie nie chcę zapeszać. (Ewelina, lat 29, ciężarna w II trymestrze ciąży)

Jedna para dołączyła najładniejsze zdjęcia USG swojego dziecka do istniejącego albumu dokumentującego ich historię małżeńską. Inna para, mająca już trójkę starszych dzieci, ma swój rytuał dotyczący postępowania ze zdjęciami USG. Po narodzinach dziecka zdjęcie z badania ultrasonograficznego trafia do ramki, w której są już umieszczone zdjęcia innych dzieci z okresu ich rozwoju prenatalnego.

Większość badanych kobiet traktuje skany z badania ultrasonograficznego jako zdjęcia swojego dziecka, którymi mogą się pochwalić rodzinie, znajomym. Kobiety często zdjęcia te mają przy sobie (na przykład w pamięci telefonu) i mogą do nich wracać w każdej chwili. Dwie osoby badane zamieściły zdjęcie swojego dziecka na portalach społecznościowych, jak same mówiły: „aby się pochwalić”. Inna badana mówiła o chęci umieszczenia zdjęcia na portalu społecznościowym, ale wycofała się z tego pomysłu z uwagi na potrzebę zachowania intymności:

Korciło mnie, aby wrzucić, pochwalić się, ale nie. Cieszę się, ale są rzeczy, o których nie wszyscy muszą wiedzieć. (Agata, lat 30, ciężarna w III trymestrze ciąży)

Szczególnie ciekawe są tu wyniki badania ankietowego kobiet, które już są po porodzie. Otóż w tej grupie 3 na 4 kobiety przechowują zdjęcia z USG w specjalnym albumie, gdyż – jak same mówią – jest to dla tych badanych „niesamowita pamiątka”. Z wywiadu wynika, że kobiety czasami wracają do tych zdjęć i traktują je głównie jako pamiątkę z okresu ciąży. W chwili obecnej znaczenie tych zdjęć jest o wiele mniejsze niż w okresie ciąży, jednak kobiety nadal traktują zdjęcia USG jako dowód ważnego etapu rozwoju dziecka.

Wnioski i podsumowanie

Badania pokazały, że dla większości kobiet badanie ultrasonograficzne jest ważnym elementem kształtowania się rodzicielstwa, a wykonane podczas tego badania zdjęcie pełni wiele istotnych funkcji. Zdjęcia z jednej strony urealniamy fakt obecności dziecka, bycia kobiety w ciąży, zbliżającego się rodzicielstwa, z drugiej pozwalają „podejrzeć” rozwijające się

dziecko i nawiązać z nim pierwszy kontakt, więź emocjonalną. Ponadto stają się dowodem dla otaczającego świata, że sytuacja rodzinna uległa zmianie i para małżonków spodziewa się dziecka.

Przeprowadzona analiza materiału badawczego pozwoliła też potwierdzić hipotezę, że dla badanych kobiet zarówno zdjęcia, jak i samo badanie USG stają się częścią historii rodzinnej. Matki mających się narodzić dzieci mówiły o tym, że często włączają zdjęcia dokumentujące okres prenatalnego rozwoju swojego dziecka do kroniki rodzinnej. Zdjęcia są częścią albumów, zdbią domy badanych, są ważnymi elementami ich życia. Kobiety wracają do tych zdjęć w rozmowach z partnerem, chwalą się zdjęciami USG przed swoimi bliskimi i znajomymi. Wykorzystują różne media, aby ogłosić światu swoją radość – umieszczają zdjęcia USG na portalach społecznościowych, w pamięci telefonu, elektronicznej ramce ze zdjęciami czy albumie. Niektóre z kobiet mówiły również o obawach związanych z tworzeniem takich albumów przed narodzinami dziecka i decydowały się raczej na przechowanie zdjęć. Motywacją odroczenia wklejenia zdjęć do albumu była chęć „niezapieszania”.

Wyniki przeprowadzonych badań są zgodne z obserwacjami poczynionymi przez badaczy zagranicznych. Pierwsze kontakty z dzieckiem są szczególnie ważne dla pozytywnego nawiązania z nim więzi i adaptacji do zmian w okresie prenatalnym życia dziecka⁴⁴. Siła oddziaływania badania USG jest niewątpliwie duża, rodzice podkreślają też, że jest to dla nich wielkim przeżyciem, umożliwia realne spotkanie z dzieckiem, zmienia ich nastawienie do dziecka i relacje z nim⁴⁵.

W dobie zmian cywilizacyjnych i technologicznych włączenie do procesu stawania się rodzicem wizualizowania dziecka na etapie jego rozwoju prenatalnego wydaje się naturalne. W ten sposób zdjęcia z badań zaczynają odgrywać ważną rolę psychologiczną, daleko wykraczając poza cele medyczne, które były powodem rozwoju nowoczesnej diagnostyki płodu. Zdjęcia z badań ultrasonograficznych płodu zaczęli więc odczytywać nie tylko lekarze, również rodzice zaczęli nadawać tym zdjęciom znaczenie.

Jak pisze Krzysztof Konecki, fotografie, będąc przedłużeniem naszej pamięci, pełnią niezwykle ważną rolę w procesie nadawania znaczeń określonym zdarzeniom z otaczającej nas rzeczywistości. „Pozwalają zachować określony moment czasowy, zachowując określoną sytuację. Fotografując, tworzymy określony obraz w teraźniejszości dla przyszłości

⁴⁴ C.F.Z. Boukydis et al.: *Women's Responses to Ultrasound Examinations...*; E.P. De Jong-Pleij et al.: *Three-Dimensional Ultrasound and Maternal Bonding, a Third Trimester Study and a Review*. „Prenatal Diagnosis” 2013, no. 33(1), s. 81-88.

⁴⁵ M. Ekelin, E. Crang-Svalenius, A. Dykes: *A Qualitative Study of Mothers' and Fathers' Experiences of Routine Ultrasound Examination in Sweden...*

z tego, co wkrótce będzie przeszłością”⁴⁶. Co więcej, znaczenie danej fotografii jest zależne od konkretnego kontekstu jej prezentacji, a także od tego, co o fotografii powiedziano, „co myślą, czują i jakie doświadczenia posiadają obserwujący daną fotografię”⁴⁷.

Rodzice – patrząc na zdjęcia z badań ultrasonograficznych, odczytując je na swój własny, subiektywny sposób – nadają owym skanom własną interpretację i znaczenie. Zdjęcia te można więc rozpatrywać w wymiarze psychologicznym – można mówić o realnej obecności dziecka w życiu rodziców, odczytywaniu podobieństwa nienarodzonego dziecka do któregoś z rodziców, ich motywacji do interpretowania potrzeb rozwijającego się dziecka i dbania o nie.

Jednocześnie możemy też mówić o wymiarze społeczno-kulturowym zdjęć pochodzących z badań ultrasonograficznych z uwagi na częstość zjawiska prezentowania zdjęć innym osobom (bliskim i dalszym), wykorzystywania w tym celu innych mediów (telefony komórkowe, komputery), umieszczania zdjęć na portalach społecznościowych. W ten sposób zdjęcia służą komunikacji, ogłaszaniu nowiny o pojawieniu się dziecka w realnej przestrzeni życiowej rodziców.

Bibliografia

- Baranowska B.: *Badania USG w czasie ciąży*. <http://www.rodzicopoludzku.pl/Ciaza/Badania-USG-w-czasie-ciazy.html> [dostęp: 25.11.2014].
- Bielawska-Batorowicz E.: *Psychologiczne aspekty ciąży prawidłowej*. W: Eadem: *Psychologiczne aspekty prokreacji*. Katowice: Wydawnictwo Śląsk, 2006.
- Bieleninik Ł., Preis J., Bidzan M.: *Uwarunkowania więzi emocjonalnej z dzieckiem w okresie prenatalnym w ciążach wielopłodowych i pojedynczych*. „Perinatologia, Neonatologia i Ginekologia” 2010, nr 3(3).
- Boukydis C.F.Z. et al.: *Women’s Responses to Ultrasound Examinations During Routine Screens in an Obstetric Clinic*. „Journal of Ultrasound Medicine” 2006, no. 25.
- Brązert J. et al.: *Badanie ultrasonograficzne w czasie ciąży*. W: *Położnictwo i ginekologia*. Red. G.H. Bręborowicz. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Lekarskie PZWL, 2010.
- Dangel J.: *Diagnostyka prenatalna – mity i rzeczywistość*. „Nauka” 2007, nr 3.

⁴⁶ K.T. Konecki: *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005, T. 1, nr 1, s. 44.

⁴⁷ Ibidem, s. 48.

- De Jong-Pleij E.P. et al.: *Three-Dimensional Ultrasound and Maternal Bonding, a Third Trimester Study and a Review*. „Prenatal Diagnosis” 2013, no. 33(1).
- Draper J.: *‘It Was a Real Good Show’: the Ultrasound Scan, Fathers and the Power of Visual Knowledge*. „Sociology of Health & Illness” 2002, no. 24(6).
- Ekelin M., Crang-Svalenius E., Dykes A.: *A Qualitative Study of Mothers’ and Fathers’ Experiences of Routine Ultrasound Examination in Sweden*. „Midwifery” 2004, no. 20(4).
- Ilska M., Przybyła-Basista H.: *Measurement of Women’s Prenatal Attitudes Toward Maternity and Pregnancy and Analysis of Their Predictors*. „Health Psychology Report” 2014, no. 2(3).
- Kawecki W.: *Od kultury wizualnej do teologii wizualnej*. „Kultura – Media – Teologia” 2010, nr 1(1).
- Konecki K.T.: *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2005, T. 1, nr 1.
- Kornas-Biela D.: *Prenatalna relacja z dzieckiem – wyzwanie dla pedagogiki*. W: Eadem: *Pedagogika prenatalna nowy obszar nauk o wychowaniu*. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2009.
- Mirzoeff N.: *Visual Culture: An Introduction. What is Visual culture?* In: *Visual Culture. Critical Concepts in Media And Cultural Studies*. Eds. J. Moora, M. Smith. London: Routledge, 2006.
- Molander E., Alehagen S., Berterö C.M.: *Routine Ultrasound Examination During Pregnancy: a World of Possibilities*. „Midwifery” 2010, no. 26(1).
- Ogonowska A.: *Kultura, komunikacja i kompetencja wizualna w kontekście wybranych zagadnień współczesnej humanistyki*. W: *Komunikologia. Teoria i praktyka komunikacji*. Red. E. Kulczycki, M. Wendland. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2012.
- Raphael-Leff J.: *Mothers’ and Fathers’ Orientations: Patterns of Pregnancy, Parenting and the Bonding Proces*. In: *Parenthood and Mental Health. A Bridge Between Infant and Adult Psychiatry*. Eds. S. Tiano et al. West Sussex: Willey-Blackwell, 2010.
- Sedgmen B. et al.: *The Impact of Two Dimensional Versus Three-Dimensional Ultrasound Exposure on Maternal-Fetal Attachment and Maternal Health Behavior in Pregnancy*. „Ultrasound in Obstetrics & Gynecology” 2006, no. 27.
- Shipp T.D. et al.: *What Factors Are Associated with Parents’ Desire To Know the Sex of Their Unborn Child?* „Birth” 2004, no. 31(4).
- Sztompka P.: *Wyobrażenia wizualna i socjologia*. W: *Fotospołeczeństwo. Antologia tekstów z socjologii wizualnej*. Red. M. Bogunia-Borowska, P. Sztompka. Kraków: Wydawnictwo Znak, 2012.

- Van den Bergh B., Simons A.: *A Review of Scales to Measure the Mother-Fetus Relationship*. „Journal of Reproductive and Infant Psychology” 2009, no. 27(2).
- Valentine D.P.: *The Experience of Pregnancy: A Developmental Process*. „Family Relations” 1982, no. 31.
- Vreeswijk Ch., Maas J., Van Bakel H.: *Parental Representations: a Systematic Review of the Working Model of the Child Interview*. „Infant Mental Health Journal” 2012, no. 33(3).
- Wan M.W., Green J.: *The Impact of Maternal Psychopathology on Child-Mother Attachment*. „Archives of Women’s Mental Health” 2009, no. 12.

Michalina Ilska, Hanna Przybyła-Basista

Visual Culture and Formation of Parenting in the Prenatal Period of Child Development

Summary: Rapid development of the ultrasound technology enables visualization of the fetus with an increasing precision. The USG images in two, three or four dimensions help pregnant women to visualize the baby, to empower it and develop a maternal-fetal bonding. The objective of this paper is twofold. Firstly, to provide a concise state of the art of the role of visual communication in the formation of parenting bonds in the prenatal period of child development. Secondly, to present authors’ own research results on the role of USG images for the development of parenting in the prenatal period. The research work which has led to the results reported in this paper was qualitative in nature and involved 11 pregnant women or women who had already given birth to a child. The obtained results confirm the hypothesis that USG visualization is favorable for the development of a positive parental-fetal bonding, it helps parents accept their parenting role and enables them to better prepare to it and develop the first interaction with their baby.

Key words: visual culture, pregnancy, parenting in prenatal period of child development, maternal-fetal bonding, USG photos

Michalina Ilska, Hanna Przybyła-Basista

Die visuelle Kultur vs. Entwicklung der Elternschaft im pränatalen Stadium der Individualentwicklung des Menschen

Zusammenfassung: Neue Technologie der Ultraschalluntersuchung erlaubt immer genauere Visualisierung des Fötusses. Die Aufnahmen im 2D-Format (zweidimensionale), 3D-Format (dreidimensionale) und 4-Format (vierdimensionale) ermöglichen, dass sich die Schwangeren ihr ungeborenes Kind vorstellen und personifizieren und mit ihm eine Gefühlsbindung anknüpfen können. Der vorliegende Artikel hat zum Ziel, einerseits einen kurzen Überblick über die Fachliteratur zu machen und andererseits die Ergebnisse eigener Forschungen der Verfasserinnen über die Bedeutung der USG-Aufnahmen für die Entwicklung

der Elternschaft noch im pränatalen Stadium des Lebens des Kindes zu präsentieren. An den qualitativen Forschungen nahmen 11 Frauen, die entweder gerade schwanger waren oder ihr Kind schon geboren haben, teil. Die Forschungsergebnisse bestätigen die These, dass die Möglichkeit, den Fötus mittels USG darzustellen hilft den Eltern eine Gefühlsbindung mit ihrem ungeborenen Kind anzuknüpfen, ihre Elternschaft zu akzeptieren und sich darauf besser vorzubereiten.

Schlüsselwörter: visuelle Kultur, Schwangerschaft, Elternschaft im pränatalen Stadium der Entwicklung des Kindes, Gefühlsbindung: Mutter-Kind, USG-Aufnahmen

Studia i rozprawy



Ciało w kulturze wizualnej – wybrane konteksty

Obraz jako dominująca forma przekazu kulturowego

„Żyjemy w cywilizacji obrazu” – podkreśla profesor Andrzej Gwóźdź¹, z kolei Krystyna Pankowska pisze: „Nasz świat coraz bardziej się mediatyzuje i wizualizuje”². Wnioski te wynikają z faktu, iż coraz częściej i chętniej wykorzystuje się wizualizację (będącą w wielu przypadkach koniecznością) nie tylko w celach reklamowych czy rozrywkowych. W wielu sytuacjach bowiem obrazy „ułatwiają czy wręcz umożliwiają poznawanie świata, dają narzędzia do skutecznego funkcjonowania w nim”³. Wyrażna jest zatem zmiana kulturowa polegająca na coraz większym oddziaływaniu obrazów, zastępujących bardziej tradycyjną formę ideologiczną, opartą na kulturze słowa⁴. Upowszechnienie się kultury wizualnej we współczesnym społeczeństwie służy jego unifika-

¹ Koczowanie wśród obrazów. Z profesorem Andrzejem Gwoździem, kierownikiem Zakładu Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach w Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, rozmawia Andrzej Gontarz. <http://www.computerworld.pl/artykuly/281754/Koczowanie.wsrod.obrazow.html> [dostęp: 21.11.2014].

² K. Pankowska: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013, s. 98.

³ Koczowanie wśród obrazów...

⁴ A. Lepa: *Pedagogika mass mediów*. Wyd. 2. poszerz. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, 2000, s. 181–199 – podaje za: E. Wysocka: *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia*. W: *Dzieci i młodzież w niegoś-*

cji⁵; zdaniem Jeana Baudrillarda, ogromna ilość obrazów – wytworów popkultury – odrealnia rzeczywistość⁶. Bliżej więc dzisiaj człowiekowi do hiperrzeczywistości, w której „obrazy stają się potężniejsze od samej rzeczywistości, gdzie wszystko jest jedynie kopią czegoś innego i gdzie różnica pomiędzy przedstawieniem a tym, co przedstawiane, ulega zatarciu”⁷. W rezultacie to, co widoczne na ekranie, wydaje się bardziej rzeczywiste aniżeli to, co realnie otacza człowieka⁸. Jak zauważa Krystyna Pankowska, „jednym z kluczowych problemów budzących niepokój jest relacja między elektronicznie spreparowaną fikcją a rzeczywistością, dokonującą się tu bowiem istotne przesunięcia w rozumieniu prawdy i fikcji”⁹.

Kultura obrazu zdominowała obecnie środki masowego przekazu. Media wizualne stworzyły własny kontekst kulturowy „kształtujący nie tylko produkcję i interpretację wszelkiego typu przedstawień, ale także dzisiejszą wizję świata opartą o nowy język łączący formy werbalne z wizualnymi”¹⁰. Media, posługując się przede wszystkim technikami i materiałem symbolicznym w formie obrazu, niejednokrotnie zwalniają odbiorcę przekazu z myślenia, poszukiwania sensu i znaczenia komunikatu¹¹. Bogdan Mróz zauważa, iż maleje ranga słowa drukowanego, a na znaczeniu zyskują nowe media, które nie wymagają dużego wysiłku intelektualnego¹². Współczesnego człowieka otaczają piktogramy,

cinny świat. Zagrożenia rozwojowe i społeczne. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012, s. 107.

⁵ G.E. Debord: *The Society of the Spectacle*. 1967. <http://library.nothingness.org/articles/SI/en/display/16> – podają za: N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010, s. 15.

⁶ Podają za: N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja...*, s. 15.

⁷ M. Bieńko: *Niedyskretny urok ciała i seksu w formacie medialnym*. W: *Przemiany seksualności*. Red. M. Kaczorek, K. Stachura. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009, s. 44.

⁸ K. Pankowska: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian...*, s. 92.

⁹ K. Pankowska: *W świecie fikcji medialnej*. W: *Dziecko i media elektroniczne – nowy wymiar dzieciństwa*. Red. J. Izdebska, T. Sosnowski. T. 11. Białystok: Trans Humana, 2006, s. 27–37 – cyt. za: K. Pankowska: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian...*, s. 91.

¹⁰ N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja...*, s. 13.

¹¹ E. Wysocka: *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia...*, s. 107.

¹² B. Mróz, w: M. Górnik-Durose, B. Mróz, A.M. Zawadzka: *Zakończenie. Współczesna oferta supermarketu szczęścia – nowe zjawiska w zachowaniach konsumenckich. Trójgłos interdyscyplinarny*. W: *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia*. Red. M. Górnik-Durose, A.M. Zawadzka. Warszawa: Difin, 2012, s. 336.

zdjęcia, obrazy, symbole zarówno w przestrzeni prywatnej, jak i publicznej. Cytowany autor pisze: „Jesteśmy świadkami ekspansji hałaśliwej, migotliwej, mozaikowej kultury popularnej, niewymagającej od odbiorców myślenia i przygotowania intelektualnego, lecz raczej tego, aby byli biernymi konsumentami lekkostrawnej, homogenizowanej papki, którą serwują im skomercjalizowane media schlebające najniższym instynktom żądnych sensacji słuchaczy, widzów i czytelników”¹³. Jest to szczególnie ważne wobec faktu, że znaczna część codziennych doświadczeń współczesnego człowieka ma swoje źródło w mediach, których najnowsza generacja wywołała zmianę pojęcia rzeczywistości, niosąc jednocześnie z sobą określone konsekwencje poznawcze i nowe problemy pedagogiczne¹⁴.

Konsekwencje wizualizacji idealnego ciała w wymiarze jednostkowym i społecznym

Twórcy przekazów kultury popularnej proponują pewien obraz świata – wizję, której celem jest narzucenie odbiorcom określonych treści i uzyskanie respektowania proponowanych norm zachowań¹⁵. Przekazy te w znacznej mierze odnoszą się do ciała i praktyk związanych z jego doskonaleniem. Trudno się temu dziwić, skoro człowiek ponowoczesny „jest bardziej cielesny niż duchowy, nastawienie jego jest bardziej hedonistyczne niż kiedykolwiek, więc fakt tej cielesności zaczyna stanowić dziś konstytucyjną cechę człowieczeństwa”¹⁶. Ciało to jednak jest dokładnie zdefiniowane – przede wszystkim musi być piękne, szczupłe i młode. Rozpowszechnieniu kulturowo usankcjonowanego wizerunku ciała od wielu lat sprzyja cywilizacja obrazu, a dostępność i popularność fotografii cyfrowej i programów komputerowych umożliwia retuszowanie, cieniowanie, wygładzanie, koloryzowanie, harmonizowanie i wykonywanie wielu innych zabiegów mających na celu poprawienie obrazu ciała¹⁷. Obrazy ciał prezentowane za pośrednictwem medialnych

¹³ Ibidem.

¹⁴ K. Pankowska: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian...*, s. 88.

¹⁵ M. Troszyński: *Kultura popularna – emancypacja czy zniewolenie? W: Od kontrkultury do popkultury*. Red. M. Golka. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2002, s. 65.

¹⁶ A. Opieczyńska: *Porno-chic, czyli seksualność jako narzędzie komunikacji*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Red. W. Jakubowski, S. Jaskulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011, s. 329.

¹⁷ B. Glinkowska: *Znaczenie środków masowego przekazu w kształtowaniu zachowań wobec ciała i zdrowia współczesnych kobiet i dziewcząt*. W: *Kobieta – zdrowie*

przekazów to często wizerunki idoli kultury popularnej, „gotowe dzieła, idealne, dopracowane pod każdym względem – figury, wagi ciała i proporcji, muskulatury, opalenizny, uzębienia, fryzury, makijażu, stroju etc.”¹⁸ Nowoczesne technologie ułatwiają zatem tworzenie obrazów, które nie mają rzeczywistych odniesień, wykraczają „poza realność, w stronę hiperrealności”¹⁹. Na ile współczesny człowiek jest świadomy tego, że media nie tylko przedstawiają rzeczywistość, lecz także w znacznym stopniu ją kreują, prowadząc wręcz do jej odrealnienia²⁰? Kreacji podlega dzisiaj również ludzkie ciało, tym bardziej że – jak zauważa Zbyszko Melosik – we współczesnej kulturze nie ma ciała naturalnego, jest ono bowiem zawsze definiowane przez procesy kulturowe i społeczne, w trakcie których rodzi się „prawdziwa” wiedza o ciele. Presja społeczna powoduje, że właśnie taka wiedza o ciele jest przez jednostki akceptowana, ma charakter normatywny i dyscyplinujący. Co więcej, wyznacza kryteria analizy, wartościowania i klasyfikowania ciał²¹. Niesie to z sobą określone konsekwencje, determinując – szczególnie w wymiarze jednostkowym – charakter społecznych doświadczeń i wpływając na codzienne funkcjonowanie człowieka.

W kulturze wizualnej ciało stało się głównym nośnikiem tożsamości²². Oznacza to, że tożsamość współczesnego człowieka coraz częściej jest redukowana do ciała²³ i uosabiana przez różne wizualne reprezentacje²⁴. „Wyższe” wartości, duchowość jako wyznaczniki tożsamości przestają mieć znaczenie, ustępując miejsce kultowi ciała²⁵. W efekcie „tożsamość

– ciało. *Perspektywa biopsychospołeczna*. Red. A. Dworak, K. Leksy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014, s. 30.

¹⁸ A. Ostaszewska: *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=666&from=publication> on [dostęp: 20.09.2012], s. 11.

¹⁹ *Koczowanie wśród obrazów...*

²⁰ K. Pankowska: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian...*, s. 89.

²¹ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 13.

²² M. Wasylewicz: *Postrzeganie własnej cielesności w kontekście kultury popularnej – zderzenie wymogów przestrzeni medialnej z rzeczywistością*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne...*, s. 239.

²³ N. Warszawska: *Kreacja idealnych wizerunków, czyli kult ciała w kulturze popularnej*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne...*, s. 227.

²⁴ Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. [T.] 1. Warszawa: PWN, 2004, s. 78–79.

²⁵ E. Wysocka: *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia...*, s. 112.

staje się ciałem”²⁶. W tym kontekście pojawia się pojęcie „somatyzacja tożsamości”, które oznacza ograniczanie tożsamości do ciała, poszukiwanie „wzorców własnego istnienia w wąskiej perspektywie własnej cielesności”²⁷. Pierre Bourdieu wskazuje, że im bardziej ludzie przypisują znaczenie temu, jak wyglądają, tym większa jest presja, aby „tożsamość była opakowana w ciało”²⁸. W takich warunkach społeczno-kulturowych definiowanie ludzkiej wartości tylko i wyłącznie przez pryzmat cielesności jest bardzo powszechne²⁹. Ewa Wysocka zwraca uwagę, iż cielesność jako „najmniej trwały w perspektywie rozwojowej »element« człowieka, stając się wyznacznikiem sensu jego istnienia, musi powodować rozczarowanie i frustracje, stanowiąc źródło zagrożeń autokreacyjnych wynikających ze skupienia się na własnej cielesności, która przemija”³⁰.

W rezultacie opisywanych tendencji w kulturze współczesnej jednostka tworzy swoją tożsamość poprzez budowanie wizerunku własnego ciała, głównie poprzez powszechne dziś praktyki związane z ciałem, takie jak dieta, ćwiczenia fizyczne, korzystanie z solarium, modne ubrania, makijaż, a nawet chirurgia plastyczna³¹. Budowanie swojego wizerunku wymaga zatem sporego wysiłku, wyrzeczeń, dużego nakładu czasu i pieniędzy. Praca ta ma na celu uzyskanie wyglądu zewnętrznego możliwie najbardziej zbliżonego do promowanego wzorca/ideału; na ten wygląd składa się wiele elementów wartościowanych w zależności od indywidualnych preferencji jednostki. Bez wątplenia wygląd zewnętrzny człowieka wywiera zawsze jakiś efekt i określone wrażenie, a im liczniejsza grupa oceniająca, tym surowsze wymagania dotyczące wyglądu. Ponadto im bardziej ciało odpowiada obowiązującym kanonom piękna, tym lepiej jest oceniane i tym większą skupia na sobie uwagę³².

Spółeczna ocena wyglądu zewnętrznego jest niezwykle ważnym czynnikiem wpływającym na to, że wiele osób przywiązuje ogromną wagę do wyglądu ciała i zewnętrznego wizerunku. Często owa zewnętrzność staje się centralnym elementem życia, determinując psychospołeczne funkcjonowanie jednostki. Coraz bardziej widoczna jest również tendencja do ekshibicjonizmu społecznego: okazuje się, że im wygląd zewnętrzny

²⁶ Z. Melosik: *Tożsamość, ciało i władza...*, s. 72.

²⁷ E. Wysocka: *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia...*, s. 100.

²⁸ Podaję za: Ch. Shilling: *Socjologia ciała*. Tłum. M. Skowrońska. Warszawa: PWN, 2010, s. 138.

²⁹ Podaję za: *ibidem*, s. 73.

³⁰ E. Wysocka: *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia...*, s. 100.

³¹ Z. Melosik: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji...*, s. 78–79.

³² A. Opieczyńska: *Porno-chic, czyli seksualność jako narzędzie komunikacji...*, s. 337.

i cielesne atrybuty bardziej zbliżone do ideału i promowanych trendów, tym chętniej ciało jest pokazywane. Michelle Featherstone porównuje obserwowany trend celebrowania ciała do bezwstydnego wystawiania go na pokaz³³. W ten sposób ciało może być uprzedmiotawiane i traktowane w kategoriach produktu. Jeśli produkt ma zwrócić uwagę i zyskać społeczną aprobatę, to musi być piękny, modny i fascynujący. Oznacza to, że współczesny człowiek ma wręcz obowiązek pracy nad własnym ciałem zgodnie z wytycznymi kulturowymi – wszystko po to, aby zostać nagrodzonym za swój wysiłek sympatią i pożądaniem seksualnym³⁴.

Atrakcyjność fizyczna jest dziś bardzo ważnym elementem funkcjonowania człowieka, co potwierdzają liczne dane empiryczne³⁵. Problem pojawia się w sytuacji, gdy wygląd zewnętrzny człowieka znacznie odbiega od promowanego i preferowanego społecznie obrazu idealnego ciała. Skutki tego są doskonale widoczne wśród osób z nadmierną masą ciała – w niektórych grupach społecznych osoby te skazane są na wykluczenie i stygmatyzację. Współcześnie stwierdza się nawet istnienie „społecznego stereotypu osoby otyłej”, osoby z nadmierną masą ciała uważane są bowiem często za mało atrakcyjne, przypisuje się im gorsze cechy charakteru (takie jak: brak silnej woli, samokontroli oraz dbałości o siebie) jak również gorsze kwalifikacje zawodowe. Jednocześnie wspomniany stereotyp osoby otyłej jest przez psychologów przypisywany do kategorii bardziej ogólnej, mianowicie stereotypu osoby nieatrakcyjnej³⁶. Fakt ten nie pozostaje bez znaczenia dla wielu osób niezadowolonych ze swojego wyglądu zewnętrznego, a w szczególności z masy swojego ciała.

W wymiarze jednostkowym konsekwencjami nieustannego oddziaływania obrazów idealnego ciała mogą być zarówno zaburzenia odżywiania, jak i inne formy zachowań i postaw, których źródłem jest najczęściej brak akceptacji i nieprawidłowości w postrzeganiu własnej osoby³⁷. Wśród zaburzeń mających swoje źródło w braku akceptacji wyglądu swojego ciała można wymienić: tanoreksję (nadmierne korzystanie z solarium), bigoreksję (dążenie do powiększenia masy mięśniowej), ortoreksję (restrykcyjne przywiązanie do spożywania tzw. zdrowej żywności)³⁸. Społeczny nakaz bycia szczupłą w przypadku kobiet i umięśnionym w przypadku

³³ Podają za: *ibidem*.

³⁴ *Ibidem*, s. 330.

³⁵ Zob. np. K. Leksy: *Negatywne skutki wizualizacji kobiecego ciała w kulturze współczesnej*. „Auxilium Sociale Novum” 2008, nr 1-2, s. 77-94.

³⁶ J. Radoszewska: *Problem otyłości w teoriach i badaniach psychologicznych*. „Nowiny Psychologiczne” 1993, nr 4, s. 108.

³⁷ M. Karkowska, T. Skalski: *Kultura – socjalizacja – tożsamość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010, s. 175.

³⁸ *Ibidem*.

mężczyzn wpływa nie tylko na pojawienie się zaburzeń odżywiania, lecz także na zwiększone spożycie przez coraz młodsze osoby środków zwiększających masę mięśniową³⁹. Ponadto wśród zachowań, które są związane z ciałem, wymienia się przymus odchudzania niebędący anoreksją, odmładzanie twarzy i ciała za pomocą zabiegów kosmetyczno-chirurgicznych czy chociażby wymiany garderoby⁴⁰. Celem wszystkich tych zabiegów jest dążenie do uzyskania wizerunku, który w możliwie największym stopniu odpowiada prezentowanym w kulturze wizualnej obrazom ciała.

Dorastanie w kulturze wizualnej

Nie ulega wątpliwości, że współczesna młodzież dorasta i żyje w świecie, który zdominowały media, a rzeczywistość, którą tworzą współczesne media, jest dla tej grupy społecznej bardzo atrakcyjna⁴¹. Wydaje się, że młodzi ludzie bez trudu odnajdują się i funkcjonują w dzisiejszym świecie, a dorastając w społeczeństwie zdominowanym przez kulturę popularną, mają świadomość znaczenia ciała i seksualności, społecznych ocen z tym związanych oraz wykazują dużą umiejętność autopromocji. Można wręcz stwierdzić, iż współczesna młodzież, dorastając w kulturze wizualnej, poniekąd sama tworzy opisywaną rzeczywistość, zamieszczając obrazy głównie w Internecie – w postaci niezliczonej ilości zdjęć, a także filmów ze swoim udziałem. W efekcie u młodego człowieka może wykształcić się przekonanie, że jego wartość uzależniona jest od liczby tzw. lajków pod zamieszczanymi obrazami, pochlebnych komentarzy i liczby wyświetleń zdjęć umieszczonych w galerii. Na tak kruchej podstawie młodzież może budować swoją samoocenę, o której w tych warunkach decyduje internetowa publiczność i pochodzące od niej informacje⁴².

Niepokoić może jeszcze inne zjawisko związane z zamieszczaniem obrazów swojego ciała w przestrzeni wirtualnej, głównie na portalach społecznościowych. Okazuje się, że umieszczane w sieci przez dzieci i młodzież zdjęcia przedstawiają ich bohaterów w „różnorodnych sytuacjach”⁴³.

³⁹ Ch. Shilling: *Socjologia ciała...*, s. 123.

⁴⁰ M. Karkowska, T. Skalski: *Kultura – socjalizacja – tożsamość...*, s. 175–176.

⁴¹ M. Wrońska: *Kultura medialna jako element konstruowania własnej tożsamości i stylu życia adolescentów w „płynnej nowoczesności”*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne...*, s. 44.

⁴² K. Leksy: *Ekshibicjonizm społeczny w przestrzeni wirtualnej – rozważania społeczno-pedagogiczne*. „Chowanna” 2014, T. 1 (42), s. 305–318.

⁴³ A. Andrzejewska: *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin, 2014, s. 158.

Trudno nie zgodzić się z Anną Opieczyńską, która pisze, że obecnie „Środkiem wyrazu stały się konfiguracje ciała wyzwalamy pytanie o granice moralności, wyzywające pozy, śmiałe reakcje na podteksty”⁴⁴.

Presja wyglądu jest dziś tak duża, że wielu młodych ludzi sądzi, iż sympatię i popularność wśród rówieśników może zapewnić przede wszystkim atrakcyjny wygląd⁴⁵. Co więcej, istnieje bardzo silny pozytywny związek między poziomem atrakcyjności fizycznej a poczuciem Ja. Zjawisko to jest szczególnie wyraźnie widoczne w krytycznym dla postrzegania własnej atrakcyjności okresie dojrzewania – pomiędzy IV klasą szkoły podstawowej a szkołą średnią. Ocena własnej atrakcyjności zmniejsza się z upływem czasu⁴⁶, a kojarzenie wyglądu z poczuciem satysfakcji i sukcesu czyni obecnie już 12–14-letnie dziewczęta niewolnicami lansowanych powszechnie cudownych diet czy środków zapewniających wieczną młodość⁴⁷. Nastolatki, przeżywając liczne stresy związane z poszukiwaniem własnego Ja, ze współzawodniczeniem z rówieśnikami, wiele energii poświęcają trosce o własny wygląd⁴⁸. Jednocześnie należy mocno podkreślić, że stawianie w centrum ciała i jego wyglądu nie jest dziś domeną wyłącznie dziewcząt i kobiet. Mechanizmy manipulacji dotyczącej idealnego ciała stosowane są także w przypadku mężczyzn⁴⁹ i młodych chłopców. Są oni coraz częściej przejęci wyglądem swoich ciał i dążą do uzyskania wyidealizowanego obrazu perfekcyjnego ciała⁵⁰. Można zatem stwierdzić, że również męska tożsamość wyraża się poprzez ciało i obejmuje różne sfery jego doskonalenia (na przykład trening siłowy, sporty ekstremalne) oraz różne przejawy somatyzacji (tataże, piercing)⁵¹. Badacze zjawiska zauważają, że w procesie formowania męskiej tożsamości zmniejsza się

⁴⁴ A. Opieczyńska: *Porno-chic, czyli seksualność jako narzędzie komunikacji...*, s. 338.

⁴⁵ A. Ostaszewska: *Popkulturowe ramy tożsamości...*, s. 10.

⁴⁶ J. Surzykiewicz: *Współczesne dziewczyny nie mają problemów? Obraz współczesnych nastolatek i jego znaczenie w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziewczętami*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetad ata?id=665&from=publication> [dostęp: 20.09.2012], s. 17.

⁴⁷ K. Sitnik: *Psychologia kobiety*. W: *Psychologia. Podręcznik dla studentów kierunków medycznych*. Red. A. Trzeciecka-Green. Kraków: Universitas, 2006, s. 289.

⁴⁸ J. Borysenko: *Księga życia kobiety. Ciało – psychika – duchowość*. Przekł. S. Pikiel. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2002 – podaję za: K. Sitnik: *Psychologia kobiety...*, s. 292.

⁴⁹ A. Ostaszewska: *Popkulturowe ramy tożsamości...*, s. 11.

⁵⁰ *Changing Men. New Directions in Research on Men and Masculinity*. Ed. M. Kimmel. Newbury Park: Sage Publications Inc, 1987 – podaję za: Ch. Shilling: *Socjologia ciała...*, s. 47–48.

⁵¹ M. Karkowska, T. Skalski: *Kultura – socjalizacja – tożsamość...*, s. 181.

współcześnie znaczenie roli „żywiciela rodziny”, a w zamian zwiększa się znaczenie konsumpcji, której centrum stanowi troska o wygląd zewnętrzny ciała⁵²; ciało mężczyzny – podobnie jak ciało kobiece – podlega społecznej krytyce i ocenie⁵³. Warto również nadmienić, że zainteresowanie wyglądem ciała jest obserwowane u coraz młodszych dzieci; wiek, w którym doświadczany jest niepokój związany z wagą i kształtem ciała, wydaje się obniżać⁵⁴.

Znaczenie edukacji w nabywaniu kompetencji medialnych

Wpływu środków masowego przekazu na życie człowieka nie sposób przecenić, te bowiem „dostarczają informacji, kreują wizję świata, rozbudzają emocje i potrzeby, kształtują postawy, wpływają na zachowania. Ludzie dowiadują się z prasy i książek, radia i telewizji, jak powinni się zachowywać w sytuacjach codziennych i kryzysowych, jak należy interpretować przedstawione im fakty, kto jest autorytetem, a kto nie, co jest normalne bez względu na to, co to znaczy i dla kogo, do czego powinni aspirować, biorąc pod uwagę ich płeć, religię, przynależność narodową, identyfikację polityczną”⁵⁵. Podobnie jest w kwestii promowania określonego wizerunku ciała – środki masowego przekazu odgrywają tu ogromną rolę. Jak twierdzi Zbyszko Melosik, to one konstruują obraz pożądanego sylwetki, kształtu i wagi ciała. Propagując określony model w tym zakresie i tworząc powszechne standardy, środki masowego przekazu w dużym stopniu wpływają na postrzeganie własnego ciała przez człowieka⁵⁶. Równocześnie nadawcy wielu komercyjnych przekazów medialnych starają się wmówić jednostce, że poprzez zmianę zewnętrznego wizerunku dokona się „psychiczna transformacja” i chociaż – jak zauważają Magda Karkowska i Tomasz Skalski – programy tego typu zawierają treści o charakterze doradczym czy informacyjnym, to jednocześnie większość z nich uczy tylko tego, w jaki sposób wyeksponować siebie i wykorzystać wy-

⁵² Ch. Shilling: *Socjologia ciała...*, s. 48.

⁵³ A. Ostaszewska: *Popkulturowe ramy tożsamości...*, s. 11.

⁵⁴ S. Grogan: *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*. London: Routledge, 1999 – podaje za: Ch. Shilling: *Socjologia ciała...*, s. 22.

⁵⁵ R. Siemieńska: *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata. W: Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1997, s. 9.

⁵⁶ Z. Melosik: *Tyrania szczupłego ciała i jej konsekwencje*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń-Poznań: Edytor, 1999, s. 140.

stylizowany wizerunek do – zwykle chwilowej – poprawy samopoczucia. Tymczasem „prawdziwe, edukacyjne oddziaływanie tego rodzaju produkcji jest zwyczajnie niemożliwe, ponieważ zmiana w nas samych nigdy nie następuje samoistnie, z dnia na dzień, ani pod wpływem zewnętrznej motywacji”⁵⁷.

Różnorodność oddziaływań medialnych i sposobów, w jakich kształtowane są wyobrażenia o sobie i wzorcach wyglądu, urody, jest ogromna. Bez wątplenia podatność na te oddziaływania stanowi kwestię indywidualną i zależy od wieku, płci, poziomu i rodzaju wykształcenia, hierarchii wyznawanych wartości. Niemniej jednak dziś chyba trudno znaleźć człowieka całkowicie odpornego na medialne manipulacje, wszechobecne perswazyjne obrazy idealnego ciała, wzorce dotyczące ogólnego wyglądu, sylwetki, strojów czy preferowanego sposobu życia⁵⁸. Jednak ludzie wychowani w różnych warunkach społeczno-kulturowych odmiennie interpretują ten sam obraz. Ważna zatem okazuje się umiejętność odczytywania komunikatów wizualnych, która jest/powinna być nabywana w procesie socjalizacji⁵⁹. Nie ulega wątpliwości, że w zastanej rzeczywistości społeczno-kulturowej, wyznaczonej przyspieszonym rozwojem i ekspansją techniki cyfrowej, należy poszukiwać „odmiennych, bardziej adekwatnych do nowej sytuacji refleksji teoretycznych oraz nowych formuł edukacyjnych”⁶⁰. Stąd też jednym z zadań instytucji edukacyjnych powinno być przekazywanie wiedzy w zakresie korzystania z mediów, tak aby młody człowiek „potrafił krytycznie odnosić się do ich treści i możliwości”⁶¹. Zdaniem Marty Wrońskiej, „o efektywności pracy ucznia z mediami możemy mówić wówczas, gdy uczeń racjonalnie i konstruktywnie będzie korzystał z przekazów medialnych, a to jest już domeną kultury medialnej”⁶². Jednym z jej komponentów jest wiedza o mediach – ich roli, funkcjach i znaczeniu⁶³. W tym kontekście coraz częściej pojawia się pojęcie „alfabetyzm medialny”, definiowane zazwyczaj jako „umiejętność interpretacji tekstów medialnych poprzez analizowanie i ewaluację różnych form komunikacyjnych oraz umiejętność tworzenia tekstów medialnych”⁶⁴. Należy jednak podkreślić, że w dobie dominacji kultury popularnej ważna będzie przede wszystkim taka edukacja

⁵⁷ M. Karkowska, T. Skalski: *Kultura – socjalizacja – tożsamość...*, s. 180–181.

⁵⁸ Ibidem, s. 184.

⁵⁹ N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja...*, s. 173.

⁶⁰ K. Pankowska: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian...*, s. 99.

⁶¹ M. Wrońska: *Kultura medialna jako element konstruowania własnej tożsamości...*, s. 46.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem, s. 45.

⁶⁴ N. Pater-Ejgierd: *Kultura wizualna a edukacja...*, s. 176.

medialna, której strategicznym elementem byłoby nabywanie umiejętności krytycznej interpretacji i oceny przekazu wizualnego⁶⁵. Profesor Andrzej Gwóźdź w rozmowie z Andrzejem Gontarzem przekonuje, że należy wychować świadomych, aktywnych uczestników kultury obrazu. „Trzeba uczyć umiejętności odczytywania obrazów, umiejętności korzystania z nich w różnych sferach życia społecznego. Chodzi o to, żeby nie uciekać od obrazów, z góry nie nastawiać się do nich negatywnie, lecz kształcić i przygotowywać ludzi do uczestnictwa w tym nowym układzie kulturowym”⁶⁶. Ponadto cytowany autor podkreśla, że „w każdym z obrazów jest zawarty pewien program – w tym sensie, że te obrazy czemuś służą, wyrażają jakąś intencję. Jest to ewidentne w przekazach reklamowych, bo tam nadawca oczekujący naszej określonej reakcji jest łatwy do ustalenia. W innych klasach obrazów nie jest tak rozpoznawalny, aczkolwiek w obrazach tych również bardzo wyraźne są ślady nadawców. Żyjemy w epoce obrazów, które nieustannie chcą od nas pewnych spodziewanych, oczekiwanych zachowań. Ale tak jest w gruncie rzeczy ze wszystkimi wytworami kulturowymi”⁶⁷. Warto więc nauczyć się krytycznego odbioru przekazów obrazowych po to, aby uniknąć potencjalnych pułapek w nich zawartych⁶⁸, w szczególności tych odnoszących się do ludzkiego ciała.

Bibliografia

- Andrzejewska A.: *Dzieci i młodzież w sieci zagrożeń realnych i wirtualnych. Aspekty teoretyczne i empiryczne*. Warszawa: Difin, 2014.
- Bieńko M.: *Niedyskretny urok ciała i seksu w formacie medialnym*. W: *Przemiany seksualności*. Red. M. Kaczorek, K. Stachura. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2009.
- Borysenko J.: *Księga życia kobiety. Ciało – psychika – duchowość*. Przekł. S. Pikiel. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, 2002.
- Changing Men. New Directions in Research on Men and Masculinity*. Ed. M. Kimmel. Newbury Park: Sage Publications Inc, 1987.
- Debord G.E.: *The Society of the Spectacle*. 1967. <http://library.nothingness.org/articles/SI/en/display/16>.
- Glinkowska B.: *Znaczenie środków masowego przekazu w kształtowaniu zachowań wobec ciała i zdrowia współczesnych kobiet i dziewcząt*. W: *Kobieta – zdrowie – ciało. Perspektywa biopsychospołeczna*. Red. A. Dworak, K. Leksy. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2014.

⁶⁵ Ibidem, s. 176, 209.

⁶⁶ *Koczowanie wśród obrazów...*

⁶⁷ Ibidem.

⁶⁸ Ibidem.

- Górnik-Durose M., Mróz B., Zawadzka A.M.: *Zakończenie. Współczesna oferta supermarketu szczęścia – nowe zjawiska w zachowaniach konsumenckich. Trójgłos interdyscyplinarny*. W: *W supermarkecie szczęścia. O różnorodności zachowań konsumenckich w kontekście jakości życia*. Red. M. Górnik-Durose, A.M. Zawadzka. Warszawa: Difin, 2012.
- Grogan S.: *Body Image: Understanding Body Dissatisfaction in Men, Women, and Children*. London: Routledge, 1999.
- Karkowska M., Skalski T.: *Kultura, socjalizacja, tożsamość*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Koczowanie wśród obrazów. Z profesorem Andrzejem Gwoździem, kierownikiem Zakładu Filmoznawstwa i Wiedzy o Mediach w Instytucie Nauk o Kulturze Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, rozmawia Andrzej Gontarz. <http://www.computerworld.pl/artykuly/281754/Koczowanie.wsrod.obrazow.html> [dostęp: 21.11.2014].
- Leksy K.: *Ekshibicjonizm społeczny w przestrzeni wirtualnej – rozważania społeczno-pedagogiczne*. „Chowanna” 2014, T. 1 (42).
- Leksy K.: *Negatywne skutki wizualizacji kobiecego ciała w kulturze współczesnej*. „Auxilium Sociale Novum” 2008, nr 1–2.
- Lepa A.: *Pedagogika mass mediów*. Wyd. 2. poszerz. Łódź: Archidiecezjalne Wydawnictwo Łódzkie, 2000.
- Melosik Z.: *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*. W: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski. [T.] 1. Warszawa: PWN, 2004.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza. Teksty kulturowe jako (kon)teksty pedagogiczne*. Poznań–Toruń: Edytor, 1996.
- Melosik Z.: *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2010.
- Melosik Z.: *Tyrania szczupłego ciała i jej konsekwencje*. W: *Ciało i zdrowie w społeczeństwie konsumpcji*. Red. Z. Melosik. Toruń–Poznań: Edytor, 1999.
- Opieczyńska A.: *Porno-chic, czyli seksualność jako narzędzie komunikacji*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Red. W. Jakubowski, S. Jaskulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Ostaszewska A.: *Popkulturowe ramy tożsamości. Media, kultura popularna, internet jako nowe środowiska kształtowania tożsamości*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=666&from=publication> [dostęp: 20.09.2012].
- Pankowska K.: *Kultura – sztuka – edukacja w świecie zmian. Refleksje antropologiczno-pedagogiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, 2013.
- Pater-Ejgierd N.: *Kultura wizualna a edukacja*. Poznań: Fundacja Tranzyt, 2010.

- Radoszewska J.: *Problem otyłości w teoriach i badaniach psychologicznych*. „Nowiny Psychologiczne” 1993, nr 4.
- Shilling Ch.: *Socjologia ciała*. Tłum. M. Skowrońska. Warszawa: PWN, 2010.
- Siemieńska R.: *Środki masowego przekazu jako twórcy obrazu świata*. W: *Portrety kobiet i mężczyzn w środkach masowego przekazu oraz podręcznikach szkolnych*. Red. R. Siemieńska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, 1997.
- Sitnik K.: *Psychologia kobiety*. W: *Psychologia. Podręcznik dla studentów kierunków medycznych*. Red. A. Trzcieniecka-Green. Kraków: Universitas, 2006.
- Surzykiewicz J.: *Współczesne dziewczyny nie mają problemów? Obraz współczesnych nastolatek i jego znaczenie w pracy edukacyjno-wychowawczej z dziewczętami*. Ośrodek Rozwoju Edukacji, 2012. <http://www.bc.ore.edu.pl/dlibra/docmetadata?id=665&from=publication> [dostęp: 20.09.2012].
- Troszyński M.: *Kultura popularna – emancypacja czy zniewolenie?* W: *Od kontrkultury do popkultury*. Red. M. Golka. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 2002.
- Warszawska N.: *Kreacja idealnych wizerunków, czyli kult ciała w kulturze popularnej*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Red. W. Jakubowski, S. Jaskulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Wasylewicz M.: *Postrzeganie własnej cielesności w kontekście kultury popularnej – zderzenie wymogów przestrzeni medialnej z rzeczywistością*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Red. W. Jakubowski, S. Jaskulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Wrońska M.: *Kultura medialna jako element konstruowania własnej tożsamości i stylu życia adolescentów w „płynnej nowoczesności”*. W: *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne*. Red. W. Jakubowski, S. Jaskulska. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2011.
- Wysocka E.: *Zagrożenia społeczno-kulturowe dla rozwoju młodego pokolenia*. W: *Dzieci i młodzież w niegościnnym świecie. Zagrożenia rozwojowe i społeczne*. Red. E. Wysocka. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2012.

Karina Leksy

The Body in Visual Culture: Selected Contexts

Summary: Modern man is exposed to countless images, mainly products of the pop culture. Generally, the reception of these does not require a great intellectual effort; visual content is easily absorbed by a mass recipient. Dominant in this visual content is the body whose “shape” is determined by social and cultural processes. A repeated exposure to images of an ideal body propagated by the western culture results in this image being internalized and conceived as a model, especially by young people. Consequently, young people define and evaluate themselves by the appearance of their body, simultaneously making many efforts to improve this appearance and social presentation. This behaviour can, however, cause various negative consequences both for an individual and society. The author’s awareness that the images of the body presented by the media usually do not reflect reality makes her emphasize the need to develop a strategy in media education promoting critical interpretation and evaluation of the visual coverage.

Key words: visual culture, mass media, body, media education

Karina Leksy

Der Körper in der visuellen Kultur – ausgewählte Kontexte

Zusammenfassung: Der Mensch von heute ist dem Einfluss von unüberschaubarer Menge von den Bildern – Produkten der Popkultur, ausgesetzt. Der Empfang von dieser Übermittlung erfordert keine großen intellektuellen Bemühungen; visuelle Inhalte gelangen zwar sehr leicht an den Massenempfänger. Die vorherrschende Stellung unter den visuellen Übermittlungen hat der Körper, dessen „Gestalt“ durch Gesellschafts- und Kulturprozesse determiniert ist. Wiederholte Konfrontation des Menschen mit dem in abendländischer Kultur verbreiteten Bild vom idealen Körper verursacht, dass dieses Bild besonders von jungen Menschen internationalisiert wird und ihr Leben beeinflusst. Die Jugend betrachtet und definiert sich selbst und andere Menschen vom Standpunkt des Aussehens und macht alles Mögliche, um ihren Körper und dessen Aussehen zu perfektionieren. Solche Handlungen können aber auch verschiedene negative Folgen sowohl im persönlichen als auch gesellschaftlichen Ausmaß nach sich ziehen. Es ist der Verfasserin bewusst, dass die in Massenmedien präsentierten Körper meistens die Wirklichkeit nicht widerspiegeln, deshalb hält sie für unentbehrlich eine solche mediale Bildung, die sich eine kritische Interpretation und Beurteilung der visuellen Übermittlung zum Ziel setzen würde.

Schlüsselwörter: visuelle Kultur, Massenmedien, Körper, mediale Bildung



Magdalena Hyla

Uniwersytet Śląski

Wybrane aspekty kultury wizualnej a obraz i akceptacja ciała Implikacje behawioralne

Wprowadzenie

Kultura wizualna a niezadowolenie z ciała

We współczesnej kulturze, określanej mianem kultury konsumpcji, człowiek został sprowadzony do roli konsumenta, mającego wybierać to, co łatwe, proste i szybkie¹. Konsumpcja nie oznacza jedynie aktu zaspakajania potrzeb, lecz pozwala na poszukiwanie doznań² i stanowi nieodłączną część codziennego funkcjonowania człowieka. Rozwój globalnej kultury konsumpcji wiąże się z przemianami ostatnich dekad, szczególnie rozwojem telewizji, sieci komputerowych i Internetu, a za główne nośniki wartości i ideałów współczesnej kultury uznaje się telewizję, przemysł filmowy i fonograficzny, reklamę oraz Internet³. W związku z tym coraz częściej można spotkać się z określeniem współczesnej kultury mianem kultury wizualnej, w której człowiek-konsument poszukuje informacji, znaczeń i przyjemności poprzez kontakt z wizualną technologią⁴.

¹ *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu. Psychologiczne ścieżki współzależności.* Red. A. Zawadzka, M. Górnik-Durose. Sopot: GWP, 2010.

² B. Mróz: *Dyskretny urok konsumpcjonizmu. Szkic do portretu konsumenta XXI wieku.* W: *Życie w konsumpcji...*

³ Ibidem.

⁴ N. Mirzoeff: *What is Visual Culture?* In: Idem: *The Visual Culture Reader.* London: Routledge, 1998.

Jednym z najbardziej interesujących obszarów badawczych, w których dostrzega się wpływ kultury wizualnej (wartości i obrazów popularyzowanych przez media) na człowieka, jest sfera związana z obrazem własnego ciała. Liczne badania wskazują na negatywny wpływ kreowanego przez media⁵ ideału wyglądu na obraz własnego ciała człowieka (największy w grupie młodych kobiet⁶). Wpływ ten odbywa się między innymi poprzez takie mechanizmy, jak internalizacja, uprzedmiotowienie siebie oraz porównywanie swojego wyglądu z wyglądem innych osób oraz promowanym wyglądem idealnym.

Internalizacja jest przyjmowaniem jako własne kreowanych przez media wizerunków oraz informacji dotyczących ideałów wyglądu; ma to miejsce do tego stopnia, że osoba pragnie zrealizować te ideały i angażuje się w zachowania, które do tego mają prowadzić⁷. Ideały sylwetki są jednak skrajnie trudne do osiągnięcia – u kobiet, które aspirują do tego, by te ideały zrealizować, najczęściej dochodzi do niepowodzenia. Przeradza się ono w negatywną postawę względem swojego ciała i niezadowolenie z niego⁸, a także poczucie wstydu⁹. Wyniki badań sugerują, że w przypadku mężczyzn mechanizm internalizacji nie odgrywa tak dużej roli¹⁰.

W teorii uprzedmiotowienia¹¹ zakłada się, że obecność w mediach obrazów prezentujących kobiety jako obiekty seksualne sprzyja uprzedmiotowieniu tej płci. Osoba przejawiająca wysoki poziom uprzedmiotowienia traktuje swoje ciało jak przedmiot, który istnieje do użytku i dla przyjemności innych, a także myśli o swoim ciele oraz ocenia je jedynie z perspektywy atrybutów związanych z atrakcyjnością i wyglą-

⁵ S. Grabe, L. Ward, J. Hyde: *The Role of the Media in Body Image Concerns Among Women: A Meta-Analysis of Experimental and Correlational Studies*. „Psychological Bulletin” 2008, no. 124.

⁶ R. Ata, A. Ludden, M. Lally: *The Effects of Gender and Family, Friend, and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image During Adolescence*. „Journal of Youth & Adolescence” 2007, no. 56.

⁷ H. Keery et al.: *The Sociocultural Internalization of Appearance Questionnaire – Adolescents (SIAQ-A): Psychometric Analysis and Normative Data for Three Countries*. „Eating and Weight Disorders” 2004, no. 1(9).

⁸ G. Cafri et al.: *The Influence of Sociocultural Factors on Body Image: A Meta-Analysis*. „Clinical Psychology: Science and Practice” 2005, no. 12.

⁹ K. Harrison, B. Fredrickson: *Women’s Sports Media, Self-Objectification, and Mental Health in Black and White Adolescent Females*. „Journal of Communication” 2003, no. 53.

¹⁰ D. Hargreaves, M. Tiggeman: *Idealized Media Images and Adolescent Body Image: „Comparing” Boys and Girls*. „Body Image” 2004, no. 1.

¹¹ B. Fredrickson, T. Roberts: *Objectification Theory*. „Psychology of Women Quarterly” 1997, no. 21.

dem¹². To kobiety są częściej prezentowane jako obiekty seksualne w mediach; mężczyźni są grupą w mniejszym stopniu narażoną na mechanizm uprzedmiotowienia¹³.

Według Teorii Porównań Społecznych¹⁴, ludzie mają wrodzoną tendencję do ewaluacji swoich opinii i umiejętności. Porównywanie swojego wyglądu z wyglądem innych osób jest silnie powiązane z negatywnym obrazem własnego ciała w grupie kobiet¹⁵. W grupie mężczyzn przeprowadzono niewiele badań dotyczących porównań związanych z wyglądem, lecz badania te wskazują, że porównania swojego wyglądu z wyglądem innych mają podobny wzorzec w grupach mężczyzn i kobiet¹⁶. W ostatnich latach zauważono, że w procesie porównywania swojego wyglądu z wyglądem innych odgrywają rolę internetowe portale społecznościowe. Badania wykazują, że zarówno całkowita aktywność na portalu Facebook¹⁷, jak i aktywność powiązana ze zdjęciami¹⁸ (częsta zmiana zdjęć profilowych, oglądanie zdjęć znajomych) wiążą się negatywnie z oceną swojego ciała.

Wydaje się, że relację między propagowaniem w mediach ideałów sylwetki a zadowoleniem z ciała można rozpatrywać także pod kątem wyznaczanych przez jednostkę wartości odnoszących się do ogólnego funkcjonowania, a nie jedynie do aspektu cielesnego. Kultura konsumpcjonizmu, wspierana przez wizualne przekazy, promuje wartości materialistyczne¹⁹. Tim Kasser i Richard M. Ryan²⁰ zaproponowali podejście, w którym wartości – cele życiowe – można podzielić na dwa typy: wartości wewnętrzne (na przykład aktywność społeczna, dobre relacje z bliskimi) oraz warto-

¹² B. Fredrickson et al.: *That Swimsuit Becomes You: Sex Differences in Self-Objectification, Restrained Eating, and Math Performance*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, no. 75(1).

¹³ B. Fredrickson, T. Roberts: *Objectification Theory...*

¹⁴ L. Festinger: *A Theory of Social Comparison Processes*. „Human Relations” 1954, no. 7.

¹⁵ T. Myers, J. Crowther: *Social Comparison as a Predictor of Body Dissatisfaction: A Meta-Analytic Review*. „Journal of Abnormal Psychology” 2009, no. 118(4).

¹⁶ Podaję za: L. Schaefer: *The Development and Validation of the Physical Appearance Comparison Scale-Revised (PACS-R)*. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4575> [15.11.2014].

¹⁷ M. Tiggemann, J. Miller: *The Internet and Adolescent Girls' Weight Satisfaction and Drive for Thinness*. „Sex Roles” 2010, no. 63.

¹⁸ E. Meier, J. Gray: *Facebook Photo Activity Associated with Body Image Disturbance in Adolescent Girls*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2013, no. 10(10).

¹⁹ T. Kasser: *Materialism and its Alternatives*. W: *Życie w konsumpcji...*

²⁰ T. Kasser, R. Ryan: *A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1993, no. 65.

ści zewnętrzne (tzw. *image, money, fame* – wizerunek, pieniądze, sława). Przywiązywanie dużej wagi do realizacji wartości zewnętrznych może powodować ignorowanie własnych potrzeb (w tym zaniedbywanie zdrowia) i prowadzi do poczucia niższej jakości życia²¹. Można przewidywać, że duże zaangażowanie w realizację wartości zewnętrznych będzie wspierało funkcjonowanie mechanizmów internalizacji, uprzedmiotowienia oraz porównywania i wiązało się z mniejszym zadowoleniem z ciała.

Niezadowolenie z ciała i implikacje tego niezadowolenia

Badania CBOS z 2003 roku wskazują, że około 27% Polaków jest niezadowolonych ze swojego wyglądu²². W tej grupie 56% kobiet i 44% mężczyzn odczuwa potrzebę zmiany w swoim wyglądzie, na przykład zmniejszenia wagi (kobiety) lub zwiększenia masy mięśniowej (mężczyźni). Zjawisko to jest niepokojące, jeśli weźmiemy pod uwagę współwystępowanie negatywnej samooceny w zakresie wyglądu z niezadowoleniem z innych sfer życia. Badania Anny Karolczak, Jarosława Kulbata i Alicji Głębockiej²³ wskazują, że niezadowolenie z ciała wiąże się z poczuciem niskiej jakości życia (brak poczucia akceptacji otoczenia), deficytami w sferze poznawczej (brak poczucia kontroli, niezdolność realizowania planów życiowych) oraz emocjonalnej (pesymizm, obniżony nastrój). Negatywna ocena ciała wiąże się też silnie ze sferą behawioralną – do najbardziej powiązanych z oceną ciała zachowań należy stosowanie różnorodnych metod kontroli wagi ciała (ćwiczenia fizyczne, ograniczanie posiłków lub rezygnacja z nich, prowokowanie wymiotów, zażywanie tabletek hamujących apetyt i środków przeczyszczających)²⁴. Negatywny obraz ciała wiąże się także z częstszym angażowaniem się w kupowanie ubrań, kosmetyków i częstsze korzystanie z usług kosmetycznych²⁵. Poczucie niezadowolenia z ciała pozostaje w relacji ze specyficznym stylem życia, który toczy się wokół unikania nieprzyjemnych myśli, emocji i sytua-

²¹ P. Schmuck, T. Kasser, R. Ryan: *Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-being in German and U.S. College Students*. „Social Indicators Research” 2000, no. 50.

²² Centrum Badania Opinii Społecznej: *Stosunek do własnego ciała – ideał pięknej kobiety i przystojnego mężczyzny*. Komunikat z badań. Warszawa, październik 2003. BS/152/2003. www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2003/K_152_03.PDF [dostęp: 7.12.2015], s. 3.

²³ A. Karolczak, J. Kulbat, A. Głębocka: *Zadowolenie z własnego ciała a treść przekonań o sobie*. „Psychologia Jakości Życia” 2002, nr 1(2).

²⁴ A. Głębocka: *Niezadowolenie z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009; A. Brytek-Matera: *Obraz ciała – obraz siebie*. Warszawa: Difin, 2008.

²⁵ A. Brytek-Matera: *Obraz ciała – obraz siebie...*

cji związanych z wyglądem²⁶, a prowadzi do zachowań unikowych (na przykład unikania spotkań towarzyskich, na których mógłby być oceniany wygląd)²⁷. Krańcowo negatywne postawy wobec własnego ciała stanowią także kryterium diagnostyczne i nieodłączny element zaburzeń psychicznych związanych z odżywianiem²⁸.

Akceptacja siebie jako odpowiedź na niezadowolenie ze swojego wyglądu i implikacje tego niezadowolenia

Nie od dziś wiadomo, że akceptacja siebie, troska o siebie i życzliwość dla samego siebie stanowią klucz do dobrostanu psychicznego. Jednak dopiero w latach dziewięćdziesiątych XX wieku zauważalny stał się w psychologii trend teoretyczny poszukiwania zdrowej postawy wobec samego siebie²⁹, alternatywny dla samooceny globalnej i szczegółowej (na przykład oceny swojego ciała). W ramach tego nurtu proponowano interesujące konceptualizacje, takie jak *self-respect*, *self-efficacy* czy *self-compassion*³⁰, a w ramach tzw. terapii behawioralnych trzeciej generacji zwrócono szczególną uwagę na akceptację (por. Terapia Akceptacji i Zaangażowania³¹). Wszystkie te podejścia silnie podkreślają podmiotowość człowieka oraz fakt, że niedoskonałość jest wpisana w ludzką kondycję, a nieustanna praca nad zmianą sytuacji przynosi bardzo często mniejsze korzyści niż umiejętność zaakceptowania niedoskonałości i zaangażowane działanie³².

Akceptacja siebie i życzliwość dla siebie odgrywają istotną rolę w obszarze zadowolenia z ciała. Współczucie dla siebie (*self-compassion*) stanowi istotny predyktor zaabsorbowania wyglądem oraz wagą (im wyższy poziom współczucia dla siebie, tym niższe zaabsorbowanie wyglądem oraz wagą) i jest związane z niższym poziomem poczucia winy z powodu jedzenia³³. Laura Avalos, Tracy L. Tylka i Nichole Wood-Barca

²⁶ J. Rosen et al.: *Development of a Body Image Avoidance Questionnaire*. „A Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1991, no. 3(1).

²⁷ Ibidem.

²⁸ A. Brytek-Matera, A. Rybicka-Klimczyk: *Wizerunek ciała w anoreksji i bulimii psychicznej*. Warszawa: Difin, 2009.

²⁹ Por. I. Dzwonkowska: *Współczucie wobec samego siebie a inne wymiary osobowości oraz emocjonalne funkcjonowanie ludzi*. „Czasopismo Psychologiczne” 2013, nr 19(2).

³⁰ Ibidem.

³¹ S. Hayes, K. Strosahl, K. Wilson: *Terapia Akceptacji i Zaangażowania. Proces i praktyka ważnej zmiany*. Przeł. M. Kapera. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.

³² Ibidem.

³³ L. Wasylkiw, A. MacKinnon, A. MacLellan: *Exploring the Link Between Self-Compassion and Body Image in University Women*. „Body Image” 2009, no. 9.

low³⁴ zaproponowały interesującą konceptualizację związaną z akceptacją ciała – *body appreciation*. Termin ten odnosi się do bezwarunkowej aprobaty swojego ciała i szacunku do niego. Osoba, która w ten sposób odnosi się do ciała, rozumie, że jest ono wyjątkowe, akceptuje jego wady i zalety, okazuje mu szacunek poprzez reagowanie na jego potrzeby oraz odrzuca nierealistyczne standardy szczupłej sylwetki³⁵. Badania wskazują, że akceptacja ciała, rozumiana jako *body appreciation*, pełni istotną rolę w relacji między interpersonalnymi oraz intrapersonalnymi zmiennymi a zachowaniami prozdrowotnymi oraz symptomami depresyjnymi³⁶. Obiecujące wyniki badań empirycznych dotyczących roli akceptacji ciała w warunkach współczesności pozwalają uważać, że akceptacja ciała stanowi „przyszłość tej dziedziny”³⁷ i jest mechanizmem, który ma ogromny potencjał w profilaktyce skutków negatywnego obrazu ciała.

Badania własne

Głównym celem przeprowadzonego badania była wstępna eksploracja problematyki niezadowolenia z ciała i jej powiązań z szeroko rozumianym wpływem kultury wizualnej na osoby młode w warunkach polskich. Dodatkowym celem badań była odpowiedź na pytanie, czy akceptacja ciała odgrywa również w badanej grupie Polaków istotną rolę jako mediator między wpływami kultury wizualnej a zadowoleniem z ciała. W odniesieniu do poczynionych wcześniej rozważań teoretycznych postawiono następujące pytania badawcze:

1. Czy wartości promowane przez konsumpcjonistyczną kulturę wizualną (wartości zewnętrzne) wiążą się z niezadowoleniem z ciała wśród kobiet i mężczyzn?
2. Czy internalizacja społecznych norm dotyczących wyglądu, uprzedmiotowienie siebie oraz tendencja do porównywania się z innymi wiążą się z niezadowoleniem z ciała wśród kobiet i mężczyzn?
3. Czy akceptacja jest mediatorem relacji między wartościami zewnętrznymi, internalizacją, uprzedmiotowieniem oraz porównywaniem się a zadowoleniem z ciała?

³⁴ L. Avalos, T. Tylka, N. Wood-Barcalow: *The Body Appreciation Scale: Development and Psychometric Evaluation*. „Body Image” 2005, no. 2(3).

³⁵ K. Homan, T. Tylka: *Appearance-Based Exercise Motivation Moderates the Relationship Between Exercise Frequency and Positive Body Image*. „Body Image” 2014, no. 11.

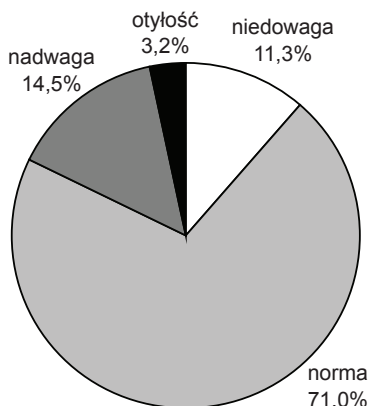
³⁶ A. Iannantuono, T. Tylka: *Interpersonal and Intrapersonal Links to Body Appreciation in College Women: An Exploratory Model*. „Body Image” 2012, no. 9.

³⁷ Podaję za: K. Homan, T. Tylka: *Appearance-Based Exercise Motivation...*

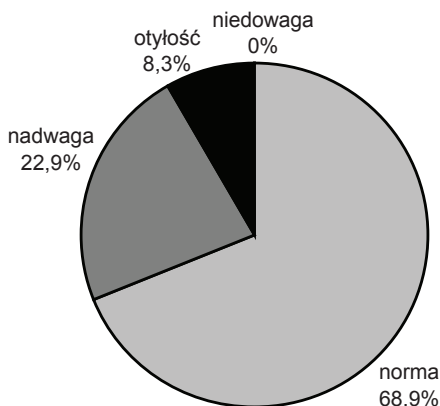
4. Czy zadowolenie z ciała wiąże się z zachowaniami unikowymi i specyficzną aktywnością internetową (spędzaniem dużej ilości czasu w Internecie, na portalu społecznościowym Facebook, aktywnością związaną ze zdjęciami)?
5. Czy akceptacja siebie jest mediatorem między zadowoleniem z ciała a zachowaniami unikowymi i specyficzną aktywnością internetową?

Próba badawcza

W badaniu wzięło udział 137 osób. Od 120 osób (62 kobiet, 58 mężczyzn) uzyskano pełne dane, które zostały poddane analizom. Badanie było przeprowadzone drogą tradycyjną oraz internetową, trwało od września do listopada 2014 roku. Rekrutację do badań przeprowadzono metodą *snow ball*. Grupę wyjściową stanowili studenci Uniwersytetu Śląskiego. Wiek osób badanych zamykał się w przedziale 17–31 lat (kobiety: $M = 23$, $Me = 23$, $SD = 3,9$; mężczyźni: $M = 25$, $Me = 25$, $SD = 4,2$). Struktura grupy badanej ze względu na interpretację wskaźnika BMI³⁸ przedstawiona jest na rys. 1 i 2. Ze względu na wielkość próby oraz duże różnice wieku między osobami badanymi zachowano szczególną ostrożność w interpretacji wyników w zakresie uogólniania ich na populację Polaków.



Rys. 1. Struktura grupy badanych kobiet ze względu na BMI



Rys. 2. Struktura grupy badanych mężczyzn ze względu na BMI

Narzędzia badawcze

W badaniu zastosowano narzędzia do badania: aktywności internetowej, wartości, internalizacji norm społecznych dotyczących wyglądu, uprzed-

³⁸ WHO: *Global Database on BMI*. http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html [17.11.2014].

miotowania siebie, porównywania wyglądu, zachowań unikowych związanych z wyglądem oraz zadowolenia z ciała i akceptacji ciała. Ze względu na brak dostępnych polskich adaptacji narzędzi do badania wymienionych zmiennych utworzono narzędzia wzorowane na oryginalnych lub tłumaczone z języka angielskiego przez tłumacza oraz sędziów kompetentnych (psychologów)³⁹.

Do pomiaru aktywności na portalu społecznościowym Facebook użyto kwestionariusza utworzonego na wzór Facebook Questionnaire⁴⁰. Rzetelność skali mierzona współczynnikiem α Cronbacha wyniosła 0,86. Osoby na pięciostopniowej skali zaznaczały, jak często podejmują określone aktywności podczas korzystania z Facebooka. Oprócz całkowitego wskaźnika aktywności badanej grupy na portalu społecznościowym (kobiety: $M = 58$, $SD = 10,6$; mężczyźni: $M = 54,9$, $SD = 12,1$) obliczono także wskaźnik aktywności badanych związanej ze zdjęciami (kobiety: $M = 18,7$, $SD = 4,4$; mężczyźni: $M = 16,4$, $SD = 4,2$).

Aby dokonać pomiaru wartości, zbudowano krótką skalę, opartą na teorii celów wewnętrznych i zewnętrznych Kassera i Ryana. Respondenci byli proszeni o odpowiedź na pytanie, jak ważna jest dla nich realizacja w życiu wybranych celów. Utworzono wskaźnik celów zewnętrznych, będący sumą punktów uzyskanych w skalach wizerunek, pieniądze, sława (kobiety: $M = 15,0$, $SD = 4,2$; mężczyźni: $M = 14,6$, $SD = 4,0$).

Do pomiaru internalizacji norm społecznych dotyczących wyglądu zbudowano krótką skalę wzorowaną na skali SIAQ-A⁴¹. Utworzono osobne wersje dla kobiet i mężczyzn; wersje te różniły się jedynie formą zdań (formy żeńskie lub męskie). Badani odnosili się do zdań na pięciopunktowej skali. Wskaźnikiem poziomu internalizacji była suma uzyskanych punktów – im wyższy wynik, tym wyższy poziom internalizacji (kobiety: $M = 10,8$, $SD = 2,8$; mężczyźni: $M = 9,5$, $SD = 3,1$). Rzetelność skali w badaniu: α Cronbacha = 0,84 (kobiety: $\alpha = 0,81$; mężczyźni: $\alpha = 0,87$).

Do pomiaru uprzedmiotowienia siebie zastosowano tłumaczenie własne skali S-OQ⁴². Osoby badane były proszone o uszeregowanie, w jakim stopniu używają wybranych pojęć do opisanie siebie. Wskaźnikiem uprzedmiotowienia siebie była różnica między sumą punktów dla pojęć odnoszących się do kompetencji (koordynacja, zdrowie, siła, poziom energii, kondycja fizyczna) oraz sumą punktów dla pojęć odnoszących

³⁹ Szczegółowe informacje dotyczące procedury tłumaczenia oraz innych aspektów użytych w badaniu narzędzi dostępne są u autorki.

⁴⁰ E. Meier, J. Gray: *Facebook Photo Activity...*

⁴¹ H. Keery et al.: *The Sociocultural Internalization of Appearance Questionnaire - Adolescents (SIAQ-A)...*

⁴² B. Fredrickson et al.: *That Swimsuit Becomes You...*

się do wyglądu (waga, seksowność, atrakcyjność fizyczna, wyrzeźbione mięśnie, wymiary). Im wyższy wynik, tym wyższy poziom uprzedmiotowienia siebie (kobiety: $M = -5,2$; $SD = 12,0$; mężczyźni: $M = -13,8$; $SD = 10,0$).

Dla pomiaru stopnia porównywania swojego wyglądu do wyglądu innych osób zbudowano krótką skalę wzorowaną na skali PACS-R⁴³. Badanych pytano o to, jak często (od 1 - „nigdy” - do 5 - „zawsze”) porównują swój wygląd do wyglądu innych osób w różnych sytuacjach. Wskaźnikiem porównywania wyglądu była suma uzyskanych punktów - im wyższy wynik, tym wyższy stopień porównywania wyglądu (kobiety: $M = 23,5$, $SD = 7,5$; mężczyźni: $M = 16,8$, $SD = 6,2$). Rzetelność skali (α Cronbacha) wyniosła 0,93.

Do pomiaru zachowań unikowych związanych z wyglądem utworzono skalę behawioralną, wzorowaną na kwestionariuszu BIAQ⁴⁴. Badani byli proszeni o wybranie odpowiedzi, która najbardziej odpowiada ich zachowaniom. Wskaźnikiem każdego z poszczególnych zachowań związanych z wyglądem (zakładanie maskujących strojów, unikanie spotkań towarzyskich, unikanie bliskości fizycznej, ograniczanie jedzenia) była odpowiedź na odpowiednie pytanie w skali.

Do zbadania poziomu zadowolenia z ciała wykorzystano tzw. *feeling thermometer*, w którym osoba badana miała za zadanie zaznaczyć na linii poziomej punkt (po lewej stronie linii - „wcale”, po prawej stronie linii - „bardzo”), określający, jak zadowolona jest ze swojego ciała. Średnie wyniki w badanej grupie wyniosły u kobiet $M = 4,2$, $SD = 1,6$, natomiast u mężczyzn $M = 4,7$, $SD = 1,4$. Aby uzyskać dodatkową ocenę obrazu swojego ciała, wykorzystano Figure Rating Scale⁴⁵, obrazkowy test zawierający 9 sylwetek (kobiecych - dla kobiet i męskich - dla mężczyzn), zróżnicowanych pod względem masy ciała, uporządkowanych od bardzo szczupłej (1) do otyłej (9). Badane osoby miały za zadanie wskazać - ich zdaniem - swoją aktualną sylwetkę oraz sylwetkę, jaką chciałyby mieć. Na podstawie otrzymanych wyników określono stopień rozbieżności pomiędzy Ja realnym i Ja idealnym badanych (kobiety: $M = 1,3$, $SD = 1,3$; mężczyźni: $M = 1,2$, $SD = 1,3$).

Do pomiaru akceptacji ciała zastosowano tłumaczenie skali Body Appreciation Scale⁴⁶. Osoby badane były proszone o wskazanie stopnia,

⁴³ L. Schaefer: *The Development and Validation of the Physical Appearance Comparison Scale-Revised (PACS-R)*...

⁴⁴ J. Rosen et al.: *Development of a Body Image Avoidance Questionnaire*...

⁴⁵ A. Brytek-Matera: *Postawy wobec ciała a obraz samych siebie u kobiet z zaburzeniami odżywiania się. Badania na gruncie teorii rozbieżności Ja - Edwarda Tory Higginsa*. „Psychiatria Polska” 2011, nr 5(15).

⁴⁶ L. Avalos, T. Tylka, N. Wood-Barcalow: *The Body Appreciation Scale*...

w jakim zgadzają się z twierdzeniami (od 1 – „zdecydowanie nie” – do 5 – „zdecydowanie tak”). Wskaźnikiem akceptacji ciała była suma uzyskanych punktów – im wyższy wskaźnik, tym wyższy poziom akceptacji swojego ciała (kobiety: $M = 44,2$, $SD = 11,6$; mężczyźni: $M = 48,0$, $SD = 8,8$). Rzetelność skali (α Cronbacha) w badaniu wyniosła 0,92.

Wyniki badań⁴⁷

Wartości zewnętrzne, internalizacja norm społecznych dotyczących wyglądu, uprzedmiotowienie siebie oraz tendencja do porównywania się a zadowolenie z ciałą

Aby uzyskać odpowiedzi na pytania badawcze, przeprowadzono analizę korelacji – osobno w grupach kobiet i mężczyzn (zob. tabela 1 i 2).

Tabela 1

Wyniki analizy korelacji w grupie kobiet – wartości zewnętrzne, internalizacja norm społecznych dotyczących wyglądu, uprzedmiotowienie siebie i porównywanie się a zadowolenie z ciałą i akceptacja ciała ($N = 62$)

	Zadowolenie z ciała	Rozbieżność Ja realne – Ja idealne	Akceptacja	Wartości zewnętrzne	Internalizacja	Uprzedmiotowienie	Porównywanie się
Zadowolenie z ciała	-	-0,55**	0,79**	-0,25	-0,38**	-0,27*	-0,54**
Rozbieżność Ja realne – Ja idealne	-0,55**	-	-0,61**	0,26*	0,32*	0,31*	0,44**
Akceptacja	0,79**	-0,61**	-	-0,30*	-0,43**	-0,54**	-0,65**
Wartości zewnętrzne	-0,25*	0,26*	-0,30*	-	0,36**	0,44**	0,34**
Internalizacja	-0,38*	0,32*	-0,43**	0,36**	-	0,49**	0,43**
Uprzedmiotowienie	-0,27*	0,31*	-0,54**	0,44**	0,49**	-	0,61**
Porównywanie się	-0,54**	0,44**	-0,65**	0,34**	0,43**	0,61**	-

* korelacja jest istotna na poziomie 0,05.

** korelacja jest istotna na poziomie 0,01.

Analiza korelacji wykazała, że zadowolenie z ciała jest niższe, a rozbieżność między Ja realnym i Ja idealnym wyższa wśród kobiet i męż-

⁴⁷ Analizę danych przeprowadzono z wykorzystaniem programu IBM SPSS 21.

Tabela 2

Wyniki analizy korelacji w grupie mężczyzn – wartości zewnętrzne, internalizacja norm społecznych dotyczących wyglądu, uprzedmiotowienie siebie i porównywanie się a zadowolenie z ciała i akceptacja ciała ($N = 58$)

	Zadowolenie z ciała	Rozbieżność Ja realne – Ja idealne	Akceptacja ciała	Wartości zewnętrzne	Internalizacja	Uprzedmiotowienie	Porównywanie się
Zadowolenie z ciała	-	-0,57**	0,72**	-0,35*	-0,39**	-0,27	0,06
Rozbieżność Ja realne – Ja idealne	-0,57**	-	-0,59**	0,11	0,36*	0,20	0,13
Akceptacja ciała	0,72**	-0,59**	-	-0,27	-0,15	-0,16	-0,01
Wartości zewnętrzne	-0,35*	0,11	-0,27	-	0,40**	0,40**	0,16
Internalizacja	-0,39**	0,35*	-0,16	0,40**	-	0,55**	0,38**
Uprzedmiotowienie	-0,27	0,21	-0,16	0,40**	0,55**	-	0,14
Porównywanie się	0,06	0,13	-0,01	0,16	0,38**	0,14	-

* korelacja jest istotna na poziomie 0,05.

** korelacja jest istotna na poziomie 0,01.

czyn, którzy dużą wartość przypisują celom zewnętrznym oraz wykazują się wysoką internalizacją norm społecznych dotyczących wyglądu. Uprzedmiotowienie własnego ciała oraz porównywanie się jest związane z niższym poziomem zadowolenia z ciała i wyższym stopniem rozbieżności między Ja realnym i Ja idealnym w grupie kobiet. W grupie mężczyzn uprzedmiotowienie wiąże się na poziomie tendencji z niezadowoleniem z ciała oraz rozbieżnością między Ja realnym i Ja idealnym, natomiast porównywanie się nie ma związku z obrazem ciała, choć wiąże się z internalizacją norm społecznych dotyczących wyglądu.

Akceptacja ciała jako mediator relacji między predyktorami a zadowoleniem z ciała

W celu udzielenia odpowiedzi na pytania o pośredniczącą rolę akceptacji ciała w relacji między wartościami zewnętrznymi, internalizacją norm społecznych dotyczących wyglądu, uprzedmiotowieniem ciała, porównywaniem siebie do innych a zadowoleniem z ciała przeprowadzono serię analiz mediacji. Wzorowano się na podejściu zaproponowanym przez

Reubena Barona i Davida Kenny'ego⁴⁸ (wyniki analiz przedstawiono w tabelach 3 i 4).

Tabela 3

Wyniki analizy w grupie kobiet –
akceptacja jako mediator relacji między predyktorami
a zadowoleniem z ciała ($N = 62$)

Predyktor	Krok 1: predyktor – zmienna zależna		Krok 2: predyktor – mediator		Krok 3			Krok 4: test Goodmana	
	beta	F	beta	F	predyktor – zmienna zależna	F	mediator – akceptacja ciała	Z	p
					beta		beta		
Wartości zewnętrzne	0,25*	3,83*	-0,30*	5,4*	-0,03	46,7**	0,80**	-2,28	0,02
Internalizacja	-0,38*	10,0*	-0,43*	12,8*	-0,04	46,7**	0,77**	-3,32	0,00
Uprzedmiotowanie	-0,27*	4,9*	-0,54**	23,1**	0,27*	58,1**	0,93**	-4,78	0,00
Porównywanie się	-0,54**	24,9**	-0,65**	42,0**	0,00	46,5**	0,79**	-4,92	0,00

Objaśnienia: beta – współczynnik standaryzowany beta; F – statystyka F; p – poziom istotności; Z – statystyka Z

* wynik jest istotny na poziomie 0,05.

** wynik jest istotny na poziomie 0,01.

Tabela 4

Wyniki analizy w grupie mężczyzn –
akceptacja jako mediator relacji między predyktorami
a zadowoleniem z ciała ($N = 58$)

Predyktor	Krok 1: predyktor – zmienna zależna		Krok 2: predyktor – mediator		Krok 3			Krok 4: test Goodmana	
	beta	F	beta	F	predyktor – zmienna zależna	F	mediator – akceptacja ciała	Z	p
					beta		beta		
Wartości zewnętrzne	-0,35*	6,3*	-0,27*	3,5*	-0,17	26,6**	0,67**	-1,81	0,07
Internalizacja	-0,39*	8,1*	n.i.	n.i.	-	-	-	-	-

Objaśnienia: beta – współczynnik standaryzowany beta; F – statystyka F; n.i. – wynik nieistotny statystycznie;

p – poziom istotności; Z – statystyka Z

* wynik jest istotny na poziomie 0,05.

** wynik jest istotny na poziomie 0,01.

⁴⁸ R.M. Baron, D.A. Kenny: *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, no. 74(4).

W wykonanych dodatkowo analizach mediacji dla zmiennej „rozbieżność między Ja realnym a Ja idealnym” akceptacja ciała stanowiła istotny mediator w zależności z wartościami zewnętrznymi, internalizacją norm społecznych dotyczących wyglądu, uprzedmiotowieniem ciała oraz porównywaniem się w grupie kobiet. Akceptacja mediowała także relację między rozbieżnością Ja realne – Ja idealne a internalizacją w grupie mężczyzn, lecz jedynie na poziomie tendencji statystycznej.

Zachowania unikowe oraz aktywność internetowa a zadowolenie z ciała i jego akceptacja

Analiza korelacji wykazała, że zadowolenie z ciała i jego akceptacja są niższe u kobiet, które częściej zakładają maskujące ubrania, unikają spotkań towarzyskich, bliskości fizycznej i ograniczają jedzenie. Zadowolenie z ciała nie wiąże się w grupie kobiet z aktywnością internetową oraz aktywnością na Facebooku, natomiast rozbieżność między Ja realnym a Ja idealnym oraz akceptacja ciała są związane (w przypadku niskiej akceptacji ciała) z ilością czasu spędzonego na aktywności internetowej oraz na Facebooku.

Tabela 5

Wyniki analizy korelacji między zachowaniami unikowymi związanymi z wyglądem a zadowoleniem z ciała i jego akceptacją (N = 120)

Zachowania unikowe związane z wyglądem	Zadowolenie z ciała		Rozbieżność Ja realne – Ja idealne		Akceptacja ciała	
	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni	kobiety	mężczyźni
Zakładanie maskujących ubrań	-0,66**	-0,26	0,65*	0,33*	-0,63**	-0,33*
Unikanie spotkań towarzyskich	-0,46**	-0,40**	0,62**	0,24	-0,59**	-0,50**
Ograniczanie jedzenia	-0,33**	-0,21	0,22	0,23	-0,43**	-0,16
Unikanie bliskości fizycznej	-0,32*	0,25	0,31*	-0,20	-0,30*	0,22
Czas spędzony w internecie	-0,22	-2,10	0,31*	0,30*	-0,48**	-0,09
Czas spędzony na Facebooku	-0,19	0,02	0,18	0,28	-0,30*	-0,17
Całkowita aktywność na Facebooku	0,08	0,04	0,07	0,02	0,04	-0,15
Aktywność na Facebooku związana ze zdjęciami	0,17	0,10	-0,03	-0,14	0,13	-0,08

* wynik jest istotny na poziomie 0,05.

** wynik jest istotny na poziomie 0,01.

W grupie mężczyzn zadowolenie z ciała jest związane z rzadszym unikaniem spotkań towarzyskich, rozbieżność między Ja realnym i Ja idealnym jest związana z zakładaniem maskujących ubrań oraz czasem spędzonym na aktywności internetowej, a niska akceptacja ciała wiąże się z zakładaniem maskujących ubrań oraz unikaniem spotkań towarzyskich.

Akceptacja ciała jako mediator między zadowoleniem z ciała a zachowaniami unikowymi i aktywnością internetową

Przeprowadzona analiza mediacji wskazuje, że w grupie kobiet akceptacja ciała jest istotnym mediatorem między zadowoleniem z ciała a zakładaniem maskujących ubrań, unikaniem spotkań towarzyskich oraz ograniczaniem jedzenia, natomiast nie stanowi istotnego mediatora w relacji między zadowoleniem z ciała a unikaniem bliskości.

W grupie mężczyzn biorących udział w badaniu akceptacja stanowiła istotny mediator relacji między zadowoleniem z ciała a unikaniem spotkań towarzyskich.

Tabela 6

Wyniki analizy w grupie kobiet – akceptacja jako mediator relacji między predyktorami a zadowoleniem z ciała ($N = 62$)

Predyktor	Krok 1: predyktor – zmienna zależna		Krok 2 predyktor – mediator		Krok 3			Krok 4: test Goodmana	
	beta	F	beta	F	predyktor – zmienna zależna beta	F	mediator – akceptacja ciała	Z	p
							beta		
Zakładanie maskujących ubrań	-0,66**	46,5**	0,79**	94,7**	-0,38*	22,7**	-0,33*	-1,97	0,05
Unikanie spotkań towarzyskich	-0,46**	16,1**	0,79**	94,7**	0,14	15,1**	-0,70**	-3,66	0,00
Ograniczanie jedzenia	-0,33*	7,5*	0,79**	94,7**	-0,01	6,2*	-0,41*	-2,08	0,04
Unikanie bliskości	-0,32*	6,9*	0,79**	94,7**	n.i.	n.i.	n.i.	-	-

Objaśnienia: beta – współczynnik standaryzowany beta; F – statystyka F; n.i. – wynik nieistotny statystycznie; p – poziom istotności; Z – statystyka Z

* wynik jest istotny na poziomie 0,05.

** wynik jest istotny na poziomie 0,01.

Tabela 7

Wyniki analizy w grupie mężczyzn –
akceptacja jako mediator relacji między predyktorami
a zadowoleniem z ciała ($N = 58$)

Predyktor	Krok 1: predyktor – zmienna zależna		Krok 2 predyktor – mediator		Krok 3			Krok 4: test Goodmana	
	beta	F	beta	F	predyktor – zmienna zależna	F	mediator – akceptacja ciała	Z	p
					beta		beta		
Unikanie spotkań towarzyskich	-0,40*	9,0*	0,72**	48,8*	-0,09	7,8**	-0,44**	-2,26	0,02

Objaśnienia: beta – współczynnik standaryzowany beta; F – statystyka F; p – poziom istotności; Z – statystyka Z

* wynik jest istotny na poziomie 0,05;

** wynik jest istotny na poziomie 0,01.

W wykonanych dodatkowo analizach mediacji dla zmiennej „rozbieżność między Ja realnym a Ja idealnym” akceptacja ciała stanowiła istotny mediator w zależności między zakładaniem maskujących ubrań oraz unikaniem spotkań towarzyskich w grupie kobiet. Akceptacja mediowała także relację między rozbieżnością Ja realne – Ja idealne a czasem spędzonym w Internecie, lecz jedynie w grupie kobiet.

Dyskusja wyników

Wpływy kultury wizualnej a zadowolenie z ciała

Wyniki przeprowadzonego badania pokazują, że zadowolenie z ciała zarówno wśród kobiet, jak i wśród mężczyzn jest silnie powiązane z czynnikami kulturowymi. Analiza uzyskanych wyników wskazuje, że istnieje silny związek między zadowoleniem z ciała a preferowaniem wartości zewnętrznych (*image, money, fame*) oraz internalizacją norm społecznych dotyczących wyglądu – im silniej jednostka jest „zatopiona” w kulturze, tym mocniej przeżywa fakt, iż nie spełnia standardów obowiązującego w niej ideału. Zgodne z wynikami badań przywoływanymi w literaturze są wyniki niniejszych badań ukazujące silniejszy związek uprzedmiotowienia ciała oraz porównywania się z innymi z zadowoleniem z ciała u kobiet. Brak związku między zadowoleniem z ciała a porównywaniem się z innymi w grupie mężczyzn może być rozumiany w kontekście grupy odniesienia – badania pokazują, że mężczyźni częściej porównują się do osób podobnych do siebie, swoich rówieśników, natomiast kobiety porównują się do kobiet, które uznają za lepsze od

siebie⁴⁹. Taki mechanizm może u kobiet wzmacniać presję posiadania sylwetki zbliżonej do ideału i potęgować niezadowolenie.

Zachowania unikowe oraz aktywność internetowa a zadowolenie z ciała

Wyniki badania pokazują – co potwierdza doniesienia z literatury – że repertuar zachowań unikowych związanych z wyglądem jest szerszy w grupie kobiet niż w grupie mężczyzn. Niezadowoleni z ciała mężczyźni częściej niż zadowoleni zakładają maskujące ubrania oraz unikają spotkań towarzyskich, na których ich wygląd mógłby zostać oceniony, natomiast mężczyźni – w przeciwieństwie do kobiet – nie stosują metod ograniczania jedzenia (to wśród kobiet jest większy odsetek osób cierpiących na zaburzenia odżywiania⁵⁰) ani nie unikają bliskości fizycznej, a więc można przypuszczać, że postawa mężczyzn wobec własnego ciała nie wpływa w tak negatywny sposób na ich intymne relacje, jak to ma miejsce w przypadku kobiet⁵¹. W badaniu nie udało się zreplikować wyników dotyczących związków między aktywnością na Facebooku a wzmożonym niezadowoleniem z ciała. Wśród osób badanych jedynie dłuższy całkowity czas spędzony w Internecie wiąże się z niezadowoleniem z ciała. Wskazuje to, że Internet może być traktowany jako anonimowe miejsce ucieczki od własnych problemów z ciałem. Może być i tak, że aktywność Polaków na Facebooku jest związana z innymi czynnikami niż te w badanych dotąd grupach. Zagadnienie to wymaga jednak dalszych badań.

Akceptacja ciała jako mechanizm obrony przed wpływami kultury

Badanie wykazało, że w grupie kobiet akceptacja własnego ciała stanowi istotny mediator wszystkich badanych zmiennych związanych z potencjalnym wpływem kultury. Oznacza to, że wśród kobiet to akceptacja własnego ciała – a nie wpływy kultury – stanowi silne podłoże zadowolenia z ciała oraz zachowań unikowych związanych z wyglądem. W grupie badanych mężczyzn akceptacja ciała nie odgrywa tak dużej roli. Wyniki wskazują zatem na ważną rolę, jaką może pełnić wspieranie i nauka ak-

⁴⁹ T. Leahey, J. Crowther, K. Mickelson: *The Frequency, Nature, and Effects of Naturally Occurring Appearance-Focused Social Comparisons*. „Behavior Therapy” 2007, no. 38(2); L. Schaefer: *The Development and Validation of the Physical Appearance Comparison Scale-Revised (PACS-R)*...

⁵⁰ A. Pearson, M. Heffner, V. Folette: *Acceptance and Commitment Therapy for Body Image Dissatisfaction*. Oakland: New Harbinger, 2010.

⁵¹ C. La Rocque, J. Cioe: *An Evaluation of the Relationship between Body Image and Sexual Avoidance*. „Journal of Sex Research” 2001, no. 48(4).

ceptacji własnego ciała w grupie kobiet. I nie chodzi tu jedynie o zmianę rozbieżności między Ja realnym i Ja idealnym, ale też o zmianę w podejściu do swojego ciała; rozwijanie szacunku do własnego ciała i delikatności wobec niego może polepszyć jakość życia kobiet. W świetle wyników badania należy zwrócić szczególną uwagę na konieczność tworzenia programów profilaktycznych wspierających rozwijanie akceptacji własnego ciała. Liczne badania zagraniczne opisują wysoką skuteczność Terapii Akceptacji i Zaangażowania, nawet wtedy, gdy interwencje dotyczące ciała są krótkie⁵². Podobne praktyki warto wprowadzać także w warunkach polskich – to najważniejszy wniosek z przeprowadzonych badań.

Podsumowanie

Oto wnioski z eksploracji przeprowadzonej w badanej próbie:

1. Zadowolenie z ciała – zarówno wśród kobiet, jak i wśród mężczyzn – jest silnie powiązane z czynnikami kulturowymi.
2. Repertuar zachowań unikowych związanych z wyglądem jest szerszy w grupie kobiet niż w grupie mężczyzn, co sugeruje, że kobiety są grupą narażoną na silniejsze negatywne skutki oddziaływań kulturowych, takie jak trudności w relacjach intymnych oraz zaburzenia odżywiania.
3. Brak jest związków między aktywnością na Facebooku a wzmożonym niezadowoleniem z ciała.
4. W grupie kobiet akceptacja własnego ciała stanowi istotny mediator wszystkich badanych zmiennych związanych z potencjalnym wpływem kultury. Wskazuje to, że programy profilaktyczne i terapeutyczne ukierunkowane na wspieranie i naukę akceptacji własnego ciała mogą pełnić istotną rolę w polepszaniu jakości życia, szczególnie jakości życia kobiet.

Bibliografia

- Ata R., Ludden A., Lally M.: *The Effects of Gender and Family, Friend, and Media Influences on Eating Behaviors and Body Image During Adolescence*. „Journal of Youth & Adolescence” 2007, no. 56.
- Avalos L., Tylka T., Wood-Barcalow N.: *The Body Appreciation Scale: Development and Psychometric Evaluation*. „Body Image” 2005, no. 2(3).

⁵² A. Pearson, M. Heffner, V. Folette: *Acceptance and Commitment Therapy for Body Image Dissatisfaction...*

- Baron R.K., Kenny D.A.: *The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research: Conceptual, Strategic and Statistical Considerations*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, no. 74(4).
- Brytek-Matera A.: *Obraz ciała – obraz siebie*. Warszawa: Difin, 2008.
- Brytek-Matera A.: *Postawy wobec ciała a obraz samych siebie u kobiet z zaburzeniami odżywiania się. Badania na gruncie teorii rozbieżności Ja – Edwarda Tory Higginsa*. „Psychiatria Polska” 2011, nr 5(15).
- Brytek-Matera A., Rybicka-Klimczyk A.: *Wizerunek ciała w anoreksji i bulimii psychicznej*. Warszawa: Difin, 2009.
- Cafri G. et al.: *The Influence of Sociocultural Factors on Body Image: A Meta-Analysis*. „Clinical Psychology: Science and Practice” 2005, no. 12.
- Centrum Badania Opinii Społecznej: *Stosunek do własnego ciała – ideał pięknej kobiety i przystojnego mężczyzny*. Komunikat z badań. Warszawa, październik 2003. BS/152/2003. www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2003/K_152_03.PDF [dostęp: 7.12.2015].
- Dzwonkowska I.: *Współczucie wobec samego siebie a inne wymiary osobowości oraz emocjonalne funkcjonowanie ludzi*. „Czasopismo Psychologiczne” 2013, nr 19(2).
- Festinger L.: *A Theory of Social Comparison Processes*. „Human Relations” 1954, no. 7.
- Fredrickson B., Roberts T.: *Objectification Theory*. „Psychology of Women Quarterly” 1997, no. 21.
- Fredrickson B. et al.: *That Swimsuit Becomes You: Sex Differences in Self-Objectification, Restrained Eating, and Math Performance*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1998, no. 75(1).
- Głębocka A.: *Niezadowolone z wyglądu a rozpaczliwa kontrola wagi*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2009.
- Grabe S., Ward L., Hyde J.: *The Role of the Media in Body Image Concerns Among Women: A Meta-Analysis of Experimental and Correlational Studies*. „Psychological Bulletin” 2008, no. 124.
- Hargreaves D., Tiggeman M.: *Idealized Media Images and Adolescent Body Image: „Comparing” Boys and Girls*. „Body Image” 2004, no. 1.
- Harrison K., Fredrickson B.: *Women’s Sports Media, Self-Objectification, and Mental Health in Black and White Adolescent Females*. „Journal of Communication” 2003, no. 53.
- Hayes S., Strosahl K., Wilson K.: *Terapia Akceptacji i Zaangażowania. Proces i praktyka ważnej zmiany*. Przeł. M. Kapera. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2013.
- Homan K., Tylka T.: *Appearance-Based Exercise Motivation Moderates the Relationship Between Exercise Frequency and Positive Body Image*. „Body Image” 2014, no. 11.
- Iannantuono A, Tylka T.: *Interpersonal and Intrapersonal Links to Body Appreciation in College Women: An Exploratory Model*. „Body Image” 2012, no. 9.

- Karolczak A., Kulbat J., Głębocka A.: *Zadowolenie z własnego ciała a treść przekonań o sobie*. „Psychologia Jakości Życia” 2002, nr 1(2).
- Kasser T.: *Materialism and its Alternatives*. W: *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu. Psychologiczne ścieżki współzależności*. Red. A.M. Zawadzka, M. Górnik-Durose. Sopot: GWP, 2010.
- Kasser T., Ryan R.: *A Dark Side of the American Dream: Correlates of Financial Success as a Central Life Aspiration*. „Journal of Personality and Social Psychology” 1993, no. 65.
- Keery H. et al.: *The Sociocultural Internalization of Appearance Questionnaire – Adolescents (SIAQ-A): Psychometric Analysis and Normative Data for Three Countries*. „Eating and Weight Disorders” 2004, no. 1(9).
- La Rocque C., Cioe C.: *An Evaluation of the Relationship between Body Image and Sexual Avoidance*. „Journal of Sex Research” 2001, no. 48(4).
- Leahey T., Crowther J., Mickelson K.: *The Frequency, Nature, and Effects of Naturally Occurring Appearance-Focused Social Comparisons*. „Behavior Therapy” 2007, no. 38(2).
- Meier E., Gray J.: *Facebook Photo Activity Associated with Body Image Disturbance in Adolescent Girls*. „Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking” 2013, no. 10(10).
- Mirzoeff N.: *What is Visual Culture?* In: *Idem: The Visual Culture Reader*. London: Routledge, 1998.
- Mróz B.: *Dyskretny urok konsumpcjonizmu. Szkic do portretu konsumenta XXI wieku*. W: *Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu. Psychologiczne ścieżki współzależności*. Red. A. Zawadzka, M. Górnik-Durose. Sopot: GWP, 2010.
- Myers T., Crowther J.H.: *Social Comparison as a Predictor of Body Dissatisfaction: A Meta-Analytic Review*. „Journal of Abnormal Psychology” 2009, no. 118(4).
- Pearson A., Heffner M., Folette V.: *Acceptance and Commitment Therapy for Body Image Dissatisfaction*. Oakland: New Harbinger, 2010.
- Rosen J. et al.: *Development of a Body Image Avoidance Questionnaire*. „A Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1991, no. 3(1).
- Schaefer L.: *The Development and Validation of the Physical Appearance Comparison Scale-Revised (PACS-R)*. <http://scholarcommons.usf.edu/etd/4575> [15.11.2014].
- Schmuck P., Kasser T., Ryan R.: *Intrinsic and Extrinsic Goals: Their Structure and Relationship to Well-being in German and U.S. College Students*. „Social Indicators Research” 2000, no. 50.
- Tiggemann M., Miller J.: *The Internet and Adolescent Girls’ Weight Satisfaction and Drive for Thinness*. „Sex Roles” 2010, no. 63.
- Wasyłkiw L., MacKinnon A., MacLellan A.: *Exploring the Link Between Self-Compassion and Body Image in University Women*. „Body Image” 2009, no. 9.

WHO: *Global Database on Body Mass Index*. http://apps.who.int/bmi/index.jsp?introPage=intro_3.html [17.11.2014].

Życie w konsumpcji, konsumpcja w życiu. Psychologiczne ścieżki współzależności. Red. A. Zawadzka, M. Górnik-Durose. Sopot: GWP, 2010.

Magdalena Hyla

The Selected Aspects of Visual Culture, the Image and Acceptance of Body and Their Behavioral Implications

Summary: This paper is a report on research regarding relationship between visual culture and body image, and on important role of body acceptance. Mechanisms lowering the body satisfaction (internalisation of thin ideal, self-objectification, self-comparison, attachment to extrinsic goals), implications of negative body image (avoidance, internet activity) and the role of body acceptance are discussed. Reported study ($N = 120$) confirms that relationships between visual culture and body image are consistent with those reported in literature. Additionally, results indicate the importance of body acceptance in improving resistance to negative cultural influences (e.g. unrealistic beauty ideals). In the discussion section potential implications for prophylaxis programs are discussed.

Key words: body image, body satisfaction, body acceptance, consumerism, visual culture

Magdalena Hyla

Manche Aspekte der visuellen Kultur vs. Bild und Akzeptanz für Körper und deren Reaktionsfolgen

Zusammenfassung: Dieser Artikel ist eine Darstellung zwischen der Bildwissenschaft und Körperbildern auf Basis der Körperakzeptanz. Es werden die Einflüsse von Mechanismen, die die Zufriedenheit mit dem eigenen Körper verringern (Schlankheitsideale, Selbstobjektivierung, Selbstvergleich und Drang ein Ziel zu erreichen), Auswirkungen eines negativen Körperbildes (Vermeidung und Internetnutzung) und die Rolle der Akzeptanz des eigenen Körpers diskutiert. Die Studie belegt (mit $N = 120$), dass die Beziehung zwischen der Bildwissenschaft und Körperbildern konsistent mit den Quellen dieses Artikels sind. Zusätzliche Ergebnisse induzieren die Wichtigkeit der Akzeptanz des eigenen Körpers, wenn negative kulturelle Einflüsse (wie unrealistische Schönheitsideale) nicht streng wahrgenommen werden. In der Diskussion werden letztendlich potenzielle Implikationen für prophylaktische Schritte vorgestellt.

Schlüsselwörter: Körperbild, Körperakzeptanz, Konsumismus, Bildwissenschaft



Sylwia Polcyn-Matuszewska

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza

Edukacja seksualna w doświadczeniach nastoletnich matek Studium przypadku

Zjawisko nastoletniego macierzyństwa

Nastoletnie macierzyństwo w polskim (zachodnioeuropejskim) kręgu kulturowym jest kojarzone z czymś negatywnym, niepożądanym, określane wręcz jako dysfunkcja i nieprawidłowość. Źródłem tego zjawiska można doszukiwać się niewątpliwie w niewłaściwie realizowanych funkcjach rodziny, w postępującej erotyzacji życia społecznego, w marginalizowaniu edukacji seksualnej oraz edukacji obejmującej zagadnienia z zakresu płciowości, w powszechnej dostępności filmów i zdjęć pornograficznych, w niskim poziomie wiedzy młodych ludzi na temat metod antykoncepcji, a także we wzmożonym pobudzeniu seksualnym charakterystycznym dla okresu dojrzewania przypadającego na 13.-17. rok życia. Splot tych wielu czynników może mieć znaczny wpływ na wzrost skali zjawiska nastoletniego macierzyństwa.

Nastoletnimi matkami w tym kontekście można określić wszystkie te „kobiety, które zaszły w ciążę i/lub urodziły dziecko do 18. roku życia”¹. Według szacunków Światowej Organizacji Zdrowia, skala tego zjawiska na całym świecie jest bardzo wysoka – co roku aż 14 milionów dziewcząt między 15. a 19. rokiem życia rodzi dziecko. Szczególnie jest to zauważal-

¹ M. Bidzan: *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007, s. 12 – cyt. za: B. Grzechocińska, L. Marianowski: *Ciąża, poród, połóg u nieletnich*. „Ginekologia Praktyczna” 2001, nr 7, s. 7.

ne w krajach rozwijających się², w których prawie 10% adolescentek zostaje matkami. Przykładowo w Zimbabwie, Seulu lub Kolumbii więcej niż jedna na pięć nastolatek rozpoczęła już współżycie w celach prokreacyjnych³. W krajach rozwiniętych współczynnik ten jest niższy jedynie o 2%⁴.

W analizie statystyk należy wziąć pod uwagę również kontekst społeczno-kulturowy: w pewnych obszarach świata (zwłaszcza w krajach afrykańskich, arabskich, latynoskich) wczesne macierzyństwo jest społecznie wspierane i aprobowane, co może mieć znaczny wpływ na ogólnie wysoki wskaźnik nastoletnich ciąż. W polskich realiach sprawa wygląda jednak zupełnie inaczej.

Liczbę urodzeń dzieci przez młode matki w Polsce w latach 2002–2013 prezentuje tabela 1.

Tabela 1

Liczba urodzeń dzieci przez nastoletnie matki w Polsce w latach 2002–2013

Wiek rodzącej	Rok											
	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013
15–19 lat	24 398	22 570	20 576	19 353	19 315	19 906	21 223	20 541	18 491	16 193	15 732	14 504
14 lat i mniej	51	45	41	46	45	68	82	65	62	44	59	48

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań GUS.

Na podstawie danych statystycznych zaprezentowanych w tabeli 1 można określić, iż największy przyrost urodzeń dzieci przez nastoletnie matki nastąpił w 2002 roku – matkami 24 398 dzieci były dziewczęta w wieku 15–19 lat. W niższej kategorii wiekowej (14 lat i mniej) najwięcej dziewcząt zostało matkami w 2008 roku – urodziły aż 82 dzieci. Spadek liczby urodzeń wśród nastolatek we wczesnej (14 lat i mniej lat) i późnej adolescencji (15–19 lat) nastąpił dopiero od 2009 roku. W 2014 roku 14 504 dziewczęta w późnej adolescencji zostały matkami⁵. Również liczba urodzeń dzieci przez matki w wieku 14 lat i mniej spadła. Jednakże w latach 2002–2013 roczna średnia urodzeń dzieci przez matki we wczesnej adolescencji wynosi 54. Takie dane świadczą o tym, iż edukacja seksu-

² WHO: *Adolescent pregnancy*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/en/> [8.01.2015].

³ *The World's Youth, 2013 Sheet*. <http://www.prb.org/pdf13/youth-data-sheet-2013.pdf> [8.01.2015], s. 4.

⁴ Ibidem.

⁵ Dane Głównego Urzędu Statystycznego – <http://stat.gov.pl/> [dostęp: 8.01.2015].

alna powinna być kierowana również do dzieci młodszych, okazuje się bowiem, że wiek inicjacji seksualnej, a tym samym wiek potencjalnych matek nadal się obniża.

Średnia roczna liczba dzieci rodzonych przez młode matki w Polsce jest znacznie niższa niż średnia liczba dzieci młodych matek w innych krajach na świecie. Jednakże ze społecznego i z pedagogicznego punktu widzenia w dalszym ciągu ciąży nie jest pożądana w przypadku młodych, dopiero rozwijających się jednostek.

Edukacja seksualna w Polsce – założenia

Edukacja seksualna w Polsce – realizowana zarówno w instytucjach oświatowo-wychowawczych, do jakich należy współczesna szkoła, jak i w rodzinach generacyjnych – powinna być kluczowym zadaniem realizowanym przez nauczycieli i rodziców w pełnym porozumieniu. I w jednym, i w drugim środowisku wychowawczym powinno się przekazywać młodym ludziom wiedzę na temat ich płciowości i seksualności oraz znaczącej roli tych sfer w życiu każdego człowieka.

Takie podejście jest również w pełni zgodne z ideą Jana Pawła II, który głosił, iż „Wychowanie seksualne, stanowiące prawo i podstawowy obowiązek rodziców, winno dokonywać się zawsze pod ich troskliwym kierunkiem w domu, jak i w [...] ośrodkach wychowawczych”⁶. Również podczas Światowej Konferencji na rzecz Ludności i Rozwoju, która miała miejsce w Kairze w 1994 roku, a także na IV Światowej Konferencji na rzecz Kobiet w Pekinie w 1995 roku ustalono, iż „każdy człowiek ma prawo do wyczerpującej edukacji seksualnej”⁷.

Edukacja seksualna powinna być zatem właściwie realizowana zarówno w domach rodzinnych, jak i w instytucjach oświatowo-wychowawczych jako głównych środowiskach socjalizacyjnych młodych jednostek. We właściwie realizowanej edukacji seksualnej nie bez znaczenia są również przekazywane treści. Rzetelne informacje o sferze intymnej człowieka, kształtowanie odpowiednich postaw wobec sfery seksualnej oraz pożądanych zachowań prozdrowotnych związanych z reprodukcją i płodnością

⁶ Jan Paweł II: *Familiaris consortio. Adhortacja o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*. Rzym 1981. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_pl.html [dostęp: 8.01.2015] – cyt. za: J. Augustyn: *Seksualność w procesie wychowania, Religijny wymiar wychowania seksualnego*. „Wychowawca” 2007, nr 07–08, s. 7.

⁷ Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż: *(Zbyt) młodzi rodzice*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO, 2011, s. 83.

powinno uwzględniać również poszanowanie równości płci oraz praw im przysługujących. Ponadto edukacja ta powinna kształtować w młodych ludziach szacunek dla własnej seksualności.

W Polsce termin „edukacja seksualna” zastępowany jest często pojęciami: „uświadomienie seksualne” lub „wychowanie seksualne”. Jednakże w polskim społeczeństwie temat edukacji seksualnej budzi wiele ambiwalentnych emocji.

Edukacja seksualna w polskich domach

Wychowanie seksualne oraz kształtowanie odpowiednich postaw jednostki wobec prokreacji i seksualności powinno rozpoczynać się w środowisku rodzinnym, w którym znaczącą rolę odgrywają rodzice i kreowane przez nich wzorce socjalizacyjne. To na rodzicach spoczywa główne zadanie kształtowania w świadomości dzieci pierwszego obrazu seksualności człowieka. Rodzina – jako pierwotne środowisko wychowawcze przygotowujące młodą jednostkę do wchodzenia w bardziej złożone relacje społeczne oraz uczące postaw wobec seksualności – powinna mieć znaczny wpływ na edukowanie młodego człowieka w tym zakresie. Wychowanie seksualne powinno rozpocząć się w momencie, gdy dziecko po raz pierwszy zaczyna dopytywać o swoje narodziny. Bardzo często nieświadomie zadaje następujące pytania: „Skąd się wziąłem?”, „Jak wyszedłem z brzuszka?”, „Skąd biorą się dzieci?”. Pierwsze rozmowy dziecka z rodzicem są zatem bardzo spontaniczne, wielokrotnie nieprzemyślane, jednak stanowią ważną podstawę do zdobywania przez nie w przyszłości dalszych informacji o płciowości oraz prokreacji⁸.

Wielu rodziców nie jest w pełni świadomych, w jaki sposób należy przekazać tę wiedzę swoim dzieciom. Dorośli wyraźnie unikają rozmów na ten temat. Najczęściej tłumaczą to własnym strachem, wstydem lub uznają, iż dziecko nie jest wystarczająco dojrzałe, by podjąć z nim tego typu rozmowę.

Współcześnie, mimo postępującej erotyzacji życia społecznego oraz powszechnej dostępności pornografii, temat seksualności w wielu polskich domach rodzinnych jest w dalszym ciągu tematem wstydlivym, określanym wręcz jako temat tabu. Często rodzice obowiązek przekazania dziecku wiedzy z zakresu seksualności pozostawiają instytucjom oświatowo-wychowawczym, a w szczególności szkole⁹, uznając,

⁸ E. Lichterberg-Kokoszka: *Ciąża zagadnieniem biomedycznym i psychopedagogicznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.

⁹ Ibidem.

iż przygotowuje ona dziecko w wystarczającym stopniu do podejmowania zachowań o charakterze seksualnym, a w przyszłości również do prokreacji.

Edukacja seksualna w polskich szkołach – założenia programowe

Na mocy art. 4 ustawy o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży z dnia 7 stycznia 1993 roku (określanej także mianem ustawy antyaborcyjnej) Minister Edukacji Narodowej został zobligowany do wprowadzenia do programu nauczania wiedzy z zakresu seksualności człowieka, a także zasad świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa ze szczególnym uwzględnieniem wartości rodziny i życia w fazie prenatalnej. Dodatkowo przedmiotem zajęć obejmujących wychowanie do życia w rodzinie miały stać się środki oraz metody świadomej prokreacji.

Edukacja seksualna w polskich instytucjach oświatowo-wychowawczych rozpoczyna się zatem już na I etapie edukacyjnym w ramach nauczania przedszkolnego. Na tym poziomie dzieci powinny zdobywać elementarną wiedzę na temat macierzyństwa, zapłodnienia i ciąży. Tematy poszczególnych zajęć powinny być jednak odpowiednio dostosowane do wieku dzieci oraz ich możliwości percepcyjnych¹⁰. Na poziomie szkoły podstawowej edukacja seksualna rozpoczyna się dopiero w klasach V i VI. W rozporządzeniu w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego wyraźnie pominięto konieczność prowadzenia zajęć z edukacji seksualnej na etapie nauczania wczesnoszkolnego (klasy I-III)¹¹. Wychowanie seksualne jest następnie kontynuowane w gimnazjach, zasadniczych szkołach zawodowych, liceach ogólnokształcących, w klasach I-III techników oraz w szkołach specjalnych¹². Taki podział treści kształcenia na poszczególnych szczeblach kształcenia jasno wynika z polskiego ustawodawstwa.

¹⁰ Ibidem.

¹¹ *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Dz.U. 1999, nr 67, poz. 756.

¹² Ibidem.

Do głównych założeń oraz celów kształcenia skupiających się bezpośrednio na sferze seksualnej człowieka (a występujących obok celów kształtujących tożsamość młodej jednostki oraz szacunek dla drugiego człowieka, uczących norm i zasad ogólnospołecznych, przyjmowania odpowiedzialności za siebie i swoje decyzje oraz promujących zachowania i wartości rodzinne) można zaliczyć:

1. Na II etapie edukacyjnym – szkoły podstawowej (klasy V–VI): pomoc w przygotowaniu się do nadchodzących przemian psychicznych i fizycznych związanych z okresem dojrzewania.
2. Na III etapie edukacyjnym – szkoły gimnazjalne:
 - zdobywanie umiejętności poznawania, analizowania i okazywania uczuć,
 - kształcenie umiejętności dostrzegania problemów oraz pokonywania trudności związanych z okresem dojrzewania,
 - poszerzanie wiedzy związanej z funkcjonowaniem własnego organizmu i zmian w nim zachodzących, zwłaszcza akceptacji swojej płciowości,
 - kształcenie szacunku do swojego ciała oraz ciała drugiej osoby,
 - nabywanie umiejętności obrony swojej intymności oraz nietykalości seksualnej.
3. Na IV etapie edukacyjnym – szkoły licealne i technikum:
 - pogłębianie wiedzy na temat prawidłowego wypełniania ról rodzicielskich i małżeńskich, również w kontekście seksualności i prokreacji,
 - pogłębianie wiedzy dotyczącej ludzkiej sfery płodności i płciowości,
 - kształtowanie i utrwalanie postaw prozdrowotnych, prospołecznych i prorodzinnych¹³.

Ogromne znaczenie w edukacji seksualnej młodych ludzi ma również liczba godzin poświęconych na przyswojenie treści merytorycznych z zakresu wychowania seksulanego (dane dotyczące liczby godzin przeznaczonych na edukację seksualną w poszczególnych typach szkół zebrano w tabeli 2).

W Ministerstwie Edukacji Narodowej założono, że zajęcia, których treści oscylują wokół seksualności człowieka, będą się odbywały w grupach maksymalnie 28-osobowych. Duża liczebność grup zajęciowych nie sprzyja warsztatowej i ćwiczebnej metodzie prowadzenia lekcji. Ponadto w zbyt licznych grupach indywidualny kontakt z uczniem jest utrudniony, wzrasta nieśmiałość i brakuje możliwości podejmowania rozmów na tematy wstydlive, obserwuje się także małe zaangażowanie uczniów w tok lekcji.

¹³ Z. Izdebski, T. Niemiec, K. Wąż: *(Zbyt) młodzi rodzice...*, s. 76–77.

Tabela 2

Liczba godzin lekcyjnych przeznaczonych na zajęcia z edukacji seksualnej w roku szkolnym w poszczególnych typach szkół

Typ szkoły	Liczba godzin lekcyjnych edukacji seksualnej	
	łącznie	z podziałem na grupy dziewcząt i chłopców
Szkoła podstawowa (od klasy V)	14 godzin	po 5 godzin
Szkoły gimnazjalne i ponadgimnazjalne	14 godzin	po 5 godzin
Technikum (klasy I, II, III)	14 godzin	po 5 godzin

Źródło: opracowanie własne na podstawie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego. Dz.U. 1999, nr 67, poz. 756 z późn. zm.

Nie bez znaczenia jest również program nauczania z zakresu edukacji seksualnej obejmujący zagadnienia seksualności i prokreacji. Omówienie dużej liczby zagadnień przewidzianych w programie nauczania edukacji seksualnej podczas stosunkowo niewielu godzin lekcyjnych powoduje, że wiele z tematów zostaje pominiętych lub potraktowanych pobieżnie. Ponadto program z zakresu wychowania seksualnego jest mało interesujący i prezentowany niezbyt wnikliwie, dlatego też przedmiot nie cieszy się zbyt dużym zainteresowaniem wśród dzieci i młodzieży. Wiele tematów poruszanych w trakcie zajęć odnosi się do relacji wewnątrzrodzinnych, a sposób prezentacji tych tematów nie jest dla uczniów atrakcyjny.

Przedmiotem krytyki w obrębie realizowania edukacji seksualnej w polskich instytucjach oświatowo-wychowawczych jest także kadra dydaktyczna. Zagadnieniami seksualności człowieka zajmują się często niewykwalfikowane osoby, które nie mają dostatecznego przygotowania merytorycznego i metodycznego. Nauczyciele ci poszczególne tematy realizują w sposób ogólny, mało szczegółowy; ponieważ sami często podchodzą z wielkim dystansem do spraw seksualności, nie umieją wyjaśnić we właściwy sposób zagadnień i kwestii najbardziej interesujących młodych ludzi.

Kolejnym znaczącym problemem w sferze odpowiedniej edukacji seksualnej dzieci i młodzieży są materiały dydaktyczne, które krytykowane są za zawarte w nich nieadekwatne do rzeczywistości społecznej, stereotypowe treści, takie jak: propagowanie ról w rodzinie o charakterze patriarchalnym, postawy wobec homoseksualizmu, pornografii, chorób przenoszonych drogą płciową, w tym AIDS, a także masturbacji i stosowania metod antykoncepcji¹⁴.

¹⁴ Ibidem, s. 79–80.

Mimo iż z dniem 1 września 2009 roku zajęcia z wychowania do życia w rodzinie stały się obowiązkowe, to absencja na nich jest bardzo wysoka. Mało atrakcyjne treści, niewykwalifikowana kadra, nieadekwatne do rzeczywistości edukacyjnej i społecznej materiały dydaktyczne oraz brak oceny końcowej z tego przedmiotu skutkują wysoce lekceważącym stosunkiem uczniów do tego, jakże ważnego, przedmiotu.

Edukacja seksualna o charakterze pozaformalnym

Agendy międzynarodowe lub rządowe, takie jak: Światowa Organizacja Zdrowia (WHO), Fundusz Ludnościowy Narodów Zjednoczonych (UNFPA, UN AIDS), organizacje państwowe oraz organizacje samorządowe angażują się aktywnie w edukację seksualną dzieci i młodzieży na całym świecie. W Polsce również można spotkać się z akcjami przygotowywanymi przez różne organizacje pozarządowe. Przykładem organizacji, która prowadzi różne kampanie obejmujące zagadnienia seksualności człowieka adresowane bezpośrednio do młodych ludzi, jest Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton” funkcjonująca przy Federacji na rzecz Kobiet i Planowania Rodziny. Na stronie internetowej tej grupy można znaleźć nie tylko raporty z badań, lecz także przygotowane specjalnie dla młodych osób filmy edukacyjne, których tematyka skupia się wokół szeroko pojmowanej seksualności. Edukatorzy między innymi prezentują rozwój fizyczny i psychospołeczny dziewcząt i chłopców w kontekście dojrzałości seksualnej, omawiają szczegółowo metody antykoncepcji, ich wady i zalety, dokładnie przedstawiają kwestie związane z samą inicjacją seksualną, a także nakłaniają do regularnych wizyt u lekarzy specjalistów (ginekolog, urolog). Ponadto informują o chorobach przenoszonych drogą płciową oraz możliwościach ochrony przed nimi. Grupa Edukatorów Seksualnych „Ponton” organizuje i wspiera również liczne kampanie i projekty, między innymi brała udział w realizacji teledysku do piosenki *Przemoc seksualna i wiktymizacja wśród młodzieży* zespołu Rymy w Sercu czy filmu organizacji WGNRR w ramach kampanii za rok 2013 pod hasłem *Antykoncepcja prawem człowieka*¹⁵. Dodatkowo na stronie internetowej edukatorów zainteresowani tematem własnej seksualności i prokreacji mogą zadawać bez skrępowania pytania, na które odpowiedzi udzielają edukatorzy, bądź też skorzystać z telefonu zaufania.

W mediach również prowadzone są liczne kampanie społeczne, których głównym celem jest promowanie zachowań prozdrowotnych i pozytywnych postaw wobec płciowości człowieka, przykładowo kampania *Kończ*

¹⁵ *Filmy/kampanie*. <http://www.ponton.org.pl/pl/strona/filmy-kampanie> [dostęp: 8.01.2015].

bez strachu, nad którą patronat merytoryczny objął Program Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju (UNDP)¹⁶, lub Kampania na Rzecz Świadomego Rodzicielstwa *Kiedy 1+1=3*¹⁷.

Mimo prowadzenia w Polsce różnych akcji z zakresu edukacji seksualnej, każdego roku liczba nastoletnich matek w dalszym ciągu pozostaje zbyt duża. Może to wynikać przede wszystkim z tego, iż wiele młodych osób nigdy nie zetknęło się ze wspomnianymi kampaniami. Mimo ogromnego zainteresowania środków masowego przekazu (prasa, telewizja, Internet) seksualnością człowieka oraz wzrastającą erotyzacją życia społecznego, temat ten w mediach także jest traktowany marginalnie. Nadmiernie eksponowane są treści pornograficzne, przesadna nagość, brakuje natomiast wystarczających informacji oraz licznych akcji edukacyjnych, które adresowane są bezpośrednio do młodych ludzi i do nich trafiają.

Źródła pozyskiwania przez młodzież informacji na temat seksualności

Zasadne wydaje się zwrócenie uwagi na źródła pozyskiwania przez dzieci i młodzież informacji na temat seksualności. Według badań prowadzonych przez Grupę Edukatorów Seksualnych „Ponton”, informacje związane z seksualnością człowieka młodzi ludzie czerpią z następujących źródeł¹⁸:

- od rówieśników,
- z czasopism,
- z książek,
- ze szkoły,
- z portali informacyjnych podejmujących tematykę seksualności i reprodukcji człowieka,
- od rodziców¹⁹.

Dane te potwierdzają również wyniki badań przeprowadzonych przez Annę Strzałkowską. Na ich podstawie można określić, iż dla młodych jednostek głównym źródłem informacji na temat seksualności jest grupa rów-

¹⁶ Kampania „Kończ bez strachu”. <http://www.skaid.org/pl/koncz-bez-strachu-0> [dostęp: 8.01.2015].

¹⁷ Edukacja seksualna w Polsce, czyli 1+1=3. <http://polska.newsweek.pl/edukacja-seksualna-w-polsce--czyli-1-1-3,59080,1,1.html> [dostęp: 8.01.2015].

¹⁸ Źródła te zostały podane w kolejności od najczęściej do najrzadziej wybieranych.

¹⁹ Skąd wiesz? Jak wygląda edukacja seksualna w polskich domach? Raport Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton”. Wrzesień 2011. http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/raport_skad_wiesz_grupa_ponton_2011.pdf [dostęp: 8.01.2015].

wieśnicza, następnie środki masowego przekazu i kultura masowa, w tym czasopisma, telewizja, w mniejszym stopniu zaś książki fachowe. Na samym końcu znajduje się natomiast szkoła oraz rozmowa z rodzicami²⁰.

Jak wynika z zaprezentowanych badań, współczesna młodzież informacje na temat seksualności czerpie z mało rzetelnych źródeł. Najczęściej i najchętniej odwołuje się do wiedzy swojej grupy rówieśniczej, najrzadziej zaś korzysta z rad rodziców. Natomiast uzyskane przez młodych ludzi niepełne bądź błędne informacje mogą zagrażać ich zdrowiu i bezpieczeństwu oraz prowadzić do przedwczesnego rodzicielstwa.

Również rodzice często nie są świadomi swojej kształcącej roli i marginalizują edukację seksualną oraz pozostawiają ją instytucjom oświatowo-wychowawczym. Rodzice są przekonani, iż to szkoła przygotuje ich dziecko do ponoszenia odpowiedzialności za własną seksualność oraz do pełnienia w przyszłości roli rodzica. Niestety w Polsce występuje dosyć wyraźna dysharmonia pomiędzy oczekiwaniami społeczeństwa a faktycznie realizowaną edukacją seksualną w szkole i domach pochodzenia. Treści z zakresu wychowania do życia w rodzinie wielokrotnie są bagatelizowane i pomijane na rzecz innych zajęć realizowanych w procesie kształcenia na poszczególnych szczeblach edukacji.

Kwestia realizacji edukacji seksualnej przez rodzinę pochodzenia oraz przez instytucje oświatowo-wychowawcze, takie jak szkoła, stała się przedmiotem badań własnych prezentowanych w niniejszym artykule.

Założenia metodologiczne badań własnych

Próba badawcza została wytypowana w doborze celowym drogą nieformalną. Mowa tu przede wszystkim o doborze kobiet, które przed ukończeniem 18. roku życia urodziły pierwsze dziecko i po porodzie podjęły się wychowania dziecka i opieki nad nim. W momencie badania matki te osiągnęły wiek pełnoletności, dlatego też bardziej świadomie mogły odpowiadać na pytania. Swój ogląd sytuacji przytaczały z perspektywy czasu i pewnego – subiektywnego – dystansu. Osoby badane mogły podejść do swoich doświadczeń bardziej refleksyjnie.

W badaniu jakościowym wzięło udział 7 kobiet z województwa wielkopolskiego z miasta powyżej 550 tysięcy mieszkańców. Pięć spośród respondentek wywodziło się z rodzin niepełnych. Rodzice większości z badanych mieli wykształcenie podstawowe lub zawodowe, co miało wpływ na dość niski status społeczno-ekonomiczny całej rodziny. Badane kobiety urodziły swoje pierwsze dziecko w wieku 16–17 lat. Młode matki różniły

²⁰ A. Strzałkowska: *Małżeństwo i rodzina. Postawy młodzieży. Raport z badań*. „Wychowawca” 2002, nr 3(111), s. 22–23.

się też stanem cywilnym. Dwie kobiety spośród 7 badanych były mężatkami (kobiety były w związkach małżeńskich z ojcami swoich dzieci). Trzy badane pozostawały w związkach nieformalnych z ojczymami swoich dzieci. Jedna kobieta badana pozostawała w związku nieformalnym z ojcem swego dziecka. W badaniu wzięła również udział kobieta, która samotnie wychowywała dziecko (nie pozostawała w żadnym związku ani formalnym, ani nieformalnym).

Wywiady z respondentkami zostały przeprowadzone (po uprzednim wyrażeniu przez kobiety zgody na uczestnictwo w badaniu) na bezpośrednich indywidualnych spotkaniach trwających około 2 godzin.

Realizacja edukacji seksualnej w rodzinach pochodzenia badanych

Ważną kwestią związaną z właściwie realizowaną edukacją seksualną młodych ludzi jest podejmowanie z nimi przez rodziców odpowiednich rozmów. W badaniach za zasadne uznano dokładne przeanalizowanie sytuacji rodzinnych respondentek uwzględniające podejmowanie z nimi przez rodziców tematów związanych bezpośrednio z rozwojem seksualnym człowieka.

Ustrukturyzowany wywiad zawierał pytanie dotyczące edukacji seksualnej i jej wymiaru w domach pochodzenia osób badanych. Pięć badanych kobiet (Ewelina, Malwina, Magda, Natasza i Natalia) stwierdziło, iż tematy związane ze sferą seksualną człowieka w ich domach pochodzenia były tematami tabu, których nie poruszano wśród członków rodziny. Doświadczenia jednej z respondentek prezentuje wypowiedź:

Nie bardzo ten temat był podejmowany w moim domu. Może raz czy dwa mama pół żartem, pół serio rzuciła, że jeśli mam chłopaka, to powinienam uważać. Ale to nie była żadna poważna rozmowa, więc tak jak gdyby tego nie było. (Ewelina)

Dwie respondentki (Karolina i Izabela) stwierdziły, iż w ich rodzinach pochodzenia temat seksualności był poruszany przez rodziców i innych członków rodziny (rodzeństwo, kuzynostwo). Izabela o temacie seksualności w swojej rodzinie mówiła w następujący sposób:

Nigdy nie był to temat tabu. To pewnie przez to, że miałam dwóch starszych braci, którzy mieli już wcześniej swoje dziewczyny. Jeden już szykował się do ślubu. Drugi miał co chwilę nową dziewczynę. Ojciec czasami mawiał, że jest „jak pies na baby”. Bracia mi mówili, jak mam się zabezpieczać przed ciążą, mama nawet chciała iść ze mną do ginekologa, by zapisano mi tabletki, ale nie chciałam. (Izabela)

Większość badanych kobiet jednoznacznie określiła, iż temat seksu w ich domach pochodzenia jest nadal tematem tabu, a informacje o metodach antykoncepcji nie były przekazywane lub były przekazywane bardzo rzadko. Jedynie niewielki odsetek badanych określił, iż rodzice sami podejmowali próby rozmów na temat seksualności i metod antykoncepcji.

Młody człowiek w okresie dorastania nie zawsze zdaje sobie sprawę ze zmian, których aktualnie doświadcza. Mowa tu o zmianach zarówno biologicznych, jak i psychicznych. Dlatego też właściwa jest ingerencja rodziców i chęć przekazania młodemu człowiekowi podstawowej wiedzy o zmianach następujących w okresie dorastania.

W badaniach postawiono respondentkom pytanie, czy rodzice przeprowadzali z nimi rozmowy na temat zmian fizycznych i psychicznych, którym podlega człowiek w okresie dorastania. Sześć respondentek (Malwina, Magda, Natasza, Natalia, Ewelina i Izabela) w odpowiedzi na to pytanie stwierdziło, iż rodzice nie podjęli trudu rozmowy z nimi na ten temat. Ilustruje te stwierdzenia wypowiedź Natalii:

Nigdy nie było u nas w domu takiej rozmowy. Bo i po co? Czy małemu dziecku się mówi, jak ono rośnie? Chyba nie. A poza tym, co mogłaby mi mama powiedzieć? Że dostanę miesiączkę, to wiedziałam – z reklam, z gazet, od koleżanek, nie musiała nic mówić. To, że zmienia się moje ciało, też zauważyłam sama. Ale mieliśmy to na biologii, więc nie było to dla mnie jakiegoś nienaturalnego. Poza tym chyba nie umiała o takich rzeczach rozmawiać z mamą, o ojcu już nie wspominając. (Natalia)

Natomiast jedna badana (Karolina) stwierdziła, iż mama przeprowadziła z nią rozmowę na temat zmian, jakie będą zachodziły w jej organizmie i psychice w trakcie okresu dorastania. Oto wypowiedź Karoliny:

Tak [mama ze mną przeprowadziła taką rozmowę – S.P.M.]. Mówiła mi o menstruacji, o cyklach, jak mam wtedy dbać o higienę, jakie środki higieniczne stosować i że przed okresem mogę być trochę zła na wszystko i wszystkich, i że wtedy powinnam panować najbardziej nad sobą. Tata zaś takie rozmowy określał jako „babskie sprawy” i się nie mieszał, a tym bardziej w nich nie uczestniczył. (Karolina)

W przypadku większości badanych temat zmian dokonujących się w organizmie i psychice dorastającej jednostki nie został poruszony w rodzinie generacyjnej. Może to świadczyć o ubogiej wiedzy rodziców lub ich przekonaniu o niezasadności podejmowania tego tematu z własnymi dziećmi. Również młode osoby często nie odczuwały potrzeby rozmowy z rodzicami na temat zachodzących zmian rozwojowych; wolały czerpać informacje z najbliższego otoczenia: od rówieśników, z mediów.

Za ważne i obrazujące podejście do spraw seksualności w polskich domach uznano sytuacje wspólnego oglądania telewizji przez rodziców i dzieci, a zwłaszcza programów, w których prezentowane są sceny erotyczne. Tym szczególnym reakcjom należy przyjrzeć się z dwóch stron, a mianowicie z punktu widzenia młodych ludzi i z perspektywy ich rodziców. Jako pierwsze warto omówić doświadczenia samych respondentek.

Osoby badane stwierdziły, iż w trakcie wspólnego oglądania scen erotycznych z rodzicami nie czuły żadnego skrępowania (Magda, Natasza, Izabela, Natalia, Karolina). Stan emocjonalny kobiet w takich sytuacjach opisuje wypowiedź Nataszy:

Raczej nie budziły we mnie żadnego skrępowania, ale to chyba też zasługa rodziców, ponieważ w żaden dziwny i krępujący dla mnie sposób nie reagowali. Czasami jednak, gdy te sceny erotyczne były naprawdę „ostre”, to przętzączali na inny kanał. (Natasza)

Natomiast Malwina i Ewelina wspominały, iż wspólne – z rodzicami – oglądanie scen erotycznych w telewizji było krępujące i stresogenne. Kobiety nie wiedziały również, w jaki sposób powinny się zachować. Dwie odmiennie reakcje osób badanych ilustrują przytoczone wypowiedzi:

Tak, raczej tak [budziły skrępowanie – S.P.M.]. Gdy w telewizji pokazywali, jak aktorzy się całują, to tata czynił głupie komentarze. Jednak, gdy już uprawiali seks, to kazał nam (mi i siostrze) wychodzić z pokoju. Mama nic nie mówiła, ale ja w takich momentach nie wiedziałam, jak się zachować: czy odwrócić wzrok, czy patrzeć. Byłam wtedy zdenerwowana. (Malwina)

Dziwnie się wtedy czułam. Chyba w tej chwili każdy udawał, że to nic takiego (sceny erotyczne na ekranie telewizora). Mama nic nie mówiła. Muszę się przyznać, że wtedy się bardzo peszyłam. (Ewelina)

Większość osób badanych zadeklarowała, iż oglądanie z rodzicami scen erotycznych na ekranie telewizora nie budziło żadnego skrępowania. Jednak niewielki odsetek respondentek określił, że było wręcz przeciwnie. Dwie badane stwierdziły, iż oglądanie wspólnie z rodzicami scen erotycznych budziło w respondentkach zażenowanie i powodowało zakłopotanie.

Warto bliżej przyjrzeć się także reakcjom rodziców na wspólne oglądanie z dziećmi scen erotycznych. W przypadku Karoliny i Izabeli wspólne oglądanie tych scen było zarówno dla rodziców, jak i dla samych badanych czymś normalnym, niewywołującym skrępowania i nerwowych

reakcji. Natomiast z doświadczeń Nataszy, Malwiny i Eweliny można wnioskować, iż wspólne oglądanie scen erotycznych na ekranie telewizora powodowało różne reakcje i u rodziców, i u osób badanych. Jako typowe zachowania rodziców można wskazać przełączanie na inny kanał lub kierowanie próśb do respondentek o opuszczenie pokoju. Najczęściej jednak takie zachowania przejawiali ojcowie (Malwina, Magda). Matki zazwyczaj pozostawały bierne (Ewelina). Natalia natomiast zadeklarowała, że od dłuższego czasu nie ogląda wspólnie z rodziną telewizji, dzięki temu unika krępujących sytuacji. To zjawisko wyjaśniają słowa kobiety:

Zależy, w jakim wieku byłam. Jak byłam znacznie młodsza i nie rozumiałam scen erotycznych, to byłam nimi zainteresowana i je oglądałam, a rodzice wtedy kazali mi nie patrzeć. Kilka było takich sytuacji, to po prostu rezygnowałam ze wspólnego oglądania telewizji. Nie chciałam się potem czuć skrępowana. (Natalia)

U większości rodziców oglądanie z dziećmi scen erotycznych budziło skrępowanie i wymuszało różne działania mające na celu przerwanie oglądania przez ich dziecko scen o jednoznacznym charakterze. Przykładowo rodzice zmieniali kanał telewizyjny, wypraszali dzieci z pokoju. Takie zachowania były charakterystyczne głównie dla ojców. Matki natomiast pozostawały bierne, wycofane. Tylko nieliczni rodzice wcale nie reagowali.

Realizacja edukacji seksualnej w szkole – opinie badanych

Bardzo ważną kwestią dla prawidłowego rozwoju młodego człowieka jest odpowiednia edukacja seksualna, która powinna być podejmowana w rodzinie generacyjnej, a później właściwie kontynuowana w innych instytucjach oświatowo-wychowawczych, takich jak szkoła. Problem realizacji edukacji seksualnej w szkole również poruszono w prezentowanych badaniach.

Respondentki zostały poproszone o podzielenie się doświadczeniami z zajęć podejmujących tematykę intymności i edukacji seksualnej w szkołach. Jedna osoba badana (Karolina) kategorycznie odpowiedziała, iż w ogóle nie było zajęć z edukacji seksualnej w szkole, do której uczęszczała. Trzy osoby badane (Natasza, Malwina i Natalia) stwierdziły, iż nie przypominają sobie, aby treści dotyczące seksualności zostały poruszone w szkole. Malwina wspomniała, iż zagadnienie płciowości człowieka pojawiało się na zajęciach szkolnych, ale w ujęciu medycznym na lekcjach biologii. Oto wypowiedź badanej:

Nie przypominam sobie [takich zajęć – S.P.M.]. Coś na biologii było, ale w kwestii różnic między budową narządów żeńskich i męskich. Kilka zdań o antykoncepcji i tyle. Wszystko w ciągu 45 minut. (Malwina)

Natomiast 3 osoby badane (Ewelina, Magda i Izabela) stwierdziły, iż edukacja seksualna była realizowana w ich szkole. Ewelina i Magda przyznały również, iż nie uczęszczały na te zajęcia:

Na biologii coś wspominali. Było też wychowanie do życia w rodzinie, ale na nie nie uczęszczałam. Moje koleżanki, które na nie chodziły, mówiły, że to nudny przedmiot i strata czasu. Więc się ucieszyłam, że się na nie nie zapisałam. (Ewelina)

Izabela natomiast uczęszczała na zajęcia z wychowania seksualnego. Na podstawie jej wypowiedzi można przypuszczać, iż w ramach tych zajęć były poruszane kwestie związane z rozwojem człowieka w okresie adolescencji, seksualnością i omawiane metody naturalnego planowania rodziny. W ramach zajęć wypełniano także kalendarzyk menstruacyjny.

Większość osób badanych stwierdziła, iż w zakres programowy kształcenia w szkołach, do których uczęszczały respondentki, nie wchodziły zajęcia podejmujące temat seksualności. Takie tematy zostały poruszone jedynie na lekcjach biologii, jednakże mówiono wówczas jedynie o aspektach medycznych i fizjologii ludzkiego organizmu. Natomiast pozostałe badane stwierdziły, iż takie zajęcia były włączone w program kształcenia, jednak ich treści merytoryczne i sposób przedstawienia nie były dla uczniów atrakcyjne, dlatego też tylko nieliczni brali w tych zajęciach udział.

Z jednej strony w szkołach brakuje zajęć z edukacji seksualnej. Z drugiej strony, gdy takie zajęcia znajdują się w planie lekcji, nieprzystosowanie treści kształcenia do odbiorców powoduje, iż młodzi ludzie świadomie rezygnują z dodatkowych, nieatrakcyjnych zajęć, których zadaniem jest edukacja adolescentów w zakresie seksualności i metod antykoncepcji.

Ważną kwestią, którą starano się zbadać, jest też podejmowanie problematyki edukacji seksualnej – w tzw. programie ukrytym – przez nauczycieli innych przedmiotów i wychowawców w trakcie nauki na różnych szczeblach kształcenia.

Jedno z pytań w kwestionariuszu wywiadu odnosiło się do tematów związanych ze sferą seksualną człowieka poruszanych na poszczególnych szczeblach edukacji przez nauczycieli innych przedmiotów/wychowawców w szkole. Cztery osoby badane (Ewelina, Malwina, Natalia i Natasza) jasno określili, iż w szkołach, do których uczęszczały, nauczyciele nie podejmowali tematów związanych z seksualnością. Natomiast Karolina, Magda i Izabela stwierdziły, iż w trakcie ich nauki szkolnej nauczyciele

podjmowali tematy związane z seksualnością człowieka tylko na zajęciach z biologii, ujmując tematykę z perspektywy biologicznej/medycznej. Żadna z osób badanych nie przypominała sobie, by nauczyciele innych przedmiotów/wychowawcy podejmowali w trakcie swoich zajęć lub godzin wychowawczych tematy odnoszące się do seksualności człowieka. Doświadczenia respondentki ilustruje ta oto wypowiedź:

Nie przypominam sobie, by nauczyciele podejmowali taką tematykę. Zazwyczaj realizowali to, co mieli przygotowane na daną lekcję. Nic ponadto. Na zajęciach wychowawczych też nikt o tym nie mówił. Jedynie na biologii były takie tematy, ale to omawiali narządy płciowe i rozwój fizyczny. Wspominali trochę o menstruacji i polucjach. Ale nic konkretnego. (Magda)

Z doświadczeń osób badanych jasno wynika, iż w trakcie nauki na różnych szczeblach kształcenia nauczyciele innych niż edukacja seksualna przedmiotów i wychowawcy nie podejmowali tematów związanych z seksualnością człowieka.

Znajomość metod antykoncepcji przez nastolatków w opinii badanych

Ważną kwestią w badaniu edukacji seksualnej współczesnej młodzieży jest postawienie pytania o poziom posiadanej przez młodych ludzi wiedzy na temat metod antykoncepcji. Kolejne pytanie w kwestionariuszu wywiadu dotyczyło posiadanej przez osoby badane wiedzy na temat metod zapobiegania nieplanowanej ciąży. Pięć respondentek: Karolina, Natasza, Malwina, Magda i Natalia, jednoznacznie zadeklarowało, iż przed zajściem w nieplanowaną ciążę posiadały wiedzę na temat metod antykoncepcji. Osoby badane jako jedną z najłatwiej dostępnych metod wymieniały stosowanie prezerwatywy (Karolina, Magda) oraz zażywanie tabletek hormonalnych (Malwina, Magda). Jako metody antykoncepcji wymieniano również globulki (Magda) oraz plastry hormonalne (Magda). Natomiast dwie osoby badane (Ewelina i Izabela) przyznały, iż ich wiedza na temat metod antykoncepcji była bardzo uboga. Ilustruje to wypowiedź jednej z respondentek:

Mój chłopak zawsze mi powtarzał, że się zabezpiecza, więc mu wierzyłam i się nie bałam. Tym bardziej że znałam tylko prezerwatywy i tabletki antykoncepcyjne, ale nie wiedziałam, czy mi je lekarz przepisze. Więc polegałam tylko na nim. (Izabela)

Jak wynika z odpowiedzi udzielanych przez osoby badane, ich wiedza na temat metod antykoncepcji jest wiedzą podstawową. Brak rzetelności

i fragmentaryczność posiadanych wiadomości, a tym bardziej poleganie na słowach partnera mogło w konsekwencji doprowadzić do wczesnego macierzyństwa badanych kobiet.

Za istotne w prezentowanych badaniach uznano również ustalenie źródeł pozyskiwania przez młode osoby informacji na temat metod antykoncepcji. Respondentki zostały poproszone o udzielenie odpowiedzi na pytanie: „Skąd pozyskiwałaś wiedzę na temat metod antykoncepcji?”.

Osoby badane podawały następujące źródła informacji:

- koleżanki (Natalia, Malwina, Karolina, Magda, Ewelina, Izabela),
- gazety, w tym „Bravo Girl”, „Bravo” (Malwina, Magda, Ewelina),
- Internet (Natalia, Karolina, Magda),
- starsza siostra (Natasza),
- mama (Karolina).

Jak wynika z udzielonych odpowiedzi, badane najczęściej informacje o metodach antykoncepcji pozyskiwały od swoich rówieśników, z gazet oraz Internetu. Najmniej badanych odpowiedziało, że takie informacje pozyskiwało bezpośrednio od rodziny. Na tej podstawie można stwierdzić, iż w rzeczywistości edukacja seksualna w domach generacyjnych była podejmowana w niewielkim stopniu, a wiedza osób badanych na temat metod zapobiegania ciąży była bardzo uboga i nierzetelna.

Podsumowanie

Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić jednoznacznie, iż niewłaściwie realizowana edukacja seksualna bądź też całkowity jej brak zarówno w domach pochodzenia respondentek, jak i w instytucjach oświatowo-wychowawczych doprowadził do wczesnego macierzyństwa badanych kobiet. Analizowane w toku badań jednostkowe sytuacje obrazują ogólnopolski problem, który może mieć znaczny wpływ na skalę zjawiska przedwczesnego macierzyństwa w naszym kraju. Jedynie zmiana podejścia społeczeństwa polskiego do edukacji seksualnej może przynieść realną poprawę sytuacji, a przede wszystkim przeciwdziałać nastoletniemu rodzicielstwu.

Edukacja seksualna w rodzinach generacyjnych oraz instytucjach oświatowo-wychowawczych powinna być prowadzona już u najmłodszych. Młody człowiek powinien być świadomy postępujących w jego organizmie zmian i rozwoju własnej płciowości, aby w przyszłości w pełni z niej korzystać przy zachowaniu wysokiej dbałości o własne zdrowie i zdrowie partnera/partnerki. Wreszcie prawidłowo realizowana edukacja z zakresu płciowości, reprodukcji człowieka może stać się skutecznym działaniem w zakresie profilaktyki nieplanowanych poczęć w grupie nastolatków. Pominięcie edukacji seksualnej w kluczowych środowiskach

(rodzinie pochodzenia, szkole) niesie z sobą negatywne skutki zdrowotne, psychiczne oraz niewątpliwie może wpływać na wzrost skali zjawiska nastoletniego macierzyństwa.

Wspólne działania rodziców, szkoły, organizacji rządowych i pozarządowych, a także mediów mogą skutecznie przeciwdziałać zjawisku nastoletniego rodzicielstwa. Na szczególną uwagę zasługują inicjatywy Grupy Edukatorów Seksualnych „Ponton”, które powinny zostać szerzej rozpowszechnione i spopularyzowane w środowiskach wychowawczych. Na stronie internetowej tej grupy można bowiem znaleźć wiele różnych filmów, artykułów, szkoleń internetowych zarówno dla nauczycieli, rodziców, jak i dla samej młodzieży. Materiały te mogą się stać atrakcyjnym i skutecznym środkiem dydaktycznym służącym edukacji seksualnej człowieka.

Bibliografia

- Augustyn O.J.: *Seksualność w procesie wychowania, Religijny wymiar wychowania seksualnego*. „Wychowawca” 2007, nr 07–08.
- Bidzan M.: *Nastoletnie matki. Psychologiczne aspekty ciąży, porodu i połogu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2007.
- Edukacja seksualna w Polsce, czyli 1+1=3*. <http://polska.newsweek.pl/edukacja-seksualna-w-polsce--czyli-1-1-3,59080,1,1.html> [dostęp: 8.01.2015].
- Filmy / kampanie*. <http://www.ponton.org.pl/pl/strona/filmy-kampanie> [dostęp: 8.01.2015].
- Grzechocińska G., Marianowski L.: *Ciąża, poród, połóg u nieletnich*. „Ginekologia Praktyczna” 2001, nr 7.
- Izdębski Z., Niemiec T., Wąż K.: *(Zbyt) młodzi rodzice*. Warszawa: Wydawnictwo TRIO, 2011.
- Jan Paweł II: *Familiaris consortio. Adhortacja o zadaniach rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym*. Rzym 1981. http://www.vatican.va/holy_father/john_paul_ii/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio_pl.html [dostęp: 8.01.2015].
- Kampania „Kończ bez strachu”*. <http://www.skaid.org/pl/koncz-bez-strachu-0> [dostęp: 8.01.2015].
- Lichterberg-Kokoszka E.: *Ciąża zagadnieniem biomedycznym i psychopedagogicznym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2008.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 sierpnia 1999 r. w sprawie sposobu nauczania szkolnego oraz zakresu treści dotyczących wiedzy o życiu seksualnym człowieka, o zasadach świadomego i odpowiedzialnego rodzicielstwa, o wartości rodziny, życia w fazie prenatalnej oraz metodach i środkach świadomej prokreacji zawartych w podstawie programowej kształcenia ogólnego*. Dz.U. 1999, nr 67, poz. 756.

Skąd wiesz? Jak wygląda edukacja seksualna w polskich domach? Raport Grupy Edukatorów Seksualnych Ponton. Wrzesień 2011. http://ponton.org.pl/sites/ponton/files/raport_skad_wiesz_grupa_ponton_2011.pdf [dostęp: 8.01.2015].

Strzałkowska A.: *Małżeństwo i rodzina. Postawy młodzieży. Raport z badań*. „Wychowawca” 2002, nr 3(111).

Ustawa z dnia 7 stycznia 1993 r. o planowaniu rodziny, ochronie płodu ludzkiego i warunkach dopuszczalności przerywania ciąży. Dz.U. 1993, nr 17, poz. 78.

WHO: *Adolescent pregnancy*. <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs364/en/> [8.01.2015].

The World's Youth, 2013 Sheet. <http://www.prb.org/pdf13/youth-data-sheet-2013.pdf> [8.01.2015].

Sylwia Polcyn-Matuszewska

Sex Education in the Experiences of Teenage Mothers Case study

Summary: The knowledge regarding sexuality, fertility and reproduction should be given to young people in generational families and, later, in educational institutions, such as schools. Properly implemented sex education should provide reliable information on the psycho-physical development of people, the available methods of contraception and sexually transmitted diseases. In Polish homes and schools this type of education is marginalized, which in turn can bring about the phenomenon of a growing number of teenage mothers.

This paper presents the results of a study in which information was gathered by the method of a diagnostic survey with the use of the technique of an interview. A structured interview was conducted with teenage mothers who gave birth to their first child before the age of 18.

Key words: sex education, teenage motherhood, young mothers

Sylwia Polcyn-Matuszewska

Die Geschlechterziehung nach Erfahrungen der jugendlichen Mütter Fallstudie

Zusammenfassung: Das Wissen von Sexualität, Fruchtbarkeit und Vermehrung sollte den jungen Menschen zuerst in Generationsfamilien und dann in solchen Bildungsinstitutionen wie Schule beigebracht werden. Richtige Geschlechterziehung sollte die Schüler über die psychophysische Entwicklung des Menschen, erreichbare empfängnisverhütende Mittel und Geschlechtskrankheiten ausführlich informieren. In polnischen Familienhäusern und Schulen ist diese Erziehung leider marginalisiert, was eine der Ursachen für immer häufigere Fälle der vorzeitigen Schwangerschaft der jugendlichen Mütter sein kann.

In dem Artikel werden Ergebnisse der von der Verfasserin mittels einer diagnostischen Befragung durchgeführten Forschungen präsentiert. Das strukturierte Interview wurde mit den jugendlichen Müttern gemacht, die ihr erstes Kind vor dem 18. Lebensjahr geboren haben.

Schlüsselwörter: Geschlechterziehung, jugendliche Mütter, jugendliche Mutterschaft



Magdalena Woynarowska-Sołdan

Warszawski Uniwersytet Medyczny

Projekt *Promocja zdrowia pracowników szkoły* Podstawy teoretyczne i koncepcja

Wstęp

Od 1992 roku wdrażana jest w Europie koncepcja szkoły promującej zdrowie (SzPZ). Już w pierwszym roku działania programu trzy organizacje międzynarodowe: Biuro Regionalne dla Europy Światowej Organizacji Zdrowia (WHO/EURO), Rada Europy i Komisja Europejska, utworzyły Europejską Sieć Szkół Promujących Zdrowie (ESSzPZ – European Network of Health Promoting School, ENHPS). W 2008 roku przekształciła się ona w sieć Szkoły dla Zdrowia w Europie (Schools for Health in Europe, SHE), do której należą 43 kraje regionu europejskiego. Od 1996 roku sieci takie rozwijane są także na innych kontynentach w ramach inicjatywy *Promoting Health through School*, podjętej przez Kwaterę Główną WHO. Można zatem uznać, że działania na rzecz tworzenia SzPZ mają charakter globalny. Są to najdłużej trwające i wciąż rozwijane w Europie i na innych kontynentach skoordynowane, systemowe działania na rzecz zdrowia w szkole. Ich istotą są inicjatywy oddolne i całościowe podejście do zdrowia w szkole („whole school approach to health”)¹. Podejście to zakłada istnienie spójności między określoną na piśmie polityką szkoły a jej codzienną praktyką i uwzględnia:

- edukację zdrowotną ukierunkowaną na uczestnictwo, rozwijanie kompetencji do działania i umiejętności życiowych,

¹ B. Woynarowska: *Szkoła promująca zdrowie po 20 latach. Dorobek, bariery, perspektywy*. „Remedium” 2012, nr 12, s. 1-3.

- branie pod uwagę tego, jak uczniowie rozumieją zdrowie i dobre samopoczucie,
- tworzenie w szkole polityki na rzecz zdrowia,
- tworzenie środowiska fizycznego i społecznego sprzyjającego zdrowiu,
- budowanie dobrych relacji między szkołą, rodzicami i społecznością lokalną,
- efektywne korzystanie ze świadczeń pracowników medycznych².

Obok Czech, Słowacji i Węgier, Polska należy do krajów, które jako pierwsze w Europie rozpoczęły prace nad tworzeniem SzpZ w ramach pilotażowego projektu *Szkoła promująca zdrowie* realizowanego pod patronatem WHO/EURO (1992–1995). Była też jednym z 8 pierwszych krajów przyjętych do ESSzPZ i jest aktywnym członkiem sieci SHE. W realizowanym w Polsce projekcie pilotażowym uczestniczyło 14 szkół. Stopniowo tworzyły się wojewódzkie sieci SzpZ. Od 2006 roku sieci SzpZ istnieją we wszystkich 16 województwach, w 2014 roku należało do nich prawie 3 tys. szkół różnego typu i przedszkoli³.

Zgodnie z przyjętą w Polsce koncepcją, SzpZ to szkoła, która powinna tworzyć warunki i podejmować działania sprzyjające dobremu samopoczuciu członków całej społeczności szkolnej (uczniów, nauczycieli i innych pracowników szkoły, rodziców) oraz podejmowaniu przez nich działań na rzecz zdrowia własnego i innych ludzi, a także tworzeniu w szkole środowiska sprzyjającego zdrowiu⁴. Działania w SzpZ są więc ukierunkowane na zmiany dotyczące jednostek oraz środowiska ich nauki i pracy.

W Polsce, a także w większości krajów europejskich w programie SzpZ koncentrowano się dotychczas na zdrowiu uczniów, gdyż powszechnie uważa się, że „szkoła jest dla uczniów” i oni są w niej najważniejsi. Potrzebę zajęcia się również promocją zdrowia pracowników szkoły dostrzeżono najwcześniej w USA. Od końca lat osiemdziesiątych XX wieku we wszystkich stanach realizowany jest Wszechstronny Program Zdrowia w Szkole (*The Comprehensive School Health Program*⁵, obecna nazwa: *The Coordinated School Health Program*). Program ten, podobnie jak SzpZ, zakłada całościowe podejście do zdrowia w szkole i ma na celu poprawę efektów

² *The Egmond Agenda*. In: *Education & Health in Partnership. A European Conference on Linking Education with the Promotion of Health in Schools*. Conference report. Copenhagen: International Planning Committee, 2002, s. 69–73.

³ Dane Zespołu ds. Promocji Zdrowia w Szkole Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie.

⁴ B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie*. „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” 2006, z. 10–11, s. 16.

⁵ D.D. Allensworth, L.J. Kolbe: *The Comprehensive School Health Program: Exploring an Expanded Concept*. „Journal of School Health” 1987, vol. 60, no. 1, s. 409–412.

uczenia się/nauczania oraz samopoczucia dzieci i dorosłych. Jednym z 8 komponentów programu jest promocja zdrowia personelu szkoły mająca na celu stwarzanie warunków do poprawy zdrowia pracowników, a tym samym wydajności pracy, zmniejszenia absencji i kosztów opieki zdrowotnej. Pracowników zachęca się do prozdrowotnego stylu życia i większego zaangażowania w realizację pozostałych komponentów programu (są nimi: edukacja zdrowotna, aktywność fizyczna, opieka zdrowotna, żywienie, poradnictwo psychospołeczne, zdrowe i bezpieczne środowisko szkoły, współpraca z rodzicami) oraz tworzenia pozytywnych wzorców zachowań zdrowotnych dla uczniów⁶.

W ostatnich latach w dokumentach międzynarodowych i zapisach przyjętych w niektórych krajach należących do sieci SHE zwrócono uwagę na potrzebę uwzględnienia w większym stopniu promocji zdrowia pracowników szkoły. Na przykład:

- Międzynarodowa Unia Promocji Zdrowia i Edukacji Zdrowotnej (International Union for Health Promotion and Education, IUHPE) uznała „uwzględnianie zdrowia i dobrego samopoczucia pracowników szkoły” za jedną z 11 zasad SzPZ⁷;
- w *Stanowisku z Odense*, przyjętym na Czwartej Europejskiej Konferencji Szkół Promujących Zdrowie, zapisano, że „poprawa zdrowia, samopoczucia nauczycieli przez tworzenie w szkole zdrowego miejsca pracy” jest jedną z 12 korzyści/cech SzPZ⁸;
- w Szkocji promocja zdrowia pracowników szkoły jest jednym z 6 obszarów działań w SzPZ⁹; w Walii jednym z celów SzPZ jest dążenie do tego, aby szkoła stawała się miejscem pracy promującym zdrowie wszystkich pracowników¹⁰; w Finlandii i Estonii wdraża się programy poprawy samopoczucia zawodowego pracowników¹¹.

⁶ J.A. Grunbaum, S.J. Rutman, P.R. Sathrum: *Faculty and Staff Health Promotion: Results from the School Health Policies and Programs Study 2000*. „Journal of School Health” 2001, vol. 71, no. 7, s. 335–339.

⁷ International Union for Health Promotion and Education: *Achieving Health Promoting Schools: Guidelines for Promoting Health in Schools*. Version 2. Saint-Denis: IUHPE, 2008.

⁸ *The Odense Statement: Our ABC for Equity, Education and Health*. The 4th European Conference on Health Promoting Schools (2012). <http://www.school-for-health.eu> [5.12.2014].

⁹ *Healthy Schools Edinburgh and Lothians: Scheme and resource pack*. Edinburgh: NHS Lothian, [s.a.].

¹⁰ Public Health Improvement Division: *Healthy Schools Assessment Tool*. Cardiff: PHID, [s.a.].

¹¹ T. Saaranen et al.: *The Occupational Well-Being of School Staff and Maintenance of Their Ability to Work in Finland and Estonia – Focus on the School Community and Professional Competence*. „Health Education” 2012, vol. 112, no. 3, s. 236–255.

Te inicjatywy stały się inspiracją do podjęcia w Polsce prac dotyczących rozszerzenia dotychczasowych działań SzPZ na rzecz zdrowia nauczycieli i innych pracowników szkoły.

Celem artykułu jest przedstawienie projektu *Promocja zdrowia pracowników szkoły* (zwanego dalej projektem): uzasadnienie jego podjęcia, zaprezentowanie podstaw teoretycznych, założeń i modelu. Projekt realizowany był w latach 2012–2015 na mocy porozumienia między Zakładem Zdrowia Publicznego Wydziału Nauki o Zdrowiu Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego a Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie¹².

Uzasadnienie podjęcia projektu

Podjęcie realizacji projektu nawiązuje do opisanych tendencji rozszerzenia zakresu działań SzPZ; wypływa także z przekonania, że zdrowie i samopoczucie pracowników szkoły jest – obok ich zawodowych, osobistych i społecznych kompetencji – jednym z podstawowych czynników sprzyjających realizacji zadań szkoły oraz ma wpływ na zdrowie, samopoczucie i efekty uczenia się uczniów.

Za szczególnie potrzebną uznano „inwestycję” w zdrowie nauczycieli. Wynika to z następujących przesłanek:

1. „Nauczyciel jest najważniejszy” – tak zaczyna się *Raport o stanie edukacji 2013*¹³. Nauczyciel jest „głównym agentem zmiany” w systemie edukacji. Stwierdzenie to, sformułowane na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku przez Michaela G. Fullana¹⁴, jest szczególnie aktualne w SzPZ¹⁵. Zdaniem Trefora Williama, jednego z twórców europejskiej koncepcji SzPZ, w jej „sercu znajduje się nowoczesny, pełen zrozumienia stosunek nauczycieli do tej koncepcji; bez tego szkoła promująca zdrowie pozostanie marzeniem”¹⁶.

¹² Koordynatorami „centralnymi” projektu były: ze strony Zakładu Zdrowia Publicznego – Magdalena Woynarowska-Sołdan, ze strony Ośrodka Rozwoju Edukacji – Grażyna Skoczek.

¹³ Instytut Badań Edukacyjnych: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: IBE, 2014, s. 7.

¹⁴ M.G. Fullan: *Why Teachers Must Become Change Agents*. „Educational Leadership” 1993, vol. 50, no. 6. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar93/vol50/num06/Why-Teachers-Must-Become-Change-Agents.aspx> [13.12.2014].

¹⁵ L.St. Leger: *Reducing the Barriers to the Expansion of Health Promoting Schools by Focusing on Teachers*. „Health Education” 2000, no. 100, s. 81–87.

¹⁶ T. Williams: *Szkoła promująca zdrowie – rzeczywistość czy mit*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 7/8, s. 193–194.

2. Nauczyciele we wszystkich krajach są grupą zawodową narażoną na specyficzne obciążenia zawodowe i wypalenie zawodowe¹⁷.
3. Stan zdrowia nauczycieli w Polsce, w ich samoocenie, nie odbiega od stanu zdrowia przeciętnej populacji osób dorosłych z wyższym wykształceniem. Mimo że większość nauczycieli (75%) ocenia swoje zdrowie jako dobre lub bardzo dobre, to jednak u około 40% występują długotrwałe problemy zdrowotne lub choroby przewlekłe, osoby z tej grupy często odczuwają ból/dyskomfort fizyczny¹⁸.
4. Większość (78%) nauczycieli uważa, że raczej lub bardzo dba o swoje zdrowie, choć nie znajduje to potwierdzenia w ich stylu życia. Niedostatki zachowań prozdrowotnych nauczycieli utrudniają im dostarczanie uczniom pozytywnych wzorców w tym zakresie¹⁹.

Drugą – obok nauczycieli – grupą personelu szkoły są pracownicy obsługi, administracji, stołówki szkolnej. Tworzą oni odrębny, „własny” system oddziaływania na uczniów i wzorce zachowań zdrowotnych (nie zawsze pozytywnych). Nie mają przygotowania do pracy z uczniami, nie prowadzi się dla nich szkoleń (poza szkoleniami bhp). Ta grupa pracowników pozostaje poza głównym nurtem życia szkoły, na marginesie systemu edukacji, znaczna część tych pracowników jest zatrudniana przez samorządy lokalne. Większość pracowników niepedagogicznych szkoły ma niski status społeczno-ekonomiczny i poziom wykształcenia. Wykazano, że pracownicy o niskim poziomie wykształcenia, w porównaniu z lepiej wykształconymi, gorzej oceniają swoje zdrowie, rzadziej prowadzą prozdrowotny styl życia i mają mniejsze kompetencje do dbałości o zdrowie²⁰. Potwierdziły to wyniki badań własnych, w których stwierdzono, że pracownicy niepedagogiczni szkoły, w porównaniu z nauczycielami (prawie wszyscy z wykształceniem wyższym), mają gorszy stan zdrowia, częściej

¹⁷ Wskazują na to wyniki licznych badań w Polsce i innych krajach. Zob. np.: J. Pyżalski: *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Między wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Red. J. Pyżalski, D. Merez. Kraków: Impuls, 2010, s. 53–74; S. Weiß, E. Kiel: *Lehrergesundheit – Belastung, Ressourcen und Prävention*. In: *Gesundheitsförderung im Setting Schule*. Hrsg. M.M. Marchwacka. Wisbaden: Springer VS, 2013, s. 347–359.

¹⁸ M. Woynarowska-Sołdan, I. Tabak: *Zdrowie subiektywne i dbałość o zdrowie nauczycieli i innych pracowników szkół podstawowych i gimnazjów*. „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” [Zeszyty Naukowe Ochrony Zdrowia] 2013, T. 11, nr 4, s. 349–357.

¹⁹ M. Woynarowska, D. Węziak-Białowolska: *Samoocena zdrowia i dbałość o zdrowie u nauczycieli*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, T. 93, nr 4, s. 739–745.

²⁰ *Nisko wykształceni pracownicy a zdrowie – wyzwania dla edukacji zdrowotnej*. Red. E. Korzeniowska, K. Puchalski. Łódź: Instytut Medycyny Pracy, 2010.

występują u nich długotrwałe problemy zdrowotne, choroby przewlekłe oraz różnorodne dolegliwości²¹; rzadziej podejmują zachowania sprzyjające zdrowiu, a częściej ryzykowne dla zdrowia²².

Potrzebę uczestnictwa pracowników niepedagogicznych szkoły w tworzeniu SzPZ dostrzegano w Polsce już na początku lat dziewięćdziesiątych w czasie projektu pilotażowego *Szkoła promująca zdrowie*. Podjęto wówczas próby organizacji warsztatów adresowanych do tej grupy pracowników²³, lecz w następnych latach działań tych nie kontynuowano.

Podstawy teoretyczne projektu

Podstawę teoretyczną projektu stanowi koncepcja promocji zdrowia, rozwijająca się od lat osiemdziesiątych XX wieku dziedzina/strategia działań na rzecz umacniania zdrowia jednostek i społeczności. Przyjęto, że promocja zdrowia:

- to „proces umożliwiania (*enabling*) ludziom zwiększenia kontroli nad czynnikami warunkującymi ich zdrowie w celu jego poprawy”²⁴;
- dotyczy przede wszystkim systemów społecznych i jest sztuką interwencji w te systemy oraz zachęcania ich, aby rozwijały się w kierunku zdrowych systemów/środowisk²⁵.

Tworzenie SzPZ jest przykładem takiej interwencji w systemie społecznym. W prezentowanym projekcie podjęto próbę rozszerzenia zakresu dotychczasowej interwencji o działania dotyczące również personelu szkoły. Terminu „interwencja” powszechnie używa się w promocji zdrowia i oznacza on planowane działanie lub grupę działań, których celem jest zapobieganie chorobom, urazom oraz promocja (umacnianie) zdrowia w grupie ludzi (społeczności)²⁶.

²¹ M. Woynarowska-Sołdan, I. Tabak: *Zdrowie subiektywne i dbałość o zdrowie nauczycieli i innych pracowników szkół podstawowych i gimnazjów...*, s. 349–357.

²² M. Woynarowska-Sołdan, I. Tabak: *Zachowania prozdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły*. „Medycyna Pracy” 2013, T. 64, nr 5, s. 659–670.

²³ *Jak stworzymy szkołę promującą zdrowie. Po trzech latach*. Red. B. Woynarowska. Warszawa 1995, s. 83.

²⁴ WHO: *Health Promotion Glossary*. Geneva: World Health Organization, 1998. www.who.int/healthpromotion/about/HPG/en/ [12.12.2014].

²⁵ R. Grossmann, K. Scala: *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 1997, s. 23.

²⁶ *The Guide to Community Preventive Services: What works to promote health?* Eds. S. Zaza, P.A. Briss, K.W. Harris. Task Force on Community Preventive Services. Oxford: Oxford University Press, 2005.

W projekcie zastosowano specyficzne dla promocji zdrowia podejścia i kierunki działań, w tym szczególnie:

1. **Podejście siedliskowe (*settings approach*)**. Podejście to ma korzenie w strategii WHO *Zdrowie dla Wszystkich w 2000 roku*²⁷ i w *Karcie Ottawskiej*²⁸. Zapisano w niej, że: „zdrowie jest tworzone i doświadczane przez ludzi w siedliskach ich codziennego życia, tam, gdzie uczą się, pracują, bawią i kochają”²⁹. Siedlisko dla zdrowia to miejsce lub kontekst społeczny; ma określone granice, strukturę organizacyjną, a ludzie pełnią tu określone role. W siedlisku ludzie: wykonują swoje codzienne czynności, podlegają wpływowi różnych czynników środowiskowych, organizacyjnych i osobistych, które oddziałują na ich zdrowie i samopoczucie, oraz kształtują środowisko i rozwiązują problemy zdrowotne³⁰. Szkoła jest jednym z siedlisk, podobnie jak zakład pracy, miasto, a także rodzina.
2. **Uczestnictwo**. Ludzie dobrowolnie uczestniczą w programach promocji zdrowia na wszystkich ich etapach w: planowaniu, realizacji i ewaluacji (są to programy „z ludźmi”, a nie „dla ludzi”).
3. **Upodmiotowienie (*empowerment*) jednostek i społeczności**. Upodmiotowienie oznacza, że ludzie uzyskują możliwość działania oraz zdolność (*capacity*) i moc (*power*) kontrolowania czynników warunkujących ich zdrowie, a także wprowadzania zmian w swoim życiu i środowisku. Na upodmiotowienie społeczności składa się upodmiotowienie jednostek, rodzin, organizacji. Efektem upodmiotowienia są zmiany społeczne i polityczne dotyczące warunków życia/pracy, organizacji, zarządzania, podejmowania decyzji³¹. Upodmiotowienie jednostek i społeczności sprzyja motywacji do wprowadzania zmian korzystnych dla zdrowia. Zadaniem osób koordynujących projekt promocji zdrowia jest wspieranie jednostek i społeczności w procesie upodmiotowienia.
4. **Podejście „od dołu do góry” (*bottom-up*)**. Podejście to oznacza, że interwencja jest powiązana z rzeczywistymi problemami/potrzeba-

²⁷ Zdrowie dla Wszystkich (Health for All) jest to polityka i strategia działań na rzecz zdrowia, zainicjowana na Światowym Zgromadzeniu Zdrowia w 1977 r., przyjęta na całym świecie. Pierwszy dokument zawierający priorytety i zadania dla regionu Europy ukazał się w 1985 r. (*WHO. Targets for All 2000*), kolejny – *Zdrowie dla Wszystkich w XXI wieku* – w 1999 r. (*WHO Health 21. The Health Policy Framework for the WHO European Region*).

²⁸ *Karta Ottawska (1986)*. W: *Promocja zdrowia*. Red. J.B. Karski, Z. Słońska, B.W. Wasilewski. Warszawa: Sanmedia, 1994, s. 423–429.

²⁹ *Ibidem*, s. 428.

³⁰ WHO: *Health Promotion Glossary...*, s. 19.

³¹ G. Laverack: *A-Z of Health Promotion*. New York: Palgrave Macmillan, 2014, s. 54–56.

mi danej społeczności. Zadanie osób koordynujących/wspierających działania polega na motywowaniu praktyków – członków tej społeczności – do uczestnictwa oraz samodzielnego poszukiwania sposobów rozwiązania przez te osoby ich problemów i udzielaniu tym osobom wsparcia i środków³².

W promocji zdrowia wykorzystuje się elementy wielu teorii wywodzących się z nauk społecznych i behawioralnych – psychologii, socjologii, zarządzania, marketingu, nauk politycznych³³. Z punktu widzenia praktyki promocji zdrowia (interwencji) w projekcie promocji zdrowia pracowników szkoły korzystano z elementów dwóch grup teorii:

1. Teorie stanowiące podstawę podejścia siedliskowego, wśród których za najważniejsze uważa się³⁴:
 - ekologiczny model promocji zdrowia (podejście społeczno-ekologiczne) – oznacza przesunięcie akcentów z podejścia patogenetycznego, koncentrującego się na chorobach i czynnikach ich ryzyka, w kierunku podejścia salutogenetycznego (koncepcja A. Antonovsky'ego³⁵), które skupia się na zasobach dla zdrowia; jest to bardziej holistyczna wizja, w której podkreśla się, że zdrowie i dobre samopoczucie zależą od kompleksowej interakcji między czynnikami środowiskowymi, organizacyjnymi i osobistymi ludzi w kontekście ich codziennego życia;
 - perspektywa systemowa – siedlisko (szkoła) postrzegane jest jako dynamiczny system, w którym istnieją wzajemne powiązania oraz synergia między różnymi jego elementami; szkoła stanowi złożony, ale równocześnie otwarty system, powiązany z innymi systemami;
 - całościowy rozwój i zmiana systemu – zakłada się, że rozwój organizacji (szkoły) i jej społeczności wymaga wprowadzenia i utrzymania zmiany w siedlisku jako całości, z uwzględnieniem istniejących w nim norm, wartości, powiązań; w teorii tej kładzie się nacisk na tworzenie środowiska życia i pracy sprzyjającego zdrowiu i wydajności ludzi, powiązanie zdrowia z kulturą, ze sposobem życia i z interesami danego siedliska oraz poprawę samopoczucia całej społeczności.
2. Teorie zmian zachowań odnoszące się do zachowań zdrowotnych ludzi. Teorie te wyjaśniają, w jaki sposób ludzie dokonują zmian tych

³² G. Laverack: *Where are the Champions of Global Health Promotion?* „Global Health Promotion” 2012, vol. 19, no. 2, s. 63–65.

³³ G. Laverack: *A-Z of Health Promotion...*, s. 183–185.

³⁴ M. Dooris: *Healthy Settings: Challenges to Generating Evidence and Effectiveness*. „Health Promotion International” 2006, vol. 21, no. 1, s. 55–65.

³⁵ A. Antonovsky: *The Salutogenic Model as a Theory to Guide Health Promotion*. „Health Promotion International” 1996, vol. 11, no. 1, s. 11–18.

zachowań. Biorąc pod uwagę poziom oddziaływań, James F. McKenzie, Brad L. Neiger i Rosemary Thackeray³⁶ wyróżnili trzy grupy teorii przydatnych w programach promocji zdrowia, w tym teorie z następujących poziomów:

- poziomu intrapersonalnego – koncentrujące się na czynnikach indywidualnych, takich jak wiedza, przekonania, postawy, koncepcja „ja”, odczucia, dotychczasowe doświadczenia, umiejętności i zachowania człowieka (na przykład teoria uzasadnionego działania, model przekonań zdrowotnych, transteoretyczny model zmian zachowań);
- poziomu interpersonalnego – wyjaśniające zachowania zdrowotne ludzi w kontekście czynników związanych z ich środowiskiem społecznym – opiniami, zachowaniami, radami, wzorcami, wsparciem ze strony innych, zwłaszcza rodziny, znajomych, rówieśników, członków grup społecznych, liderów, lekarzy itd. (na przykład teoria społecznego uczenia się, teoria sieci społecznych, teoria kapitału społecznego);
- poziomu społeczności – wyjaśniające, w jaki sposób funkcjonują i zmieniają się systemy społeczne i jak mobilizować do zmiany członków społeczności i organizacji; teorie z tego poziomu oferują także strategie działań w różnych siedliskach – w szkole, miejscu pracy, grupach społeczności lokalnej, placówkach ochrony zdrowia (na przykład teoria komunikowania się, teoria dyfuzji i innowacji).

Strukturę i organizację interwencji warunkujących skuteczność działań i osiągnięcie założonych celów ułatwiają modele do planowania programów, które są graficzną i opisową formą przedstawiającą etapy procesu planowania. W literaturze z zakresu promocji zdrowia opisano wiele takich modeli³⁷. Zdaniem McKenziego, Neigera i Thackeray³⁸, szczególnie przydatny w planowaniu i ewaluacji programów promocji zdrowia jest Model Uogólniony (The Generalized Model). W Polsce taki model wykorzystywany jest od wielu lat w tworzeniu SzPZ³⁹. Został on również zastosowany w prezentowanym w niniejszej pracy projekcie (model ten omówiono szczegółowo w dalszej części artykułu).

³⁶ J.F. McKenzie, L.B. Neiger, R. Thackeray: *Planning, Implementing & Evaluating Health Promotion Programs*. Boston: Pearson Education Inc, 2013, s. 169.

³⁷ Ibidem, s. 43–70.

³⁸ Ibidem, s. 49.

³⁹ B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie...*, s. 30–46.

Podstawowe założenia projektu

Projekt *Promocja zdrowia pracowników szkoły* jest ściśle powiązany z koncepcją SzPZ. Przyjęto, że:

- w projekcie uczestniczyć będą szkoły, które mają kilkuletnie doświadczenia w tworzeniu SzPZ, znają tę koncepcję i zasady jej wdrażania oraz zgłosiły się do projektu dobrowolnie,
- doświadczenia uzyskane w czasie realizacji projektu oraz dane z ewaluacji jego procesu i wyników będą upowszechnione w przyszłości w szkołach należących do wojewódzkich sieci SzPZ.

Projekt jest realizowany w resorcie edukacji wspólnie z Zespołem ds. Promocji Zdrowia Ośrodka Rozwoju Edukacji, który w Polsce wspiera rozwój SzPZ na poziomie krajowym.

Wyróżnić można dwa nowe aspekty projektu. Pierwszy to próba powiązania realizowanych w Europie i Polsce dwóch programów promocji zdrowia, opartych na podejściu siedliskowym: *Szkoła promująca zdrowie* i *Promocja zdrowia w miejscu pracy*. Ten ostatni program realizowany jest od 1996 roku w Polsce i 27 krajach należących do Europejskiej Sieci Promocja Zdrowia w Miejscu Pracy (The European Network for Workplace Health Promotion). Wizja sieci zawiera się w hasło: „Zdrowi pracownicy w zdrowej organizacji”⁴⁰. Szkoła – prócz tego, że jest miejscem dla uczniów – jest także miejscem pracy dla licznej grupy nauczycieli i pracowników niepedagogicznych. Wykorzystanie teorii i doświadczeń programu promocji zdrowia w miejscu pracy umożliwia podjęcie działań, które są pomijane, gdy interwencje prozdrowotne dotyczą głównie uczniów. Na potrzebę budowania programów promocji zdrowia nauczycieli zwrócili uwagę koordynatorzy programu *Promocja zdrowia w miejscu pracy* (Krajowe Centrum Promocji Zdrowia w Miejscu Pracy działające w Instytucie Medycyny Pracy w Łodzi). Ich zdaniem, „uczniowie uzyskują większą korzyść z promocji zdrowia wtedy, kiedy będą angażować się w taką działalność wspólnie z nauczycielami umiejętnie radzącymi sobie z przeciążeniami psychospołecznymi i własnym zdrowiem, niż wówczas, gdy przyjdzie im uczestniczyć w programie pilotowanym przez pedagogów przeciążonych problemami”⁴¹. Projekt jest pierwszą w Polsce (a być może także w Europie) próbą powiązania obu tych programów.

⁴⁰ G. Bruecker, R. Sochert: *Healthy Employees in Health Enterprises – the European Network for Workplace Health Promotion*. In: *Workplace Health Promotion in Enlarging Europe*. Eds. E. Korzeniowska, K. Puchalski. Łódź: Nofer Institute of Occupational Health, 2006, s. 9–22.

⁴¹ K. Puchalski, E. Korzeniowska: *Struktura, strategię i metodologię programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*. W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli...*, s. 134.

Drugim nowym aspektem projektu jest uwzględnienie w nim, poza nauczycielami, pracowników administracyjno-technicznych, obsługi, kuchni i stołówki.

Prezentowany projekt ma charakter badawczy. W projekcie zastosowano metodę „badania w działaniu” (Action Research, AR), określaną jako:

- organizacyjna forma badań pomagająca w zmianie dotychczasowej praktyki, w której praktyk (na przykład nauczyciel, dyrektor szkoły) jest jednocześnie badaczem i organizatorem zmiany⁴²;
- proces, w którym badacze wspólnie z praktykami (adresatami badań), czyli ludźmi wywodzącymi się ze środowiska, w którym wystąpił problem, systematycznie poszukują odpowiedzi na nurtujące ich problemy⁴³.

Podstawą metody AR jest połączenie trzech elementów: badania, działania oraz uczestnictwa praktyków i badaczy. Badanie odbywa się w naturalnym środowisku (szkole), służy planowaniu i monitorowaniu zmian w danym środowisku. Kluczową rolę w tej metodzie odgrywa badacz, który ściśle współpracuje z uczestnikami (praktykami), ustala z nimi podstawowe sprawy, jest doradcą; bierze udział w dyskusjach, wspólnie z członkami danej społeczności ustala plan badań, gromadzi wiedzę niezbędną do wprowadzenia zmian, omawia wyniki itd.⁴⁴ Badaczami w opisywanym projekcie byli koordynatorzy „centralni” projektu, a uczestnikami – pracownicy szkół biorący w nim udział.

Metoda AR ma najdłuższe tradycje i jest najczęściej stosowana w edukacji⁴⁵. W ostatnich latach w literaturze z zakresu promocji zdrowia i zdrowia publicznego zwraca się uwagę na przydatność metody AR⁴⁶. Metoda AR ma wiele powiązań z zasadami i podejściami w promocji zdrowia:

- umożliwia danej społeczności (praktykom) rozwiązywanie jej priorytetowych problemów związanych ze zdrowiem i dokonywanie zmian w stylu życia jej członków oraz w warunkach ich życia, pracy, nauki,
- umożliwia uczenie się uczestniczące (*participatory learning*), wspierające nowoczesną edukację zdrowotną,
- sprzyja upodmiotowieniu uczestników – jednostek i społeczności, motywuje do kontynuacji działań i rozwiązywania kolejnych problemów,

⁴² A. Czerepaniak-Walczyk: *Badanie w działaniu*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Pałka. Gdańsk: GWP, 2010, s. 321.

⁴³ A. Chrostowski, D. Jemieliński: *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 2011, s. 18.

⁴⁴ A. Żukiewicz: *Koncepcja Action Research i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 2, s. 36.

⁴⁵ M. McAteer: *Action Research in Education*. Los Angeles: Sage, 2013.

⁴⁶ M. Woynarowska-Sołdan: *Badanie w działaniu (Action Research) i jej wykorzystanie w promocji zdrowia*. „Hygeia Public Health” (w druku).

- jest procesem demokratycznym, w którym ludzie sami dokonują wyborów rodzaju i przebiegu badania, mogą być jego uczestnikami lub badaczami, pracować w zespole lub indywidualnie,
- stwarza badaczom bezpośrednio pracującym z daną społecznością możliwości rozwoju i wspierania skutecznych działań dostosowanych do potrzeb lokalnych.

Cechą metody AR jest cykliczność (wieloetapowość) i spiralność działań (każdy cykl ujawnia zwykle potrzebę dalszych działań i rozpoczęcia nowego cyklu, co tworzy spiralę). Cykliczność i spiralność działań to również cechy projektów promocji zdrowia, które powinny być długotrwałe i spiralne (rozwiązanie jednego problemu ujawnia nowe). Podejście zakładające cykliczność i spiralność działań zastosowano w Polsce w SzPZ. Model działań oparty na systemowym podejściu do planowania i wdrażania programów interwencyjnych obejmuje, podobnie jak w metodzie AR, 5 etapów:

- przygotowanie,
- diagnoza stanu wyjściowego,
- planowanie działań i ewaluacji,
- działanie,
- ewaluacja wyników⁴⁷.

Zakończenie ewaluacji rozpoczyna nowy cykl działań, w którym społeczność szkolna wykorzystuje dotychczas zdobytą wiedzę, doświadczenia i umiejętności. Podobne podejście cykliczne i spiralne wdrożono w prezentowanym projekcie *Promocja zdrowia pracowników szkoły* (omówiono je na s. 251–254 artykułu).

Uczestnicy projektu

Realizację projektu rozpoczęto w społecznościach pracowników 22 SzPZ⁴⁸ (zwanymi dalej szkołami projektowymi) zlokalizowanych w 6 województwach (dolnośląskie, łódzkie, małopolskie, pomorskie, warmińsko-mazurskie, wielkopolskie). Wśród 21 szkół, które realizowały projekt przez 3 lata, było 15 szkół podstawowych i 6 gimnazjów; 14 szkół było w mieście, 7 na wsi. W szkołach tych zatrudnionych było od 18 do 83 pracowników.

Informacje o założeniach projektu oraz warunkach uczestnictwa w nim przekazano szkołom za pośrednictwem wojewódzkich koordynatorów SzPZ. Kryteriami włączenia do projektu były:

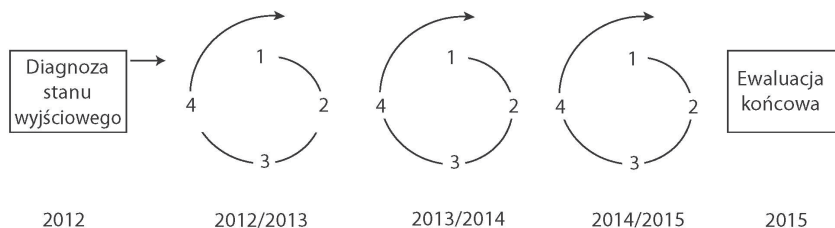
⁴⁷ B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie...*, s. 33.

⁴⁸ W końcu pierwszego roku funkcjonowania programu jedna szkoła zrezygnowała z uczestnictwa w projekcie.

- przynależność szkoły do wojewódzkiej sieci od co najmniej 5 lat, posiadanie certyfikatu tej sieci oraz uzyskanie rekomendacji wojewódzkiego koordynatora,
- zgłoszenie przez większość pracowników (co najmniej 60%) chęci uczestnictwa w projekcie,
- powołanie szkolnego koordynatora ds. projektu, który wspólnie z dyrektorem szkoły podpisze porozumienie w sprawie realizacji projektu z koordynatorami „centralnymi”.

Model projektu i jego etapy

Projekt *Promocja zdrowia pracowników szkoły* rozpoczynał się od diagnozy stanu wyjściowego. Trzy cykle w kolejnych latach szkolnych składały się z 4 etapów: 1) wybór problemu priorytetowego w danym roku szkolnym, 2) planowanie działań i ich ewaluacji w danym roku szkolnym, 3) realizacja działań, 4) ewaluacja działań w danym roku szkolnym. Ostatnim elementem projektu była jego ewaluacja końcowa (model projektu przedstawiono na rys. 1).



Rys. 1. Model projektu *Promocja zdrowia pracowników szkoły*.

Objaśnienia: 1 - wybór problemu priorytetowego w danym roku szkolnym, 2 - planowanie działań i ich ewaluacji w danym roku szkolnym, 3 - realizacja działań, 4 - ewaluacja działań w danym roku szkolnym.

Diagnoza stanu wyjściowego

Podstawą do planowania działań w zakresie promocji zdrowia pracowników szkół była diagnoza stanu wyjściowego, która ujawniła specyficzne potrzeby konkretnej grupy. W diagnozie wykorzystano metodę sondażu oraz technikę anonimowej ankiety. Narzędziem badawczym był tutaj kwestionariusz ankiety składający się z trzech części:

1. Samopoczucie zawodowe pracowników szkoły i czynniki je warunkujące. W tej części kwestionariusza wykorzystano Skalę Czynników Sprzyjających Dobremu Samopoczuciu Nauczycieli własnego autorstwa o sprawdzonych właściwościach psychometrycz-

- nych⁴⁹. Skala dla nauczycieli zawierała 5 podskal: (1) warunki pracy, (2) społeczność nauczycieli/pracowników (relacje, współpraca, przepływ informacji), (3) społeczność uczniów i rodziców, (4) organizacja i obciążenie pracą, (5) kompetencje zawodowe. Skalę dostosowano do badań innych pracowników szkoły. W skali dla nich zawarto 3 podskale: (1) warunki pracy, (2) społeczność pracowników i uczniów, (3) organizacja, obciążenie pracą i przygotowanie do pracy w szkole.
2. **Dbałość o zdrowie.** Zastosowano Skalę Pozytywnych Zachowań Zdrowotnych dla dorosłych (to skala własnego autorstwa, której analizy psychometrycznej dokonano we wcześniejszych badaniach⁵⁰). Skala ta zawierała 5 podskal: żywienie, odpoczynek i zachowania związane ze zdrowiem psychospołecznym, zachowanie bezpieczeństwa, dbałość o ciało, aktywność fizyczna. W kwestionariuszu uwzględniono także pytania o niepodejmowanie zachowań ryzykownych.
 3. **Samoocena zdrowia.** Wykorzystano pytania z kwestionariusza indywidualnego dla osoby dorosłej *Zdrowie-2 z Europejskiego Ankietowego Badania Zdrowia 2009*⁵¹. Pytania dotyczyły: samooceny zdrowia, występowania długotrwałych problemów zdrowotnych lub chorób przewlekłych, bólu lub dyskomfortu fizycznego oraz wybranych pozytywnych i negatywnych uczuć i nastrojów. Osoby biorące udział w badaniu zapytano także o wzrost oraz masę ciała w celu wyliczenia wskaźnika BMI.

Etap 1 – wybór problemów priorytetowych w danym roku szkolnym

Po przedstawieniu pracownikom szkoły (w sposób ustalony w danej szkole) analizy wyników diagnozy stanu wyjściowego w każdej ze szkół wybrano problemy priorytetowe (z długiej listy), których rozwiązanie/eliminowanie miało być przedmiotem działań w kolejnych latach.

Etap 2 – planowanie działań i ich ewaluacji w danym roku szkolnym

Szkoły projektowe na początku każdego roku przygotowywały plany działań i ich ewaluacji zgodnie z zasadami przyjętymi w SzPZ⁵². Plan działań i ich ewaluacji składał się z 2 części:

⁴⁹ M. Woynarowska-Sołdan, D. Węziak-Białowolska: *Skala czynników sprzyjających dobremu samopoczuciu zawodowemu nauczycieli w szkołach promujących zdrowie – analiza psychometryczna*. „Medycyna Pracy” 2012, T. 63, nr 1, s. 73–83.

⁵⁰ M. Woynarowska-Sołdan, D. Węziak-Białowolska: *Analiza psychometryczna Skali Pozytywnych Zachowań Zdrowotnych dla dorosłych*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, T. 93, nr 2, s. 369–376.

⁵¹ GUS: *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 r.* Warszawa: GUS, 2011.

⁵² B. Woynarowska, M. Sokołowska: *Koncepcja i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie...*, s. 30–46.

- części wstępnej – zawierającej: opis problemu priorytetowego, uzasadnienie jego wyboru, przyczyny istnienia problemu, sposoby rozwiązania problemu,
- planu działań, w którym określano: cel, kryterium sukcesu, sposób sprawdzenia (ewaluacji) stopnia osiągnięcia celu oraz zadania (kryterium sukcesu, metody realizacji, terminy, wykonawcy, środki, sposób monitorowania, sposób sprawdzenia realizacji zadania).

Zasady planowania omówiono na spotkaniu roboczym „centralnych” i szkolnych koordynatorów projektu i przekazano je szkołom na piśmie. Na początku każdego roku projektu plany każdej szkoły (sporządzone na jednolitych formularzach) były przesyłane do koordynatora „centralnego” i analizowane pod względem przestrzegania ustalonych zasad. Ujawniło się wiele trudności i niedostatków w zakresie umiejętności planowania. Było to przedmiotem dyskusji i szkoleń dla szkolnych koordynatorów i dyrektorów szkół na kolejnych spotkaniach roboczych.

Etap 3 – realizacja działań

Zaplanowane działania były wdrażane w praktyce w czasie całego roku szkolnego. Szkoły zachęcano do monitorowania przebiegu działań (ewaluacji procesu).

Etap 4 – ewaluacja działań w danym roku szkolnym

W czerwcu każdego roku trwania projektu szkoły dokonywały ewaluacji podjętych działań zgodnie z zasadami ustalonymi w czasie planowania. Na ewaluację tę składały się:

- ewaluacja procesu – ocena przebiegu działań, korzyści z nich wynikających, trudności w realizacji działań oraz wnioski dotyczące rodzaju i kierunku działań w kolejnym roku projektu,
- ewaluacja wyników – ocena osiągnięcia założonego kryterium sukcesu dla celu oraz poszczególnych zadań.

Szkoły sporządzały raporty z ewaluacji i przesyłały je do koordynatorów „centralnych”. Raporty były analizowane pod kątem ich zgodności z ustalonymi zasadami oraz osiągnięć i trudności. Szkoły otrzymywały informacje zwrotne.

Ewaluacja końcowa projektu

W ostatnich miesiącach 3-letniego projektu (marzec–czerwiec 2015) zaplanowano ewaluację końcową projektu. Przewidziano dwa jej rodzaje:

1. Ewaluacja procesu – przebieg i organizacja projektu, zdobyte doświadczenia. Ewaluacja procesu uwzględniała:

- a) największe osiągnięcia i trudności;
 - b) stosunek obu grup pracowników (nauczycieli i pracowników niebędących nauczycielami) do projektu i ich zaangażowanie (uczestnictwo);
 - c) doświadczenia i satysfakcję szkolnego koordynatora;
 - d) miejsce projektu w pracy szkoły, zaangażowanie, korzyści i satysfakcję dyrektora szkoły;
 - e) odczuwanie przez pracowników potrzeby i ich gotowość do kontynuacji.
2. Ewaluacja wyników – korzystne zmiany, jakie dokonały się w czasie trwania projektu. W ewaluacji uwzględniono:
- a) zmiany indywidualne w zakresie:
 - samooceny samopoczucia zawodowego, satysfakcji z pracy w szkole, stanu zdrowia i dbałości o zdrowie w stosunku do diagnozy stanu wyjściowego,
 - świadomości zdrowia, wiedzy, jak o nie dbać, i dbałości o zdrowie,
 - zachowań związanych ze zdrowiem fizycznym i psychospołecznym;
 - b) zmiany zbiorowe w zakresie:
 - zainteresowania w szkole zdrowiem pracowników,
 - warunków i organizacji pracy,
 - relacji interpersonalnych.

Monitorowanie i wspieranie realizacji działań szkół uczestniczących w projekcie

Decyzję o wyborze problemu priorytetowego i sposobów jego rozwiązania podejmowała każda szkoła samodzielnie. Koordynatorzy „centralni” nie przekazywali szkołom żadnych propozycji i nie wpływali na decyzje pracowników szkoły, w razie potrzeby udzielali im konsultacji. Nie porównywano planów i wyników działań szkół projektowych, eliminowano wszelkie formy współzawodnictwa. Szkoły zachęcano do wymiany doświadczeń, upowszechniano na bieżąco jedynie przykłady dobrej praktyki.

W związku z krótkim (3-letnim) okresem trwania projektu nie zakładano, że jego efektem będą istotne zmiany w stanie zdrowia i stylu życia pracowników oraz w środowisku fizycznym i społecznym szkoły. W sieci SHE przyjęto, że pewnych efektów zdrowotnych i edukacyjnych można oczekiwać dopiero po 5-7 latach działań. Dlatego też skoncentrowano się na systematycznym monitorowaniu (śledzeniu) przebiegu projektu w poszczególnych szkołach, czyli ewaluacji procesu (ewaluacji

formatywnej). Koordynatorzy „centralni” podejmowali w tym celu następujące działania:

- systematycznie analizowali plany działań i raporty z ich ewaluacji z punktu widzenia ich zgodności z ustalonymi zasadami; szkolni koordynatorzy i dyrektorzy otrzymywali informacje zwrotne i wskazówki, w jaki sposób dokonać niezbędnych korekt;
- organizowali spotkania szkolnych koordynatorów i dyrektorów dwukrotnie w każdym roku w celu wymiany doświadczeń i wzajemnego uczenia się; spotkaniom towarzyszyły wykłady na temat promocji zdrowia w miejscu pracy oraz warsztaty dotyczące między innymi: planowania, motywowania ludzi do wprowadzania zmian, dbałości o zdrowie, umiejętności życiowych;
- przygotowali materiały metodyczne i szkoleniowe dotyczące między innymi zasad racjonalnego żywienia, aktywności fizycznej, higieny narządu głosu, zapobiegania osteoporozie, chorobie żylnej kończyn dolnych, współpracy z pielęgniarką szkolną, ograniczenia hałasu w szkole;
- utrzymywali stały kontakt ze szkolnymi koordynatorami i udzielali im konsultacji (droga elektroniczna, telefony, wizyty w szkołach, spotkania w poszczególnych województwach).

Uwagi końcowe

Prezentowany projekt miał charakter pilotażowy i stanowił pierwszą próbę włączenia promocji zdrowia pracowników szkoły do działań SzPZ w Polsce. Był adresowany do tej części społeczności szkolnej, która ma największy wpływ na codzienne życie szkoły i realizację jej zadań. Można uznać, że obecnie wobec zmian, jakie zaistniały w ostatnich latach w systemie edukacji (między innymi obowiązek realizacji edukacji zdrowotnej, ewaluacja zewnętrzna), ten obszar działań jest specyficzną cechą szkoły promującej zdrowie, odróżniającą ją od innych szkół. Można też zakładać, że inwestycja w zdrowie pracowników szkoły – zwiększenie świadomości znaczenia zdrowia, rozbudzenie potrzeby i umiejętności dbałości o zdrowie własne i innych – wpłynie korzystnie na rozwój SzPZ, efekty nauczania/uczenia się oraz zdrowie uczniów. Można także oczekiwać korzyści ekonomicznych, na przykład zwiększenia wydajności pracy, zmniejszenia absencji chorobowej.

W prezentowanym artykule omówiono jedynie metodologiczne aspekty projektu. Doświadczenia i wyniki uzyskane w pierwszym roku realizacji projektu przedstawiono w odrębnych artykułach⁵³. Wyniki ewaluacji

⁵³ M. Woynarowska-Sołdan, G. Skoczek: *Health Promotion for School Staff as Part of a Whole School Approach to Health in Poland*. In: *Equity, Educa-*

końcowej projektu *Promocja zdrowia pracowników szkoły* będą przedmiotem późniejszych publikacji.

Bibliografia

- Allensworth D.D., Kolbe L.J.: *The Comprehensive School Health Program: Exploring an Expanded Concept*. „Journal of School Health” 1987, vol. 60, no. 1.
- Antonovsky A.: *The Salutogenic Model as a Theory to Guide Health Promotion*. „Health Promotion International” 1996, vol. 11, no. 1.
- Bruecker G., Sochert R.: *Healthy Employees in Health Enterprises – the European Network for Workplace Health Promotion*. In: *Workplace Health Promotion in Enlarging Europe*. Eds. E. Korzeniowska, K. Puchalski. Łódź: Nofer Institute of Occupational Health, 2006.
- Chrostowski A, Jemielniak D.: *Skuteczne doradztwo strategiczne. Metoda Action Research w praktyce*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext, 2011.
- Czerepaniak-Walczak A.: *Badanie w działaniu*. W: *Podstawy metodologii badań w pedagogice*. Red. S. Pałka. Gdańsk: GWP, 2010.
- Dooris M.: *Healthy Settings: Challenges to Generating Evidence and Effectiveness*. „Health Promotion International” 2006, vol. 21, no. 1.
- The Egmond Agenda*. In: *Education & Health in Partnership. A European Conference on Linking Education with the Promotion of Health in Schools*. Conference report. Copenhagen: International Planning Committee, 2002.
- Fullan M.G.: *Why Teachers Must Become Change Agents*. „Educational Leadership” 1993, vol. 50, no. 6. <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar93/vol50/num06/Why-Teachers-Must-Become-Change-Agents.aspx> [13.12.2014].
- Grossman R., Scala K.: *Promocja zdrowia a rozwój organizacyjny. Tworzenie siedlisk dla zdrowia*. Warszawa: Instytut Matki i Dziecka, 1997.
- Grunbaum J.A., Rutman S.J., Sathrum P.R.: *Faculty and Staff Health Promotion: Results from the School Health Policies and Programs Study 2000*. „Journal of School Health” 2001, vol. 71, no. 7.
- The Guide to Community Preventive Services: What Works to Promote Health?* Eds. S. Zaza, P.A. Briss, K.W. Harris. Task Force on Community Preventive Services. Oxford: Oxford University Press, 2005.
- GUS: *Stan zdrowia ludności Polski w 2009 r.* Warszawa: GUS, 2011.
- Healthy Schools Edinburgh and Lothians: *Scheme and resource pack NHS Lothian*. Edinburgh: NHS Lothian, [s.a.].

tion and Health: Learning from Practice. Eds. G. Buijs et al. Utrecht: CBO, 2014, s. 77–82; M. Woynarowska-Sołdan: *Project on School Staff Health Promotion in Poland: The First Experiences*. „Health Education” (w druku).

- Instytut Badań Edukacyjnych: *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013*. Warszawa: IBE, 2014.
- International Union for Health Promotion and Education: *Achieving Health Promoting Schools: Guidelines for Promoting Health in Schools*. Version 2. Saint-Denis: IUHPE, 2008.
- Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie. Po trzech latach*. Red. B. Woynarowska. Warszawa: Polski Zespół ds. Projektu Szkoła Promująca Zdrowie, 1995.
- Karta Ottawska (1986)*. W: *Promocja zdrowia*. Red. J.B. Karski, Z. Słońska, B.W. Wasilewski. Warszawa: Sanmedia, 1994.
- Laverack G.: *A-Z of Health Promotion*. New York: Palgrave Macmillan, 2014.
- Laverack G.: *Where are the Champions of Global Health Promotion?* „Global Health Promotion” 2012, vol. 19, no. 2.
- McAteer M.: *Action Research in Education*. Los Angeles: Sage, 2013.
- McKenzie J.F., Neiger L.B., Thackeray R.: *Planning, Implementing & Evaluating Health Promotion Programs*. Boston: Pearson Education Inc, 2013.
- Nisko wykształceni pracownicy a zdrowie – wyzwania dla edukacji zdrowotnej*. Red. E. Korzeniowska, K. Puchalski. Łódź: Instytut Medycyny Pracy, 2010.
- The Odense Statement: Our ABC for Equity, Education and Health*. The 4th European Conference on Health Promoting Schools (2012). <http://www.school-for-health.eu> [5.12.2014].
- Public Health Improvement Division: *Healthy Schools Assessment Tool*. Cardiff: PHID, [s.a.].
- Puchalski K., Korzeniowska E.: *Struktura, strategie i metodologia programu promocji zdrowia psychicznego nauczycieli*. W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Red. J. Pyżalski, D. Merecz. Kraków: Impuls, 2010.
- Pyżalski J.: *Stresory w środowisku pracy nauczyciela*. W: *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomiędzy wypaleniem zawodowym a zaangażowaniem*. Red. J. Pyżalski, D. Merecz. Kraków: Impuls, 2010.
- Saaranen T. et al.: *The Occupational Well-Being of School Staff and Maintenance of Their Ability to Work in Finland and Estonia – Focus on the School Community and Professional Competence*. „Health Education” 2012, vol. 112, no. 3.
- St. Leger L.: *Reducing the Barriers to the Expansion of Health Promoting Schools by Focusing on Teachers*. „Health Education” 2000, no. 100.
- Weiß S., Kiel E.: *Lehrergesundheit – Belastung, Ressourcen und Prävention*. In: *Gesundheitsförderung im Setting Schule*. Hrsg. M.M. Marchwacka. Wiesbaden: Springer VS, 2013.

- WHO: *Health Promotion Glossary*. Geneva: World Health Organization, 1998. www.who.int/healthpromotion/about/HPG/en/ [12.12.2014].
- Williams T.: *Szkoła promująca zdrowie – rzeczywistość czy mit*. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 1989, nr 7/8.
- Woynarowska B.: *Szkoła promująca zdrowie po 20 latach. Dorobek, bariery, perspektywy*. „Remedium” 2012, nr 12.
- Woynarowska B., Sokołowska M.: *Koncepcja i zasady tworzenia szkoły promującej zdrowie*. „Edukacja Zdrowotna i Promocja Zdrowia w Szkole” 2006, z. 10–11.
- Woynarowska M., Węziak-Białowolska D.: *Samoocena zdrowia i dbałość o zdrowie u nauczycieli*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, T. 93, nr 4.
- Woynarowska-Sołdan M.: *Badanie w działaniu (Action Research) i jej wykorzystanie w promocji zdrowia*. „Hygeia Public Health” (w druku).
- Woynarowska-Sołdan M.: *Project on School Staff Health Promotion in Poland: The First Experiences*. „Health Education” (w druku).
- Woynarowska-Sołdan M., Skoczek G.: *Health Promotion for School Staff as Part of a Whole School Approach to Health in Poland*. In: *Equity, Education and Health: Learning from Practice*. Eds. G. Buijs et al. Utrecht: CBO, 2014.
- Woynarowska-Sołdan M., Tabak I.: *Zachowania prozdrowotne nauczycieli i innych pracowników szkoły*. „Medycyna Pracy” 2013, T. 64, nr 5.
- Woynarowska-Sołdan M., Tabak I.: *Zdrowie subiektywne i dbałość o zdrowie nauczycieli i innych pracowników szkół podstawowych i gimnazjów*. „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” [Zeszyty Naukowe Ochrony Zdrowia] 2013, T. 11, nr 4.
- Woynarowska-Sołdan M., Węziak-Białowolska D.: *Analiza psychometryczna Skali Pozytywnych Zachowań Zdrowotnych dla dorosłych*. „Problemy Higieny i Epidemiologii” 2012, T. 93, nr 2.
- Woynarowska-Sołdan M., Węziak-Białowolska D.: *Skala czynników sprzyjających dobremu samopoczuciu zawodowemu nauczycieli w szkołach promujących zdrowie – analiza psychometryczna*. „Medycyna Pracy” 2012, T. 63, nr 1.
- Żukiewicz A.: *Koncepcja Action Research i jej zastosowanie w procesach poznawania i przetwarzania rzeczywistości życia ludzkiego. Rozważania z perspektywy pedagogiki społecznej*. „Pedagogika Społeczna” 2011, nr 2.

Magdalena Woynarowska-Sołdan

Project *Health Promoting of School Staff* Theoretical Basis and Concept

Summary: The *Health Promoting School* (HPS) programme, with the main component of the whole school approach to health, is developed in Poland and in Europe over 22 years. Up to now the activities focused mainly on the health of students, but in last years in some countries school staff health promotion is being implemented. In this article the concept, theoretical basis, model and stages of the first in Poland pilot project on *Health Promoting of School Staff* are presented. The project was implemented in 21 primary and lower secondary schools, belonging to six regional network of HPSs in 2012–2015. The project attempts to link two programmes based on the setting approach: the health promoting schools and workplace health promotion.

Key words: health promoting school, teachers, non teaching staff, project

Magdalena Woynarowska-Sołdan

Projekt *Gesundheitsförderung der Schulmitarbeiter* Theoretische Grundlagen und Konzeption

Zusammenfassung: Das Programm *Gesundheitsfördernde Schule*, dessen Wesen eine komplexe Betrachtung von Gesundheit in der Schule bildet, wird in Polen und in Europa seit über 22 Jahren umgesetzt. Bisher wurde der Schwerpunkt auf die Gesundheit der Schüler gelegt, aber in den letzten Jahren wird in vielen Ländern auch die Gesundheitsförderung der Mitarbeiter berücksichtigt. In dem Artikel wurden das Konzept, die theoretischen Grundlagen, das Modell und die Handlungsetappen in dem ersten in Polen Pilotprojekt *Gesundheitsförderung der Schulmitarbeiter* dargestellt. Es wurde in den Jahren 2012–2015 in 21 Grundschulen und Gymnasien, die zu dem Netz der Gesundheitsfördernden Schulen in 6 Wojewodschaften gehören, realisiert. Das Projekt stellt den ersten Versuch der Verknüpfung der beiden auf dem sozialen Ansatz basierenden Programme: „Gesundheitsfördernde Schule“ und „Gesundheitsförderung am Arbeitsplatz“ dar.

Schlüsselwörter: Gesundheitsfördernde Schule, Lehrer, Schulmitarbeiter, Projekt



Anita Stefańska
University of Poznań

Theater Therapy for Young People with Intellectual Disabilities

People with intellectual disabilities constitute an extremely varied group as regards the main aspects of psychic functioning, as well as skills development and the ways of coping with emotionally and behaviorally difficult situations. The differences in the emotional sphere are observed in their ability to recognize and express emotions, while the behavioral ones concern understanding and obeying social norms, co-operating in group, performing certain social roles, and the quality of interpersonal relations.

Many individuals with intellectual disabilities are faced with a barrier created by their inability to cope with situations that require making individual, often very difficult, moral choices. In order to reach a particular decision in a given situation one needs and be aware of his or her personal responsibility for its consequences to have a certain level of assertiveness, as well as a relatively well developed understanding of that kind of situation. Thus, the quality of the choice made determines whether the threat to one's sense of self-dignity increases or diminishes.

Very often individuals with intellectual disabilities encounter problems with realistic perception of their own limitations and capabilities. Their assessment of their own worth and self-acceptance are dependent on the assessment and opinions expressed by others. Respect and acceptance exhibited by those from their nearest environment enable individuals with intellectual disabilities to notice positive aspects of life, despite difficulties associated with their disability.

In contrast, their self-perception adversely affected by such factors as visibility of their disability, limited communication abilities, limited in-

dependence or self-reliance and social stigmatization results in low self-esteem and it may also weaken numerous defense mechanisms¹.

The results of research conducted by Andrzej Giryński and Stefan Przybylski (1993)², as well as Antonina Ostrowska (2003)³ show that individuals with intellectual disabilities are perceived much more negatively by their environment than those with other disabilities, for example physical ones. It is this group of individuals, in addition to people suffering from mental diseases, that arouses the strongest negative emotions and the greatest desire to keep them at a distance. It is likely that because of this they have fewer opportunities to get to know themselves in various interpersonal relations and to participate in the surrounding reality. Variety or greater dynamics of such relations would enable them easier systematization of the world through experience, recognition and naming their own emotions and feelings. They could also better develop their ability to recognize emotions of others and learn how to create opportunities to assertively express their own ones. Considerable research on developmental and adaptive capabilities of individuals with intellectual disabilities has proved that the wider and more stimulating their participation in social life, the more they are able to achieve, and their autonomy can be shaped by developing personal and social competences⁴.

According to Władysław Dykcik, the power that ignites intrinsic activity of such people is both a symptom of their autonomy and a significant factor that shapes it⁵. Such activity is likely to increase their independence in performing tasks as well as the frequency and courage of making right choices. Ditta Baczała points out that the way to support people with intellectual disabilities on their way to self-determination is "to ask them about their opinions; to listen to their opinions on any subject and pay attention to their views"⁶.

¹ E. Minczakiewicz: *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. W: *Spółczesność wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Red. W. Dykcik. Poznań: Eruditus, 1996.

² A. Giryński, S. Przybylski: *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: WSPS, 1993.

³ A. Ostrowska: *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości*. W: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Red. K.D. Rzedzicka, A. Kobyłańska. Kraków: Impuls, 2003.

⁴ D. Baczała: *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2012.

⁵ W. Dykcik: *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: UAM, 2005, pp. 363–365.

⁶ D. Baczała: *Niepełnosprawność intelektualna...*, p. 98.

Consequently, creative activity that reveals uniqueness of each person has a great role to play. As Władysława Pilecka points out, creativity is a basic condition of real adjustment, “the most personal processing of information based on one’s internal resources”⁷. Quite often, people with intellectual disabilities prove their awareness of their own distinctiveness in the world.

Art therapy is a method that affirms individuality, originality, and uniqueness of subjects participating in the creative process, the character of which depends on the artistic and therapeutic goals. It involves a series of directed psychic and physical activities that support and stimulate development and lead to – more or less conscious – expression of one’s own personality. The development of creative potential in the process of art therapy for people with intellectual disabilities is conditioned by human right to freedom, understood as “the right to free expression of one’s assessment of what is going on”⁸.

However, they need to put in a lot of effort and hard work in order to learn how to objectively and realistically assess the impact of disability on their emotions and feelings and how it affects their social functioning in everyday situations.

Social situation of people with intellectual disabilities

Personal dignity

In the literature exploring the issue of dignity, there is no single, commonly accepted concept of a sense of personal dignity⁹. Among all definitions there are, however, some common trends. Most frequently a sense of personal dignity is defined as a value, trait, or moral qualification that a human being attributes to specific behavior. There are two overlapping aspects of a sense of personal dignity:

- a general social aspect dependent on social relationships, associated with one’s own usual behavior and that of others;

⁷ W. Pilecka: *O dziecięcym przekraczaniu siebie w sytuacji trwałej utraty zdrowia*. W: *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*. Red. W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrkiewicz. Kielce: UJK, 2008, p. 265.

⁸ A. Brzezińska: *Drogi dziecka ku samodzielności. Między sprawnością a niepełnosprawnością*. W: *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Red. A.I. Brzezińska et al. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009, p. 29.

⁹ F.J. Mazurek: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin: Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego 2001, p. 55.

- a specific individual aspect associated with taking particular action in situations of moral dilemma. It requires making judgments and using certain criteria regarded as values.

It needs to be emphasized that self-respect or self-esteem are central to maintaining mental health and well-being. Respecting an individual's identity and protecting their dignity will help to promote recovery, whereas acts that violate dignity and fail to respect an individual and his or her story can lead to further damage. It is pointed out in "World Report on Disability 2011" that people with mental health problems are one of the most socially excluded groups in society¹⁰. People with disabilities do not necessarily suffer as a result of a reduced well-being. They suffer when, for example, due to certain external requirements (regardless of difficulty levels) they are evaluated as being dependent on other people. These people tend to feel discomfort in situations that may be challenging enough to make them rely on other people in order to accomplish a certain task successfully.

Aleksandra Zawiaślak¹¹ states that people experiencing various limitations resulting from intellectual disabilities can make precise and accurate statements describing their situation. Moreover, they evaluate their current situation the same way as non-disabled people, that is, objectively by applying certain standards, or subjectively, by relying on direct assessment of their circumstances. It should also be noted that qualitative, rather than quantitative factors that determine a sense of emotional well-being are considered very important criteria of assessing the quality of life.

Theater therapy as a powerful tool for social skills development

The conducted research attempts to verify the hypothesis that improving one's self-esteem may help to prevent the development of psychological and behavioral problems, which are common to children and adolescents with mild intellectual disabilities. The test designed by the author intends to examine the assumed positive effects of drama workshops on self-esteem in young people with mental disabilities¹².

¹⁰ http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf [accessed 20.12.2014].

¹¹ A. Zawiaślak: *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Difin, 2011.

¹² Preliminary research results were published in: *Using Theatrical Activities in the Process of Developing a Sense of Dignity among Youth with Slight Mental Disabilities*. "Polish Journal of Applied Psychology" 2006, vol. 4(1), pp. 81–90.

Boosting resourcefulness and optimism in people with disabilities by emphasizing their independence and involvement in the creative process is one of the objectives of the concept of theater therapy adopted by the author, namely, the so-called Theatre of Thought¹³. The techniques used in the theatre aim to reduce the resistance against the disclosure of the participants' emotional experiences and to assist them in becoming aware of their beliefs, expectations, and aspirations. This, in turn, aids communication and promotes a better understanding of each other among participants. According to Sally Bailey, "by experimenting with different methods of dealing with the situation in drama therapy workshops, we can learn new strategies that we are comfortable with. Besides, it's more fun than worksheets or lectures"¹⁴. She also points out the opportunities of dramatic play, role-playing, and interaction that allow people with disabilities to "examine and explore the consequences of different decisions without taking risks [...]. Role playing real-life situations and watching others do so allow students to rehearse a skill until it becomes part of their skill repertory"¹⁵.

Story telling

Just like healthy individuals, people with disabilities have their own life story to tell, and they want to be heard. They also demonstrate a need to create and express themselves. Story telling employs language arts to facilitate healing and thus increases a sense of well-being – by means of creative writing, storytelling, poetry reading, and writing. Such activities stimulate cognition and reflection on one's own life story; moreover, they aid stress release and enhance meaningful communication among participants.

Despite many differences, drama therapy and formal theater stand close to each other. According to Katherine Amsden, "drama therapy is a more indirect approach that allows the person to deal with issues from a distance and helps manage defenses"¹⁶. Sally Bailey adds that, "drama

¹³ The concept of the Theatre of Thought is described by the author of this article in *Teatroterapia jako metoda kształtowania poczucia godności u osób niepełnosprawnych*. Poznań–Kalisz: Biblioteka Arteterapeuty, 2012, pp. 233–249.

¹⁴ S. Bailey: *Drama: A Powerful Tool for Social Skill Development*. "Disability Solutions" 1997, vol. 2(1), p. 2.

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ B. Trainin Blank: *Theater Processes Therapeutic in Drama Therapy*. *The New Social Worker*. http://www.socialworker.com/feature-articles/practice/Theater_Processes_Therapeutic_in_Drama_Therapy/ [accessed 25.03.2015].

therapy also gives people the opportunity to change their life's narratives," pointing out that "creativity is the birth right of every human being"¹⁷.

Experiential drama therapy and role playing can thus be employed to teach how to express emotions and use body language, which can pave the way for a better control of emotions. Participants learn what emotions are like and also get to know how to act in certain situations. Drama therapy workshops offer individuals with disabilities a safer environment for experimenting with emotions. Another advantage of drama therapy is that it uses many different modalities, such as music, dance, poetry, movement, etc.

Drama therapy/theater therapy

The meaning of both terms is similar¹⁸ and sometimes they are used interchangeably¹⁹. Drama engages both the human mind and spirit. Malchiodi defines drama therapy as "the systematic and intentional use of drama/theater processes, products, and associations to achieve the therapeutic goals of symptom relief, emotional and physical integration, and personal growth"²⁰. This form of therapy uses drama/theatre techniques to stimulate emotional and physical integration, as well as to facilitate personal growth. It enhances the participants' ability to express their feelings and their personal experiences, solve problems, set goals and, above all, it improves their interpersonal skills, as well as the quality of their relationships with others. Drama techniques are useful in: developing enquiry skills, encouraging negotiation, stimulating understanding, and boosting creativity. They can be a useful tool in involving young people with disabilities in active learning and thus improving their social skills. Thanks to their involvement in drama activities the participants' cognitive and communication skills improve and develop. Their creativity and individuality are fostered and physical activity is encouraged, which leads

¹⁷ Ibidem.

¹⁸ A. Stefańska: *Wokół podstawowych haseł teatroterapii*. Cz. 1: *Próba ustaleń terminologicznych*. <http://arteterapia.pl/wokol-podstawowych-hasel-teatroterapii-czesc-i-proba-ustalen-terminologicznych/>. [accessed 10.12.2014].

¹⁹ L. Neumann: *From the German theatre therapy practice*. In: *Arts – Therapies – Communication*. Vol. 3. *European Arts Therapy. Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. Eds. L. Kossolapow, S. Scoble, D. Waller. Muenster: Lit Verlag, 2005, pp. 337–339; S. Mitchell: *Therapeutic Theatre: A Paratheatrical Model for Dramatherapy*. In: *Dramatherapy, theory and practice for teachers and clinicians*. Ed. S. Jennings. Vol. 2. London: Routledge, 1992.

²⁰ C.A. Malchiodi: *Expressive Therapies: History, Theorie, and Practice*. In: *Expressive Therapy*. Ed. C.A. Malchiodi. New York: Guilford Publications, 2005, p. 2.

to the strengthening of their self-esteem. Drama therapy is particularly useful in working with people who experience everyday social stigma due to their disabilities. In drama therapy, participants acquire knowledge of themselves by creative and artistic activities, provided they encourage active participation. The degree of involvement in the creative process, to some extent determines the willingness to reveal the realm of their own feelings, passions, and dreams. It often happens that participants take on tasks commonly assessed as exceeding psychophysical capabilities of people with disabilities. The key element of drama therapy with intellectually disabled people is the focus on those who demonstrate the ability to overcome the difficulties of their everyday lives by making independent choices. Hence emphasis is put on workshop activities. Such kind of therapy requires therapists to watch how actors approach the play; how they communicate and interact with other participants; whether they are patient enough to work in a team; how they concentrate during the task, and in what situations they fully indulge themselves in the sheer pleasure of doing something. These types of behaviors lay the foundation for feelings of having a positive impact on the environment and they develop confidence.

Satisfaction with the course is viewed differently by different participants. For some, it is achieving self-acceptance in some extraordinary situations; whereas for others, it is establishing positive relationships with the previously unknown people. In the course of creative activities, some accumulated tension and feelings may get released, causing some impediments of proper experiencing of feelings. The spontaneity of expression in drama techniques reduces the resistance against disclosing one's feelings. It is important that experiencing personal changes in a group, such as a drama group, give hope of transferring those skills into everyday life²¹.

Research problems and purpose

The research presented in this paper focuses on a sense of personal dignity in young people with mild intellectual disabilities. Its main purpose is the verification of the hypothesis that an increase in self-esteem through drama therapy activities may help to prevent or reduce the development of psychological and behavioral problems, which are common in children and adolescents with mild intellectual disabilities. It was also assumed that the findings will be used as methodological advice for the theater and

²¹ I. Yalom, M. Leszcz: *Psychoterapia grupowa. Teoria i Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006, pp. 487–491.

therapeutic work which was aimed at shaping and developing a sense of personal dignity in young people (17–19 years old) with mild intellectual disabilities²².

For the purpose of this research the model of theatrical activities in rehabilitation was developed. The formulated hypothesis proposes that theatrical actions will have a positive impact on shaping and developing a sense of personal dignity of the participants. More specifically, it assumes that drama therapy activities will increase the participants' ability to: (1) recognize dignified and undignified behaviors in social situations and (2) understand and plan their own dignified behaviors in particular situations. These situations included:

- defending someone who needs help;
- defending one's own opinion;
- exhibiting loyalty towards others;
- showing ability to admit one's mistake;
- flattering others to achieve some benefits;
- letting oneself to be humiliated;
- exhibiting one's own superiority;
- telling lies.

The following operational definition of dignity was adopted for the purpose of the research. The sense of one's own dignity is a relatively constant belief in one's own value, expressed as opinions and judgments of dignified and undignified behaviors and those of others, and manifested in a relatively constant readiness to react in a given way in a situation requiring a moral choice. The indicators of dependent variable were: (1) the number of recognized dignified and undignified behaviors; (2) correct assessment of dignity behaviors of others; and (3) the ability to plan one's own positive behavior in specific social situations.

Research method

The measurement was done by using a specially designed test – that is, a “test of moral choice in clearly defined social situations”. Participants were shown a film depicting four dignified behaviors and four undignified ones listed above. In the first four scenes, the participant's dignity was preserved thanks to his or her effort, while in the next four, his or

²² The outline of the project was presented in: A. Stefańska: *Wykorzystanie dramoterapii w budowaniu poczucia godności własnej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Uniwersytet Wrocławski w ECARTE. Red. W. Szulc, M. Furmanowska, J. Gładyszewska-Cylulko. Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut, 2010, pp. 201–202.

her dignity was violated because of the lack of action on his or her part. The participant's level of dignity is expressed as the sum of points obtained for understanding the behavior of others and the ability to plan one's own positive behavior. It results from the assumption that a sense of dignity depends on two factors, namely, the degree of understanding certain social situations that affect the individual's moral status and his or her recognition of moral values. The test results were evaluated by three competent judges.

In order to verify the hypothesis, action research was conducted with the use of a parallel-group technique. Therefore, to assess the sustainability of the impact of the theater activities on planning dignity behaviors, the test was repeated after three months. Selected group of adolescents with mild intellectual disability participated in the theater therapy activities, based on the model developed by the author. The aim was to evaluate the expected desired changes in the participants' behaviors.

The model constructed for the purpose of this research is based on the constantly repeated cycle of different actions, constituting successive stages in theatrical activities:

Stage 1. The exercise points to the acquisition of acting skills while having opportunities to express oneself, as well as learning means of expression commonly used in drama (forms of exercises: body workout, working with the body, voice, space, props, structured games, art activities, singing, playing music, dancing).

Stage 2. The search involves presenting the participants' behaviors in a given situation on stage, looking for motives of such behaviors and expression of judgments and opinions relating to the events presented on stage (forms: individual and team tasks acting, etudes and genre scenes, pantomime exercises).

Stage 3. Integration consists in assuming the role imposed by the screenplay and developing the ability to judge the behavior of the character played (forms: improvised dramatization).

Stage 4. Action is perceived as participation in the process of performance creation.

The method used in the research enabled getting feedback from the respondents. It was conducive to the exchange of different views and the evaluation of the situations in which they were involved.

During the improvised dramatization an observation sheet was used in the following categories of the subject's behavior. It assessed: (1) expressing an opinion on a given situation; (2) exhibiting readiness to dignified behavior; (3) independent dignified action; and (4) evaluation of one's own behavior in a given situation. During the observation the dialogue method was used. The reason for choosing this particular method was its potential to stimulate thinking while participating in the dialogue and to

exchange opinions without judging another person. The proportion of free expression and directed dialogues changed in time, depending on the progress preparations for the performance.

Since the procedures of the study fell within the experimental model, the diagram of the statistical analysis of data was matched to that model. Basic statistics used in the analysis are the tests of the significance of group differences for dependent and independent data. Non-parametric tests were used, that is, the Mann-Whitney test (two independent groups) and the Wilcoxon test (two groups dependent).

The research was conducted on a group of 42 individuals with intellectual disabilities, who attended special classes in Vocational School in Ostrów Wielkopolski and the Special Education Center in Kalisz. The selection of the experimental and control groups was purposeful, so that the two groups meet the criteria of homogeneity. Each group consisted of 21 persons (12 boys and 9 girls).

Research results

The results of the research enable the verification of the hypothesis. The results show that after theatrical activities the group of 17–19 year old girls and boys with intellectual disabilities:

- more accurately recognized the dignified and undignified behavior in some social situations involving moral choice, because they often perceived them as behavior resulting from moral obligations;
- exhibited a higher degree of understanding and demonstrated the ability to plan their own dignified behavior in situations requiring the defense of someone in need; showed willingness to act on behalf of other people, and applied individual standards;
- showed a tendency to more adequately understand the situations requiring them to defend their own opinions, to exhibit greater ability to plan their dignity behavior in such situations, and to be more positive about their actual capabilities of self-defense;
- demonstrated a tendency to better understand the situations requiring loyalty to others and to prove their ability to plan their own dignity behavior in such situations; understand the interdependence of another person's life and their own actions;
- exhibited greater understanding of achieving certain benefits in result of flattery; saw what this involves; noticed other people's problems in situations of indignity and identified with them, although in this respect they only exhibited certain trends in planning their own behavior;
- exhibited a tendency to more adequately understand the situation involving humiliation and exhibited a greater ability to plan their own

- dignified behavior in such situation; often declared their readiness to work towards self-motivation;
- showed a tendency to more adequately understand the situation involving superiority and exhibited greater ability to plan their own dignified behavior in such situations; they said that dignity behavior is important for building self-esteem;
 - showed better understanding and demonstrated the ability to plan their own dignified behavior in such situations that required the assessments of their own dignity behaviors, which might result from their higher self-esteem.

The analysis of the results of the measurement repeated three months after the final test (t3-t2) indicates that the upward trend in the level of dignity in subjects remained constant (no difference was observed).

As regards analyzing and understanding dignity and indignity behavior of others and planning one's own dignity behavior, after ten months from initial research (t3-t1), it is clear that the differences are statistically significant, and therefore there was:

- a significant increase in understanding the situation of flattering others to achieve certain benefits;
- a significant increase in the respondents' planning their own dignity behavior in relation to the situation of acting in defense of someone in need of assistance (situation 1), exposing others to defending their own opinions (situation 2); loyalty to others (situation 3), ability to admit one's own mistakes (situation 4), and letting oneself to be humiliated by others (situation 6).

The result is very interesting, in particular for the situation of being exposed to the necessity of defending one's own opinion. Before theater activities this situation was poorly recognized by the respondents. Out of eight situations examined, this one revealed greatest difficulties in planning the individuals' own dignity behaviors. After theatrical activities, significant growth was observed at t3. It may indicate that changes in the understanding of such situations and behavior result from both real-life experience or previous knowledge, as well as greater self-esteem developed through drama activities.

This result could indicate that for people with intellectual disabilities social situations that cause negative emotions are easier to recognize and to react to. Situations that bring about strong negative emotional connotations are recognized by them more efficiently than those that arouse positive emotions. Therefore, the subjects were able to determine in a more accurate way what they did not want rather than what they wanted. Thus, a level of understanding may indicate the level and scope of their real-life negative experiences. Similarly, the situation involving telling lies made the subjects show a relatively high degree of understand-

ing and a moderate ability to plan their behaviors. There was a significant decrease as regards the situations in which the subjects' recognized certain behaviors, but did not plan their own actions in reacting to them. Thus, it can be concluded that young people in group E frequently and accurately recognized dignity behavior of other people and were able to plan their own dignity behavior in result of theatrical activities. Clearly, the subjects often planned their own behavior, even when they did not fully understand the dignity behavior of others (e.g., "I do not know whether he does well, but I would do"). There was a significant increase in understanding dignity behavior of others, which may show that there was a comparable increase in the level of the subjects' sense of their own dignity as compared with the initial measurement.

Conclusions

The research results confirm the hypothesis that the improvement of self-esteem acquired or developed through drama activities may have a positive impact on preventing or reducing the development of psychological and behavioral problems that are often observed in children and adolescents with mild intellectual disabilities. Further research is recommended to examine the extent to which social skills of adolescents with mental disabilities can be enhanced through their participation in drama activities aimed at increasing the participants' sense of dignity and self-esteem.

Bibliography

- Baczała D: *Niepełnosprawność intelektualna a kompetencje społeczne*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, 2012.
- Bailey S.: *Drama: A Powerful Tool for Social Skill Development*. "Disability Solutions" 1997, vol. 2 (1).
- Brzezińska A: *Drogi dziecka ku samodzielności. Między sprawnością a niepełnosprawnością*. W: *Droga do samodzielności. Jak wspomagać rozwój dzieci i młodzieży z ograniczeniami sprawności*. Red. A.I. Brzezińska et al. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2009.
- Cohen H.U.: *Conflicting Values in Creating Theatre with the Developmentally Disabled: A Study of Theatre Unlimited*. "The Arts in Psychotherapy" 1985, vol. 12.
- Cooney G. et al.: *Young People with Intellectual Disabilities Attending Mainstream and Segregated Schooling: Perceived Stigma, Social Comparison and Future Aspirations*. "Journal of Intellectual Disability Research" 2006 (June), vol. 50, part 6.

- Do2learn. http://www.do2learn.com/disabilities/CharacteristicsAndStrategies/IntellectualDisability_Characteristics.html [accessed 10.12.2014].
- Drama Therapy with Children, Young People and Schools: Enabling Creativity, Sociability, Communication and Learning*. Eds. L. Leigh et al. New York: Routledge, 2012.
- Dykcik W.: *Problemy autonomii, integracji społecznej i normalizacji życia osób niepełnosprawnych w środowisku*. W: *Pedagogika specjalna*. Red. W. Dykcik. Poznań: UAM, 2005.
- Expressive Therapy*. Ed. C.A. Malchiodi. New York: Guilford Publications, 2005.
- Giryński A., Przybylski S.: *Integracja społeczna osób upośledzonych umysłowo w świetle ujawnianych do nich nastawień społecznych*. Warszawa: WSPS, 1993.
- Mazurek F.J.: *Godność osoby ludzkiej podstawą praw człowieka*. Lublin: KUL, 2001.
- Minczakiewicz E.: *Postawy nauczycieli i uczniów szkół powszechnych wobec dzieci niepełnosprawnych umysłowo*. W: *Społeczeństwo wobec autonomii osób niepełnosprawnych*. Red. W. Dykcik. Poznań: Eruditus, 1996.
- Mitchell S.: *Therapeutic Theatre: A Paratheatrical Model for Dramatherapy*. In: *Dramatherapy, Theory and Practice for Teachers and Clinicians*. Ed. S. Jennings. Vol. 2. London: Routledge, 1992.
- Neumann L.: *From the German Theatre Therapy Practice*. In: *Arts – Therapies – Communication*. Vol. 3. *European Arts Therapy. Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. Eds. L. Kossolapow, S. Scoble, D. Waller. Muenster: Lit. Verlag, 2005.
- Ostrowska A.: *Kompetencje społeczne osób niepełnosprawnych – bariery dorosłości*. W: *Dorosłość, niepełnosprawność, czas współczesny. Na pograniczach pedagogiki specjalnej*. Red. K.D. Rzedzicka, A. Kobylańska. Kraków: Impuls, 2003.
- Pilecka W.: *O dziecięcym przekraczaniu siebie w sytuacji trwałej utraty zdrowia*. W: *O poznawaniu siebie i świata przez dziecko ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym*. Red. W. Pilecka, K. Bidziński, M. Pietrykiewicz. Kielce: UJK, 2008.
- Stefańska A.: *Teatroterapia jako metoda kształtowania poczucia godności u osób niepełnosprawnych*. Poznań-Kalisz: Biblioteka Arteterapeuty, 2012.
- Stefańska A.: *Using Theatrical Activities in the Process of Developing a Sense of Dignity among Youth with Slight Mental Disabilities*. "Polish Journal of Applied Psychology" 2006, vol. 4 (1).
- Stefańska A.: *Wokół podstawowych haseł teatroterapii. Cz. 1. Próba ustaleń terminologicznych*. <http://arteterapia.pl/wokol-podstawowych-ha>

- sel-teatroterapii-czesc-i-proba-ustalen-terminologicznych [accessed 11.01.2015].
- Stefańska A.: *Wykorzystanie dramoterapii w budowaniu poczucia godności własnej młodzieży z niepełnosprawnością intelektualną*. W: *Arteterapia jako dyscyplina akademicka w krajach europejskich*. Uniwersytet Wrocławski w ECARTE. Red. W. Szulc, M. Furmanowska, J. Gładyszewska-Cylulko. Wrocław: Atut, 2010.
- Trainin Blank B: *Theater Processes Therapeutic in Drama Therapy*. "The New Social Worker." http://www.socialworker.com/featurearticles/practice/Theater_Processes_Therapeutic_in_Drama_Therapy/ [accessed 25.03.2015].
- Word Report on Disability. http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf [accessed 10.12.2014].
- Yalom I., Leszcz M.: *Psychoterapia grupowa. Teoria i praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2006.
- Zawiślak A.: *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Warszawa: Difin, 2011.

Anita Stefańska

Theater Therapy for Young People with Intellectual Disabilities

Summary: The aim of this work is to present the therapeutic effect of theatrical activities in the process of shaping and developing a sense of self-respect among young people with mild intellectual disabilities. Psychological and behavioral problems in children and adolescents with intellectual disabilities are very common, and therefore in this paper an attempt is made to show that improving self-esteem plays an important role in dealing with such problems, both potential and already existing ones.

Key words: intellectual disability, personal dignity, theater therapy

Anita Stefańska

Die Therapie mittels Theaters für die intellektuell leicht behinderte Jugend

Zusammenfassung: Die Arbeit beabsichtigt, die Folgen der therapeutischen Theatertätigkeit im Prozess der Bildung und Entwicklung des Ehrgefühls bei den intellektuell leicht behinderten jungen Menschen darzustellen. Psychologische Probleme und Reaktionsschwierigkeiten treten bei den Kindern und Jugend mit intellektueller Behinderung sehr oft auf und deshalb versucht die Verfasserin zu zeigen, dass die Formung des eigenen Ehrgefühls alle schon bestehenden und auch potentiellen Schwierigkeiten zu bewältigen hilft.

Schlüsselwörter: intellektuelle Behinderung, Ehrgefühl, Erziehung mittels Theaters



Monika Noszczyk-Bernasiewicz

University of Silesia

Juvenile Delinquency in Poland Dimensions and Selected Forms of Response

Introduction

Delinquency is a dynamic phenomenon and is subject to continuous changes. In Poland an increase in delinquency has been observed since the early 1990s as a result of the political transformation. Recently the presence of various negative problems has even grown. More and more often certain social phenomena can be observed among children and teenagers, including home escapes, failing the school obligation, alcohol abuse, taking drugs, legal highs, or aggression.

It is juveniles who comprise a special category among those socially maladjusted. The juvenile delinquency is a serious social dilemma. The problem leads to a certain moral and psychosocial loss. Demoralized youth, having a depriving impact on peers or younger friends, provides conditions conducive to identifying themselves with these forms of behavior. Juvenile delinquency is the most serious sign of distorted process of socializing and is: “[...] treated as a marginal form of antisocial behavior, a drastic indication of violating the principles of social coexistence”¹.

In the Polish legal system juvenile delinquency is defined by the Act of 26 October 1982 on juvenile justice. In accordance with the said Act juveniles are persons²:

¹ A. Stankowski, N. Stankowska: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji. Szkice pedagogiczne*. Żiar nad Hronom: Aprint, 2002, p. 42.

² Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228, z późn. zm. – Preambuła; see also: J. Szum-

- to whom the provisions of the law apply within the scope of preventing and combating deprivation; to persons of undetermined minimum age, who are under 18 years of age;
- who committed a penal act upon completion 13 years of age, but are under 17;
- on whom educational or corrective measures have been imposed, of undetermined minimum age, but not longer than until the age of 21.

Research methods

Brunon Hołyst determined four types of delinquency which provide us with the relevant information within a different scope³:

- actual delinquency – described as all criminal acts committed during a given time unit and in a definite area. Both the scale and the structure of this set are unknown. The attempts to estimate the magnitude of actual delinquency are presented in criminological literature within the scope of the so-called obscure number.
- disclosed delinquency – defined as all acts known to law enforcement authorities and based on the information the pre-trial proceedings are initiated. This category of delinquency is often referred to as apparent delinquency because not all the acts qualified as crimes during the pre-trial stage, are actually delinquency.
- determined delinquency – covers the totality of acts whose nature is confirmed during the pre-trial proceedings.
- convicted delinquency – means all acts whose nature is confirmed during legal proceedings.

Due to the nature and the specific characteristics of the study, the diagnostic survey method was used for the study purposes. Under this method the analysis of documents was applied⁴. The technique of documents examination was used in the analysis of statistical reporting of the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw. It should be added that the reporting of the Statistics Department of the Ministry of Justice is conducted on the basis of court statistics.

ski: *Postępowanie w sprawach nieletnich*. [Stan prawny na dzień 26 października 1982 r.]. Gdańsk: Wydawnictwo Info-Trade, 1996.

³ B. Hołyst: *Kryminologia*. Warszawa: PWN, 1994, p. 38.

⁴ See M. Łobocki: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003, p. 266.

Results

Published reports and studies⁵ have revealed increasing psychosocial development disorders in children and youth, a growing tendency towards health-risk attitudes, a growing number of individuals abusing alcohol, taking drugs, showing aggressive behavior, using violence and committing illegal acts. These data can be confirmed in the author's own research displayed herein, according to which the number of juveniles increased from 34,545 (in 2000) to 47,046 (in 2008) over the analyzed period, and despite a systematic drop in the number of individuals aged 13–17 years. Over the period 2000–2008 the total number of 13, 14, 15, 16, and 17-year old teenagers decreased by as much as 24% (from 3,194,553 in 2000 to 2,419,645 in 2008)⁶. In spite of such a drastic demographic crisis which affected this age group (during this 9-year period the number of the teenagers fell by 775 thousand), the number of penal acts and deprivation behavior increased. Since 2009, a systematic decrease of juvenile delinquency and deprivation has been observed, yet not achieving the level in 2000 (apart from penal acts the number of which has been decreasing to the level lower than the one recorded in 2000). In 2009, a reversal of this unfavorable trend was noticed, which could have been predicted anyway as the population of young people was shrinking. In the years 2009–2012, this group lost another 271,897 (a drop by 12%) juveniles aged 13–17. The decrease in delinquency and deprivation is only apparent. It can be said that that the number of offences committed in the society by juveniles tends to be going down, but this decrease is inappropriately low when compared to the reducing number of individuals in this age group. It can be clearly seen that an average statistical number of delinquencies per one teenage person even increased over the analyzed period. Relevant figures are shown in Table 1.

The sharp increase in the number of juvenile delinquents and those with deprivation symptoms occurred in 2004 (a 15.4% rise when compared to the previous year) and in 2007 (by 13.5% when compared to 2005). During the entire 13-year period the increase in the number of juvenile

⁵ See e.g.: B. Woynarowska: *Samoocena zdrowia, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne młodzieży w wieku 11–15 lat w Polsce*. W: *Zagrożenia okresu dorastania*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008; K. Ostaszewski: *Młodzież a substancje psychoaktywne*. „Remedium” 2007, nr 2/3; *Używanie środków psychoaktywnych przez uczniów w percepcji studentów – kandydatów na nauczycieli. Raport z badań*. Red. J.A. Malinowski. Toruń: „Akapit”, 2005; B. Stańkowski: *Problemy dorastających nastolatków*. „Edukacja”, 2005, nr 4.

⁶ Population broken down by gender and age. The data as of 31.12.2009. <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx> [accessed 1.06.2015].

offenders was 5% (from 34,545 to 36,227, i.e. by 1,682 cases). Once again, it should be emphasized that in the period between 2000 and 2012 the population of young people in the age group 13–17 years decreased by one million (to be precise, by 1,154,601 individuals)⁷, thus, this age category decreased by 36%. A significant decrease in the population of teenagers who were subject to educational and correctional measures ordered by family courts, was paradoxically accompanied by a 5% increase in the number of juveniles.

Table 1

The total number of juveniles as regards deprivation and ascribed penal acts

Years	Deprivation and penal acts		
	TOTAL including:	deprivation (total)	penal acts (total)
2000	34,545	8,878	25,667
2001	35,417	9,441	25,976
2002	35,744	10,633	25,111
2003	37,727	12,206	25,521
2004	43,535	15,193	28,342
2005	41,682	15,454	26,228
2006	44,397	16,978	27,419
2007	47,293	19,503	27,790
2008	47,046	20,089	26,957
2009	43,174	18,221	24,953
2010	38,876	16,118	22,758
2011	38,477	15,670	22,807
2012	36,227	15,247	20,980

Source: The author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw

The share of girls and boys in the total number of juveniles is varied. Boys clearly pre-dominate in the population involved in the study. There is on-going concern about the number of girls, which over the period of 2000–2012 increased by 91% (i.e. from 4,635 to 8,854). Therefore, in the years 2000–2012 girls comprised a growing percentage in the total number of juvenile delinquents (respectively: 13, 14, 15, 17, 18, 18, 19, 20, 22, 23, 23, 24.5, and 24% of all juveniles).

According to the aforementioned law on juvenile justice, juvenile behavior which requires the reaction of the court includes penal acts and behavior showing juvenile deprivation. Juvenile offences relate to behav-

⁷ Population broken down by gender and age. The data as of 31.12.2009. <http://demografia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx> [accessed 1.06.2015].

ior revealing elements of criminal acts or some delinquencies as specified in the said law (e.g. against public order). Hence, this includes behavior which is defined by The Penal Code as an offence, but juveniles are not held liable before the criminal court, and only the family court applies educational or corrective measures in these cases⁸.

Table 2

The total number of juveniles in gender breakdown

Years	Gender (total)		
	TOTAL including:	boys	girls
2000	34,545	29,910	4,635
2001	35,417	30,393	5,024
2002	35,744	30,247	5,497
2003	37,727	31,448	6,279
2004	43,535	35,937	7,598
2005	41,682	34,167	7,515
2006	44,397	36,035	8,362
2007	47,293	37,753	9,540
2008	47,046	36,691	10,355
2009	43,174	33,348	9,826
2010	38,876	29,752	9,124
2011	38,477	29,048	9,429
2012	36,227	27,373	8,854

Source: The author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw

As far as deprivation is concerned, juvenile justice regulations do not define this term, but only contain a catalogue of such circumstances and exemplary behavior as the following⁹:

- disruption of social coexistence principles;
- committing an offence;
- regular evasion of school obligation or vocational training;
- drinking alcohol or taking other intoxicants;
- immorality;
- vagrancy;
- engaging in organized crime.

⁸ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski: *Kryminologia*. Gdańsk: Wydawnictwo Arche, 2004, p. 318.

⁹ Art. 4, §1 ustawy z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich.

Criminologists¹⁰ assume that depriving a state of cognitive structures, which does not result from a disease or a developmental condition, leads to ignoring moral principles and is conducive to breaching legal standards. Therefore, it is believed that behavior that indicates a risk of creating, existing or worsening the state of deprivation in juveniles should be treated as a signal of a higher likelihood of criminal behavior, that is, requiring a response of formalized agendas of social control. The behavior indicating elements of deprivation mentioned by the legislator in Art. 4 § 1 of the Law on Juvenile Justice can be divided into three groups, namely, actions involving¹¹: (1) violating the ethical norms (immorality); (2) breaching legal standards (committing an offence, engaging in organized crime); (3) failing to fulfill school obligation (evasion of school obligation or vocational training).

The term of deprivation is most often used in criminology, where it generally means a high rate of social maladjustment, that is, a considerable accumulation and duration of different types of behavior inconsistent with conduct rules regarded as standard among children and youth¹².

During the analyzed period, decrease in the number of offences committed by juvenile boys was observed. Quite an opposite tendency was seen in the case of girls – the rate of crimes committed by girls increased from 2,675 to 4,092, i.e. by 53%. In the case of both genders, there is a concern about the growing number of deprived juveniles which increased over this period by 72% (from 8,878 to 15,247 individuals).

For a couple of years there has been observed an increasing interest rate regarding activities aimed at preventing and reducing many worrisome behaviors among children and youth. Focusing on this issue can be explained when looking at police or court statistics and displayed research results revealing each year a growing number of juveniles reaching for alcohol or other intoxicants, starting sexual activity early, committing brutal acts of aggression and criminal acts, destroying their own educational career, etc. As Irena Mudrecka indicates: “For many years court statistics have been informing about an increasing rate of juveniles on whom court measures shall be imposed”¹³.

¹⁰ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski: *Kryminologia...*, p. 320.

¹¹ A. Gaberle, M. Korcyl-Wolska: *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Gdańsk: Wydawnictwo Arche, 2002, p. 69.

¹² B. Kowalska-Ehrlich: *Młodzież nieprzystosowana społecznie a prawo*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1988, p. 17.

¹³ I. Mudrecka: *Instytucjonalne formy pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1999, p. 7.

In its broadest sense, a court measure is already initiating proceedings concerning juveniles, because¹⁴:

- it gives juveniles a clear signal of a negative judgment of their conduct;
- frequently leads to a psychological shock in juveniles, who take it as a negative sanction, especially in the case of the first-time juvenile delinquents;
- means a change in juveniles' situation and subsequent consequences which might have an impact on their further lives (e.g. social stigma).

Table 3

Juvenile deprivation and ascribed penal act in gender breakdown

Years	Deprivation, penal acts and gender					
	deprivation:			penal acts:		
	total:	boys	girls	total:	boys	girls
2000	8,878	6,918	1,960	25,667	22,992	2,675
2001	9,441	7,323	2,118	25,976	23,070	2,906
2002	10,633	8,128	2,505	25,111	22,119	2,992
2003	12,206	9,145	3,061	25,521	22,303	3,218
2004	15,193	11,285	3,908	28,342	24,652	3,690
2005	15,454	11,498	3,956	26,228	22,669	3,559
2006	16,978	12,438	4,540	27,419	23,597	3,822
2007	19,503	14,115	5,388	27,790	23,638	4,152
2008	20,089	14,229	5,860	26,957	22,462	4,495
2009	18,221	12,895	5,326	24,953	20,453	4,500
2010	16,118	11,434	4,684	22,758	18,318	4,440
2011	15,670	10,811	4,859	22,807	18,237	4,570
2012	15,247	10,485	4,762	20,980	16,888	4,092

Source: The author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw

It is commonly known that standard juvenile proceedings provide numerous possibilities of influencing children and youth involved in breaking the law. In Poland, three juvenile delinquency measures, including educational, therapeutic-educational and corrective measures can be applied. The penalty is only imposed in cases provided for by provisions when other instruments are not capable of assuring a juvenile rehabilitation. When conducting the characteristics of juveniles in terms of measures imposed on them by family courts, it is worth comparing figures concerning imposed measures (Table 4).

¹⁴ J. Błachut, A. Gaberle, K. Krajewski: *Kryminologia...*, p. 372.

Table 4

Dynamics of court measurements imposed on juveniles

Years	Type of court measurement:			Measures in total
	educational	therapeutic-educational	corrective	
2000	37,562	133	1,170	38,865
2001	39,002	103	1,146	40,251
2002	39,345	66	1,296	40,707
2003	41,857	62	1,266	43,185
2004	48,500	77	1,325	49,902
2005	46,822	88	1,161	48,071
2006	50,718	79	1,076	51,873
2007	55,468	69	1,027	56,564
2008	54,808	75	927	55,810
2009	50,280	88	870	51,238
2010	45,483	106	882	46,471
2011	45,030	119	691	45,840
2012	42,654	111	646	43,411

Source: The author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw

As one can observe, the analyzed years were dominated by educational measurements, followed by corrective and then therapeutic-educational measures. As the number of juveniles considerably grew over the years 2000–2008, the number of educational measures ordered increased as well. In 2000, there were 37,562 measurements ordered, whereas nine years later the number amounted to 54,808, hence there was a 45.9% growth. From the year 2009 the reducing number of teenagers co-existed with less frequent ordering educational measures. Over the years 2008–2012 the number of these measures decreased from 54,808 to 42,654 (reduction by 22%).

Pursuant to Art. 6, item 1–9, 11 of the Law on Juvenile Justice, the family court may apply the following juvenile measures: give a caution, oblige a juvenile to a definite action (repair damages, perform certain work in favor of a victim), oblige to apologize, oblige to undertake education or a job, to participate in classes of educational, therapeutic or training nature, oblige a juvenile delinquent to prevent from staying in certain environments (places), to give up drinking alcohol; there can be also applied parental guidance (supervisor), a supervision of a youth organization or other social institution, an employer, a court-appointed trustee, a probation officer; alternatively a juvenile can be sent to a therapeutic center, a social organization or an institution involved in dealing

with juveniles for educational, therapeutic or training purposes, a driving ban may be imposed, a juvenile can be placed in a youth correctional facility, a youth socio-therapeutic center, a foster family, in a special education care center or other instruments can be applied (including those provided for in the Family and Custody Code). The measures mentioned above can be imposed jointly, individually, or additionally, for example, together with a correctional measure. The law does not specify when and which means shall be used, which means that the legislator does not make the choice of a given measure dependent on the type and legal qualification of an offence committed by a juvenile. It is the wellbeing of a juvenile that counts the most. In this case an individual approach is clearly emphasized to achieve the intended goal. Therefore, the choice of a suitable measure needs to consider the purpose to be applied. The major purpose is to combat juvenile depravation, which means choosing an effective measure. In consequence, significant as it seems to be is to determine the right deprivation predictor before choosing the right measure so that an applied instrument could level the sources of these failures.

The catalogue of educational measures provided by the legislator can be structuralized according to different criteria. As regards the purposes of prevention being a peculiar response to attitudes and conduct of juvenile offenders, it is worth considering the classification of educational measures according to the environmental criteria, that is¹⁵:

- measures leaving juveniles in their current environment,
- measures aimed at placing a juvenile in a facility or an institution taking over a part of educational duties and custody of them from their parents (careers),
- measures involving a total change of a juvenile's environment.

The classification presented below is related to the range of court interference in parental custody, which is why it is advisable to consider the statistical data concerning this division.

Measures which do not lead to a change in a juvenile's environment interfere the least in parental custody. This group includes: giving a caution, obliging a juvenile to a definite action (repairing damages, apologizing to a victim, performing certain work in favor of a victim, obliging to undertake education or a job, etc.), a supervision of a parent or a career.

¹⁵ B. Stańdo-Kawecka: *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business, 2007, p. 302. See also: A. Nowak: *Zapobieganie demoralizacji i przestępczości nieletnich w świetle regulacji prawnych*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne (rozpoznawanie i przeciwdziałanie)*. Red. A. Nowak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000, p. 89.

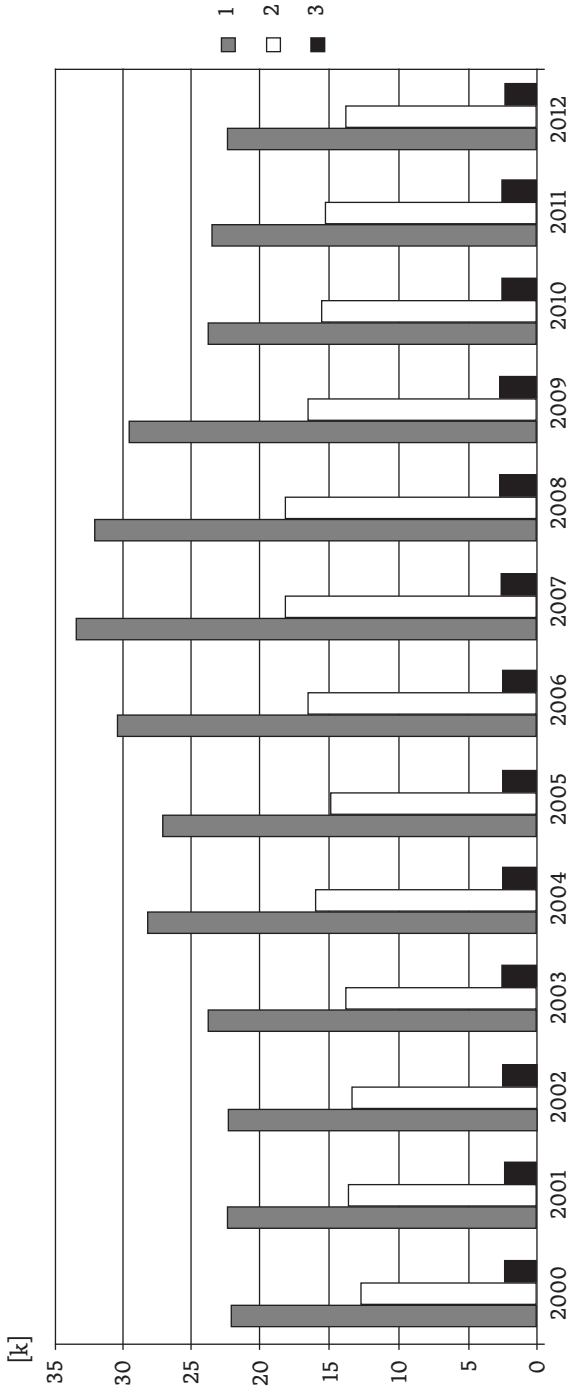


Figure 1. Educational measures (in numbers) according to environmental criteria (2000–2012)

Explanations: 1 – measures leaving juveniles in their current environment; 2 – measures aimed at placing a juvenile in a facility or an institution taking over a part of educational duties and custody of them from their parents (carers); 3 – measures involving a total change of a juvenile’s environment.

Source: The author’s own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw.

Statistical data for 2000–2012 reveal that measures of this kind were most often used by family courts and accounted for more than a half of all educational measures. Another group consists of such instruments which do not separate juveniles from their natural environment, but subject them to educational procedures along with outside support, that is, assistance provided by other persons, institutions, or facilities. The measures defined by lawyers as “radical” or “the most drastic” causing a separation from the natural family environment, meaning a total change of a juvenile’s environment, comprised an insignificant share of all measures (4–6%).

Epidemiological studies conducted in Poland¹⁶ show an increase in psycho-social disorders in youth, demonstrated by health-risk attitudes, a growing number of individuals abusing alcohol, taking drugs and committing illegal acts. This means that there are more and more young people showing various risky behavior that leads to negative consequences for physical and mental health alike, as well as for social environment of an individual¹⁷.

Mental health means the lack of psychological, emotional, behavioral, and social disorders. The examples of emotional and behavioral problems include anxiety disorders, depression, or schizophrenia. Their presence disturbs everyday functioning (e.g. learning, interpersonal relations), and may also pose a risk to physical health (e.g. suicidal attempts, taking psychoactive substances). A social and psychological wellbeing relates to the presence of individual and interpersonal support for the right functioning and concerns pro-social abilities, positive interactions with others, skills of coping with stress or misfortunes. According to an American classification of psychiatric diagnostic systems, the main mental disorders typical for adolescence include¹⁸:

- mental disability,
- overall developmental disorders (e.g. autism),
- specific developmental disorders (e.g. troubles with reading, speaking, articulation),

¹⁶ As the research shows, Poland is the country where 20% of children and young people at the age 7–19 have serious emotional and behavioral problems. This group demands psychological and medical help. See: S. Nikodem ska: *Młodzi a alkohol - wyniki badań realizowanych przez Instytut Psychologii Zdrowia w latach 2000–2002 na populacji młodych Polaków*. W: *Młodzież z grup ryzyka. Perspektywy profilaktyki*. Red. M. Prajsner. Warszawa: Wydawnictwo PARPA, 2003, p. 22.

¹⁷ J. Szymańska: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000, p. 11.

¹⁸ A.E. Kazdin: *Adolescent Mental Health. Prevention and Treatment Programs*. „American Psychologist” 1993, no. 48.

- destructive behavior disorders (e.g. motor overexcitability disorder, attention deficit, behavioral disorders),
- anxiety disorders,
- hearing disorders,
- gender identity disorders.

The magnitude of these issues affecting youth reflects in the statistical data concerning the educational-care measures imposed by courts, the therapeutic ones in particular.

Table 5

Therapeutic and educational-care measures imposed on juveniles

Years	Measure type:				Total	
	therapeutic		educational-care			
	N	%	N	%	N	%
2000	129	97.0	4	3.0	133	100
2001	83	80.6	20	19.4	103	100
2002	47	71.2	19	28.8	66	100
2003	41	66.1	21	33.9	62	100
2004	50	65.0	27	35.0	77	100
2005	53	60.2	35	39.8	88	100
2006	47	59.5	32	40.5	79	100
2007	53	76.8	16	23.2	69	100
2008	48	64.0	27	36.0	75	100
2009	68	58.8	20	36.3	88	100
2010	76	57.0	30	38.4	106	100
2011	102	56.9	17	38.4	119	100
2012	101	58.6	10	37.6	111	100

Notes: N – the number of respondents

Source: The author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw

The research revealed that during the analyzed period (2000–2012) the rate of therapeutic-educational measures imposed on juveniles decreased (from 133 in 2000 to 111 in 2012), including the number of therapeutic measures that decreased from 129 to 101.

According to Andrzej Gaberle and Marianna Korcyl-Wolska¹⁹, therapeutic measures – are applied if a mental disorder, mental disease, or any other mental disorders, alcohol abuse or taking other intoxicants are

¹⁹ A. Gaberle, M. Korcyl-Wolska: *Komentarz do ustawy...*, p. 85. See also: A. Nowak: *Zapobieganie demoralizacji...*, pp. 90–91.

identified in a juvenile; if this is the case a referral to a mental hospital or other treatment facility is ordered. As for the educational-care measures – they are applied if mental functions are determined in a juvenile and it is required to provide special care; then the court refers the juvenile to a respective educational-care facility or a center (youth educational or socio-therapeutic center), and in the case of mental disability to a grave degree – to a nursing home.

The reasons for applying the most severe measure which is placing the juvenile in a correctional facility are:

- a high degree of depravation,
- circumstances and the nature of a penal act,
- determined or expected inefficiency of the actions being taken (i.e. other measures).

Placing the juvenile in a correctional facility may be imposed irrevocably or as a suspended measure. A conditional suspension of placing the juvenile in a correctional facility is applied if the juvenile delinquent's personal and environmental properties and conditions, as well as the circumstances and the nature of an act justify the assumption that educational purposes will be achieved without the need of placing the juvenile in a correctional facility immediately. This type of a corrective measure is determined for a trial period of 1 to 3 years, during which the court applies educational measures to the juvenile²⁰.

Based on the data revealed, the frequency of imposing an irrevocable referral of a juvenile delinquent to a correctional facility tended to grow until 2004. Over the subsequent years a significant decrease was observed – from 544 in 2004 to 250 in 2012, i.e. by 294 court orders. Over this 8-year period the number of individuals being placed in a correctional facility significantly reduced – by 54%. This tendency can be explained by two phenomena. The first one refers to the decline in the number of juvenile delinquents as a result of the demographic crisis concerning this age group, while the other one concerns the courts' ruling practice as a consequence of which family courts refer juveniles more often to education care centers than to correctional facilities. A similar tendency can be seen in case of a conditional suspension of placing the juvenile in a correctional facility.

Corrective measures in the years 2000–2012 (see Table 4) accounted for 1–3% of all imposed types of measures provided for in the Law on juvenile justice. This situation should be given a positive feedback and the causes of such status quo can be seen in the fact that the court regards the corrective measure as the final means. According to Zofia Ostrihanska and Dobrochna Wójcik, “less frequent ordering of the latter measures could

²⁰ B. Stańdo-Kawecka: *Prawo karne...*, pp. 306–307.

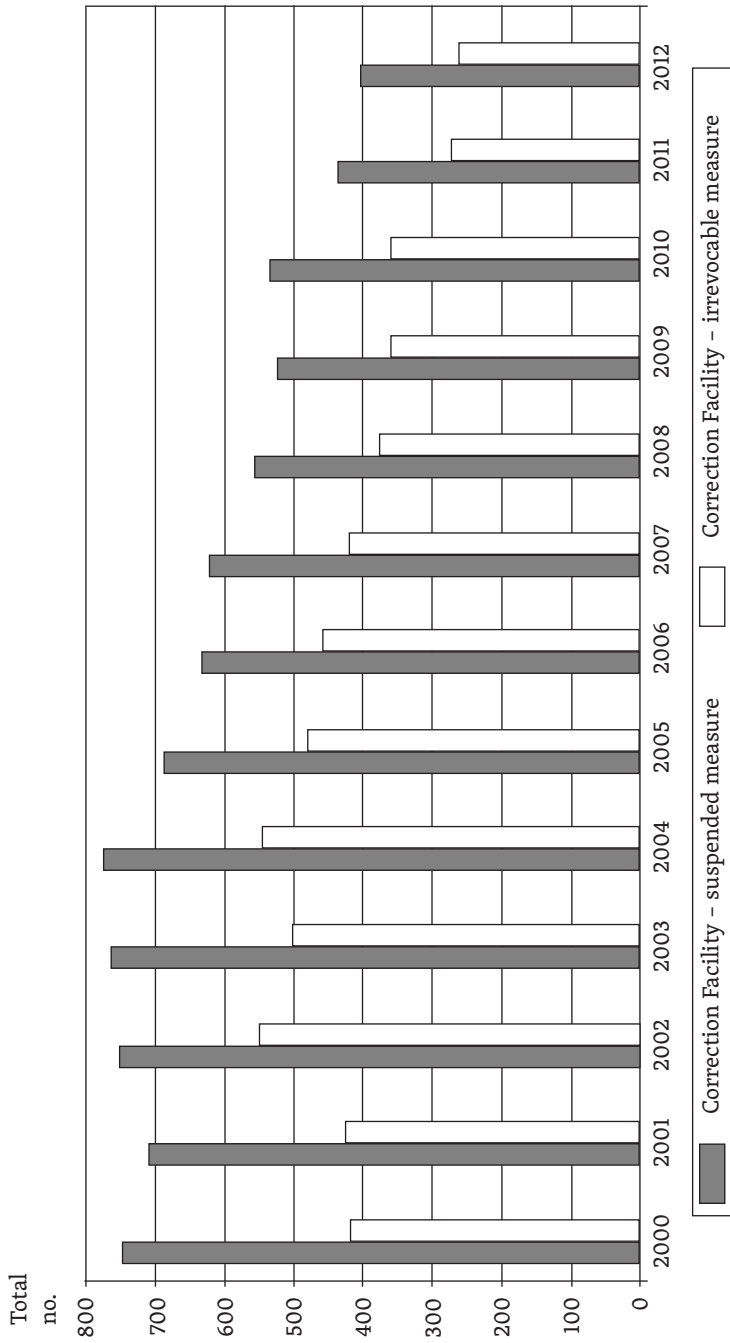


Figure 2. Measures imposed on juveniles in corrective proceedings (2000–2012)

Source: The author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw.

be expected to be given a positive feedback as this tendency is in our opinion right and consistent with international standards, postulating the reduction of the measures involving an isolation of the juvenile from the society to the required minimum"²¹.

Conclusions

The statistical data presented herein show the growing number of juvenile delinquents especially as a result of an increase in deprivation issues – in the years 2000–2012 from 8,878 to 15,247 juveniles (i.e. by 72%). The number of penal acts committed by juveniles decreased. An increase in the number of juvenile delinquents (Table 1) incites a reflection on the preventive measures taken to counteract this issue and to an attempt to answer the question about the adequacy of applied responses to the changing social situation (the issue of new risks including new forms of addiction). The statistical data displayed in this paper concerning the actions being taken (court orders) in case of juveniles cannot be assessed unambiguously. It is encouraging that the prevailing court reactions are educational measures which do not contain repression elements as a rule. Besides, they are imposed not only on the juveniles revealing depraved behavior, but also – except for some cases – on those committing penal acts.

Bibliography

- Błachut J., Gaberle A., Krajewski K.: *Kryminologia*. Gdańsk: Wydawnictwo Arche, 2004.
- Gaberle A., Korcyl-Wolska M.: *Komentarz do ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*. Gdańsk: Wydawnictwo Arche, 2002.
- Hołyst B.: *Kryminologia*. Warszawa: PWN, 1994.
- Kazdin A.E.: *Adolescent Mental Health. Prevention and Treatment Programs*. „American Psychologist” 1993, no. 48.
- Kowalska-Ehrlich B.: *Młodzież nieprzystosowana społecznie a prawo*. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 1988.
- Ludność według płci i wieku urodzenia*. Stan w dniu 31.12.2009. <http://demo.grafia.stat.gov.pl/bazademografia/Tables.aspx> [accessed 1.06.2015].
- Łobocki M.: *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2003.

²¹ Z. Osrihanska, D. Wójcik: *Zasady odpowiedzialności nieletnich wobec kodyfikacji karnej*. „Państwo i Prawo” 1998, z. 9–10, p. 208.

- Mudrecka I.: *Instytucjonalne formy pracy resocjalizacyjnej z nieletnimi*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 1999.
- Nikodemka S.: *Młodzi a alkohol – wyniki badań realizowanych przez Instytut Psychologii Zdrowia w latach 2000–2002 na populacji młodych Polaków*. W: *Młodzież z grup ryzyka. Perspektywy profilaktyki*. Red. M. Prajsner. Warszawa: Wydawnictwo PARPA, 2003.
- Nowak A.: *Zapobieganie demoralizacji i przestępczości nieletnich w świetle regulacji prawnych*. W: *Wybrane zjawiska powodujące zagrożenia społeczne (rozpoznawanie i przeciwdziałanie)*. Red. A. Nowak. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2000.
- Osrihanska Z., Wójcik D.: *Zasady odpowiedzialności nieletnich wobec kodyfikacji karnej*. „Państwo i Prawo” 1998, z. 9–10.
- Ostaszewski K.: *Młodzież a substancje psychoaktywne*. „Remedium” 2007, nr 2/3.
- Stankowski A., Stankowska N.: *Wybrane problemy patologii społecznej i resocjalizacji. Szkice pedagogiczne*. Żiar nad Hronom: Aprint, 2002.
- Stańdo-Kawecka B.: *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Warszawa: Oficyna Wolters Kluwer Business, 2007.
- Stańkowski B.: *Problemy dorastających nastolatków*. „Edukacja” 2005, nr 4.
- Szumski J.: *Postępowanie w sprawach nieletnich*. [Stan prawny na dzień 26 października 1982 r.]. Gdańsk: Wydawnictwo Info-Trade, 1996.
- Szymańska J.: *Programy profilaktyczne. Podstawy profesjonalnej psychoprofilaktyki*. Warszawa: Wydawnictwo Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, 2000.
- Ustawa z dnia 26 października 1982 r. o postępowaniu w sprawach nieletnich. Dz.U. 1982, nr 35, poz. 228, z późn. zm.
- Używanie środków psychoaktywnych przez uczniów w percepcji studentów-kandydatów na nauczycieli. Raport z badań*. Red. J.A. Malinowski. Toruń: „Akapit”, 2005.
- Wojnarowska B.: *Samoocena zdrowia, zadowolenie z życia i zachowania zdrowotne młodzieży w wieku 11–15 lat w Polsce*. W: *Zagrożenia okresu dorastania*. Red. Z. Izdebski. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski, 2008.

Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Juvenile Delinquency in Poland Dimensions and Selected Forms of Response

Summary: This paper provides data concerning the scale (dimensions), dynamics, and structure of deprivation, as well as penal acts committed by juveniles over the period 2000–2012. The research results presented here are the author's own elaboration of the data from the Statistics Department of the Ministry of Justice in Warsaw.

The prevention of juvenile deprivation and delinquency requires the use of countermeasures against these issues on an individual and collective basis and against the deterioration processes.

For several years, there has been observed an increasing interest rate regarding activities aimed at preventing and reducing many worrisome behaviors among children and youth. Focusing on this issue can be explained when looking at police or court statistics that each year show a growing number of juveniles reaching for alcohol or other intoxicants, starting sexual activity early, committing brutal acts of aggression and criminal acts.

Key words: juvenile, deprivation, penal act, delinquency

Monika Noszczyk-Bernasiewicz

Die Jugendkriminalität in Polen

Ausmaß und ausgewählte Vorbeugungsmittel

Zusammenfassung: Der Artikel präsentiert die, den Ausmaß, die Dynamik und die Struktur von der Demoralisierung und von Straftaten der Jugendlichen in dem Zeitraum 2000–2012 betreffenden Daten. Die Ergebnisse der Analysen werden von dem Departement für Statistik des Justizministeriums in Warschau bearbeitet.

Die Bekämpfung des Sittenverfalls und der Jugendkriminalität heißt, dass man Maßnahmen zur Verhütung von den Erscheinungen und deren Festigung sowohl im individuellen und allgemeinen Ausmaß trifft.

Seit einigen Jahren beobachtet man in Polen ein steigendes Interesse für Maßnahmen, die vielen Besorgnis erregenden Handlungen von Kindern und Jugendlichen entgegenwirken und deren Anzahl reduzieren sollten. Dieses Interesse ist in den Statistiken von der Polizei und von dem Gericht begründet; diese deuten zwar darauf hin, dass die Anzahl der Jugendlichen, die nach Alkohol oder anderen Rauschmitteln greifen, mit der sexuellen Aktivität sehr früh anfangen oder brutale Aggressionsakte und Straftaten verüben jedes Jahr ansteigt.

Schlüsselwörter: Jugendliche, Demoralisierung, Straftat, Kriminalität



Agnieszka Lewicka-Zelent
Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Sprawiedliwość naprawcza w poglądach osób pozbawionych wolności

Wprowadzenie

Idea sprawiedliwości naprawczej upowszechniała się wraz z rozwojem wiktymologii, a w związku z tym zwracaniem coraz większej uwagi na trudną sytuację osób pokrzywdzonych. Ważną rolę odegrał również kryzys modelu sprawiedliwości prewencyjno-resocjalizacyjnej¹ oraz sądownictwa². Herman Bianchi twierdził, że już za czasów obowiązywania prawa rzymskiego kompensacja traktowana była jako zasada, a kara – jako wyjątek³. W starożytności i wczesnym średniowieczu osoby pokrzywdzone uzyskiwały status ofiary i mogły w toku postępowania karnego domagać się od sprawcy rekompensaty za doznane krzywdy⁴. Z czasem jednak zaczęła przeważać sprawiedliwość, w której zasadniczą rolę odgrywały sądy. W końcu nastąpił zupełny zanik kar prywatnych na rzecz państwowych, co skutkowało podziałem prawa na cywilne i karne⁵.

¹ A. Muszyńska: *Naprawienie szkody wyrządzonej przestępstwem*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2010, s. 19.

² A. Zienkiewicz: *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2007, s. 210 i nast.

³ Podaję za: W. Cieślak: *Nawiązka w polskim prawie karnym*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2006, s. 15.

⁴ A. Muszyńska: *Naprawienie szkody...*, s. 21.

⁵ W. Załęwski: *Historyczne przekształcenia idei kompensacji w ramach odpowiedzialności karnej*. „Palestra” 2002, nr 3–4, s. 48–49; Z. Gostyński: *Karnoprawny obowiązek naprawienia szkody*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1984, s. 17.

Na zmianę kodeksu karnego w aspekcie rekompensaty próbował wpłynąć Enrico Ferri, który w 1921 roku zaproponował zastąpienie kary sankcjami; wśród sankcji miałyby się znajdować środki naprawcze. Według Ferriego, orzeczenie o naprawie szkody należało umieścić w wyroku karnym, a uzyskane od sprawcy odszkodowanie miałyby zostać przekazane na specjalny fundusz udzielający wsparcia ofiarom przestępstw i ich rodzinom. Raffaele Garafalo postulował natomiast, aby państwo domagało się ukarania sprawcy oraz przywrócenia naruszonego porządku. Według Garafala, odszkodowanie powinno przybrać formę grzywny przekazanej osobie poszkodowanej. Niestety żaden z nowatorskich pomysłów nie został wdrożony w życie, a kwestia rekompensaty jako skutku czynu niezgodnego z prawem pozostała w gestii prawa cywilnego⁶.

Od połowy XX wieku coraz częściej podkreśla się miejsce osób pokrzywdzonych w procesie wymierzania sprawcom kar. Przyczyniają się do tego między innymi ogłaszane akty prawa międzynarodowego. W Polsce za przełomowe w zakresie zwrócenia uwagi na interesy ofiar uznać należy przygotowanie Polskiej Karty Praw Ofiary⁷. W Karcie podkreślono prawo ludzi, którzy ucierpieli na skutek dokonanego przestępstwa, do uzyskania restytucji⁸. Wdrażanie zasad sprawiedliwości naprawczej rozpoczęli członkowie Zespołu ds. Wprowadzenia Mediacji w Polsce, działający przy Stowarzyszeniu Penitencjarnym „Patronat”. Z pomocą niemieckich mediatorów opracowano program mediacyjny skierowany do nieletnich i osób przez nich pokrzywdzonych. W rezultacie podjętych działań o charakterze pilotażowym w 2000 roku powołano do życia Polskie Centrum Mediacji, pod którego patronatem wydano Kodeks Etyki Mediatora. W wyniku podejmowanych kampanii społecznych powstawały kolejne stowarzyszenia mediacyjne, powołano również – działającą przy Ministerstwie Sprawiedliwości – Społeczną Radę ds. Alternatywnych Metod Rozwiązywania Sporów i Konfliktów⁹.

Teoretycznych podstaw współcześnie rozumianej sprawiedliwości naprawczej doszukujemy się w poglądach Nilsa Christiego, według którego przestępstwo kryminalne powinno być traktowane jako konflikt między

⁶ Podają za: A. Muszyńska: *Naprawienie szkody...*, s. 22–23.

⁷ Polska Karta Praw Ofiary. Ministerstwo Sprawiedliwości. http://www.elblag.policja.gov.pl/p_d_f/karta_praw_ofiary.pdf [dostęp: 23.07.2014].

⁸ E.A. Wdzięczna: *Warunkowe umorzenie postępowania karnego w świetle koncepcji sprawiedliwości naprawczej*. Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”, 2010, s. 32 i nast.

⁹ M. Grudziecka, J. Książek: *Narodziny idei wprowadzania mediacji w Polsce*. W. *Mediacja*. Red. L. Mazowiecka. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009, s. 320 i nast.

sprawcą a osobą poszkodowaną¹⁰. Autorka niniejszego artykułu podchodzi do przestępstwa w podobny sposób¹¹, nazywa je konfliktem prawnym, w którym ważną rolę odgrywają ofiara i sprawca, jako osoby najlepiej znające zaistniałą sytuację i te, które same najskuteczniej mogą rozwiązać dany konflikt.

Michel Foucault¹² w swojej książce zatytułowanej *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia* dowodzi, że kara, szczególnie ta związana z pozbawieniem podmiotu wolności, w żaden sposób nie przyczynia się do ograniczenia przestępczości, a jedynie stanowi środek przymusu, niejednokrotnie skutkujący eskalacją konfliktu. W tradycyjnym wymiarze sprawiedliwości osoby pokrzywdzone pozbawione są decyzyjności w zakresie sposobu ukarania krzywdziciela, co zamyka drogę do odbudowania więzi społecznych, nie tylko między skonfliktowanymi osobami. Dlatego istotne jest, aby strony konfliktu miały możliwość pojednania się. Wobec tego centralne miejsce w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej zajmuje zadośćuczynienie¹³ i gotowość sprawcy do przekazania owego zadośćuczynienia na rzecz ofiary. „Gotowość do zadośćuczynienia będzie oznaczała, że sprawca konfliktu ma zamiar (jest chętny i zdecydowany) zrekompensować osobie pokrzywdzonej straty, jakie poniosła”¹⁴. Jednakże konflikt prawny nie istnieje bez osoby pokrzywdzonej, która powinna wyrazić gotowość do przyjęcia określonej formy rekompensaty od krzywdziciela. „Gotowość osób poszkodowanych wyraża się natomiast w zdecydowaniu się na podjęcie próby rozmowy ze sprawcą na temat sposobu osiągnięcia porozumienia (gotowość do podjęcia działań na rzecz osiągnięcia zadośćuczynienia)”¹⁵. W sprawiedliwości naprawczej dąży się do osiągnięcia harmonii między stronami konfliktu, wychodząc z założenia, że w ten sposób „nastaje” sprawiedliwość wypracowana podczas dialogu zainteresowanych osób¹⁶. Skutkiem pośrednim prowadzo-

¹⁰ M. Królikowski: *Sprawiedliwość karania w społeczeństwach liberalnych. Zasada proporcjonalności*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2005, s. 49–50; E.A. Wdzięczna: *Warunkowe umorzenie postępowania karnego...*, s. 43.

¹¹ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013, s. 89 i nast.

¹² M. Foucault: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. i postawiem opatrzył T. Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia, 1993.

¹³ J. Consedine: *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawniczej, 2004, s. 205.

¹⁴ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 109.

¹⁵ Ibidem, s. 109–110.

¹⁶ B. Stańdo-Kawecka: *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2007, s. 104.

nych mediacji jest poprawa relacji między stronami oraz innymi osobami uwikłanymi w ich konflikt¹⁷. Uczestniczenie przez sprawców w postępowaniu mediacyjnym sprzyja przejmowaniu przez nich odpowiedzialności za swoje naganne czyny oraz zapobiega naznaczaniu społecznemu sprawców¹⁸.

W Lesława Pytki heurystycznym modelu funkcjonowania człowieka¹⁹ zachowanie wyjaśniane jest w systemie regulacji psychobiologicznej, w którym rolę motywatorów odgrywają potrzeby. Zatem realizacja potrzeb osoby pokrzywdzonej przez sprawcę umożliwia mu wejście na wyższy poziom rozwoju społeczno-moralnego. Osoba, która dokonuje przestępstwa, doprowadza do deprivacji własnych potrzeb i potrzeb innych, skrzywdzonych przez sprawcę, ludzi. Nie oznacza to jednak, że osoba taka powinna być skazana na regres rozwojowy. Może spróbować wynagrodzić zadane krzywdy i naprawić popełnione błędy. Udział w mediacji umożliwia sprawcy przestępstwa zadośćuczynienie osobie pokrzywdzonej i stanowi szansę powrotu sprawcy na właściwą drogę rozwoju społecznego²⁰. Według Jima Consedine'a, główną zaletę założeń sprawiedliwości naprawczej stanowi umożliwienie sprawcy i ofierze podjęcia aktywności w celu wyjścia z kryzysu – sprzyja temu dostrzeżenie w każdej ze stron człowieka zdolnego do naprawy swoich błędów²¹.

W takim ujęciu można mówić o rewitalizacji społecznej. W literaturze przedmiotu przeważają definicje pojęcia „rewitalizacja” wskazujące na „ożywienie” architektoniczne i ekonomiczne obszaru. Termin ten można jednak szerzej ujmować. Pojęcie „rewitalizacja” pochodzi z języka łacińskiego (*re-* i *vita*) i dosłownie oznacza ‘przywrócenie do życia’²². Dlatego też rewitalizacja może dotyczyć poprawy jakości życia danej zbiorowości społecznej, na przykład w wymiarze komunikacji interpersonalnej. Grzegorz Lechman twierdzi, że rewitalizacja społeczna oznacza podejmowanie

¹⁷ F. Ciepły: *Sprawiedliwość naprawcza wobec przestępstwa*. W: *Mediacja w teorii i praktyce*. Red. A. Gretkowski, D. Karbarz. Stalowa Wola: Polskie Centrum Mediacji. Oddział w Stalowej Woli, 2009, s. 190.

¹⁸ W. Klaus: *Sprawiedliwość naprawcza dla nieletnich w Polsce*. W: *Sprawiedliwość naprawcza. Idea. Teoria. Praktyka*. Red. M. Płatek, M. Fajst. Warszawa: Wydawnictwo „Liber”, 2005, s. 189.

¹⁹ Więcej informacji na ten temat Czytelnik uzyska w monografii L. Pytki: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1995.

²⁰ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 127 i nast.

²¹ J. Consedine: *Sprawiedliwość naprawcza...*, s. 207.

²² *Rewitalizacja*. Wikipedia. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rewitalizacja> [dostęp: 22.07.2014].

działań interwencyjnych, które zmierzają do odwrócenia negatywnych zjawisk na obszarach problemowych²³, a Piotr Lorens zwraca uwagę na społeczny cel rewitalizacji związany z zatrzymaniem niekorzystnych procesów, między innymi dotyczących wykluczenia społecznego²⁴, które „wynika często z charakterystycznych dla społeczeństw rozwiniętych zmian na rynku pracy. [...] Wyłączenie to oznacza nie tylko brak dostępu do rynku pracy dla tych, których umiejętności są bądź niewystarczające, bądź niepotrzebne w wyniku zmian technologicznych. Oznacza także wyłączenie jednostek i grup z uczestnictwa w konsumpcji, która jest ważnym elementem życia społeczeństw”²⁵. Ryszard Szarfenberg²⁶ dodaje, że osoba wykluczona, pomimo że powinna uczestniczyć w życiu społecznym, nie robi tego i ma w pewnym stopniu ograniczony dostęp do dóbr kultury, technicznych i społecznych.

W gronie wykluczonych społecznie znajdują się między innymi osoby pozbawione wolności. Nawet gdy osoby te w końcu opuszczają mury zakładu karnego, bardzo często nie mogą oczekiwać życzliwości ze strony innych ludzi. Osoby z odbytym wyrokiem postrzegane są przez pryzmat stereotypów, w których nie mieści się nadzieja na „ożywienie” osoby nieprzystosowanej społecznie²⁷. Szansę na swoiste „ożywienie” grupy osób z przeszłością kryminalną stanowi zmiana poglądów społeczeństwa na temat osób skazanych. Mogą temu służyć na przykład pozytywne doświadczenia społeczności związane z uczestnictwem byłych więźniów (ale także tych obecnych) w procesie mediacyjnym i zadośćuczynienie osobom pokrzywdzonym. Założenia sprawiedliwości naprawczej w naszym kraju w zdecydowanej większości ograniczają się do prowadzenia spotkań mediacyjnych z udziałem sprawców i ofiar²⁸. Szkoda, że inne

²³ 18 X REWITALIZACJA [wybrane definicje]. <http://mluczynska.pl/miasto/wp-content/uploads/2012/02/18-X-REWITALIZACJA.pdf> [dostęp: 22.07.2014].

²⁴ K. Herbst: *Społeczny sens rewitalizacji*. „Ekonomia Społeczna. Teksty” 2008, nr 3. http://www.es.teksty.ekonomiaspoleczna.pl/pdf/2008_3_es_teksty.pdf#zoom=100 [dostęp: 23.07.2014].

²⁵ J. Hagan – podaję za: A. Kossowska: *Współczesna przestępczość – uwarunkowania i konsekwencje. Dylematy reakcji społecznej*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 10.

²⁶ R. Szarfenberg: *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, 2004, s. 2.

²⁷ Na temat stereotypów więcej: K. Pawełek: *Powrót więźniów do społeczeństwa nie jest łatwy*. W: *Niebanalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*. Red. S. Przybyliński. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2010; *Społeczna psychologia piętna*. Red. T.H. Heatherton et al. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008.

²⁸ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 23.

formy sprawiedliwości naprawczej (na przykład konferencje mediacyjne) nie doczekały się należnego im miejsca wśród alternatywnych form rozwiązywania konfliktów prawnych.

Założenia metodologiczne badań

Założono, że osoby pozbawione wolności mogą – powinny – mieć możliwość uczestniczenia w postępowaniu mediacyjnym, traktowanym w ich przypadku jako szansa na ich rewitalizację społeczną. Postanowiono sprawdzić, jakie poglądy na temat sprawiedliwości naprawczej, z której paradygmatu wyłania się mediacja karna i po wyroku, mają osoby pozbawione wolności. Z tak postawionego celu badań wyprowadzono pytanie badawcze: **Jakie poglądy na temat sprawiedliwości naprawczej mają osoby pozbawione wolności?**

Sformułowano następujące pytania szczegółowe:

1. W jaki sposób osoby skazane rozumieją sprawiedliwość?
2. Czym jest dla osób skazanych konflikt prawny?
3. Jakie miejsce w konflikcie prawnym zajmują: sprawca i ofiara, społeczeństwo i państwo?

Z uwagi na diagnostyczny charakter pytań szczegółowych nie sformułowano hipotez roboczych.

W badaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, technikę ankiety oraz narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza ankiety²⁹, który sporządzono na podstawie założeń Howard Zehra na temat różnic między paradygmatami sprawiedliwości retributywnej i restytucyjnej³⁰.

Badania przeprowadzono w 2014 roku w grupie 100 mężczyzn, której połowę stanowiły osoby odbywające karę pozbawienia wolności w Zakładzie Karnym typu półotwartego dla recydywistów penitencjarnych we Włodawie. Pozostali badani odbywali karę pozbawienia wolności w Oddziale Zewnętrznym w Potulicach, jednostce penitencjarnej typu półotwartego i otwartego. Dane dotyczące badanych osób zawarto w tabeli 1.

²⁹ Kwestionariusz ankiety został opracowany na potrzeby pracy magisterskiej przez mgr Katarzynę Radomską (absolwentkę pedagogiki resocjalizacyjnej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie) przy współudziale autorki niniejszego artykułu, która była promotorem owej pracy magisterskiej.

³⁰ Porównanie założeń obu paradygmatów Czytelnik odnajdzie w monografii: A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 24.

Tabela 1

Charakterystyka badanych odbywających karę pozbawienia wolności

	Zmienne	Liczba/ procent*
Wiek	18-21	6
	22-32	19
	33-43	55
	44 i więcej	20
Miejsce stałego zameldowania	miasto	71
	wieś	29
Stan cywilny	wolny	33
	żonaty	24
	rozwidziony	21
	wdowiec	7
	w związku kohabitacyjnym	15
Wykształcenie	podstawowe	35
	zawodowe	40
	średnie	20
	wyższe	5
Długość kary pozbawienia wolności	poniżej roku	11
	1-5 lat	54
	6-10 lat	17
	powyżej 10 lat	18
Popełniony czyn	pobicia i bójki	13
	znieważenie osoby bądź uszkodzenie mienia	6
	przestępstwo rozbójnicze	20
	przestępstwo drogowe	9
	przestępstwo na tle gospodarczym	5
	przestępstwo skarbowe	7
	kradzież	34
	zabójstwo	6
Wcześniejsze pobyty w zakładzie karnym	tak, za te same przestępstwa	24
	tak, za inne przestępstwa	26
	nie	50

* Badania przeprowadzono w grupie 100-osobowej, liczba badanych oznacza więc jednocześnie procent.

Analiza tabeli 1 potwierdza ogólne tendencje w zakresie przestępczości w aspekcie zmiennej „wiek”. Najmłodsze osoby badane miały 18 lat, a naj-

starsza osoba – 64 lata. Większość w grupie badanych stanowiły jednak osoby w wieku od 33 do 43 lat. Najmniejszą grupę respondentów, zgodnie z obowiązującymi aktami prawnymi, stanowili młodociani. Przeważająca większość więźniów pochodziła z miast, co prawdopodobnie wynika z faktu, że zjawisko przestępczości uwarunkowane jest między innymi wielkością aglomeracji miejskiej³¹. Bronisław Urban uważa, że „tradycyjnie kryminologia wiązała to zjawisko z procesami urbanizacji, uprzemysłowienia i migracji oraz z miejskim stylem życia”³².

Najwięcej osób było stanu wolnego, a blisko połowa więźniów posiadała status albo żonatego, albo rozwodnika. Tak duża liczba skazanych po rozwodzie potwierdza tylko ogólne statystyki, w których podaje się, że wzrasta liczba rozwodów i separacji w Polsce³³. Piętnaście procent badanych żyło w konkubinatach, co można tłumaczyć pewną modą na nieformalne związki³⁴.

Czterdzieści procent badanych zakończyło swoją edukację na poziomie szkoły zawodowej, a 35% – podstawowej. Tylko parę osób posiadało dyplom ukończenia studiów wyższych. Wynik taki wskazuje na niski poziom wykształcenia badanych osób, co potwierdza przeprowadzone wcześniej badania³⁵.

W badanej grupie osób pozbawionych wolności przeważają te, wobec których sąd wymierzył karę od roku do 5 lat więzienia (54%). Warto jednak podkreślić, że pozostali badani mieli przebywać w zakładzie karnym powyżej 5 lat, co nasuwa przypuszczenie, że dokonali oni czynów przestępczych świadczących o wysokim stopniu ich wykolejenia społecznego. Ponad 30% osób objętych badaniem dopuściło się kradzieży, a 20% – rozboju. Kolejne 30 osób trafiło do jednostki penitencjarnej za pobicia,

³¹ Por. przykładowo: A. Lewicka, M. Lisiecka: *Poziom empatii osób odbywających karę pozbawienia wolności*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 2010, s. 70; P. Teisseyre: *Przestępczość w Polsce*. <http://www.mojapolis.pl/articles/o-jakosci-zycia/articles/przestepczosc/> [dostęp: 23.07.2014].

³² B. Urban: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość nieletnich*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.

³³ Jak podano na stronie Centralnego Stowarzyszenia Obrony Praw Ojca i Dziecka, liczba rozwodów w naszym kraju w 2013 roku wyniosła 64 432. *Statystyka rozwodów i powierzenia opieki nad dziećmi*. Centralne Stowarzyszenie Obrony Praw Ojca i Dziecka. http://www.csopoid.pl/statystyka_rozwodow.html [dostęp: 22.07.2014].

³⁴ L. Hyb: *Przemiany rodziny i współczesne zagrożenia jej trwałości*. W: *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*. Red. S. Bębas, E. Jasiuk. T. 1. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa, 2011, s. 887.

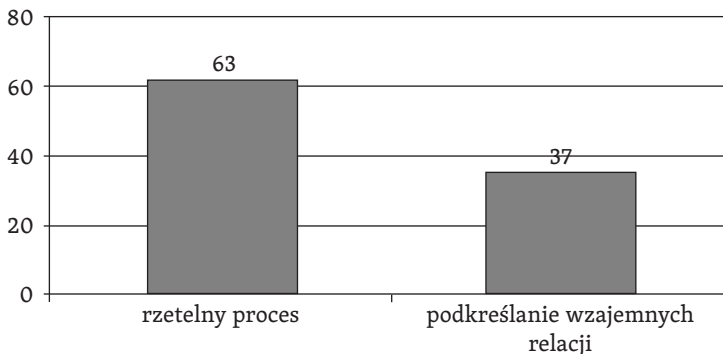
³⁵ A. Lewicka, M. Lisiecka: *Poziom empatii osób odbywających karę pozbawienia wolności...*, s. 71.

bójki, znieważenie osób i uszkodzenie mienia. Na uwagę zasługuje fakt, że wśród osób osadzonych znalazło się 6 morderców. Pozostali respondenci dopuścili się przestępstw: drogowych, gospodarczych i skarbowych³⁶. Z uwagi na specyfikę zakładów karnych, w których realizowano badania, połowa z osób skazanych już wcześniej stawała przed sądem i była pozbawiana wolności.

Sprawiedliwość według osób skazanych

Podstawową kwestią podczas zapoznawania się z poglądami, jakie osoby pozbawione wolności mają na temat sprawiedliwości naprawczej, jest ustalenie tego, w jaki sposób pojmują one sprawiedliwość.

Sprawiedliwość można ujmować na różne sposoby – przykładowo, definiować w wymiarze uniwersalnych wartości lub subiektywnych odczuć³⁷. Ze względu na przedmiot badań, nie chodziło w nich o ustalenie, na ile obiektywne są wyrażane przez respondentów oceny sprawiedliwości, należy jednak przypuszczać, że w większym stopniu oceny te są subiektywne i trudno uogólniać je na całą populację osób skazanych. W badaniu własnym zamierzano sprawdzić, czy osoby pozbawione wolności bardziej utożsamiają sprawiedliwość z tradycyjnym wymiarem sprawiedliwości czy z restytucją. W związku z tym respondenci zostali poproszeni o zdefiniowanie pojęcia „sprawiedliwość” w jednym z dwóch wymiarów (rys. 1).



Rys. 1. Definicja pojęcia „sprawiedliwość” w opinii osób badanych

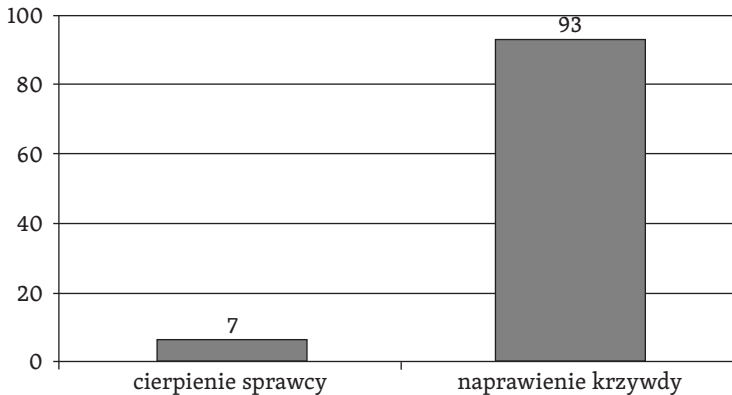
Okazało się, że dla niemal 2/3 osób skazanych sprawiedliwość oznacza przeprowadzenie rzetelnego procesu sądowego. Pozostałym osobom

³⁶ Por. ze statystykami policyjnymi, publikowanymi na stronie www.statystyka.policja.pl [dostęp: 23.07.2014].

³⁷ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 126.

bardziej zależało na pracy nad wzajemnymi relacjami z partnerami interakcji. W mniejszym stopniu badani zwrócili zatem uwagę na społeczne walory sprawiedliwości, a bardziej docenili te o charakterze psychologicznym. Uzyskany wynik może potwierdzać tezę, że społeczeństwo bardziej ufa tradycyjnemu wymiarowi sądowemu aniżeli mediatorom, nawet tym pracującym na zlecenie sądów³⁸. Wielu osobom sąd daje poczucie bezpieczeństwa, choć równie często spostrzegany jest jako wyobcowana instytucja³⁹.

Ustalono również, jaki rodzaj rozwiązania konfliktu prawnego osoby pozbawione wolności uznają za satysfakcjonujący w największym stopniu (rys. 2).



Rys. 2. Satysfakcjonujące rozwiązanie konfliktu prawnego w oczach respondentów

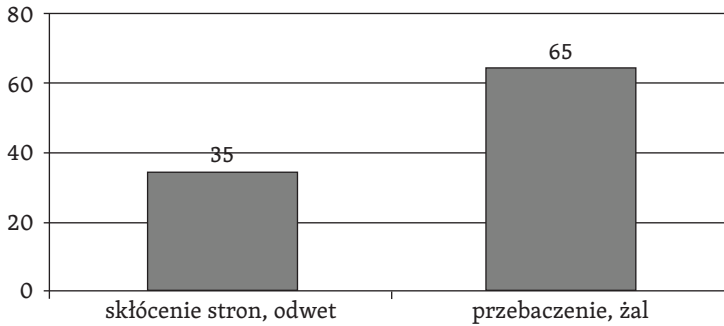
W modelu sprawiedliwości retributywnej sprawiedliwość osiąga się dzięki zrównoważeniu cierpienia sprawcy z tym odczuwanym przez ofiarę, natomiast w restytucji nikomu nie zależy na tym, aby zadawać ból innym. Zdecydowana większość badanych osób pozbawionych wolności twierdziła, że aby mówić o sprawiedliwym rozwiązaniu konfliktu, należy dać sprawcy szansę na naprawienie krzywdy zadanej osobie pokrzywdzonej. Sprawiedliwość wyrównawcza – w myśl której ofiara odwzajemnia sprawcy swoje negatywne doświadczenia – nie wydaje się badanym właściwym rozwiązaniem. Należy jednak podkreślić, że w momencie badania ankietowani byli w roli sprawców, trudno więc było oczekiwać od ich tzw. samokarania się, zważywszy na ich tendencje do usprawiedliwiania swoich nagannych zachowań⁴⁰.

³⁸ Ibidem, s. 27.

³⁹ A. Zienkiewicz: *Studium mediacji...*, s. 211.

⁴⁰ Więcej na temat technik neutralizacji u osób skazanych zob. na przykład w: A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 118–119; I. Mudrecka: *Poczucie odpowiedzialno-*

Jako pewne wyjaśnienie uzyskanego rezultatu badania można potraktować wypowiedzi badanych osób na temat funkcji sprawiedliwości (rys. 3).



Rys. 3. Funkcja sprawiedliwości w rozumieniu badanych

Według większości osób odbywających karę więzienia, sprawiedliwość powinna pełnić funkcje psychologiczne w wymiarze oczyszczenia, które przybiera formę przebaczenia sprawcy przez osobę pokrzywdzoną oraz wzbudzenia w nim żalu i refleksji na temat dokonanego czynu przestępczego. Niemniej jednak 35% badanych zupełnie inaczej definiuje funkcję sprawiedliwości – w sprawiedliwości upatrują oni możliwość odwetu na osobie, która wyrządziła komuś krzywdę. Respondenci zdają sobie jednak sprawę z tego, że zemsta nie zbliża do siebie skonfliktowanych stron – przeciwnie: dzieli i przyczynia się do eskalacji konfliktu⁴¹.

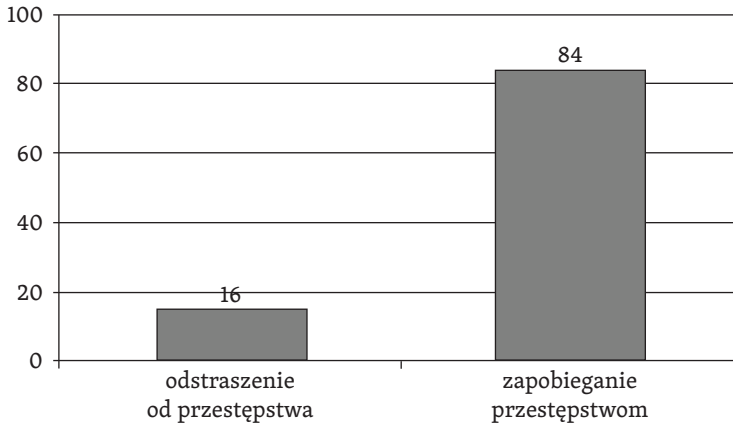
Ściśle ze sprawiedliwością retributywną wiąże się kara. Według Mieczysława Ciośka⁴², kara pozbawienia wolności, która grozi sprawcy przestępstwa, pełni funkcję: odwetową, eliminacyjną, odstraszącą i poprawczą. Badane osoby także miały okazję wskazać w ich opinii zasadniczą funkcję kary za popełnienie przestępstwa (rys. 4).

Osoby pozbawione wolności w przeważającej większości wskazywały na prewencyjną funkcję kary, polegającą na zapobieganiu przyszłym zachowaniom przestępczym. Nie chodzi jednak o odstraszenie potencjalnych sprawców poprzez grożenie im pozbawieniem wolności, a raczej

ści młodzieży skonfliktowanej z prawem. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2010, s. 115.

⁴¹ Mechanizm ten można wyjaśnić w wymiarze wzajemnej deprivacji potrzeb stron – zob. A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 76.

⁴² M. Ciosek: *Kara kryminalna i kara pozbawienia wolności*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 323.

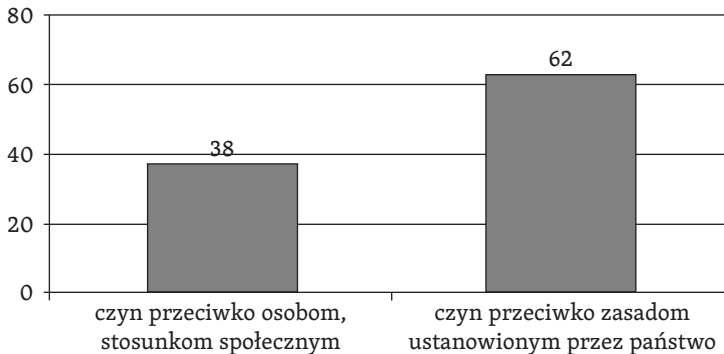


Rys. 4. Funkcja kary w opinii badanych

o ukierunkowanie ich rozwoju i wskazanie sposobów na aktywne funkcjonowanie w społeczeństwie.

Sens konfliktu prawnego – opinie osób pozbawionych wolności

Przestępstwo można wyjaśniać w kategorii naruszania norm prawnych, ale także ujmować je w aspekcie psychologicznym, w którym w centrum zainteresowania są ludzie ze swoimi potrzebami⁴³. Osoby skazane udzieliły odpowiedzi na pytanie, czym dla nich jest przestępstwo (rys. 5).



Rys. 5. Rozumienie przestępstwa przez badanych

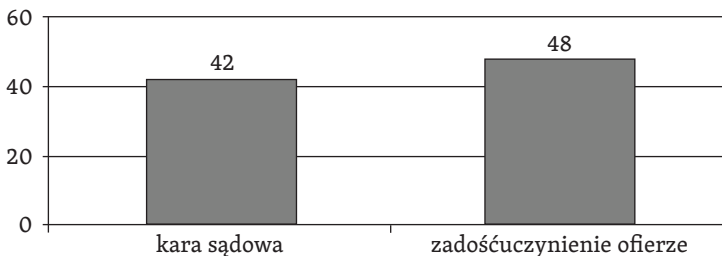
Większość osób badanych traktuje przestępstwo jako czyn przeciw zasadom ustanowionym przez państwo, co należy rozpatrywać na płasz-

⁴³ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 108 i nast.

czyżnie naruszania norm prawnych. W badanej grupie przeważa zatem tradycyjne podejście do przestępstwa, na które reakcją powinno być wymierzenie sprawcy kary sądowej. Warto jednak zauważyć, że w opinii 38% badanych przestępstwo jest czynem przeciwko innym ludziom i stosunkom społecznym, co oznacza, że respondenci ci w sposób bardziej zindywidualizowany i podmiotowy chcą analizować przestępstwo. Można zatem przypuszczać, że owych 38 badanych jest bardziej skłonnych do definiowania przestępstwa w wymiarze konfliktu prawnego, w którym liczą się potrzeby stron i innych członków społeczeństwa.

W sprawiedliwości naprawczej poszukuje się odpowiedzi na pytanie o to, w jaki sposób możliwe jest naprawienie szkody wyrządzonej osobie pokrzywdzonej, natomiast w sprawiedliwości retributywnej wszyscy zastanawiają się, w jaki skuteczny sposób można ukarać sprawcę⁴⁴.

Jakiego zakończenia konfliktu oczekują badane osoby? Respondentów zapytano o to, czy byłoby bardziej usatysfakcjonowani wymierzeniem kary przez sąd czy umożliwieniem im prowadzenia z osobą pokrzywdzoną dialogu na temat zadośćuczynienia (rys. 6).

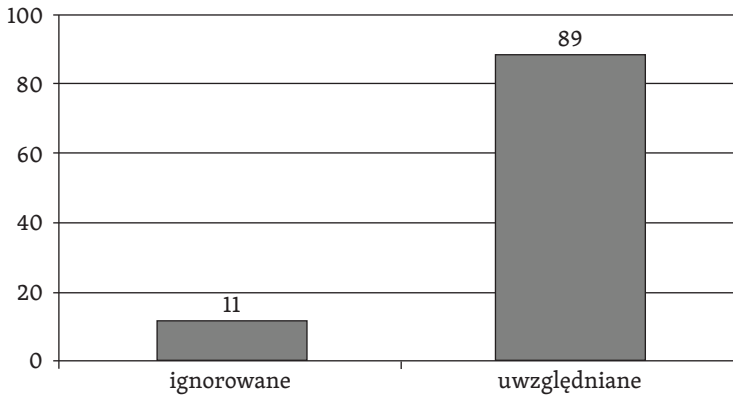


Rys. 6. Satysfakcjonujący sprawcę rezultat konfliktu prawnego – opinie badanych

Okazuje się, że badane osoby pozbawione wolności nie opowiadają się jednoznacznie za jednym z dwóch podanych rozwiązań konfliktu prawnego. Niemal tyle samo z respondentów byłoby zadowolonych z rozstrzygnięcia konfliktu przez sąd, co rozwiązywania go w obecności mediatora wspólnie z osobą pokrzywdzoną. Wynik taki zaskakuje z uwagi na to, że 89% badanych uważa, że potrzeby ofiar powinny być zaspokajane w procesie rozwiązywania zaistniałej sytuacji, co stanowi jedno z założeń sprawiedliwości restytucyjnej. Wydaje się istotne podkreślenie, że 11 osób nie liczy się z odczuciami ofiar, co może sugerować, że sprawcy ci wykazują niski poziom empatii, często charakterystyczny dla osób wykończonych społecznie (rys. 7)⁴⁵.

⁴⁴ J. Consedine: *Sprawiedliwość naprawcza...*, s. 207.

⁴⁵ Por. A. Lewicka, M. Lisiecka: *Poziom empatii osób odbywających karę pozbawienia wolności...*, s. 72.



Rys. 7. Odpowiedzi respondentów na pytanie, czy potrzeby ofiary w konflikcie prawnym powinny być ignorowane czy uwzględniane

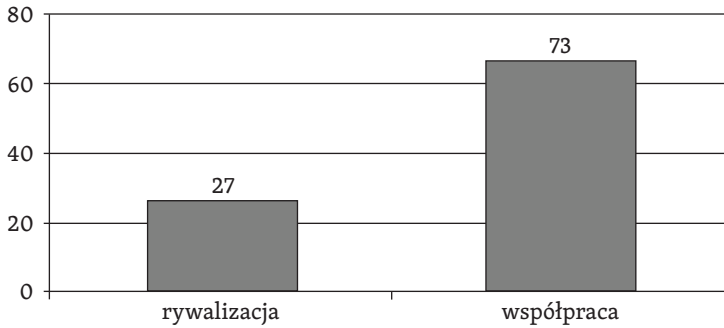
Ludzie bardzo różnie reagują na konflikty – unikają ich, podejmują walkę, rezygnują ze swoich potrzeb itd. Rywalizację utożsamia się z walką, w której liczą się własne interesy, a innych traktuje się jak wrogów, których trzeba zniszczyć. Rywalizacja jest zdecydowanie bliższa retrybucywnemu rozstrzygnięciu konfliktów – dokonuje się tu bowiem podziału na wygranych i przegranych. Sąd orzeka o winie podmiotu i wymierza mu karę. Współpraca natomiast jest uznawana za ten najbardziej pożądaný styl rozwiązywania konfliktów, w którym ważne są potrzeby i interesy obu stron. Za idealne rozwiązanie konfliktu przyjmuje się takie, które satysfakcjonuje wszystkie podmioty zaangażowane w konflikt. W postępowaniu mediacyjnym nie zakłada się walki między stronami, ale poszukuje zadowalającego rozwiązania, doprowadzającego do osiągnięcia porozumienia⁴⁶.

Osoby badane wskazały jeden z dwóch stylów rozwiązywania konfliktu, bliższy respondentom w sytuacji jego zaistnienia (rys. 8).

Zdecydowana większość osób skazanych stwierdziła, że w sytuacji konfliktu prawnego chętnie podjęłaby współpracę z osobą pokrzywdzoną. Jednak blisko 30% respondentów za słuszną strategię uznaje podjęcie walki z ofiarą; walka ta prawdopodobnie polegałaby na dochodzeniu swoich racji i być może udowadnianiu braku swojej winy, co mogłoby skutkować zaostrzeniem konfliktu, a – jak pisze Andrzej Gaberle – w postępowaniu mediacyjnym chodzi przecież o jego „zagaszenie”⁴⁷. Uzyskany wynik badań napawa optymizmem, ukazuje możliwość

⁴⁶ A. Gaberle: *System reakcji na przestępczość jako odpowiedzi na „wyzwania współczesności”*. W: *Zasady procesu karnego wobec wyzwań współczesności. Ku czci Profesora Stanisława Waltosia*. Red. J. Czapska et al. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 2000, s. 41–42.

⁴⁷ Ibidem.



Rys. 8. Preferowany przez badanych sposób rozwiązywania konfliktu

zapropozowania sprawcom udziału w mediacji po wyroku, z prawdopodobieństwem uzyskania od nich zgody na nią; ważny jest jednak nakaz zachowania czujności z powodu wcześniej uzyskiwanych odpowiedzi na zadawane pytania.

Miejsce sprawcy, ofiary, społeczeństwa i państwa w konflikcie prawnym – opinie badanych

W postępowaniu mediacyjnym strony konfliktu, zgodnie z jedną z podstawowych zasad sprawiedliwości naprawczej, dobrowolnie uczestniczą w mediacji, co oznacza, że chcą spróbować podjąć dialog na temat sposobu wzajemnego zaspokojenia swoich potrzeb⁴⁸. Jak twierdzi Adam Zienkiewicz, „to strony są wyłącznym właścicielem/decydentem rozwiązania sporu”⁴⁹. W mediacji w równym stopniu zabezpieczone są prawa osoby pokrzywdzonej i sprawcy⁵⁰; sprzyja temu między innymi obowiązująca w postępowaniu mediacyjnym zasada bezstronności. Często ważniejsze od norm prawnych są dla sprawców i ofiar: „subiektywne poczucie sprawiedliwości (słuszności), racjonalności, skuteczności (pragmatyzmu), wieloaspektowy interes stron, czy wartości moralne lub religijne”⁵¹. Aktywność stron konfliktu podczas procesu jego rozwiązywania jest zatem znacznie większa w postępowaniu mediacyjnym aniżeli sądowym. Poziom autonomii i decyzyjności stron konfliktu jest zdecydowanie wyższy, co prawdopodobnie przekłada się na większą ich motywację do późniejszego respektowania postanowień ugody mediacyjnej⁵². Badane osoby przypuszczalnie zdawały sobie sprawę z tej cennej zalety paradygmatu

⁴⁸ Ibidem.

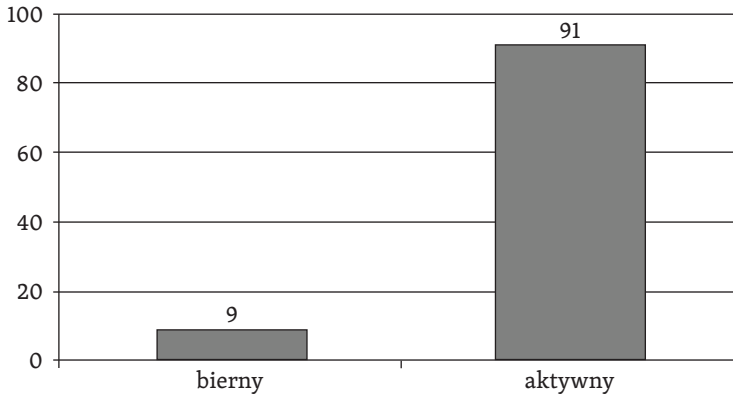
⁴⁹ A. Zienkiewicz: *Studium mediacji...*, s. 236.

⁵⁰ Ibidem, s. 234.

⁵¹ Ibidem, s. 236-237.

⁵² Por. ibidem, s. 239.

sprawiedliwości naprawczej, gdyż w 91% opowiedziały się za aktywnym udziałem stron konfliktu w procesie dochodzenia do porozumienia (rys. 9).



Rys. 9. Preferowanie przez respondentów aktywności/bierności stron konfliktu podczas jego rozwiązywania

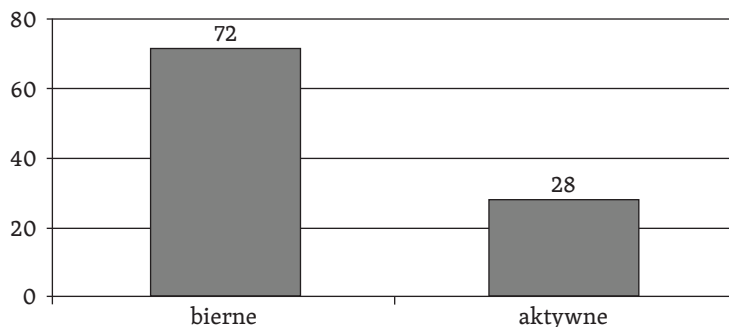
Teoretycznie możliwe jest prowadzenie mediacji w społeczności lokalnej z udziałem odpowiednio wybranych jej przedstawicieli, na przykład członków rodzin sprawcy i ofiary, gdyż przy ustalaniu rozwiązania konfliktu prawnego musi być wzięty pod uwagę interes publiczny⁵³. Okazją do włączenia obywateli w proces rozwiązywania konfliktów jest prowadzenie konferencji, które nie są niestety usankcjonowane w polskim prawie karnym⁵⁴. John Braithwaite twierdzi, że: „Jednym z powodów, dla których sprawiedliwość naprawcza jest tak popularna, jest to, że za jej pomocą mały kawałek władzy zostaje zwrócony zwyczajnym ludziom”⁵⁵.

Większość osób skazanych biorących udział w badaniu nie zdaje sobie jednak sprawy z tego, że społeczeństwo ma prawo uczestniczyć w procesie poszukiwania rozwiązania konfliktów prawnych (72%). Ofiarami przestępstwa bywa bowiem wielu ludzi, których sąd nie uznaje za osoby pokrzywdzone (na przykład osoby emocjonalnie zżyte z ofiarą: koledzy, przyjaciele, sąsiedzi itp.). Niemniej jednak blisko 30% badanych dopuszcza możliwość włączenia osób z najbliższego środowiska do procesu poszukiwania konstruktywnego sposobu rozwiązania konfliktu prawnego (rys. 10).

⁵³ A. Gaberle: *System reakcji na przestępczość...*, s. 41–42.

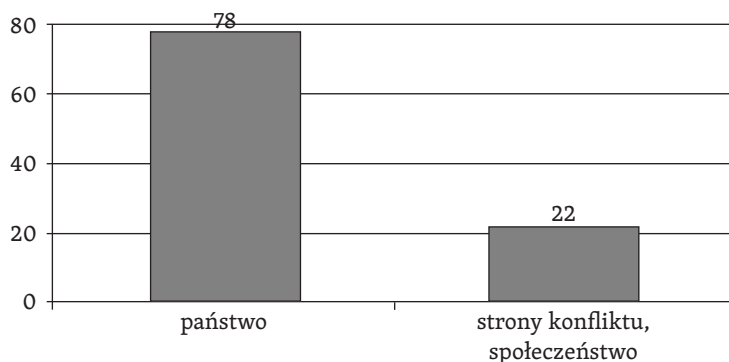
⁵⁴ W. Zalewski: *Demokratyzacja prawa karnego a sprawiedliwość naprawcza*. W: *Mediacja*. Red. L. Mazowiecka. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009, s. 36.

⁵⁵ Cyt. za: *ibidem*, s. 37.



Rys. 10. Odpowiedzi respondentów na pytanie, czy społeczeństwo powinno być aktywne czy bierne podczas rozwiązywania konfliktu

Kwintesencję prowadzonego badania stanowią odpowiedzi na ostatnie pytanie ankietowe: jakie podmioty powinny reagować na przestępstwo? (rys. 11).



Rys. 11. Podmioty, które powinny reagować na przestępstwo – odpowiedzi badanych

Zdecydowana większość osób pozbawionych wolności uznała, że to państwo powinno reagować na przestępstwo. Nieco ponad 20% z respondentów dopuszcza jednak możliwość oddania konfliktu w ręce osób, które go znają, czyli stron konfliktu i innych członków społeczeństwa. Można zatem zakładać, że te właśnie osoby skazane brałyby pod uwagę możliwość udziału w postępowaniu mediacyjnym, gdyby takie rozwiązanie konfliktu zostało im zaproponowane.

Podsumowanie

Z przeprowadzonego badania własnego wyłania się obraz osób pozbawionych wolności, których postawy wobec założeń sprawiedliwości naprawczej są ambiwalentne. Z jednej strony osoby te chcą, aby to państwo

interweniowało w przypadku zaistnienia konfliktu prawnego, a z drugiej – oczekują dania sprawcy szansy na zadośćuczynienie krzywd zadanych ofierze, a przez to powrót do społeczeństwa. Prawdopodobnie taki stan rzeczy wynika z braku wiedzy badanych osób na temat sprawiedliwości restytucyjnej oraz mediacji. Uwidacznia się wobec tego potrzeba zwiększenia wiedzy osób skazanych na temat wartości uczestniczenia w postępowaniu mediacyjnym – chodzi tu zarówno o korzyść dla samych sprawców, jak i dla osób pokrzywdzonych oraz innych członków społeczeństwa.

O rewitalizacji społecznej Krzysztof Herbst pisze w następujący sposób: „Brak kapitału społecznego nie tylko zmniejsza szansę rozwoju gospodarczego, ale też generuje liczne problemy społeczne (przestępczość, obojętność, brak pomocy wzajemnej), równolegle ograniczając też instrumenty ich rozwiązywania do tych, którymi dysponuje administracja (więcej policji, rozbudowane administracyjne metody rozwiązywania problemów społecznych etc.). Administracje zamiast wspierać, mobilizować obywateli i ich wspólnoty, często usiłują ich zastąpić, ubezwłasnowolniają ich i wpychają w apatię”⁵⁶. Warto zacząć prowadzić na szerszą skalę kampanie promujące idee sprawiedliwości naprawczej, gdyż może się okazać, że mediacja stanowi skuteczny sposób „ożywiania” osób wykolejonych społecznie (i nie tylko). Resocjalizacja inkluzyjna zakłada bowiem włączenie się osób pobawionych wolności w działania podejmowane przez innych członków społeczeństwa. „Sprawca, decydując się na uczestnictwo w mediacji (jednej z form sprawiedliwości naprawczej), ma okazję do rozwijania zasobów, które wyznaczają wyższy poziom jego funkcjonowania społeczno-moralnego”⁵⁷.

Bibliografia

- 18 X REWITALIZACJA [wybrane definicje]. <http://mliczynska.pl/miasto/wp-content/uploads/2012/02/18-X-REWITALIZACJA.pdf> [dostęp: 22.07.2014].
- Brzeziński J.: *Metodologia badań psychologicznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1997.
- Ciepły F.: *Sprawiedliwość naprawcza wobec przestępstwa*. W: *Mediacja w teorii i praktyce*. Red. A. Gretkowski, D. Karbarz. Stalowa Wola: Polskie Centrum Mediacji. Oddział w Stalowej Woli, 2009.

⁵⁶ K. Herbst: *Społeczny sens rewitalizacji...*, s. 4.

⁵⁷ A. Lewicka-Zelent: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej...*, s. 52.

- Cieślak W.: *Nawiązka w polskim prawie karnym*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, 2006.
- Ciosek M.: *Kara kryminalna i kara pozbawienia wolności*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. T. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 323.
- Consedine J.: *Sprawiedliwość naprawcza. Przywrócenie ładu społecznego*. Warszawa: Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawniczej, 2004.
- Foucault M.: *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*. Przeł. i posłowiem opatrzył T. Komendant. Warszawa: Wydawnictwo Fundacji Aletheia, 1993.
- Gaberle A.: *System reakcji na przestępczość jako odpowiedzi na „wyzwania współczesności”*. W: *Zasady procesu karnego wobec wyzwań współczesności. Ku czci Profesora Stanisława Waltosia*. Red. J. Czapska et al. Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze, 2000.
- Gostyński Z.: *Karnoprawny obowiązek naprawienia szkody*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1984.
- Grudziecka M., Książek J.: *Narodziny idei wprowadzania mediacji w Polsce*. W: *Mediacja*. Red. L. Mazowiecka. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
- Herbst K.: *Społeczny sens rewitalizacji*. „Ekonomia Społeczna. Teksty” 2008, nr 3. http://www.es.teksty.ekonomiaspoleczna.pl/pdf/2008_3_es_teksty.pdf#zoom=100 [dostęp: 23.07.2014].
- Hyb L.: *Przemiany rodziny i współczesne zagrożenia jej trwałości*. W: *Prawne, administracyjne i etyczne aspekty wychowania w rodzinie*. Red. S. Bębas, E. Jasiuk. T. 1. Radom: Wyższa Szkoła Handlowa, 2011.
- Klaus W.: *Sprawiedliwość naprawcza dla nieletnich w Polsce*. W: *Sprawiedliwość naprawcza. Idea. Teoria. Praktyka*. Red. M. Płatek, M. Fajst. Warszawa: Wydawnictwo „Liber”, 2005.
- Kossowska A.: *Współczesna przestępczość – uwarunkowania i konsekwencje. Dylematy reakcji społecznej*. W: *Resocjalizacja*. Red. B. Urban, J.M. Stanik. T. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008.
- Królikowski M.: *Sprawiedliwość karania w społeczeństwach liberalnych. Zasada proporcjonalności*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck, 2005.
- Lewicka A., Lisiecka M.: *Poziom empatii osób odbywających karę pozbawienia wolności*. Opole: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, 2010.
- Lewicka-Zelent A.: *Uwarunkowania gotowości nieletnich w paradygmacie sprawiedliwości naprawczej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2013.
- Mudrecka I.: *Poczucie odpowiedzialności młodzieży skonfliktowanej z prawem*. Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2010.
- Muszyńska A.: *Naprawienie szkody wyrządzonej przestępstwem*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2010.

- Pawełek K.: *Powrót więźniów do społeczeństwa nie jest łatwy*. W: *Niebańalny wymiar resocjalizacji penitencjarnej. Heurystyczny wymiar ludzkiej egzystencji*. Red. S. Przybyliński. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne „Akapit”, 2010.
- Polska Karta Praw Ofiary*. Ministerstwo Sprawiedliwości. http://www.elblag.policja.gov.pl/p_d_f/karta_praw_ofiary.pdf [dostęp: 23.07.2014].
- Pytka L.: *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne*. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1995.
- Rewitalizacja*. Wikipedia. <http://pl.wikipedia.org/wiki/Rewitalizacja> [dostęp: 22.07.2014].
- Społeczna psychologia piętna*. Red. T.H. Heatherton et al. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN, 2008.
- Stańdo-Kawecka B.: *Prawo karne nieletnich. Od opieki do odpowiedzialności*. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2007.
- Statystyka rozwodów i powierzenia opieki nad dziećmi*. Centralne Stowarzyszenie Obrony Praw Ojca i Dziecka. http://www.csopoid.pl/statystyka_rozwodow.html [dostęp: 22.07.2014].
- Szarfenberg R.: *Marginalizacja i wykluczenie społeczne. Wykłady*. Warszawa: Instytut Polityki Społecznej Uniwersytetu Warszawskiego, 2004.
- Teisseyre P.: *Przestępczość w Polsce*. <http://www.mojapolis.pl/articles/o-jakosci-zycia/articles/przestepczosc/> [dostęp: 23.07.2014].
- Urban B.: *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość nieletnich*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2000.
- Wdzięczna E.A.: *Warunkowe umorzenie postępowania karnego w świetle koncepcji sprawiedliwości naprawczej*. Toruń: Wydawnictwo „Dom Organizatora”, 2010.
- Zalewski W.: *Demokratyzacja prawa karnego a sprawiedliwość naprawcza*. W: *Mediacja*. Red. L. Mazowiecka. Warszawa: Oficyna a Wolters Kluwer business, 2009.
- Zalewski W.: *Historyczne przekształcenia idei kompensacji w ramach odpowiedzialności karnej*. „Palestra” 2002, nr 3-4.
- Zienkiewicz A.: *Studium mediacji. Od teorii ku praktyce*. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin, 2007.

Agnieszka Lewicka-Zelent

The Prisoners' Views on Restorative Justice

Summary: While working with prisoners – persons deprived of their liberty one uses the whole spectrum of methods that are aimed at their social rehabilitation in order to allow them to properly function in society. Mediation may be one of such methods, facilitating socially maladjusted people's rehabilitation. Although mediation after the verdict was sanctioned by law in Poland, in practice, no one

uses it. Perhaps a good solution in this case would be to promote efforts to raise awareness of restorative justice among prisoners, which is the foundation of mediation. Therefore, in our study, it was decided to discover what are the views of randomly selected inmates on the restorative justice.

Key words: restorative justice, mediation, prisoners, social revitalization, legal conflict

Agnieszka Lewicka-Zelent

Die Meinungen von den Gefängnisinsassen zu Restorative Justice

Zusammenfassung: In der Arbeit mit Sträflingen bedient man sich einer ganzen Reihe von Methoden, die eine soziale Revitalisierung der Gruppe d.i. deren richtiges Fungieren in der Gesellschaft bezwecken. Mediation gehört zu solchen Mitteln die den sozial auffälligen Personen nochmalige Sozialisation leicht machen können. Obwohl die Mediation in Polen gesetzlich verfügt wurde, wartet sie in der Praxis umsonst auf die ihr gehörige Stelle. Vielleicht wäre es der Mühe wert, die Häftlinge im Bereich der Restorative Justice, die die Grundlage der Mediation ist, aufzuklären. In eigener Forschung bemühte sich die Verfasserin, die Meinungen der ausgelost gewählten Sträflinge von der Restorative Justice zu prüfen.

Schlüsselwörter: Restorative Justice, Mediation, Gefängnisinsassen, soziale Revitalisierung

**Recenzje,
komunikaty,
polemiki**



Teresa Wilk: *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego. Nowe obszary zainteresowań pedagogiki społecznej.* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2015, 278 s., ISBN 978-83-8012-368-7

Codziennosc, w perspektywie historycznej, niezmiennie dostarcza przykladów zarowno pozytywnych, jak i negatywnych przejawów ludzkiej aktywnosci. Jakość owych dzialań/aktywnosci warunkowana jest różnorodnością i wielością czynników, które w sposób bezposredni i posredni pozwalają sprawnie i racjonalnie funkcjonować lub ograniczają to funkcjonowanie.

Codziennosc miniona oraz wspolczesna jest doskonałą ilustracją scenariuszy zyciowych w wymiarze indywidualnym i zbiorowym. Te z kolei byly i nadal są podstawową materią aktywnosci artystycznej przedstawicieli wszystkich dziedzin sztuki. W sposób szczególny – jak zaświadczają literatura – jest owa codzienność źródłem inspiracji dla teatru. Zasadniczo można powiedzieć, że zycie oraz teatr są dla siebie wzajemnie natchnieniem, nauką, kompensacją, profilaktyką.

Zainteresowanie codziennym zyciem człowieka, jego problemami, możliwościami ich kompensacji jest przedmiotem pedagogiki społecznej, dyscypliny nauki zorientowanej na człowieka w holistycznym wymiarze jego funkcjonowania. Prakseologiczny wymiar pedagogiki społecznej, obszar jej zainteresowań powoduje, że pedagodzy związani z tą dyscypliną podejmują wspoldziałanie z przedstawicielami wielu innych dyscyplin naukowych, by jak najpełniej usprawnić zycie człowieka. Współpraca nie ogranicza się jednak tylko do dyscyplin naukowych; reprezentanci

pedagogiki społecznej, chociaż jak dotąd w dość ograniczonym zakresie, lokują swoją aktywność w obszarze kultury i sztuki, dostrzegając w nich wiele korzyści dla praktyki społecznej. Wspomina o tym również autorka recenzowanej książki: „Pedagogika społeczna niezmiennie współdziała z wieloma dziedzinami nauki, potwierdzając swą otwartość i gotowość do wdrożenia wielu rezultatów badań, by dzięki temu usprawnić własne pole działania. Również w obszarze kultury i sztuki dają się dostrzec pewne próby współdziałania pedagogiki i kultury/sztuki, co postulowała Helena Radlińska, wyznaczając szczególną rolę środowisku niewidzialnemu w procesie melioracji środowiska, skuteczności wychowania. »Wartości środowiska niewidzialnego mogą mieć decydujący wpływ na motywy postępowania, jeśli rozbudzą w człowieku potrzebę ożywienia w sobie wybranych dóbr, jeśli nauczą ich wartościowania i wyboru«. Radlińska nie była jedyną osobą zainteresowaną włączeniem sztuki do procesu wychowania i kształcenia, jednak doświadczenia minionych lat i czasów współczesnych potwierdzają, że współdziałanie, pewna wzajemność pedagogiki społecznej i sztuki/teatru, jest, w mojej ocenie, realizowana w zdecydowanie zbyt wąskim zakresie. A przecież sama pedagogika, w tym pedagogika społeczna z racji swych dokonań, a także prakseologicznego ukierunkowania, zdaniem wielu sama w sobie jest – jak zauważa Tadeusz Frąckowiak – sztuką” (s. 12–13). To istotna wartość, zważywszy, że życie każdej jednostki/społeczności realizuje się w określonej przestrzeni, która jest nie tylko tworem natury, lecz także dziełem człowieka. Ludzie sami *wytwarzają* otaczającą ich przestrzeń, kształtując określone jej formy. Formy te pełnią ważne dla danej społeczności funkcje warunkujące zarazem ich zachowania przez tryb, ilość, jakość i dostępność miejsc, w których można zaspokajać własne potrzeby. Przestrzeń ma jednak nie tylko wymiar ściśle materialny, a więc funkcjonalny. Ma ona również walor symboliczny, który charakteryzuje się wyrażanymi emocjami, uczuciami, określonymi wartościami, estetyką.

Jakkolwiek instytucjonalne i świadome zainteresowanie pedagogiki społecznej sztuką teatralną można dostrzec u schyłku XIX wieku, zasadniczo za sprawą Heleny Radlińskiej, to zważywszy na nieznaczną – w kolejnych dekadach – obecność tej sztuki w obszarze pedagogiki społecznej, a także dokonujące się przemiany, można stwierdzić, że obecnie sztuka/sztuka teatralna jawi się jako nowy obszar zainteresowań tej dziedziny pedagogiki.

Ryzykując pewnym uproszczeniem, należy dostrzec istotność/znaczenie wzajemnego zainteresowania pedagogiki społecznej i sztuki/teatru. I chociaż nadal jest to zainteresowanie w dość wąskim zakresie, to należy mieć nadzieję, że nieodległa przyszłość przyniesie w tej kwestii znaczącą zmianę, tworząc płaszczyznę prowadzenia swoistej diagnozy rzeczywistości przestrzeni i realiów/możliwości realizacji satysfakcjonującego

życia w danym czasie społeczno-historycznym. Stanie się uświadomioną potrzebą, naturalną przestrzenią wspólnych działań. O znaczeniu sztuki/teatru mówił Radu Beligan w 1977 roku: „»Prawdą jest, że przez teatr człowieczeństwo zyskało jedno ze swych pierwszych świadectw: trwałe dokument walki człowieka z przemocą i uciskiem. Prawdą jest, że właśnie scena, jako pierwsza, pozwoliła ujrzeć, usłyszeć i zrozumieć głos sumienia. To, co sumienie buduje, i to, co je porusza – protest, cierpienie, tęsknotę za światem pełnym sensu i równowagi. Prawdą jest, że właśnie w teatrze człowiek nauczył się patrzeć sobie w twarz, otwarcie i szczerze. Poprzez teatr posiadał znajomość swej natury, jej ułomności, upadków i wzlotów«” (s. 152).

Autorka recenzowanej publikacji podjęła próbę ukazania – tak zróżnicowanych w poszczególnych epokach – przejawów form teatralnych w codzienności życia społecznego. Opracowanie, oparte na literaturze przedmiotu, ilustruje sposób, w jaki obecność teatru, wszelkich jego form kształtuje możliwości rozwoju indywidualnego i społecznego. Teresa Wilk, podejmując ową próbę, ma świadomość jej fragmentaryczności i niedoskonałości. W opracowaniu poruszono tematy dotyczące początków osvajania sztuki teatralnej, jej związków z codziennym życiem społecznym, a także zagadnienie rozwoju sztuki teatralnej.

Książkę otwiera *Wprowadzenie*, w którym autorka uzasadnia potrzebę podjęcia rozważań we wzmiankowanym zakresie tematycznym; słusznie przy tym zauważa, iż dialog, wzajemne zainteresowanie sztuki/teatru oraz pedagogiki społecznej umożliwiają odkrywanie prawdy, diagnozowanie rzeczywistości, kreowanie tożsamości i realne uczestnictwo w codziennym życiu. We *Wprowadzeniu* znalazły się takie oto słowa: „Ukazanie – w zawężonym ujęciu – rozwoju i funkcjonowania teatru na świecie i w Polsce miało ukazać jego obecność w codzienności ludzkiej egzystencji, siłę jego oddziaływań” (s. 14). Przedstawienie społecznych funkcji przez prezentację trzech form teatralnych: teatru klasycznego/zawodowego, teatru awangardowego/alternatywnego, a także teatru amatorskiego, pozwoliło na prezentację w klarowny sposób nowych, czy na nowo postrzeganych, obszarów zainteresowań pedagogiki społecznej, nauki, która bada wzajemne relacje między jednostką/grupą a środowiskiem jej życia.

Na publikację składają się: wprowadzenie, pięć rozdziałów, zróżnicowanych objętościowo i tematycznie, a w konsekwencji tworzących spójną całość, oraz zakończenie.

Rozdział I, zatytułowany: *Kultura, sztuka, teatr – powiązania i zależności*, jest syntetyczną prezentacją poszczególnych komponentów, ukazującą ich odrębność, ale też ich powiązania, zależność i pozytywną, swoistą podległość. Zawarte w tym rozdziale ustalenia definicyjne, kluczowe dla niniejszego opracowania, prezentujące różne stanowiska, nie tylko porządkują

wiedzę obejmującą przedmiotowe treści, lecz także dodatkowo wskazują różnice, zależność i współzależność oraz swoistą gradację. W kontekście tych stwierdzeń cenna wydaje się refleksja autorki: „Uważna lektura ujawniająca przeszłość, jak również percepcja współczesnych dokonań teatralnych najpełniej zaświadcza o nieprzemijającej wzajemności i zależności kultury, sztuki oraz teatru, służąc poszczególnym pokoleniom, a zarazem wzajemnie się kreując” (s. 28).

Rozdział II publikacji: *Spółeczno-kulturowe uwarunkowania konstytuowania się teatru powszechnego. Perspektywa historyczno-geograficzna. Wybrane przykłady*, jest udaną próbą zaprezentowania miejsca i znaczenia, jakie w różnych kulturach/środowiskach/przestrzeniach geograficznych, a także w perspektywie poszczególnych epok zajmował teatr, jak kształtowały się jego początki, jakie były jego pierwotne formy i jak ewaluował na przestrzeni minionych stuleci. Rozwój sztuki teatralnej był powodowany potrzebami – towarzyskimi, edukacyjnymi, społecznymi, artystycznymi – poszczególnych grup społecznych oraz rozwojem społeczno-cywilizacyjnym, warunkami ekonomicznymi i politycznymi konkretnych regionów/państw. Wnikliwa lektura tego rozdziału ujawnia, że formy teatralne obecne w minionych epokach miały istotny wpływ na rozwój teatru, a niektóre dawne rozwiązania dramaturgiczne, artystyczne czy techniczne były tak znakomite, że w niezmienionej formie przetrwały do czasów współczesnych. Jak ukazuje lektura recenzowanego tomu, już od najdawniejszych lat teatr nie tylko czerpał inspiracje z codzienności życia społecznego, lecz także realizował wiele funkcji pozaartystycznych, w tym edukacyjnych i społecznych, potwierdzających permanentną, chociaż nie zawsze w pełni uświadomioną, obecność teatru w danej rzeczywistości. Refleksją finalną obejmującą przedmiotowe kwestie poruszane w niniejszym rozdziale niech będą słowa autorki książki: „Współczesny teatr na całym świecie, bez względu na to, czy będzie podejmować problemy codzienności, czy będzie kultywować historyczne dokonania, mające przecież walor ponadczasowy, zawsze pozostanie miejscem, w którym, czy tego chcemy, czy nie, realizuje się nasze życie” (s. 82).

Ten zarysowany w II rozdziale obszar tematyczny jest logicznie i wprawnie rozwinięty w rozdziale III, zatytułowanym *Teatr w Polsce – od początków państwa polskiego do współczesności. Kontynuacja i zmiana*, w którym autorka szczegółowo omawia konstytuowanie się i rozwój teatru na ziemiach polskich. Swoista „wędrówka” przez kolejne okresy historyczne umożliwia czytelnikowi pozyskanie wiedzy o teatrze, czynnikach i potrzebach jego formułowania/konstytuowania się, a także o jego wzrastającej – w kolejnych latach – roli społecznej, edukacyjnej i artystycznej. Regując na rzeczywistość polityczną, historyczną, społeczną, obyczajową, stawał się teatr w każdym okresie nie tylko zwierciadłem codzienności, lecz także instrumentem/regulatorem przestrzeni społecznej, perspek-

tywą nadziei. Polscy dramaturdzy, reżyserzy, twórcy teatralni sięgali po rozwiązania obce, ale potrafili wypracować własny model/formułę teatru polskiego. Z czasem owa polska formuła stała się symbolem rodzimego teatru, ale i artystyczną strukturą, do której w dzisiejszych czasach coraz częściej odwołują się reprezentanci tej dziedziny sztuki spoza granic naszego kraju.

Zaprezentowane rozważania teoretyczne, oparte na reprezentatywnych publikacjach z literatury przedmiotu, tworzą doskonałą bazę dalszych refleksji na temat relacji pedagogiki i teatru.

Kolejny rozdział omawianego tomu, czwarty, zatytułowany: *Spółeczna rola teatru w konfiguracji przemian społeczno-cywilizacyjnych*, jest syntetycznym ujęciem dokonujących się współcześnie przemian, z orientacją na przemiany transformacyjne, skutkujące nie tylko pożądanymi, lecz także negatywnymi zjawiskami. Wielość, różnorodność, również tempo dokonujących się przemian dla wielu osób/grup społecznych staje się swoistym wyzwaniem, z którym nie zawsze potrafią one sprawnie sobie poradzić. Konsekwencją trudności w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości społecznej po transformacji jest brak poczucia bezpieczeństwa, stabilizacji, pauperyzacja ekonomiczna i społeczna. Doświadczane przez szerokie kręgi społeczeństwa sytuacje kryzysowe wymagają odpowiednich rozwiązań zabezpieczeń socjalnych. Działania pomocowe/kompensacyjne są realizowane przez wiele instytucji, wszelako obserwacja rzeczywistości ujawnia nadal niedostatek owych zabezpieczeń, a może także form udzielanej pomocy. Autorka opracowania słusznie zauważa, że niezbędna jest świadomość potrzeby aktywizowania lokalnych społeczności, ich permanentna edukacja zorientowana na rewitalizację społeczną skutkującą przemianą życia poszczególnych jednostek i społeczności. Świadoma, aktywna partycypacja jednostek/grup społecznych w życiu społeczności to forma nie tylko kompensacji, lecz także profilaktyki. Uznając wzajemne ścisłe relacje sztuki teatru i rzeczywistości, autorka przypomina, że powołaniem sztuki/teatru jest dialog, przekaz komunikatu, próba nawiązania kontaktu. Trafnie przywołuje słowa Alaina Schneidera: „»Teatr jest dla mnie sztuką, która uczy żyć, tłumaczy życie, objaśnia i komentuje. Pokazując człowieka, przenika warstwy najtajniejszego życia«” (s. 160). Treści zawarte w niniejszym rozdziale recenzowanej książki przekonują, że teatr towarzyszący człowiekowi od zarania dziejów, zorientowany na jego codzienne życie, czerpiący z jego doświadczeń, pełni rolę ceremonialną, artystyczną czy towarzyską, ale i – w nie mniejszym stopniu – edukacyjno-społeczną.

Ostatni, piąty z wyodrębnionych rozdziałów, zatytułowany: *Zaangażowanie sztuki dramatycznej w społecznych przemianach. Wybrane propozycje aktywności teatralno-społecznej w środowiskach lokalnych: teatr klasyczny, teatr alternatywny/awangardowy, teatr amatorski*, jest udaną próbą przed-

stawienia w przestrzeni życia człowieka, w jego środowisku lokalnym – którego rolę tak akcentowała Helena Radlińska – wybranych form teatralnych trzech nurtów, które dominują w obecnej rzeczywistości. Uważna lektura tego rozdziału zaświadcza, że każdy z wymienionych teatrów, niezależnie od prezentowanego nurtu, swoją aktywność osadza w realiach lokalnych środowisk, doświadczeń ludzi danej przestrzeni; identyfikując się z nimi, staje się materiały/bytem w pełni użytecznym, zaspokajającym ich potrzeby, nawet jeżeli tylko w pewnym zakresie. Teresa Wilk pisze, że w wielu przypadkach zanika sztuczny podział na scenę i widownię, na aktora i widza, ponieważ sceną staje się przestrzeń miasta, wsi: ulica, pole, dworzec, a aktorami/twórcami (scenarzystami, reżyserami, scenografami) widzowie. Owa zmiana miejsca i zamiana ról obecna zarówno w teatrze klasycznym, jak i w awangardowym czy amatorskim, chociaż w różnym zakresie, służy nie tylko sztuce teatralnej, ale nade wszystko ludziom uczestniczącym w danym przedsięwzięciu. Aktorzy/członkowie społeczności odwołują się do tradycji, przeszłości, źródeł, dziedzictwa kulturowego, komentują rzeczywistość, stając się użytecznym narzędziem przeobrażającym i wspierającym życiowe przemiany.

Przedstawione w rozdziale V wybrane przykłady poszczególnych form teatralnych funkcjonujących współcześnie w naszym kraju ilustrują silną potrzebę zaangażowanego uczestnictwa w sztuce, ale i siłę sztuki/teatru jako kreatora rzeczywistości indywidualnej i społecznej.

Recenzowany tom zamykają refleksje, ujęte w tytułowej formule tekstu podsumowującego: *Zamiast zakończenia, czyli o potrzebie obecności sztuki teatralnej w edukacji i życiu społecznym*. Czytamy, że: „Teatr to nie sztuka dla sztuki, [...] to instrument modelowania rzeczywistości społecznej wyrażający się w wielości funkcji społecznych” (s. 241). Autorka nie tylko prezentuje tu istotę obecności teatru w codzienności życia człowieka, lecz także akcentuje potrzebę bardziej zaangażowanego wprowadzenia sztuki/teatru do powszechnej edukacji. Ciekawe jest przedstawienie działań okołoteatralnych podejmowanych przez teatry, realizujące tym samym ideę edukacji teatralnej i społecznej.

Autorka temu jest świadoma wątpliwości, jakie u wielu budzi obecność kultury, sztuki, teatru w rzeczywistości społecznej, przyjęcie aktywnego zaangażowania tych dziedzin kultury w proces rewitalizacji społecznej. Jednocześnie sama, co zaświadcza lektura książki, jest przekonana o roli, jaką odgrywała i jaką może, w jeszcze większym stopniu, odegrać sztuka, którą oswoimy i której pozwolimy na pełne uczestnictwo w naszej codzienności.

Należy zaznaczyć, iż swoją publikacją Teresa Wilk podkreśla niekwestionowaną potrzebę obecności teatru w codzienności społecznej.

Prezentowane opracowanie wypełnia lukę na rynku wydawniczym w sferze refleksji nad obecnością i zastosowaniem sztuki teatralnej

w praktyce społecznej. Wskazane obszary/przykłady rozwiązań w konkretnych działaniach świadczą o naukowych umiejętnościach autorki, ale są również wyrazem jej wrażliwości i troski o współczesną oraz przyszłą rzeczywistość.

Dodatkowym walorem recenzowanej książki jest czytelna i logiczna struktura podziału treści, oryginalny i nienaganny styl oraz język narracji. Pracę zamyka precyzyjnie przygotowana *Bibliografia*, zawierająca około 200 pozycji literatury przedmiotu, stanowiąca cenne uzupełnienie całości opracowania, oraz indeks osobowy. Odpowiednia szata graficzna dopełnia obraz tej rzetelnie wydanej publikacji.

Uważna lektura książki może wzbudzić w czytelniku niedosyt rozwijanych wątków. Nie postrzegam tego jednak jako uchybienia ze strony autorki, przeciwnie, ów niedosyt stanowi asumpt do dalszych badań, refleksji, poszukiwań praktycznych rozwiązań. Prezentowany tom to bogaty materiał źródłowy, który z uwagi na implikacje praktyczno-społeczne posiada niewątpliwe walory poznawcze z orientacją na zastosowanie przedstawianych rozwiązań w praktyce życia codziennego. To interesujące kompendium wiedzy dla reprezentantów pedagogiki społecznej, nauk społecznych, przedstawicieli teatru, osób i instytucji odpowiedzialnych za realizację procesów wychowawczych i socjalizacyjnych, artystycznych i edukacyjnych odpowiada na pilne potrzeby praktyków, coraz jaskrawiej rysujące się w aktualnej przestrzeni społecznej.

Przedstawiana oryginalna i wartościowa publikacja znajdzie zapewne wielu czytelników zainteresowanych przedmiotową tematyką.

Halina Guzy-Steinke



Agnieszka Majewska-Kafarowska: *Narracje biograficzne kobiet a poczucie tożsamości*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, 288 s., ISBN 978-83-226-1954-4

Zetknięcie narracji biograficznej i dyskursu naukowego jest wyzwaniem. Wydaje się, że zasada się ono na różnych rozszczeniach obydwu języków: pierwszy dąży do ekspresji w trybie osadzonym w subiektywizujących emocjach, gdy drugi nastawiony jest na włączanie treści w obszar uogólnień z atestem obiektywizacji. Agnieszka Majewska-Kafarowska w książce zatytułowanej *Narracje biograficzne kobiet a poczucie tożsamości*, opublikowanej przez Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, podejmuje to wyzwanie.

Sam tytuł publikacji i ujęte w nim kategorie nadają rozważaniom podwójną nośność. Z jednej strony płynie ona z ich uniwersalnej ważności, wszak zagadnienie narracyjnego wymiaru poczucia własnego „ja” wydaje się zdradzać cechy wiedzy „nienasykalnej”, domagającej się rozwinięcia bez względu na ilość czynionych konstatacji. Drugim źródłem owej nośności jest aktualność ujęcia. Autorka, uruchamiając w myśleniu o tożsamości kontekst ponowoczesności oraz semantycznego wypełnienia kategorii kobiecości, dotyka tematów współcześnie palących. Warto podkreślić dobre osadzenie analiz w kontekście społeczno-kulturowym, którego opis autorka współtworzy z takim postaciami, jak Paul Ricoeur, Charles Taylor, Anthony Giddens, Duccio Demetrio.

Agnieszka Majewska-Kafarowska tka swoje rozważania na bazie osiemnastu wywiadów narracyjnych, które przeprowadziła na potrzeby podję-

tych badań. Wywiady te stają się podstawą rysunku dróg edukacyjnych badanych kobiet; etapy tych dróg na podstawowym poziomie analizy organizują kolejne stopnie edukacji (instytucjonalnej), w warstwie głębszej zaś – kluczowe wątki tematyczne. Materiał badawczy dał także możliwość sformułowania wniosków o charakterze uniwersalizującym. Przyjmując one postać szczególnie ciekawą, otrzymujemy bowiem zestaw dziewięciu aspektów wpływających na kształtowanie się poczucia tożsamości kobiet w kontekście ich dróg edukacyjnych, które wzbogacone zostają o inne, wykraczające poza sferę edukacji, czynniki tożsamościowe. Tym samym udaje się autorce zrealizować obydwie zapowiadane zamierzenia pracy: „zdiagnozowanie biografii kobiet i ich poczucia tożsamości oraz poszukiwanie związków pomiędzy biografią edukacyjną a poczuciem tożsamości” (s. 259).

Italo Calvino w *Wykładach amerykańskich* ukazuje dwa typy obrazowania rozwiązań w naukach ścisłych; typy te są jednocześnie typami przyswajania wiedzy i wreszcie – pisania: „Kryształ i płomień, dwie figury doskonale piękne [...], dwie kategorie służące klasyfikacji faktów, idei, stylów i doznań”¹. Książka Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej dbałością o precyzję języka wywodu i uporządkowaną strukturę, uwydatnianiem terminologicznych subtelnosci i ujęciem kluczowych kategorii w sieć wzajemnych powiązań wywołuje wrażenie krystaliczności narracji. Chodzi o krystaliczność w kontekście nie tylko konstrukcji, lecz także przejrzystości, co oddaje obecna w analizach dbałość o klarowność procesu badawczego realizowana w częstych metakomentarzach. Higiena wywodu jest tutaj, rzeczywiście, ujmująca.

Owa krystaliczność skontrolowana jest dominującym w książce udziałem narracji pierwszoosobowej, która podkreśla perspektywę osobistą. Oczywiście w sposób zupełnie naturalny w treści obecne są autobiograficzne wypowiedzi badanych kobiet, jednak do tego samego typu narracji nawiązuje językiem analiz także autorka. Zabieg ten świetnie pokazuje, jak badanie narracji biograficznych uwydatnia również głos badaczki/badacza i umożliwia dostrzeganie własnej narracji (stąd zapewne tak dobra konstrukcja książki). To spotkanie obiektywizującej struktury pracy z uwydatnieniem głosu w narracji pierwszoosobowej jest dobrym rozebraniem wspomnianego na wstępie niniejszej recenzji zetknięcia dyskursów różnej natury – ich współbrzmienie daje doskonały efekt.

Postępujące upowszechnienie badań biograficznych wydaje się uruchomieniem perspektywy wyrastającej z samego sedna nauk o wychowaniu i jest krokiem w stronę przezwyciężenia niedoszacowania metodologii badań jakościowych. Niemniej nie wydaje się wolne od zagrożeń: po-

¹ I. Calvino: *Wykłady amerykańskie*. Przekł. i posłowie A. Wasilewska. Wyd. 2. Warszawa: Czuyły Barbarzyńca, 2009, s. 81.

wszechność może okazać się zamachem na jakość, prowadzić do powstania wśród środowiskowych badaczy „wysp bylejakości”. Walory pracy Agnieszki Majewskiej-Kafarowskiej płyną nie tylko z ważności podjętego tematu, lecz także – a być może przede wszystkim – z przyjętych wysokich standardów namysłu naukowego.

Łukasz Michalski

W 2015 roku
pod patronatem **Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN**
Oficyna Wydawnicza „Impuls” wydała
w dwóch seriach tematycznych
następujące publikacje:

Seria „Podręczniki Akademickie i Wykłady Monograficzne”:

Iwona Chrzanowska: *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*

Bogusław Śliwerski: *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji*

Seria „Palące Problemy Edukacji i Pedagogiki”:

Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem... [Zeszyty Naukowe Forum Młodych Pedagogów. Z. 19. Red. Dorota Bis, Katarzyna Braun, ks. Marek Jeziorański]

Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej. Red. Henryka Kwiatkowska

Recenzenci

W roku 2015 teksty zgłoszone do publikacji na łamach „Chowanny” recenzowali: Maria Chodkowska, Dorota Ekiert-Oldroyd, Anna Gaweł, Halina Guzy-Steinke, Ewa Kantowicz, Anna Kowalewska, Krystyna Marzec-Holka, ks. Janusz Mastalski, ks. Marian Nowak, Inetta Nowosad, Małgorzata Orłowska, Katarzyna Popiołek, Andrzej Radziewicz-Winnicki, Katarzyna Segiet, Mirosław Sobecki, Tomasz Szkudlarek, Maria M. Urlińska.

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 tekstów w języku polskim
Magdalena Starzyk

Redakcja tekstów w języku angielskim
Gabriela Marszołek

Projekt okładki i szaty graficznej
Tomasz Gut

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów
Aleksander Herman

Korekta
Marzena Marczyk

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: 120 + 50 egz. Ark. druk. 20,75. Ark.
wyd. 22,5. 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

CHOWANNA

2015

TOM 2 (45)



Rysunki naszego batalisty są utworami stosunkowo bardzo młodego i przedwcześnie rozwiniętego rysownika. [...] Jakie jednak te schematy są czarujące w tym połączeniu prostodusznej prostoty z jakimś diabelsko-junackim temperamentem wojskowym. [...] jak składnie i sprężysto układają się nogi tych koni do biegu i skoku, jak naturalnie chodzą w stawach, jaki ogień żyje w tych graficznych manekinach [...]. Czy nie przypominają się nam rysunki na wazach greckich, rysunki z okresu heroicznego?

Stefan Szuman
(„Chowanna” 1931, nr 1)

W numerze między innymi

Kultura wizualna – konteksty edukacyjne



WYDAWNICTWO
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO
KATOWICE 2015

