

# KULTURA EDUKACJA

Kwartalnik nr 1/2004

RECENZENT TOMU  
Prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz

RADA NAUKOWA

Czesław Banach, Kazimierz Denek, Zbigniew Karpus, Michał Krauze, Stanisław Kawula,  
Kazimierz Krzysztofek, Stefan Kwiatkowski, Tadeusz Lewowicki, Czesław Łapicz, Jan Majkut,  
Adam Marszałek, Maria Mendel, Czesław Mojsiewicz, Longin Pastusiak, Jacek Pawłowski,  
Bronisław Siemieniecki, Konrad W. Studnicki-Gizbert, Bogdan Szulc, Adam Tomaszewski

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

Ryszard Borowicz – redaktor naczelny  
Andrzej Chodubski – zastępca redaktora naczelnego  
Krystyna Szafraniec, Włodzimierz Tyburski

SEKRETARZE

Joanna Marszałek-Kawa, Karolina Mazurek, Magdalena Rupińska

TŁUMACZENIE

Aleksandra Alfut

REDAKCJA TECHNICZNA

Iwona Banasiak

© Copyright by Wydawnictwo Adam Marszałek

ISSN 1230-266X

**SPIS TREŚCI****ARTYKUŁY–STUDIA**

MONIKA KWIECIŃSKA - ZDRENKA

*Bezradność – pojęcie, wobec którego socjologowie okazali się bezradni? .....*7

ALEKSANDRA WALKIEWICZ

*Szarganie świętości? O kulturze amerykańskiej widzianej przez pryzmat języka .....*23

MIROSŁAW STRZYŻEWSKI

*Na początku był... dźwięk .....*35

EWELINA KONIECZNA

*Od edukacji filmowej do edukacji kulturalnej – szkic o roli filmu w edukacji kulturalnej dzieci i młodzieży.....*40

ANNA DRABAREK

*Praca – niewolą czy wyzwoleniem?.....*48**KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA**

MAGDALENA SIUTA

*Fenomen przyjaźni w życiu kobiety i w życiu mężczyzny.....*56

JACEK GĄDECKI

*Uczyć architektury?.....*70

ANDRZEJ AFTAŃSKI

*Kompetencje informatyczne i moralne nauczycieli – w dobie budowy społeczeństwa informacyjnego.....*78

BEATA KULBAKA

*Ortografia w wybranych programach nauczania kształcenia zintegrowanego.....*87

MIECZYŚLAW SPRENGEL

*Życie i poszukiwania naukowe Lecha Paszkowskiego w Australii .....*100

## RECENZJE–SPRAWOZDANIA

- Radosław Kossakowski (rec.); Tarczyjusz Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne* ..... 106
- Agata Popławska (rec.); *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*, (red.) Andrzej W. Mitas ..... 109
- Katarzyna Wojtowicz (rec.); Henryk Domański, *Polska klasa średnia* ..... 113
- Blandyna Skalska (rec.); M. Cylkowska-Nowak, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych, studium z pedagogiki porównawczej* ..... 118
- Daniel Kawa (rec.); *Nowa tożsamość Niemiec i Rosji w stosunkach międzynarodowych*, (red.) Stanisław Bieleń, Witold M. Góralski ..... 120
- Joanna Keil, Joanna Dąbrowska; Sprawozdanie z Sympozjum Naukowego nt. *Pedagogika Janusza Korczaka – utopia czy postulowany realizm dla współczesnej edukacji?* ..... 122
- Krzysztof Gwozdek; Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Media i edukacja w globalizującym się świecie* ..... 124
- Monika Bäcker; *Alkoholowy Zespół Płodowy – niechciane picie, niezawinione kalectwo* ..... 129
- Daniel Kawa; *Polacy – Niemcy. Przeszłość, pojednanie, przyszłość* ..... 130

**TABLE OF CONTENTS****ARTICLES–STUDIES**

MONIKA KWIECIŃSKA - ZDRENKA <i>Helplessness – A Term to which Sociologists Seem to Be Helpless?</i> .....	7
ALEKSANDRA WALKIEWICZ <i>Desacration? On American Culture Seen through Language</i> .....	23
MIROSŁAW STRZYŻEWSKI <i>At the Beginning there Was... Sound</i> .....	35
EWELINA KONIECZNA <i>From Film to Culture Education: A Study on the Role of Film in Cultural Education of Children and Youth</i> .....	40
ANNA DRABAREK <i>Work – Slavery or Deliverance?</i> .....	48

**COMMUNICATES–REPORTS**

MAGDALENA SIUTA <i>Friendship in the Lives of Men and Women</i> .....	56
JACEK GĄDECKI <i>To Teach Architecture?</i> .....	70
ANDRZEJ AFTAŃSKI <i>Information and Moral Competence of Teachers: At the Day of Creating an Informative Society</i> .....	78
BEATA KULBAKA <i>Orthography in Chosen programmes of Integrated Teaching</i> .....	87
MIECZYŚLAW SPRENGEL <i>Life and Academic Search of Lech Paszkowski in Australia</i> .....	100

## REVIEWS–REPORTS

Radosław Kossakowski (rev.); Tarzycjusz Buliński, <i>A Man to Be Made: How Culture Creates a Man: Anthropological Study</i> .....	106
Agata Popławska (rev.); <i>The Media and Education in Globalisation</i> , (ed.) Andrzej W. Mitas.....	109
Katarzyna Wojtowicz (rev.); Henryk Domański, <i>Polish Middle Class</i> .....	113
Blandyna Skalska (rev.); M. Cylkowska-Nowak, <i>Social Function of Education in Japan and in the United States: A Comparative Pedagogy Study</i> .....	118
Daniel Kawa (rev.); <i>New Identity of Germany and Russia in Foreign Affairs</i> , (ed.) Stanisław Bieleń, Witold M. Góralski .....	120
Joanna Keil, Joanna Dąbrowska; A Review from an Academic Symposium on <i>Janusz Korczak's Pedagogy: Utopia or Postulated Realism for Contemporary Education?</i> .....	122
Krzysztof Gwozdek; A Review from an International Academic Conference <i>Media and Education in the Globalising World</i> .....	124
Monika Bäcker; <i>Alcohol Foetus Syndrome: Unwanted Drinking, Faultless Handicap</i> .....	129
Daniel Kawa; <i>Poles – Germans: The Past, the Reconciliation, the Future</i> .....	130

# ARTYKUŁY–STUDIA

*Monika Kwiecińska-Zdrenka*

## BEZRADNOŚĆ – POJĘCIE, WOBEC KTÓREGO SOCJOLOGOWIE OKAZALI SIĘ BEZRADNI?

---

Pojęcie bezradności stało się w ostatnich latach niezwykle popularne. Tak jak „mentalność”, „roszczeniowość” zdaje się być uniwersalnym wytłumaczeniem charakteru procesu zmiany w Polsce, a dokładniej bezradność podobnie jak mentalność lub roszczeniowość pewnych grup społecznych określa się jako źródła niepowodzeń lub wolnego tempa tej zmiany. Pojęciem bezradności posługują się na określenie postaw różnych grup społecznych zarówno politycy, dziennikarze, jak i socjologowie. Jednak sens nadawany temu pojęciu jest niemal wyłącznie intuicyjny. Wydaje się, że po to, by orzekać w kategoriach naukowych, potrzebne jest bardziej czułe instrumentarium, sięgające źródeł bezradności tkwiących głęboko w systemie społecznym, w kulturze i w ludzkiej psychice.

### 1. Sposoby rozumienia w socjologii

Socjologiczna oferta wyjaśnień bezradności okazuje się tu niewystarczająca. Przede wszystkim dlatego, że w obszarze socjologii mniejsze zainteresowanie budzi sam fenomen bezradności, większe jego społeczny i kulturowy kontekst czy następstwa polityczne. Niemniej spektrum możliwych ujęć jest bardzo szerokie. Oto socjologiczną kategorię bezradności odnaleźć można pod nazwą „wyuczzonej nieudolności” T. Veblena. Bywa ona też często wiązana z koncepcją zewnątrz- i wewnątrzsterowności D. Riesmana. Wśród polskich badaczy M. Marody od lat posługuje się kategorią „poczucia bezsensu”. Rys bezradności, jako nieumiejętności dostosowania do zmiany, znaleźć można w opisach podnormalnych zбочeńców u F. Znanieckiego czy „obojętnych” i „pozostających na uboczu” G. Balandiera. Dodatkowe aspekty bezradności znajdujemy w koncepcjach przeciwstawiających ją podmiotowości społecznej. Przyjrzyjmy się bliżej tym ujęciom.

Wyuczona nieudolność Thorsteina Veblena odnosi się do sytuacji, w której umiejętności jednostki okazują się jej brakami lub słabymi punktami. Działania oparte na

praktyce i umiejętnościach, w przeszłości stosowane z pomyślnym wynikiem, w zmienionych warunkach mogą prowadzić do niewłaściwych reakcji. Niedostateczna elastyczność stosowania posiadanych umiejętności spowoduje – w zmieniającym się środowisku – mniej lub bardziej poważne nieprzystosowanie. „Nasze działania zmieniają się w nawyki, a różne nawyki oraz nawykowe sposoby i kierunki działania (...) wykazują zasadnicze różnice odporności na nacisk warunków zewnętrznych, a także różny stopień imperatywności, z jaką dana tendencja szuka ujścia w określonym kierunku”<sup>1</sup>. Oznacza to, że od trwałości pewnych nawyków (w tym także myślowych) zależy poziom elastyczności zachowań w zmieniających się warunkach. Tylko konieczność, silny nacisk środowiska zewnętrznego mogą zmusić człowieka do radykalnych zmian. Poza tym proces modyfikacji pojęć i sposobu myślenia wymaga psychicznego wysiłku oraz wypracowania z większym lub mniejszym trudem własnej drogi postępowania w zmienionych okolicznościach<sup>2</sup>. Skoro proces zmiany jest tak niezwykle wymagający, psychologicznie łatwiej jest z takich zmian zrezygnować i stosować znane procedury zachowań, mimo ich nieskuteczności czy nieadekwatności.

Z kolei Merton wywodzi wyuczoną nieudolność ze źródeł strukturalnych. Ma ona być konsekwencją funkcjonowania organizacji biurokratycznej, dla którego efektywności niezbędna jest niezawodność reakcji i rygorystyczne posłuszeństwo wobec przepisów; co sprawia, że te ostatnie stają się wartościami niezależnymi. Merton sądzi, że takie uwięzienie w rygorystycznym przestrzeganiu zasad powoduje ich usztywnienie i niemożność szybkiego reagowania na zmiany, a także nieefektywność wyćwiczonych procedur w nowych warunkach<sup>3</sup>.

Bezradność bywa też często w socjologii wiązana z koncepcją zewnątrz- i wewnątrzsterowności Davida Riesmana. W kontekście rozważań Riesmana to przede wszystkim wśród ludzi zewnątrzsterownych należy szukać objawów bezradności w sytuacji zmiany. Funkcję przystosowawczą ludzi zewnątrzsterownych zapewnia uczulenie, a właściwie wyczulenie na oczekiwania i preferencje innych. Orientacja „radarowa”, która wyróżnia człowieka zewnątrzsterownego, oznacza tu gotowość dostosowywania się do oczekiwań innych, których odczytywanie – wobec wielości wzorów kulturowych, tradycji – nie jest łatwe. Taki typ ludzki potrafi „namierzyć” zmiany, bo wyposażony jest w psychiczny radar, gdy jednak zmiany bywają zbyt gwałtowne, wielość sygnałów pochodzących z wielu źródeł powodować może niezdolność reakcji na nie. U ludzi zewnątrzsterownych łatwiej więc o apatię wynikającą z powierzchowności relacji społecznych i relacji z innymi, którzy choć stają się wzorcem, nie budzą emocji. Chęć przystosowania, która oznacza wykształcenie w sobie charakteru, jakiego od jednostki oczekują inni, sprawia, że to w rękach innych leżą pozytywne i negatywne wzmocnie-

<sup>1</sup> T. Veblen, *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1971, s. 97.

<sup>2</sup> *Ibidem*, s. 182.

<sup>3</sup> R. K. Merton, *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982, s. 260.



nia dla zachowań człowieka, to oni więc „urabiają” jego charakter. W razie niepowodzenia grozi mu anomia, rozumiana jako niezdolność do przyjęcia – nowych – norm<sup>4</sup>.

Także z koncepcji zmiany społecznej i obieranych strategii adaptacyjnych, mimo różnych perspektyw teoretycznych, wyłania się dość jednoznaczny obraz jednostki. Wydaje się, że im bardziej człowiek wrosnięty jest w jakąś kulturę, czy w jakiś system społeczny, tym trudniej przychodzi mu zaakceptowanie własnej nieadekwatności wobec nowego systemu. Tym trudniej jest mu również zastosować w takiej sytuacji przyswojone i wykorzystywane (bardziej lub mniej skutecznie) modele zachowań społecznych. Brak zdolności adaptacyjnych – przejawiający się w zagubieniu, braku motywacji do działania, braku zdolności podejmowania decyzji – to zatem kolejny ważny trop do zrozumienia fenomenu bezradności.

Jak sygnalizowano, pojęcie „bezradności społecznej” funkcjonuje także w polskiej literaturze przedmiotu. Janusz Grzelak, którego koncepcję należy przypisać psychologii społecznej, nazywa bezradność „bezradnością społeczną” z czterech powodów. Po pierwsze, utrata kontroli nad wzmocnieniami ma charakter społeczny, to znaczy „utrata kontroli wynika ze (współ)zależności od innych aktorów społecznych” (ludzi, organizacji, władzy). Po drugie, doświadczenia utraty kontroli są dzielone z dużą liczbą innych ludzi. Po trzecie, wzmocnienia, nad którymi tracimy kontrolę, są tworzone i dostępne „w sferze publicznej życia społecznego”. Wreszcie, również sposoby radzenia sobie z utratą kontroli mają charakter zachowań społecznych.

Utrata kontroli może być, według Grzelaka, wywoływana przez kilka czynników. Jednym z takich powodów może być silna zależność pożądaných przez jednostkę wzmocnień od działań innych aktorów społecznych, a więc gdy mamy do czynienia z asymetrią wpływów lub niepełną symetrią (lub też subiektywnym przekonaniem jednostki o takiej asymetrii). Kompetencje własne, motywacja jednostki nie mają tu znaczenia, bowiem wzmocnienia kontrolują inni ludzie, instytucje, władze. Utrata kontroli może być też konsekwencją sprzeczności interesów między jednostką a aktorami społecznymi, którzy determinują stan rzeczy. Przyczyną może być też nieskuteczność działań tych aktorów społecznych (wynikająca z ich niekompetencji lub różnic interesów) lub nieskuteczność wpływu jednostki na aktora, by działał on zgodnie z jej interesami. Wreszcie o utracie kontroli nad sytuacją może decydować deficyt lub nadmierna zmienność reguł, zasad wpływu na losy ważnych dla jednostki wzmocnień, czyli wysoki poziom niepewności co do tego, jak wpływać na aktorów społecznych lub jakie procedury można wobec nich zastosować<sup>5</sup>. Ważne jest jednak, co podkreśla autor, że utrata kontroli nad wzmocnieniami może prowadzić zarówno do reakcji bezradnościowych (apatia, obniżenie nastroju, obniżenie poziomu aktywności, obniżenie poziomu wykonania zadań), jak i do reakcji zaradczych. To, jak ludzie będą reagować,

<sup>4</sup> D. Riesman, *Samotny tłum*, Warszawa 1971, s. 325.

<sup>5</sup> J. Ł. Grzelak, *Bezradność społeczna. Szkic teoretyczny* [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, (red.) M. Kofta, Poznań 1993, s. 236.

zależać ma, między innymi, od częstości pojawiania się utraty kontroli, wagi tych wzmocnień, tego, czy są jakieś alternatywne drogi ich zdobycia, i tego, czy jednocześnie obecne jest u jednostki przekonanie, że poszukiwane wzmocnienia należą do osiągalnych w świadomości indywidualnej i społecznej.

Tak więc, na przykład rolnicy polscy po okresie względnego dobrobytu końca lat osiemdziesiątych są tym bardziej sfrustrowani relatywnym zubożeniem. W latach 90. wykonują pracę, która powinna dawać im dochody. Te z roku na rok są coraz mniejsze. Ograniczane są przez to możliwości inwestycyjne i konsumpcyjne rodziny. Podejmowanie kroków zaradczych (nowe formy działalności rolniczej) nie przynosi efektów zwłaszcza wobec niejasnej polityki rolnej, braku kapitału inwestycyjnego, kompetencji rolników itp., a jednocześnie towarzyszy temu poczucie deprivacji społecznej (w odniesieniu do własnej wcześniejszej sytuacji i do warunków życia poza wsią). Można tu nawet mówić o przypadku deprivacji zbiorowej, a w konsekwencji spodziewać się obniżenia funkcjonowania grupowego (np. trudności z wykonywaniem tych zadań, które wymagają koordynacji działań wielu jednostek).

Diagnostując kondycję społeczeństwa polskiego na początku lat 90., Mirosława Marody opisywała ją między innymi w kategoriach „poczucia bezsensu”. Poczucie to ma w ujęciu autorki genezę społeczną, ponieważ wytwarzane ono było „w wymiarze życia społecznego raczej niż wewnętrznego życia poszczególnych osób”<sup>6</sup> przez powtarzające się doświadczenia samych jednostek, ale i otoczenia. Ponadto „kryteria dokonywanych przez ludzi ocen rzeczywistości i działań w niej podejmowanych miały rodowód społeczny raczej niż jednostkowy”<sup>7</sup>. To na podstawie społecznie wykreowanych i podzielanych wzorów normalności można było formułować sądy o bezsensie i absurdalności rzeczywistości. Zdaniem Marody, poczucie bezsensu rodziło się „z przekonania o rozerwaniu wszelkich naturalnych związków między wysiłkiem a jego efektami, między celami a sposobami jego realizacji, między pragnieniami a ich spełnieniem”<sup>8</sup>. Kumulowanie się w czasie takich napięć i doświadczeń (dotyczących zarówno działalności zawodowej i „codziennej krzątania”<sup>9</sup>, jak i kontaktów z instytucjami

---

<sup>6</sup> *Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, (red.) M. Marody, Londyn 1991, s. 221.

<sup>7</sup> *Ibidem*, s. 221.

<sup>8</sup> *Ibidem*, s. 222.

<sup>9</sup> Marody nazywa „codzienną krzątaniem” codzienne, rutynowe czynności, aktywności. Porównać je można do ujęcia Ericha Fromma, który w tekście o poczuciu bezsilności w krzątaniu widzi raczej rodzaj działania maskującego, pozornego. Maską taką jest formą tłumienia poczucia niemocy. [Ludzie, którzy doświadczyli niemocy, bezsilności], „kiedy czują, że ich sytuacja jest zagrożona, (...) zaczynają biegać od Annasza do Kajfasza, chwytają się to tego, to tamtego, i wzbudzają wrażenie najwyższej aktywności w obronie przed niebezpieczeństwem” (E. Fromm, *O poczuciu bezsilności* [w:] *Szkoła Frankfurcka*, (red.) J. Łoziński, *Kolegium Otryckie*, Warszawa 1987, cz. I, t. II, s. 126). „Całkiem ogólnie można powiedzieć, że krzątanie rozciąga się zawsze na te rzeczy, które są całkiem uboczne lub wtórne wobec problemu do rozwiązania i że nijak się ona nie ma do fundamentalnych rysów pracy, jaką trzeba wykonać” (E. Fromm, *op.cit.*, s. 126).

życia publicznego) zaowocowało poczuciem bezsensu. To poczucie „wkracza w życie jednostki w pełni dopiero wtedy, gdy okazuje się, że niezależnie od stopnia zaangażowanego przez nią wysiłku cele, które akceptuje i realizacja których miałyby nadawać sens danemu działaniu, pozostają nieosiągalne”<sup>10</sup>.

O poczuciu bezsensu jako właściwości charakteryzującej życie jednostki, lecz mającej swe źródła w uwarunkowaniach systemowych, pozwala Marody mówić tylko wtedy, gdy spotykamy u tej jednostki współwystępowanie trzech przekonań o rzeczywistości społecznej:

1. Nie jestem w stanie, mimo że robię wszystko, co należy, zaspokoić w niej moich najbardziej oczywistych potrzeb.
2. Inni niezaskuszenie i bez wysiłku osiągają w niej to, o co ja bezskutecznie walczę.
3. Nic się nie zmienia<sup>11</sup>.

Mirosława Marody w swoich późniejszych analizach zjawiska podkreśla, że poczucie bezradności i pasywności ma co najmniej dwa odrębne źródła, co powoduje, że można mówić o dwóch typach bezradności. Pierwszym z nich jest *be z r a d n o ś ć p s y c h o l o g i c z n a*, której źródłem są „wewnętrzne nastawienia i przekonania, znajdujące wyraz w akceptacji opinii wyrażających pasywny stosunek do rzeczywistości”<sup>12</sup>. Ludzie, których ona charakteryzuje, „ulegają zniechęceniu, rezygnują z podjętych działań, częściej akceptują stwierdzenie, że losy ludzkie zależą przede wszystkim od szczęścia, częściej przeraża ich myśl, że aby coś osiągnąć musieliby wiele rzeczy zaczynać od nowa, wreszcie częściej są przekonani, że mają niewielki wpływ na to, co im się przytrafia”<sup>13</sup>. Takie ujęcie najbliższe jest klasycznemu ujęciu bezradności – definicji wyuczzonej bezradności Martina Seligmana.

Drugi typ bezradności – *be z r a d n o ś ć s y s t e m o w a* – ma źródła w zewnętrznych, globalnych uwarunkowaniach jednostkowego działania. Ten typ bezradności wyraża się przede wszystkim w podważeniu związku między cechami, zasobami „motywacyjnymi” jednostki (np. przedsiębiorczością) a możliwością osiągnięcia przez nią wyznaczonego celu (sukces finansowy) z powodu kontekstu systemowego, w jakim przyszło jej działać i braku wpływu na niego. Innym wymiarem, w którym ujawnia się ten typ bezradności, jest przekonanie, że ludzie nie mają wpływu na to, co się dzieje w kraju, a także, że tylko wyposażenie w niezwykle środki dla większości nieosiągalne (np. znaczny kapitał) mogłyby nadać sens podejmowaniu działań („w dzisiejszych czasach bez znacznego kapitału nie ma nawet co zaczynać”).

---

<sup>10</sup> *Co nam zostało z tych lat...*, op.cit., s. 224.

<sup>11</sup> *Ibidem*, s. 243.

<sup>12</sup> M. Marody, *Kapitał psychologiczny: bezradność i poczucie kontroli nad własnym życiem* [w:] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody i A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000, s. 85.

<sup>13</sup> *Ibidem*.

Socjologiczne ujęcia bezradności wiele mówią o naturze tego zjawiska, jednakże jeszcze więcej o jego społecznych korelatach, a nadanie tej kategorii charakteru zjawiska społecznego powoduje, że niewielkie są tutaj możliwości wglądu w sferę – jakże ważnych – uwarunkowań jednostkowych i osobowościowych. Stąd konieczność zwrotu również w kierunku koncepcji psychologicznych.

## 2. Psychologiczne ujęcia

W przeciwieństwie do pojęcia bezradności, którym operują socjologowie, jego znacznie w psychologii jest znacznie jaśniejsze, tj. bardziej precyzyjnie ujęte, a zatem łatwiejsze w operacjonalizacji. Znane i często stosowane w badaniach są zwłaszcza kognitywistyczne ujęcia wspomnianego już Martina Seligmana (model atrybucyjny i informacyjny model wyuczonej bezradności). Omówienie tych ujęć zaczynamy od podstawowego modelu bezradności, jakim posługują się psychologowie (klasyczny model wyuczonej bezradności) po to, by następnie przyrzeć się jego odmianom (modelowi atrybucyjnemu i informacyjnemu) i związanym z nimi pojęciom pokrewnym (bierności–aktywności).

Wyuczona bezradność najczęściej rozumiana jest jako syndrom zaburzeń motywacyjnych, poznawczych i emocjonalnych powstałych wskutek kontaktu z sytuacją niekontrolowaną. Seligman i jego współpracownicy odkryli, że rezygnację z działania wywołują jedynie sytuacje bez wyjścia, zdarzenia, przed którymi nie można uciec. To doświadczanie niekontrolowanej sytuacji powoduje dostrzeżenie i wytworzenie trwałego przekonania, że sytuacja rzeczywiście jest bez wyjścia. Niezbędne jest tu także stałe, silne motywowanie do ponawiania prób działania. Tylko wydłużona ekspozycja na sytuację niekontrolowaną w istotny sposób przyczynia się do powodzenia treningu bezradności. W konsekwencji takiego treningu następuje spadek gotowości do inicjowania zachowania, utrudnienie w uczeniu się skutecznych sposobów działania i pojawiają się zaburzenia emocjonalne. Odkryto, że w wyniku kontaktu z sytuacją niekontrolowaną (treningu bezradności) powstają trojaki rodzaj deficytów. Miller i Seligman<sup>14</sup> wskazują, że wśród rezultatów wyuczonej bezradności pojawiają się deficyty poznawcze, motywacyjne i emocjonalne. Niedobory poznawcze wyrażają się w tym, że brak zależności między działaniem i skutkiem jest nieprawidłowo i nadmiernie generalizowany na nowe sytuacje. Oznacza to między innymi trudności ze znalezieniem zasady, od której zależy trafne rozwiązanie zadania testowego. Niedobory motywacyjne znaczą obniżenie motywacji do działania oraz brak spontanicznych zachowań, a emocjonalne – mają charakter wtórny i związane są ze stanem depresji<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup> G. Sędek, *Influence of Attributions of Causality on Learned Helplessness*, „Polish Psychological Bulletin” 1982, nr 1.

<sup>15</sup> Ibidem.

Ważne jest jednak zwrócenie uwagi – jak robią to Grzegorz Sędek i Mirosław Kofta<sup>16</sup> – że czasem zetknięcie z sytuacją niekontrolowaną wywołuje paradoksalny efekt polepszenia wykonywania zadań. To ze względu właśnie na te wyłaniające się i nie dające się wytłumaczyć w ramach klasycznego (pierwotnego) modelu zjawiska powstały alternatywne wyjaśnienia zjawiska wyuczony bezradności, z których najważniejsze to model informacyjny i atrybucyjny model wyuczony bezradności, w tym za szczególnie interesujące należy uznać te, które akcentują rolę niepowodzeń jako antecedensów zjawiska bezradności.

W zmodyfikowanej wersji klasycznego ujęcia wyuczony bezradności – modelu atrybucyjnym – zakłada się, że wystąpienie deficytów wykonania zadania zależy od sposobu wyjaśniania przez podmiot przyczyn utraty kontroli. Według Martina Seligmana, Lynn Abramson i Johna Teasdale'a<sup>17</sup> przyczyn utraty kontroli nad sytuacją możemy szukać we własnym braku zdolności, w negatywnej ocenie włożonego wysiłku, braku szczęścia lub trudności zadania. Możemy dokonywać atrybucji zewnętrznych i wewnętrznych. W pierwszym przypadku można mówić o bezradności uniwersalnej. Odpowiedzialność za utratę kontroli przypisujemy czynnikom zewnętrznym, uniwersalnym – trudności zadania, pechowi, złej woli innych. W przypadku bezradności osobistej szukamy źródeł niepowodzeń w czynnikach wewnętrznych, w sobie – własnej nieudolności, lenistwie, niedostatkach własnej inteligencji, determinacji itp., obserwując przy tym na ogół, że inni podejmujący się identycznych zadań osiągają pożądane wyniki. Ten typ atrybucji wiąże się na ogół z obniżeniem samooceny i powoduje większe zaburzenia emocjonalne.

Można przyjmować, że nie tyle sposób wyjaśniania przez podmiot przyczyn utraty kontroli, ale sam fakt doświadczenia niepowodzeń prowadzi do bezradności. Zdaniem Coyne, Metaalsky'ego i Lavelle „mediatorem symptomów bezradności jest lęk przed niepowodzeniem”<sup>18</sup>. Podobnie w modelu bezradności funkcjonalnej podkreśla się, że pod wpływem serii porażek zaprzestajemy działania i koncentrujemy się na własnych subiektywnych odczuciach, co z kolei niesie za sobą dalsze pogorszenie poziomu rozwiązywania zadań.

Podobny sposób wyjaśniania bezradności przyjmowany jest przez autorów modelu informacyjnego. Odwołuje się on do klasycznego modelu Seligmana i założenia, że aby doszło do wyuczenia się bezradności, człowiek musi podejmować aktywność poznawczą – musi rejestrować zachowania i ich konsekwencje. W pierwotnej wersji modelu zachowanie wyprzedza myślenie. W modelu informacyjnym przyjmuje się natomiast, że myślenie wyprzedza działanie (jest to proces skierowany ku przyszłości),

---

<sup>16</sup> G. Sędek, M. Kofta, *W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczony bezradności: przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empiryczny koncepcji egotystycznej* [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, (red.) M. Kofta, Poznań 1993.

<sup>17</sup> G. Sędek, *Influence of...*, op.cit.

<sup>18</sup> Idem, *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995, s. 147.

ma charakter generatywny (polega na budowaniu programów aktywności sprawczej), wreszcie również to ono steruje jego przebiegiem<sup>19</sup>. Zatem zgodnie z tymi założeniami bezradność powstaje wtedy, gdy znamy cel, ale nie potrafimy go osiągnąć, dokonujemy wysiłku poznawczego, który w sytuacjach niekontrolowalnych jest nieskuteczny, w rezultacie dochodzi do wyczerpania poznawczego, co przejawia się „w zahamowaniu tendencji do produkowania nowych pomysłów rozwiązań problemu, unikaniu wysiłku poznawczego oraz pogorszeniu wykonania złożonych zadań poznawczych”<sup>20</sup>, a w konsekwencji zanik motywacji do działania i do szukania rozwiązań (m.in. ciekawości). Tak więc przyjmuje się tu – podobnie jak w modelu klasycznym – że czynnikiem wyzwalającym bezradność jest zetknięcie z niekontrolowaną sytuacją, jednak „bezpośrednią przyczyną jest długotrwałe, nieefektywne zaangażowanie poznawcze w wytwarzanie programu przyszłego działania”<sup>21</sup>.

Jeśli zgodzić się z założeniem teoretyków o istnieniu zjawiska wyuczonej bezradności, należy także przyjąć, że zaburzenia motywacyjne występujące wskutek treningu bezradności polegają przede wszystkim na obniżeniu gotowości do inicjowania zachowań, co zarówno w ujęciach psychologów, jak i w języku potocznym nazywamy biernością. Bierność w ujęciach psychologów to nieingerencja, wyczekiwanie, poddawanie się, podporządkowanie się zdarzeniom i ludziom<sup>22</sup>, brak aktywności lub aktywność obniżona<sup>23</sup>, brak dążności do oddziaływania na otoczenie społeczne<sup>24</sup>.

Jest cały szereg innych ujęć bierności, które celowo tu pomijamy. Wśród nich jest między innymi wskazanie na predyspozycje temperamentalne do bierności, czy do „zarażenia się” bezradnością. Bierność ma być częściej cechą melancholików (o słabym układzie nerwowym) i flegmatyków (o silnym układzie; zrównoważonych, ale powolnych) niż osób o innym temperamencie<sup>25</sup>. Można też bierność traktować w kategoriach neurozy lub zjawiska psychopatologicznego. Te ujęcia jednak nie mogą być przydatne do analizy bezradności jako zjawiska społecznego. Wreszcie bezradność i bierność często definiowane są jako przeciwieństwo aktywności, zaradności, podmiotowości.

Podmiotowość jest dla psychologów „uczestniczeniem w rzeczywistości, którego formą jest oddziaływanie na nią w sposób świadomy i celowy”<sup>26</sup>. Jest to również po-

---

<sup>19</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>22</sup> W. Łukaszczyński, *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.

<sup>23</sup> J. Strelau, *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1975.

<sup>24</sup> A. Gurycka, *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów społecznej aktywizacji* [w:] *Aktywność i aktywizacja społeczna*, (red.) A. Gurycka, Warszawa 1976.

<sup>25</sup> W. Poznaniak, *O niektórych przyczynach i mechanizmach bierności społecznej* [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, (red.) H. Sęk, S. Kowalik, Poznań 1999, s. 82.

<sup>26</sup> K. Korzeniowski, *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii* [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983, s. 43.

czucie kontroli nad działaniem, a także poczucie, że człowiek – jako Ja – reguluje wzajemne stosunki z otoczeniem: przystosowując się do niego (uczenie) lub działając, przekształcając je<sup>27</sup>. Poczucie podmiotowości – w przeciwieństwie do przedmiotowości (bezradności) – jest „przeświadczeniem, iż jest się podmiotem relacji ze światem przedmiotowym (...) To poczucie, że świadomie opierając się na własnych wartościach, jest się twórcą zdarzeń, stanów i/lub autorem znaczeń”<sup>28</sup>.

Najogólniej zatem rzecz biorąc, bezradność w psychologii jest łączona z biernością, fatalizmem, pesymizmem i przeciwstawiana podmiotowości, sprawstwu, transgresji, twórczej adaptacji. Modele psychologiczne, choć oferują wniknięcie w sferę dla socjologów niedostępną, jednak całkowicie odrywają fenomen bezradności od tak ważnego dla socjologa kontekstu społecznego i kulturowego. Psychologiczne teorie bezradności, a zwłaszcza wyuczona bezradność okazują się dla socjologów narzędziem analitycznym użytecznym i inspirującym, jednakże niewystarczającym. Dopiero próby analiz łączących oba podejścia – socjologiczne i psychologiczne – pozwalają uchwycić fenomen bezradności w wielości aspektów i uwarunkowań.

### 3. Istota zjawiska bezradności – modele

Socjologów interesuje na ogół odpowiedź na pytania o to, jakie cechy społecznej rzeczywistości sprzyjają pojawianiu się bezradności oraz jakie będą polityczne i społeczne jej konsekwencje. Bezradność może mieć swoje źródło w cechach systemu społecznego-kulturowego. Jednak analizy wskazują, że żaden z podstawowych systemów społeczno-kulturowych (ani totalitaryzm ani liberalizm) nie posiada cech szczególnie sprzyjających pojawianiu się bezradności. Ta jest bowiem obecna zarówno w totalitaryzmie, który powoduje zanik odpowiedzialności, wycofanie, bierność, jak i w liberalizmie, który usprawiedliwia marginalizację słabych. Można natomiast dostrzec pewną specyfikę polskich systemowych uwarunkowań bezradności, ze względu na wieloletnie doświadczanie przez Polaków rzeczywistości społecznej jako rzeczywistości absurdalnej i sprzecznej ze zdrowym rozsądkiem. Kolejne pytanie, jakie można tu formułować to, czy można upatrywać źródeł bezradności w pewnych cechach środowiskowych, związanych z położeniem (sytuacją) określonych grup społecznych, przyjmując – jak robi to np. Janusz Grzelak – że społeczny charakter bezradności wynika z tego, że jest ona cechą całych grup społecznych, i że zaradność jednostkowa musi być w takich sytuacjach skazana na niepowodzenie, a bezradność – jako pewien atrybucyjny styl – jest utrwalana nie tylko socjalizacyjnie, ale i strukturalnie. Po trzecie, jeśli odnosić pojęcie bezradności do młodzieży (lub szczególnych jej kategorii, np. młodzieży wiejskiej), może ona mieć swoje osobliwe źródło w specyfice wieku dojrzewania, dla któ-

<sup>27</sup> T. Tomaszewski za: K. Korzeniowski, op.cit., s. 44.

<sup>28</sup> K. Korzeniowski, op.cit., s. 55.

rego charakterystyczne jest poczucie zagubienia w rzeczywistości społecznej, niepokój i niedostosowanie (pokazują to w swoich analizach między innymi Erikson, Habermas, Kohlberg, Fromm). W takim ujęciu bezradność jest związana z fazą rozwoju ontogenetycznego, a zatem – przy normalności warunków rozwojowych – można z niej wyrosnąć. Można jednak – przy braku takich okoliczności i warunków – związać się z nią na trwałe. Jak widać, splot czynników wywołujących społeczną i psychologiczną bezradność jest – tak jak to ukazują koncepcje socjologiczne i psychologiczne – niezwykle złożony i w żadnym razie nie można jej źródeł przypisywać jednemu tylko środowisku.

Z prowadzonego dotąd przeglądu ujęć bezradności wyłania się kilka modeli na styku socjologii i psychologii, którymi można posługiwać się, analizując problem bezradności, a które jednocześnie mogą wyznaczać kontekst dla poszukiwań empirycznych przejawów tego zjawiska.

### **Model quasi-klasyczny**

Pierwszy z tych modeli odwołuje się do klasycznej definicji Martina Seligmana i jej wariacji informacyjnej, lecz także do definicji bezradności systemowej Mirosławy Marody. Bezradność rozumiana będzie tu zatem jako syndrom, który powstaje w sytuacji, gdy człowiek zna cel, do którego dąży, i jest motywowany do jego osiągnięcia, ale nie wie, jak go zrealizować (brak mu odpowiednich kompetencji, zasobów) lub zna cel, podejmuje działania służące jego realizacji, ale kończą się one niepowodzeniem niezależnie od włożonego wysiłku; w wyniku tego wytwarza zgeneralizowane oczekiwanie braku wpływu na bieg wydarzeń. Istotnym założeniem jest przyjęcie, że aby jakikolwiek wewnętrzny stan motywacyjny doprowadził do zewnętrznej aktywności, niezbędne jest przekonanie podmiotu o występowaniu pozytywnego związku między własnym działaniem a wynikiem (dotyczy to także „krzątanimy”, nie szukamy tu bowiem rzeczywistego związku między działaniem i jego wynikiem, a jedynie przekonaniem podmiotu o jego występowaniu). Dodatkowo zakładamy tu, że cele, które chce realizować jednostka, są dla niej ważne, a przy tym są akceptowane społecznie. Zgeneralizowane oczekiwanie braku wpływu na osiągnięcie postawionych celów jest podzielane przez pewne grupy społeczne i wiąże się to także z poczuciem deprivacji społecznej, poczuciem krzywdy.

### **Model nierównomiernego rozwoju tożsamości społecznej**

Kolejny model, którym można się posłużyć, to ujęcie bezradności (i aktywności) jako cech tożsamości społecznej. W naukach społecznych często zakłada się, że rozwój tożsamości przebiega fazami, a także dotyczy różnych jej sfer. Takie założenie przyjęli Jean Piaget, Lawrence Kohlberg (rozwojowa psychologia poznawcza), George Herbert Mead, Erving Goffman (interakcjonizm symboliczny), Zygmunt Freud i Erich Erikson (analizyczna psychologia ego).

Lech Witkowski, analizując wspomniane koncepcje rozwoju tożsamości (odwołując się przy tym do pomysłu analitycznego J. Habermasa), proponuje, by prezentować



tę ostatnią w kategoriach koncepcji – kondycji – kompetencji<sup>29</sup>. Przyjmujemy, że koncepcja to ta część naszego JA, do której odnoszą się nasze wyobrażenia o tym, jak widzimy siebie w świecie – dziś, w przeszłości i w przyszłości. To ukształtowana przez nasze doświadczenie definicja własnego JA – odpowiedź na pytanie o to, jaki jestem i jakie zajmuję miejsce w społecznej przestrzeni. To także wyobrażenie o tym świecie, o przejrzystości jego zasad i reguł. Koncepcja oznaczać tu będzie pewien stan psychiczny jednostki – będzie więc tym, co nazywamy samopoczuciem: poczuciem normalności, spójności JA, poczuciem rozpoznania – konfuzji, poczuciem adekwatności – nieprzystosowania, samoakceptacji lub jej braku itd. To przede wszystkim emocje z tym związane. Kompletencje wreszcie to repertuar „dostępnych środków radzenia sobie ze światem”<sup>30</sup>. Jest to zdolność rozumienia i oceniania rzeczywistości społecznej. To także wiedza i umiejętności pozwalające trafnie odczytywać bodźce płynące z tej rzeczywistości i odpowiednio nań reagować. Można przyjmować, że rozwój tożsamości – z natury – nieharmonijny, nierównomierny, może powodować różnego typu zaburzenia. Jednym z jego przejawów może być bezradność.

### Model salutogenetyczny

Wreszcie trzeci model, który może być wykorzystywany do analizy zjawiska bezradności, to model salutogeniczny Aarona Antonovsky’ego, zaczerpnięty z psychologii zdrowia. W psychologii zdrowia perspektywa salutogeniczna polega przede wszystkim na odejściu od orientacji patogenicznej na rzecz orientacji prozdrowotnej. Dla tej ostatniej centralnym problemem przestaje być choroba i proces jej leczenia, staje się nim natomiast zdrowie<sup>31</sup>. Antonovsky przyjmuje, że zdrowie i choroba stanowią kontinuum, na którym można je rozciągnąć od wymagowanych krańcowych jego punktów: absolutnego zdrowia i totalnej choroby. Takie ujęcie pozwala pytać nie tyle o to, co dla kogoś stanowi zagrożenie zdrowia, ale co ułatwia człowiekowi bycie zdrowym, jakimi zasobami dysponuje jednostka (czyli jakie ma cechy indywidualne lub ukształtowane przez środowisko), które „w interakcji zdrowotnej pełnią funkcję pozytywną”<sup>32</sup>. Według Antonovsky’ego istotą „salutogenetycznego paradygmatu jest koncentracja na efektywnym (skutecznym) radzeniu sobie”<sup>33</sup>.

„Radzenie sobie” zależy zdaniem tego autora przede wszystkim od poczucia koherencji (*sense of coherence*). To ostatnie „jest globalną orientacją, która wyraża stopień,

<sup>29</sup> L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988, s. 115.

<sup>30</sup> Idem, *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000, s. 336.

<sup>31</sup> G. Dolińska-Zygmunt, *Orientacja salutogeniczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky’ego* [w:] *Elementy psychologii zdrowia*, (red.) G. Dolińska-Zygmunt, Wrocław 1996, s. 17.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 21.

<sup>33</sup> A. Antonovsky, *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia* [w:] *Psychologia zdrowia*, (red.) I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, Warszawa 1997, s. 213.

w jakim jednostka posiada trwałe, dojmujące, choć dynamiczne, uczucie pewności, że wewnętrzne i zewnętrzne środowiska są przewidywalne i że istnieje wysokie prawdopodobieństwo, że sprawy potoczą się tak, jak można to sensownie przewidzieć<sup>34</sup>. Poczucie koherencji składa się z trzech komponentów: poznawczego – zrozumiałość (*comprehensibility*), instrumentalnego – zaradność lub sterowalność (*manageability*) i emocjonalno-motywacyjnego – sensowność (*meaningfulness*).

Zrozumiałość to „zakres, w jakim jednostki odbierają napotykaną bodźce jako posiadające sens poznawczy, jako raczej uporządkowaną, spójną, ustrukturalizowaną i jasną informację, która jest zatem przewidywalną, niż jako informację chaotyczną, nieuporządkowaną, przypadkową i nieprzewidywalną<sup>35</sup>. Przy tym nie znaczy to, że rzeczywistość wydaje nam się prosta i nieskomplikowana lub oddziałująca na nas wyłącznie pożądanymi bodźcami, ale że możliwy jest jej opis i wyjaśnienie.

Komponent zaradności (nazywany przez Dolińską komponentem sterowalności) odnosi się „do zakresu, w jakim ludzie spostrzegają, że mają do swej dyspozycji odpowiednie środki do sprostania wymaganiom stawianym przez bodźce<sup>36</sup>. Zaradność (sterowalność) oznacza więc poczucie, że dysponuje się, dostrzeganymi w sobie lub otoczeniu, zasobami, które pozwolą na wpływanie na sytuację, w której jednostka się znajduje.

Komponent sensowności to z kolei poczucie „wyrażające się w przekonaniu, że warto się angażować, inwestować energię w swoje życie i jego wyzwania, dzięki czemu osoba ma poczucie sensowności swoich działań: oznacza poczucie wartości życia, wolę życia<sup>37</sup>.

Wymienione komponenty są ze sobą nierozdzielnie powiązane i chociaż teoretycznie możliwy jest nierównomierny rozwój poszczególnych komponentów, jednak Antonovsky taki stan porównuje do kondycji „pijanego boksera, który szybko da za wygraną<sup>38</sup>. Takie osoby są silnie umotywowane do podwyższenia poziomu komponentu cechującego się niskim poziomem.

Na kształtowanie się poczucia koherencji istotną rolę odgrywają, z jednej strony, zasoby, takie jak wykształcenie, pozycja zawodowa, możliwości intelektualne, zdolności interpersonalne. Z drugiej natomiast są to doświadczenia życiowe. Te mają trzy ważne właściwości dla formowania poczucia koherencji: stałość (spójność, logiczność – *consistency*), równowaga przeciążenia i niedociążenia (*underload-overload balance*) i udział w podejmowaniu decyzji.

Stażność odnosi się do zakresu, w jakim dane doświadczenie pasuje do uprzednich lub współczesnych doświadczeń. „Istotą pojęcia stałości jest zakres, w jakim życie jednostki jest wypełnione niespodziankami, których nie da się odpowiedzialnie wyjaśnić.

---

<sup>34</sup> Ibidem, s. 214.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 215.

<sup>36</sup> Ibidem.

<sup>37</sup> G. Dolińska-Zygmunt, op.cit., s. 22.

<sup>38</sup> A. Antonovsky, op.cit., s. 216.

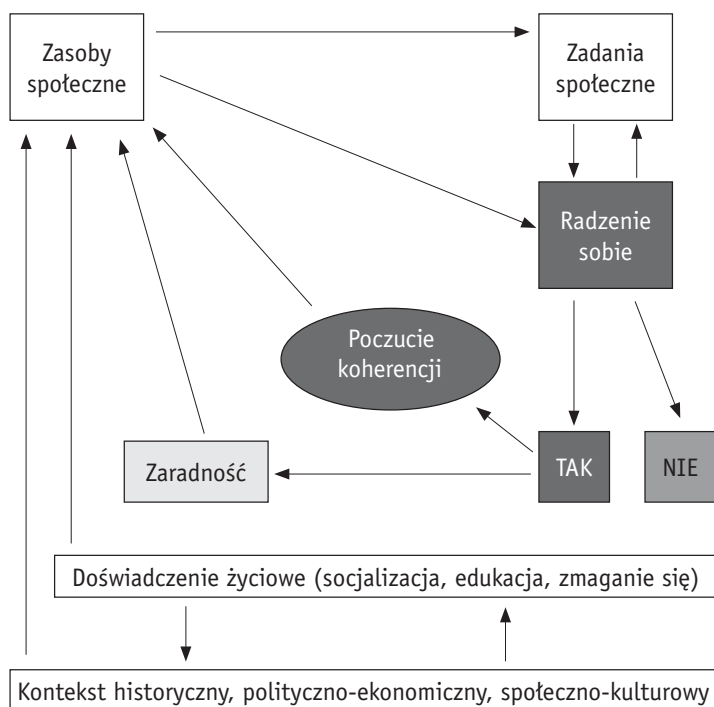
Im większa jest stałość naszych doświadczeń życiowych, tym bardziej nasze życie jest przewidywalne<sup>39</sup>. Stałość decyduje o zrozumiałości.

Równowaga przeciążenia i niedociążenia „oznacza zakres, w jakim doświadczenia życiowe, które są naszym udziałem i które zawsze pociągają za sobą jakieś wymagania, są odpowiednie do naszych możliwości<sup>40</sup>. Ten element warunkuje kształtowanie się komponentu sterowalności.

Udział w podejmowaniu decyzji to trzeci aspekt doświadczenia życiowego. „Udział w podejmowaniu decyzji, odpowiedzialność za następstwa decyzji zwiększają obszar zadań, celów, wartości uznawanych za potrzebę podjęcia wysiłków i aktywności prowadzącej do ich realizacji<sup>41</sup>. Ten aspekt decyduje o wyłonieniu się komponentu sensowności.

Wysokie poczucie koherencji w przedstawionym tu znaczeniu można postrzegać jako odpowiednik zaradności społecznej. Niski poziom koherencji to tyle, co bezradność. Poniższy schemat obrazuje relacje między opisywanymi elementami.

**Schemat 1. Model zaradności/bezradności oparty na modelu salutogenezy A. Antonovsky’ego.**



<sup>39</sup> Ibidem, s. 223.

<sup>40</sup> Ibidem.

<sup>41</sup> G. Dolińska-Zygmunt, op.cit., s. 24.

Prezentowany model pokazuje, że nasza zdolność do radzenia sobie ze stawianymi przed nami zadaniami społecznymi (w tym zadaniami rozwojowymi) zależy od tego, jakimi zasobami społecznymi dysponujemy – te zaś kształtowane są w pewnym kontekście, w którym zdobywamy swoje życiowe doświadczenia. Im wyższe będziemy mieli kompetencje, większe zasoby, tym łatwiej będziemy rozumieli rzeczywistość społeczną, tym bardziej będzie się ona wydawała sterowalna, tym bardziej będzie też sensowna. W rezultacie poziom poczucia koherencji będzie wysoki, a im jest on wyższy, tym większa będzie gotowość do korzystania z potencjalnych zasobów (odpornościowych), tym łatwiejsze zatem będzie radzenie sobie z problemami.

#### 4. Propozycja typologiczna

Analiza przejawów bezradności z zastosowaniem opisywanych modeli pozwala wyłonić kilka jej odmian. To jest:

- **z a r a d n o ś ć** – cechuje ona tych, którzy wiedzą, co chcą osiągnąć, a ich cele, dzięki wysokim kompetencjom, jakie posiadają, i motywacji, są możliwe do osiągnięcia. Postawie tej towarzyszy optymizm i wiara w siebie. Cechy te pozwalają jednostce radzić sobie z ewentualnymi porażkami, bagatelizować je, dzięki czemu te ostatnie nie zniechęcają do nowych działań.
- **p o z o r o w a n a z a r a d n o ś ć** (zagubienie) – to postawa powstająca wówczas, gdy młody człowiek wie, że chciałby w życiu coś osiągnąć, ale nie umie dokonać wyboru. Być może dlatego, że nie dysponuje zasobami i kompetencjami, które pozwoliłyby mu taki cel ocenić. Dla zredukowania przy tym napięcia psychicznego nie dokonuje więc takiego wyboru, za to podejmuje aktywność skierowaną na mniej ważne zadania; udaje nawet przed sobą, że nie traci czasu, że nie marnuje szansy; raczej „krząta” się zagubiony, niż realizuje jakiś życiowy plan.
- **n i e p o r a d n o ś ć** – odmiana bezradności, która powstaje wtedy, gdy jednostka wie, do czego w życiu zmierza, ale choć cechuje ją silna motywacja do działania, ma niewielki zasób kompetencji działaniowych. Nie wie, jak można by osiągnąć założone cele, nie umie zrealizować własnych aspiracji; z czasem nabiera niefrasobliwego przekonania, że „czas nieając, nie ucieknie” i na rzecz swojego życiowego planu nie robi nic – raczej liczy na pomoc innych.
- **b e z r a d n o ś ć k l a s y c z n a** – opisana w klasycznych psychologicznych koncepcjach bezradności – postawa, która powstaje w sytuacji, gdy człowiek dysponuje kompetencjami i innymi osobistymi zasobami, które pozwoliłyby mu osiągnąć zamierzony cel, antycypuje jednak porażkę (np. pochodzi z biednej wiejskiej rodziny) i chcąc jej zapobiec, redukuje swoje oczekiwania wobec życia do takiego poziomu, jaki wydaje mu się osiągalny. Co ciekawe, nie zaprzestaje aktywności, mimo że nie widzi w swoich działaniach środka do realizacji aspiracji.

Prezentowane tu sposoby rozumienia bezradności wskazują na dwie cechy tego pojęcia. Po pierwsze, jest ono znacznie bardziej złożone niż to, które stosujemy intuicyjnie w socjologicznych diagnozach polskiej rzeczywistości. Po drugie, wyraźnie lokuje się ono między socjologią i psychologią, a zatem dopiero analizy sięgające do ujęć obecnych w obu tych dziedzinach mogą dać znaczący i pełny obraz tego ważnego (choćby ze względu na jego społeczne konsekwencje) zjawiska.

## LITERATURA:

- Antonovsky A., *Poczucie koherencji jako determinanta zdrowia* [w:] *Psychologia zdrowia*, (red.) I. Heszen-Niejodek, H. Sęk, Warszawa 1997.
- Dolińska-Zygmunt G., *Orientacja salutogeniczna w problematyce zdrowotnej. Model Antonovsky'ego* [w:] *Elementy psychologii zdrowia*, (red.) G. Dolińska-Zygmunt, Wrocław 1996.
- Co nam zostało z tych lat... Społeczeństwo polskie u progu zmiany systemowej*, (red.) M. Marody, Londyn 1991.
- Fromm E., *O poczuciu bezsilności* [w:] *Szkoła Frankfurcka*, (red.) J. Łoziński, Kolegium Otryckie, Warszawa 1987, cz. I, t. II.
- Grzelak J. Ł., *Bezradność społeczna. Szkic teoretyczny* [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, (red.) M. Kofta, Poznań 1993.
- Gurycka A., *W poszukiwaniu psychologicznych mechanizmów społecznej aktywizacji* [w:] *Aktywność i aktywizacja społeczna*, (red.) A. Gurycka, Warszawa 1976.
- Kofta M., Sędek G., *Wyuczona bezradność: podejście informacyjne* [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, (red.) M. Kofta, Poznań 1993.
- Kofta M., *Wstęp – poznawcze przesłanki aktywności sprawczej* [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, (red.) M. Kofta, Poznań 1993.
- Korzeniowski K., *Podmiotowość człowieka. Metateoretyczne ramy teorii* [w:] K. Korzeniowski, R. Zieliński, W. Daniecki, *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*, Wrocław 1983.
- Kwiecińska-Zdrenka M., *Socjalizacja do bezradności: iluzoryczna czy faktyczna cecha środowiska wiejskiego*, „Przegląd Socjologiczny” 2001, nr 1.
- Łukaszewski W., *Szanse rozwoju osobowości*, Warszawa 1984.
- Marody M., *Kapitał psychologiczny: bezradność i poczucie kontroli nad własnym życiem* [w:] A. Giza-Poleszczuk, M. Marody i A. Rychard, *Strategie i system. Polacy w obliczu zmiany społecznej*, Warszawa 2000.
- Merton R. K., *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa 1982.
- Poznaniak W., *O niektórych przyczynach i mechanizmach bierności społecznej* [w:] *Psychologiczny kontekst problemów społecznych*, (red.) H. Sęk, S. Kowalik, Poznań 1999.

- Riesman D., *Samotny tłum*, Warszawa 1971.
- Rozpędowski R., *Poczucie bezradności i jego konsekwencje rozwojowe* [w:] *Zagrożenia, możliwości i potrzeby wspomagania rozwoju*, (red.) Z. Kwieciński, Toruń 1985.
- Seligman M., *Optymizmu można się nauczyć. Jak zmienić swoje myślenie i swoje życie?*, Poznań 1993.
- Sędek G., *Bezradność intelektualna w szkole*, Warszawa 1995.
- Sędek G., *Influence of Attributions of Causality on Learned Helplessness*, „Polish Psychological Bulletin” 1982, nr 1.
- Sędek G., Kofta M., *W poszukiwaniu uniwersalnych wyznaczników zjawiska wyuczonyj bezradności: przegląd klasycznych wyników eksperymentalnych i test empiryczny koncepcji egotystycznej* [w:] *Psychologia aktywności: zaangażowanie, sprawstwo, bezradność*, (red.) M. Kofta, Poznań 1993.
- Strelau J., *Podstawy psychologii dla nauczycieli*, Warszawa 1975.
- Veblen T., *Teoria klasy próżniaczej*, Warszawa 1971.
- Witkowski L., *Edukacja i humanistyka. Nowe konteksty humanistyczne dla nowoczesnych nauczycieli*, Warszawa 2000.
- Witkowski L., *Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium koncepcji Erika H. Eriksona*, Toruń 1989.
- Witkowski L., *Tożsamość i zmiana (Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych)*, Toruń 1988.
- Zinserling I., *Bezradność społeczna, bezradność wyuczona* [w:] *Jednostka i społeczeństwo. Podejście psychologiczne*, (red.) M. Lewicka, J. Grzelak, Gdańsk 2002.
- Znanięcki F., *Ludzie terazniejsi a cywilizacja przyszłości*, Warszawa 1974.

*Aleksandra Walkiewicz*

## **SZARGANIE ŚWIĘTOŚCI? O KULTURZE AMERYKAŃSKIEJ WIDZIANEJ PRZEZ PRYZMAT JĘZYKA**

---

Związki między językiem a kulturą oraz ludzkim zachowaniem i postrzeganiem świata stanowią od dawna temat rozważań filozofów, językoznawców i antropologów kultury. Długa, wywodząca się z czasów Herdera i Humboldta tradycja badań nad relacją język–kultura owocuje również i dziś rozważaniami dotyczącymi tak zwanego językowego obrazu świata (JOS)<sup>1</sup>. Jak zauważa Wojciech Burszta, badania takie można prowadzić w trzech płaszczyznach, zajmując się ogólną relacją język–kultura, relacją między językoznawstwem a etnologią jako naukami lub też analizą związków łączących jedną, konkretną kulturę i używany przez jej uczestników język<sup>2</sup>. Wykorzystując trzecie z proponowanych podejść, zajmę się tutaj analizą wybranych cech kultury USA oraz pewnych związanych z nimi zjawisk językowych, charakterystycznych dla amerykańskiej odmiany angielszczyzny.

Podobnie jak inni badacze, zajmujący się problematyką JOS, dla potrzeb tej analizy przyjmuję aksjologiczną definicję kultury, która staje się w tym ujęciu sferą norm i wartości. Jak zauważa Ward Goodenough: „kultura nie jest zjawiskiem materialnym, nie składa się z rzeczy, ludzi, zachowań lub uczuć. Jest raczej organizacją tych wszystkich składników. Jest formą tego, co ludzie przechowują w swoim umyśle, ich modeli postrzegania, kojarzenia i interpretowania świata (...). Kultura społeczeństwa składa się z tego wszystkiego, co jednostka powinna wiedzieć, albo w co powinna wierzyć w celu działania w tym społeczeństwie w możliwy do akceptacji dla jego członków sposób”<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Por. np. J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, *Językowy obraz świata i kultura* [w:] *Język a kultura*, t. 13, *Językowy obraz świata i kultura*, (red.) A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 11–44; J. Anusiewicz, *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1994; *Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.

<sup>2</sup> W. Burszta, *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Warszawa 1998, s. 73.

<sup>3</sup> Za: J. Anusiewicz, A. Dąbrowska, M. Fleischer, op.cit., s. 21.

## 1. Właściwości kultury amerykańskiej

Jeśli założymy, iż język i kulturę łączą wzajemne, dwukierunkowe relacje, można by przyjąć jako dany pewien zestaw wartości, właściwych kulturze USA i zastanowić się, czy i w jaki sposób znajdują one swe odzwierciedlenie w rozmaitych faktach językowych. Analizując dostępną literaturę, nietrudno zauważyć, iż – niezależnie od typu tekstu (podręcznik akademicki, esej filozoficzny, literatura nieco „lżejsza”) – poszczególni badacze są raczej zgodni, jeśli chodzi o wyodrębnienie pewnego zbioru cech właściwych amerykańskiej kulturze. Najczęściej wymieniane wartości obejmują więc:

- pragmatyzm (zarówno w jego potocznym, jak i filozoficznym znaczeniu),
- indywidualizm,
- wolność jednostki (*individual freedom*),
- równość szans, możliwość współzawodnictwa przy równym starcie (*equality of opportunity and competition*),
- szeroko pojętą samodzielność (*self-reliance, do-it-yourself spirit*),
- dostatek (*material wealth; psychology of abundance*),
- mobilność geograficzną i społeczną,
- patriotyzm,
- optymizm,
- wiarę w postęp,
- nieformalność<sup>4</sup>.

Trudno byłoby uszeregować powyższe wartości, twierdząc, iż jedne są mniej ważne od drugich. Wydaje się raczej, że właśnie swoista mieszanina wszystkich tych cech stanowi o odrębności i wyjątkowości amerykańskiej kultury. Oczywiście, można by argumentować, że wartości te są charakterystyczne dla większości demokratycznych, kapitalistycznych społeczeństw – a jednak, co podkreśla większość badaczy, to właśnie w USA rozwinęły się one w najpełniejszej, najczystszej postaci.

## 2. Evolucja języka

Związki między cechami kultury USA a pewnymi zjawiskami językowymi charakterystycznymi dla amerykańskiej anglijszczyzny łatwo zaobserwować choćby na przykładzie politycznej poprawności (*political correctness*), stanowiącej odbicie amerykańskiego ideału powszechnej równości i walki z dyskryminacją. Innym, ciekawym zjawiskiem są zmiany pisowni brytyjskich wyrazów, zmierzające do jak największego uproszczenia, uzgodnienia

---

<sup>4</sup> Por. np. E. N. Kearny, M. A. Kearny, J. A. Crandall, *The American Way. An Introduction to American Culture*, New Jersey 1984; E. Tiersky, M. Tiersky, *The U.S.A. Customs and Institutions*, New Jersey 1990; E. Fiedler, R. Jansen, M. Normanrisch, *America in Close-up*, Longman 1990; J. Baudrillard, *Ameryka*, Warszawa 1998; A. Wierzbicka, *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999; A. R. Lanier, *Living in the USA*, b.m.w., 1996; T. Hołówka, *Delicje ciotki Dee*, Warszawa 1990.



ortografii z wymową i ujednolicenia zasad pisowni, która staje się przez to krótsza i bardziej „logiczna” z punktu widzenia zdrowego rozsądku. Różnice ortograficzne między brytyjskim a amerykańskim angielskim obejmują niezwykle liczną grupę wyrazów; dotyczą między innymi końcówek typu *-re* (bryt. *centre* / am. *center*), *-our* (*humour* / *humor*), *-logue* (*dialogue* / *dialog*), a także cząstek *-u*, *-oe* i *-ae* (*mould* / *mold*; *amoeba* / *ameba*; *aesthetic* / *esthetic*). Modyfikacje brytyjskiej pisowni, zapoczątkowane w XIX wieku przez twórcę pierwszego słownika języka amerykańskiego, Noaha Webstera, związane były oczywiście z walką o niepodległość Stanów Zjednoczonych i pragnieniem podkreślenia odrębności narodu amerykańskiego. Niezależnie od globalnej sytuacji politycznej, zmiany te trwają jednak nadal. Podobnie jak każdy język żywy, amerykański angielski nieustannie ewoluuje; wykazuje jednak dużo większą niż inne języki podatność na zmiany ortografii<sup>5</sup>, które mają często z początku charakter nieformalny (np. *night* → *nite*, *light* → *lite*), lecz szybko zostają oficjalnie zaakceptowane jako formy poprawne (stało się tak np. w przypadku słów *dough-nought* → *doughnut* → *donut*, a wiele wskazuje na to, że podobny los czeka wyraz *through* → *thru*)<sup>6</sup>.

Warto więc zwrócić uwagę na kierunek zmian, który świetnie odpowiada amerykańskiej filozofii pragmatyzmu, rozwiniętej przez Charlesa Peirce’a i Williama Jamesa. Pragmatyzm amerykański wiąże się z gloryfikacją skuteczności i użyteczności, a filozoficzne rozważania znajdują odbicie w życiu codziennym: zasada wydajności (*efficiency principle*) zdaje się królować nie tylko w przemyśle (należy pamiętać, że to właśnie w USA powstała ideologia fordyzmu), lecz prawie we wszystkich dziedzinach życia. Zdaniem George’a Ritzera, stanowi to część zjawiska zwanego „makdonaldyzacją”, czyli przenoszenia zasad działania restauracji szybkiej obsługi na inne sfery ludzkiej działalności. Efektywność, będąca jednym z wyznaczników makdonaldyzacji, stała się podstawową zasadą działania nie tylko w barach *fast food*, lecz również w szeregu instytucji – na uniwersytecie, w szpitalu, domu towarowym etc.<sup>7</sup>

Przeobrażenia w dziedzinie pisowni wydają się stanowić znakomitą ilustrację pragmatycznego stosunku Amerykanów do języka, który służyć ma przede wszystkim jak najprostszemu wyrażeniu myśli. Poziom ortografii pozwala zilustrować znacznie szersze zjawisko swobodnego podejścia do normy językowej i „uświęconego” tradycją charakteru języka. Podejście takie stanowi odbicie ważnej amerykańskiej wartości kulturowej, jaką jest umiłowanie wszystkiego, co proste, praktyczne i skuteczne.

---

<sup>5</sup> Dla porównania, wystarczy zdać sobie sprawę, że w innych językach europejskich, których pisownia również mogłaby ulec znacznemu uproszczeniu, zmiany takie nie zachodzą (przykładem może być tu *ch* i *h*, *ó* i *u*, *rz* i *ż* w języku polskim, język francuski, w którym nie wymawia się dużej części liter, czy też brytyjska angielszczyzna).

<sup>6</sup> J. Smith, *The American-British British-American Dictionary For English-Speaking People*. [www.peak.org/~jeremy/dictionary](http://www.peak.org/~jeremy/dictionary). 05.05.2003.

<sup>7</sup> G. Ritzer, *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997.

Ów „brak świętości” dotyczy zresztą nie tylko samego języka, lecz również szeroko pojętej sfery tak zwanej „kultury wysokiej” (literatury, sztuki etc.). Wiąże się to z pewną cechą amerykańskiej kultury, którą chciałabym się tu zająć nieco szerzej. Choć niezwykle charakterystyczna i uderzająca niemal na pierwszy rzut oka, wydaje się ona być trudna do nazwania. Jean Baudrillard pisze o niej w ten sposób:

„W tym sensie cała Ameryka jest pustynią. Kultura jest tutaj dzika: składa intelekt i całą estetykę w ofierze poprzez ich literalną transkrypcję na język rzeczywistości (...). Tutaj nie istnieje kultura, ani kulturalny dyskurs. Nie ma ministerstwa, komisji, subwencji i promocji. Nie ma tu kulturalnego tremolo właściwego Francji, fetyszystycznego stosunku do dziedzictwa kulturowego, całej tej sentymentalnej inwokacji, która ponadto stała się dziś etatowa i protekcyjnistyczna (...). Nie występuje tu nie tylko centralizacja, lecz nawet sama idea kultywowania kultury, tak jak idea teologicznej i namaszczonej religii. Nie ma kultury kultury ani religii religii. Należałoby mówić raczej o kulturze «antropologicznej», opierającej się na wymyślaniu obyczajów i stylu życia. Tylko ona jest interesująca, tak samo jak w Nowym Jorku interesujące są tylko ulice, nie zaś muzea. W tańcu, w kinie, powieści, fikcji czy w architekturze – wszystko, co specyficznie amerykańskie, ma w sobie coś dzikiego, co nie zaznało nigdy wytartych frazesów i teatralnej retoryki naszych mieszczańskich kultur i czego nie wystrojono nigdy w kolorowe piórka wytwności”<sup>8</sup>.

Trudno byłoby chyba wskazać jednoznacznie przyczynę tego braku „fetyszystycznego stosunku do dziedzictwa kulturowego”. Niewątpliwie, wiąże się to z faktem, iż Ameryka jest krajem młodym, którego kultura nie zawiera w sobie wielowiekowej tradycji właściwej kulturze europejskiej. Ze zlepek różnych tradycji i obyczajów imigrantów przybyłych z Europy zrodziła się bowiem nowa jakość, nowa rzeczywistość kulturowa. Wydaje się jednak, że swobodne, często pozbawione „należytego” respektu podejście Amerykanów do dorobku kulturowego (zarówno własnego, jak i innych narodów), tak odmienne od europejskiego stosunku do literatury, sztuki czy historii, związane jest również z dwoma niezwykle ważnymi dla kultury USA wartościami. Pierwszą z nich jest pragmatyzm, drugą zaś – ideał równości.

### 3. Typ dyskursu – znaczenie pragmatyzmu

Przebywając przez rok w amerykańskiej szkole średniej, miałam okazję uczestniczyć w lekcjach języka angielskiego, w czasie których omawiano zarówno brytyjską, jak i amerykańską literaturę piękną. Analizę *Makbeta* Williama Szekspira nauczyciel rozpoczął od przybliżenia uczniom postaci głównych bohaterów: oto Lady Makbet mieli oni teraz, dla uproszczenia, nazywać „Lady Mac”, sam zaś Makbet został ochrzczony „Mackiem”. Gdy

---

<sup>8</sup> J. Baudrillard, op.cit., s. 134.

minął pierwszy szok, spowodowany, po pierwsze, „sprofanowaniem” klasyki i, po drugie, nieuchronnym skojarzeniem nazwy „Mac” z daniami serwowanymi w restauracji McDonald’s – przyszedł czas na próbę analizy. Wszyscy moi rozmówcy – nauczyciele, uczniowie, amerykańscy opiekunowie, nieco zdziwieni samym pytaniem, odpowiadali, że najważniejsze jest przecież, by uczniowie „polubili” omawianą lekturę oraz by treść książki zrozumiał **każdy**. Nie ma tu więc mowy o szarganiu świętości – autor bowiem jest także tylko „jednym z nas”. Takie podejście do dorobku kulturowego, wynikające ze swoistego połączenia idei powszechnej równości z amerykańskim pragmatyzmem, widoczne jest także w innych dziedzinach życia. W USA inaczej mówi się o literaturze, sztuce, historii, inaczej także (w mniej abstrakcyjny sposób) wygłasza się kazania. Wydaje się, że **istnieje tu pewien specyficzny typ dyskursu kulturalnego i naukowego**, który różni się znacznie od europejskich konwencji.

Do zilustrowania tej tezy posłużę się jednym, konkretnym przykładem: analizą wybranych fragmentów podręcznika historii, jakiego używa się w amerykańskich szkołach średnich. Spróbuję pokazać, w jaki sposób pragmatyzm i ideał równości przekładają się na dość szczególne podejście Amerykanów do wielkich postaci historycznych – i jak można badać to zjawisko, opierając się na faktach językowych.

Materiałem do analizy będzie podręcznik *Land of Liberty. A United States History*<sup>9</sup>. Aby uwydatnić pewne cechy swoiste dla kultury Stanów Zjednoczonych, dla porównania posłużę się również polskim, trzypięciotomowym podręcznikiem do historii dla szkół średnich, autorstwa Anny Radziwiłł i Andrzeja Roszkowskiego<sup>10</sup>.

Biorąc pod uwagę trudności, jakie wiązałyby się z gruntownym zbadaniem i opisem całości tekstu w obu podręcznikach, przedmiotem analizy uczyniłam przede wszystkim podpisy pod ilustracjami. Posłużyłam się też krótkim fragmentem tekstu dotyczącego życia prezydenta Theodore’a Roosevelta. Przyjmuję tutaj oczywiście, że wybrane przykłady pozwolą zobrazować pewne znacznie szersze zjawisko.

---

<sup>9</sup> J. J. Rawls, P. Weeks, *Land of Liberty. A United States History*, New York 1985.

<sup>10</sup> A. Radziwiłł, W. Roszkowski, *Historia. Podręcznik dla szkół średnich*, t. 1: 1789–1871; t. 2: 1871–1945; t. 3: 1945–1990, Warszawa 1994. Zdaję sobie oczywiście sprawę, iż w szerzej zakrojonych, szczegółowych badaniach powinno się wykorzystać i porównać cały szereg różnych amerykańskich podręczników. Wybór tej konkretnej książki związany był z trudnościami technicznymi, jakich nastęcza sprowadzenie do polski większej liczby podręczników. Sprawa komplikuje się jeszcze, gdy uświadomimy sobie, iż każdy stan USA prowadzi odrębną politykę oświatową, nie ma jednego, ogólnonarodowego programu nauczania poszczególnych przedmiotów, a w różnych dystryktach szkolnych używa się różnych podręczników. Książka *Land of Liberty* jest jednym z wielu podręczników historii używanych w szkołach średnich stanu Oregon. Mimo to, na podstawie rozmów z amerykańskimi nauczycielami, a także własnych doświadczeń z rocznego pobytu w USA mogę stwierdzić, że dobrze reprezentuje ona pewien charakterystyczny dla całej amerykańskiej kultury typ dyskursu. Ponieważ celem tej pracy nie jest analiza amerykańskiego szkolnictwa, lecz ukazanie pewnego specyficznego zjawiska językowego, pozostaje mieć nadzieję, że analizowany tu, konkretny tekst okaże się wystarczający, oczywiście przy założeniu, że potraktujemy go jedynie jako egzemplifikację szerszego zjawiska.

Teza, którą postaram się udowodnić w poniższej analizie, brzmi więc następująco:

*Podręcznik polski prezentuje bezosobowe, faktograficzne podejście do postaci historycznych, które przedstawiane są statycznie i w oderwaniu od kontekstu. W książce amerykańskiej akcent położono na działanie, dynamizm, zaś opis ilustracji pozwala zawsze umieścić oglądaną postać w kontekście historycznym. Podpisy pod zdjęciami i rysunkami zawierają też często informacje o życiu prywatnym znanych osobistości i o ich cechach charakteru. Pozwala to wnioskować o bardziej pragmatycznym traktowaniu historii i „nieoficjalnym” podejściu Amerykanów do wielkich postaci historycznych; podręcznik polski zachowuje dystans do opisywanych wydarzeń i postaci i prezentuje podejście bardziej „naukowe”.*

Na początek warto więc przyjrzeć się liczbie i rodzajowi ilustracji zawartych w obu podręcznikach (w tabeli uwzględniłam również podział podręcznika polskiego na trzy tomy).

Jak wynika z Tabeli 1, aż 190 spośród 236 podpisów ilustracji w polskim podręczniku zawiera jedynie statyczny opis faktów, ograniczonych do imienia, nazwiska, ewentualnie dat urodzin i śmierci danej postaci i pełnionej przez nią funkcji lub też nazwy przedstawionego na rysunku miejsca. Nie występują tu ani czasowniki, ani imiesłowy przymiotnikowe czynne. Ilustracje przedstawiające postaci historyczne, najczęściej w formie portretu lub zdjęcia portretowego, oderwane są od tekstu podręcznika. Typowy podpis pod zdjęciem lub rysunkiem mówi jedynie: *Napoleon Bonaparte (1769–1821), konsul, Tadeusz Kościuszko etc.*

**TABELA 1. Liczba i typ ilustracji w obu podręcznikach**

	Land of Liberty	Historia ogółem	Historia 1789–1871	Historia 1871–1945	Historia 1945–1990
Liczba stron	768	1163	406	395	362
Całkowita liczba ilustracji, z wyłączeniem map i wykresów	278	226	95	65	66
w tym:					
karykatury, plakat polityczny	15	10	4	4	2
zdjęcia i obrazy podpisane jedynie imieniem, nazwiskiem, pozycją i ewentualnie latami życia postaci i/lub nazwą geograficzną (np. George Washington; Poznań 1956; Fort Sumter)	35	190	73	57	60
średnia liczba ilustracji na stronie	0,36	0,19			

W podręczniku amerykańskim podpisy tego rodzaju stanowią rzadkość (zaledwie 35 spośród 278). Opisy ilustracji można by tu podzielić na 4 grupy:

- a) „suche fakty” (patrz wyżej),
- b) opis sytuacji, w jakiej ukazano bohatera, oraz jej ewentualnych konsekwencji,
- c) opis cech charakteru lub elementów życia osobistego postaci,
- d) opis zakończony pytaniem do ucznia.

Przykładem podpisu typu a), który – przypomnijmy – dominuje w polskim podręczniku, będzie tu *James Madison* (155)<sup>11</sup>, *John Adams* (207) czy *John D. Rockefeller, Sr.* (431).

Typ drugi, najczęściej występujący, to zdania takie jak: „*Pokazany tu został gen. Wayne, dyktujący warunki pokoju z Greenville po pokonaniu Indian w bitwie o Fallen Timbers* (205); *To spotkanie między prezydentem Rooseveltem i premierem Churchillem na statku brytyjskim zaowocowało podpisaniem Karty Atlantyckiej* (601). Podpisy tego typu towarzyszą niemal wszystkim ilustracjom w książce *Land of Liberty*. Podręcznik amerykański nastawiony jest przede wszystkim na jak najbardziej zrozumiałe przedstawienie materiału, umieszcza więc zawsze postać w określonym kontekście, pomaga zrozumieć oglądany obraz, opisuje czynność lub sytuację. Bohaterowie przedstawieni są w sposób dynamiczny, poprzez pryzmat swoich działań. W większości opisów występują czasowniki, ewentualnie imiesłowy przymiotnikowe czynne lub rzeczowniki odczasownikowe – określające nazwy czynności, co powoduje, że postacie i miejsca historyczne „nabierają życia”, stają się częścią strumienia wydarzeń.

Typ c), najciekawszy z punktu widzenia naszych rozważań, reprezentują między innymi następujące zdania: *Theodore Roosevelt był świetnym mówcą, który uwielbiał przemawiać do amerykańskiej publiczności* (489); *Lyndon B. Johnson na swoim rancho w Teksasie* (673). Wielcy bohaterowie amerykańskiej historii, a szczególnie prezydenci, ukazywani są często w sposób, który ma sugerować, iż są to „ludzie tacy jak my”, „ludzie z krwi i kości”, mający swoje zalety i wady, swoje pasje i szczególne upodobania. Zarówno podpisy ilustracji, jak i sam tekst podręcznika zawierają informacje o dzieciństwie i domu rodzinnym bohaterów, opisują ich pragnienia i aspiracje, podają też liczne anegdoty związane z poszczególnymi mężami stanu, a także powiedzenia, które stały się częścią potocznego słownictwa w czasie ich rządów.

Świetnym przykładem tego typu rozważań jest opis początków prezydentury Theodora Roosevelta, który przytoczę tu w całości:

„6 września 1901 r. prezydent McKinley odwiedził wystawę linii lotniczych Pan-American w Buffalo, w stanie Nowy Jork. Gdy McKinley witał przybyły tłum, zbliżył się do niego anarchista imieniem Leon Czolgosz (wymawiaj CHOLL-gosch). Ręka Czolgosza owinięta była w chusteczkę. W chusteczce był pistolet. Czolgosz oddał do prezydenta dwa strzały. Osiem dni później, McKinley zmarł od odniesionych ran. Czolgoszowi wytoczono proces i uznano za winnego; zginął na krześle elektrycznym.

---

<sup>11</sup> Liczby podane w nawiasach oznaczają numery stron w podręczniku amerykańskim.

Po śmierci McKinley'a prezydentem został Theodore Roosevelt. Roosevelt okazał się być najsilniejszym amerykańskim prezydentem po Abrahamie Lincolnie. Przyczynił się na wiele sposobów do rozwoju amerykańskiej polityki zagranicznej.

Roosevelt był ekspansjonistą. Wierzył, że Stany Zjednoczone powinny rozszerzyć swoją potęgę i wpływy na całym świecie. Roosevelt wierzył też, że Stany Zjednoczone powinny czynnie pomagać w rozwiązywaniu problemów międzynarodowych. Według Roosevelta, prezydent powinien być silnym i aktywnym przywódcą, kształtującym politykę zagraniczną.

### **Osobowość Roosevelta**

Poglądy Roosevelta na politykę zagraniczną wynikały częściowo z jego niezwyklej osobowości. Był osobą pełną energii i ambitną. Potrafił jednak również wykazywać się cierpliwością i zrozumieniem.

Jako młody chłopiec, „Teedie” Roosevelt często chorował i był bardzo słaby. „Teedie” to zdrobnienie, jakim nazywała go rodzina i przyjaciele. Później znany był również jako „Teddy”, choć nigdy nie lubił tego przydomka. Cierpiał na astmę, czyli na chorobę, która utrudnia oddychanie. Miał też słaby wzrok. Ponieważ dokuczali mu i bili go starsi chłopcy, Roosevelt postanowił wzmocnić swoje siły. Zaczął podnosić ciężary i trenować boksing.

W wieku dwudziestu kilku lat, Roosevelt przeniósł się z rodzinnego stanu Nowy Jork na daleki zachód Stanów Zjednoczonych. Pracował tam jako ranczer, objeżdżając okoliczny teren i polując na bizona. W późniejszych latach Roosevelt nadal lubił polowania. Polował zarówno w USA, jak i w Afryce. Pewnego razu, podczas myśliwskiego wypadu, już po tym, jak został prezydentem, Roosevelt nie chciał ustrzelić młodego niedźwiadka. Kiedy gazety opowiedziały tę historię, pewien producent zabawek stworzył wypchane zwierzątka i nazwał je «Teddy Bears»<sup>12</sup>. Były to pierwsze wyprodukowane na świecie pluszowe misie.

[W tym miejscu następuje zdjęcie Roosevelta i cytowany jest podpis: *Theodore Roosevelt był świetnym mówcą, który uwielbiał przemawiać do amerykańskiej publiczności*].

### **Kanał Panamski**

Kiedy Roosevelt został prezydentem w 1901 r., po śmierci McKinleya, denerwowało go, że niektórzy mówią o nim «Jego Przypadkowość». Czuł, że musi pokazać krytykom, że jest godny swojego urzędu. Budowa Kanału Panamskiego dawała Rooseveltowi świetną okazję, by udowodnić, że jest silnym przywódcą (...). (489–490)

Ten krótki fragment zawiera w sobie wszystkie elementy potrzebne do zilustrowania tezy o dość szczególnym podejściu Amerykanów do wielkich postaci historycznych

---

<sup>12</sup> Obecnie *teddy bear* jest w języku angielskim rzeczownikiem pospolitym, oznaczającym misia pluszowego.

(i do historii w ogóle). Prezydent Roosevelt występuje tu zdrobniale jako „Teedie” lub „Teddy”, chorowite dziecko, dla którego objęcie urzędu prezydenckiego było zniszczeniem snu o sile i władzy. Jego droga do sławy (od słabowitego chłopca, poprzez ranczera i myśliwego, aż do Białego Domu) odpowiada schematowi „od pucybuta do milionera”; zilustrowana też została anegdotką na temat genezy nazwy „miś pluszowy”. Prezentowany fragment zawiera więc następujące elementy:

- opis cech osobowości Roosevelta,
- opis jego marzeń i pragnień,
- zdrobnienie imienia,
- nawiązania do przeżyć z dzieciństwa,
- opis kariery, którą zawdzięczał swojej pracy i ambicji,
- anegdotę z życia prezydenta.

Ostatni z wymienionych przeze mnie rodzajów podpisów pod ilustracjami (typ d), czyli zdania pytające, nie występuje zupełnie w podręczniku polskim. W książce *Land of Liberty* po opisie zdjęcia lub ilustracji następuje często pytanie skierowane do ucznia, mające skłonić go do refleksji nad obejrzanym właśnie obrazem. Są to więc zdania typu: „Na tym obrazie, przedstawiającym angielskich odkrywców, duży przedmiot w kształcie dysku, widoczny na pierwszym planie, to astrolabium. Jakie inne przyrządy nawigacyjne umiesz rozpoznać?” (57); „Dlaczego, twoim zdaniem, Cortès prowadzący swoją armię na spotkanie Azteków nie został tu przedstawiony w zbroi?” (62).

Należy dodać, że opisy w formie pytań towarzyszą także prawie wszystkim mapom prezentowanym w amerykańskim podręczniku. Uczniowie muszą więc samodzielnie wyciągać wnioski o sytuacji politycznej w danym czasie, o stopniu zaawansowania działań wojennych etc.

Poniżej prezentuję listy wybranych podpisów pod ilustracjami, należących do poszczególnych typów.

### Lista 1

#### Spis wybranych opisów ilustracji typu b)

- *Ten obraz pokazuje Waszyngtona i Lafayette’a podczas inspekcji oddziałów amerykańskich w czasie niezwykle srogiej zimy w Valley Forge (138).*
- *Gen. Charles Cornwallis poddał swoją armię Waszyngtonowi w Yorktown 19 października 1781 (144).*
- *Pokazany tu został gen. Wayne, dyktujący warunki pokoju z Greenville po pokonaniu Indian w bitwie o Fallen Timbers (205).*
- *Lewis i Clark napotkali na Indian Chinook na północno-zachodnim wybrzeżu Pacyfiku (226).*
- *Ten obraz pokazuje pierwsze spotkanie między wodzem Shawnee Tecumsehem a Williamem Henry Harrisonem (236).*
- *Podczas prawie 50-letniej kariery rządowej Henry Clay był zarówno senatorem, jak i posłem z Kentucky (270).*

- *Na tej rycinie ukazano Nata Turnera, który dyskutuje o planach buntu niewolników z częścią swoich towarzyszy (296).*
- *Na tym obrazie pokazano gen. Zachary'ego Taylora, prowadzącego amerykańskie oddziały w bitwie pod Buena Vista (324).*
- *W wyborach do Senatu w Illinois w 1858 r. przeprowadzono w sumie siedem debat między Abrahamem Lincolnem i Stephenem Douglasem (345).*
- *Ten obraz pokazuje moment, gdy prezydent Garfield zostaje postrzelony przez Charlesa Guiteau. Garfield zmarł później wskutek odniesionych ran (465).*
- *John F. Kennedy na trasie swojej kampanii wyborczej, Ona, New Hampshire (667).*

## Lista 2

### Spis wybranych podpisów ilustracji typu c)

- *Dom Jeffersona, Monticello, zbudowano niedaleko Charlottesville, w stanie Virginia (230).*
- *Twórca tego obrazu starał się pokazać Jacksona tak, jak widzieli go „zwykli ludzie” (277).*
- *Theodore Roosevelt był świetnym mówcą, który uwielbiał przemawiać do amerykańskiej publiczności (489).*
- *Calvin Coolidge dorósł na farmie, ale nie wykazał zrozumienia dla problemów amerykańskich farmerów w latach 20. (557).*
- *Ciepły uśmiech i przyjazny sposób bycia Roosevelta podtrzymywały na duchu wielu Amerykanów w czasie Wielkiego Kryzysu (579).*
- *Lyndon B. Johnson na swoim rancho w Teksasie (673).*

## Lista 3

### Spis wybranych podpisów ilustracji typu d)

- *Co ten obraz, przedstawiający Quebec w roku 1642, mówi ci o życiu we wczesnych osadach Nowej Francji? (66).*
- *Ten obraz pokazuje, jak wyglądał Boston w roku 1765. Jakie aspekty życia kolonistów zostały tu ukazane? (88).*
- *Co ten obraz, przedstawiający zebranie kwaków, mówi ci o roli, jaką odgrywały kobiety w religii kwaków? (91).*
- *Ten obraz pokazuje przyjęcie po zaprzysiężeniu prezydenta Jacksona w roku 1829. Co sugeruje nam obraz, jeśli chodzi o rodzaj ludzi, którzy przyszli na przyjęcie?(273).*
- *W jaki sposób ten rysunek wyraża sprzeciw Wigów wobec Andrew Jacksona (283)?*
- *Jak myślisz, jaki jest stosunek ludzi pokazanych na tym obrazie na aukcji niewolników, do rozgrywających się wydarzeń? (293).*
- *Co ta rycina, przedstawiająca niewolników ścinających trzcinę cukrową, mówi ci o warunkach pracy niewolników? (294).*



- *Ta rodzina z Nebraski dumnie pozowała do zdjęcia przed swoim domem, pewnego słonecznego dnia roku 1866. Jakie aspekty życia na Wielkich Równinach widzisz na zdjęciu? (411).*

Analizę amerykańskiego podręcznika można więc przeprowadzić na kilku płaszczyznach językowych:

- **na poziomie stylu:** łatwo zauważyć można takie cechy charakterystyczne, jak użycie zdrobnień, brak określeń naukowych, stosunkowo prosty język, krótkie zdania, duża liczba czasowników przyczyniająca się do dynamizmu opisu;
- **na poziomie treści:** podręcznik zawiera anegdoty, fakty z życia codziennego sławnych postaci, a także opis ich cech charakteru, marzeń, odczuć etc. Warto dodać, iż opisy wydarzeń historycznych (na przykład bitew, poszczególnych etapów uchwalania amerykańskiej konstytucji itd.) przeplatają się w tekście z opisami wynalazków, takich jak piorunochron czy łódź podwodna. Oba typy opisów mają w tekście równy status – za równie ważne uznaje się bowiem znajomość faktów historycznych i towarzyszących im przemian technicznych i technologicznych. W podręczniku polskim opisy wynalazków technicznych pojawiają się jedynie w kilku oddzielnych, krótkich podrozdziałach; w trzytomowej *Historii* nie znalazłam też ani jednej anegdoty związanej z jakąkolwiek sławną postacią historyczną. Polski podręcznik nie zawiera również żadnych faktów dotyczących życia osobistego opisywanych bohaterów;
- **na poziomie formy:** jak widać z tabeli 1, podręcznik amerykański zawiera znacznie więcej ilustracji niż jego polski odpowiednik. Definicje najważniejszych pojęć zostały wytluszczone w tekście, dzięki czemu są bardziej widoczne niż w *Historii*, gdzie objaśnień trudniejszych terminów trzeba samodzielnie szukać w jednolitym tekście. Jak już wspomniałam, tekst *Land of Liberty* przeplatany jest opisem i rysunkami bądź zdjęciami wynalazków, zaś podpisy pod wszystkimi ilustracjami wiążą się zawsze logicznie z tekstem głównym.

Podejście amerykańskie cechuje więc przede wszystkim pragmatyzm. Postaci i wydarzenia historyczne opisywane są w prosty, zrozumiały (w założeniu) dla wszystkich uczniów sposób, a zarówno podpisy pod ilustracjami, jak i tekst główny odznaczają się dynamizmem i niskim poziomem abstrakcji. Uwidacznia się tu również amerykański ideał powszechnej równości: anegdoty, opisy życia codziennego i życia wewnętrznego wielkich postaci historycznych sprawiają, iż rzeczywiście stają się one „ludźmi z krwi i kości”, „ludźmi takimi jak my”. Podręcznik polski skupia się na wydarzeniach, faktach, datach i liczbach. W podręczniku amerykańskim królują ludzie: to oni właśnie kształtują historię, są wykonawcami czynności i motorem zdarzeń, odczuwają, myślą, pragną i dążą do realizacji określonych celów. Opis kariery politycznej Roosevelta, a także szereg innych, podobnych opisów zawartych w *Land of Liberty* jest odzwierciedleniem amerykańskiego ideału sukcesu, osiąganego dzięki własnej pracy i wytrwałości. W tym krótkim fragmencie tekstu widoczne

są więc właściwie wszystkie wymienione przeze mnie na początku wartości charakterystyczne dla kultury USA.

Najbardziej uderzające dla przybysza z Europy okazuje się jednak amerykańskie podejście do „świętości”: literatury, sztuki czy historii właśnie. Nazywanie prezydenta Roosevelta „Teddym”, a Makbeta „Mackiem” jest tu bowiem uzasadnione, o ile przyczynia się do lepszego zrozumienia dzieła literackiego czy wydarzeń historycznych. Postaci i wydarzenia strąca się z piedestału i umieszcza w konkretnym „tu i teraz”. Jak słusznie zauważył Baudrillard, nie ma tu kultury kultury ani „kulturalnego tremolo”. Amerykański dyskurs kulturalny charakteryzuje się przede wszystkim pragmatyzmem i odzwierciedla pragnienie równości. Równość ta oznacza zresztą nie tylko, iż każdy z wielkich bohaterów literackich i historycznych jest „jednym z nas”; w założeniu, ma ona też prowadzić do sytuacji, gdy literatura, sztuka czy historia stają się naprawdę zrozumiałe dla każdego.

## LITERATURA:

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M., *Językowy obraz świata i kultura* [w:] *Język a kultura*, t. 13, *Językowy obraz świata i kultura*, (red.) A. Dąbrowska, J. Anusiewicz, Wrocław 2000, s. 11–44.
- Anusiewicz J., *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*, Wrocław 1994.
- Baudrillard J., *Ameryka*, Warszawa 1998.
- Burszta W., *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*, Warszawa 1998.
- Fiedler E., Jansen R., Normanrich M., *America in Close-up*, Longman 1990.
- Hołówka T., *Delicje ciotki Dee*, Warszawa 1990.
- Językowy obraz świata*, (red.) J. Bartmiński, Lublin 1999.
- Kearny E. N., Kearny M. A., Crandall J. A., *The American Way. An Introduction to American Culture*, New Jersey 1984.
- Lanier A. R., *Living in the U.S.A.*, b.m.w. 1996.
- Radziwiłł A., Roszkowski W., *Historia. Podręcznik dla szkół średnich*, t. 1: 1789–1871; t. 2: 1871–1945; t. 3: 1945–1990, Warszawa 1994.
- Rawls J. J., Weeks P., *Land of Liberty. A United States History*, New York 1985.
- Ritzer G., *McDonaldyzacja społeczeństwa*, Warszawa 1997.
- Smith J., *The American-British British-American Dictionary For English-Speaking People*. [www.peak.org/~jeremy/dictionary](http://www.peak.org/~jeremy/dictionary). 05.05.2003.
- Tiersky E., Tiersky M., *The U.S.A. Customs and Institutions*, New Jersey 1990.
- Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Warszawa 1999.



*Mirostaw Strzyżewski*

## NA POCZĄTKU BYŁ... DŹWIĘK

---

Czy romantyzm może dziś jeszcze fascynować? A może romantyczne idee przynależą tylko do porządku historii? Współcześnie młodych Polaków raczej nie interesują dawne niepodległościowe hasła, martyrologia narodu poddanego opresjom państw zaborczych, mało zajmuje poświęcenie dla ojczyzny, nie poruszają gesty Konrada, dylematy hrabiego Henryka, psychiczne tortury Kordiana. Co wrażliwsze licealistki, najpewniej w skrytości ducha, marzą o szaleńczej miłości Gustawa, skłonne są też do akceptacji tajemniczej urody romantycznego pejzażu, ale bez zbędnej afektacji lub uniesień, tak charakterystycznych dla poprzednich pokoleń. Należy chyba postawić dramatyczne pytanie, czy romantyzm jeszcze żyje? A może poległ już na polu historii kultury śmiertelnie trafiony mitem Mickiewicza? Przyduszony pomnikami wieszczów narodowych? Niestety, trzeba w tym przypadku dać odpowiedź twierdzącą. Romantyzm leży na marach opasłych egzegez, podręczników i szablonowych programów szkolnych. „Gdy tu mój trup w pośrodku was zasiada / W oczy zagląda wam i głośno gada” – my jesteśmy głusi. Romantyzm umarł (czy chcą tego historycy literatury, czy też nie) w tej właśnie zmitologizowanej postaci cierpiętniczo-mesjanistycznej, w uczuciowej egzaltacji, w swych niezrozumiałych już dziś gestach i pozach. Przed wielu laty znakomity toruński filozof Henryk Elzenberg nie mógł zrozumieć, jak można cierpieć za miliony? Dlaczego więc mamy wymagać, by nasi uczniowie i studenci koniecznie identyfikowali się z romantycznym szaleństwem? Nadszedł czas gruntownych przewartościowań i obowiązek przemyślenia na nowo całej tradycji romantycznej. Należy wyrwać się możliwie prędko z zakłętego kręgu romantycznych duchów i oderwać od mickiewiczowskich fantazmatów. Nie wystarczą tylko deklaracje Marii Janion, która o to zabiega usilnie, ale w swoich działaniach literackich nie przekonuje, bo królestwo ksiąg i idei, w których znakomita uczona kosztuje, uniemożliwia dokonanie prawdziwego czynu.

Ale przecież czujemy, że bez romantyzmu nie daje się żyć, nawet we współczesnym tak pragmatycznym, technologizowanym i zdehumanizowanym świecie jakże pomoc-

nych komputerów, zidiociałych mediów, inteligentnych pocisków i wszechwładnej pop-kultury. Co w takim razie w romantyzmie jest ewentualnie trwałe, żywe, a może inspirujące, skoro wiemy już na pewno, że paradygmat narodowo-mesjanistyczny i dawne hierarchie wartości legły w gruzach? Odpowiadają na to sami młodzi ludzie chętnie uczestniczący w wykładach uniwersyteckich poświęconych romantycznej biografii, ezoteryce, pograniczu sztuk. Interesuje ich tajemnica życia i natchnienia twórczego, zajmuje sfera duchowa, romantyczny absolut, ciekawią rozliczne powiązania, jakie zachodzą pomiędzy słowem, dźwiękiem, gestem, ruchem i obrazem – a więc teatr, malarstwo i muzyka.

Romantyzm to przede wszystkim złożona, zadziwiająca i pasjonująca dla wytrwałych obserwatorów estetyka. Idee szybko wietrzeją. Stają się nieciekawe. Życie weryfikuje nawet najszlachetniejsze hasła. Pozostaje niesamowita aura niektórych tekstów, przestrzeń doznań bohaterów, poruszone przez nich nasze uczucia, pozostaje zapis romantycznego doświadczenia egzystencji i romantyczna duchowość. Estetyka romantyczna wszystko to wyraża nie tylko w fabularnej, deklaratywnej, dyskursywnej postaci, ale przede wszystkim w wytworach nieobliczalnej i niezbadanej fantazji, w kształtach, barwach, dźwiękach, w ubiorach dam, wystroju salonów, w ruchu postaci, nastroju chwili, w namiętnościach, niedopowiedzeniach, w przerażeniu nad skalnymi urwiskiem, w dreszczu emocji na rozszalałym morzu, jak w zadziwiającej kompozycji *Symfonii fantastycznej* Hectora Berliozy, w której, jeśli tylko chcemy, u s ł y s z y m y siebie, ujrzymy nasz świat, uczucia, troski, iluminacje i fundamentalne rozpoznania.

Bez wątplenia muzyka to jedna z tych dziedzin romantycznej twórczości, która ocalała w najpełniejszym i nieskażonym niemal kształcie. Jest swoistą *summą* romantycznej sztuki. Zastanówmy się przez chwilę, dlaczego tak się stało?

Otóż romantyzm przeobraził tradycyjną, wywodzącą się z poetyki Arystotelesa hierarchię estetyczną. Teoretycy romantyzmu, analizując poszczególne dziedziny sztuki pod względem formalnym i filozoficznym, zrozumieli, że źródła sztuki, bez względu na specyfikę literatury, malarstwa czy muzyki, są na dobrą sprawę wspólne. Do źródeł tych zaliczyli natchnienie płynące od Boga (Absolutu), natury lub bezpośrednio z serca oraz wyobraźnię, której granice raz na zawsze zostały otwarte i nieograniczone sformalizowanymi nakazami, regułami bądź zasadami klasycznej twórczości. Konsekwencje takiego stanowiska dla estetyki całego wieku XIX okazały się bez mała rewolucyjne. Literatura ze swym klasycznym podziałem na epikę, lirykę i dramat, cenniona dotąd najwyżej, postawiona na szczycie hierarchii sztuk – utraciła swoje uprzywilejowane miejsce. Dotąd sztuka słowa inspirowała muzykę, malarstwo i rzeźbę, nie istniał bez niej teatr, któremu daleko było do jakiegokolwiek autonomiczności. Literatura stała bez wątplenia wysoko w estetycznej hierarchii. Twórczość literacka szczególnie nobilitowała pisarza, czego nie można powiedzieć w większości wypadków o twórczości nadwornych muzyków (Mozart), kościelnych kantorów i organistów (J. S. Bach), teatralnych anteprenerów i aktorów. Dopiero czasy Norwida pozwolą dostrzec w nich prawdziwych „szukmistrzów”.

Tak więc wraz z nadejściem romantyzmu dokonały się gruntowne zmiany w estetyce i życiu społecznym, które szybko poddało się różnorodnym procesom demokratycznym. Poezja bynajmniej nie straciła wysokiej rangi, nie ujmowano jej wartości, nadal była sztuką eksponowaną, ale na przełomie XVIII i XIX stulecia obserwujemy istotne przekształcenia w dotychczas obowiązującej hierarchii. W romantyzmie literatura stała się bowiem jedną z wielu (!) równie uprawnionych dziedzin twórczości. Już niekoniecznie tą najważniejszą, ale podobnie ważką, co muzyka, malarstwo, teatr, a nawet taniec. Romantyczna idea synestezji sztuk, bezkonfliktowej współegzystencji wielu dziedzin artystycznych, spowodowała jakby ich zrównanie w hierarchii estetycznej. Pisarze – Hugo, Stendhal, Poe, Balzac, Mickiewicz, Słowacki, Baudelaire – pragnęli być również kompozytorami; kompozytorzy – Weber, Schumann, Liszt, Chopin, Wagner marzyli o poezji; malarze, jak Eugene Delacroix czy Caspar Dawid Friedrich namiętnie słuchali muzyki, która pełniła rolę swoistego stymulatora natchnienia. Jak to trafnie napisał przed laty Juliusz Starzyński – „romantyczna synteza sztuk dokonywała się w akcie twórczym genialnej jednostki, w którym wątki czerpane ze źródeł stapiały się w nową, organiczną całość”.

Muzyk stawał się poetą, a poeta bądź malarz kompozytorem. Jan Jakub Rousseau był kompozytorem, teoretykiem i krytykiem muzycznym, przede wszystkim zaś znakomitym pisarzem i filozofem. Ernst Theodor Amadeus Hoffmann to osobliwy przypadek kompozytora, dyrygenta, muzykologa i beletrysty. Znakomici kompozytorzy – Berlioz, Liszt, Schubert – pozostawili pamiętniki, dzienniki i korespondencję świadczące o niewątpliwym talencie literackim. Przykłady można tu mnożyć. Ale refleksja czy raczej marzenie (a także próby ich realizacji) o idealnym połączeniu i przenikaniu wzajemnym różnych dziedzin sztuki romantycznej nie wyjaśniają bynajmniej wzajemnej relacji pomiędzy poszczególnymi dziedzinami sztuk. Estetycy tego okresu wypracowali określoną hierarchię sztuk. Co ciekawe – uniknęli przy tym jednoznacznego wartościowania, albowiem mniej interesowali się problemem, która z dziedzin artystycznej działalności jest ważniejsza i dlaczego. Swoją uwagę skupili natomiast przede wszystkim na poszukiwaniu tej dziedziny twórczości, która byłaby najbliższa romantycznym wartościom, romantycznemu pojmowaniu świata i człowieka. Tropili ideę całości. Całości organicznej, spójnej, naturalnej. Poszukiwali estetycznego narzędzia doskonałego, z pomocą którego otrzymaliby odpowiedź na nurtujące ich pytania. Poprzez sztukę tropili prawdy o Bogu, kosmosie, świecie, naturze i człowieku. I znaleźli dziedzinę najlepiej spełniającą ich oczekiwania i marzenia. Nie była to jednak literatura, ale muzyka. Gdy prześledzimy teoretyczne pisma prawodawców romantyzmu: Wilhelma Wackenrodera, Augusta i Wilhelma Schległów, Schellinga, Ludwika Tiecka, Jean Paul Richtera, Alfreda de Vigny, Victora Hugo, Samuela Coleridge'a czy Williama Wordswortha, dojdziemy do wniosku, że muzyka uważana była niemal za doskonałe narzędzie epistemologiczne i zarazem za doskonałą formę ekspresji artystycznej.

Romantycy są zgodni co do tego, że na początku był... dźwięk, nie słowo. Nieartykułowany dźwięk jest elementem pierwotnego obrzędu. Ten dopiero przeradza się

stopniowo w dźwięk artykułowany, uporządkowany, rodzi się słowo, które współtworzy mit, a w każdym razie jest jego nośnikiem. Fascynująca romantyków relacja pomiędzy dźwiękiem i słowem, dyskusja o wzajemnej relacji pomiędzy poezją a muzyką kierują uwagę na pitagorejsko-orficką tradycję wyjaśniania istoty świata w oparciu o muzyczną harmonię. Pragnienie doskonałej harmonii, zjednoczenia z Absolutem, ujrzenia mechanizmu wszechświata, zrozumienia duszy człowieka – prowadzą z kolei do idei muzyki czystej, muzyki – jak rzecz ujmuje Carl Dahlhaus – absolutnej. Nowi kompozytorzy i teoretycy domagali się, by muzykę interpretować inaczej, nie jako sentymentalno-tkliwą „mowę serca”, ale w kategoriach niedookreślonych, metaforycznych, oderwanych uczuć *in abstracto*. Widać to u Hoffmanna, Novalisa, Schellinga i Fryderyka Schlegla. Zwróćmy przy tym uwagę, że nowy sposób mówienia o muzyce i jednocześnie nowe formy jej komponowania miały charakter buntu antymieszczkańskiego. Zupełnie podobnie rzecz rozegrała się w latach 60. XX wieku, gdy nowe formy muzyczne preferowane przez młodych wykonawców spod znaku rocka (Vanilla Fudge, Grand Funk Railroad, Ten Years After, Jimi Hendrix, Janis Joplin) nosiły wszelkie znamiona wielokierunkowego sprzeciwu: politycznego, estetycznego, kulturowego, które w całości układały się w bunt antymieszczkański i zaowocowały bez mała antymieszczkańską rewolucją o podłożu socjologiczno-egzystencjalnym w 1968 roku. Wszystko to, co było ciasne, ograniczone, spojone konwencją zarówno w okresie romantycznego buntu, jak i buntu pokolenia „dzieci kwiatów” miało charakter agresywnego wystąpienia przeciw zmartwiałej stabilizacji świata rodziców i dziadków. Dzięki zasadzie autonomii muzyka instrumentalna na początku romantyzmu, uważana dotąd za cień muzyki wokalne i muzyki programowej, za jej gorszą odmianę, zyskała rangę paradygmatu estetyczno-muzycznego z prawdziwego zdarzenia i stosunkowo szybko zaczęła uchodzić za kwintesencję muzyki w ogóle. To co dotychczas wydawało się niedostatkiem czy brakiem muzyki instrumentalnej – bezpojęciowość, asemantyczność, antyprogramowość – teraz zostało uznane za jej główne zalety. Można tu mówić bez przesady o odwróceniu na nice podstawowych pojęć, o zmianie statusu estetycznego muzyki w okresie romantyzmu.

Tak więc to muzyka stoi odtąd na czele hierachii sztuk jako dziedzina najbardziej abstrakcyjna, jako sposób bezpośredniego (w jej niektórych jednakże formach) porozumiewania się z Bogiem i wyrażania najgłębszych, najintymniejszych przeżyć człowieka. Poeci poszukują wprawdzie w wierszu-słowie ekwiwaleńtów „niewyraźnialnego”, „niewypowiedzianego”, „nieodgadnionego”, jakichś odpowiedńików tego, co najgłębsze i najtajniejsze w duszy człowieka, ale nie znajdują właściwego języka. Konrad w *Wielkiej Improwizacji* powiada: „Nieszczęsny, kto dla ludzi głos i język trudzi/Język kłamie głosowi, a głos myślom kłamie”. Konrad musi więc stworzyć pieśń, pieśń doskonałą, która jest „siłą, dzielnością” i daje „nieśmiertelność”; z jej pomocą, na skrzydłach melodii sięga do Boga, do granic poznania. Muzyka absolutna, muzyka czysta, nieskażona słowem, które ogranicza – jest marzeniem romantyków. Krasieński przekonuje, że „muzyka najwyższą jest mową ludzkości, łączącą nas z zaświatem duchów, wyrażającą wszystkie uczucia, na które słów nie mamy, na które przyczyn wynaleźć nie możemy”.

Takie wyzwanie podejmuje *musica instrumentalis*. Nie każda jednak. Chodzi o tę muzykę, która nie próbuje niczego przedstawiać z pomocą dźwięków, ale oddaje czystą duchowość, energię życia, namiętności i uczucia, inspirowane zmysły, działa narkotycznie lub oczyszczająco jak antyczna *katharsis*; bezpośrednio, bez żadnego dodatkowego i zbędnego subkodu oddziałuje na nasz umysł, zmysły i uczucia, jest połączeniem duchowości artysty i duchowości słuchacza. To estetyczna symbioza idealna, stan wewnętrznej harmonii pomiędzy nadawcą i odbiorcą. Dopiero stopień niżej stoi pieśń muzyczna jakby skażona słowem, które sugeruje lub nazywa wprost sensy i znaczenia muzycznego przekazu. Jeszcze niżej – poezja ograniczona do materii słów i języka dyskursywnego, czyli wiersz. Z poezji dopiero wypływają inne sztuki wizualne: teatr, opera, malarstwo, plastyka, taniec, gdzie muzyka ewentualnie pełni rolę inspiracji lub ilustracji.

Dla romantyków najwyższą formą estetyczną jest więc – powtórzmy – *musica instrumentalis*. To jakby artystyczna esencja. E. T. A. Hoffmann, analizując sonaty Beethovena, stwierdził: „Tylko ona [tj. muzyka instrumentalna] odrzuca pomoc, wszelką ingerencję innych sztuk (poezji) i wyraża w sposób czysty i wyłączny swą charakterystyczną istotę. Jest najbardziej romantyczną ze wszystkich sztuk; co więcej, można stwierdzić, iż jest jedyną sztuką prawdziwie romantyczną, gdyż tylko nieskończoność stanowi jej przedmiot”. Romantycznym ideałem stają się *Pieśń bez słów* Mendelssoona-Bartholdiego, koncerty skrzypcowe Paganiniego i koncerty fortepianowe Liszta, a także wspomniana tu już *Symfonia Fantastyczna* Hectora Berlioz, o której Schumann napisze znamienne słowa: „Wydaje się, jakby muzyka chciała wrócić do swych początków, kiedy to reguła ścisłej miary nie ciemniła jej jeszcze, i wznieść się na wyżyny języka wolnego od wszelkich więzów...”.

Muzyka absolutna to muzyka absolutnej wolności fantazji i wyobrażeń, dla której słowa (oraz szczytne idee) wydają się zbytecznym balastem. Nasze polskie ukochanie poezji romantycznej wywołuje w nas bunt przeciw takim uzurpacjom. Nic jednak na to nie poradzimy. To nie poezja, lecz muzyka stoi najwyżej w romantycznej hierarchii sztuk, co jako historyk literatury romantyzmu stwierdzam ze smutkiem, a jako miłośnik dzieł Chopina, Schumanna i Liszta – z radością. Muzyka absolutna, nieskażona dyskursem, duchowo czysta uwolniła się od wielowiekowej wszechwładzy słowa, a tym samym uciekła od erozji idei wyrażanych wierszem. Może warto więc w naszym przewartościowywaniu tradycji, w tym spuścizny po epoce wieszczów zwrócić baczniejszą uwagę na tę właśnie dziedzinę, która wychodzi – jak sądzę – naprzeciw współczesnym oczekiwaniom nie tylko młodych ludzi.

*Ewelina Konieczna*

## **OD EDUKACJI FILMOWEJ DO EDUKACJI KULTURALNEJ – SZKIC O ROLI FILMU W EDUKACJI KULTURALNEJ DZIECI I MŁODZIEŻY**

---

### **1. Humanistyczny wymiar edukacji kulturalnej**

W nieustającej dyskusji nad zmianami w edukacji i jej reformowaniu znaczącą rolę odgrywa również problem edukacji kulturalnej. Korzystając z doświadczeń tradycyjnej pedagogiki kultury, nowoczesnie rozumiana edukacja kulturalna uzyskuje nowy, pogłębiony wymiar oraz odwołuje się do globalnej i zintegrowanej koncepcji kultury. Tak pojmowana edukacja kulturalna nie ogranicza się do twórczości artystycznej i jej odbioru, ale obejmuje także kulturę naukową i techniczną, sferę działalności ludzkiej wyznaczonej przez prawo, moralność, stosunki międzyludzkie i pracę. Określana w stosunku do działalności szkolnej, pozaszkolnej i poszkolnej edukacja kulturalna powinna umacniać rolę kultury jako źródła rzeczywistości stwarzanej przez ludzi, jak również wzbogacać w wymiarze humanistycznym wszystkie działania człowieka.

Rozważając różne aspekty edukacji kulturalnej, Bogdan Suchodolski zwraca uwagę na rozumienie kultury w aspekcie posłuszeństwa wartościom poznawczym, artystycznym, moralnym, patriotycznym – „wartościom, dzięki którym człowiek staje się człowiekiem”, a nie utożsamianie kultury ze sposobem spędzania wolnego czasu. Autor szczególnie eksponuje humanistyczny wymiar edukacji kulturalnej, dzięki której możliwe jest umacnianie roli kultury w każdym działaniu człowieka. W rozumieniu Suchodolskiego edukacja kulturalna stanowi rodzaj edukacji permanentnej, zmierzającej do nieustannego rozwoju, przekraczania własnych osiągnięć i możliwości<sup>1</sup>.

Edukację kulturalną można także definiować, opierając jej interpretację na trzech poziomach odpowiadających trzem sposobom rozumienia kultury. Tak pojmowana

---

<sup>1</sup> Por. B. Suchodolski, *Pedagogika kultury* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykało, Warszawa 1993, s. 505–551.



edukacja kulturalna umożliwia orientację w szeroko rozumianej kulturze człowieka, przygotowuje do aktywnego udziału w kulturze symbolicznej (przez odbieranie i tworzenie komunikatów symbolicznych w różnych językach i systemach znaków) oraz uczy budowania siebie jako człowieka w świetle wartości ludzkich<sup>2</sup>. Coraz częściej problematykę edukacji kulturalnej omawia się w duchu antropologii personalistycznej oraz aksjologicznego rozumienia kultury. W takim rozumieniu edukacja kulturalna powinna zmierzać w kierunku budowania w ludziach człowieczeństwa, wychowania człowieka jako osoby w oparciu o grecką ideę paidei, gdzie kultura będzie świadomym kultem wartości wzbogacających i kształtujących człowieka<sup>3</sup>.

Nowoczesne ujęcie edukacji kulturalnej obejmuje zatem wszelkie działania intencjonalne przybliżające określone dobra – wartości konkretnym osobom: dzieciom, młodzieży, dorosłym, a także określone działania wzmacniające procesy samoedukacji, samokształcenia i samowychowania. Dzięki wprowadzeniu do wiedzy o kulturze oraz uczestnictwu w życiu kulturalnym, człowiek nabywa umiejętności oceny jej wytworów, a także ma możliwość wszechstronnego rozwoju – moralnego, poznawczego, estetycznego. Kształcenie interkulturalne i wielokulturowe umożliwia natomiast uwrażliwienie na równoważną godność kultur i podstawową więź łączącą dziedzictwo kulturowe ze współczesnością<sup>4</sup>.

Wielu autorów porusza problem zadań edukacji kulturalnej wobec przemian kultury współczesnej i zwraca uwagę na konieczność uwzględnienia codziennych doświadczeń i zainteresowań człowieka, kształtowania poczucia wolności, własnej wartości, a przede wszystkim kształcenia krytycyzmu odbioru<sup>5</sup>. W obliczu powszechnej fascynacji kulturą audiowizualną coraz częściej dostrzega się potrzebę nadania humanistycznego wymiaru nowej rzeczywistości, a szansę na ocalenie podstawowych wartości kultury może stanowić umiejętne łączenie kultury popularnej ze sztuką<sup>6</sup>. Obecnie, jak zauważa Kazimierz Żygulski, edukacja kulturalna opiera się na relacji pokoleń i na pewno odbywać się będzie w obliczu nieustannych kulturalnych konfliktów i sporów o wartości, będzie sprzyjać jednym wartościom i przeciwstawiać się innym<sup>7</sup>. Wydaje się jednak, że głównym celem nowocześnie pojmowanej edukacji kulturalnej, współ-

---

<sup>2</sup> Por. K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna wobec wpływów środków masowego przekazu – pytania podstawowe* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999 oraz K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów* [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży*, *Kongres Kultury Polskiej 2000*, (red.) B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbałec, Zielona Góra 2000.

<sup>3</sup> Por. K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów*, op.cit.

<sup>4</sup> Por. I. Wojnar, *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999.

<sup>5</sup> Por. Z. Melosik, *Edukacja i przemiany kultury współczesnej* [w:] *Edukacja kulturalna...*, op.cit.; Z. Szkuclarek, *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999.

<sup>6</sup> T. Miczka, *Audiowizualne uwarunkowania edukacji kulturalnej* [w:] *Edukacja kulturalna*, op.cit.

<sup>7</sup> K. Żygulski, *Spojrzenie na edukację kulturalną z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno-kulturalnych* [w:] *Edukacja kulturalna...*, op.cit.

nym dla wszystkich zaprezentowanych stanowisk, jest umożliwienie człowiekowi wszechstronnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego, moralnego w oparciu o aktywność twórczą i humanistyczną kulturę, będącą „miejscem spotkania i odczuwania wartości”.

## 2. Zadania edukacji filmowej w kulturze współczesnej

Upowszechnienie środków masowego komunikowania stopniowo zmienia kształt kultury współczesnej. Intensywny rozwój kultury audiowizualnej oraz mediów elektronicznych wywiera ogromny wpływ na wszystkie dziedziny życia społecznego, a także na proces wychowawczy i edukacyjny dzieci i młodzieży. Powszechny dostęp do środków masowego przekazu zwiększa znaczenie filmu i telewizji w życiu człowieka, który od najwcześniejszego dzieciństwa przebywa w świecie ruchomych obrazów. Dziecko o wiele częściej ogląda filmy niż czyta książki, od filmu rozpoczyna swoją edukację życiową przez kulturę i sztukę, w filmie poszukuje rozrywki i przyjemności, ruchome obrazy kształtują jego sposób odbioru świata.

Nieodzowną, integralną część współczesnej edukacji kulturalnej powinna stanowić edukacja filmowa, dająca możliwość kształcenia intelektualnego, moralnego, estetycznego i społecznego dzieci i młodzieży. Sztuka filmowa spełnia wielorakie funkcje w procesie wychowawczym – film, rekompensując braki rzeczywistego życia, może zapewnić odbiorcom zaspokojenie różnorodnych potrzeb duchowych i emocjonalnych. „Szansa wychowawcza sztuki zdaje się być wyraźnie powiązana z pewnymi negatywnym zjawiskami współczesnego świata i współczesnej edukacji, z niepowodzeniami wielu tradycyjnych instytucji edukacyjnych”<sup>8</sup> – zauważa Irena Wojnar. Zadaniem współczesnej edukacji filmowej powinno być stymulowanie, przez różnorodne działania edukacyjne w zakresie kształcenia i wychowania filmowego, potrzeby aktywnego i świadomego kontaktowania się z wartościowymi utworami filmowymi. Dziecko „wrzucone w okrutny świat i obłąkańcze tempo współczesnych kreskówek poddane jest nieustającemu treningowi agresji”<sup>9</sup>, dorastając z bohaterami ulubionych kreskówek będzie stale poszukiwało podobnych bohaterów i filmów łatwych w odbiorze. Nie ulega wątpliwości, że film wpływa na sferę emocjonalną człowieka i dzięki temu może przyczynić się do intensyfikacji i pogłębienia procesów poznawczych, a także do rozwoju uczuć. Edukacja filmowa jako integralny składnik edukacji kulturalnej poszerza wiedzę o świecie, kształci procesy postrzegania, myślenia, rozwija wyobraźnię, uczy krytycznego odbioru. Korzyścią płynącą z edukacji filmowej jest również wyrobienie tzw. „kultury filmowej” odbiorcy, na którą składa się doświadczenie filmowe, wiedza o sztuce filmowej i umiejętność oceny utworów filmowych<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> I. Wojnar, *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995, s. 10

<sup>9</sup> Patrz: *Przemoc na ekranie*, (red.) M. M. Hendrykowsky, Poznań 2001.

<sup>10</sup> H. Depta, *Kultura filmowa – wychowanie filmowe*, Warszawa 1979.

Audiowizualny charakter współczesnej kultury wymaga opracowania nowej koncepcji edukacji filmowej dzieci i młodzieży. Konieczne wydaje się włączenie kształcenia filmowego w ramy edukacji kulturalnej, w charakterze planowego i systematycznego procesu, umożliwiającego uczniom nabycie określonych wiadomości, umiejętności, nawyków i pewnej sprawności w posługiwaniu się nimi, a także pomagającego w zaszczepieniu uczniom, objętym tego rodzaju edukacją, określonych wartości<sup>11</sup>.

Współczesna edukacja kulturalna dzieci i młodzieży powinna prowadzić do poznania pewnych wzorów, wytworów, sposobów myślenia wynikających z określonego poziomu wiedzy, tradycji i dóbr własnej kultury (tak w zakresie węższych, jak i szerszych jej kręgów) oraz do podnoszenia poziomu kultury poszczególnych ludzi<sup>12</sup>. Pojmowana w ten sposób edukacja kulturalna łączy tradycję kultury dawnej i nowoczesnej, co ma szczególne znaczenie w momencie wchodzenia w życie społeczne i kulturalne pokolenia urodzonego w końcu XX wieku, pokolenia kształtowanego przez kulturę mediów elektronicznych. To właśnie film ma szansę stać się łącznikiem pomiędzy tradycją kultury a współczesną kulturą audiowizualną. Dzięki zagłębieniu się w materię kina młody odbiorca będzie mógł poznać mechanizm rozwoju kultury, który „polega na relacji między przeszłością a dniem dzisiejszym, rozpoznaniu we współczesności siły oddziaływania tradycji, tego co terazniejszość jej zawdzięcza i tego czy i jak jej ulega”<sup>13</sup>.

Dzieci i młodzież są bombardowane kulturą obrazkową, elektroniczną intertekstualnością obecną w reklamach, wideoklipach, grach komputerowych oraz telewizji, istnieje więc realne zagrożenie „narkotyzacją elektroniczną” młodego pokolenia odbiorców zanurzonego w rzeczywistość wytwarzaną przez maszyny. Maria Gołaszewska stwierdziła, że media będące swoistą sztuką, sztuką maksymalnego natężenia i maksymalnych napięć, niosą wolność od stereotypów, przyzwyczajzeń, tradycji, historii<sup>14</sup>. Ale jest to wolność pozorna, podobna do tej jaką daje używanie środków odurzających. Odbiorca będący w szoku multimedialnym staje się kolekcjonerem wrażeń, eksploratorem doświadczeń, zatracającym więzi ze światem realnym. Dzisiejszy odbiorca kultury jest przede wszystkim odbiorcą kultury audiowizualnej, gdzie granica pomiędzy rzeczywistością medialną a realną zaciera się, a widzowie często nie mogą odróżnić tego, co zdarzyło się naprawdę, od tego, co zostało zainscenizowane, bo świat, w którym żyjemy, sprzyja zacieraniu się granic między istnieniem postaci wykreowanych i realnych. W przekazach medialnych panuje tendencja do pokazywania rzeczywistości w sposób właściwy fikcji; powstają filmy, które w sposób realistyczny pokazują odbiorcom akcję, sprawiając wrażenie, że wszystko dzieje się naprawdę. Kształcenie

<sup>11</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976, s. 20–21.

<sup>12</sup> Por. K. Olbrycht, *Dziecko jako przyszły uczestnik kultury* [w:] *Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej*, t. 8, Katowice 1987, s. 66.

<sup>13</sup> M. Hopfinger, *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985.

<sup>14</sup> Por. M. Gołaszewska, *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów* [w:] *Estetyka a nowe media*, (red.) K. Wilkoszewska, Kraków 1999.

umiejętności odróżniania fikcji od rzeczywistości i uczestnictwa w rzeczywistości tworzonej przez media stanowi jeden z ważniejszych problemów współczesnej pedagogiki.

Zdaniem ministra kultury RP – Waldemara Dąbrowskiego – należy przywrócić w naszym kraju potrzebę obcowania z „kulturą filmową wysokiej rangi”, a „w procesie integracji Europy kino wydaje się dziedziną kultury o fundamentalnym znaczeniu”<sup>15</sup>. Potwierdzenie słów ministra można znaleźć w artykule 151 traktatu ustanawiającego Wspólnotę Europejską, gdzie zapisano – przygotowaną przez przedstawicieli środowisk twórczych krajów Unii – dyrektywę o kinematografii, dotyczącą także kultury i edukacji filmowej. We fragmentach o kulturalnej naturze filmu między innymi czytamy: „Dzieła filmowe, które są przedmiotem tej dyrektywy, odzwierciedlają tożsamość kulturalną.(...) Ich wartość kulturalna wynika z ich artystycznej jakości oraz z faktu, że odnoszą się one do systemu wartości, do stylu życia, do etyki i do modeli kulturowych odzwierciedlających tożsamość narodową i kulturowe dziedzictwo.(...) Kraje członkowskie zapewnią, że oświata filmowa stanie się ogólnie obowiązująca jako część edukacji wizualnej. Lekcje o filmie będą stanowić część wykształcenia w ramach języka ojczystego, podobnie jak lekcje literatury”<sup>16</sup>.

Zadaniem współczesnej edukacji filmowej powinno być zatem upowszechnienie, udostępnienie i uprzyśpieszenie wartościowych filmów oraz wychowanie krytycznych odbiorców, poszukujących dzieł filmowych o artystycznej jakości. W kinie europejskim nie brakuje twórców podejmujących własną problematykę w narodowej czy regionalnej stylistyce i to właśnie ich filmy mogłyby zaspokoić potrzeby kulturalne młodego Europejczyka. Mogłyby one także stać się ostoją jego odrębności i tożsamości kulturowej, a tym samym włączyć się w zakres współczesnej edukacji kulturalnej określonej z punktu widzenia *jednostki* – jako kształcenie wrażliwości na upowszechniane wartości, włączanie tych wartości w treść życia osobowego, inspirowanie i wzbogacanie osobistej kreatywności, wrażliwości i wyobraźni; z perspektywy *narodu* – w powiązaniu z poczuciem tożsamości narodowej, troską o rozwój lokalnych tradycji poszczególnych państw, ich języka, sztuki, obyczaju oraz przez pryzmat *globalnych problemów świata* – gdzie kultura odgrywałaby znaczącą rolę w dialogu pomiędzy odrębnymi cywilizacjami w duchu wzajemnego szacunku i tolerancji<sup>17</sup>.

### 3. Edukacja filmowa współczesnego pedagoga – rzeczywistość i postulaty

Na początku XXI wieku kształcenie nauczycieli nabiera nowego znaczenia, bowiem nigdy dotąd tak silnie nie dominował w kulturze przekaz audiowizualny. Wielostronne humanistyczne kształcenie nauczycieli stanowi szansę na podniesienie poziomu edukacji kulturalnej w naszym kraju. Wiedza o sztuce filmowej, wrażliwość na

<sup>15</sup> Wypowiedź W. Dąbrowskiego ministra kultury RP, „Kino” 2003, nr 1, s. 9–10.

<sup>16</sup> Cyt. za: „Kino” 2003, nr 1, s. 12.

<sup>17</sup> Zob. B. Suchodolski, *Pedagogika kultury* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, op.cit.

estetyczną warstwę filmu, umiejętność krytycznej oceny utworów filmowych sytuuje się w sferze szeroko pojętej wiedzy o kulturze współczesnej, zatem należy zadbać o kształcenie kompetencji w zakresie wiedzy o filmie wśród nauczycieli, tak by mogli zdobytą wiedzę przekazywać swym uczniom i za pośrednictwem filmu wprowadzać ich w świat kultury.

Pedagodzy (począwszy od studentów kierunków pedagogicznych, po nauczycieli uzupełniających swe wykształcenie na studiach zaocznych i podyplomowych) powinni mieć możliwość zdobywania nie tylko praktycznej i teoretycznej wiedzy pedagogicznej, ale również możliwość kształtowania swej kreatywności, wrażliwości i wyobraźni poprzez wdrażanie w zagadnienia związane z kulturą i sztuką, poprzez nowoczesnie rozumianą edukację kulturalną, stanowiącą niezbędne „wyposażenie” współczesnego pedagoga. Wyniki sondażu diagnostycznego, przeprowadzonego w 2001 roku<sup>18</sup>, dotyczącego orientacji wybranej grupy pedagogów w dziedzinie wiedzy filmowej oraz ich preferencji odbiorczych, pokazują że badani nauczyciele słabo orientują się w dokonaniach w dziedzinie filmu, niewiele wiedzą o kinie współczesnym, rzadko bywają w kinie, są konsumentami telewizji, a kino najnowsze dla większości to tzw. polskie „superprodukcje”. Nie jest to oczywiście sytuacja charakterystyczna wyłącznie dla środowiska pedagogów, można przypuszczać, że dotyczy również większego grona widzów. Coraz szersze kręgi społeczne obejmuje degradacja poziomu odbioru, wrażliwości, wartości etycznych i estetycznych. Przyczyn tego procesu jest wiele, mówi się o dominacji kultury obrazkowej, zaniku czytelnictwa, mieszanu kultury wysokiej i popularnej. Szerokie oddziaływanie mediów w tym głównie telewizji (marne seriale i telenowele, prymitywne gry i teleturnieje) przekształca widza w wygodną, mało wymagającą, unikającą wysiłku intelektualnego istotę, szukającą prostej i prymitywnej czasem nawet ordynarnej rozrywki<sup>19</sup>. Od pedagogów należałoby zatem rozpocząć edukację w zakresie sztuki filmowej, by przywrócić jej rangę i wykształcić wymagającą widownię w społeczeństwie „klientów telewizyjnych”.

Przeprowadzone badania oparte na sondażu diagnostycznym wykazały, że pedagodzy nigdy nie uczestniczący w zajęciach edukacji filmowej nie dysponują narzędziami umożliwiającymi im analizę filmów oraz ujmowanie ich jako zjawisk estetycznych. Niektórzy badani intuicyjnie czują, że film może być czymś więcej niż tylko opowieścią o ludzkich losach. Nauczyciele poddani badaniom zdają sobie sprawę z konieczności prowadzenia edukacji filmowej wśród wychowanków – tym, co ich powstrzymuje, jest świadomość nikłej wiedzy w dziedzinie sztuki filmowej oraz braku jakiegokolwiek przygotowania do prowadzenia zajęć z tego zakresu. Dlatego ważne jest, by w programie zajęć dydaktycznych w trakcie studiów pedagogicznych znalazły się przedmioty

---

<sup>18</sup> Szczegółowe wyniki sondażu omówiono [w:] E. Konieczna, *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, maszynopis pracy doktorskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach 2002.

<sup>19</sup> Por. J. Schonborn, *Równia pochyła*, „Kino” 2001, nr 10, s. 16–18.

wprowadzające nauczycieli w wiedzę o kulturze – także filmowej. Poprzez umożliwienie pedagogom zdobycia elementarnej wiedzy o filmie, o środkach filmowego wyrazu, a także uświadamianie im miejsca i funkcji filmu w kulturze uda się wykształcić w nich estetyczną wrażliwość filmową, którą będą umieli przekazać swoim uczniom i będą mogli stać się ich przewodnikami po świecie filmowych wartości.

Film, obok innych dziedzin sztuki, może stanowić dla pedagoga-humanisty stały kontekst dla podejmowanych działań dydaktycznych i wychowawczych. Wkomponowanie kultury filmowej w obszar działań pedagogicznych stanowi formę działania ukierunkowaną na wszechstronny humanistyczny rozwój człowieka. Sztuka filmowa, z różnorodnością środków filmowego wyrazu i prezentowanych wartości, powinna znaleźć swe stałe miejsce w rzeczywistości dzisiejszych odbiorców. Dyskusje i spory dotyczące zadań edukacji kulturalnej i roli kultury w świecie współczesnym nie mogą ograniczać się jedynie do postulatów w obrębie różnorodnych dokumentów, dyrektyw i programów. W obecnej sytuacji ważne jest podejmowanie przez instytucje oświatowe i kulturalne praktycznych inicjatyw, w celu zwrócenia uwagi na walory artystyczne i moralne sztuki filmowej oraz jej znaczenie w tworzeniu dorobku kulturalnego narodu. Nie można jednak zapominać, że w centrum kultury i humanistycznie rozumianej edukacji kulturalnej mieści się jednak przede wszystkim człowiek, od którego zależy wymiar i kształt rzeczywistości opartej na niezbywalnych wartościach kultury.

## LITERATURA:

- Depta H., *Kultura filmowa-wychowanie filmowe*, Warszawa 1979.
- Gołaszewska M., *Multimedia – krytyka i obrona. Esej o estetycznym statusie nowych mediów* [w:] *Estetyka a nowe media*, (red.) K. Wilkoszewska, Kraków 1999.
- Hopfinger M., *Kultura współczesna – audiowizualność*, Warszawa 1985.
- Melosik Z., *Edukacja i przemiany kultury współczesnej* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999.
- Miczka T., *Audiowizualne uwarunkowania edukacji kulturalnej* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999.
- Konieczna E., *Baśń w literaturze i w filmie. Rola baśni filmowej w edukacji filmowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, maszynopis pracy doktorskiej, Uniwersytet Śląski w Katowicach 2002.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1976.
- Olbrycht K., *Dziecko jako przyszły uczestnik kultury* [w:] *Pedagogika Pracy Kulturalno-Oświatowej*, t. 8, Katowice 1987.
- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna – pytania o cel w świetle wielości podmiotów* [w:] *Edukacja kulturalna dzieci i młodzieży, Kongres Kultury Polskiej 2000*, (red.) B. Idzikowski, E. Narkiewicz-Niedbalec, Zielona Góra 2000.

- Olbrycht K., *Edukacja kulturalna wobec wpływów środków masowego przekazu – pytania podstawowe* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999.
- Przemoc na ekranie*, (red.) M. M. Hendrykowscy, Poznań 2001.
- Schonborn J., *Równia pochyła*, „Kino” 2001, nr 10.
- Suchodolski B., *Pedagogika kultury* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna*, (red.) W. Pomykała, Warszawa 1993.
- Szkudlarek Z., *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Kraków 1999.
- Wojnar I., *Samowychowanie – humanistycznym wyborem człowieka* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999.
- Wojnar I., *Teoria wychowania estetycznego*, Warszawa 1995.
- Wypowiedź W. Dąbrowskiego ministra kultury RP, „Kino” 2003, nr 1.
- Żygulski K., *Spojrzenie na edukację kulturalną z perspektywy współczesnych dylematów aksjologicznych i społeczno-kulturalnych* [w:] *Edukacja kulturalna w życiu człowieka*, (red.) D. Jankowski, Kalisz 1999.

*Anna Drabarek*

## PRACA – NIEWOLĄ CZY WYZWOLENIEM?

---

J. Micklethwait i A. Wooldridge, znani publicyści „The Economist”, w swojej książce<sup>1</sup> określonej przez „The Financial Times” jako „jedna z niewielu rozsądnych książek z dziedziny zarządzania” stwierdzają, że w Ameryce oraz w wielu częściach Europy dochodzi do ciekawego zjawiska określanego przez nich ruchem SoHo (*single-operator home office* – domowe biuro z jednym operatorem). Z ich obserwacji wynika, że praca w obecnych czasach staje się przede wszystkim wykonywaną czynnością, a nie miejscem, do którego się chodzi. Około 43 miliony Amerykanów część swojej pracy realizuje w domu. Jedynie 12 milionów to pracownicy pełnoetatowi.

### 1. Zmiany w organizacji pracy

Co jest powodem takich zmian w postrzeganiu pracy, dlaczego ewoluuje ona właśnie w tym kierunku? Sądzi się, że w bardzo wielu przypadkach przyczyną są przemiany demograficzne, rozwój technologii oraz wysokie biurowe czynsze. Obserwowana jest jednak prawidłowość pokazująca, że ludzie są skłonni wykonywać pewną część swojej pracy w domu. Zwolennicy owych przeobrażeń stwierdzają, że praca w domu jest nie tylko wygodniejsza, ale również wydajniejsza. Badania wykazały, że w biurach, jako specyficznym miejscu wykonywania pracy, ludzie tylko połowę czasu spędzają pracując samodzielnie, a wydajność pracownika wzrasta o 15–20%, jeśli zostaje on w domu.

Jednak czy praca w domu faktycznie jest tak wydajna? Czy każdy może sprostać obowiązkom z nią związanym, czy nie wymaga to niezwykłej zdolności koncentracji i narzucenia sobie czasami nieznośnego reżimu nakazującego rezygnację z różnych przyjemnych czynności odciągających nas w domu od zaplanowanej pracy. Wprawdzie zwolennicy ruchu SoHo podają przykłady, że „wiele młodych firm, takich jak Apple,

---

<sup>1</sup> J. Micklethwait, A. Wooldridge, *Szamani zarządzania*, Poznań 2000, s. 200–201.



czy Mrs. Fields Cookies spłodzono w domowych pieleszach”<sup>2</sup>. Nie można jednak tego zjawiska określić mianem całkowicie nowego trendu, gdyż przecież tak duże, znane firmy, jak Disney i Ford także rozpoczynały swoją działalność jako firmy prowadzone z domu.

Jedno jest tu wszakże niewątpliwe, na taki model pracy mogą sobie pozwolić ci wszyscy, którzy wykonują wolne zawody, a więc artyści, pisarze, niektórzy naukowcy, konsultanci zarządzania, menadżerowie.

A co z resztą? Czy dla tej reszty praca teraz i w przyszłości okaże się nieznośnym ciężarem i niewolą, czy wyzwoleniem?

Niektórzy politycy<sup>3</sup> twierdzą, że powstaje tak zwana „klasa niepokoju”, do której należą ludzie w większości posiadający pracę, ale żyjący w ciągłym strachu o przyszłość rynku pracy dla swoich dzieci. Inni pesymistycznie prognozują „kres pracy” dla wielu zawodów i profesji, które przestaną być potrzebne w społeczeństwach rozwiniętych, ale także tych o średnim stopniu rozwoju. Nie brakuje też wieści optymistycznych, ale adresowanych jedynie do ludzi posiadających kompetencje, koncepcje i koneksje, czyli „Nowych Kosmopolitów” wedle nomenklatury Rosabeth Moss Kanter<sup>4</sup>, a nie „tubylców” z wątpliwym i nieatrakcyjnym wykształceniem.

Ów optymizm może stać się udziałem tych tylko, którzy będą umieli skorzystać ze zdobyczy nowych technologii. Pozostali, niewykształceni i nieprzeszkoleni biedacy, staną się ofiarami nowych czasów i wypadną z formalnego rejestru ludzi posiadających pracę. Ich jedyną szansą stanie się „dryfowanie od jednego do drugiego krótkotrwałego angażu”. Warto przypomnieć, że w latach 50. w Ameryce, gdy zaczęto wprowadzać automatyzację do procesu produkcji, najbardziej narażonymi na masowe zwolnienia byli czarnoskórzy robotnicy niewykwalifikowani. Historia prawdopodobnie znowu się powtórzy, a tym samym kontrast między bogatymi i biednymi jeszcze bardziej zacznie się powiększać.

J. Rifkin w swojej książce noszącej tytuł *The End of Work*<sup>5</sup> pisze tak o tym, co może się zdarzyć na rynku pracy: „W przeszłości, kiedy nowoczesne technologie zastąpiły robotników w danym sektorze, pojawiały się zawsze nowe branże, które przyjmowały pozbawionych stanowisk pracy ludzi. Dziś w trzech tradycyjnych sektorach gospodarki – rolnictwie, produkcji i usługach – zwolnienia związane z technologicznymi zmianami zmuszają miliony osób do przechodzenia na zasiłek. Jedynym rozwijającym się sektorem jest dział wiedzy, który tworzy elita przedsiębiorców, naukowców, techni-

---

<sup>2</sup> Ibidem, s. 222.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 230.

<sup>4</sup> Ibidem, s. 231.

<sup>5</sup> J. Rifkin, *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*, New York 1995.

ków, programistów komputerowych, specjalistów, nauczycieli i konsultantów. Chociaż sektor ten rośnie, nie należy się spodziewać, że zastąpi on więcej niż ułamek spośród setek milionów stanowisk likwidowanych w nadchodzących dziesięcioleciach<sup>6</sup>.

## 2. Dyspozycje moralne

Te czarne wizje pokazujące, że rynek pracy może okazać się miejscem walki o przetrwanie, stają się jeszcze bardziej pesymistyczne, jeśli zapytamy o zasady moralne, które mogłyby pomóc w uporządkowaniu tego chaosu. Wiadomo bowiem, iż biznes i moralność nie powinny się wzajemnie wykluczać, a jednak.

J. Micklethwait i A. Wooldridge piszą, że: „Z perspektywy teorii zarządzania istnieją dwa problemy związane z etyką. Pierwszy to ten, że podobnie jak w przypadku macierzyństwa i szarlotki, nikt nie ma nic przeciwko etyce. Jest ponad 500 kursów na temat etyki prowadzonych w amerykańskich szkołach biznesu, jedna z nich wysyła nawet studentów do klasztoru. Do 1995 roku mniej więcej dwie trzecie firm amerykańskich posiadało formalne kodeksy etyczne, jedna trzecia miała biura do spraw kwestii etycznych lub rzeczników praw obywatelskich. Komentatorzy tematu nie zaobserwowali, jak na skutek tego kraj ogarnęła fala etycznej aktywności. Drugi problem ma poważniejszy charakter: między tym, co ludzie mówią, a tym, co robią, istnieje rozbieżność. Jednym z najważniejszych na to przykładów jest (...) karanie „donosicielstwa”. Menadżerów, którzy starali się zgłaszać rzekome przypadki nieetycznych zachowań, wyrzucano z pracy<sup>7</sup>”.

Oczywiście zainteresowanie etyką biznesu – otwartego na nowe idee i jak wskazują cytowani już w tym artykule autorzy biznesu coraz bardziej profesjonalnego – ma swe podstawy w funkcjonowaniu kapitalistycznego wolnego rynku, który często bywa kapryśny i niełaskawy dla stosujących normy etyczne w działalności gospodarczej. Pytanie podstawowe i przez to banalne brzmi: czy łatwiej osiągnąć sukces w biznesie, stosując zasady wiarygodności i rzetelności moralnej, czy też działając jak sprytny łajdak, który korzysta z każdej okazji, trzymając się zasady uświęcającej wszelkie środki prowadzące do zysku.

Komunikacja i relacje międzyludzkie są bardzo utrudnione bez moralnej poprawności. Bowiem ten, kto chce zarządzać ludzkim działaniem, ludzką pracą, musi poczuć się współodpowiedzialny za intencje owych działań. Życie gospodarcze nie może być odgródzone i niewrażliwe na zagrożenia dobra wspólnego ze strony egoistycznych interesów jednostkowych. Nowoczesny człowiek ekonomiczny powinien organizować swoje działania między innymi w oparciu o cnoty pochodzące z dawnej moralności mieszczańskiej.

---

<sup>6</sup> Cytat powtórzony [za:] J. Micklethwait, A. Wooldridge, op.cit., s. 212.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 200.

Warto tu odwołać się do wskazań Beniamina Franklina, wywodzącego się z drobnomieszczactwa człowieka czynu i sukcesu. To on twierdził, że pozycja społeczna powinna być mierzona przede wszystkim osobistą zasługą.

„Jeżeli jakiś splendor ma już na kogoś spływać, to raczej z dzieci na rodziców, za to, że wychowali kogoś, kto się czymś wyróżnił”<sup>8</sup>.

Cnoty mieszczańskie na przełomie XIX i XX wieku zaczęto bardzo cenić. Ów okres często jest określany mianem ekspansji moralności mieszczańskiej, bowiem wartościowe pod względem etycznym stało się takie działanie, które człowiek jako jednostka osiągnął własną siłą i pracą.

W *Szkicach z socjologii religii* Max Weber<sup>9</sup> pisał, że bogactwo i dążenie do niego w założeniach religii protestanckiej może być czymś wątpliwym jedynie wtedy, gdy stanowi pokusę dla lenistwa i korzystania z grzesznych rozkoszy życia. Jeśli nasze bogactwo jest owocem wytrwałej pracy, którą wykonujemy z poczucia obowiązku, to jest ono nie tylko moralnie dozwolone, ale wręcz zalecane. Weber wygłasza tezę sprzeczną z założeniami Kościoła katolickiego, głoszącego, że praca jest karą za grzech pierworodny Adama i Ewy, a życie w ubóstwie gwarantuje zbawienie. Stwierdza mianowicie, iż ci, którzy pragną ubóstwa, są chorzy. Natomiast ubóstwo, które jest wynikiem nieróbstwa, staje się po prostu grzechem.

Poczucie obowiązku jest kategorią moralną bardzo ważną, a jednocześnie pomijaną w eudajmonizmie i hedonistycznych koncepcjach etycznych. Warto, mówiąc o obowiązku, przywołać doktrynę etyczną Immanuela Kanta opartą na założeniach skrajnego perfekcjonizmu. Podstawową kategorią jego etyki jest właśnie pojęcie obowiązku. Zdaniem Kanta, te czyny są wartościowe, które wywodzą się z poczucia obowiązku. Dobro ludzkiego czynu zależy od bezwzględnej wartości dobrej woli, to znaczy od poczucia obowiązku. Każdy człowiek posiada takie poczucie i w wyniku tego wie, jak należy postępować. Kant nie przedstawia szczegółowego kodeksu norm etycznych, w jego systemie jest tylko jedna podstawowa zasada postępowania. Brzmi ona następująco:

„Postępuj tak, abyś mógł chcieć, by максима twego postępowania stała się powszechnym prawem”.

Tę normę ogólną nazwał Kant imperatywem kategorycznym. Charakter imperatywu kategorycznego, jako ogólnej wytycznej pozbawionej świadomie szczegółowych kodeksowych załączników, decyduje o przynależności etyki Kanta do tak zwanych systemów formalnych. Kant twierdził, że czyny ludzkie inspirowane przez skłonności realizujemy bez większego trudu, gdyż są one naturalnym wyrazem naszych dyspozycji i pragnień. Działanie z obowiązku wymaga natomiast rygorystycznego wysiłku, musimy je sobie narzucać i ta praktyka naginania naszej woli do wymogów moralności

<sup>8</sup> M. Ossowska, *Moralność mieszczańska*, Wrocław 1985, s. 79.

<sup>9</sup> M. Weber, *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1983.

jest przykładem dobrej woli. A więc postępowanie z obowiązku nie jest łatwe. Obowiązek moralny jest nierozzerwalnie związany z autonomicznością ludzkiego rozumu. Normy moralne nie pochodzą od żadnych autorytetów, ani Boga, ani państwa, ani od natury świata. To człowiek w etyce Kanta urasta do roli twórcy moralności. Etyka obowiązku jest więc nierozzerwalnie związana z godnością i wolnością człowieka.

Człowiek realizujący w życiu zasady etyki obowiązku, został przez Beniamina Franklina nazwany człowiekiem godnym kredytu. Krytycy Franklina twierdzili, że są to tylko pozory cnoty. Jednakże dla osiągnięcia sukcesu w biznesie pozory nie mogły stać się wystarczające. W istocie miernikiem cnoty u Franklina jest fakt zasługiwania na kredyt. Człowiek godny kredytu staje się ideałem. W swojej autobiografii Franklin takie oto rady daje młodemu kupcowi:

„Zapamiętaj sobie powiedzenie: Dobry płatnik jest panem cudzej kieszeni. Kto znany jest z tego, że płaci punktualnie i akuratnie w terminie, do którego się zobowiązał, może w każdej chwili przy każdej sposobności korzystać z całej gotówki, jaką jego przyjaciele rozporządzają. To bywa nieraz bardzo użyteczne. Poza pracowitością i oszczędnością nic nie przyczynia się tak bardzo do awansu społecznego młodego człowieka jak punktualność i rzetelność w całym jego postępowaniu; dlatego nie przetrzymuj pieniędzy nigdy ani godziny poza termin, do którego się zobowiązałeś, aby uczyniony zawód nie zamknął ci sakiewki twego przyjaciela na zawsze.

Człowiek powinien się liczyć z najbliższymi czynnościami, które naruszają jego kredyt. Wierzyciel, który słyszy dźwięk twego młotka o piątej rano albo o dziewiątej wieczorem, uspokaja się na sześć jeszcze miesięcy; ale jeżeli widzi cię przy stole bilaradowym albo słyszy twój głos w szynku w porze, w której winienesz pracować, zareklamuje następnego dnia swoje pieniądze żądając całości, zanim będziesz mógł nią rozporządzać<sup>10</sup>.

Niezależność osobista zdobywana przez codzienne przysparzanie sobie pieniędzy dzięki takim cnotom osobistym, jak: pracowitość, dokładność, metodyczność, rzetelność, przezorność, wytrwałość, roztropność, oszczędność, umiarkowanie, zapobiegliwość, sumienność, a także ciągłym pamiętaniu o zasadzie „czas to pieniądz” były w poglądach Franklina sprawą podstawową. Cnoty przez niego wyróżnione nadawały szczególnej dynamiki ludzkiemu działaniu i jak na czasy, w których były głoszone, brzmiały awangardowo.

Rzec można, iż powstał wzorzec człowieka aktywnego, bogacącego się, którego upowszechnienie było czymś zasadniczo nowym. Z upowszechnieniem owych cnót moralnych wiązało się jednak pewne niebezpieczeństwo.

Niektórzy etycy twierdzili, że: „Cnoty te nie mają społecznego charakteru w tym sensie, że mogłyby je uprawiać Robinson na bezludnej wyspie. Przezorność, wytrwałość, zapobiegliwość nie wymagała obecności Piętaszka, a panuje powszechne przekonanie, że moralność wymaga istnienia życia społecznego (...). Wreszcie wymienione dyspo-

<sup>10</sup> Cytowane [za:] M. Ossowska, *Moralność mieszczańska...*, s. 82.

zycje, jako dyspozycje instrumentalne, mogły służyć każdemu bogu. Falszer papierów wartościowych mógł z niezwykłą wytrwałością i dokładnością doskonalić podrabiane banknoty<sup>11</sup>.

Gloryfikowane przez moralność mieszczańską dyspozycje moralne służą na pewno skuteczności działania. W prakseologii, która unika wartościowania moralnego, owe dyspozycje są niezbędne w działaniach uwieńczonych sukcesem, a człowiek, który je posiada, jest człowiekiem racjonalnie planującym swoją aktywność. Przeworność, to unikanie działań zbyt ryzykownych, czyli mających niewielką szansę na realizację.

### 3. 0 potrzebie edukacji moralnej

Niebezpieczeństwo bezkrytycznego stosowania zasad moralności mieszczańskiej zostało zauważone przez wielu filozofów i intelektualistów. Max Scheler<sup>12</sup> pisał, że natura mieszczańska jest zamknięta, ujęta w karby własnego opanowania, nieufna, asekuracyjna. Mieszczanie, mówiąc o grzechu, mają na myśli złe interesy. Ich stosunek do świata jest ciągłą kalkulacją. Pozorny egalitaryzm owych zasad wynika z resentymentu, czyli skrywanego poczucia niższości, gdyż ów bardzo eksponowany postulat równości moralnej, majątkowej, politycznej kryje w sobie pragnienie poniżenia tych ludzi, którzy stojąc wyżej, mają być zrównani z niższymi. Przeworność i ciągła kalkulacja ma swe źródło w egoizmie i niepoohamowanej potrzebie dążenia do zarobku. Można rzec, że mentalność ludzi, którzy dążą w systematyczny i planowy sposób do bogacenia się, ewoluuje w kierunku homo economicusa, czyli człowieka o nienasyconych potrzebach ekonomicznych.

W tym kontekście pojawia się również pojęcie pracy jako działalności, której wytwór jest, czy ma być, dla kogoś pożyteczny, przydatny, cenny. By pojęcie pracy mogło zyskać pozytywne konotacje, by została mu nadana pozytywna wartość moralna, musi mieć ono odniesienie społeczne. Oznacza to, że praca i jej wytwory mają przyczyniać się do pomnażania zasobów danego społeczeństwa, jego bogactwa, a tym samym wzrostu stopy życiowej obywateli. Można więc stwierdzić, że praca ma być prawem, obowiązkiem, a także sprawą honoru każdego człowieka.

Nowoczesne strategie zarządzania zasobami ludzkimi, a mówiąc innymi słowy strategie zarządzające ludzką pracą, odwołują się do humanizmu i humanizacji życia ekonomicznego. Wiąże się to nierozdzielnie z pewnym „moralnym kontraktem”, który zostaje zawarty między człowiekiem a społeczeństwem oraz między pracodawcą i pracownikiem. Elementy tego kontraktu dotyczyć mogą zarówno jakości oferowanej pracy, płacy za wykonane zadania, czasu zatrudnienia, bezpieczeństwa pracy, możliwości doskonalenia umiejętności pracownika, odpowiedniego motywowania do su-

<sup>11</sup> Eadem, *Normy moralne*, Warszawa 1970, s. 224–225.

<sup>12</sup> M. Scheler, *Resentyment a moralność*, Warszawa 1997, s. 167.

miennego wykonywania powierzonego zadania, a także możliwości awansu i współuczestniczenia w zarządzaniu firmą. W te wszystkie kontrakty i relacje jest uwikłana etyka, która ma stać na straży poprawności i sprawiedliwego traktowania zarówno pracownika, jak i pracodawcy – etyka związana z ekonomią, etyka wysiłku – mająca za zadanie stworzyć kanon poprawnego postępowania w działaniu, w tym rodzaju aktywności człowieka, której efektem jest produkt i związany z nim zysk. Wszyscy mają świadomość tego, że istnieje proporcjonalna zależność między poczuciem bezpieczeństwa na danym stanowisku pracy a wysokością płacy. Pokutujące w powszechnym mniemaniu przekonania, że w biznesie liczy się przede wszystkim szybkość i bezkompromisowość, że biznes jest amoralny, są anachroniczne.

Również porównywanie działania w biznesie do darwinowskiej walki o byt nie jest w pełni prawdziwe. Bo oto w IV i V rozdziale dzieła *The Descent of Man* Karol Darwin zawarł swoje najważniejsze rozważania nad moralnością<sup>13</sup>. Wprawdzie zakwestionował transcendentale pochodzenie moralności, ale stwierdził, iż rozwija się ona na drodze ewolucji. Oznacza to, że moralność, rozwijając się, przystosowuje się w każdym środowisku człowieka do warunków, w jakim to środowisko żyje. Można ją badać analogicznie jak rozwój gatunków istot żyjących na Ziemi. Czynnikiem wpływającym na reguły moralne jest pomyślnie życie grupy, w której one obowiązują. Przestrzegać ich należy ze względu na uczucia społeczne, które zdaniem Darwina są wspólne człowiekowi i zwierzętom. W życiu moralnym, tak jak w gatunkowym, istnieje ciągłość przejścia od zwierząt do ludzi. Według Darwina te grupy ludzkie, w których posłuch wobec reguł moralnych był większy, miały większe szanse przetrwania. Rozwój moralności był więc, jego zdaniem, postępem.

Upowszechnianie zasad moralnych w biznesie to uświadamianie tym, którzy tworzą miejsca pracy i tym, którzy w tych miejscach pracują, że działanie zgodne z zasadami odpowiedzialności, rzetelności, sprawiedliwości jest opłacalne. Właściwe rozpoznanie rzeczywistości i praw nią rządzących podpowiada nam, że działania moralne to działania dające zysk.

Edukacja moralna społeczeństwa jest sprawą bardzo ważną. Proponowane w Polsce, jako specyficznym miejscu przemian mentalnych, gospodarczych i politycznych, działania edukacyjne to między innymi upowszechnianie etyki biznesu na uczelniach ekonomicznych, a także upowszechnianie kodeksów etycznych w działających na naszym rynku firmach. To także określanie tak zwanej misji firmy, misji która niekoniecznie musi odwoływać się do cnót moralnych, ale zawsze powinna lansować wartości innego typu aniżeli zysk finansowy. Pozwala to ludziom zatrudnionym w takiej firmie patrzeć na swoje działania nie tylko w aspekcie zarabiania pieniędzy, ale również daje im możliwość motywowania tej ekonomicznej aktywności chociażby w płaszczyźnie użyteczności i odpowiedzialności.

---

<sup>13</sup> Por. M. Ossowska, *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa 1995, s. 286.

Dzięki etyce biznesu można na nowo spojrzeć na problem relatywizmu moralnego, odbudowywać pojęcie cnoty moralnej, obowiązku, męstwa i godności człowieka. Ta płaszczyzna rozważań moralnych uświadamia nam także, jak ważne są – pojęcie czystej gry w interesach oraz potrzeba doskonalenia intelektualnego i moralnego w dążeniu do samorealizacji.

## LITERATURA:

Micklethwait J., Wooldridge A., *Szamani zarządzania*, Poznań 2000.

Ossowska M., *Moralność mieszczańska*, Wrocław 1985.

Ossowska M., *Normy moralne*, Warszawa 1970.

Ossowska M., *Podstawy nauki o moralności*, Warszawa 1995.

Rifkin J., *The End of Work: The Decline of the Global Labor Force and the Dawn of the Post-Market Era*, New York 1995.

Scheler M., *Resentyment a moralność*, Warszawa 1997.

Weber M., *Szkice z socjologii religii*, Warszawa 1983.

# KOMUNIKATY–SPRAWOZDANIA

*Magdalena Siuta*

## FENOMEN PRZYJAŹNI W ŻYCIU KOBIETY I W ŻYCIU MĘŻCZYZNY

---

Gdyby zapytać współczesnego człowieka, czego oczekuje, co ma dla niego niezwykle istotną wartość, prawdopodobnie udzieliliby wielu odpowiedzi. Rozbita na wiele „małych narracji” współczesność składa się z szerokiego spektrum wydarzeń, zjawisk, rzeczy i cech mających wagę. Myślę, że należałoby się zastanowić, czy wśród nich znalazłaby się także przyjaźń? Czy w stechnicyzowanym, skomercjalizowanym świecie ona jeszcze istnieje? I, co ważniejsze, czy ludzie wierzą w możliwość jej istnienia? A jeżeli tak jest, jeżeli rzeczywiście mimo swoistego „oblędu cywilizacyjnego”, w jakim żyjemy, człowiek za przyjaźnią tęskni, pragnie jej i chciałby doświadczać jej na co dzień, to czy można wskazać jednoznacznie, co przyjaźnią jest, a co jeszcze nie lub co już nią nie jest? Co więcej, skoro – niezależnie od zapewnień feministek z tzw. Drugiej Fali o nieistnieniu różnic pomiędzy płciami, w każdym aspekcie życia od biologii poczynając, poprzez role społeczne, sposoby reagowania na świat, a na osobowościowych kończąc – mężczyźni i kobiety różnią się między sobą, czy przyjaźń przez nich definiowana, postrzegana i doświadczana jest tym samym? Czy też, kiedy kobieta i mężczyzna mówią o przyjaźni, mają na myśli dwie, całkiem odrębne rzeczywistości. Zdaję sobie sprawę z tego, że postawione wyżej pytania są zabarwione emocjonalnie. Uważam jednak, że są one dla współczesnego człowieka bardzo ważne. Istotne powinny być więc także dla nauki, która musi wychodzić naprzeciw człowiekowi i jego sprawom. W postmodernistycznej rzeczywistości prawomocne w świetle badań stają się pytania o sens i znaczenia ludzkiej egzystencji, o to, co ważne dla pojedynczego człowieka. Pytania o istotę, ową fenomenologiczną esencję.

### 1. Znaczenie różnic osobowościowych

Kobieta i mężczyzna różnią się między sobą, to dwa odrębne kosmosy. Zachodzą one co prawda na siebie, inaczej bowiem jakkolwiek koegzystencja nie byłaby możliwa, ale większość z nich pozostaje w ciągłym rozłączeniu. Jako „jednakowartościowe”



istoty, kobiety i mężczyźni budują swoje człowieczeństwo zarówno w oparciu o to, co wspólne, jak i to, co jednostkowe. Podobnie jak W. Sztander sądzę, że „kobiecość i męskość to wyraz harmonii, to światy, które się uzupełniają”<sup>1</sup>. To dwa bieguny wcale nie dychotomicznie sobie przeciwstawne, lecz dopiero razem tworzące całość, która jest jednością. I to głębokie przekonanie o różnorodności, o dwóch istniejących rozłącznościach, które uzupełniają się wzajemnie, kompensują i wzbogacają poprzez to co wyjątkowe, jest założeniem wyjściowym, na którym oparłam całą swoją pracę.

Stając wobec rzeczywistości tak bardzo nieokreślonej, różnorodnej, jaką niewątpliwie jest świat ludzkich odczuć i emocji, każdy badacz doświadcza poczucia dyskomfortu. Oto bowiem wchodzi w świat subiektywnych odczuć, różnorodnych znaczeń przypisywanych zdarzeniom. Każde zjawisko świata humanistyki jest bytem samodzielnym i niepowtarzalnym, bytem zdawałoby się nieprzekładalnym na język nauki, a jednocześnie badacz wciąż pozostaje świadomy faktu, że by jego praca miała jakąś wartość dla nauki, musi dać się przełożyć na język jednoznacznych pojęć, zrozumiałych dla wszystkich. Także i ja stanęłam przed koniecznością zdefiniowania hasła najbardziej kluczowego. Bogata literatura przedmiotu, w której niestety panuje zamieszanie definicyjne, pozwoliła mi na wydobycie najbardziej fundamentalnych cech przyjaźni. Na wskazanie tego, co ją konstytuuje.

Tak więc przyjaźń jest rodzajem miłości. Łączy więzami serdeczności, lojalności i solidarności dwie jednostki, nie zamyka im jednakże drogi do rozmaitych relacji z innymi ludźmi. Podstawą przyjaźni<sup>2</sup> jest nie tylko wspólna postawa wobec czegoś, co ważne, ale i bliskość, i serdeczność, czyli jak mówi Witwicki „potrzeba żywych objawów uczucia własnej przyjaźni”<sup>3</sup> i wzajemna troska o siebie i swoje losy, która najgłębiej wyraża się w dzieleniu się sprawami najbardziej intymnymi. Przyjaźń to więc oparta na obustronnej szczerości, zaufaniu i bezinteresowności. Nie jest to jednakże jedynie relacja smutku i powagi, lecz również wspólnego przeżywania radości i beztrudnego spędzania wolnego czasu. Jest ona pełna fantazji i polotu, nienudna. Przyjaźń jest specyficznego rodzaju głęboką miłością. Nie jest pragnieniem (namiętnością), gdyż zgodnie z propozycją Ortegi y Gasset<sup>4</sup> pragnienie ma charakter bierny i umiera natychmiast po spełnieniu. Tymczasem każda miłość, w tym i przyjaźń, to bezkresne, wieczne niezaspokojenie przejawiające się w działaniu i aktywności. Przyjaźń jest miłością równych. Przyjaźń właśnie nie jest spotkaniem ról, lecz spotkaniem dwojga. Czy jesteśmy zdolni do przeżywania przyjaźni? Miguel de Unamuno uważa, że cechą cha-

<sup>1</sup> W. Sztander, *Bieguny jedności*, „Charaktery” 1997, nr 1, s. 36.

<sup>2</sup> Koncepcja ta zaczerpnięta została z E. Tomasik, *Janiny Doroszewskiej pedagogika przyjaźni*, „Szkoła Specjalna” 1997, nr 1.

<sup>3</sup> W. Witwicki, *Psychologia uczuć i inne pisma*, Warszawa 1995, s. 280.

<sup>4</sup> Zachęcam Czytelnika do sięgnięcia do tej pozycji (Ortega y Gasset J., *Szkice o miłości*, Warszawa 1989), gdyż w piękny sposób, językiem który już dawno został zapomniany, mówi ona o miłości.

rakterystyczną człowieka, wyróżniającą go spośród świata zwierząt, nie jest rozum, ale zdolność do przeżywania uczuć. Jesteśmy w stanie nie tylko myśleć, ale i współ-z-drumim-odczuć. Dlatego też jesteśmy zdolni do przyjaźni. To jednak, czy ją w życiu znajdziemy, uzależnione jest od wielu czynników. Na szczęście mają one charakter wewnętrzny, tzn. leżą w zasięgu naszej kontroli.

Oczywiście z powyższą definicją można dyskutować. Wydaje mi się jednak, że jest ona na tyle szeroka, że obejmuje wszystkie te aspekty przyjaźni i przyjaźnienia się, które reprezentowali cytowani przeze mnie autorzy<sup>5</sup>.

Ileokroć naukowiec staje przed problemem badawczym, nierozwikłaną, nieodkrytą częścią rzeczywistości, musi odpowiedzieć sobie na kilka pytań. Po pierwsze, powinien uświadomić sobie, dlaczego interesuje go ów problem, jakie motywy nim kierują. Po drugie zaś musi zdecydować, jakie znane mu sposoby odkrywania rzeczywistości, metody uprawomocnione w nauce najlepiej nadają się do eksplorowania danego wycinka wiedzy.

## 2. Metodologia empirycznego badania

Do badań jakościowych nad fenomenem przyjaźni w życiu kobiety i mężczyzny wybrałam metodę biograficzną. Sedno tej metody stanowi „Analiza jednostkowych losów ludzkich bądź analiza konkretnych zjawisk poprzez pryzmat/w kontekście jednostkowych biografii ludzkich”<sup>6</sup>.

Człowiek jest bytem złożonym, integralnym, nie może więc uczestniczyć w spotkaniu tylko częściowo. Uczestnicy badania jakościowego holistycznie wpływają na to, co dzieje się i staje pomiędzy nimi. Otwarty wywiad pogłębiony, którą to techniką posługiwałam się podczas zbierania materiału badawczego, moim zdaniem najtrafniej pozwala na poznanie sądów, opinii oraz przeżyć respondentów dotyczących tak bardzo ważnej, fundamentalnej i intymnej sfery życia, jaką jest doświadczenie przyjaźni. Cechy charakteryzujące ten sposób zbierania materiału naukowego, czyli równość, współzależność, wspólnota, uczestnictwo i integralność<sup>7</sup> gwarantują, że zarówno badacz, jak i badany dobrowolnie uczestnicząc w interakcji, mając świadomość wzajemnej zależności i wpływu na ostateczny przebieg spotkania, przyjmują na siebie odpowiedzialność za to, co się wydarzy.

Fenomen przyjaźni w konfrontacji z cechami osobowościowymi uwarunkowanymi płcią jest dla mnie niezmiennie zjawiskiem ekscytującym i pociągającym. Zdawałam sobie doskonale sprawę z faktu, że przystąpiłam do badań z bagażem własnych do-

---

<sup>5</sup> Wśród definicji przyjaźni, które cytowałam i do których nawiązywałam w pracy magisterskiej znalazły się koncepcje: Konfucjusza, Arystotelesa, Phillip’a, Tarnowskiego, Sławińskiego, Alberoniego i Witwickiego.

<sup>6</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995, s. 48.

<sup>7</sup> Grabowska, [za:] T. Pilch, op.cit., s. 66.

świadczeń, założeń i przedrozumień. Nie mogąc się ich całkowicie pozbyć, podjęłam próbę ujęcia ich w fenomenologiczny nawias, tak by „choć postarać się usłyszeć głos z drugiej strony”. Pomocą w pojęciu, co on może oznaczać, oprócz Weberowskiego rozumienia stała się dla mnie zaproponowana przez Einfuhlunga the method of empathy. Jednocześnie cały czas świadoma byłam tego, że moja płęć i wynikające stąd specyficzne rozumienie przyjaźni wpływały nie tylko na sam przebieg rozmów, ale i na późniejszą interpretację otrzymanych informacji, opinii i sądów.

W okresie od 25 lutego do 21 maja 2000 roku przeprowadziłam dziesięć otwartych wywiadów pogłębianych, spotykając się trzynastą razy z dziesięciorgiem uczestników (pięć kobiet [respondentki A – E] i pięciu mężczyzn [respondenci F – J]), w tym dwie mężatki i dwóch żonatych, pozostałe sześć osób stanu wolnego, wszyscy z wyższym wykształceniem, w wieku od 24 do 28 lat). W zależności od osobistych preferencji respondentów rozmowy przeprowadzałam bądź to u mnie (sześć spotkań), bądź to u współrozmówcy (siedem spotkań). Poza kilkomina przypadkami nie spotkałam się z odmową odpowiedzi na pytania<sup>8</sup>. W czasie wywiadów panowała szczerza i otwarta atmosfera oparta na wzajemnym zaufaniu.

Przedstawiona na początku artykułu koncepcja przemawia za istnieniem różnic osobowościowych między kobietami a mężczyznami. Celem nadrzędnym przeprowadzonych przeze mnie badań było poznanie i zrozumienie istoty przyjaźni przez poszczególne osoby biorące udział w otwartych wywiadach pogłębianych. Celem zaś dodatkowym była próba przyjrzenia się, czy różnice w funkcjonowaniu w otaczającej rzeczywistości kobiet i mężczyzn mają swoje odbicie również w świecie przyjaźni. Wskazałam przede wszystkim na rozmowę i działanie jako główne – zróżnicowane ze względu na płęć – sposoby okazywania przyjaźni.

### 3. Podstawowe ustalenia

Psychologowie już dawno odkryli i przekonująco udowodnili, że kobiety cechuje myślenie konkretne, mężczyzn zaś abstrakcyjne. I rzeczywiście, podane przez moich współrozmówców fakty dotyczące ich przyjaźni zdają się potwierdzać to stanowisko. Wszyscy mężczyźni biorący udział w badaniu opowiedzieli mi o swoich przyjaźniach (z innymi mężczyznami), które funkcjonują bardzo dobrze bez względu na to, że przyjaciel przebywa daleko (w innym mieście, a nawet kraju) i kontakt z nim jest utrudnio-

---

<sup>8</sup> Dwukrotnie (respondentki C i E) odmówiono mi odpowiedzi na pytanie numer trzynastą [Kim są Twoi przyjaciele? W jakich okolicznościach ich poznałaś/poznałeś?], jednokrotnie (respondentka C) odmówiono mi odpowiedzi na pytanie numer dwadzieścia dwa [Co sądzisz na temat przyjaźni między kobietą a mężczyzną?], jednokrotnie (respondent G) odmówiono mi odpowiedzi na pytanie numer dziewiętnastą [Czym według ciebie jest tożsamość płciowa i co wpływa na jej kształtowanie się?] oraz również jednokrotnie (respondent I) odmówiono mi odpowiedzi na pytanie numer piętnastą [Po co są Twoi przyjaciele?].

ny. Co więcej, moi respondenci podkreślali, że przyjaźń jest raczej świadomością, zakotwiczonym w umyśle przekonaniem, pewnością, „że jakby co, to on mi pomoże, stanie na głowie, gdybym ewentualnie potrzebował pomocy” (rozmowa z respondentem G, 20.03.2000). Kobiety współzomówczyźnie – co zgadza się z teorią, że myślą one w sposób konkretny, nieabstrakcyjny, że opierają się na tym co tu i teraz – podkreślały konieczność doświadczania przyjaźni na co dzień. Gdyby poprzestać tylko na tym opisie, to nasuwające się wnioski – po pierwsze potwierdzają teorię, a po drugie pozwalają sądzić, że przyjaźnie są obecne w życiu respondentów-mężczyzn tylko nienamacalnie, że nie doświadczają oni intensywnego kontaktu z przyjacielem, że nie dają sobie nawzajem prawa do życia swym życiem. Uważne wsłuchanie się w opowiedziane historie pokazało jednak dobitnie, że oprócz „abstrakcyjnej”, mało realnej obecności przyjaciela na odległość (wyłącznie w świadomości mężczyzny) w życiu respondentów przyjaźnie są „chlebem powszednim”. To znaczy obecne są bardzo konkretnie, często codziennie (na przykład przyjaźnie respondentów z ich małżonkami), w sposób intensywny i namacalny. Jest to dla mnie ciekawe i nieco zaskakujące – do tej pory sądziłam bowiem, że to mężczyźni uznają istnienie „przyjaźni na odległość” za coś zwykłego. Opinię o tym, że przyjaźń na odległość (przy sporadycznym, niesystematycznym kontakcie, przy braku praktycznego wymiaru pomocy przyjacielowi) nie jest pierwszym skojarzeniem, gdy rozmyśla się na temat przyjaźni, wygłosił mężczyzna: „Te więzi (na odległość – M. S.) mają też inny charakter niż te nasze przyjaźnie, które funkcjonują na co dzień. Mamy kontakt między sobą i jesteśmy w stanie zaangażować się w życie tej osoby w jakiś tam praktyczny sposób. A to jest niemożliwe w wypadku kogoś, kto mieszka na stałe gdzieś daleko. Możemy dzielić się naszym życiem, poopowiadać i spotykać się od czasu do czasu, ale to nie jest to samo, co takie zaangażowanie na co dzień. Może nie odmówiłbym takiej więzi miana przyjaźni, tak jak w przypadku J. (przyjaciel mieszkający w innym mieście – M. S.), ale to nie jest to, co sobie myślę, co jakby pierwsze mi przychodzi do głowy, kiedy sobie myślę o przyjaźni” (rozmowa z respondentem J, 21.05.2000).

Generalnie rzecz można, że świat mężczyzn jest światem zhierarchizowanym. Widzą oni innych w „strukturach pionowych”, w zależnościach, w działaniu i poprzez działanie. Kobiety zaś skoncentrowane są na odbiorze świata w „strukturach poziomych”, poprzez relacje z innymi, są one bardziej skoncentrowane na osobach i ich emocjach, przeżywaniu i doświadczeniach. Respondentki w rozmowach ze mną potwierdzały ten ogólny obraz kobiecości, jaki wyłania się z literatury przedmiotu. W przyjaźni opierają się one na więzi, na postrzeganiu drugiej, bliskiej osoby przez pryzmat jej i swoich nastrojów, emocji. Zaskoczyło mnie jednak to, że mężczyźni, wchodząc w przyjaźnie, budując relacje bliskości z innymi, porzucają niejako perspektywę pionową (działania, zależności), a skupiają się bardziej na byciu z ludźmi. Podkreślali oni wagę innych osób dla ich życia, konieczność wręcz obecności przyjaciół dla zdrowia psychicznego. „Bez przyjaciół człowiek byłby kompletnie świrnięty” (rozmowa z respondentem G, 20.03.2000).

„Jestem bardzo rozmowny. No właśnie, a to podobno baby są gadatliwe” (rozmowa z respondentem H, 23.03.2000). Wielokrotnie ku memu zaskoczeniu współrozmówcy podkreślali wagę i znaczenie, a także wartość, jaką dla przyjaźni ma rozmowa. Wbrew literaturze i zawartym w niej teoriom, rozmowa nie jest wyłącznie domeną kobiet. W przyjaźni niezmiernie ważna, wręcz fundamentalna dla jej istnienia jest intymność, składające się na nią szczerść, otwartość, dawanie dostępu do siebie najpełniej i najdoskonalej<sup>9</sup> uzewnętrzniają się w rozmowie. Ten sposób komunikowania się ludzi ze sobą ma do spełnienia w przyjaźni jeszcze jedno niezmiernie ważne zadanie. Jest mianowicie chyba najlepszym i najczęściej stosowanym sposobem rozwiązywania nieuniknionych trudności czy problemów. Mężczyźni, z którymi rozmawiałam, nie rozwiązują konfliktów, jakie rodzą się na styku przyjaciół – przyjaciel, przez wycofywanie się „do jaskini”, co sugeruje, skądinąd słusznie, w swych książkach J. Gray<sup>10</sup>. Co prawda jeden z respondentów wyraźnie wskazał, że stara się moment konfrontacji, jakim jest rozmowa, odwlec w czasie. Ale nie potrafię jednoznacznie odpowiedzieć, na ile jest to zdeterminowane płcią, a na ile osobistymi preferencjami. „Ja mam taką tendencję, żeby trochę uciekać od konfrontacji, ale załatwia się to w rozmowie. Obgadywanie problemu jest istotne” (rozmowa z respondentem J, 21.05.2000).

Również problemy indywidualne, z jakimi borykają się ujęci w badaniu mężczyźni, nie są przez nich rozwiązywane w samotności, w ucieczce i odizolowaniu się. Respondenci zapraszają do poszukiwania najlepszego wyjścia z sytuacji tych, którzy są im najbliżsi – przyjaciół. O ile takie postępowanie nie dziwi w przypadku kobiet, a wręcz przeciwnie – jest czymś oczekiwanym, o tyle takie zachowanie ze strony mężczyzn powodować może pewne zaskoczenie. Wydaje mi się jednak, że wytłumaczenie takiego działania mężczyzn odnaleźć można w specyfice przyjaźni. Jest ona bowiem (jak na początku każdej rozmowy definiowali przyjaźń mężczyźni) więzią szczególnej bliskości. Szczerścią i otwartością także w tych sprawach, które są bolesne czy trudne. Myślę jednak, że fakt tak wielkiej wagi przywiązywanej do rozmowy nie świadczy o zniewieściałości mężczyzn, którzy uczestniczyli w badaniu. Gdyby bowiem poprzestawali wyłącznie na werbalizowaniu łączącej ich z innymi więzi, można by wysunąć ostrożną tezę, że „typowo męskie sposoby okazywania przyjaźni”, to jest czyny, są im obce. Tymczasem „ważne, żeby tym punktem ciężkości było coś wspólnie robionego. To nie musi być jakaś wielka rzecz. Ale też jest mi łatwiej, kiedy się koncentrujemy na czymś tam. Nie na jakimś zadaniu koniecznie, jak z M., kiedy pracowaliśmy i to nas łączyło, ale to może być wspólny wyjazd i wędrowanie” (rozmowa z respondentem J, 21.05.2000).

J. Mellibruda w doskonałym cyklu artykułów poświęconych męskości przedstawił koncepcję rozwoju tożsamości płciowej, w której kształtowaniu się niebagatelną rolę

<sup>9</sup> Pomijam w tym miejscu więź erotyczną.

<sup>10</sup> Por. J. Gray, *Marsjanie i Wenusjanki zawsze razem*, Poznań 1998; J. Gray, *Mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus*, Poznań 1996.

oprócz odseparowania się od matki, co jest zadaniem podstawowym, pełnią kontakty z innymi mężczyznami, w tym silna więź z przyjacielem<sup>11</sup>. Moi współ rozmówcy (jedynie poza respondentem G, który odmówił odpowiedzi na pytanie dotyczące tożsamości płciowej) podkreślali znaczenie kontaktów z otoczeniem (wpływ społeczny, w tym również ze strony innych mężczyzn) w procesie kształtowania się tożsamości płciowej. Ale tylko jeden z nich (J) jako bezpośrednie źródło wskazał osobę przyjaciela będącego wzorem zachowań w stosunku do płci przeciwnej, które zgodnie z koncepcją Mellibrudy są dziedziną, w której wyraża się męska tożsamość.

Wydawać by się mogło, że skoro mężczyźni generalnie bardziej skoncentrowani są na działaniu, a kobiety na emocjach i przeżyciach, to dożgonność jako cechę konstytutywną przyjaźni podkreślać będą raczej kobiety, gdyż szybciej ustają wspólne działania niż dzielenie się emocjami i uczuciami. Nie wydaje mi się jednak, by refleksje, jakie nasunęły się po lekturze wywiadów, pozwalały na wyciąganie sugerowanych wyżej wniosków. O dożgonności jako cesze przyjaźni wprost opowiedziało mi tylko dwoje respondentów (E i H). Kobieta i mężczyzna. Pozostałe osiem osób przedstawiło „przyjaźnienie się do grobowej deski” jako wartość fakultatywną. To znaczy taką, która może zaistnieć, ale nie jest cechą niezbędną, by relację między dwojgiem nazwać można było przyjaźnią.

Mimo że zarówno kobiety, jak i mężczyźni rozmawiają i działają wspólnie z przyjacielem, to wydaje mi się, że w przypadku osób, z którymi przeprowadzałam wywiady, da się zauważyć pewną prawidłowość. W czasie wolnym z przyjacielem można robić rozmaite rzeczy. Te, na które ma się akurat ochotę, jak i te, które wymagają tego, by je w danej chwili wykonać. Jednakże najbardziej ulubionym zajęciem kobiet w czasie wolnym jest swobodna rozmowa przy kawie i ciastku. Miejsce spotkania (kawiarnia czy dom) uzależnione jest od osobistych preferencji respondentek. „Jestem domatorka całą gębą i wolę zacisze domowego kątku” (rozmowa z respondentką A, 10.03.2000). Rozmowa dająca możliwość skupienia się na przyjacielem, jego doznaniach i przeżyciach. Mężczyźni mimo wszystko lepiej czują się w swoim żywiole, jakim jest działanie, wspólnota doznań. To oni z przyjacielem jeżdżą na narty (H), chodzą po górach (F, I, J), gotują coś (G).

Skoro kobiety są w swoich potrzebach, sposobach poznawania rzeczywistości i funkcjonowania w niej bardziej skoncentrowane na emocjach, przeżyciach, doznaniach; skoro to one lepiej potrafią wczuć się w uczucia bądź sytuację drugiej osoby, to można przypuszczać, że przyjaźnie, jakie zawiązują, rodzą się w inny sposób niż te, które budują mężczyźni. Zaczątkiem przyjaźni, fundamentem, na którym wzniesie się jej gmach, byłoby więc dzielenie się uczuciami, doznaniem, sposobem reagowania na otaczającą rzeczywistość. Tymczasem z opowieści o przyjaźniach, jakie naszkicowały

---

<sup>11</sup> J. Mellibruda, *Mężczyźni w poszukiwaniu tożsamości*, „Świat Problemów” 1995, nr 10; idem, *Odgrywanie męskiej roli*, „Charaktery” 1997, nr 3.

uczestniczki wywiadów, tak głębokie dzielenie się sobą (na poziomie już nie tylko faktów, sądów czy opinii, ale osobistych doświadczeń właśnie) ma swoje miejsce dopiero w ugruntowanej już przyjaźni. Intymne dzielenie się to kolejny etap budowania ścisłej, serdecznej relacji. Bo przyjaźń – według kobiet z którymi rozmawiałam – rozpoczyna się w sposób, który akcentowali również mężczyźni, od wspólnoty działań, robienia czegoś razem, działalności na jakimś polu.

Stereotypy, schematy poznawcze istnieją realnie. I wydaje mi się, że nie są one czymś negatywnym, bo jak dowodzi w swych badaniach psychologia społeczna, są one czymś niezbędnym, co pozwala człowiekowi na sprawne, chociaż nie zawsze racjonalne<sup>12</sup> działanie. W umysłach kobiet – jak wynika z literatury – codzienna styczność z mężczyznami i związane z nimi doświadczenia wykształciły obraz typowego, przeciętnego mężczyzny. Również w umysłach mężczyzn istnieje coś takiego jak schemat, obraz typowej kobiety. Kiedy moi respondenci-mężczyźni mówili o kobietach i ich sposobach przyjaźnienia się, okazywania przyjaźni, o tym, co dla kobiet jest istotne i charakterystyczne, to wskazywali na cechy, takie jak uczuciowość, głębokie dzielenie się przeżyciami, „wygadywanie się” jako sposób funkcjonowania w przyjaźni. W oczach jednego z respondentów (H) to kobiety posiadają większą niż mężczyźni, bardziej uświadomioną, a przede wszystkim wcześniej objawiającą się potrzebę posiadania przyjaciela. Kiedy zaś respondentki opisują męskie podejście do kwestii przyjaźni, to wskazują na ich nastawienie na zadaniowość, wspólną pracę, wykonywanie czegoś z tą drugą osobą. Według jednej z rozmówczyń (B) mężczyźni nie oczekują od kobiet wyrażania przyjaźni przez słowo pisane (karteczki, listy), gdyż ten sposób okazywania więzi jest według nich charakterystyczny dla kobiet. Zgodnie ze stanowiskiem uczestniczki A mężczyźni są w przyjaźni (ale nie tylko, także w każdym innym aspekcie swojego życia) bardziej konkretni, wyrażający przywiązanie nie słowem – „to kobiety są bardziej elokwentne” (rozmowa z respondentką A, 10.03.2000) – ale czynem, pomocą praktyczną.

Podjmując się próby naukowego opisu fenomenu przyjaźni, stanęłam wobec problemu przyjaźni między kobietą a mężczyzną. Wydaje mi się bowiem, że zjawisko to pojmowane jest zbyt jednostronnie i bardzo jednoznacznie<sup>13</sup>. Czymże więc w swej istocie jest ta przyjaźń? Czy jest to wymysł i pragnienie niemożliwe do realizacji? Czy też może istniejąca realnie, zdarzająca się ludziom w każdym wieku rzeczywistość? Respondenci, z którymi rozmawiałam (poza jednym przypadkiem – mężczyzna), sądzili, że przyjaźń mieszanopłciowa jest nie tylko możliwa, ale – co więcej – jest czymś do prawidłowego funkcjonowania psychicznego człowieka niezbędnym. Zdarzać się może w każdym miejscu i czasie. Dla nastolatków jest doskonałą szkołą tego, jak „żyć

<sup>12</sup> Psychologia coraz częściej podkreśla, że człowiek nie jest istotą racjonalną, ale racjonalizującą.

<sup>13</sup> Funkcjonująca społecznie konotacja męskiego stwierdzenia: To moja przyjaciółka jest jednoznaczna – opisuje relację o zabarwieniu erotycznym.

druga połowa świata”. Bezpiecznym miejscem, w którym uczą się sposobów wyrażania przyjaźni, pojmują, jakie znaczenie jest jej przypisywane. Dla ludzi wkraczających w dorosłość jest to wyzwanie i błogosławieństwo. Szansa spojrzenia na otaczające problemy z innej perspektywy. Perspektywy obcej nawet najlepszemu, najbliższemu przyjacielowi tej samej płci. Jak wskazywali współrozmówcy, jest ona trudna i wymaga od obojga dużo większego wysiłku niż w przypadku przyjaźni monopłciowych. Konieczności znalezienia wspólnego języka, uwzględnianego w zachowaniu, bo przyjaciel z powodu różnic osobowościowych inaczej reaguje, do czego innego przywiązuje wagę. Dodatkową trudnością, na którą uwagę zwracali respondenci, są różnice oczekiwań. Kiedy jedna strona „oczekuje czegoś więcej niż układu czysto przyjacielskiego” (rozmowa z respondentem J, 21.05.2000).

Nie jest dobrze, jak wskazała jedna ze współrozmówczyń, kiedy w okresie naturalnego poszukiwania partnera na życie jedynym przyjacielem jest dla kobiety mężczyzna, a dla mężczyzny kobieta. Jeżeli nie są zainteresowani sobą w odniesieniu do wspólnej przyszłości w małżeństwie lub nieformalnym związku, to, gdy oprócz siebie nawzajem nie będą ich z innymi ludźmi tej samej płci łączyły silne, przyjacielskie więzy, „z tego mogą wyjść dość trudne emocjonalnie rzeczy”, z takiej relacji bliskiej, ale bez zobowiązań” (rozmowa z respondentką D, 8.03.2000). Każdy człowiek potrzebuje w czasie, gdy poszukuje kogoś na „życie całe, na długą drogę w dal”, bliskich relacji z przedstawicielami tej samej płci. Kobiety potrzebują przyjaciółek, z którymi będą mogły dzielić się tym, co fascynuje ich w mężczyznach. Mężczyźni zaś potrzebują przyjaciół, by opowiadać o tym, co pociąga ich w kobietach. Jeżeli zaś przyjaciel przeciwnej płci jest jedyną osobą, „dookoła której kręci się cały świat”, to naturalne jest, że w wyniku bliskości narodzą się intymność i pragnienie, by związać się z tym człowiekiem na całe życie.

Nie jest jednak tak, że każda przyjaźń mieszanopłciowa skazana jest na trudy i niepowodzenia. Większość respondentów wskazywała, że sposobem rozwiązania może być, czasami nieco bolesne bądź w odczuciu przyjaciół sztuczne, wspólne ustalenie pragnień, oczekiwań i wyznaczenie granic.

Przyjaźń, będąc silną więzią wewnętrzną łączącą dobrowolnie dwoje ludzi, różni się zawsze jednak w zewnętrznych sposobach wyrażania, sposobach, w jakich ją sobie nawzajem okazujemy. Z rozmów wyłaniają się następujące czynniki, które jako główne, choć pewnie nie jedyne, determinują przyjaźń. Są to mianowicie: kultura, wiek, płeć, a także wychowanie. W zależności od tego, w jakim kręgu kulturowym przyszło nam żyć, a co za tym idzie, jakie normy społeczne poprzez wychowanie przekazuje nam socjalizujące społeczeństwo, ludzie różnie okazywać będą sobie przyjaźń. Szczególnie uwidacznia się to po nałożeniu innego czynnika, jakim jest płeć. W kulturze północnoamerykańskiej, przesiąkniętej strachem przed homoseksualizmem, mężczyźni pozbawieni praktycznie zostali możliwości zewnętrznego, publicznego okazywania sobie wzajemnego przywiązania i ciepła. Dla porównania w niektórych plemionach indiańskich przyjaciele nie tylko polują razem czy się bawią, ale chodzą, trzymając się za ręce, czy też mieszczą się wspólnie. Płeć, determinując niektóre cechy osobowościowe, a także



sposoby funkcjonowania w świecie różnicuje również sposoby okazywania sobie wzajemnej przyjaźni. Kobiety skupiają się raczej na wspólnym, emocjonalnym przeżywaniu problemów i radości. Mężczyźni z kolei dają sobie nawzajem dowody przyjaźni, zapraszając się do wspólnego wykonywania czegoś, do pracy, wspólnych zadań i aktywności. Wiek wpływa raczej na sposoby wykorzystania wspólnie spędzanego czasu, na jego bardziej lub mniej intensywne przeżywanie. Im człowiek starszy, jak podkreślali rozmówcy, tym bardziej „ograniczony” obowiązkami, jakie dźwiga, to one wpływają na to, co robi się wspólnie z przyjacielem. Jednocześnie niektórzy uczestnicy wywiadu wskazywali na to, że przyjaźnie zawierane w okresie młodzieńczym, nastoletnim są bardziej niestabilne, chwiejne emocjonalnie i częściej też się rozpadają. Przyjaźnie ludzi dorosłych cechuje większa dojrzałość i stabilność. Mimo niepowodzeń są one w stanie trwać niezachwianie.

Starając się nakreślić obraz przyjaźni obecnej w życiu respondentów, prosiłam również o podanie kilku cech charakteryzujących sylwetkę przyjaciela. Wśród najczęściej wymienianych, niezależnie od płci współrozmówcy, na pierwszym miejscu znalazła się wyrozumiałość pojmowana nie tylko jako gotowość do przebaczenia, ale i realne wybaczenie win czy zranień, jakich się doświadczyło od przyjaciela. Jak zaznaczyła jedna z respondentek: „Jeśli ty się na mnie, dajmy na to, nieraz zawiedziesz w układzie przyjacielskim, to też jest potrzebne. Bo potem dochodzenie do porozumienia, wyjaśnianie służy wzmocnieniu przyjaźni i jest bardzo potrzebne na przyszłość. Chociażby do unikania podobnych sytuacji”. Chodzi bowiem nie o to, by w ogóle nie doświadczać zranień (jesteśmy tylko ludźmi i upadek wpisany jest w naszą naturę), ale by trudności popychały przyjaciół do jeszcze większej miłości, troski i chęci wspólnego pokonywania problemów. Drugą pożądaną cechą przyjaciela jest, wedle moich rozmówców, wierność oparta na lojalności. To właśnie najczęściej brak tej cechy, niedotrzymanie sekretu, ujawnienie tajemnicy, czy wreszcie zdrada, jest najczęściej wymienianą przyczyną zerwania, zakończenia przyjaźni. Od przyjaciela oczekujemy także odpowiedzialności za czyny, słowa, za wzajemną więź. Nie może być tak, że tylko jedna strona dba o łączącą dwoje relację. Jeśli nie będzie wzajemnego zaangażowania, taka przyjaźń prędzej czy później obumrze. Wśród pozostałych, równie istotnych cech przyjaciela, znaleźć można szczerłość. „Szczerzy aż do bólu. Aż aż aż łzy stają w oczach. I on wie, że ma prawo powiedzieć, bo ja dałam mu to prawo. I mówi. Szczerze wypowiada swoje myśli”. (Rozmowa z respondentką B, 29.02.2000). Rolą przyjaciela nie jest okłaskiwanie i przytakiwanie. Jeśli zrobiło się coś złe, coś nie tak, jeśli nie ma się słuszności, to przyjaciel jest tym, który ma największe prawo do zwrócenia uwagi, to on „szczerze mówi, co myśli, i nie boi się, że może przez to stracić przyjaźń” (rozmowa z respondentką B, 29.02.2000). Również poczucie humoru jak też niekonwencjonalność działania (kreatywność w wynajdywaniu sposobów, by okazać przyjacielowi troskę oraz to, że nam na nim zależy, że jest dla nas kimś ważnym i bliskim) dość często wskazywane były jako cechy istotnie wyróżniające przyjaciela spośród innych ludzi (znajomych, kolegów, kumpli).

„Kto myśli, że wszystkie owoce dojrzewają w tym samym czasie co poziomki, nic nie wie o winogronach”. Sądzę, że to ciekawe stanowisko Paracelsusa można śmiało odnieść do fenomenu przyjaźni. Jeżeli w swym najgłębszym przekonaniu człowiek myśli, że wszystkie przyjaźnie są tym samym, to tak jakby nie zauważał, że oprócz poziomek są również i wiśnie, i jabłka, i winogrona, a wszystkie noszą nazwę owoców. Bo z przyjaźniami chyba jednak w jakimś stopniu jest tak, że są na tyle odmienne, różnorodne, przebogate, iż niezwykle trudno jest jednoznacznie podać, czym one są. Każdy człowiek żyje w świecie realnym, w twardej, dającej się dotknąć, zobaczyć i zmierzyć rzeczywistości. Ale jednocześnie, i jest to umiejętnością wyłącznie ludzką, potrafi osiągnąć sfery marzeń, wyobrażeń, ducha, tego co nieuchwytnie. Wydaje mi się, że przyjaźń podobnie jak miłość, koleżeństwo, braterstwo funkcjonuje na styku obu tych światów. Bo jest ona z jednej strony pojęciem abstrakcyjnym, pragnieniem czy marzeniem człowieka, jakąś jego wizją, wyobrażeniem, ale nie jest niezauważalna. Przejawia się bardzo namacalnie w słowie, dotyku, pomocy. Jest jednocześnie czymś wzniosłym i bardzo realnie w życiu codziennym, zwykłym, szarym, zwyczajnym obecnym. Więc czym jest przyjaźń?

#### 4. Próba generalizacji

Kiedy trzy lata temu zainspirowana rozmową na temat przyjaźni rozpoczynałam badania, wydawało mi się, że spróbuję chociaż uchylić rąbka tajemnicy, że podglądnę przyjaźń tak bardzo konkretnie w życiu konkretnych osób. Byłam wtedy przekonana, że kobiety i mężczyźni, którzy w tak wielu sferach życia różnią się między sobą, będą postrzegać, definiować, nadawać znaczenie tej serdecznej więzi międzyludzkiej w całkowicie odmienny sposób. Po przeprowadzeniu badań jakościowych już tak bardzo tej różnicy – w nazwijmy to ogólnie sposobie przyjaźnienia się – nie jestem pewna. Z dziesięciu rozmów, które przeprowadzałam na przestrzeni trzech miesięcy 2000 roku, wyłonił się wielowątkowy obraz przyjaźni. Pozwolę sobie zauważyć, że dla tych dziesięciu osób przyjaźń jest czymś niezwykle istotnym, czymś co odgrywa znaczącą rolę w ich życiu. Oczywiście dobór badanych do otwartych wywiadów pogłębionych był jak najbardziej celowy. Jednakże wybierałam osoby raczej w oparciu o sprawdzoną wiedzę na temat tego, czy mają przyjaciół i czy zechcą się swymi nieraz bardzo osobistymi i bolesnymi doświadczeniami podzielić, niż w oparciu o to, jak wielkie znaczenie ma przyjaźń w ich życiu. W tym miejscu można by więc zastanowić się, czy jest to tylko szczęśliwy zbieg okoliczności, czy też faktycznie przyjaźń jest tak istotna dla życia człowieka. Osobiście skłaniałabym się raczej ku stanowisku drugiemu. Przyjaźń – wpływa to już z samej istoty tego zjawiska – jest czymś niezwykle cennym, dobrym, czymś czego wszyscy ludzie powinni doświadczać. Skłonna jestem nawet twierdzić, że nikt z nas nie został powołany do samotności i wszyscy jesteśmy wezwani do życia w bliskich, serdecznych i intymnych relacjach z drugimi.

Podstawą wszelkiej przyjaźni jest obustronna chęć. Myślę, że twierdzenie takie można zaryzykować, bowiem z przebogatego wachlarza sposobów rodzenia się, poja-

wiania się przyjaźni, jakie w rozmowach przedstawiali respondenci, to właśnie cecha związana z wolną wolą uwidaczniała się najbardziej. I faktycznie niezależnie od tego, czy początek przyjaźni jest całkowicie kontrolowany przez świadomość, czy też raczej staje się niejako „poza” nią, kontynuowanie przyjaźni – bądź nie – jest kwestią decyzji. Ale – co podpowiadało kilkoro współrozmówców – ciekawe jest, że nie jest to jednorazowy akt, lecz ciągle, codzienne, czasami bardzo mozolne trudzenie się. Bo przyjaźń, jak mi się wydaje, jest z jednej strony beztroską, ale z drugiej strony to ciężka praca, tym bardziej wymagająca wyrzeczeń, że napotyka na ciągły opór egoizmu, jaki kryje się w każdym człowieku.

Wielorakie propozycje okazywania przyjaźni, jej manifestowania przedstawione przez uczestników wywiadu pozwalają na wysunięcie tezy, że przyjaźń jest twórczością. Jest ona według mnie ciągłym zaproszeniem dla człowieka do tego, by wyzbywał się utartych przyzwyczajęń, rutyny, schematyzmu w działaniu, a w zamian za to, by w przyjaźni i poprzez przyjaźń poszukiwał inspiracji do wyrażania siebie.

Czyż jednak nie jest tak, że ludzie zbyt łatwo przeceniają przyjaźń? Czy rzeczywiście ma ona w sobie moc przemieniania otaczającej rzeczywistości? I wreszcie, czy nie da się bez niej funkcjonować? Z obrazu jawiącego się po lekturze opowieści o przyjaźni wysnuć można według mnie wniosek, że przyjaźń jest w życiu niezbędna, potrzebna jak chleb i woda.

Kwestią sporną może być, jak sądzę, jedynie to, co kto przyjaźnią nazywa. Wszak – jak w rozmowie zaznaczył jeden z respondentów – „nawet przyjacielem na co dzień można się zmęczyć” (rozmowa z respondentem I, 28.03.2000), a jednocześnie kilkoro współrozmówców wskazywało na stałą obecność przyjaciela w ich otoczeniu (współmałżonka, współmałżonki).

Przyjaźń jest w jakimś sensie, co pokazywali rozmówcy, odpowiedzialnością za siebie nawzajem. Za to, co człowiek uczyni z młodzieńczymi ideałami, porywami serca. Jest ciągłym przypominaniem, że „trzeba od siebie wymagać”. Że trzeba ku sobie wzajemnie wychodzić, burząc to, co jak mur staje pomiędzy przyjaciółmi.

Dzięki dobroci i zaufaniu moich respondentów wprowadzona byłam w świat bardzo intymnych, drogocennych przeżyć. Za ich zgodą starałam się odkryć najbardziej fundamentalne prawdy, ich prywatne prawdy o przyjaźni. I mimo tego że każdy z nich opowiadał o niepowtarzalnych doświadczeniach, skłonna jestem przychylić się do twierdzenia, że przyjaźń jest jednak wartością uniwersalną. Na tyle uniwersalną, że kiedy różni ludzie mówią – przyjaźń, to nie opisują sobie tylko znanej, niedostępnej dla innych rzeczywistości, ale mówią o czymś, co zrozumiałe jest dla każdego.

Zdaję sobie sprawę z faktu, że jako człowiek, w którego życiu są obecne serdeczne i bliskie więzy przyjaźni z czworgiem osób, przystąpiłam do badań nad przyjaźnią obciążona багаżem własnych poglądów, przedrozumień i sposobów interpretacji. Mimo usilnych starań nie byłam w stanie przedstawić historii o przyjaźni w obiektywny sposób, ponieważ – i jestem o tym całkowicie przekonana – obiektywne historie o przyjaźni nie istnieją. Rozmowy, jakie toczyłam z respondentami, były rozmowami

skażonymi zarówno ich, jak i moją subiektywnością. Wierzę jednak głęboko, że nie jest to ich zubożeniem, ale wręcz przeciwnie – są one dowodem na to, że przyjaźń, rozmowy o niej, dzielenie się doświadczeniem może być ubogaceniem równoprawnych uczestników rozmowy, jakimi w ostateczności są badacz i badany.

## LITERATURA:

- Alberoni F., *O przyjaźni*. Instytut kultury, Warszawa 1994.
- Crabb L., *Mężczyźni i kobiety. O tym jak cieszyć się tym, co nas różni*, Warszawa 1994.
- Golińska L., *Cztery temperamenty i jeszcze płeć*, „Charaktery” 1998, nr 3.
- Graff A., *Niebezpieczne związki. O Marsjanach, Wenusjankach oraz o tym czego Allan Bloom nie usłyszał od swoich studentów*, „Res Publica Nowa” 1997, nr 9.
- Gray J., *Mężczyźni są z Marsa, kobiety z Wenus*, Poznań 1996.
- Griffin E., *Język przyjaźni*, Warszawa 1994.
- Karczewski W., *Mózg kobiety, mózg mężczyzny*, „Charaktery” 1997, nr 8.
- Kastory B., *Płeć mózgu. Amerykańscy naukowcy znaleźli dowody na to, że mózgi kobiet i mężczyzn pracują inaczej*, „Wprost” 1995, nr 10.
- Kranas G., *Sukcesy kobiet i mężczyzn: ich uwarunkowania i konsekwencje*, „Przegląd Psychologiczny” 1995, nr 2.
- Kuryło E. Urban K., *Zróznicowanie języka kobiet i mężczyzn w świadomości współczesnych Polaków*, „Język Polski” 1996, z. 2.
- Łuczak E., *Były sobie dwie płcie*, „Res Publica Nowa” 1994, nr 6.
- Mandal E., *Kształtowanie się tożsamości płciowej*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1996, nr 2.
- McGinnis A., *Sztuka przyjaźni, czyli jak zbliżyć się do ludzi, na których ci zależy*, Warszawa 1991.
- Mellibruda J., *Mężczyźni w poszukiwaniu tożsamości*, „Świat Problemów” 1995, nr 10.
- Mellibruda J., *Odgrywanie męskiej roli*, „Charaktery” 1997, nr 3.
- Mikulska J., *Tożsamość kobiety i mężczyzny w cyklu życia*, Poznań 1996.
- Moir A. Jessel D., *Płeć mózgu*, Warszawa 1993.
- Nosal Cz., *Męski, żeński*, „Wiedza i Życie” 1992, nr 8.
- Od kobiety do mężczyzny i z powrotem: rozważania o płci w kulturze*, (red.) Brach-Czaina J. Trans Humana, Białystok 1997.
- Olechnicki K., *Między Rambo a mięczakiem. Tożsamość mężczyzny wobec wyzwania feminizmu*, „Odra” 1996, nr 7–8.

- Oliviero A., Mainardi D., *Po prostu inne. O różnicach w budowie mózgu pań i panów*, „Forum” 1995, nr 25.
- Ortega y Gasset J., *Szkice o miłości*, Warszawa 1989.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1995.
- Phillipe M. D., *O miłości*, Kraków 1995.
- Pietkiewicz B., *Przyjaźń to zwierzę żyjące parami*, „Polityka” 2000, nr 7.
- Pospiszyl K., *Psychologia kobiety i psychologia mężczyzny*, „Problemy Rodziny” 1997, nr 3.
- Ruszkowski M., *Kultura języka a płęć*, „Język Polski w szkole dla klas IV–VIII” 1997, nr 98, r. 4, z. 4.
- Sękowska M., *Różne drogi rozwoju tożsamości kobiet i mężczyzn*, „Problemy Rodziny” 1998, nr 2.
- Siany K., *Dylematy dualizmu płci w świetle wybranych koncepcji teoretycznych*, „Problemy Rodziny” 1995, nr 4.
- Sztander W., *Bieguny jedności*, „Charaktery” 1997, nr 1.
- Weininger O., *Płęć i charakter*, Warszawa 1994.
- Witwicki W., *Psychologia uczuć i inne pisma*, Warszawa 1995.
- Wojciszke B., *Czego chcą mężczyźni od kobiet i vice versa*, „Charaktery” 1997, nr 4.
- Wojtasik Z., *Mężczyźni pilnie poszukiwani*, „Rzeczpospolita” 1997, nr 114.

*Jacek Gądecki*

## UCZYĆ ARCHITEKTURY?

---

Architektura jest wszechobecna, trwała i łatwa do zaobserwowania. Trudno więc nie dostrzec, że Polska stała się olbrzymim i chaotycznym placem budowy. Wzrost zaamożności sprawił, że pojawiły się także nowe wymagania i upodobania. Następstwem tego stała się niewątpliwie zmiana techniczna – jakość architektury w sensie technicznym jest wyższa. Widać jednak gołym okiem, że obok postępu technicznego nie nastąpił równoległy i powszechny wzrost kultury architektonicznej<sup>1</sup>. Za oknem autobusu nadal widać małe wytwórnie tralek i gotowe betonowe ogrodzenia zwieńczone lwimi głowami. Brak kultury architektonicznej łączy się z bałaganem i postępującym niszczeniem polskiego krajobrazu kulturowego, czyli tego wszystkiego, co nas otacza, co widzimy za oknem i z czym zmuszeni jesteśmy obcować. Mało kto zdaje sobie sprawę, że należący do niego, na mocy prawa, kawałek tego krajobrazu nie jest wyłącznie jego własnością, z którą może robić wszystko.

Niniejszy komunikat jest próbą opisu polskiej architektury i krajobrazu kulturowego, jaki pojawia się przed nami podczas spacerów za miasto, za oknami autobusów czy pociągów. Analiza ta prowadzi do pytania: czy nie nadszedł czas, by architektury uczyć najmłodszych? Wprowadzenie tego typu scenariuszy okazuje się niezwykle istotne dla indywidualnego rozwoju dziecka, ale również dla kondycji środowiska i kultury. Nauka architektury okazuje się inspirującym wyzwaniem, kształtującym postawy estetyczne i obywatelskie.

---

<sup>1</sup> W całej przestrzeni, na wszystkich jej poziomach architektura nie jest tylko działaniem technicznym, ale prezentuje świat ludzkich dążeń, wartości, stając się czytelnym tekstem kultury. Dwie sfery: kultura i cywilizacja – pozostają nierozłączne i nabierają szczególnego znaczenia w odniesieniu do architektury współczesnej. Cywilizacja, stanowiąc o materialnym i organizacyjnym wymiarze współczesności, nie jest świadoma przeszłości ani ciekawa przyszłości w dłuższej perspektywie. Tę świadomość posiada natomiast sfera kultury, a w jej ramach filozofia i antropologia P. Winskowski, *Kultura ponowoczesna i cywilizacja postindustrialna* [w:] *Uwarunkowania kulturowe architektury wobec przemian cywilizacyjnych końca XX wieku*, (red.) P. Winskowski, Kraków–Warszawa 2002, s. 8.

## 1. Architektura i komunikowanie

Traktowanie architektury jako masowego środka przekazu zdaje się być nadużyciem – czas gotyckich katedr odszedł w niepamięć. Słuszne jest jednak stwierdzenie, że cechy przekazu masowego, charakteryzujące współczesne media, odnoszą się także do sfery współczesnej architektury. Architektura – tu trzeba zgodzić się z Umberto Eco – jest na pewno wypowiedzią 1) nakłaniającą, 2) niezauważalną i 3) funkcjonującą w warunkach rynkowych. Te cechy wypowiedzi architektonicznej są istotne z kilku względów. Przede wszystkim uzasadniają, dlaczego winniśmy się zajmować architekturą. Budynki, układy architektoniczne i urbanistyczne wywierają na kulturę swój ważny (nakłaniający) i jednocześnie niezauważalny wpływ: architektura łagodnie zmusza nas do postępowania w zgodzie z założeniami, wskazówkami i funkcjami zaprogramowanymi przez twórcę, jednocześnie odzwierciedla poziom kulturowy społeczeństwa. Jak ujął to kiedyś Winston Churchill: „my kształtujemy budynki, a one kształtują nas”. Stąd konieczność łączenia w sobie wątków kulturowych i cywilizacyjnych w taki sposób, by architektura została zrozumiana przez użytkowników, inwestorów. Forma – mówi Eco – nie może być funkcjonalna, jeśli brak odpowiednich procesów kodyfikacyjnych. Spójrzmy na sytuację z południa Włoch, opisywaną przez autora:

„Ludność [...] nagle obdarzona łazienkami i splukiwanymi ustępami, a przyzwyczajona do załatwiania potrzeb fizjologicznych w polu i nie przygotowana na cudowne pojawienie się muszli toaletowych używała tych muszli jako płukarek na oliwki. Zawieszano na nich siatki, na których kładziono oliwki, a potem spuszczano wodę i myto owoce”<sup>2</sup>.

Podkreśliłmy raz jeszcze ważne przesłanie: akt komunikowania przy pomocy architektury przyczynia się do zmiany, ale architekt musi kształtować swoje formy w taki sposób, by mogły funkcjonować w świetle innych kodów odbioru, by były zrozumiałe niezależnie od konkretnego momentu historycznego. Tylko „pasożytowanie” na innych, zwłaszcza antropologicznych kodach, gwarantuje prawdziwą „funkcjonalność” i trwałość architektury. Zamknięcie się w ramach specyficznego kodu architektury jest równoznaczne z zerwaniem z kulturą jako całością, oznacza porozumiewanie się tylko w ramach „ograniczonego słownika”, a nie języka, z jego nieskończonymi możliwościami komunikacyjnymi. Architektura – zauważa w kontekście architektury postmodernistycznej Charles Jencks – jako język jest „znacznie bardziej giętka niż język mówiony i łatwo poddaje się wpływom szybko przemijających kodów. Budynek może stać 300 lat, lecz co dziesięć lat zmienia się sposób, w jaki ludzie go odbierają i używają”<sup>3</sup>. Architektura nie będzie zrozumiała dla użytkownika, jeżeli zaneguje się metaforyczny poziom znaczenia (niekonwencjonalny, osobisty, dosłowny i nieokreślony),

<sup>2</sup> U. Eco, *Funkcja i znak (Semiologia architektury)* [w:] idem, *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa 1971, s. 288.

<sup>3</sup> Ch. Jencks, *Architektura postmodernistyczna*, Warszawa 1987, s. 48.

a będzie koncentrować się tylko na racjonalnych i ekonomicznych aspektach projektowania:

„Gdy ktoś pragnie zmienić lub przynajmniej wpłynąć na gusty i zachowanie w danej kulturze – jak pragnęli to zrobić architekci moderniści – najpierw musi się nauczyć języka danej kultury. Architekt modernista w roli działacza społecznego mógłby osiągnąć lepsze efekty, gdyby przeanalizował popularne domy we wszystkich ich odmianach i sposób, w jaki odzwierciedlają one różne modele życia”<sup>4</sup>.

## 2. Krajobraz kulturowy

Fascynacje modernizmem i nowymi materiałami: betonem i szkłem, przełożone na możliwości gospodarki PRL (a niejednokrotnie wspierane przez pomysłowość w interpretowaniu tradycyjnego budownictwa), dały w efekcie zabudowę terenów podmiejskich niesamowitymi konstrukcjami: wpięty betonowymi kostkami, a obecnie (efekt jo-jo?) pseudodworami, zamkami z basztami i wreszcie domami o fantazyjnie zaprojektowanych dachach. Masowa skala tych zjawisk przyczynia się do zniszczenia architektury regionalnej i krajobrazu kulturowego Polski.

Analiza najpopularniejszych form budownictwa w Polsce – projektów gotowych – pozwala zauważyć pewne generalne cechy, którymi kierują się indywidualni inwestorzy w tworzeniu swoich domów. Przede wszystkim rzuca się w oczy bardzo duża skłonność do indywidualizacji projektów, która wykracza nawet poza ramy prawa. Właściciel domu za wszelką cenę pragnie podkreślić swój status i odmiennosc. Uznając własność ziemi za nadrzędną wartość, nie jest w stanie pogodzić się z narzuconymi mu (prawnie bądź projektowo) standardami. Niechętnie powierza „sвій dom” specjalistom. Dopiero od niedawna bardziej świadomi klienci decydują się na zakup gotowych domów realizowanych przez developerów w ramach całych spójnych osiedli. Powszechne jest jednak inne podejście do budowy, które można nazwać „bohaterskim” – dom staje się kolejnym, po magnetowidzie i telewizorze (początek lat 90.) oraz samochodzie (koniec lat 90.) symbolem statusu. Marzenia o „własnym kawałku podłogi” stają się coraz bardziej powszechne, zwłaszcza, że coraz większa jest oferta projektów gotowych oraz dostępność materiałów. Co jednak zaskakujące – Polacy nie ufają firmom przygotowującym domy „pod klucz”. Podejście „bohaterskie” łączy w sobie z jednej strony elementy sentymentalne (w zgodzie z popularnym w kraju hasłem na temat trzech powinności mężczyzny) z działaniami bohaterskimi (zdobywanie materiałów, okazjonalne zakupy działki itp.). Obserwując takie zachowania, możemy dojść do wniosku, że budowa domu traktowana jest jeszcze przez Polaków w kategoriach wydarzenia dziejowego, łączącego pokolenia i rodziny. Dom pozostaje w świadomości inwestora „gniazdem rodzinnym”, „siedzibą rodową”. Liczne nawiązania do stylu

---

<sup>4</sup> Ibidem, s. 54.



dworu, budowa domów piętrowych (z możliwością wydzielenia mieszkania na piętrze dla dzieci) – wszystko to zdaje się potwierdzać takie podejście do budowania. Polacy odczuwają silną potrzebę odbudowania więzi łączących człowieka z miejscem zamieszkania, nie dostrzegając jednocześnie, że rzeczywistość zmusza do mobilności. Silne poczucie indywidualności oraz niechęć do życia we wspólnotach sąsiedzkich manifestują się nazbyt rozwiniętym decorum i preferowaniem budownictwa jednorodzinnego, wolno stojącego, nawet jeśli działki pozostają niewielkie.

Kolejną kwestią, która zastanawia socjologów i antropologów społeczno-kulturowych, jest na pewno niedostatek przestrzeni publicznych i społecznych na podmiejskich osiedlach. Forma budownictwa, która sprzyjałaby powstawaniu więzi społecznych, jeszcze nie zaistniała: osiedla nie stanowią spójnej całości. To raczej szeregi odosobnionych budynków, które nigdy nie mogą stworzyć całości. Jaki pisze architekt Paweł Wład Kowalski: „A przecież nie o to chodzi, by odróżniać dom wyłącznie poprzez indywidualizację samej elewacji, ale o to, by stał się on jednym, niepowtarzalnym miejscem w całości, aby niepowtarzalne było jego otoczenie, a przez to sam był niepowtarzalny”<sup>5</sup>. Przykładem braku przestrzeni publicznej pozostają również coraz popularniejsze w większych miastach „gated communities” – ulokowane za płotami i bramami monitorowane osiedla<sup>6</sup>. Zresztą, niezależnie od stopnia kontroli, kontakty na polskich osiedlach ograniczają się w praktyce do znajomości z rodziną zza płotu. Utrata przestrzeni publicznych sprawia, jak zauważają na podstawie obserwacji amerykańskich suburbiów planiści, architekci i naukowcy, że niezdolność nawiązywania kontaktów stała się jednym z kluczowych problemów współczesności. Mieszkańcy starają się „wypełnić pustkę wywołaną brakiem kontaktu z ludźmi, który ogranicza ich sposób życia”<sup>7</sup>. Wywołuje to jeszcze poważniejsze konsekwencje. Brak miejsca publicznego, służącego poznaniu, przeżywaniu i zwykłej zabawie sprawia, że ludzie zamykają się we własnych domach. Przenosiny do suburbiów to ruch odśrodkowy ustanawiający nowe, bardzo cienkie granice i podziały społeczne, oddzielające od siebie grupy o zupełnie odmiennych charakterystykach społeczno-ekonomicznych, które wybierają inne dzielnice mieszkaniowe. Z czasem te cienkie granice stają się zupełnie wyraźne. Wyliminowany zostaje poziom publiczny, a centrum przeniesione zostaje do domu, który:

„staje się substytutem dóbr publicznych i jednocześnie centrum rozrywki. Mieszkaniec czerpie swoje doświadczenia społeczne z miejsca pracy, a przede wszystkim ze sposobu, w jaki ludzie zachowują w telewizji. Życie zanadto skupione na własnym domu może prowadzić do unikania kontaktów z ludźmi, do strachu przed nimi. Strachu, który opiera się na lęku przed różnicami. Socjolog Rich Sennett ostrzega, że «lu-

<sup>5</sup> W. Kowalski, *Małe zespoły mieszkaniowe*, „Murator” 1998, nr 6 (150), s. 80.

<sup>6</sup> M. Lewicka, *Ludzie w przestrzeni*, „Charaktery” 2003, nr 5, s. 21.

<sup>7</sup> G. Berry, *Amerykańskie przedmieścia. Bliżej niż myślisz*, „Architektura i Biznes” 2000, nr 12 (99), s. 55.

dzie, którzy mieszkają w izolowanych społecznościach są upośledzeni w rozwoju. Przykre doświadczenia i stereotypy, które zakorzeniły się w pamięci, nie dają się zwerfifikować». W izolacji przedmiść można wychować się z komfortową świadomością, «jest taki, jak ja»<sup>8</sup>.

Istotnym powodem tego procesu jest przede wszystkim stan świadomości inwestorów, czyli społeczeństwa pozbawionego za sprawą marnej edukacji minimalnego choćby przygotowania do odbioru i oceny jakiejkolwiek działalności mającej związek ze sztuką – w tym również architektury. Stąd zaspokajanie naturalnych potrzeb estetycznych poprzez coś w rodzaju paranoicznej, współczesnej architektury ludowej z jej lukami, cudacznymi dachami, kilometrami balustrad ze wspomnianymi betonowymi tralkami i krasnalami na trawniku...

### 3. Uczyć architektury?

Odpowiedź wydaje się oczywista – tak. Pytanie tylko, kogo należy jej uczyć? Uczenie architektury studentów tego kierunku nie jest wystarczająco dobrym rozwiązaniem. Oglądając nasz krajobraz kulturowy, znając realia prawne i wreszcie poziom wiedzy przeciętnych użytkowników musimy zdawać sobie sprawę, że kształcenie dobrych, ale nielicznych profesjonalistów nie zmieni wyglądu naszego krajobrazu. Krajobraz kulturowy może być kształtowany odpowiednio dopiero wtedy, gdy pojawi się powszechna świadomość, zgoda na jego zmianę. Tym, czego powinniśmy się podjąć, jest wprowadzenie „edukacji architektonicznej” do szkół podstawowych czy nawet przedszkoli.

Związek dzieci i architektury w Polsce można dostrzec zasadniczo w dwóch kontekstach: przy okazji mówienia o architekturze dziecięcej (tworzonej przez dzieci dla potrzeb zabawy) oraz przy okazji projektowania architektury dla dzieci (głównie tak zwanej małej architektury, jak np. place zabaw). Tymczasem te sposoby postrzegania architektury z perspektywy dziecka okazują się niepełne. Pojawia się, na co zwraca uwagę Anna Palej<sup>9</sup>, trzecia możliwość – architektura tworzona wspólnie z dziećmi<sup>10</sup>. Idee partycypacji, czyli włączania dorosłych użytkowników w proces projektowania zostają współcześnie rozszerzone o współprojektowanie przestrzeni miejskiej i architektonicznej dzieci. Architekci zaczęli dostrzegać, że dzieci to przecież urodzeni budownicowie.

Dziecko jest architektem w zabawie i w procesie poznania<sup>11</sup>. Witold Rybczyński w *Najpiękniejszym domu świata* (przetłumaczonym niedawno na język polski) pisze

---

<sup>8</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>9</sup> A. Palej, *Architektura + dzieci*, „Architektura i Biznes” 2001, nr 3 (104). Artykuł Anny Palej jest jedynym tekstem o tematyce edukacji architektonicznej dzieci, jaki udało mi się odnaleźć w polskich czasopismach poświęconych architekturze.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>11</sup> Badania procesu rozwojowego dziecka przeprowadzone w latach 60. XX wieku przez Jeana Piageta służą zrozumieniu podstawowych struktur obrazu przestrzennego środowiska człowieka oraz wskaza-

o związku między dzieckiem i architektem, dopatrując się w pracy architekta wielu elementów zabawy. Zabawie w architekturze poświęca zresztą jeden z rozdziałów książki, pisząc, że już w 1837 roku pedagog Friedrich Fröbel zaproponował zestaw tzw. „dziewięciu darów”, gdzie oprócz piłek znalazły się i klocki służące do budowy miniaturowych form życia. Jak pomysłodawca sam zauważył: „dom i pokój, stół i ława są zwykle pierwszymi przedmiotami, jakie dziecko odtwarza”<sup>12</sup>. Każde dziecko buduje więc swoje światy: osiedla, tworzy forty, „bazy” z koców, domy dla lalek czy wreszcie buduje kryjówki na drzewach. Dzieci stają wobec wszystkich wyzwań architekta dorosłego: mają swoich klientów – lalki i figurki, zwierzęta, urojone smoki albo siebie. Każdy z klientów potrzebuje szczególnego rodzaju struktur, ze specjalnie dobranymi funkcjami, by odpierać potwory, udzielać schronienia ulubieńcowi albo bronić się przed chłopcami. Dzieci używają, podobnie jak architekci, dostępnych materiałów ze zrozumieniem dla ich ograniczeń i możliwości: piasek, skały, bloki i arkusze papieru mogą wytrzymać tylko pewne rzeczy i te ograniczenia definiują ostateczne formy, które się pojawiają. Stają również wobec kar, jeżeli ignorują miejscowe rozporządzenia budowlane, takie jak brak pozwolenia na używanie kołdry otrzymanej w spadku od babci do robienia namiotu. Muszą planować zagospodarowanie przestrzeni, często negocjują z innymi „projektantami” i „budowniczymi”, którzy mogą mieć wyraźnie odmienne wizje całego projektu. Mają wreszcie problemy z czasem i świadomość nieprzekraczalnych granic, muszą zatrzymywać pracę po to, by wziąć kąpiel albo usiąść nad zadaniem domowym. Wkrótce pojawiają się nowe problemy – związane z utrzymaniem budynku: trzeba uważać, by budynek nie został zniszczony przez młodszego brata lub siostrę czy przy szerszym otwarciu drzwi. Te naturalne predyspozycje mogą być wykorzystywane i rozwijane jak najwcześniej – już w domu, gdzie tworzy się odpowiednie warunki do zabawy. Dom może stać się pierwszym „poligonem doświadczeń architektonicznych”: dziecko jest zafascynowane funkcjonowaniem domu, budowaniem i wszelkimi instalacjami – zainteresowania te warto wykorzystać. Ważne

---

niu na procesualność poznania. Dziecko, w jego koncepcji, uczy się, „lokalizuje [...] siebie praktycznie jako jeden ze składników czy jedno z ciał w świecie, który stopniowo konstruowało i który odąd odczuwa jako zewnętrzny wobec siebie”, J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966, s. 14. Badania Piageta stanowiły w latach 60. XX wieku istotny impuls dla środowiska architektów, którzy oprócz dwu- i trójwymiarowych wzorców geometrycznych wprowadzili nowe, pogłębione wzorce. Mam tutaj na myśli niezwykle istotny dla architektury wkład Christophera Alexandra, który wprowadza język wzorów (pattern language): „[...] każdy budynek, każde miasto, jest stworzone z pewnych bytów [entities – J. G.], które nazywam wzorami; i kiedy spojrzemy na budynki w terminach ich wzorów, uzyskamy taki sposób patrzenia na nie, który uczyni wszystkie budynki, wszystkie części miasta podobnymi; elementami tej samej klasy fizycznych struktur [...]. Są one [wzory – J. G.] jak język. W ramach terminów tego języka wzorów, wszystkie sposoby budowania, różniące się w szczegółach, stają się takie same”, Ch. Alexander, S. Ishikawa, M. Silyerstein, M. Jacobson, I. Fiksdahl-King, S. Angel, *A Pattern Language. Towns, Building, Construction*, New York 1977, s. 11–12.

<sup>12</sup> W. Rybczyński, *Najpiękniejszy dom na świecie*, Warszawa 2003, s. 39.

jednak, by na doświadczeniach „domowych” nie poprzestawać oraz myśleć o tych dzieciach, które odpowiedniego „kapitału kulturowego” z domu nie wyniosły.

Stąd potrzeba edukacji szkolnej, czy nawet wczesnoszkolnej. Zadanie wydaje się być skomplikowane, ale tylko pozornie. Wydaje mi się, że ilość pracy, jaką włoży się w przygotowanie odpowiedniego programu, jest niewspółmierna wobec korzyści, jakie ten rodzaj zajęć przynosi dziecku, a w szerszym ujęciu krajobrazowi kulturowemu oraz życiu społecznemu. Dlaczego tak sądzę? Jak podkreślałem wcześniej, architektura, łącząc sfery kultury i technologii, staje się doskonałym punktem wyjścia do zdobywania wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin życia i nauki: wiedzy dotyczącej architektury budynku, krajobrazu, dziedzictwa historycznego, planowania przestrzeni. Samo wznoszenie konstrukcji wymaga wreszcie tego, by postępować zgodnie z prawami fizyki, a przede wszystkim wymaga pewnych manualnych zdolności i pracy z różnymi materiałami. Tak więc architektura to kombinacja fizyki, geologii, geografii, chemii, historii, nauki życia, studiów społecznych i estetyki. Łączy myślenie symboliczne i graficzne. Wiele dzieci może odkrywać swoje zdolności wzrokowego, przestrzennego i dotykowego sposobu myślenia, rozwijając je w kontakcie z projektem architektonicznym i analizując go. Zdolności trójwymiarowego postrzegania, rozwijania wyobraźni, skutecznego konstruowania, odczytywania symboli – to umiejętności, które mogą być stosowane w innych przedmiotach i życiowych doświadczeniach. Wszystkie te elementy dają się, właśnie dzięki architekturze, powiązać w spójny, interesujący i interdyscyplinarny program edukacyjny, w faktyczną „ścieżkę” prowadzącą od analizy środowiska i potrzeb do stworzenia przestrzeni. Nauczanie architektury może przybrać formę kursu interdyscyplinarnego, łączącego wiele aktywnych metod nauczania: od wycieczek, studiów przypadku, poprzez dyskusje, tworzenie rysunków i wreszcie budowę: kształtowanie przestrzeni przy użyciu konkretnych materiałów. Takie zajęcia mogą być różnorodne: mogą trwać 3 godziny, ale i kilka tygodni. Najczęstszym rozwiązaniem jest przygotowywanie kilkudniowego kursu prowadzonego i projektowanego na wniosek nauczyciela, a tworzonego przez zespół, w skład którego wchodzi nauczyciel klasy, architekt-ochotnik i student (architektury, historii sztuki). Zespół rozwija scenariusz, dostosowując go do potrzeb różnorodnych grup wiekowych i grup zainteresowań. Prócz zagadnień, takich jak projektowanie, konstruowanie i zagospodarowanie przestrzeni zewnętrznych i wewnętrznych, scenariusze zajmują się ważnymi ze społecznego punktu widzenia tematami: sąsiedztwa i miasta. Zależnie od wieku grupy można uczniom zaproponować zaprojektowanie miejsca dla ulubionego zwierza lub nawet całego zoo albo (jak to ma miejsce w przypadku starszych uczestników) zaprojektowanie dzielnicy zaspokajającej wszystkie potrzeby różnych grup mieszkańców (np. osób niepełnosprawnych, starszych i dzieci). Podręczniki do tego typu zajęć proponują gotowe ćwiczenia, karty zadań i kwestionariusze pomocne w tego typu przedsięwzięciach. Tylko od wyobraźni twórców programu zależy, jakie rozwiązania zostaną wykorzystane w pracy z dziećmi. Wystarczy zwykła papryka, by wyjaśnić pojęcie planu, elewacji, przekroju poprzecznego i podłużnego wykorzystywane w projek-

towaniu architektonicznym. Podręcznik do zajęć z zakresu architektury podsuwa nam pomysł: „Weź paprykę. Rozetnij ją w poprzek na dwie połowy. W ten sposób zobaczysz «plan papryki». Teraz weź drugą paprykę i tym razem przetnij ją wzdłuż, uzyskasz wtedy przekrój poprzeczny papryki, przekrój przez jej «elewacje»”<sup>13</sup>.

Programy tego typu sprawiają, że architektura przestaje być postrzegana wyłącznie jako techniczna umiejętność dostępna wąskiej grupie specjalistów, ale rodzaj ważnej kompetencji kulturowej i społecznej, która powinna być dostępna każdemu. Poprzez ten rodzaj edukacji środowiskowej dzieci uczą się nie tylko jak kształtować swoje środowisko, ale zyskują również świadomość tego, że mogą i muszą brać odpowiedzialność za krajobraz kulturowy, który je otacza. Dzieci uczą się „odpowiedzialności za kształt otoczenia, wrażliwości estetycznej, chęci słuchania i dyskusowania – czyli tych umiejętności, które czynią z nich dobrych obywateli”<sup>14</sup>. Edukacja architektoniczna pozwala na nadrobienie „zaległości” estetycznych i harmonijny rozwój technologii i kultury budowania.

## LITERATURA:

- Alexander Ch., Ishikawa S., Silyerstein M., Jacobson M., Fiksdahl-King I., Angel S., *A Pattern Language. Towns, Building, Construction*, New York 1977.
- Architecture in Education: A Resource of Imaginative Ideas and Tested Activities*, (red.) M. Abhau. Philadelphia 1990.
- Berry G., *Amerykańskie przedmieścia. Bliżej niż myślisz*, „Architektura i Biznes” 2000, nr 12 (99).
- Eco U., *Funkcja i znak (Semiologia architektury)* [w:] idem, *Pejzaż semiotyczny*, Warszawa 1971.
- Jencks Ch., *Architektura postmodernistyczna*, Warszawa 1987.
- Kowalski W., *Małe zespoły mieszkaniowe*, „Murator” 1998, nr 6 (150).
- Lewicka M., *Ludzie w przestrzeni*, „Charaktery” 2003, nr 5.
- Palej A., *Architektura + dzieci*, „Architektura i Biznes” 2001, nr 3 (104).
- Piaget J., *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- Rybczyński W., *Najpiękniejszy dom na świecie*, Warszawa 2003.
- Winskowski P., 2002. *Kultura ponowoczesna i cywilizacja postindustrialna* [w:] *Uwarrunkowania kulturowe architektury wobec przemian cywilizacyjnych końca XX wieku*, (red.) P. Winskowski, Kraków–Warszawa 2002.

---

<sup>13</sup> *Architecture in Education: A Resource of Imaginative Ideas and Tested Activities*, (red.) M. Abhau. Philadelphia 1990.

<sup>14</sup> A. Palej, op.cit., s. 30.



*Andrzej Aftański*

## **KOMPETENCJE INFORMATYCZNE I MORALNE NAUCZYCIELI – W DOBIE BUDOWY SPOŁECZEŃSTWA INFORMACYJNEGO**

---

### **Wprowadzenie**

Jednym z istotnych elementów obecnej reformy systemu edukacji są zmiany w treściach kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli. Problematyce tej poświęcono, szczególnie w ostatnim okresie, wiele interesujących i ważnych opracowań. Znaczenie społeczne edukacji nauczycielskiej powoduje jednak, że słusznie zasługuje ona na nieustanne badanie, dyskusję i zgłaszanie postulatów, które byłyby odpowiedzią na rosnące wymagania ulegającego szybkim przeobrażeniom świata. Dlatego istotnym, jak sądzę, zagadnieniem stają się kompetencje nauczycieli w kontekście znaczącego wpływu mediów elektronicznych oraz zagrożeń technologicznych występujących we współczesnym świecie.

Odpowiedzią na potrzeby rzeczywistości było włączenie do kanonu pożądaných umiejętności nauczycieli kompetencji informatycznych. Kształcenie dla przyszłości i współuczestnictwa w kształtującym się społeczeństwie informacyjnym wymaga jednak występujących z nimi paralelnie i na równi uprawnionych kompetencji moralnych. Rozdzielne traktowanie kompetencji informatycznych i moralnych utrudnia, jak sądzę rozważania nad ich znaczeniem i rolą w procesie kształcenia we współczesnej szkole. Tymczasem kompetencjom moralnym nauczycieli nie przypisuje się powszechnie tak istotnego znaczenia, jak np. informatycznym czy wielu innym, co niestety znalazło także swe odbicie w najnowszym rozporządzeniu Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie standardów kształcenia nauczycieli<sup>1</sup>. I choć ogłoszone przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej w sierpniu 2003 r. standardy przygotowania

---

<sup>1</sup> Rozporządzenie MENiS z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli, Dz.U. z 2003 r., nr 170, poz. 1655.

nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki<sup>2</sup> zwracają uwagę na aspekty humanistyczne, etyczno-prawne i społeczne kształcenia, to wartości aksjologiczne nadal są w edukacji traktowane zbyt powierzchownie i ogólnie, żeby nie powiedzieć: nijak. Problem nabiera jednak nowego wymiaru nie tylko wobec narastających zjawisk upadku moralnego społeczeństwa, ale coraz większego wpływu mediów elektronicznych na życie społeczne, który wywołuje nowe, nieznane wcześniej zjawiska i problemy.

## 1. Zadania nauczycieli w społeczeństwie informacyjnym

Naturalną konsekwencją, a jednocześnie warunkiem koniecznym tworzenia społeczeństwa informacyjnego jest powszechne wprowadzenie technologii informacyjnej do szkół. To bezsprzecznie niepodlegające dyskusji stwierdzenie niesie jednak daleko dalej idące konsekwencje. Oprócz powszechnie dostrzeganych korzyści, technologia i *mass media*, do których niewątpliwie zaliczają się także pracujące w sieciach komputery, stwarzają realne zagrożenia dla humanizacji społeczeństwa. Oddziaływanie nowych technologii występuje już na etapie szkolnictwa powszechnego, dlatego tak ważne stają się zagadnienia aksjologiczne edukacji, szczególnie wobec dużej dynamiki przemian społecznych.

Obecnie niestety problematyka wartości i umiejętności dokonywania wyborów traktowana jest w szkołach bardzo pobieżnie, a często nie występuje wcale. Jednocześnie obserwujemy pogłębiające się kryzysy społeczne i coraz powszechniejsze postawy obojętności wobec wartości, szczególnie wartości wyższych i uprawnionych przez tysiąclecia<sup>3</sup>. Towarzyszący im rozpad rodziny, odrzucanie zobowiązań jednostki, kult konsumpcji, pogarda dla etosu pracy idą w parze z agresją o niespotykanej skali, okrucieństwem, narkomanią, kryminalizacją życia społecznego i wieloma innymi negatywnymi zjawiskami<sup>4</sup>. Wymienione problemy nie mogą być obojętne żadnemu nauczycielowi. Jednak podejmowanie wyzwań i przeciwstawianie się podobnym zjawiskom możliwe jest tylko poprzez edukację otwartą na wartości<sup>5</sup>.

Wagę tego zagadnienia od lat podkreślają najwyższe autorytety polskiej pedagogiki, wskazując, iż klucz do poprawy obecnego stanu rzeczy tkwi w przygotowaniu nauczycieli do zawodu. W dyskusji o edukacji nauczycielskiej prof. Banach podkreśla, iż „powinna (ona) polegać na wysuwaniu na plan pierwszy postaw i świata wartości, następnie umiejętności i na końcu dopiero wiadomości”<sup>6</sup>. Takie postrzeżenie kształ-

---

<sup>2</sup> [http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed\\_infor/standardy.htm](http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.htm); także: M. Sysło, *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, „Komputer w szkole” 2003, nr 2, s. 43 i n.

<sup>3</sup> K. Denek, *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000, s. 16.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 14, 15.

<sup>5</sup> *Ibidem*, s. 16.

<sup>6</sup> Cz. Banach, *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 275.

cenia nauczycieli wypływa z aktualnej problematyki społecznej i wyzwania, jakie stawia współczesność przed naszym krajem, szczególnie w dobie integracji europejskiej. Dzisiejsi nauczyciele powinni więc posiadać wyjątkowo szerokie kompetencje, aby szkoła, w której pracują, oprócz innych swych funkcji przygotowywała także do dokonywania wyborów aksjologicznych<sup>7</sup>. Nauczyciele stawać się muszą bardziej przewodnikami i tłumaczami złożonej rzeczywistości niż po prostu osobami przekazującymi wiedzę<sup>8</sup>. Wiele wskazuje na to, że w najbliższej przyszłości będą więc raczej konsultantami i diagnostykami. Zmuszeni będą również poświęcać większą uwagę problematyce wychowania, a także zagadnieniom pracy w zespole i współpracy ze środowiskiem lokalnym<sup>9</sup>. Wymagać to będzie od nauczycieli rozległej wiedzy socjologicznej i psychologicznej, zwłaszcza wobec obserwowanego ogólnego wzrostu kwalifikacji społeczeństwa<sup>10</sup>.

Szczególnie istotne jest tu, jak się wydaje, zaakcentowanie wagi postawy moralnej nauczycieli. Dyspozycje osobowe stanowią istotny element wychowania, bowiem nauczyciel pracuje całą swą osobą, stanowiąc wzorzec dla swych uczniów, a także pełniąc wśród nich funkcję opiniotwórczą<sup>11</sup>. Zadaniem nauczyciela nie jest też już tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie osobowości swych podopiecznych i ich stosunku do świata<sup>12</sup>. Relacje między nauczycielem a uczniami muszą przy tym kształtować się w oparciu o wzajemne uznanie podmiotowości tak jednej, jak i drugiej strony<sup>13</sup>. Wydaje się więc naturalne włączenie kompetencji moralnych do zestawu standardów, które przyjął jako podstawę sprawowania przez nauczycieli funkcji kształcących, wychowawczych i opiekuńczych Komitet Nauk Pedagogicznych jeszcze w 1997 r.<sup>14</sup> Odnajdujemy tam także kompetencje prakseologiczne, komunikacyjne, współdziałania, kreatywne i informatyczne. Szkoda jedynie, że w przywołanym na wstępie rozporządzeniu MENiS w sprawie standardów kształcenia nauczycieli nie przewiduje się, jak zaznaczyliśmy, miejsca na kompetencje moralne. Na drodze legislacyjnej trudno byłoby oczywiście żądać od nauczycieli lub kandydatów do tego zawodu postaw moralnych określonych *ex definitione*<sup>15</sup>. Problematyka aksjologiczna

---

<sup>7</sup> Z. Kwiecieński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 4, s. 10, 11.

<sup>8</sup> K. Dymek-Balcerek, *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli u progu reformy edukacyjnej*, (red.) E. Sałata, Radom 2001, s. 83.

<sup>9</sup> K. Denek, *Reforma systemu edukacji szkolnej* [w:] *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, (red.) B. Siemieniecki, Toruń 2002, s. 35.

<sup>10</sup> Idem, *Kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniów* [w:] *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, (red.) R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1998, s. 42.

<sup>11</sup> Z. Wołek, *W poszukiwaniu sylwetki zawodowej nauczyciela integrującej się z Unią Europejską Polski na początku XXI wieku* [w:] *Dyskusja o nauczycielu*, (red.) R. Parzęcki, Włocławek 2003, s. 173.

<sup>12</sup> Cz. Banach, *op.cit.*, s. 257.

<sup>13</sup> K. Dymek-Balcerek, *op.cit.*, s. 83.

<sup>14</sup> K. Denek, *Kształceniu zawodowemu nauczycieli...*, *op.cit.*, s. 39.

<sup>15</sup> *Na mocy definicji* (łac.).



powinna być jednak, jak sądzę, mocno zaakcentowana pośród innych zagadnień kształcenia nauczycieli, aby wartościowanie i dokonywanie wyborów nie stanowiło ledwie dostrzegalnego marginesu edukacji, zwłaszcza edukacji zawodowej.

## 2. Kompetencje informatyczne nauczycieli

Zgodnie z duchem czasów, w których żyjemy, jako jedne z ważniejszych dla kształcenia nauczycieli uznano kompetencje informatyczne. Są one odpowiedzią na potrzeby tworzącego się społeczeństwa informacyjnego, które stawia znacząco inne wymagania od swych członków niż dotychczasowe struktury społeczne. Już obecnie, dokonując analizy niezbędnych kwalifikacji pracowniczych, wśród czołowych umiejętności najczęściej wymienia się sprawne posługiwanie się technikami informacyjnymi, a w szczególności komputerem i aplikacjami komputerowymi<sup>16</sup>. Stąd też współczesne programy nauczania zakładają ciągły kontakt uczniów z technologią komputerową w szkole. Kształcenie informatyczne odbywa się więc nie tylko w ramach jednego lub kilku przedmiotów, lecz powinno stawać się częścią ścieżek międzyprzedmiotowych. Przygotowanie informatyczne nauczycieli nie może w takim razie ograniczać się jedynie do alfabetyzacji komputerowej, ale powinno prowadzić do wszechstronnego wykorzystywania komputera jako narzędzia pracy<sup>17</sup>. Musi on być traktowany i przedstawiany jako jeden z elementów niezbędnych do wypełniania zadań zawodowych. Właściwą odpowiedzią na powyższe postulaty są standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki przygotowane przez Radę ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej<sup>18</sup>.

Tymczasem nauczyciele rzadko przygotowują materiały do zajęć przy pomocy komputerów; nie zachęcają również uczniów do korzystania z baz wiedzy w Internecie<sup>19</sup>. Mimo wielu korzyści, jakie przyniosły polskiej oświacie programy: *pracownia internetowa w każdej gminie*, *w każdym gimnazjum* i inne, nadal zarówno w sensie nasycenia szkół środkami technicznymi, jak i w sensie przygotowania i postaw nauczycieli pozostaje wiele do zrobienia. Problematyka mediów jest stosunkowo słabo rozpoznana przez nauczycieli, gdy tymczasem młode pokolenie poznaje świat i kontaktuje się ze sobą głównie za pomocą nowoczesnych technologii, utożsamiając się po części z wirtualnym światem mediów. Uczniowie znajdują w nim nie tylko informację, ale przede wszystkim rozrywkę, sposób na życie, możliwość zarobienia pieniędzy, zawar-

---

<sup>16</sup> S. M. Kwiatkowski, *Edukacja informatyczna nauczycieli w kontekście podstaw programowych kształcenia ogólnego* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylińska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 279.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 281 i n.

<sup>18</sup> Patrz: przypis 2.

<sup>19</sup> G. Penkowska, *Nauczyciele i komputery* [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, (red.) S. Juszcyk, Toruń 2002, s. 180.

cia nowych, atrakcyjnych znajomości. Nauczyciele natomiast z reguły marginalizują problematykę mediów lub uważają za niewłaściwą, a czasem niegodną ich zainteresowania. Jeśli jednak nauczyciel nie pozna świata swoich uczniów, może nie sprostać pojawiającym się sytuacjom wychowawczym, ponieważ nie będzie ich rozumiał<sup>20</sup>. Słabe zainteresowanie nauczycieli mediami czyni także szkołę nieatrakcyjną i oczywiście utrudnia porozumienie z dziećmi i młodzieżą<sup>21</sup>. A przecież Internet i komputery stosowane we właściwy sposób są doskonałymi środkami dydaktycznymi wspierającymi nauczycieli w kształceniu samodzielności i aktywności poznawczej uczniów<sup>22</sup>.

Nauczyciele powinni więc gruntownie poznać środki techniczne, dzięki którym ich praca ulegnie najprawdopodobniej już niedługo całkowitej przemianie. Komputer wymusza samodzielność, pobudza myślenie, a także ułatwia indywidualizację tempa pracy uczniów. Dlatego praca nauczyciela będzie w przyszłości koncentrować się na doradzaniu, wspieraniu, swego rodzaju wędrówce po treściach kształcenia<sup>23</sup>.

### 3. Nowe umiejętności, nowe zagrożenia

W społeczeństwie informacyjnym, ku któremu zmierzamy, wybieranie, segregowanie i twórcze, a przede wszystkim krytyczne przetwarzanie i opracowywanie informacji stanie się jednym z nadrzędnych celów kształcenia. Nowe umiejętności wymagać jednak będą aktywności intelektualnej, elastyczności w posługiwaniu się różnymi źródłami pozyskiwania informacji oraz znajomości różnych technik jej przetwarzania<sup>24</sup>. Praca nauczyciela również przestanie być oparta na podawaniu informacji, a następnie egzekwowaniu stopnia ich przyswojenia. W niedługiej przyszłości procesy uczenia się i nauczania będą się wzajemnie przeplatały. Uczniowie, mając dostęp do komputera, będą jednocześnie dysponować (już dysponują!) dostępem do ogromnej wiedzy, której nie sposób zapamiętać, a więc nie może ona już być atrybutem pracy nauczyciela. Stawia to działania pedagogów w zupełnie nowym świetle. Nauczyciele z osób przekazujących wiedzę stawać się będą bardziej przewodnikami i tłumaczami złożonej rzeczywistości. Ci zaś, którzy nie podołają nowej roli, będą musieli po prostu odejść z zawodu<sup>25</sup>. Ponieważ jednak nieodłącznym celem edukacji jest wychowanie i kształtowanie postaw, szczególną rolą nauczyciela stanie się rozwijanie wrażliwości uczniów i pomoc w wartościowaniu wiedzy oraz tworzeniu własnego systemu wartości<sup>26</sup>.

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 181.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 183.

<sup>22</sup> M. Kozielska, *Rola nauczyciela w komputerowo wspomagannej edukacji* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzkańskie Seminarium Naukowe*, (red.) W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002, s. 285.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 284, 285.

<sup>24</sup> A. Koludo, *Kształcenie w profilu „Zarządzanie informacją”*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2002, nr 5, s. 20.

<sup>25</sup> R. Pachociński, *Technologia a oświata*, Warszawa 2002, s. 147.

<sup>26</sup> M. Kozielska, op.cit., s. 290, za: B. Siemieniecki, *Perspektywa edukacji z komputerem*, Toruń 1996.

To niezwykle istotne, jeśli zauważymy, że w Internecie, do którego tak chętnie zaglądamy, oprócz cennych informacji znajduje się wiele treści szkodliwych lub po prostu niepożądanych i stanowiących swego rodzaju informacyjny szum. Zjawiska takie jak pornografia, faszyzm, szerzenie nienawiści są stosunkowo dobrze rozpoznawane i każdy z użytkowników globalnej sieci może świadomie dokonać wyboru związanego z ewentualnym w nich uczestnictwem. Jednak wiele zjawisk, takich jak działalność sekt czy propagowanie piractwa i innych szkodliwych działań może być prezentowana w sposób ukryty i jednocześnie bardzo atrakcyjny dla internauty. Pojawia się więc problem selekcjonowania informacji dotyczący nie tylko uczniów, ale także nauczycieli. Uchronienie się przed szerzeniem tak niekorzystnych zjawisk, jak łamanie norm moralnych, rozwiązłość seksualna i wiele innych, staje się możliwe przede wszystkim dzięki nauczaniu, jak korzystać z nowych technologii, aby pomagały one być twórczym i krytycznym, nie zaś mniej wartościowym<sup>27</sup>. Podobnie istotnym problemem w świecie mediów jest ochrona własności intelektualnej. W Internecie, ale również w odniesieniu do innych środków i mediów elektronicznych, problem ten nabiera szczególnego znaczenia<sup>28</sup>.

W tym kontekście widzimy, że nauczyciel powinien nie tylko znać doskonale swój warsztat pracy i posiadać ogólną wiedzę socjologiczną i pedagogiczną. Od nauczycieli zawsze oczekiwano szczególnych cech osobowości, jednakże dziś stawia się im wymagania szczególnie trudne, oczekując wyjątkowych przymiotów ducha i wielowymiarowych kompetencji komunikacyjnych<sup>29</sup>. Szczególnej wagi, w świetle powyższego, nabierają też wspomniane wcześniej kompetencje moralne. Powinna im być poświęcona znacznie większa uwaga, zarówno w procesie kształcenia, jak również już podczas wykonywania pracy zawodowej przez nauczycieli<sup>30</sup>. Tylko osoby o odpowiedniej kondycji moralnej będą mogły sprostać zadaniom, które stawia przed nauczycielami najbliższa przyszłość, a więc przygotowaniu młodzieży do życia w społeczeństwie informacyjnym i wartościowania informacji: odróżniania informacji wartościowych i prawdziwych od szkodliwych i nierzetelnych<sup>31</sup>.

---

<sup>27</sup> R. Pachociński, op.cit., s. 66.

<sup>28</sup> A. Aftański, *Nowe konteksty wychowania w szkole zawodowej*, Zeszyty Naukowe WSHE, tom XII, Włocławek 2003, s. 196.

<sup>29</sup> Z. Kwiecieński, *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikiwska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998, s. 28.

<sup>30</sup> K. Denek, *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli...*, op.cit., s. 41, 42.

<sup>31</sup> B. Kędzierska, *Nauczyciel wobec technologii informacyjno-komunikacyjnych* [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, (red.) S. Juszczyk, Toruń 2002, s. 188.

## 4. Wyzwania edukacyjne współczesności

W kontekście dynamiki przemian następujących we współczesnym świecie staje się oczywiste, że jego wyzwaniom sprostać będą mogły jedynie osoby o odpowiednich predyspozycjach psychicznych i intelektualnych, a także stale aktualizujące swoją wiedzę<sup>32</sup>. Wszystkie najważniejsze opracowania, w tym raporty Komisji Europejskich<sup>33</sup>, wskazują na konieczność edukacji całościowej, ustawicznej, do której człowiek musi być przygotowywany od początku swej drogi edukacyjnej. Każdy nauczyciel powinien wskazywać na to nowe rozumienie edukacji u swych uczniów. Kształtując u nich konieczne w dzisiejszym świecie cechy, powinien swoją własną osobą dawać najlepszy przykład. Dobry nauczyciel musi więc nieustannie pracować nad sobą, doskonalić się i wzbogacać swoją osobowość<sup>34</sup>. Waga tego zagadnienia została podkreślona także w przywoływanym w niniejszym tekście rozporządzeniu MENiS.

Doskonalenie nauczycieli musi być procesem ciągłym, który obejmuje cały okres ich działalności zawodowej<sup>35</sup>. Oddziaływanie na uczniów musi być natomiast bardziej dyskretne<sup>36</sup>. Nadrzędnym celem nauczania powinna być dziś optymalizacja rozwoju uczniów i wskazywanie najlepszych dróg rozwoju osobowości, kształcenie nawyku zdobywania wiedzy i samorozwoju, a także przygotowywanie do stałego podnoszenia kwalifikacji<sup>37</sup>. Wszystkie te wymogi współczesnego świata wskazują pośrednio na konieczność edukacji informatycznej, ale takiej, w której nie zostanie zatracony sens człowieczeństwa i wszystkich przymiotów i wartości, które je budują. Technologia informacyjna i edukacja medialna powinny aktywnie uczestniczyć w kształtowaniu wartości<sup>38</sup> i dlatego tak ważne jest, jak sądzę, wiązanie kompetencji moralnych z informatycznymi.

## Podsumowanie

Dość pobieżna analiza wybranych kompetencji nauczycieli wskazuje na znaczne wymagania, jakie stawia się dziś przed nauczycielami. Dobrze więc, że podupadłą rangę zawodu nauczycielskiego próbuje się podnieść, reformując jednocześnie cały system edukacji. Wprowadzenie w życie szeregu aktów prawnych mających zapobiegać nega-

---

<sup>32</sup> K. Denek, *Aksjologiczne...*, op.cit., s. 172.

<sup>33</sup> Por. *Biała księga kształcenia i doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997, passim.

<sup>34</sup> Z. Frączek, *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002, s. 40.

<sup>35</sup> R. Pachociński, *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994, s. 170.

<sup>36</sup> K. Paclawska, *Przemiany modelu edukacji nauczyciela* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, (red.) W. Kojas, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002, s. 165.

<sup>37</sup> R. Gerlach, *Nauczyciel w edukacji zawodowej wobec wyzwań współczesności* [w:] *Kształcenie zawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002, s. 37.

<sup>38</sup> B. Siemieniecki, *Kognitywistyczne aspekty technologii edukacyjnej* [w:] *Technologia edukacyjna w polskiej edukacji*, Toruń 2002, s. 7.

tywnej selekcji do jakże odpowiedzialnego i wymagającego zawodu nauczycielskiego jest właściwą odpowiedzią na potrzeby współczesności, która stawiać będzie przed nauczycielami coraz bardziej złożone i znacząco różne od obecnych wymagania. Nie przypadek więc powinien decydować o podejmowaniu pracy w szkole; tym bardziej że szkoła wyglądać ma dziś zupełnie inaczej niż dawniej. A „jeśli nauczyciele mają pomagać innym w samodzielnym myśleniu, sami muszą myśleć samodzielnie, muszą działać niezależnie i współpracować z innymi (...)”<sup>39</sup>. Warto, aby działania te poparte były rozwiniętymi kompetencjami, między innymi informatycznymi, ale przede wszystkim moralnymi nauczycieli.

## LITERATURA:

- Aftański A., *Nowe konteksty wychowania w szkole zawodowej*, Zeszyty Naukowe WSHE, t. XII, Włocławek 2003.
- Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994.
- Banach Cz., *Edukacja nauczycielska – wobec wyzwań transformacji systemowej i reformy edukacji* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- Biała księga kształcenia i doskonalenia. *Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa*, Warszawa 1997.
- Denek K., *Aksjologiczne aspekty edukacji szkolnej*, Toruń 2000.
- Denek K., *Ku kształceniu zawodowemu nauczycieli na progu stuleci i mileniów* [w:] *Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, (red.) R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1998.
- Denek K., *Reforma systemu edukacji szkolnej* [w:] *Technologia informacyjna w polskiej edukacji*, (red.) B. Siemieniecki, Toruń 2002.
- Dymek-Balcerek K., *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?* [w:] *Kompetencje zawodowe nauczycieli u progu reformy edukacyjnej*, (red.) E. Sałata Radom 2001.
- Dyskusja o nauczycielu*, (red.) R. Parzęcki, Włocławek 2003.
- Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, (red.) S. Juszczyk, Toruń 2002.
- Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.
- Frączek Z., *Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności*, Rzeszów 2002.
- Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, (red.) R. Gerlach, Bydgoszcz 2002.
- Gerlach R., *Nauczyciel w edukacji zawodowej wobec wyzwań współczesności* [w:] *Kształcenie prozawodowe i zawodowe w kontekście integracji Europy*, Bydgoszcz 2002.

<sup>39</sup> R. Gerlach, op.cit., s. 38, za: R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, Warszawa 1994, s. 35.

Internet: [www.menis.gov.pl/oswiata/ed\\_infor/standardy.htm](http://www.menis.gov.pl/oswiata/ed_infor/standardy.htm).

Kędzierska B., *Nauczyciel wobec technologii informacyjno-komunikacyjnych* [w:] Juszczak S. (red.) *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, Toruń 2002.

Kojs W., Piotrowski E., Zimny T. (red.), *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, Częstochowa 2002.

Koludo A., *Kształcenie w profilu „Zarządzanie informacją”*, „Nowa Edukacja Zawodowa” 2002, nr 5.

*Kompetencje zawodowe nauczycieli u progu reformy edukacyjnej*, (red.) E. Sałata, Radom 2001.

Kozielska M., *Rola nauczyciela w komputerowo wspomaganiej edukacji* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, (red.) W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002.

Kwiatkowski S. M., *Edukacja informatyczna nauczycieli w kontekście podstaw programowych kształcenia ogólnego* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.

Kwieciński Z., *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Polski Uniwersytet Ludowy” 1998, nr 4.

Kwieciński Z., *Zmienić kształcenie nauczycieli* [w:] *Edukacja nauczycielska w perspektywie wymagań zmieniającego się świata*, (red.) A. Siemak-Tylikowska, H. Kwiatkowska, S. M. Kwiatkowski, Warszawa 1998.

Pachociński R., *Edukacja nauczycieli w krajach Unii Europejskiej*, Warszawa 1994.

Pachociński R., *Technologia a oświata*, IBE, Warszawa 2002.

Paćławska K., *Przemiany modelu edukacji nauczyciela* [w:] *Edukacja jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, (red.) W. Kojs, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002.

*Pedagogika w systemie akademickiego kształcenia nauczycieli*, (red.) R. Parzęcki, Bydgoszcz–Kraków 1998.

Penkowska G., *Nauczyciele i komputery* [w:] *Edukacja medialna w społeczeństwie informacyjnym*, (red.) S. Juszczak, Toruń 2002.

*Rozporządzenie MENiS z dnia 23 września 2003 r. w sprawie standardów kształcenia nauczycieli*, Dz.U. z 2003 r., nr 170, poz. 1655.

Siemieniecki B., *Kognitywistyczne aspekty technologii edukacyjnej* [w:] *Technologia edukacyjna w polskiej edukacji*, Toruń 2002.

Siemieniecki B., *Technologia edukacyjna w polskiej edukacji*, Toruń 2002.

Syśło M., *Standardy przygotowania nauczycieli w zakresie technologii informacyjnej i informatyki*, „Komputer w szkole” 2003, nr 2.

Wołek Z., *W poszukiwaniu sylwetki zawodowej nauczyciela integrującej się z Unią Europejską Polski na początku XXI wieku* [w:] *Dyskusja o nauczycielu*, (red.) R. Parzęcki, Włocławek 2003.



*Beata Kulbaka*

## **ORTOGRAFIA W WYBRANYCH PROGRAMACH NAUCZANIA KSZTAŁCENIA ZINTEGROWANEGO**

---

Umiejętność wyrażania myśli w mowie i piśmie stanowi warunek ogólnego wykształcenia człowieka. „Proces kształtowania umiejętności pisania trwa przez cały okres nauki szkolnej, gdyż jest to umiejętność złożona, na którą składa się poprawność kompozycyjna, stylistyczna, semantyczna, składniowa, fleksyjna i ortograficzna. Poprawność ortograficzna jest ważnym aspektem umiejętności pisania”<sup>1</sup>. Na etapie edukacji w klasach I–III (gdymamy do czynienia u dziecka z prawidłowym rozwojem) efektywny przebieg nauczania ortografii w znacznym stopniu zależy od organizacji pracy dydaktycznej. Niezwykle ważnym jest, aby proces ten przebiegał we właściwej atmosferze, w poczuciu bezpieczeństwa. Wiedza psychologiczno-pedagogiczna nauczyciela i jego umiejętności metodyczne (umiejętne planowanie, znajomość metod i form pracy) pozwalają na stwarzanie sytuacji, w których nabycie kompetencji ortograficznej może i powinno być atrakcyjne i ważne dla dziecka.

### **1. Założenia programowe**

Wprowadzona w 1999 roku reforma oświaty przyniosła duże zmiany w zakresie struktury programu nauczania, a w nim treści i metod kształcenia. Po czterech latach funkcjonowania na rynku wydawniczym wielu programów nauczania dla kształcenia zintegrowanego pojawiły się wątpliwości co do zawartości treści programowych, np. z zakresu ortografii, i możliwości porównania przewidywanych osiągnięć uczniów uczących się w różnych oddziałach nawet tej samej szkoły po I etapie kształcenia. To zadecydowało o podjęciu przez autorkę próby szczegółowej analizy wybranych programów, funkcjonujących na terenie szkół w Brzegu. Jedynym kryterium wyboru była

---

<sup>1</sup> Z. Saduś, *Jak pomóc uczniowi w ortografii*, Opole 2003, s. 7.

liczba nauczycieli pracujących w oparciu o dany program w roku szkolnym 2002/2003. Analizie poddano następujące programy:

- Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1–3 autorstwa Jadwigi Hanisz (WSiP, DKW–4014–267/99);
- Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej, autorstwa Danuty Cichy, Elżbiety Cywińskiej, Marii Frindt, Teresy Janickiej-Panek, Hanny Małkowskiej-Zegadło, Lidii Zielkowskiej (JUKA, DKW–4014–15/99);
- Poznać świat i wyrażam siebie, kształcenie zintegrowane w klasach 1–3, autorstwa Antoniego Juszkiewicza i Wiesława Wenta (Didasko, DKW–4014–11/99);
- Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej, koordynator prac programowych – Marek Sadowski (Nowa Era, DKW–4014–149/99).

Przed przystąpieniem do analizy ww. programów nieodzowne jest przypomnienie Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 15 lutego 1999 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego, które weszło w życie 1 września 1999 roku. Dokument ten w paragrafie 1 ustalił podstawę kształcenia ogólnego dla sześcioletnich szkół podstawowych i gimnazjów, stanowiącą załącznik nr 1 do rozporządzenia i będącą bazą do przygotowania programów nauczania. Celem nadrzędnym dla I etapu kształcenia sformułowanym w podstawie programowej jest wspomaganie wszechstronnego i harmonijnego rozwoju ucznia, w tym szczególnie:

1. Umiejętności służących zdobywaniu wiedzy (czytania, pisania i rachowania).
2. Umiejętności nawiązywania i utrzymywania poprawnych kontaktów z innymi dziećmi, dorosłymi, z osobami niepełnosprawnymi, przedstawicielami innej narodowości i rasy itp.
3. Poczucia przynależności do społeczności szkolnej, środowiska lokalnego, regionu i kraju.
4. Umiejętności działania w różnych sytuacjach szkolnych i pozaszkolnych.
5. Rozbudzania potrzeby kontaktu z przyrodą.

Zawężając zakres analizy programów, przedmiotem jej uczyniliśmy cel sformułowany w podstawie jako: Umiejętności służące zdobywaniu wiedzy oraz odpowiadający mu materiał nauczania dotyczący umiejętności pisania:

- pisanie liter, łączenie liter w sylaby, pisanie wyrazów, zdań (zagadnienie to zostało zapisane w podstawie programowej dla I etapu kształcenia pod numerem 21; w programach nauczania przyjęto odpowiednio skróty – PP 21);
- przepisywanie wyrazów, zdań, tekstów powiązane z uzupełnianiem i przekształcaniem (PP 22);
- pisanie swobodnych tekstów, życzeń, zaproszeń, listów, opowiadań i opisów (PP 23);
- pisanie z wykorzystaniem elementarnych zasad pisowni (PP 24).



## 2. Dostępna oferta

Odniesienie do podstawy programowej znajdujemy w każdym z wybranych do analizy programów, gdzie następuje ich uszczegółowienie. W programach wydawnictw WSiP i JUKA etap edukacji wczesnoszkolnej potraktowano jako spójną całość, nie wydzielając materiału edukacyjnego na poszczególne poziomy, tj. osobno dla klasy I, II czy III.

Itak, w pierwszym wymienionym programie problematykę ortografii znajdujemy pod ogólnym hasłem kompetencji komunikowania się w języku ojczystym jako pisanie.

**Tabela 1. Treści edukacyjne związane z kształtowaniem umiejętności posługiwania się językiem ojczystym w zakresie pisania w programie wydawnictwa WSiP**

Kompetencja komunikowania się z ludźmi			
Kompetencja	Przewidywane osiągnięcia		
	Nabywane umiejętności	Niezbędna wiedza	Kreowane cechy osobowości
1. Komunikowanie się w języku ojczystym d) pisanie PP: 21–22 –23–24	<ul style="list-style-type: none"> <li>– poprawnie odtwarza kształty liter i ich łączenia w wyrazy;</li> <li>– przepisze poprawnie tekst bez i z przekształceniem;</li> <li>– bezbłędnie pisze z pamięci i ze słuchu wyrazy o pisowni zgodnej z brzmieniem;</li> <li>– bezbłędnie pisze wyrazy trudne ortograficznie, po uprzednim wyjaśnieniu ich pisowni;</li> <li>– stosuje poprawnie znaki interpunkcyjne: kropka, przecinek, pytajnik, wykrzyknik;</li> <li>– w razie potrzeby potrafi posługiwać się słowniczkiem ortograficznym;</li> <li>– rozmieszcza poprawnie tekst na stronie;</li> <li>– napisze samodzielnie krótkie opowiadanie, list, notatkę do kroniki, zawiadomienie, zaproszenie</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość liter alfabetu, ich poprawne, kształtne pisanie i właściwe łączenie w wyrazy;</li> <li>– zdania proste, złożone, równoważniki zdań,</li> <li>– znaki interpunkcyjne: kropka, przecinek, pytajnik, wykrzyknik, pytajnik, dwukropek, nawias, cudzysłów;</li> <li>– zasady ortograficzne: pisownia dwuznaków, zmiękczeń, z dużej litery, „ó” i „rz” wymienne, „ó” i „rz” niewymienne oraz „h” i „ż” w najczęściej spotykanych wyrazach, „nie” z czasownikiem, przymiotnikiem;</li> <li>– rodzaje wypowiedzi pisemnych: jednowyrazowy podpis obrazka, jednozdaniowy tytuł obrazka w historyjce, kilkuzdaniowe opowiadanie, list, zawiadomienie, ogłoszenie, życzenie, swobodny tekst</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– estetyka i dokładność pisania;</li> <li>– dążenie do precyzji w pisemnym wypowiedzianiu swoich myśli i przeżyć;</li> <li>– własny styl wypowiedzi pisemnej;</li> <li>– odpowiedzialność za słowo pisane;</li> <li>– wyobraźnia literacka;</li> <li>– krytyczny stosunek do swego wytworu</li> </ul>

Źródło: Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1–3 autorstwa Jądwigi Hanisz, WSiP.

W programie pod hasłem: Założone osiągnięcia ucznia i propozycje ich oceny, zapisano:

1. w zakresie kompetencji komunikowania się z ludźmi
  - a) w języku ojczystym

- pisze poprawnie pod względem gramatycznym i ortograficznym krótkie opowiadania, list, życzenia, ogłoszenie, zawiadomienie, notatkę do kroniki.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że program nie określa szczegółowo reguł, które należy wprowadzić w zakresie np. nauki pisowni wyrazów z „ó” czy „rz”, ogólnie mówi o pisowni miękkich, wielką literą, ale zakłada nabycie przez ucznia umiejętności **bezbłędnego pisania** wyrazów o pisowni zgodnej z brzmieniem oraz wyrazów z trudnościami ortograficznymi, które wcześniej zostały objaśnione. Oznacza to, że nauczyciel, aby znać końcowy efekt swej pracy, powinien być świadomy całości zestawu zasad ortograficznych do wprowadzenia oraz zestawu ortogramów, dzięki którym zasady zostały wdrożone. Program nie precyzuje jednak tego. Informacje zawarte w nim są ogólne, co stwarza możliwość pominięcia przez nauczyciela wielu reguł pisowni lub niewielki stopień ich doskonalenia. Niewprawny nauczyciel nie jest w stanie stwierdzić na początku drogi kształtowania umiejętności ortograficznych u uczniów, co będzie sprawdzał, dokonując ewaluacji procesu nauczania ortografii w zakresie przewidzianym przez omawiany program.

Drugi, wybrany do analizy, program wydawnictwa JUKA, obszerniej odnosi się do interesujących nas punktów podstawy programowej (PP 21, 22, 23, 24). Pod hasłem: Działania edukacyjne niezbędne dla rozwoju dziecka i zdobywania wiedzy – pisanie, znajdujemy następujące zapisy:

- przygotowanie do nauki pisania, doskonalenie pisania (w tym między innymi: odwzorowywanie figur literopodobnych i cyfropodobnych, nauka pisania liter i wyrazów – poprawne odtwarzanie kształtów liter i ich połączeń w wyrazie, stałe doskonalenie kształtu, proporcji, łączenia małych i wielkich liter, uwzględnianie właściwych odstępów między wyrazami i między cyframi..., przyspieszanie tempa, doskonalenie płynności i estetyki pisma, stopniowe przechodzenie na pisanie w jednej linii, w jednej kratce, rozmieszczenie pisanego tekstu na stronie);
- pisanie wyrazów i zdań – pisanie wyrazów należących do czynnego i biernego słownika ucznia: wyrazów ze spółgłoskami miękkimi w różnych pozycjach, wyrazów z „ó”, „rz”, „ż” wymiennymi; wykorzystanie zmienności form tego samego wyrazu i rodziny wyrazów dla uzasadnienia pisowni, wyrazów z „rz” po spółgłoskach, wyrazów z „ó”, „rz” niewymiennymi, wyrazów z „u”, „h”, „ch” tworzenie wyrazów pokrewnych, wyrazów z zanikiem dźwięczności zmienność form tego samego wyrazu i rodzina wyrazów jako pomoc w prawidłowej pisowni, wyrazów z „ę”, „ą” ze szczególnym uwzględnieniem czasowników w czasie przeszłym, typu wziął, wzięła, wzięli, wzięły, wyrazów z zakończeniami -ów, -ówka, -unek, -uje;
- wielka litera na początku zdania, w pisowni imion i nazwisk, nazw miejscowości, dzielnic, ulic, rzek, gór, w korespondencji, w tytułach utworów, książek i czasopism;
- znaki interpunkcyjne na końcu zdania, przecinek przy wyliczaniu, myślnik i dwukropek w dialogu;

- pisownia „nie” łączna z przymiotnikiem i przysłówkiem (odprzymiotnikowym), rozdzielna z czasownikiem;
- pisownia przymyka (bez wprowadzania terminu) rozdzielna z rzeczownikiem, na przykładzie zestawień „w klasie” „w naszej klasie”;
- pisownia liczebników typu: pięć, dziewiętnaście, sześćdziesiąt, sześćset, dwadzieścia sześć;
- pisownia skrótów niezbędnych podczas zajęć szkolnych i w życiu codziennym;
- przenoszenie części wyrazów;
- utrwalanie pisowni: przepisywanie pod kierunkiem nauczyciela wyrazów, zdań, krótkich tekstów pisanych i drukowanych **ze zwróceniem uwagi na określone trudności ortograficzne**, pisanie z pamięci wyrazów i zdań, pisanie ze słuchu wyrazów i zdań o pisowni zgodnej z brzmieniem, **stopniowe przechodzenie do pisania ze słuchu zdań i tekstów zawierających poznany i utrwalony materiał ortograficzny, stałe korzystanie ze słownika ortograficznego, sprawdzanie tekstu po napisaniu.**

Zagadnienia podano zgodnie z kolejnością występowania ich w programie. Już pobieżna analiza, ze względu na ilość zapisanych działań uczniowskich, pozwala na stwierdzenie, że autorzy programu przywiązują dużą wagę do nauczania ortografii i wiążą je z nauczaniem gramatyki zgodnie z zasadą, że „nauczyciel, mając na względzie całość procesu opanowania języka, celowo utrwała wiadomości gramatyczne w każdym ćwiczeniu poświęconym opanowaniu techniki pisania. Różnica między poszczególnymi ćwiczeniami polega na tym, że w odniesieniu do jednych zasad pisowni znajomość gramatyki jest niezbędna do sformułowania prawa ortograficznego, w innych wypadkach zaś wiadomości ortograficzne stanowią tylko uboczne problemy, które świadomie wiążemy z daną zasadą pisowni, przy okazji ortografii utrwalając wiadomości z dziedziny języka”<sup>2</sup>. Podkreślone przez autorkę zapisy programowe wskazują też nauczycielom na udział pracy myślowej dziecka i konieczność włożenia przez nie wysiłku w opanowywaniu techniki pisania. Wielokrotnie powtarzana działalność uczniowska, choć w różnej formie, doprowadza do nawyku. „Droga od wiadomości do nawyków prowadzi przez kilka etapów: pierwszym z nich jest zrozumienie reguły ortograficznej lub zapamiętanie wyrazów i pokaz wzoru zapisu, następnym – szereg prób zapisu na podstawie reguły i pamięci, dalszym – automatyzacja zapisu, przy której udział czynników kierowniczych i kontrolnych jest znikomy. Jeżeli przy pisaniu powstają wątpliwości ortograficzne i potrzebny jest wysiłek zastanowienia się nad pisownią poszczególnych wyrazów, to znaczy, że funkcja poprawnego pisania nie została jeszcze zautomatyzowana”<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> H. Baczyńska, *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1985, s. 140–141.

<sup>3</sup> M. Froelichowa, J. Ledóchowska, *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1961, s. 56–57.

Zapisy w programie wydawnictwa JUKA odnoszą się do całego etapu kształcenia, co daje nauczycielowi możliwość indywidualizacji pracy z dzieckiem. Należy podkreślić dbałość autorów o szczegółowy zapis postaw, umiejętności i wiadomości, które uczeń kończący początkowy etap edukacji powinien nabyć w zakresie pisania, w tym również umiejętności korzystania ze słownika ortograficznego i dokonywania samo-kontroli. Umieszczono je pod hasłem: Przewidywane osiągnięcia uczniów. Zawarcie w programie szczegółowych informacji jest z pewnością ułatwieniem w pracy, nie tylko dla niedoświadczonego nauczyciela, pozwala bowiem na dokonanie ewaluacji procesu edukacji w zakresie nauczania ortografii. Nauczyciel, wiedząc do czego zdąża, świadomie może planować proces kształtowania kompetencji ortograficznej, stale monitorować jego efekty i podejmować dalsze działania.

Program wydawnictwa Didasko znacznie różni się strukturą od poprzednich. Formuluje 11 umiejętności kluczowych, do których należą: czytanie, pisanie, mówienie, słuchanie, obliczanie, badanie, tworzenie, śpiewanie/granie, rysowanie/malowanie, doskonalenie się i organizowanie własnych działań. Umiejętności te powiązane są ze sobą, a ich kształtowanie odbywa się w zakresie 7 obszarów edukacji: polonistycznej, przyrodniczej, społecznej, matematycznej, plastyczno-technicznej, muzycznej i zdrowotnej. Między umiejętnościami kluczowymi i obszarami edukacji istnieje daleko idąca integracja, decydująca o aktywności edukacyjnej dziecka. Umiejętności rozpisano na kolejne lata nauki szkolnej: umiejętności ucznia po klasie I, po klasie II, po pierwszym etapie edukacji (klasy I–III). Stworzyło to możliwość monitorowania procesu edukacyjnego po każdym roku nauki, ale nie przekreśliło możliwości indywidualnego traktowania każdego ucznia (całościowy ogląd – umiejętności po I etapie). Autorzy przy każdej tabeli umiejętności zamieścili też: Pożądane umiejętności dziecka wstępującego do szkoły, umożliwiając w ten sposób dokonanie właściwej diagnozy wstępnej. I tak, przy umiejętności pisania odczytujemy:

#### **Pożądane umiejętności dziecka wstępującego do szkoły.**

*Jest sprawne manualnie. Wykonuje czynności samoobsługowe, manipulacyjne. Potrafi odwzorować mniej lub bardziej skomplikowane wzory, w tym litery, elementy literopodobne – niekoniecznie w liniaturze. Przejawia koordynację wzrokowo-ruchową na dobrym poziomie (w czasie czytania i pisania zachowuje prawidłową pozycję ciała oraz właściwe ułożenie kartki papieru, książki).*

**Tabela 2. Umiejętności dziecka i jego osiągnięcia w zakresie pisania w programie wydawnictwa Didasko**

Umiejętności ucznia		Osiągnięcia ucznia po I etapie edukacji (klasy I–III)
po klasie I	po klasie II	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze poprawnie litery, wyrazy, uwzględniając właściwy kształt liter, poprawne ich łączenie oraz równomierne położenie i jednolite pochylenie.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze czytelnie, płynnie wyrazy i zdania, uwzględniając prawidłowy kształt liter, ich proporcje, właściwe łączenie, jednolite pochylenie i właściwie rozmieszcza wyrazy w zdaniach.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze w zeszycie w jedną linię płynnie, czytelnie zdania i krótkie teksty z zachowaniem prawidłowego kształtu liter, proporcji oraz właściwego ich łączenia w wyrazach.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przepisuje pod kierunkiem nauczyciela wyrazy, zdania i krótkie teksty z tablicy i podręcznika.</li> <li>• Pisze z pamięci i ze słuchu wyrazy i krótkie zdania o pisowni zgodnej z brzmieniem oraz:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– wielką literą na początku zdania, w imionach, nazwiskach, znanych nazwach miast, ulic, miejscowości i rzek,</li> <li>– najczęściej spotykane i użyteczne wyrazy z „rz”, „ó” wymiennym oraz z „h”.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przepisuje drukowane zdania i krótkie teksty z trudnościami ortograficznymi.</li> <li>• Pisze z pamięci i ze słuchu zdania i krótkie teksty oraz z poprawnym komentowaniem:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– wyrazy z „rz”, „ó” wymiennym, wykazując zmienność formy (rodzinę wyrazów),</li> <li>– wyrazy z „rz” po spółgłoskach,</li> <li>– wyrazy z „h” (najczęściej spotykane),</li> <li>– wyrazy z „ą” i „ę” w różnych pozycjach</li> <li>– „nie” z czasownikami i przymiotnikami.</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Przepisuje, pisze z pamięci i ze słuchu teksty, przestrzegając reguł ortograficznych w zakresie pisowni często spotykanych wyrazów:                             <ul style="list-style-type: none"> <li>– z „ó”, „rz”, „ż” wymiennym i niewymiennym,</li> <li>– z „h”,</li> <li>– z „ą”, „ę”,</li> <li>– „nie” z czasownikami, przymiotnikami i przysłówkami odprzymiotnikowymi.</li> </ul> </li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dzieli wyrazy na sylaby, przenosząc je do następnej linijki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poprawnie stosuje w piśmie kropkę, przecinek, pytajnik, wykrzyknik.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Poprawnie stosuje w piśmie znaki interpunkcyjne, wielką literę.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze wyrazy, zdania pojedyncze, równoważniki zdań.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze krótkie wypowiedzi na podstawie przeżyć, oglądanych ilustracji, historyjek obrazkowych.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze swobodne teksty, trzyczłonowe opowiadania, opisy przedmiotów z uwzględnieniem ich charakterystycznych cech, listy do bliskich i instytucji, życzenia z różnych okazji, zawiadomienia, zaproszenia, adresy, uwzględniając zasady gramatyczne, ortograficzne i interpunkcyjne.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Podpisuje ilustracje i obrazki.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze zdania opisujące przedmioty.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze poprawnie swoje imię, nazwisko, adres.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze krótkie listy, życzenia do bliskich, kolegów, adresuje list.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisuje liczby w zakresie 100, korzystając z zapisu cyfrowego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisuje liczby w zakresie 1000, korzystając z zapisu cyfrowego.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze słownie oraz korzystając z zapisu cyfrowego liczby w zakresie 1 000 000.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze znaki rzymskie w zakresie I– XII</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze znaki rzymskie w zakresie I –XXX</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisuje datę dowolnym sposobem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze daty różnymi sposobami.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisuje wyniki różnych pomiarów (mierzenia, ważenia, temperatury).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisuje w formie opisów, tabel, wykresów, kalendarzy wyniki przeprowadzonych doświadczeń, obserwacji, ćwiczeń, pomiarów, wywiadów</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zapisuje elementy pogody za pomocą różnych symboli.</li> </ul>	

Umiejętności ucznia		Osiągnięcia ucznia po I etapie edukacji (klasy I–III)
po klasie I	po klasie II	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze wyrazy zgromadzone wokół określonego tematu.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze zdania pytające oraz oznajmujące jako odpowiedzi na pytania.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze katalog pytań do wywiadu, listę np. zagrożeń w okolicy, zabytków historycznych i przyrodniczych, roślin i zwierząt chronionych.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pisze symbole i skróty związane z realizowanymi treściami.</li> </ul>		
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Korzysta z nowych, dostępnych mu technologii informacyjnych.</li> </ul>		

Źródło: Program *Poznaję świat i wyrażam siebie*, kształcenie zintegrowane w klasach 1–3, autorstwa Antoniego Juskiewicza i Wiesława Wenta, Didasko.

Wybrany fragment programu wskazuje na całościowe podejście autorów do problemu edukacji w zakresie nauki pisania, w tym ortografii. Odnosi się bowiem nie tylko do obszaru działalności polonistycznej, ale i matematycznej, gdzie pisownia liczb wymaga wysiłku ze strony ucznia, by zrozumieć i zapamiętać obraz graficzny każdego ortogramu. Widoczne jest tu też stopniowanie trudności, tak by możliwe było przyswojenie przez dziecko praw ortograficznego pisania w oparciu o charakter ortogramu i jego związku z odpowiednią formą gramatyczną. Prawidłowe rozłożenie w czasie materiału ortograficznego pozwala na kształtowanie się w mózgu odpowiednich związków czasowych między słowem akustycznym, ruchem narządów artykulacyjnych, ruchem ręki i obrazem graficznym słowa.

W programie wydawnictwa Nowa Era (DKW–4014–149/99) odczytujemy, że „celem edukacji polonistycznej jest proces poznawania języka mówionego i pisanego w kontekście kontaktów dziecka ze światem zewnętrznym i z otoczeniem społeczno-przyrodniczym. W przedstawionym programie realizacja tego celu opiera się na integralnie powiązanych ze sobą podstawowych rodzajach ćwiczeń:

- w czytaniu;
- w opracowywaniu tekstów;
- w mówieniu i pisaniu;
- w ćwiczeniach gramatyczno-ortograficznych z elementami wiedzy o języku;
- w ćwiczeniach słownikowo-frazeologicznych i syntaktycznych.

Wymienione ćwiczenia wyznaczają ramy początkowej nauki czytania, kształcenia literackiego i kształcenia językowego”.

Program podaje treści kształcenia i wychowania wraz z umiejętnościami dla każdego poziomu edukacji wczesnoszkolnej. Materiał związany z nauczaniem ortografii ujęto w dziale IV pod nazwą *Ćwiczenia gramatyczno-ortograficzne z elementami wiedzy o języku*.

**Tabela 3. Treści kształcenia i umiejętności ucznia w zakresie ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych z elementami wiedzy o języku dla klasy I**

Treści kształcenia	Umiejętności ucznia
<p>1. Graficzne znaki pisma: podział wyrazów mówionych na głoski, pisanych na litery, różnicowanie samogłosek, spółgłosek, dwuznaków i sylab.</p> <p>2. Rodzaje zdań: – oznajmujące, – pytające, – rozkazujące.</p> <p>3. Wielkie litery w pisowni imion, nazwisk, nazw geograficznych, na początku zdania, w korespondencji.</p> <p>4. Części mowy (rozpoznawanie rzeczowników jako wyrazów oznaczających nazwy ludzi, zwierząt, roślin i rzeczy oraz czasowników jako nazw czynności).</p> <p>5. Pisownia wyrazów z trudnościami ortograficznymi (wykorzystanie różnicy form liczby rzeczowników dla uzasadnienia pisowni wyrazów z „rz”, „ó” wymiennymi) – pisownia częściej spotykanych wyrazów z „rz”, „ó” niewymiennymi oraz „h”.</p> <p>6. Pisownia skrótów: ul., nr, dr, s. oraz skrótów wprowadzonych na lekcjach matematyki.</p>	<p>– dzieli wyrazy na głoski, litery i sylaby, różnicuje samogłoski i spółgłoski; – wykazuje znajomość dwuznaków i liter ze znakami diakrytycznymi; – rozpoznaje zdania oznajmujące, pytające, rozkazujące;</p> <p>– stosuje wielkie litery w pisowni: zdań, imion, nazwisk, nazw geograficznych, na początku zdania, w korespondencji; – rozpoznaje rzeczowniki i czasowniki, określa ich liczbę; – zachowuje zgodność form rzeczowników i czasowników pod względem liczby; – zna i stosuje zasady dotyczące pisowni z „rz”, „ó” wymiennymi; – opanował pisownię wybranych wyrazów na klasę I ortogramów z : „rz”, „ó”, „h”, spółgłosek miękkich w różnych pozycjach; – opanował pisownię wyrazów skróconych</p>

Źródło: Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej wydawnictwa Nowa Era

**Tabela 4. Treści kształcenia i umiejętności ucznia w zakresie ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych z elementami wiedzy o języku dla klasy II**

Treści kształcenia	Umiejętności ucznia
<p>1. Rozpoznawanie i konstruowanie zdań: – oznajmujących, – pytających, – rozkazujących, – ukazywanie w zdaniu podmiotu i orzeczenia (bez wprowadzania terminu).</p> <p>2. Części mowy: rzeczownik, czasownik, przymiotnik – liczba pojedyncza i mnoga rzeczownika, czasownika i przymiotnika; – określanie rodzaju rzeczownika w liczbie pojedynczej według końcówki towarzyszącego mu przymiotnika; – stosowanie rzeczownika z czasownikiem we właściwej liczbie.</p>	<p>– rozpoznaje rodzaje zdań; – układa zdania oznajmujące, pytające i rozkazujące;</p> <p>– wskazuje najważniejsze wyrazy w zdaniu;</p> <p>– rozpoznaje rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki i określa ich liczbę;</p> <p>– określa rodzaj rzeczowników i towarzyszących im przymiotników;</p>

Treści kształcenia	Umiejętności ucznia
<p>3. Wielkie litery w pisowni imion, nazwisk, na początku zdania, w tytułach utworów literackich.</p> <p>4. Pisownia wyrazów z trudnościami ortograficznymi:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– pisownia z „rz”, „ó” wymiennymi,</li> <li>– wykorzystanie zmienności form i rodziny wyrazów dla uzasadnienia pisowni,</li> <li>– pisownia z „rz”, „ó” niewymiennymi,</li> <li>– pisownia z „rz” po spółgłoskach,</li> <li>– pisownia wyrazów z zanikiem dźwięczności na końcu i w środku wyrazu,</li> <li>– utrwalenie pisowni i poszerzenie wyrazów z „h”,</li> <li>– pisownia z „ę” i „ą” w różnych pozycjach.</li> </ul> <p>5. Alfabet</p> <p>6. Znaki interpunkcyjne:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kropka,</li> <li>– pytajnik,</li> <li>– wykrzyknik na końcu zdania,</li> <li>– przecinek przy wylizaniu.</li> </ul> <p>7. Pisownia najczęściej stosowanych skrótów.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– stosuje wielkie litery w pisowni imion, nazwisk, na początku zdania, w tytułach utworów literackich;</li> <li>– umie pisać wyrazy z trudnościami ortograficznymi: „ó”, „rz”, „h”, „ą”, „ę”, w różnych pozycjach;</li> <li>– zna alfabet;</li> <li>– zna i stosuje znaki interpunkcyjne: kropkę, pytajnik, wykrzyknik na końcu zdania oraz przecinek przy wylizaniu;</li> <li>– zna i stosuje skróty</li> </ul>

Źródło: Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej wydawnictwa Nowa Era

W zapisach dla I i II klasy widoczne jest stopniowe powiększanie się zakresu materiału, którego opanowanie w toku różnorodnych ćwiczeń ortograficzno-gramatycznych pozwoli na nabycie umiejętności przewidzianych programem.

Łatwo zauważyć, że autorzy kładą nacisk na opanowanie przez uczniów pojęcia zdania oraz zasady pisowni początku zdania wielką literą. W kolejnych latach nauki, w treściach, nie odnajdujemy już tego zapisu – ta umiejętność powinna być opanowana przez uczniów w pierwszym roku nauki, bowiem warunkuje postępy dziecka w kolejnych latach w zakresie np. stosowania różnych form wypowiedzi pisemnej czy zamykania myśli w granicach zdania. Należy zwrócić też uwagę na brak zapisów w klasie I i II dotyczących opanowywania przez uczniów pisowni wyrazów z „ż” wymiennym czy niewymiennym. Nie oznacza to, że wyrazy z tą trudnością nie będą występowały w tekstach. Systematyczną naukę pisowni tych wyrazów i związane z nimi opracowywanie reguł ortograficznych autorzy przewidzieli na poziomie klasy trzeciej.



**Tabela 5. Treści kształcenia i umiejętności ucznia w zakresie ćwiczeń gramatyczno-ortograficznych z elementami wiedzy o języku dla klasy III**

Treści kształcenia	Umiejętności ucznia
1. Rozpoznawanie i konstruowanie zdań oznajmujących, pytających, rozkazujących i wykrzyknikowych.	– rozpoznaje i konstruuje wszystkie rodzaje zdań;
2. Części mowy: – rzeczownik, – czasownik (rozpoznawanie czasów, osoby i liczby, odmiana czasownika), – przymiotnik (stopniowanie).	– rozpoznaje rzeczowniki, czasowniki i przymiotniki; – potrafi określać czas, osobę i liczbę czasowników; – potrafi odmieniać i stopniować przymiotniki
3. Rozpoznawanie przysłówka jako określenia czasownika.	– rozpoznaje przysłówki;
4. Liczebnik jako część mowy oznaczająca liczbę i kolejność – pisownia liczebników typu: dziewiętnaście, sześćdziesiąt, sześćset	– rozpoznaje liczebniki; – potrafi poprawnie pisać liczebniki typu: dziewiętnaście, sześćdziesiąt, sześćset
5. Wielkie litery w pisowni imion, nazwisk, nazw geograficznych, w korespondencji, w tytułach utworów literackich.	– stosuje wielką literę w pisowni imion, nazwisk, nazw geograficznych, w korespondencji, w tytułach utworów literackich;
6. Pisownia wyrazów z trudnościami ortograficznymi: – ćwiczenia w pisowni wyrazów z „rz”, „ó”, „ż” wymiennymi, – ćwiczenia w pisowni wyrazów z „rz”, „ó”, „h”, „ż” niewymiennymi w często spotykanych wyrazach; – pisownia końcówek: „-ów”, „-ówka” i „-unek”; – pisownia z „ę” i „ą” w różnych pozycjach.	– umie pisać wyrazy z trudnościami ortograficznymi z: „rz”, „ó”, „ż”, „h”, „ą”, „ę” i końcówkami „-ów”, „-ówka”, „-ówna”, „-unek”;
7. Pisownia najczęściej stosowanych skrótów.	– zna i stosuje skróty

Źródło: Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej wydawnictwa Nowa Era

Autorzy programu sformułowali dla każdego rodzaju ćwiczeń wymagania programowe, różnicując je na:

- konieczne – zawierające wiadomości i umiejętności niezbędne do dalszego uczenia się;
- podstawowe – stanowiące najniższy zadowalający poziom osiągnięć dziecka;
- rozszerzone i pełne – obejmujące czynności trudniejsze, których opanowanie wymaga większej wiedzy i umiejętności;
- wykraczające – obejmujące osiągnięcia ponadprogramowe.

Propozycja ta może wspomóc nauczyciela w planowaniu procesu edukacyjnego, którego podstawą będzie nauczanie wielopoziomowe, obejmujące zarówno ucznia zdolnego, jak i tego, u którego ujawniły się trudności w nauce.

### 3. Ocena wybranych programów

Wśród nauczycieli panuje przekonanie, że oprócz sposobu zapisu treści programy między sobą nie różnią się. Dokonana wybiórcza analiza przeczy temu. Wyraźnie bowiem trzy ostatnie programy formułują kierunek pracy nauczyciela i jej efekty w postaci osiągnięć uczniów. Pierwszy natomiast – problem kształtowania kompetencji ortograficznej stawia bardzo ogólnie. Dokonanie wyboru programu powinno polegać na świadomej decyzji nauczyciela związanej również z samooceną własnych możliwości i umiejętności pedagogicznych.

Wybór programu dla I etapu kształcenia wiąże się również z koniecznością znajomości umiejętności, które mają być doskonalone na kolejnym etapie, a jeszcze bardziej tych, których wcześniejsze nieopanowanie uniemożliwi lub zaburzy prawidłową kontynuację nauki.

Z pewnością do takich umiejętności w zakresie nabywania kompetencji ortograficznej należą:

- pisanie wyrazów ze spółgłoskami miękkimi w różnych pozycjach;
- pisanie wielką literą początku zdania;
- pisownia wyrazów z zanikiem dźwięczności na końcu i w środku wyrazu (wykorzystanie zmienności form dla uzasadnienia pisowni, np. sad – sadu);
- dzielenie wyrazów przy przenoszeniu (w związku z podziałem wyrazu na sylaby);
- umiejętność samokontroli (związana ze świadomością trudności ortograficznych i umiejętnością korzystania ze słownika ortograficznego).

Bez względu na wybrany program, każdy nauczyciel powinien być świadomy następujących zasad postępowania dydaktycznego związanych z nauczaniem ortografii:

- systematyczności,
- stopniowania trudności,
- pogłębowości,
- integracji ortografii z innymi formami ćwiczeń w mówieniu i pisaniu,
- aktywności,
- profilaktyki,
- kontroli i oceny postępów.

Trzy ostatnie zasady szczególnie wspomagają trwałe opanowanie reguł ortograficznych. Uczeń bowiem powinien świadomie odkrywać prawa ortografii i aktywnie uczestniczyć w doskonaleniu własnych umiejętności. Zadaniem nauczyciela jest stwarzanie takich sytuacji, w których uczniowie wyodrębnią trudność, zainteresują się nią – skoncentrują na niej swą uwagę, co stanowi jeden z głównych motywów uczenia się. Wysoki poziom motywacji jest jednym z warunków osiągnięcia sukcesu przez ucznia.

Dlatego ucząc ortografii w klasach I–III, propaguje się ćwiczenia w formie gier, zabaw, takich jak: rozwiązywanie i tworzenie zagadek i rebusów, korzystanie z cieka-

---

<sup>4</sup> G. Kapica, *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1990, s. 91.

wych tekstów. Ciekawą propozycją wydawniczą w tym zakresie jest materiał pt. *Szaryady – materiały do kopiowania* autorstwa G. Kapicy, wydane przez wydawnictwo Didasko. „Zaletą zagadek jest przede wszystkim to, że nasycone są materiałem ortograficznym i dzięki swej różnorodności znacznie wzbogacają możliwości manipulowania zawartymi w nich problemami ortograficznymi”<sup>4</sup>.

Nauczyciele decydują się często na wybór podręczników i ćwiczeń danego wydawnictwa bez znajomości programu – ogólnego drogowskazu postępowania dydaktyczno-wychowawczego. Stosują ćwiczenia z podręcznika w sposób chaotyczny, często szablonowy, co powoduje u dzieci brak zainteresowania problemami ortograficznymi i utrudnia w konsekwencji nabycie odpowiednich kompetencji. Okazuje się też, że mimo wspólnej podstawy programowej, funkcjonujące programy ze względu na zróżnicowane ujęcie treści programowych, uniemożliwiają ujednoczenie wymagań co do osiągnięć. Staje się to utrudnieniem w sytuacjach związanych z ogólnoszkolnymi lub ogólnopolskimi badaniami z zakresu opanowania kompetencji ortograficznej.

Dokonując analizy programów w wybranym zakresie, pragniemy zachęcić nauczycieli, aby wybór programu nauczania zawsze poprzedzali wnikliwym spojrzeniem na proces edukacji, spojrzeniem przez pryzmat zapisanych w programie treści, wymagań, a zwłaszcza osiągnięć uczniów.

## LITERATURA:

- Baczyńska H., *Metodyka języka polskiego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1985.
- Cichy D., Cywińska E., Frindt M., Janicka-Panek T., Małkowska-Zegadło H., Zielkowska L., *Program nauczania zintegrowanego w klasach 1–3 szkoły podstawowej*, Warszawa 1999.
- Froelichowa M., Ledóchowska J., *Metodyka nauczania ortografii w szkole ogólnokształcącej*, Warszawa 1961.
- Hanis J., *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku, klasy 1–3*, Warszawa 1999.
- Juszkiewicz A., Went W., *Poznaję świat i wyrażam siebie, kształcenie zintegrowane w klasach 1–3*, Warszawa 1999.
- Malendowicz J., *O poprawności pisemnych wypowiedzi uczniów klas I–IV*, Warszawa 1974.
- Kapica G., *Rozrywki umysłowe w nauczaniu początkowym*, Warszawa 1990.
- Sadowski M., *Koordinator prac programowych. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 1999.
- Saduś Z., *Jak pomóc uczniowi w ortografii*, Opole 2003.

*Mieczysław Sprengel*

## **ŻYCIE I POSZUKIWANIA NAUKOWE LECHA PASZKOWSKIEGO W AUSTRALII**

---

### **1. Z Polski do Australii**

Lech Paszkowski to zasłużony i ceniony historyk australijskiej Polonii. Jest autorem i redaktorem wielu prac historycznych oraz biograficznych. Lech Krzysztof Paszkowski urodził się 18 lipca 1919 roku w Warszawie w rodzinie inteligenckiej, syn Józefa (rzeźbiarza) i Janiny z Bobińskich (artystki-malarki). Początkowo uczył się w domu, a formalną naukę rozpoczął w gimnazjum Lorentza w Warszawie. W 1937 roku wstąpił do Państwowej Szkoły Morskiej w Gdyni i odbył rejs próbny na „Darze Pomorza”. Wskutek choroby zszedł ze statku w końcu sierpnia 1937 roku. Ponownie został wpisany na listę uczniów Państwowej Szkoły Morskiej w lipcu 1939 roku. Maturę z pochwałą zdał w maju 1938 roku w państwowym Gimnazjum im. Mickiewicza w Warszawie. Służbę wojskową odbywał od października 1938 roku na Kursie Podchorążych Rezerwy 30. Poleskiej DP w Brześciu nad Bugiem.

W kampanii wrześniowej brał udział jako dalmierzysta 1 kompanii cekaemów 83 Pułku Strzelców Poleskich, podczas walk nadgranicznych pod Parzymiechami i nad Górną Wartą, na linii Widawki, pod Jeżowcem k. Skierniewic i w rejonie Święcice-Ołtarzew pod Warszawą. Lech Paszkowski do niewoli został wzięty w walce z pułkiem Leibstandarte SS „Adolf Hitler” 12 września. Był jeńcem wojennym w Meklenburgii w latach 1939–1945. Paszkowski był nauczycielem języka polskiego, francuskiego i hiszpańskiego w obozach byłych jeńców wojennych w Niemczech w latach 1945–1947. Po rozpoznaniu sytuacji w Polsce Paszkowski nie zdecydował się na powrót do kraju i nawiązał kontakt ze swym wujem, który od 1912 roku osiadł w Australii.

Po otrzymaniu zaproszenia, w dniu 16 marca 1948 roku odpłynął do Australii z Marsylii na egipskim statku Misr. W Melbourne wylądował 28 kwietnia 1948 roku. Pracował jako robotnik w F. W. Davey Electrical Motors Co w Melbourne w latach 1948–1950.

Następnie w latach 1950–1952 był brygadziwą w firmie Diesel Equipment Ltd i w Rigi-frame Steel Construction Co. W latach 1952–1984 pracował jako elektrotechnik w laboratorium Melbourne City Council Electric Supply (Rady Miejskiej)<sup>1</sup>.

## 2. Podróże

Lech Paszkowski nie poprzestał tylko na pracy zarobkowej. W latach 1953–1957 odbył 14 rejsów na wodach Tasmanii jako sternik pod banderą australijską. Z kolei studia angielskiego w Caulfield College (1966–1967) i dziennikarskie w Royal Melbourne Institute of Technology 1968–1969 pogłębiły u Paszkowskiego znajomość języka angielskiego.

Myśli Paszkowskiego o dalekich morskich wyprawach urealniły się w dwóch morskich podróżach: dookoła świata i na Tahiti. W roku 1983 Lech Paszkowski rozpoczął siedmiomiesięczną podróż dookoła świata, początkowo statkiem „Canberra” do Anglii, odwiedzając kolejno Sydney, Auckland, Hamilton, Rotorua (Nowa Zelandia), Suwę (Fodźi), Honolulu, San Francisco, Los Angeles, Acapulco (Meksyk), Balboa (Panama), Port Everglades, Miami (Floryda), Nowy Jork, Funchal (Madera), Southampton, Oxford, Londyn. Na zakończenie podróży Paszkowski zatrzymał się na cztery miesiące w Polsce. W tym czasie odwiedził Warszawę, Kraków, Wieliczkę, Zakopane, Wrocław, Świebodzice, Gdynię, Gdańsk, Szczecin, Poznań, Kórnik, Gniezno, Skierniewice. Wracając do Australii, odwiedził ponownie Londyn i Bangkok. W roku 1988 wyruszył w miesięczną podróż po wyspach Pacyfiku z Sydney przez Auckland, Bay of Islands, Suwę, Vavau (Wyspy Tonga), Bora Bora, Moorea, Tahiti i tą samą drogą powrotną.

## 3. Badania historyczne

Paszkowski rozwijał intensywnie w Australii swoje zainteresowania historyczne i biograficzne. Zainteresował się Strzeleckim, Malinowskim, poszukiwaczami złota i podróżnikami oraz Polakami przybyłymi do Australii po powstaniach w latach: 1830, 1848 i 1863. Zebrał bogaty, nikomu nieznany materiał na temat przeróżnych historii i biografii o Polakach. Wiedza ta zaowocowała rewelacyjną książką pt.: *Polacy w Australii i Oceanii 1790–1940* (Londyn 1962, wyd. B. Świdorski, 70 ilustr., indeksy i przypisy)<sup>2</sup>. Książka ta przyniosła mu popularność wśród polskiego środowiska emigracyjnego i była najchętniej czytana pozycją. Proszono go nawet, aby opublikował książkę także w wersji angielskiej, aby mogło ją czytać pokolenie Polaków urodzonych już w Australii i słabo znających język polski<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> Informacje zebrane na podstawie podarowanych przez Lecha Paszkowskiego osobistych notatek autorowi niniejszego artykułu.

<sup>2</sup> K. Łopuszyńska, *Lech Paszkowski – pisarz i historyk Polonii australijskiej*, „Przegląd Polonijny” 1993, rok XIX, z. 4, s. 158.

<sup>3</sup> Informacja na podstawie osobistej rozmowy autora z Lechem Paszkowskim w Melbourne w dniu 24.04.2000 r.

W 1982 roku Lech Paszkowski ukończył dzieło znacznie większe, bo znalazło się tam 12 nowych rozdziałów. Z powodu podróży autora dookoła świata w roku 1982 wydanie książki się opóźniło i ostatecznie została ona opublikowana w 1987 roku w Sydney pt.: *Poles in Australia and Oceania 1790–1940*<sup>4</sup>. Dzięki wersji angielskiej autor miał nadzieję, iż książka ta, czytana przez drugie pokolenie Polaków, wywrze większy wpływ na uświadomienie Australijczykom znaczenia polskiej grupy w Australii.

Oprócz tego ukazały się następujące pozycje książkowe: *Social Background of Sir Paul Strzelecki and Joseph Conrad* (Melbourne 1980), *Sir Paul Edmund de Strzelecki: Reflections on his Life* (Melbourne 1997). Paszkowski napisał wiele stron na temat Strzeleckiego, aby bronić jego wizerunku w Australii. Miało to szczególne znaczenie wtedy, kiedy w prasie australijskiej umieszczano nieprzychylnie artykuły na temat naszego rodaka. Paszkowski w ostatniej książce o Strzeleckim udowadnia, iż rola Strzeleckiego w Australii nie polegała jedynie na tym, że wspiął się na najwyższą górę w tym kraju, ale był twórcą pierwszej syntetycznej mapy geologii wschodniej części Australii. Przygotował on również pierwszą mapę Gipslandii, której wydanie w formie broszury przyczyniło się do szybkiego zasiedlenia tej prowincji po 1840 roku. Oprócz tego, wydana w 1845 roku książka pt.: *Physical Description of New South Wales and Van Diemen's Land* była ważnym źródłem wiedzy o piątym kontynencie<sup>5</sup>.

Paszkowski na zamówienie redaktora „The Australian Zoologist” (organ Royal Zoological Society of New South Wales, Sydney) opracował cztery rozprawy o przyrodnikach polskiego pochodzenia (*Blandowski 1967, Darwin and Strzelecki's book 1968, Danysz 1969, Kubary 1971*), razem około 70 stron druku. Opublikował również około 400 artykułów w prasie polonijnej, m.in. „Lud” (Kurytyba), „Echo” i „Echo-Opowiadania” (Perth), „Głos Polski” (Melbourne), „Tygodnik Katolicki” i „Tygodnik Polski” (Melbourne), „Wiadomości Polskie” (Sydney), „Wiadomości” (Londyn) oraz „Kultura” (Paryż).

W jednym z ciekawszych artykułów Lech Paszkowski przedstawia przeprowadzone badania, w których prezentuje historyczną sensację. Otóż na podstawie opublikowanych w 1976 roku, mało znanych dokumentów z archiwów holenderskich można zakładać, iż marynarze gdańscy byli w Australii już w 1697 roku. Marynarze polscy brali udział w wyprawie morskiej pod komendą kapitana de Vlamingha. Na liście Paszkowski odnalazł dużo nazwisk marynarzy z północnośrodkowej Europy, między innymi z Pomorza Zachodniego (Szczecin i Kołobrzeg), Gdańska i Inflant Polskich. Wszystko wskazuje na to, że dwa lat przed przybyciem statku Williama Dampiera (pierwszy okręt angielski w Australii), a 73 lata przed dotarciem kapitana Cooka do wschodniej części Australii przebywali tu poddani króla polskiego. Szkoda, iż odkrycie

<sup>4</sup> J. Grot-Kwaśniewski, *Rozmowa z Lechem Paszkowskim*, „Tygodnik Polski” 6.06. 1987, s. 5.

<sup>5</sup> J. Dobrostański, *Polonica w wydawnictwach australijskich*, „Tygodnik Polski” 6.02. 1982, s. 8; K. Łopuszyńska, op.cit., s. 161.

i przeprowadzone badania są mało uwypuklone w encyklopediach i australijskich publikacjach naukowych<sup>6</sup>.

Inne z ciekawszych artykułów Paszkowskiego to: *O panu Czarlińskim, co do Australii pojechał; Gustaw von Tempsky; Emigracyjna saga rodu Staweckich; Malinowski i Witkacy w Australii; Żeglarz mórz południowych; Ofiarne życie biskupa Leona Scharmachy; Siostra Jana Lotskiego, babką polskiego generała; Rocznica i kalendarium; Rewelacje Pana Olendera; Polish Hill River – próba nowego spojrzenia; Displaced Persons, czyli Księga Dipisów; W cieniu krzyży; Polskie nazwy geograficzne.*

Oprócz tego Paszkowski był redaktorem i współautorem książek: *Dr. John Lhotsky: The Turbulent Australian Writer Naturalist and Explorer* (Melbourne 1977), *Ks. Józef Janus Jezuita – Wspomnienia* (Melbourne 1981). Jest autorem rozdziałów w antologiach: *Polish people and culture in Australia* (Canberra 1985), *The Australian People: An Encyclopedia of the Nation, Its People and Their Origin* (Sydney 1988), *Zbigniew Jasiński: Krwią i rymem* (Melbourne 1989), *Zielona zima: Antologia poezji i prozy polskiej w Australii* (Lublin 1997), *Pani Stefa* (Londyn 1999).

Publikacje i książki polskiego historyka zostały ocenione bardzo wysoko i to nie tylko w kręgu polskich znawców, ale również w australijskich kołach naukowych, m.in. w roku 1981 na łamach najpoważniejszego australijskiego periodyku historycznego „*Journal of the Royal Australian Historical Society*” ukazało się omówienie eseju pióra Lecha Paszkowskiego pt. *Social Background of Sir Paul Strzelecki and Joseph Conrad*<sup>7</sup>. A. Andrews, który jest autorem recenzji, uważa, że każdy australijski historyk powinien przeczytać pracę L. Paszkowskiego.

Lech Paszkowski stał się pisarzem dwujęzycznym (posługuje się w tym samym stopniu literacką polszczyzną, jak i angielszczyzną) dzięki ukończeniu studium języka angielskiego w Caulfield College 1966–1967 i studium dziennikarskiego Freelance Journalism (wolnego dziennikarstwa) w Royal Melbourne Institute of Technology w latach 1968–1969. Po ukończeniu studium językowego z rezultatem dobrym, zaproszono go do członkostwa w Quill Writer’s Club of Australia. Paszkowski został także członkiem innych australijskich towarzystw naukowych i historycznych (Friends of the state Library of Victoria w Melbourne, Royal Historical Society of Victoria w Melbourne). W latach 1970–1988 był honorowym redaktorem wydawnictwa Australia Felix Literary Club. Był również współzałożycielem Związku Polaków w Wiktorii w 1949 roku oraz członkiem Stowarzyszenia Polskich Kombatantów i prezesem koła 507 w latach 1969–1972.

W Polsce były o nim tylko wzmianki i sygnały encyklopedyczne, został zaliczony przez Marię Danilewicz-Zielińską do pisarzy z prawdziwego zdarzenia. Dla *Polskiego Słownika Biograficznego* w Polsce opracował 8 życiorysów: Modesta Maryańskiego,

<sup>6</sup> L. Paszkowski, *Marynarze gdańscy w Australii z roku 1697*, „Tygodnik Polski” 5.07.1986, s. 11.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 8.

Władysława Noskowskiego, Lucjana Platera, Stefana Połotyńskiego, Edmunda Potockiego de Montalka, Zygmunta Przybyłkiewicza, Seweryna Rakowskiego i Józefa Sabatowskiego. W anglojęzycznej publikacji *The Australian People: An Encyclopedia of the Nation, its People and Their Origins* napisał rozdział pt.: *Poles*. Pozycja ta została wydana na dwusetną rocznicę osadnictwa w Australii.

O samym Paszkowskim znajdujemy wzmiankę w postaci oddzielnego biogramu w publikacji pt.: *A Bibliography of Australian Multicultural Writers* (wyd. Geelong 1992)<sup>8</sup>. W prasie polskiej w Australii znajdujemy wiele wzmianek i wywiadów przeprowadzonych z Paszkowskim. Pisarz ten i historyk australijskiej Polonii zajmuje szczególne i odrębne miejsce.

## Zakończenie

Ten wybitny historyk pod koniec XX wieku był ciągle aktywny. Podczas spotkania z autorem niniejszego artykułu w 2000 roku planował wydanie pamiętnika pt.: *Na faktach życia*<sup>9</sup>. Lech Paszkowski mieszka w Australii w typowym starym domu. Podczas spotkania z autorem tego tekstu był bardzo życzliwy i rozmowny, udostępnił różne swoje artykuły oraz podarował dwie książki (*Dr. John Lhotsky* i *Sir Paul Edmund de Strzelecki*). Lech Paszkowski jest pisarzem o głębokiej wiedzy na temat Polaków w Australii, pisał również o problemach językowych, jakie mają polscy pisarze w tym kraju. Po pięćdziesięciu latach spędzonych w Australii radzi jak najmniej spolszczać i jak najmniej odmieniać wyrazy angielskie, gdyż – jak mówi – niekorzystne stają się wówczas nie tylko pisownia, ale i znaczenie słów. W jednym z jego artykułów przykładem jest słowo „Antypody”<sup>10</sup>. Lech Paszkowski zawsze był przeciwny tworzeniu podwójnej pisowni i spolszczaniu nazw. Był obrońcą języka polskiego, tradycji i kultury narodowej.

Lech Paszkowski stał się „pomostem” pomiędzy powojenną a „solidarnościową” emigracją Polaków, nie można zapomnieć również o znaczącej roli, jaką spełnił w pokazaniu Australijczykom historii i roli polskiej emigracji w tym kraju. Wreszcie był pomostem dla Polaków mieszkających w Polsce, którzy dzięki jego badaniom mogli zgłębić historię synów polskich w Australii. Rola Paszkowskiego jako pisarza „rzucającego pomost” ma szersze i wielorakie znaczenie.

Pomimo bardzo długiego okresu zamieszkania w Australii w wypowiedziach i bliskim kontakcie Lech Paszkowski nie kryje przywiązania i tęsknoty za Polską. Mimo iż jest wielkim badaczem dziejów Polaków w Australii, pozostaje skromnym i życzliwym człowiekiem z doświadczeniem i mądrością życiową.

<sup>8</sup> K. Łopuszyńska, op.cit., s. 162.

<sup>9</sup> Autor odwiedził Lecha Paszkowskiego w jego domu w Melbourne podczas Świąt Wielkanocnych w dniu 24 kwietnia 2000 roku i przeprowadził wywiad na temat jego życia i wydanych publikacji. Pisarz stwierdził, iż nie łatwa jest droga emigranta i łatwiej byłoby się jemu realizować w Polsce.

<sup>10</sup> L. Paszkowski, *Kłopoty pisarzy w Australii*, „Archiwum Emigracji” 1999, z. 2, s. 244–246.



**LITERATURA:**

- Dobrostański J., *Polonica w wydawnictwach australijskich*, „Tygodnik Polski” 6.02. 1982.
- Grot-Kwaśniewski J., *Rozmowa z Lechem Paszkowskim*, „Tygodnik Polski” 6.06. 1987.
- Łopuszyńska K., *Lech Paszkowski – pisarz i historyk Polonii australijskiej*, „Przegląd Polonijny” 1993, z. 4, r. XIX.
- Paszkowski L., *Marynarze gdańscy w Australii z roku 1967*, „Tygodnik Polski”, 5.07. 1986.
- Paszkowski L., *Kłopoty pisarzy w Australii*, „Archiwum Emigracji” 1999, z. 2.

# RECENZJE–OMÓWIENIA

**Tarzcycjusz Buliński, *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*, Wydawnictwo Poznańskie, Poznań 2002.**

W humanistyce wciąż toczy się spór o to, jakie czynniki w najdobitniejszy sposób determinują rozwój człowieka. Po jednej stronie znajdują się piewcy determinizmu kulturowego czy społecznego (np. konstruktywiści), z drugiej zaś kontynuatorzy odkryć Darwina, czyli socjobiolodzy i psycholodzy ewolucyjni<sup>1</sup>. Wraz z intensywnym rozwojem tej ostatniej dyscypliny (choć na akademickie konsekwencje tego zjawiska w Polsce musimy jeszcze poczekać) można przypuszczać, że w przyszłości spór stanie się jeszcze ciekawszy i obfitujący w merytoryczne zagadnienia.

Pomimo ścierania się tych dwóch paradygmatów trzeba przyznać, że lata dziewięćdziesiąte w antropologii były silnie naznaczone pierwiastkiem „refleksyjnym”. W chwili, gdy przedmiot tej nauki stał się bardziej zróżnicowany (społeczeństwa pierwotne zamieniono na np. aglomeracje miejskie), mieliśmy do czynienia z tym, że teoria antropologiczna zwróciła się ku sobie. Było to z jednej strony konsekwencją wątpliwości, które

nawiedziły epistemologiczny status tej nauki (nie tylko zresztą antropologii). Jak pisał Ulrich Beck, stało się tak w skutek „refleksyjnej modernizacji”. Nauka stała się według postmodernistycznie zorientowanych badaczy narzędziem manipulacji i jedną z „gier” dostępnych człowiekowi. Na gruncie antropologii/etnologii kulturowy wymiar socjalizacji wciąż jest jednak podejmowany i wydaje się dominować – można rzec, że jest traktowany jako bardziej „antropologiczny” niż wymiar ewolucyjny. Podobnie jest w przypadku książki Tarzcycjusza Bulińskiego *Człowiek do zrobienia. Jak kultura tworzy człowieka: studium antropologiczne*.

Książka ta jest czwartym z kolei zeszytem z cyklu Poznańskich Studiów Antropologicznych. Autor dokonuje w niej próby przedstawienia i zanalizowania problematyki „tworzenia” człowieka w trzech społeczeństwach: pierwotnym, religijnym i nowożytnym. Podejmuje także próbę uchwycenia tych mechanizmów enkulturacyjnych, które zachodzą w społeczeństwie ponowoczesnym. I choć Buliński nie konstruuje ostatecznych wniosków dotyczących współczesności, to jednak tezy, które w stosunku do niej stawia, wydają się bardzo ciekawe.

Tuż przed przesłaniem obrazu enkulturacji w różnych społeczeństwach przedstawionych przez tego antropologa warto zwrócić uwagę na nastawienie poznawcze i analityczne, które autor *Człowieka do zrobienia* nakreślił. Tarzcycjuszowi

<sup>1</sup> Jak przekonuje w swojej pracy Tomasz Szlen-dak, socjobiologia ustąpiła w ostatnim czasie miejsca psychologii ewolucyjnej (zob. idem, *Co się stało z socjobiologią?* „Kultura i Społeczeństwo” 2003, nr 3).

Bulińskiemu nie obce wydają się być wartości prezentowane w ramach konstruktywistycznego, czy postmodernistycznego wymiaru poznania (posiłkując się słowami przedstawicieli tzw. edynburskiej socjologii wiedzy B. Barnesa i D. Bloora, godzi się on na równą wiarygodność sądów magicznych, religijnych, jak i naukowych). Tezy narysowane we wspomnianej książce nie są jednak ani radykalnie „antyscjentyczne”, ani nazbyt „refleksyjne” (choć poznański antropolog subiektywnie uznaje, że nauka lepiej opisuje rzeczywistość i oznacza się lepszą skutecznością technologiczną, s. 12). Widać wyraźnie, że Buloński ma świadomość istnienia wad i zalet obydwu tradycji intelektualnych. Warto też podkreślić, że w stosunku do głównego pojęcia swej pracy, czyli enkulturacji, Buloński przyjmuje tezę o „interakcji dziecka ze społecznym otoczeniem”, jako głównym czynnikiem determinującym rozwój. Tym samym, tezy np. psychologii ewolucyjnej pozostawia jako mniej istotne („enkulturacja dziecka nie polega na (...) własnej eksploracji rzeczywistości, która uruchamia utajone i genetycznie zakodowane psychiczne właściwości”, s. 35).

Z toku analiz Bulońskiego wynika, że społeczeństwa pierwotne i religijne cechowały pewne podobieństwa w materii wychowawczej. W obu przypadkach człowiek rozwija się skokowo, przechodzi z jednego stanu do drugiego. W kulturze religijnej jednak istnieje bardziej zaawansowany schemat ról społecznych czekający na młodego człowieka. Ten fakt związany jest z rozwojem myśli abstrakcyjnej i powstaniem uniwersalnych względem człowieka wartości moralnych (w społeczeństwie pierwotnym nie funkcjonowało sumienie – konsekwencje złego postępu miały miejsce w konkretnej sytuacji, np. poprzez ostracyzm)<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Anna Pałubicka zwróciła także uwagę na kwestie świadomości epistemologicznej. Pisze ona o sytuacji, w której nie następuje odróżnienie wy-

Zatem, doskonałość nabywania kompetencji społecznych przez młodego człowieka obrazuje stopień realizowania ideałów osobowych, które są od niego niezależne. Znany choćby z kart literatury ideał średniowiecznego rycerza mógł stanowić dla dziecka wyzwanie na całe życie. W społeczeństwie religijnym łatwiej było konstruować pewne role społeczne, bowiem oddzielenie sfery sacrum od profanum umożliwiało wskazywanie tego, co dobre i tego, co złe (istniał tym samym sposób na urzeczywistnienie ideałów). W społeczeństwie pierwotnym powstałej w ten sposób hierarchii być nie mogło – cały świat społeczny nie był oddzielony od sfery sakralnej. Wypełniona przez sacrum codzienność powodowała, że wypowiedanie słów podczas rytuału przekształcało młodego człowieka w nowego członka społeczności.

W społeczeństwie nowożytnym zmianę skokową zastąpił rozwój, który postępował liniowo. W tym przypadku sytuację dziecka determinuje w stopniu większym wiek i rozwój fizyczny. Tym samym niemożliwym jest osiągnięcie stanu dorosłości przed upłynięciem pewnego wieku. We wcześniejszych społeczeństwach było to możliwe, jeśli tylko adept zdołał spełnić wszystkie warunki rytuału inicjacyjnego (społeczeństwo pierwotne), lub udoskonalić umiejętności przypisane do danej roli społecznej (np. rycerza w społeczeństwie religijnym).

obrażenia przedmiotu od przedmiotu rzeczywistego. Taka sytuacja cechowała właśnie społeczność pierwotną. „Stan umysłu, który nie odróżnia wyobrażenia przedmiotu od przedmiotu «rzeczywistego», osiągnąć można tylko wtedy, kiedy nie zdajemy sobie sprawy z fenomenu własnej świadomości” (A. Pałubicka, *Frazera i Levy-Bruhla koncepcje magii a problem poznania humanistycznego*, „Kultura Współczesna” 1997, nr 3). Trudno tutaj rozstrzygnąć kwestię tego, czy członkowie społeczeństwa oznaczali się taką „epistemologiczną świadomością”, z pewnością w kwestii zasad moralnych nastąpiła duża zmiana.

Nowożytność charakteryzowała się uznaniem, że dziecko można kształtować od samych narodzin, czym zapoczątkowano wielki mechanizm pedagogiki (i jak twierdzili najróżniejsi myśliciele od Freuda do Foucaulta, mechanizmy władzy społeczeństwa nad jednostką). Wraz z podziałem na stadia rozwojowe (klasy!) pojawiło się też podzielenie zakresu nabywanej wiedzy. Wraz z nowożytnością w zależności od wieku dziecka przynależę ono do określonej klasy, którą obejmuje nakreślony dla niej program nauczania. Autor książki widzi także w oddzieleniu wiedzy abstrakcyjnej od konkretnej jedną z przyczyn powstania indywidualności. Jasność tej tezy zaciemnia nieco fakt, że (co Buloński też stwierdza) oświeceniowa myśl (a nie była ona przecież neutralna, biorąc pod uwagę wpływ na podejście do kształcenia) traktuje ciało w sposób „ogrodniczy”. Pamiętamy wszakże, w jaki sposób traktowano wówczas dziecięcą seksualność, przejawiającą się na przykład w niepoohamowanej potrzebie onanizmu. Obie tezy nie są sprzeczne, jeśli przyjmiemy znane skądinąd stwierdzenie, że w nowożytności indywidualność wprzęgnięta była w służbę uniwersalnego projektu<sup>3</sup>. Szkoła nowożytna miała „wyhodować” jednostki, które przyczyniłyby się do maksymalizowania starań zmierzających do pełnej emancypacji ideałów nowoczesności. Stąd wytworzenie się pewnych ideałów pod postacią „żołnierza” i „robotnika”, które miały do tej emancypacji doprowadzić.

Czasy ponowoczesne zniosły intensywny „drenaż” młodej latorośli. Stało się tak zgodnie z ideą liberalnej myśli w edukacji. Jej konsekwencją było powstanie tak zwanej „antypedagogiki”,

<sup>3</sup> Z. Bauman, *Sytuacja kultury* [w:] *O szansach i pułapkach ponowoczesnego świata. Materiały z seminarium profesora Zygmunta Baumana w Instytucie Kultury*, (red.) A. Zeidler-Janiszewska, Warszawa 1997, s. 61.

którą autor traktuje w kategoriach „permisywności likwidującej wszelki autorytet, niemożności pedagogicznego postawienia problemu zła, a tym samym niemożności zakreślenia wspólnotowej moralności, estetyzacji życia i pojmowaniu go jako dążenia do przyjemności” (s. 207). Buloński wspomina o rozmyciu się wartości, które przekazywane były niegdyś przez autorytety (np. rodzinne), a które teraz strywializowały się, stając w nierównej walce z bardziej atrakcyjnymi wytworami rynku. Dając do wyboru wiele możliwości, zabrano jedną, jakże istotną w przekonaniu autora: zabrano możliwość dokonania wartościowego wyboru. Zniesienie u samych socjalizujących podstaw jakichkolwiek autorytetów spowodowało, że „rola znaczących innych zmaleje, gdyż nie będzie już żadnej metanarracji, która usprawiedliwiałaby ich roszczenia i nasze podporządkowanie względem ich” (s. 214). *Kultura ironii* Richarda Rortego, czyli zrzucenie z barków jednostek „historycznego ciężaru” jest sensowna według autora książki, sensowna tylko wtedy, gdy wprzód dokonana się pewnej aksjologicznej socjalizacji pierwotnej. „Uprzedmiotowienie własnej intencjonalności jest dla dziecka konieczne, aby mogło później skonstruować własną podmiotowość, że pełne zaufanie względem autorytetu jest nieodzowne, ażeby później odrzucić wszelkie autorytety i mieć odwagę kierować się własnym rozumem” (s. 218).

Być może tak postrzeganej „uprzedmiotowionej intencjonalności” zabrakło uczniom toruńskiego technikum. Być może odrzucenie przez nich autorytetu szkoły (wyrażanego przez nauczyciela) nie zostało zastąpione innym. Spychając autorytet szkoły, uczniowie zniesli zatem kryterium wartościowania rzeczywistości proponowane przez pedagogikę, zastępując je „płynnym” zlepkiem tego, co relatywne. Można to oddać jeszcze w innych słowach: „badania socjologiczne i psychologiczne odsłaniają głęboko zatrwające rysy orientacji moralnych młodzieży opuszczającej szkołę po-

wszechną: płytki, osobisty horyzont widzenia świata, ubóstwo treści przestrzeni i świata życia jednostek, mała odporność na manipulację i nietetyczny wpływ, podatność na zadawanie przemocy, łatwość poddania się sytuacjom pokusy łatwego posiadania, uroszczeniowość – oczekiwanie spełnienia wysokich oczekiwań konsumpcyjnych bez osobistego wysiłku, apatia i bierność, brak identyfikacji z wartościami społecznymi, wyłączenie ze sfery publicznej, naskórkowe i frekwencyjne traktowanie religii, konformizm i zaburzenie tożsamości<sup>4</sup>.

Do książki *Człowiek do zrobienia* można podejść w różny sposób. Nakreślając pewną perspektywę poznawczą, Tarzycjusz Buliński umożliwia swobodny, a zarazem krytyczny namysł nad poruszaną przez siebie problematyką. Taka możliwość staje się wyraźniejsza również z innego powodu. Oprócz perspektywy poznawczej, mamy w jego książce także do czynienia z istotnym założeniem aksjologicznym – dochodzi on do głosu w ostatnim rozdziale. W końcowych akapitach autor dochodzi do wniosku, że choć wpływ środowiska społecznego, enkulturacyjnego na dziecko jest bardzo determinujący, to jednak nie wystarczający do „wewnętrzny” rozwoju człowieka. Stwierdza nawet, że nie nadają się do tego: szkoła, a wraz z nią wszelkie instytucje pedagogiczne – blokują one indywidualny rozwój moralny, zatrzymując go na poziomie konwencjonalnym wedle teorii Kohlberga (s. 235). Co może według Bulińskiego pomóc? „...uważam, za Leszkiem Kołakowskim, że każda religia tłumacząca zawiłości Dobra i Zła niesie ze sobą potencjał rozwojowy, który w dzisiejszym świecie jest zdecydowanie niedoceniany” (s. 235).

Radosław Kossakowski

**Media i edukacja w aspekcie globalizacji, (red.) Andrzej W. Mitas, Uniwersytet Śląski filia w Cieszynie, Cieszyn 2003, s. 229.**

Wśród publikacji poświęconych technologiom informatycznym i ich zastosowaniu w edukacji na uwagę zasługuje wielowątkowa praca pod redakcją Andrzeja W. Mitasa przy współudziale Zenona Gajdzicy pt. *Media i edukacja w aspekcie globalizacji*. Prezentowane opracowanie jest próbą aktualnego spojrzenia na rozwój informatycznych aplikacji w naukach humanistycznych. Jak podkreślają Autorzy wstępu, „w kontekście ważkich globalnych zmian społecznych, na przełomie wieków, niedługo po wprowadzonej reformie systemu edukacji nadszedł czas refleksji. Dodatkowym argumentem jej podjęcia jest potrzeba uporządkowania zdobytego doświadczenia ukazującego błędne tropy, zaniechane wątki badawcze, a także słuszne rozwiązania. Same zaś pytania o potencjalną użyteczność mediów w procesie kształcenia stają się przyczynkiem do sprecyzowania konkretnych rozwiązań dydaktycznych...” (s. 8).

W podjętą problematykę zaangażowano wiedzę wykraczającą poza tradycyjnie ujmowaną pedagogikę, a wśród Autorów tomu znaleźli się przedstawiciele różnych nauk. Dzięki temu zabiegowi recenzowany zbiór artykułów wyróżnia się autentycznym bogactwem i różnorodnością treści.

W pierwszym artykule zatytułowanym *Technologie informatyczne w nowoczesnym procesie dydaktycznym* Jadwiga Bakonyi, Katarzyna Trynda podkreślają ogromny wpływ technologii informatycznych na wiele dziedzin życia oraz powodowanie zmian w sposobie myślenia ludzi i działania instytucji. Dobrym przykładem tego zjawiska są wyższe uczelnie. Autorki trafnie wskazują te obszary działalności uczelni, które powinny być wspierane przez technologie informatyczne. Uwagę skupiają na możliwościach wykorzystania tej techniki w nauczaniu na odległość,

<sup>4</sup> Z. Kwieciński, *Pedagogika i edukacja wobec wyzwania kryzysu i gwałtownej zmiany społecznej* [w:] *Alternatywy myślenia o/dla edukacji*, (red.) idem, Warszawa 2000, s. 8.

prezentując korzyści, jakie wdrażając ten system odniesie szkoła, wykładowcy, a zwłaszcza studenci. Omawiają również możliwe problemy i zagrożenia.

Następnie Marian Duda określa zakresy globalizacji mediów elektronicznych. Słusznie uznaje, że potrzeba edukacji medialnej nie jest wywołana tylko postępowaniem technologicznym, lecz także procesem globalizacji w zakresie wartości i idei. Zdaniem Autora trudno sobie wyobrazić realizację założeń reformy bez kształcenia z wykorzystaniem mediów oraz bez edukacji do ich wykorzystywania. Nowoczesny i etyczny nauczyciel powinien wykorzystywać media nie tylko w procesie edukacji, a także w procesie swojego zawodowego rozwoju. M. Duda konstatuje, że w sytuacji globalizacji w Polsce „nie muszą pojawić się takie zagrożenia, jak: problemy z tożsamością, homogenizacja kulturowa, zanik treści i wartości narodowych czy regionalnych u młodego pokolenia. Wręcz przeciwnie, postęp technologiczny w mediach i przyjęcie przez nie standardów europejskich, które opierają się na dwóch zasadach: zasadzie proporcjonalności (równowagi mediów publicznych i komercyjnych) oraz zasadzie ochrony różnorodności, są szansą dla utrzymania i rozwoju tożsamości narodowej, lokalnej i osobistej” (s. 27).

W kolejnym opracowaniu Zenon Gajdzica wskazuje możliwości i ograniczenia stosowania komputera w procesie kształcenia uczniów z lekkim upośledzeniem umysłowym, balansując pomiędzy postawami ignorancji a euforii wobec wykorzystywania omawianego środka w określonych sytuacjach dydaktycznych.

W artykule zatytułowanym *Szkoła przez Internet wyzwaniem dla polskiej tradycji oświatowej: nadzieje i niepokoje* Jacek Z. Górnikiewicz omawia stan postulatów i dokonań w zakresie nowoczesnych technologii w życiu tradycyjnej szkoły. Opisuje tradycje „szkoły otwartej” w świecie, wskazując jednocześnie różnorodność

form i sposobów oraz geograficzną „rozległość” czynionych prób i dokonań. Następnie podejmuje problematykę edukacji na odległość. Interesująco przedstawia Internet jako wirtualny świat zagrożeń, ale też jako remedium na plagi polskiej szkoły. Zdaniem Autora, Internet jest ucieleśnieniem wizji edukacji na odległość (DE/DL), nie tylko jako przyjaznej uczniowi, ale i skutecznej.

Rozważania dotyczące roli Internetu w globalizacji edukacji podejmuje Stanisław Juszczak. W tekście znajdujemy uporządkowaną charakterystykę procesów globalizacyjnych w społeczeństwie informacyjnym. Autor rozpatruje zależności istniejące między współczesną szkołą oraz uczelnią a procesami społecznymi i globalizacyjnymi. Wskazuje, że „współczesna uczelnia wyższa poszukuje wciąż nowych, alternatywnych i wysoko efektywnych form kształcenia członków rozwijającego się społeczeństwa informacyjnego. Alternatywą dla synchronicznej edukacji stacjonarnej i niestacjonarnej stała się edukacja asynchroniczna, związana z kształceniem na odległość (telekształceniem) z wykorzystaniem sieci Internet oraz metod interaktywnych (np. wideokonferencji, forum dyskusyjnego) i nieinteraktywnych (np. multimedia na CD-ROMach)” (s. 59).

W dalszej części recenzowanej książki znajdujemy opracowanie Regimiusza Kopoczka, który przedstawia informatyczną technologię FLASH, umożliwiającą tworzenie animacji z wykorzystaniem grafiki komputerowej, a następnie jej kompresję, w celu szybkiego jej przesyłania w Sieci globalnej do zainteresowanych użytkowników. Zgodnie z sugestią Autora, technologia ta z powodzeniem może zostać wykorzystana we współczesnej szkole w postaci małych programów multimedialnych.

Natomiast Maria Kozielska porusza ważną problematykę dotyczącą wykorzystania technik komputerowych w kształceniu młodzieży zdolnej. W pełni zgadzam się z tezą sformułowaną przez

Autorce, że dzięki zastosowaniu edukacyjnych programów komputerowych możliwa jest indywidualizacja kształcenia ze względu na tempo uczenia się, zakres i stopień trudności treści, ale też, co wydaje się najważniejsze, ze względu na sposoby — style pracy studenta. Rolą nauczyciela jest nie tylko wprowadzanie studenta w świat internetowych informacji w zakresie wykładowej dziedziny wiedzy, ale także dostarczanie edukacyjnych programów komputerowych, wskazywanie możliwości współpracy z nimi i sposobów uczenia się z ich wykorzystaniem (s. 77).

Beata Kozieł w artykule *Media a niepowodzenia szkoły* wyraża przekonanie, że w zależności od tego, jak jesteśmy przygotowani do korzystania z multimedii, mogą one służyć nam w procesie edukacji lub być w nim znaczącą przeszkodą. Media stwarzają nie tylko szanse społeczne i wychowawcze, ale również zagrożenia dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Niewątpliwie słuszny jest postulat zaproponowany przez Autorkę, by szkoła tworzyła szeroko rozumianą kulturę odbioru mediów, czyli czytała selektywnego odbioru ofert, uodporniała na niektóre treści. Póki to nie nastąpi, środki masowego przekazu mogą przyczynić się do powstawania niepowodzeń szkolnych uczniów i szkoły (s. 84).

W kolejnym opracowaniu Renata Kozieł omawia trendy naszych czasów i ich odbicie w kształceniu młodego pokolenia. W opinii Autorki zasadnym wydaje się wprowadzenie do kanonu wykształcenia ogólnego edukacji medialnej, której dwoma podstawowymi celami będą: przygotowanie uczniów do odbioru i korzystania z wszystkich rodzajów mediów jako źródeł informacji, wiedzy, wartości, kształtowania postaw i umiejętności; przygotowanie uczniów do posługiwania się mediami jako narzędziami pracy intelektualnej.

Maria Ledzińska w szkicu *Technika i edukacja na przełomie stuleci – blaski i cienie* podej-

muje próbę ukazania fragmentu złożonego zagadnienia skutków zmian cywilizacyjnych i ich przenikania w obszar edukacji. Przedstawia pokrótce kierunki zmian dokonujących się na przełomie wieków i na tym tle prezentuje przemiany zachodzące w sferze edukacji. Następnie ukazuje niektóre problemy wyłaniające się w rezultacie wkraczania techniki w sferę edukacji. Sygnalizuje także wyzwania rodzące się w kontekście dokonujących się przemian.

Za jedno z takich wyzwań uznać należy uzależnienie od komputera. Tą problematyką w swoim tekście zajmuje się Eugenia Mandal. Przedstawia zagadnienia izolacji społecznej, zaburzonych relacji społecznych i preferowania rzeczywistości „na niby”. Zdaniem Autorki w nałogowym korzystaniu z komputerowych gier na plan pierwszy wysuwają się problemy związane z etyką i moralnością, zaś w uzależnieniu internetowym nade wszystko zwraca się uwagę na niechęć do rozwiązywania realnych problemów i ucieczkę od rzeczywistości. Analiza uzależnienia od Internetu obejmuje kilka jego rodzajów: uzależnienie od sieci przyjaznych, uzależnienie od cyberseksu, przymus sieciowy, przeładowanie informacyjne (s. 111).

O zagrożeniach wynikających z korzystania z komputera, ale też i szansach możemy przeczytać również w artykule *Wybrane aspekty komputeryzacji w szkole*. Andrzej Mitas omawia obecne możliwości aplikacji komputerów w polskiej szkole. Swoje rozważania koncentruje wokół zagadnienia realnej użyteczności komputera. Poddaje krytyce powszechną demonizację zarówno sprzętu informatycznego, jak i tzw. globalnej sieci teleinformatycznej. Przedstawia także przykładowe obszary zastosowań komputera w szkole. W zakończeniu komentuje wynikające z komputeryzacji szanse i zagrożenia.

W opracowaniu Pawła Napieracza *Dziedzictwo narodowe na 12-tu CD-romach* pedagogzy

są zachęceni do rozszerzenia oferty programowej o elementy ambitnie traktowanej wiedzy medialnej. W opinii Autora, wiąże się to nie tylko z opracowaniem szczegółowych programów autorских w tej dziedzinie. Istnieje także potrzeba zmian programowych w uczelniach kształcących przyszłych nauczycieli. Szkoła powinna stać się bardziej medialna, a przez to dla uczniów socjalizowanych przez środki masowego przekazu bardziej swojska. Konieczne staje się „odnawianie znaczeń” zarówno na poziomie dostosowania tradycyjnych treści do współczesnych sposobów interpretacji, jak i na poziomie nowych technik przekazu (s. 131).

Na podstawie wyników badań dotyczących negatywnego wpływu programów telewizyjnych na zachowania dzieci w wieku dorastania Agnieszka Repko w swoim tekście formułuje następujące wnioski: poziom wpływu treści negatywnych prezentowanych w telewizji na zachowania młodzieży jest wysoki. Wzrost liczby aktów przemocy dokonywanych przez nastolatków, lęk i obawa przed agresją ze strony rówieśników, towarzyszące na co dzień uczniom przebywającym w szkole, powinny skłonić do refleksji i podjęcia radykalnych środków ograniczających rozmiary tego niepokojącego zjawiska. Można to uczynić, prowadząc w szkołach zajęcia profilaktyczno-wychowawcze (s. 142).

Jan Róg określa wpływ sieci Internet na nowe formy komunikacji społecznej. Omawia szeroko społeczno-techniczne aspekty funkcjonowania Internetu. Między innymi opisuje niebezpieczne zjawiska istniejące w sieci, jak: tzw. szkodliwe przekazy, szum informacyjny, akty wandalizmu (włamania, kradzieże, niszczenie danych), oszustwa internetowe oraz możliwość łatwej „kontroli” gustów i zainteresowań użytkowników, a także manipulacji.

Eugenia Smyrnowa-Trybulska w swoim artykule proponuje stosowanie programów kompute-

rowych GRANI, GRAN-2D, GRAN-3D do nauki matematyki w zreformowanej szkole. Przedstawia ich walory oraz sposoby wykorzystania w praktyce edukacyjnej.

Andrzej Szumakowicz, odpowiadając na pytanie o konieczność stosowania propedeutyki mediów, stwierdza, że obecnie ważne staje się kształtowanie człowieka typu „Homo eligens”, który umie porządkować mozaikę i selekcjonować propozycje mediów; odbiorcy, który przyjmie wobec środków masowych postawę podmiotową. Zdaniem Autora, jej kształtowanie stanowi podstawowy cel inicjatyw uruchamiających krytyczną edukację medialną we współczesnym społeczeństwie.

W kolejnym artykule Anna Watoła przedstawia niektóre zadania i funkcje współczesnego przedszkola oraz określa rolę komputerowego wspomaganie procesu wychowawczo-dydaktycznego dzieci w przedszkolu.

Przedmiotem dociekań Kazimierza Wenty jest przede wszystkim związek edukacji w zakresie języków obcych z edukacją informatyczną i medialną ujmowany z punktu widzenia szczególnego miejsca i roli pedagogiki w tym procesie. Zdaniem Autora, istnieje też potrzeba wskazania na oddziaływanie tzw. czynników zewnętrznych i wewnętrznych oraz ich wpływu na sukcesy i niepowodzenia uczenia się języków obcych. Równie istotną kwestią, słusznie podkreślaną przez K. Wentę, jest wykorzystanie technik komputerowych i multimedialnych w nauczaniu i uczeniu się języków obcych oraz przygotowanie uczniów i studentów do samouctwa informacyjnego jako jednej z dróg wiodących do sukcesu w uczeniu się języków obcych (s. 206).

Anna Zawada podejmuje zagadnienia dotyczące wpływu reklamy na socjalizację społeczną dzieci i młodzieży. Podkreśla konieczność kształtowania w szkole umiejętności krytycznego ostrzegania reklamy.



W kolejnym artykule Aleksandra Żarkiewicz-Pacak stara się ukazać, że globalizacja jest zjawiskiem bardziej pojemnym niż się wydaje. Odślania społeczne korzenie oraz konsekwencje procesu globalizacji poprzez pryzmat jej wpływu na wychowanie i kształtowanie postaw dzieci i młodzieży w wieku szkolnym.

Zaprezentowana praca zawiera bogactwo problemów, refleksji dotyczących mediów i edukacji. Zachęca czytelnika do dialogu z przedstawionymi poglądami i inspirowanie do opracowania sposobu modyfikacji i „usprawnienia systemu przez dopasowanie narzędzi informatycznych do konkretnych potrzeb”. Dodatkowym walorem książki jest komunikatywny język pozwalający zrozumieć często trudne zgadnienia oraz staranne opracowanie graficzne. Pragnę polecić tę pozycję pedagogom, studentom i wszystkim osobom, którym zależy na przyszłości edukacji.

Agata Popławska

**Henryk Domański, *Polska klasa średnia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002, ss. 172.**

W Polsce tematyka klasy średniej jest obecnie (zwłaszcza w mediach) szczególnie popularna. Wydaje się to naturalne zważywszy, jak bardzo społeczeństwo polskie pragnie być postrzegane (czy to przez samych obywateli czy przez elity rządzące) jako społeczeństwo podobne do społeczeństw państw zachodnioeuropejskich. Niestety, jak pisze Piotr Żuk: „Na poziomie języka publicystycznego termin klasa średnia funkcjonuje w Polsce jako uniwersalny wytrych, którym można się posłużyć do opisu zachodzących po 1989 roku zmian społecznych”<sup>1</sup>. Z pewnością nie przy-

czynia się to do przedstawiania właściwego znaczenia terminu klasa średnia. Czym jest ta klasa i kto dzisiaj może się z nią identyfikować?

W pewnym sensie modelową, wzorcową dla wszystkich koncepcji klas i chyba najbardziej rozpowszechnioną w zbiorowej świadomości jest idea klas społecznych Karola Marksa, w której o przynależności do danej klasy decyduje posiadanie lub nieposiadanie środków produkcji. Inną znaną teorią klas społecznych jest teoria Maxa Webera. Według autora *Etyki protestanckiej i ducha kapitalizmu*, stratyfikacja jest pojęciem wielowymiarowym. Wyróżnia on trzy odrębne sfery różniące ludzi: ekonomiczną, społeczną i polityczną. Jednostka może zajmować wysoką pozycję w jednej z nich i niską lub średnią w pozostałych. Inne koncepcje stratyfikacji przedstawiali też: Kingsley Davis, Wilbert Moore, Gerhard i Jean Lenski oraz wielu innych.

Zdaje się, że na temat klas społecznych powiedziane i napisane zostało już wszystko. Nic bardziej mylnego. Owszem, być może temat ogólnego podziału na klasy społeczne, czy też problem samego istnienia wszelkich stratyfikacji zostały bardzo obszernie i różnorodnie przedstawione, jeśli jednak chodzi o konkretną klasę, w tym przypadku klasę średnią, to polska nauka socjologiczna, a co za tym idzie literatura tego przedmiotu ma jeszcze dużo do nadrobienia.

Przyznać należy, że w większości książek dotyczących podstaw socjologii znajdują się definicje klasy średniej, jednak często są one nieco rozbieżne i niekonkretne: klasa średnia – „klasa składająca się z jednostek, które posiadają znaczny majątek dzięki działalności gospodarczej (biznes) lub wykonywaniu wolnych zawodów, oraz w niższej warstwie – z jednostek wykonujących zawody urzędnicze i pracujących w usługach”<sup>2</sup>;

<sup>1</sup> P. Żuk, *Spoleczeństwo w działaniu: ekolodzy, feministki, skłotersi. Socjologiczna analiza nowych ruchów społecznych w Polsce*, Warszawa 2001, s. 82.

<sup>2</sup> N. Goodman, *Wstęp do socjologii*, Poznań 1997, s. 357.

„klasa średnia znajduje się w strukturze społecznej pomiędzy klasą robotniczą i klasą wyższą, obejmuje najemnych pracowników umysłowych średniego i niższego szczebla, urzędników oraz techników”<sup>3</sup>; „szeroka zbiorowość ludzi zatrudnionych w bardzo różnych wymagających kwalifikacji i wykształcenia zawodach, a także prowadzących własne niewielkie formy czy przedsiębiorstwa i z tego tytułu posiadających godziwy, choć nie elitarny, standard materialny”<sup>4</sup>.

Oczywiste wydaje się więc, że potrzebne są aktualne publikacje na temat klasy średniej, udokumentowane badaniami, bowiem w dzisiejszym prawie już globalnym społeczeństwie perspektywa makrosocjologiczna jest niezwykle istotna. Klasa średnia uważana jest także za „jedno z kół zamachowych rozwoju ekonomicznego krajów zachodnich, z którego, chociaż w niejednakowym zakresie, korzystają wszyscy mieszkańcy tych krajów. Z tego też względu pozostaje ona celem i przedmiotem aspiracji dla Polski” (s. 17).

Trochę porządku na naszym, polskim podwórku z zakresu makroperspektywy na społeczeństwo próbuje zaprowadzić Henryk Domański. Jest on jednym z polskich socjologów, którzy mają świadomość braku badań oraz fachowej socjologicznej literatury z zakresu klas społecznych, a w szczególności klasy średniej. Jego najnowsza książka *Polska klasa średnia* doskonale wpisuje się w ciąg prac na ten temat (wspomnieć należy chociażby dwie wcześniejsze książki Domańskiego: *Klasy społeczne, grupy zawodowe, organizacje gospodarcze. Struktura społeczna w krajach rozwiniętego kapitalizmu czy Społeczeństwa klasy średniej*) oraz – co istotniejsze – jest pierwszą kompleksową pracą na temat polskiej klasy średniej.

<sup>3</sup> K. Olechnicki, P. Załęcki, *Słownik socjologiczny*, Toruń 2002.

<sup>4</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 353.

Domański nie tworzy kolejnej ogólnej tematyki pracy o klasie średniej, nie przedstawia też całej historii tej klasy – tylko niezbędny zarys we wstępie („Nie zajmę się w tej książce przeszłością, historia będzie w niej obecna tylko w takim stopniu, w jakim pozwoli zrozumieć, dlaczego klasa średnia musi się formować od podstaw” (s. 7)), ani różnic między starą a nową klasą średnią. Przedmiotem jego analizy jest polska *middle class*, tu i teraz, w Polsce roku 2002, co jest podstawowym atutem pracy.

We wstępie książki zawarte są – oprócz wspomnianej już przez mnie krótkiej historii powstania klasy średniej – podstawowe wyznaczniki *middle class*, według autora przede wszystkim: „orientacje indywidualistyczne” (s. 6) oraz specyficzny system wartości, na podstawie których możliwe jest porównywanie rodzimej klasy średniej do jej zachodnioeuropejskich czy amerykańskich pierwowzorów. Takie porównanie staje się podstawową metodą realizacji obranego przez autora tematu.

Punktem wyjścia do rozważań zawartych w książce jest pytanie o możliwość „importowania” klasy średniej z społeczeństw państw zachodnich. Czy polska klasa średnia może istnieć? Czy już istnieją w Polsce takie grupy, która mogą pretendować do miana *middle class*? Jakie są ku temu przesłanki? Na te oraz na dużo innych pytań dotyczących polskiej klasy średniej autor stara się znaleźć odpowiedzi. „Postaram się wskazać oznaki formowania się społeczeństwa klasy średniej w Polsce, czynniki, które temu procesowi sprzyjają, i najistotniejsze przeszkody” (s. 8).

Autor zamierza dowieść czterech tez, które także zostają przedstawione we wstępie. Po pierwsze, wskazuje kategorie społeczne, które w Polsce mogą zaistnieć jako klasa średnia. Druga teza dotyczy roli lat 90. XX wieku, jako czasu decydującego dla genezy współczesnej polskiej *middle class*. Po trzecie to, że zmiany orientacji życiowych

i systemów wartości klasy średniej w krajach zachodnich są niejednoznaczne i przebiegają powoli. Czwarta teza autora to stwierdzenie, że „polska klasa średnia nie będzie wierną kopią oryginalnego syndromu middle class, będzie jego odmianą, zmodyfikowaną silnie przez szczególne cechy polskiego kontekstu” (s. 9). Czy udało się udowodnić te tezy oraz odpowiedzieć na wszystkie postawione sobie pytania?

Książka podzielona jest na sześć rozdziałów oraz podsumowanie. Każdą z tych części rozpoczyna cytata, będący jej myślą przewodnią. Ich autorami są ludzie zajmujący różnorakie pozycje społeczne, od następcy brytyjskiego tronu, przez premiera Wielkiej Brytanii, ekonomistę, do pisarza i poety. Pomysł umieszczania na początku każdego rozdziału jakiejś złotej myśli jest miłym urozmaicheniem książki.

Rozdział pierwszy, pod tytułem: *Mit, który wzmacnia*, jest próbą odpowiedzi na pytanie: czym jest klasa średnia i jak jest jej rola. Już po pierwszych zdaniach możemy się zorientować, że próba charakterystyki middle class nie jest zadaniem łatwym: „klasa średnia jest zbiorowością złożoną z tak różnych kategorii, że dyskredytuje to ją jako klasę społeczną; prosperujący z trudem sklepikarze mają niewiele wspólnego z wziętymi chirurgami czy profesorami uniwersytetów, nie mówiąc już o właścicielach kancelarii adwokackich i kadrze menedżerskiej wielkich koncernów” (s. 11). Jednak autorowi udaje się wyjść z tego zadania zwycięsko, przedstawia mianowicie krótką historię tworzenia się amerykańskiej i zachodnioeuropejskiej klasy średniej, a przede wszystkim to, co jest dzisiaj dla niej charakterystyczne: dążenie do odniesienia sukcesu, przekonanie o równości szans, a nade wszystko poleganie na sobie i wiarę w to, że każde zwycięstwo, ale i porażkę zawdzięczamy tylko własnemu postępowaniu. Dodatkowo amerykańska klasa średnia, w wyniku rywalizacji w społeczeństwie równych szans, nie-

chętnie udziela pomocy innym. Domański podaje przykład takiego zachowania: „niedopuszczalnym nietaktem może być prośba o jakąkolwiek pożyczkę czy przywiezienie dzieci sąsiadów ze szkoły, ponieważ jeśli o coś prosisz, to nie umiesz rozwiązywać swych własnych problemów” (s. 15). Dzięki takim, dość „szokującym” dla polskiego czytelnika przykładom, autorowi udaje się przybliżyć specyfikę zachodnich klas średnich.

Również w tej części Domański przedstawia problem tworzenia się polskiej klasy średniej: „Fakt, że młodzi inteligenci coraz częściej zaczynają wchodzić w dorosłe życie od kupienia domu, nie daje jeszcze powodów do rozwijania teorii, że funkcjonuje już u nas klasa średnia” (s. 22). Według autora niezbędne jest przede wszystkim powstanie pozycji zawodowych z charakterystycznymi dla kapitalistycznego rynku pracy mechanizmami rekrutacji, awansu i wynagrodzeń. Ponadto, musi ukształtować się nowa mentalność, styl życia i postawy, co z pewnością będzie procesem długofalowym.

Drugi rozdział, *Konsumpcja, zamożność, nowy styl i nowe struktury*, skupia się na wyznacznikach klasy średniej, takich jak własność, zamożność i wysoka stopa życiowa, pozycja zawodowa oraz specyficzny styl i orientacje zawodowe. Domański przedstawia także konkretne dane dotyczące zatrudnienia w sektorze prywatnym, wzrostu wykształcenia społeczeństwa polskiego, różnicowania się dochodów w zależności od zajmowanego stanowiska oraz zmian liczebności warstw społeczno-zawodowych. Pozwala to przełożyć ogóle założenia dotyczące middle class na konkretne wskaźniki oraz porównać sytuację Polski do krajów zachodnich. Dane ujęte są w tabele – takie graficzne przedstawienie wyników badań jest przejrzyste i jasne. Domański dodatkowo omawia konkretne wyniki, co pozwala właściwie zinterpretować badania, jednak dłuższe czytanie stron zapełnionych wartościami procentowymi

jest nieco nużące. Na szczęście książka nie zawiera wielu takich fragmentów.

O wiele ciekawszy jest podrozdział dotyczący specyficznego stylu życia klas średnich, gdyż przedstawia to, o czym podświadomie wszyscy wiemy i czujemy, jednak nie umiemy tego naukowo nazwać. „Odwiedź człowieka w domu, jeżeli chcesz zidentyfikować jego pozycję klasową, a po kilku minutach będziesz już wiedział” (s. 38) – przytacza autor, opisując konkretne warunki mieszkaniowe middle class, najpierw tej zachodnioeuropejskiej i amerykańskiej, a później porównując do nich warunki polskie. Tak samo czyni, przedstawiając konkretne aspekty tego, co składa się na styl życia (spędzanie czasu wolnego, uprawianie sportów itd.).

*Chęć polegania na sobie w latach 1984–1998* to tytuł trzeciego rozdziału, którego treść obejmuje zagadnienie indywidualizmu. „Dla klasy średniej orientacje indywidualistyczne są tym, czym jest własność i przyzwoite dochody” (s. 76). Poleganie na sobie jest jednym z najważniejszych elementów mentalności *middle class*, dlatego słuszne wydaje mi się poświęcenie temu tematowi całego rozdziału. Domański realizuje to zagadnienie niemal wzorcowo. Przede wszystkim przedstawia genezę dążenia do indywidualnego sukcesu, później pisze o sytuacji polskiej: „Indywidualizm był w tamtym systemie antytezą scentralizowanego sterowania gospodarką i życiem publicznym. We współczesnej Polsce powinien się stać ważniejszym wymiarem stosunków społecznych, odpowiadającym charakterowi i skali dokonujących się zmian. Czy stał się ich chlebem powszednim?” (s. 51). Następnie autor szuka odpowiedzi na to pytanie, przytaczając konkretne, rzetelne badania. Przedstawia zagadnienie z wielu możliwych stron, by następnie móc niesprzecznie stwierdzić, że w Polsce poziom indywidualizmu wykazuje lekki spadek. Jednak Domański nie poprzestaje na tym, ostatni podrozdział zawiera systematycznie przedstawione przyczyny takiego stanu rzeczy.

Rozdział czwarty zatytułowany został: *Aspiracje i systemy wartości*. Jest to część książki, która najbardziej mnie zainteresowała. Powodów ku temu było kilka. Po pierwsze, styl Domańskiego staje się bardziej swobodny, już na wstępie autor przytacza mało dostępne dla polskiego czytelnika ciekawostki z amerykańskiej sceny politycznej, co zdecydowanie wpływa na urozmaicenie książki. Po drugie, przedstawia on dane z przeprowadzonych w Polsce wśród klasy średniej badań dotyczących wyznawanych wartości, zakresu tolerancji obyczajowej, między innymi stosunku do pracy zawodowej kobiet, zdrady małżeńskiej, homoseksualizmu, ale także poparcia dla praw rynku, zgody na nierówności dochodów, związku aspiracji życiowych z statusem społecznym. Takie dane są mało dostępne dla zwykłego człowieka, a poza tym Domański omawia konkretne wyniki badań i szuka związków między nimi. Na ich podstawie buduje specyficzny dla polskiej klasy średniej system wartości, by przedstawiając wnioski, móc porównać go do pierwowzoru amerykańskiej klasy średniej.

Zasadność umieszczenia w książce rozdziału: *Stara inteligencja a nowa klasa średnia* jest bezsprzeczna: „W strukturze społeczeństwa polskiego najbliższym odpowiednikiem tych kategorii [anglosaskich professions] jest inteligencja – najprawdopodobniej będzie to trzon nowej klasy” (s. 109). Domański przedstawia w tej części pracy krótką historię tworzenia się inteligencji, a następnie dokonuje systematycznego przeglądu inteligencji, od najwyższych do najniższych szczebli drabiny uwarstwienia (ich umiejętności, zarobków, szans zaistnienia w nowej sytuacji ekonomiczno-społecznej). Również w tym rozdziale znajduje się przedstawienie zagadnienia *civil service*, czyli służby cywilnej. Dość nieznanym faktem może okazać się istnienie w Polsce prób tworzenia tej kategorii zawodowej. Część dotyczącą tego zagadnienia czyta się jak ciekawy artykuł

publicystyczny zamieszczony w jednym z poczytnych tygodników.

Brakuje jednak w tym fragmencie książki jasno zdefiniowanych wniosków dotyczących relacji inteligencja – klasa średnia. Jest to tym bardziej zastanawiające, gdyż w jednej ze swoich poprzednich książek Domański niezwykle trafnie charakteryzuje różnice i podobieństwa pomiędzy inteligencją a tworzącą się klasą średnią, zestawia etos inteligencji ze stylem klasy średniej, sposoby organizacji działań obu grup. Być może autor nie chciał się powtarzać, ale umieszczenie wątków z książki *Społeczeństwa klasy średniej* z pewnością pozwoliłoby czytelnikowi na lepsze zrozumienie zależności między klasą średnią a inteligencją oraz ustosunkowanie się do tezy Domańskiego, że to właśnie inteligencja będzie głównym rdzeniem powstającej w Polsce klasy średniej.

W odróżnieniu od rozdziału poprzedniego, ostatni rozdział, zatytułowany: *Klasa wyższa*, zdecydowanie nie ma racji bytu w omawianej przez mnie książce. Uzasadnienie dotyczące umieszczenie w pracy tej części jest mało przekonujące: „Szukając śladów klasy średniej, nie powinniśmy stracić z oczu pokrewnego segmentu”. Skoro tak, dlaczego autor nie opisał też klasy niższej? Jeżeli chodzi o aspiracje klasy średniej do klasy wyższej, to taki pomysł nawet nie został przez Domańskiego zarysowany. Jest to zresztą niemożliwe, bowiem o przynależności do klasy wyższej decyduje przede wszystkim pochodzenie. Umieszczenie charakterystyki *upper class*, co trzeba przyznać niezwykle interesującej, jest nieuzasadnione i w moim przekonaniu niepotrzebne. Ten fragment książki nie przyczynia się w najmniejszym stopniu do lepszego zrozumienia specyfiki tworzenia się polskiej klasy średniej.

Domańskiemu przyznać jednak należy niezwykłą skrupulatność i dokładność w przedstawianiu problematyki polskiej *middle class*. Jak pisałam już na początku, docenić należy przede

wszystkim konkretny charakter omawianych zagadnień, książka w naukowy sposób przedstawia polską klasę średnią początku XXI wieku. Poparta jest ogromną ilością konkretnych badań przeprowadzonych w ostatnim czasie. I co niezwykle istotne, autorowi udaje się, z małymi wyjątkami, zapanować nad niebezpieczeństwem bezsensownego wymieniania wyników badań. Domański omawia je, jednocześnie szukając analogii wśród podobnych wskaźników klas średnich społeczeństw krajów zachodnich.

Książka ma przemyślaną strukturę. Problematykę klasy średniej w Polsce poznajemy od ogółu do szczegółu, od ogólnych wyznaczników przynależności od middle class i charakterystycznych dla niej wartości, zachowań do polskiej sytuacji tej kategorii społecznej, konkretnych pozycji zawodowych, wyznawanych wartości itd. Dodatkowo, po każdym z rozdziałów następuje krótkie podsumowanie, zbierające wszystkie wnioski wyprowadzone z wyników badań i spostrzeżeń samego autora.

Niewątpliwą zaletą pracy jest też przywołanie jako przykładów pewnych zjawisk, procesów, konkretnych sytuacji, zachowań, tak dobrze znanych nam z otaczającego nas świata. Dzięki temu, to co czytamy, staje się nam bliższe i bardziej przystępne. Pochwalić należałoby też sam język, jakim napisana jest książka. Jest on przejrzysty i pozbawiony wyszukanych, nieznanых zwykłemu czytelnikowi terminów. Dzięki temu, książka ta mogła by zainteresować również kogoś zupełnie niezwiązanego zawodowo czy zainteresowaniami z socjologią.

Jedną z niewielu słabości książki jest brak efektywnego zakończenia pracy. Wydaje się, że oprócz usystematyzowanego powtórzenia wniosków, należałoby przedstawić czytelnikowi coś jeszcze. Autor nie potrafi trafnie zreasumować przedstawionych w książce zagadnień. Brakuje wniosków ogólnych, a co istotniejsze prognoz

dotyczących przyszłości polskiej klasy średniej. Nie zmienia to jednak faktu, że Domański zrealizował wszystkie założenia postawione sobie we wstępie książki i czemu nie da się zaprzeczyć – *Polska klasa średnia* jest niezwykle rzetelną i interesującą pracą zawierającą obraz polskiej klasy średniej, pracą, która przyczyniła się do wypełnienia luki wśród naukowej literatury dotyczącej zagadnienia współczesnych polskich klas społecznych.

Katarzyna Wojtowicz

**M. Cylkowska-Nowak, *Spoleczne funkcje szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych, studium z pedagogiki porównawczej*, Edytor, Poznań–Toruń 2000, ss. 264.**

Książka Mirosławy Cylkowskiej-Nowak w sposób niezwykle atrakcyjny przedstawia zagadnienia zadań szkolnictwa, wyznaczonych dla niego celów i ich realizacji, treści oddziaływań socjalizacyjnych i specyficznych cech szkoły w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Oba te kraje są w pewnym sensie dla czytelnika polskiego bardzo ważne. Japonia, przede wszystkim symbol niebywałego sukcesu ekonomicznego i cywilizacyjnego, jest jednocześnie, dzięki swej egzotyce i całkowitej odmienności kulturowej, bardzo interesująca dla polskiego czytelnika. Również Stany Zjednoczone są niewątpliwie państwem, którego wartości i obyczajowość wywierają znaczący wpływ na nasz sposób myślenia. Potęga gospodarcza i osiągnięcia naukowe czy technologiczne tych krajów każą zastanowić się, co leży u podstaw tych sukcesów.

Autorka w sposób fascynujący a jednocześnie bardzo rzetelny przedstawia czynniki historyczne i społeczne decydujące o takim, a nie innym kształcie szkolnictwa w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Przed oczami czytelnika przesuwają się ciąg wydarzeń z dziejów narodu, barwnie nakreślana jest jego zmieniająca się sytuacja polityczno-

-społeczna, rodząca konkretne potrzeby, dążenia i postawy w odniesieniu do edukacji. One, wraz z tradycjami i wartościami wyznawanymi przez członków opisywanych narodów, a także ich specyficzną mentalnością, zdecydowały o kształcie i ewolucji sposobów kształcenia.

Wstępem i ważnym tłem dla tych rozważań jest szeroka analiza pojęcia „obowiązku szkolnego”. Zostaje on ujęty jako idea, dyskutowana na gruncie teoretycznym, norma prawna, wobec której poszczególne grupy społeczne w toku historii przyjmowały różnorodne ustosunkowanie, a także jako zjawisko społeczne, którego powstanie miało swoje złożone przyczyny, zróżnicowane w poszczególnych państwach europejskich i pozaeuropejskich. Znajdziemy tu również przedstawienie uregulowań prawnych dotyczących realizacji obowiązku szkolnego, jak i praktycznej strony tego zagadnienia.

Autorka nie pomija takich szczegółowych, a przecież bardzo ciekawych kwestii, jak na przykład organizacja realizowania obowiązku szkolnego przez dzieci, których rodzice przenoszą się z miejsca na miejsce – czy to z racji zawodu (artyści wędrowni, konferansjerzy), sytuacji indywidualnej (bezdomni) czy też obyczajów grupy etnicznej (beduini, Cyganie, Eskimosi).

Praca zapoznaje nas z charakterystyką demograficzną uczniów i studentów, a także nauczycieli w szkolnictwie obu analizowanych krajów. Autorka przedstawia, jaki odsetek dzieci w poszczególnych stanach, realizuje obowiązek szkolny, wskazując na demograficzne i ekonomiczne zróżnicowanie regionów, będące przyczyną pewnych zjawisk i trendów rozwojowych. Omówiona zastała też kwestia statusu dzieci należących do mniejszości etnicznych i ich udziału w ogólnej liczbie uczniów. Nie pominięto też specyficznych dla mentalności japońskiej i amerykańskiej rozwiązań dotyczących dzieci specjalnej troski. Niezwykle interesujące są również charakterystyki demograficzne

nauczycieli – dowiadujemy się na przykład, że w Japonii, inaczej niż w USA, mężczyźni stanowią znaczny procent nauczycieli, możemy przeanalizować trendy rozwojowe i stan obecny w odniesieniu do przynależności rasowej nauczycieli. Ciekawe są analizowane różnice w percepcji zawodu nauczyciela w obu państwach i związany z tym odmienny styl kariery zawodowej.

Fascynującym fragmentem pracy jest część dotycząca socjalizacji w japońskim i amerykańskim systemie szkolnym. Nakreśliwszy podobieństwa i różnice w sposobach wychowania w rodzinach japońskich i amerykańskich, przedstawiono odmienne ideologie socjalizacyjne realizowane w szkołach analizowanych państw. Autorka wyróżnia kilka filarów, podstawowych wartości w „wychowaniu dla grupy społecznej”, które ma miejsce w Japonii i określa formy, które służą wdrażaniu młodych ludzi w ten system wartości. Analogicznie, opisując amerykańskie wychowanie – tzw. „pozytywną socjalizację” (m.in. optymizm, indywidualizm, nastawienie na przyszłość), relacjonuje zarówno założenia, jak i sposoby ich realizacji.

Ważnym zagadnieniem poruszonym w książce Cylkowskiej-Nowak jest selekcja dokonywana w systemie szkolnym. Po teoretycznym opisanie tego zagadnienia, autorka przedstawia problem słynnego japońskiego „egzaminacyjnego piekła”. Sugestywnie opisuje siłę i wielokierunkowość presji wywieranej na młodych Japończyków w związku ze zdawanymi egzaminami, trudności, z jakimi borykają się uczniowie japońscy, procedurę egzaminacyjną, a także ocenę retrospektywną systemu egzaminów w szkołach japońskich i jego społeczne konsekwencje. Opis założeń i metody selekcji dokonywanej w szkołach amerykańskiej również nakreślony jest na tle kolorytu mentalności amerykańskiej i wartości uznawanych za podstawowe w tym społeczeństwie.

Praca nie pomija dokonywanych wspólnie reform szkolnictwa Japonii i Stanów Zjedno-

zonych, relacjonując wątki debaty społecznej, jaka toczy się wokół tych kwestii.

Praca Cylkowskiej-Nowak porusza ciekawą i mało znaną kwestię systemu edukacji w Japonii i Stanach Zjednoczonych. Niezwykle bogaty w informacje tekst oparty został na bardzo szerokich studiach literaturowych, uzupełnionych wywiadami z młodzieżą japońską studiującą na uczelniach zachodnioeuropejskich. Gruntowność i rzetelność naukowego omówienia tematu nie wykluczyły atrakcyjności formy przedstawienia, co niestety jest rzadką zaletą publikacji naukowych. Autorka posługuje się jasnym, zrozumiałym, a jednocześnie precyzyjnym językiem – ułatwia to odbiór treści, czyni lekturę przyjemną i sprawia, że książka może być polecana jak najszerzszym kręgom odbiorców. Cylkowska nie zatrzymuje się dłużej na kwestiach banalnych czy marginalnych, lecz starannie wypukla ciekawe zależności między tradycją i mentalnością narodu a tworzonym przez niego systemem edukacji. Tekst bogaty jest w ciekawostki dotyczące kultury japońskiej i amerykańskiej. Rekonstruując system społeczny i szkolny wybranych państw, autorka powstrzymuje się od jednoznacznych ocen takich czy innych rozwiązań. Możemy tu jednak odnaleźć refleksje dotyczące możliwych skutków określonych rozwiązań w sposobie socjalizacji uczniów czy organizacji życia szkolnego. Upowszechnienie jej treści pozwoliłoby zapewne obalić niektóre stereotypy dotyczące mentalności tych dwóch narodów, a także podniosłoby jakość debaty na temat szkolnictwa, w której nierzadko przywoływane są niezgodne z pełnym obrazem rzeczywistości przykłady rozwiązań przyjętych w innych krajach i ich rzekomych skutków. Książka może być polecona każdemu, kto zainteresowany jest kwestiami szkolnictwa, kulturą innych narodów oraz wzajemnymi powiązaniem między edukacją a życiem społecznym.

*Blandyna Skalska*

***Nowa tożsamość Niemiec i Rosji w stosunkach międzynarodowych*, (red.) Stanisław Bieleń, Witold M. Góralski, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 1999, ss. 227.**

Ostatnia dekada XX wieku przyniosła wiele zmian na politycznej mapie Europy. Na gruzach federacji jugosłowiańskiej powstały nowe niepodległe państwa, rozdzieliły się Czechy i Słowacja, przede wszystkim jednak nastąpiło zjednoczenie Niemiec i rozpadł się Związek Socjalistycznych Republik Radzieckich, w którego rolę próbuje wejść Rosja. O tych dwóch ostatnich, niezwykle istotnych, szczególnie z polskiego punktu widzenia, podmiotach polityki międzynarodowej traktuje praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Bielenia i Witolda M. Góralskiego. Dwunastu autorów, w większości pracowników Instytutu Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warszawskiego, podjęło się interesującego, choć niełatwego zadania zanalizowania przemian tożsamości dwóch największych i najbardziej istotnych dla Polski sąsiadów.

Wprowadzeniem do rozważań nad pojmowaniem i istotą tożsamości narodowej pod koniec XX wieku zajął się Józef Kukułka. W oparciu o bogatą literaturę przedmiotu, z uwzględnieniem najnowszych światowych opracowań, przedstawił proces kształtowania tożsamości narodo-państwowej. Podkreślił znaczącą rolę w tym procesie kultury, a także środowiska, przestrzeni, w której zamieszkują grupy społeczne. Zwrócił uwagę na fakt, że tożsamość narodowa wzmacnia zbiorowość narodową czy państwową, odróżniając ją od społeczeństw żyjących poza jej granicami.

Stanisław Sulowski przedstawił kwestie nowej tożsamości i nowej polityki zagranicznej zjednoczonych już Niemiec. Na wstępie zaznacza, że w przypadku Niemiec i Niemców określenie tożsamości jest wyjątkowo trudne, daje bowiem o sobie znać obciążenie przeszłością. Problem kształtowania się tożsamości śledzi na przykładzie

polityki zagranicznej Republiki Federalnej Niemiec. Podkreśla, że w zjednoczonych Niemczech nadszedł czas, by tożsamość określała wypadkowa tradycji narodowej i konstytucyjnych zobowiązań. Sygnalizuje też problem, przed jakim staną Niemcy w swej polityce zagranicznej w początkach XXI w.: jak optymalnie rozstrzygnąć relacje pomiędzy siłą a etyką, pomiędzy odpowiedzialnością a interesami narodowymi. Jak wreszcie szerzej wykorzystać swą siłę i potęgę (po wydarzeniach 11 września wiemy już, że problem ten zaistniał i to w wielkiej skali – przyp. D. K.).

Erhard Cziomer przedstawił w sposób syntetyczny nowe interesy, cele i priorytety polityki zjednoczonych Niemiec w latach 90. XX wieku. Podstawą do tego była wnikliwa analiza wszelkich dostępnych źródeł i opracowań (poza niemieckimi także amerykańskie i innych autorów zachodnich). Podsumowując swe wywody, autor stwierdza m.in., że polityka zagraniczna zjednoczonych już Niemiec wypływała z doświadczeń i dorobku RFN, jej zakotwiczenia w strukturach euroatlantyckich. Zmierza zaś stopniowo do większej odpowiedzialności oraz aktywności w stosunkach międzynarodowych. Lata 90. XX wieku charakteryzowały się w niemieckiej polityce zagranicznej kontynuacją umacniania swej pozycji i ról międzynarodowych.

Artykuł autorstwa Jerzego Sułka poświęcony został aspektom geopolitycznym i strategicznym pozycji międzynarodowej Niemiec po zjednoczeniu. Jako główne elementy, które składają się na obecną pozycję międzynarodową Niemiec, wskazane zostały: mocarstwowość gospodarcza, rosnące znaczenie potencjału militarnego, umiejętne wykorzystanie integracji, strategiczne znaczenie regionu Europy Środkowo-Wschodniej. Artykuł kończy cytatem z Klausa Kinkela, który celnie podsumowuje także wcześniejsze uwagi na temat współczesnej roli Niemiec: „Zjednoczone, większe i suwerenne Niemcy muszą teraz dowieść tego, co



w przeszłości dwukrotnie im się nie udało: muszą odnaleźć swoją rolę w świecie, która będzie odpowiadała życzeniom narodu niemieckiego i zostanie zaakceptowana przez naszych sąsiadów i partnerów”<sup>1</sup>.

Kolejne opracowania traktują o Rosji. Stanisław Bieleń przedstawia geopolityczne uwarunkowania nowej tożsamości Rosji, Kazimierz Łastawski – kształtowanie nowej tożsamości rosyjskiej polityki zagranicznej. Obaj autorzy zauważają wielki potencjał, jaki posiada Rosja, a który pozostaje niewykorzystany. Jeśli jednak Rosja chce aktywnie działać na arenie międzynarodowej, musi najpierw uporządkować swe liczne problemy wewnętrzne.

W artykule dotyczącym koncepcji bezpieczeństwa narodowego Federacji Rosyjskiej Kazimierz Malak omawia przede wszystkim podpisaną przez prezydenta Borysa Jelcyna 17 grudnia 1997 r. „Koncepcję bezpieczeństwa narodowego Federacji Rosyjskiej”. Edward Halizak przybliży konsekwencje kształtującej się tożsamości Rosji dla aktywności w regionie Azji i Pacyfiku. W konkluzji swego artykułu stwierdza, że przyszła rola Rosji w tym regionie zależeć będzie od oddziaływania jej potencjału na regionalną równowagę sił. Biorąc pod uwagę fakt, iż obecnie liczącymi się podmiotami na tym obszarze są Stany Zjednoczone, Chiny, Japonia i Rosja, nie wydaje się, aby jakiś sojusz mógł w najbliższym czasie zastąpić istniejący układ między USA i Japonią. Ze względu na słabość gospodarczą rosyjskiego Dalekiego Wschodu oraz brak dobrych stosunków z Japonią możliwości oddziaływania na regionalną równowagę sił przez Rosję są ograniczone. Dlatego też obecnie ma ona drugorzędny status mocarstwowy w tym regionie.

Opracowania Iwony Wyciechowskiej dotyczącej cywilizacyjno-kulturowych uwarunkowań nowej tożsamości Rosji oraz Alicji Stępień o wpływie religii na kształtowanie się nowej tożsamości Rosjan kończą prezentację szerokiej gamy uwarunkowań, które wpływają na tworzenie się nowej tożsamości Rosji i Rosjan.

Spośród przedstawionych powyżej artykułów, które traktują o Niemczech bądź Rosji, wyróżnia się opracowanie jednego z redaktorów tomu, Witolda M. Góralskiego. Przedstawiono w nim bowiem uwarunkowania polskiej polityki zagranicznej wobec Niemiec i Rosji. Na wstępie autor prezentuje nowe wyzwania, przed jakimi stanęła polska polityka zagraniczna po 1989 roku. Następnie wskazuje miejsce, jakie w tej polityce zajmują Niemcy, które wraz ze zmianą zasadniczej opcji ze wschodniej na zachodnią zostały szeroko dowartościowane. Wynikało to m.in. z obiektywnych czynników, takich jak perspektywa rozwiązania spornych problemów w stosunkach polsko-niemieckich czy geopolityczne położenie jednoczących się Niemiec. Zmiana w traktowaniu naszego zachodniego sąsiada zaowocowała poparciem Polski dla samostanowienia narodu niemieckiego i uznania zjednoczenia za część składową porządku pokojowego w pozimnowojennej Europie, zaowocowała także rozwiązaniem problemu granicznego w procesie zjednoczenia Niemiec na gruncie polskiej racji stanu, a także stworzeniem warunków dla dobrosąsiedzkich stosunków. Oparciem dla rozwijających się stosunków było partnerstwo we wszystkich dziedzinach współpracy, traktowanie Niemiec jako adwokata polskich interesów w UE, NATO i międzynarodowych instytucjach finansowych oraz współpraca gospodarcza. Zmiana w geopolitycznej sytuacji Europy po 1989 r. przyniosła także istotne przewartościowania w stosunkach polsko-rosyjskich. Rosja przestała być już najważniejszym i bezpośrednim sąsiadem Polski (nie licząc Obwodu Kaliningradzkiego, mającego

<sup>1</sup> K. Kinkel, *Neue deutsche Fragen*, „Internationale Politik” 1993, nr 3, s. 45.

jednak odrębny status w Federacji Rosyjskiej). W. M. Góralski wyróżnia trzy okresy w polskiej polityce zagranicznej wobec Rosji: 1. okres tworzenia podstaw stosunków bilateralnych opartych na partnerskich zasadach; 2. okres zadrażnień i ignorowania Polski przez rosyjskiego partnera, kiedy po rosyjskiej stronie brakowało zrozumienia dla polskich interesów bezpieczeństwa; 3. okres polepszania stosunków wzajemnych po wygaśnięciu rosyjskiej ofensywy polityczno-dyplomatycznej w sprawie NATO. Podsumowując, można stwierdzić, że w polskiej polityce zagranicznej stosunki polsko-rosyjskie zajmują poczesne miejsce i to z powodów zarówno geopolitycznych, jak i uwarunkowań gospodarczych. Polski zwrot ku Zachodowi zmienił priorytety, nie zmienił jednak zasadniczego dla polskiej polityki zagranicznej założenia, że dobre stosunki z obydwojma potężnymi sąsiadami, jakimi są Niemcy i Rosja, są przesłanką gwarantującą rozwój Polski w Europie.

Ostatnim opracowaniem zawartym w książce *Nowa tożsamość Niemiec i Rosji w stosunkach międzynarodowych* jest artykuł Marka Menkiszaka o postrzeganiu roli Niemiec w Rosji. Autor zanalizował publikacje i wypowiedzi przedstawicieli władz Federacji Rosyjskiej, zwłaszcza związanych z resortem spraw zagranicznych, także znanych i cenionych specjalistów z zakresu stosunków międzynarodowych, posiłkował się także opracowaniami niemieckich i polskich analityków. Niemcy są postrzegane w Rosji dwojako, w oparciu o racjonalny pragmatyzm, ale i poprzez irracjonalną polityczną mitologię.

Praca zbiorowa pod redakcją Stanisława Bienienia i Witolda M. Góralskiego w interesujący sposób podsumowuje, ale i porównuje zmiany, jakie zaszły na przestrzeni ostatniej dekady XX wieku w Niemczech i Rosji. Te dwa państwa, mające silną pozycję na arenie międzynarodowej, przeszły w tym okresie największe zmiany wewnętrzne spośród mocarstw międzynarodowych

w tej części świata. Ich przeanalizowanie jest tym bardziej pożądane, że odgrywają one niebagatelną rolę w polskiej polityce zagranicznej (o czym m.in. traktuje artykuł W. M. Góralskiego). Omawiana praca w sposób wszechstronny, choć odnosi się to głównie do Rosji, w mniejszym zaś zakresie do Niemiec, traktuje o nowej tożsamości tych krajów. Lektura tej pozycji jest tym bardziej interesująca, że na wiele z postawionych przez autorów pytań otrzymaliśmy już w tak zwanym międzyczasie odpowiedzi – książka ukazała się bowiem w 1999 r. Fakt ten nie wpływa jednak na dezaktualizację zagadnień, którym jest poświęcona. Jej zawartość merytoryczna, grono wybitnych autorów sprawiają, że warto po nią sięgnąć.

Daniel Kawa

### **Sprawozdanie z Sympozjum Naukowego nt. *Pedagogika Janusza Korczaka – utopia czy postulowany realizm dla współczesnej edukacji?***

W ubiegłym roku minęła 125 rocznica urodzin Janusza Korczaka. Wydarzenie to uczczono na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. W dniu 16 grudnia 2003 r. na Wydziale Humanistycznym Zakład Pedagogiki Opiekuńczej zorganizował Sympozjum Naukowe nt. *Pedagogika Janusza Korczaka – utopia czy postulowany realizm dla współczesnej edukacji?*

Obrady otworzył dziekan Wydziału Humanistycznego prof. dr hab. Witold Wojdyło oraz dyrektor Instytutu Pedagogiki prof. dr hab. Aleksander Nalaskowski. Problematykę konferencji zainicjowała swoim wystąpieniem prof. dr hab. Jadwiga Bińczycka. Referatem zatytułowanym *Janusz Korczak – realista czy utopista?* wprowadziła w główne zagadnienia sympozjum. Za Tadeuszem Konwickim i Ryszardem Kapuścińskim przedstawiła diagnozę i krytykę procesów zachodzących w świecie współczesnym, a następnie, mówiąc słowami Korczaka, że „nie wolno

zostawić świata, jakim jest”, prof. J. Bińczycka zaproponowała sposób odczytywania świata i leżenia go ideami Janusza Korczaka. Dostrzeżona przez referentkę zbieżność pedagogiki Korczaka i współczesnej edukacji uwidacznia się w przygotowaniu do społecznego dialogu, w postulatach przebaczenia i tolerancji oraz w potrzebie wychowania nowego człowieka w duchu Korczakowskiej idei służenia dzieciom, które według jego słów „nie będą dopiero, ale są już ludźmi”.

Następne wystąpienie – dr Albina Kelma – poświęcone było *Aktualności idei przewodnich Janusza Korczaka*. Problematykę swojego referatu dr A. Kelm odniósł do tytułu konferencji. Analizując znaczenie i rolę utopii, wykazał, że powstaje ona z marzeń ludzkich, z krytyki zła, że podlega i powinna podlegać ocenie aksjologicznej, a ostatecznie przekształca się w realną rzeczywistość. Taka analiza doprowadziła go do stwierdzenia, że pedagogika Janusza Korczaka jest dla współczesnej edukacji postulowanym realizmem. Wykazał to w czterech dyrektywach warunkujących skuteczność działania opiekuńczo-wychowawczego, a mianowicie: szacunek dla dziecka, zasada partnerstwa, prawo dziecka do opieki i odpowiedzialności ze strony dorosłych oraz poszukiwanie wiedzy o dziecku różnorodnymi technikami działania pedagogicznego.

Kolejny referat wygłosił prof. dr hab. Marian Byblik. Mówiąc o *Zawiłościach wędrówek idei pedagogicznych*, wykazał na ich tle ponadczasowe wartości myśli pedagogicznej Janusza Korczaka. Występujący po nim prelegent – ks. prof. dr hab. Janusz Tarnowski – przytoczył także dowody na ponadczasowość pedagogiki Korczaka w dialogu „Starego Doktora” ze współczesną edukacją. W swoim niezwykle interesującym wystąpieniu nazwał Janusza Korczaka „Mistrzem dialogu”, a wyróżnione elementy mistrzowskiej pracy pedagogicznej Korczaka powinny stać się – według niego – matrycą pracy współczesnego nauczyciela-wychowawcy.

Dalszą część konferencji wypełniły referaty autorek niniejszego sprawozdania. Dr Joanna Dąbrowska w swoim wystąpieniu *Cel najwyższy: dobro dziecka – refleksja nad Korczakowską pedagogiką* nawiązała do problematyki poruszonej m.in. przez dr Albina Kelma i wyróżniła kolejne dyrektywy istotne w codziennej pracy opiekuńczo-wychowawczej polskiego nauczyciela. Zaliczyła do nich: diagnostykę wychowawczą, kontrolę prawidłowego rozwoju oraz zasadę uczciwości wychowawczej. Z kolei mgr Joanna Keil podjęła wątek dzieciństwa w twórczości Janusza Korczaka. Referentka rozwinęła następującą myśl Korczaka: „lata dzieciństwa są górami, z których rzeka życia bierze swój początek, rozpęd i kierunek” i wykazała wpływ znaczących czynników dzieciństwa na przyszłe, dorosłe życie, albowiem „nie wiek dziecięcy – ale długie, ważne lata żywota człowieka”. Pokazała również elementy prawidłowego rozwoju osobowości dziecka wpływające na jego szczęśliwe dzieciństwo. Zaliczyła do nich znaczącą rolę ojca, matki, rodzeństwa, domu jako nośnika wartości w życiu dziecka. Scharakteryzowała dzieciństwo widziane oczami Janusza Korczaka.

Zupełnie odmienny wątek pojawił się w wystąpieniu mgr Małgorzaty Siemieź, która spojrzała na problem niepełnosprawności z perspektywy idei wychowawczych Janusza Korczaka. Kolejna prelegentka – mgr Agnieszka Bińczycka – podkreśliła zaś osobiste znaczenie Korczaka, w którym widziała pedagoga z ludzką twarzą. „Tacy jak on” – stwierdziła – „popychają historię naprzód”. W swoim wystąpieniu dokonała także krytyki rodziny mieszczańskiej w twórczości Janusza Korczaka.

Następny referat – przygotowany wspólnie przez mgr Elżbietę Jurzystę i mgr Elżbietę Stasiukiewicz-Jaśniewską – był empirycznym spojrzeniem na adaptację myśli pedagogicznej J. Korczaka w rodzinach zastępczych. Autorki podkreśliły znaczenie

walorów systemu wychowawczego Korczaka dla terapii rodzin zastępczych. Według nich, polscy rodzice i pedagodzy posiadający nawet znajomość pedagogiki J. Korczaka nie wykorzystują jej dostatecznie w praktyce opiekuńczo-wychowawczej.

Obrady konferencji zakończyło wystąpienie studentki Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi Joanny Surlejewskiej zatytułowane *Korczak – ojciec o wielkim sercu. Tysiąc twarzy kielkującej oliwki*. Prelegentka dokonała porównania osoby Korczaka z postacią Jana Kochanowskiego i zauważyła, iż mimo trzystu lat przepaści czasowej łączy ich wiele wspólnego. Kochanowski – ojciec dziewczynki, która jako „oliwka mała pod wysokim sadem” i Korczak – ojciec o wielkim sercu „tysiąca dzieci”. Obydwaj przepojeni ogromną miłością do dziecka, oddaniem i bezgranicznym poświęceniem. Stąd też analogia autorki wizerunku Korczaka do „tysiąca twarzy kielkującej oliwki”.

Spotkanie uświetniła projekcja filmu Agnieszki Kołodyńskiej pt. *Impresje o Starym Doktorze* oraz sesja plakatowa studentów Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi. Organizatorzy przewidują wkrótce wydanie publikacji pokonferencyjnej.

Symposium *Pedagogika Janusza Korczaka – utopia czy postulowany realizm dla współczesnej edukacji?* stało się cennym forum wymiany poglądów, doświadczeń i myśli dotyczących aktualności idei pedagogiki Korczaka w różnych jej aspektach w gronie pracowników dydaktyczno-naukowych i studentów polskich uczelni, członków i przyjaciół Polskiego Stowarzyszenia im. Janusza Korczaka oraz praktyków – pracowników placówek opiekuńczo-wychowawczych w naszym kraju. W trakcie rozważań polskim korczakowcom przyświecały jakże aktualne dla nich słowa Janusza Korczaka: „Niech żaden z naszych poglądów nie był ani bezwzględny przekonaniem, ani przekonaniem na zawsze, aby dzień dzisiejszy był

dla nas zawsze przejściem od sumy wczorajszych doświadczeń do większej z dniem jutrzejszym. Tylko w takich warunkach praca nasza nie będzie ani monotonna, ani beznadziejna”.

*Joanna Keil, Joanna Dąbrowska*

### **Sprawozdanie z Międzynarodowej Konferencji Naukowej *Media i edukacja w globalizującym się świecie*.**

W dniach 23–24 października 2003 r. odbyła się w Olsztynie Międzynarodowa Konferencja Naukowa *Media i edukacja w globalizującym się świecie*. Konferencja została zorganizowana z inicjatywy Katedry Socjologii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.

Obrady plenarne rozpoczęło wystąpienie prof. dr hab. Tadeusz Miczki z Uniwersytetu Śląskiego *Glokalizacyjne i multimedialne horyzonty współczesnej edukacji*. Terminem glokalizacji (globalizacji + lokalizacji) określił dialektykę globalizacji i jej przeciwieństwa – lokalizacji, polegającą na nierozzerwalnym współistnieniu obu procesów. Wszędzie tam, gdzie pojawiają się procesy globalizacji, występują jednocześnie tendencje lokalne. Zjawisko to stawia nowe zadania przed współczesną edukacją. Naczelnym będzie zadanie wychowywania „obywateli świata” przy jednoczesnym poszanowaniu wartości regionalnych. Drugim wskazanym przez prelegenta horyzontem, z którego wyłaniają się nowe zadania współczesnej edukacji, jest zjawisko multimedialności przekazów docierających do współczesnego człowieka. Owa multimedialność rozumiana jest jako zespolenie mediów z technologią, w efekcie czego powstają zintegrowane przekazy, takie jak sztuczna rzeczywistość (Artificial Reality), wirtualna rzeczywistość (Virtual Reality) czy cyberprzestrzeń (Cyberspace). Powoduje to ogromny wzrost i tak już bogatego repertuaru możliwości komunikacyjnych, dający w efekcie zupełnie nowe relacje

między ludźmi oraz między ludźmi a kulturą. Do tej multimedialnej komunikacji powinna przystosowywać się nowoczesna edukacja.

Zagadnieniu edukacji poświęcono wiele uwagi. Dr Agnieszka Ogonowska przedstawiła referat *Edukacja medialna*. Klucz do rozumienia społecznej rzeczywistości. Referat podnosił kwestię przygotowania odbiorcy do właściwej interpretacji przekazu medialnego. Waga tego przygotowania wynika z wpływu, jaki media mają na odbiorcę. Wedle poglądu skrajnie redukcjonistycznego, rzeczywistość medialna (nieistotne czy opisująca rzeczywistość realną, czy całkowicie będąca efektem kreacji) ma decydujący wpływ na wszystkie jego decyzje. Potrzeba edukacji medialnej oprócz umiejętności porównania treści przekazu z rzeczywistością wpływa również z postawy twórców mediów. Starają się oni, zdaniem autorki, przedstawić siebie jako występujących w imieniu widzów. Może to prowadzić do braku krytycyzmu u odbiorców, wynikającego z niezrozumienia ekonomicznej i politycznej roli mediów. Jednostki nie przygotowane do odbioru mediów (analfabeci medialni) pozostają na marginesie życia społecznego, ponieważ są nieprzygotowane do wychodzenia poza obowiązujące schematy myślenia czy zaakceptowane reguły postępowania (transgresja). Winą za ten stan rzeczy autorka obarcza obowiązujący system kształcenia.

Wobec powyższego doniosłe wydają się założenia programu „Nowej Edukacji”:

- Celem jest edukacja jednostki poprzez dowolność wyboru kierunku kształcenia i zapobieżenie dzięki temu mechanizmowi społecznego wykluczenia.
- Głównym zadaniem jest wykształcenie jednostek autonomicznych, aktywnych i twórczych.
- Jednostka ma nauczyć się odkrywać intencje, postawy i odczucia kryjące się za wyznawaną wizją świata. Ma wykształcić w sobie tolerancję

na niejednoznaczność, przypadkowość, ciągłą zmianę.

Cyberkulturze poświęcony był referat *Kultura multimedialna i cybernetyczna jako formy współczesnej komunikacji społecznej*. Autorzy, dr Jerzy Przybysz i dr Jan Sauś, dokonują przeglądu zagadnień związanych z tym pojęciem. Cyberkultura definiowana jest jako wytwór multimedialnej komunikacji społecznej opartej na elektronicznych artefaktach. Autorzy analizują w swojej pracy zjawisko audiowizualności współczesnej komunikacji społecznej. Przypisują mu znacznie głębsze przenikanie do sfery psychiki niż historyczne już modele komunikacji oralnej, czy całkiem nieodległe modele komunikacji piśmiennej. Audiowizualność wspierana przez komputery tworzy multimedia: zintegrowane media interaktywne. Multimedia przenikają do coraz nowych dziedzin życia. Rezultatem jest wyłanianie się komunikowania międzykulturowego w ramach wspólnoty wirtualnej.

Dialog międzykulturowy był przedmiotem wystąpienia dr Magdaleny Zenderowskiej *Znaczenie edukacji międzykulturowej w globalizującym się świecie*. Autorka położyła w nim nacisk na zagadnienie przygotowania społeczeństwa do spotkania z odmiennymi kulturami poprzez właściwą edukację. Najistotniejsza wydaje się tu postawa otwarta, nie oznaczająca jednak gotowości do bezkrytycznego przejmowania wzorców zewnętrznych. Nauka tolerancji powinna dotyczyć nie tylko młodzieży. Ważne jest też kreowanie postaw zgodnych z pluralizmem kulturowym wśród ogółu społeczeństwa. W tym zakresie doniosłą rolę do spełnienia mają media. Powinny one poza realizacją dotychczasowych zadań, polegających na upowszechnianiu i umacnianiu kultury narodowej, budować podstawy do akceptacji kultur odmiennych.

Innym aspektem dialogu międzykulturowego zajęła się prof. dr hab. Wanda Błaszczyk, porusza-

jąc temat organizacyjnych zagadnień globalizmu. Wiedza z zakresu zagrożeń dla dialogu między kulturą społeczeństwa a kulturą organizacji ogólnosięwiatowych jest niezbędna w pokonywaniu problemów związanych z wchodzeniem na nowe rynki. W opracowaniu *Dialog międzykulturowy organizacji w warunkach globalizacji gospodarki* wskazane zostały główne problemy towarzyszące pojawieniu się organizacji międzynarodowych w Polsce. Pierwszym obszarem dialogu międzykulturowego jest stosunek społeczeństwa do organizacji reprezentujących nieznane kultury organizacyjne. W Polsce np. wyraźnie rysuje się zjawisko lęku przed utratą kontroli nad terytorium i ograniczeniem narodowej suwerenności. Inne badania wskazują też na silny wpływ orientacji spiskowej na opinie dotyczące przedstawicieli obcego kapitału.

Nie mniej ważny w dialogu organizacji ze społecznością lokalną jest sposób formułowania celów organizacyjnych. Racjonalność zachowania, immanentna cecha przedsiębiorstw kapitalistycznych, jest często postrzegana w kategoriach zagrożenia. Lęk przed rozbieżnością między rzeczywistymi a pożądanymi celami obcych organizacji pochodzi w Polsce z czasów, kiedy gospodarka funkcjonowała w oparciu o pozarynkowe regulatory i będzie trwał do czasu pełnej akceptacji nowego systemu gospodarczego.

Kształtowanie rozwiązań strukturalnych obcych firm jest również źródłem wielu obaw. Organizacje o płaskiej strukturze, zarządzane procesowo, dynamicznie zmieniające się są źródłem niepewności co do losów pracowników. Tymczasem wyraźnie widoczna jest wartość, jaka przypisywana jest pewności w naszym społeczeństwie. Kolejnym zjawiskiem utrudniającym dialog międzykulturowy jest wyniesiona z minionego systemu postawa roszczeniowa, objawiająca się wyuczoną bezradnością i tęsknotą za opiekuńczą władzą. Wobec powyższego, za najtrudniejsze za-

danie stojące przed współczesnymi organizacjami należy uznać odkrywanie siebie w sposób prowadzący do swobodnego dialogu między ich kulturami, noszącymi ślady kultur narodowych, z kulturami lokalnymi, reprezentowanymi przez pracowników i lokalnych partnerów organizacji.

W referacie *Globalizacja społeczna – tworzenie nowej jakości socjokulturowej społeczności* (autorzy: dr Waław Domaszewicz i dr Jan Sauś) ukazano globalizację jako realny proces społeczny. Ma ona charakter zdepersonalizowany i autonomiczny wobec celowych działań jednostek i zbiorowości. Drugą najważniejszą cechą jest szczególnie automatyzm procesów globalizacyjnych polegający na możliwości przewidywania ich skutków i jednoczesnej niemożności zapobiegania im.

W ujęciu naukowym i filozoficznym globalizacji ma szereg innych cech. Oto ich skrócony przegląd:

- Tworzy się nowy jakościowo system o charakterze ponadpaństwowym i ponadnarodowym, w którym lokalne wydarzenia wpływają na wydarzenia w bardzo odległych miejscach, a jednocześnie przez nie są modelowane.
- Następuje zmiana zbiorowej świadomości powodująca postrzeganie świata jako całości.
- Globalizacja jest postkulturowa, co wiąże się z destrukcją tradycyjnych poglądów, przekonań i postaw poprzez wpływ dominujących centrów kulturowych na kultury lokalne.
- Globalizacja wymaga kultury globalnej. Proces jej tworzenia jest złożony, wielowarstwowy i zawiera niekiedy przeciwstawne tendencje. Zachodzi dzięki czynnikom technologicznym i w oparciu o mechanizmy rynkowe oraz o wolność przepływów treści kulturowych.
- Świadomość globalizacji jest swego rodzaju ideologią negatywną. Pobudza do wszystkich form aktywności na polu przeciwdziałania jej.

W ujęciu społeczno-ekonomicznym globalizacja jest postrzegana często jako zaprzeczenie takich wartości, jak naród, kultura, religia tradycja. Ruch antyglobalistyczny posługuje się dwoma grupami środków. Po pierwsze – poprzez pobudzanie lokalnej aktywności zarówno kulturowej, jak i ekonomicznej, po drugie – poprzez pozaprawne formy protestu.

Autorzy podkreślili zagrożenie tzw. restrafikacji społecznej, nowego, światowego uwarstwienia społeczeństwa wedle zasad dyktowanych przez beneficjentów globalizacji. Stawiają wobec niego pytanie o rolę Polski w świecie.

Próbę nakreślenia związku między sposobem komunikowania a ładem społecznym podjął w pracy *Komunikowanie masowe i komunikowanie medialne* dr Andrzej Szumakowicz. Sygnalizuje on dotychczasowy jednokierunkowy charakter przekazu (transmisji) za pomocą starych mediów. Nowe media, oparte o elektronikę, dają szansę na stworzenie odmiennego ładu komunikowania. Autor wskazuje na współzależność ładu społecznego i dominującego typu komunikacji. Zależność ta w dobie tworzenia się globalnej infrastruktury informacyjnej (GII) powinna stać się przedmiotem wnikliwej analizy naukowej. Jednym z celów jest określenie, który czynnik jest pierwotny i wywiera wpływ prowadzący do zmian w drugim.

Dr Wiesław Wątroba w wystąpieniu *Konsumpcyjny charakter mediów w globalizującym się świecie* zajął się komercyjną stroną światowych mediów w dobie ponowoczesności. Postmodernizm społeczny jest jedną z najistotniejszych przesłanek tego zjawiska. Cechuje go eklektyzm, który z kolei spajany jest w dwudziestoczworogodzinny „świat informacji”. Skutkiem jest kalejdoskopiczność i symultaniczność współczesnych mediów, zdominowanie kultury przez brak głębszych treści, fragmentację i reprodukcję – wypieraniem „wysokich” form nowymi, masowymi formami dóbr kulturowych. Następuje

erozja kultur narodowych, wzrasta waga kultury popularnej ze względu na jej pozornie uniwersalny charakter. Dobra kulturowe stają się dobrami komercyjnymi, oferowanymi na całym zglobalizowanym rynku.

Autor wskazuje na jeszcze inny aspekt działalności współczesnych mediów. Sprzedaży przypisuje miano głównej funkcji globalizacji. Jest ona prowadzona na powiększającym się rynku, a jedynym ograniczeniem są bariery ekonomiczne. Obywatele globalizującego się świata są pod ogromnym wpływem mediów kierowanych przez kapitalizm w stronę wszechogarniającej konsumpcji, obejmującej w coraz większym stopniu konsumpcję obrazów. Wzrasta też rola sektora obrotu informacją. Na tym tle wyraźna staje się dominacja Stanów Zjednoczonych, mających najsilniejszą pozycję w przemyśle komunikacyjnym, informatycznym i informacyjnym. Duże znaczenie ma też dominacja amerykańskiego przemysłu rozrywkowego – filmu i produkcji telewizyjnej.

W pracy zauważona została również krytyka kultury masowej i konsumerystycznej teorii wyboru. Ta ostatnia skrywa bowiem bezsilność jednostki wobec własnych losów. Dobra konsumpcyjne i obrazy medialne mają ją tylko kompensować.

Referat dr Patrycji Bałdys *Wszystko na sprzedaż? Oblicza mediów w społeczeństwie informacyjnym* akcentuje zagrożenie wpływu walki o widownię na jakość dostarczanej rozrywki i informacji. Od czasu zakończenia epoki radia, a wejścia w dobę wszechobecnej telewizji i coraz powszechniejszego Internetu, nasila się zjawisko eskalacji emocji wywieranych przez media. Kiedy następuje znudzenie odbiorców, wzmagane są bodźce. Nie ma tematów tabu, pokazywane są coraz okrutniejsze sceny, kamera staje coraz bliżej wydarzeń, wartością nadrzędną staje się przyciągnięcie uwagi jak największej liczby odbiorców. Formuły programów informacyjnych dostosowy-

wane są do tej sytuacji – liczy się sensacyjność, nowość, niezwykłość informacji. Dochodzi do zatarcia granic między rzeczywistością a fikcją.

Według autorki, bezpowrotnie minęły czasy, gdy główną funkcją mediów była informacja. Mimo że o dzisiejszym społeczeństwie mówi się, że jest informacyjne, media nie koncentrują swojej uwagi na informacji zmuszającej do myślenia. Wprost przeciwnie – chodzi raczej o nieprzerwany ciąg emocji, oderwany od konieczności aktywności umysłowej. Autorka przytacza opinię Neila Postmana, że może to doprowadzić do do śmierci kultury.

*Spółczesność informacyjna – globalna wioska czy samotny tłum* to tytuł kolejnego referatu poświęconego analizie wpływu zjawiska globalizacji na społeczeństwo. Dr Joanna Dzwonczyk przedstawia w nim różne scenariusze rozwoju społeczeństw informacyjnych. Począwszy od Orwellowskiej wizji aż po realizację szczytnego celu osiągnięcia stanu „globalnego społeczeństwa obywatelskiego”. Autorka podkreśla jako jedną z przesłanek rozwoju element sieciowości. Rosnąca rola Internetu i komputerów skutkuje niespotykanym zbliżeniem się jednostek w znaczeniu komunikacyjnym. Niesie jednak ze sobą również anonimowość przekazu, powierzchowność i dehumanizację kontaktów, szerzenie bezmyślnej rozrywki. Zdaniem Joanny Dzwonczyk idea społeczeństwa informacyjnego nie spełniła dotychczas pokładanych w niej nadziei. Nie znaczy to jednak, że idea ta jest nierealna, warunkiem jednak jest radykalne przewartościowanie zasad, jakimi kieruje się polityka i współczesna gospodarka.

Kolejnym zagadnieniem leżącym w kręgu zainteresowań uczestników konferencji stał się człowiek. Jego podmiotowością zajął się prof. dr hab. Andrzej Kiepas. *Podmiotowość człowieka w perspektywie rozwoju rzeczywistości wirtualnej* to praca skupiająca uwagę na dylematach związanych z odmiennością świata życia człowie-

ka od świata kreowanego przez media. Podmiotowość człowieka podlega badaniu na tle szeregu zagadnień. Czasy globalizacji, wiążące się ze wzrostem niepewności jednostki, generują nowe znaczenia dla zagadnienia podmiotowości i tożsamości człowieka. Rozwój techniki, zwłaszcza techniki związanej z komunikacją, wpływa na zagadnienie odpowiedzialności. Owa odpowiedzialność rozumiana jest tu zarówno jako problem intencjonalności działających podmiotów, jak i problem możliwości kontroli i przejrzystości następstw. Nie mniej ważny jest wpływ kultury tworzonej (a raczej wypieranej) przez media. Człowiek pozbawiony trwałych korzeni kulturalnych, pochodzących od poprzednich pokoleń, sprowadzony do roli odbiorcy kultury woli i emocji, stoi wobec poważnego zagrożenia utraty tożsamości.

Prof. dr hab. Wojciech Kaute w artykule *Śmierć metafizyki a kultura czasu globalizacji* daje wyraz przekonaniu, że dzisiejszy świat nie opiera się już na metafizycznej refleksji. Człowiek i jego kultura, czyli jego istota i człowieczeństwo, jeśli stają się przedmiotem refleksji, to u jej źródła leży przekonanie o postępującym zaniku. Najistotniejsze dziedzictwo kultury Europy opartej na tradycji Grecji i Rzymu to realizm. Nowożytność pochodząca od myśli Kartezjusza zaowocowała drugim filarem współczesnej kultury: „Ja”. Trojska współczesnego człowieka o swoje „Ja”, rola ekonomii decydującej o kształcie życia spowodowała śmierć realizmu. Rzeczywistość medialna nie zmusza do współuczestnictwa – ogranicza nas do asystowania. „Ja”, wykazując zainteresowanie przekazem, pozostaje w chłodnym dystansie do obserwowanego świata. „Ja” nie odczuwa już potrzeby utożsamiania się z kimkolwiek i czymkolwiek. Zgodnie z przewidywaniem Nietzschego filozofia została zastąpiona psychologią.

Okrutna wizja – czy już jej spełnienie?

Dopowiedzenie wielu kwestii szczegółowych zawarte zostało w monografii naukowej *Media*



*i edukacja w globalizującym się świecie. Teoria – praktyka – oddziaływanie*, powstałej pod redakcją naukową prof. dr. hab. Marka Sokołowskiego z Katedry Socjologii UWM w Olsztynie.

Krzysztof Gwozdek

### **Alkoholowy Zespół Płodowy – niechciane picie, niezawinione kalectwo.**

*Teratogenne skutki działania alkoholu w okresie życia płodowego dziecka – na przykładzie alkoholowego zespołu płodowego FAS. Charakterystyka i terapia dzieci i młodzieży z zespołem FAS* to tytuł sympozjum zorganizowanego 14 XI 2003 r. przez Ośrodek Adopcyjno-Opiekuńczy w Toruniu.

Pierwszym prelegentem, występującym przed wypełnionym audytorium Planetarium toruńskiego, był dr hab. med. Krzysztof Tomasz Niemiec, kierownik Kliniki Położnictwa i Ginekologii w Instytucie Matki i Dziecka w Warszawie. Przedstawił on wiodący referat na temat: *Teratogenne skutki działania alkoholu w okresie życia płodowego dziecka – na przykładzie alkoholowego zespołu płodowego FAS.*

Alkoholowy Zespół Płodowy (Fetal Alcohol Syndrome, FAS) jest to określenie zespołu nieprawidłowości stwierdzanych u niektórych dzieci matek alkoholiczek. Fetal Alcohol Syndrome i inne zaburzenia poalkoholowe zaliczane są do grupy fizycznych i umysłowych zaburzeń wrodzonych spowodowanych piciem alkoholu przez kobietę w ciąży. Prelegent omówił określone cechy charakterystyczne dzieci, które były poddane działaniu alkoholu w życiu płodowym. Są to: niska waga urodzeniowa; mały obwód głowy; małe, szeroko rozstawione oczy; krótki, zadarty nos; płaska twarzoczaszka; wydłużona i gładka rynienka podnosowa; wąska górna warga. Dość często dochodzi także, według prelegenta, do stałego uszkodzenia mózgu, którego skutkiem są zaburzenia neurolo-

giczne, opóźniony rozwój, zaburzenia zachowania i uczenia się. W sytuacji, gdy pojawiają się tylko niektóre z wyżej wymienionych cech, można mówić o Alkoholowym Efekte Płodowym (Fetal Alcohol Effect, FAE) lub o Poalkoholowych Zaburzeniach Rozwoju Układu Nerwowego (Alcohol Related Neurodevelopmental Disorder, ARND). U dzieci z FAS stwierdza się także zwiększone ryzyko występowania wad wrodzonych, niekoniecznie związanych z piciem alkoholu. Przykładowo zostały wymienione: wady serca, rozszczep wargi i podniebienia, anomalie dróg moczowych i narządów płciowych oraz rozszczep kręgosłupa. Częstość występowania wyżej wymienionych zaburzeń określa się na 5 do 60 razy częściej niż w populacji ogólnej.

Dr hab. med. Krzysztof Tomasz Niemiec podkreślał, iż alkohol jest teratogenem, który ma wpływ na rozwijający się płód, gdy ciężarna kobieta spożywa alkohol. To, czy dziecko będzie miało cechy charakterystyczne dla zespołu FAS, zależy od ilości wypijanego alkoholu. Wyniki badań przedstawionych przez prelegenta pokazywały, że prawdopodobieństwo wystąpienia pełnoobjawowego Alkoholowego Zespołu Płodowego wynosi 2%, gdy kobieta w ciąży pije jeden standardowy drink dziennie. Prawdopodobieństwo to wzrasta do 19%, gdy ilość drinków wynosi trzy do czterech.

W dyskusji, która wywiązała się po wystąpieniu dr hab. med. Niemca, podkreślano znaczenie upowszechnienia wśród rodziców, lekarzy oraz pedagogów wiedzy o tym, iż nie istnieje bezpieczna dawka alkoholu, którą można spożywać w czasie ciąży bez ujemnego skutku na dziecko.

Następny wykład wygłosiła mgr Małgorzata Klecka – pielęgniarka, współtwórcza programu terapeutycznego FAStryga dla dzieci i młodzieży z uszkodzeniami mózgu wywołanymi alkoholem. Temat wystąpienia brzmiał: *Specyfika zachowań u dzieci i młodzieży narażonej na działanie alkoholu w życiu płodowym.* Najbardziej po-

wszechnym skutkiem picia przez kobietę ciężarną alkoholu jest stałe uszkodzenie mózgu dziecka, które prowadzi do trudności w uczeniu się, zaburzeń zachowania, deficytów pamięci, zespołu ADHD i/lub opóźnień rozwojowych. Mgr Klecka ukazała pewne określone trudności, które dotyczą dzieci z FAS – nieumiejętność radzenia sobie w sytuacjach społecznych, niezdolność do spontanicznego rozwiązywania problemów, trudności z abstrakcyjnymi pojęciami czasu i pieniędzy oraz nieumiejętność wyciągania wniosków z poprzednich zachowań. Dzieci dotknięte alkoholowym zespołem płodowym mają kłopoty z pamięcią i porządkowaniem informacji, samokontrolą, a także z kontrolowaniem impulsów seksualnych, zwłaszcza w sytuacjach społecznych. Zachowanie ich cechuje także chwiejność emocjonalna oraz potrzeba motywacji z zewnątrz.

*Nie próbuj mocniej, spróbuj inaczej – propozycje terapeutyczne do pracy z dziećmi i młodzieżą z syndromem FAS* – to ostatnie wystąpienie, które wygłosiła również mgr Małgorzata Klecka. Autorka przedstawiła „Metodę ośmiu kroków” – sposoby pracy z dziećmi z syndromem FAS. Polega ona na stosowaniu przez rodziców i nauczycieli konkretnych, unikaniu słów o podwójnym znaczeniu czy aluzji. Dzieci z syndromem FAS mają trudności z zastosowaniem zdobytej wiedzy w nowej sytuacji i uogólnianiem informacji, dlatego też funkcjonują najlepiej w środowisku, w którym wprowadza się mało zmian. Bardzo istotne jest powtarzanie informacji, a także doprowadzanie do podobnych, a nawet tych samych sytuacji, rutyny. Kolejne kroki to: prostota i szczegółowość próśb i poleceń kierowanych do dziecka. Według mgr Małgorzaty Kleckiej bardzo ważne jest wyraźne stworzenie uporządkowanego świata zasad, a także nieustanny nadzór i opieka, gdyż wiek rozwojowy, emocjonalny, społeczny dzieci i młodzieży z syndromem FAS jest dużo niższy od rzeczywistego.

Na podstawie przedstawionych doniesień obojga prelegentów wnioskować można, że tak jak najprawdopodobniej wydzielić można odrębny, specyficzny zespół następstw płodowej ekspozycji dziecka na alkohol w postaci zaburzeń neuro-rozwojowych i antropomorficznych, konstytuujący poalkoholowy zespół płodowy; to następstwa psychologiczne są niespecyficzne. Obejmują one wspomniane powyżej różnego stopnia upośledzenie umysłowe, ale także mniej nasilone deficyty intelektualne i emocjonalne, zawsze związane z organicznym toksycznym uszkodzeniem mózgu i ujawniające się trudnościami w myśleniu abstrakcyjnym czy funkcjach operacyjnych pamięci, chwiejnością nastrojów i nadmierną impulsywnością – co w sposób istotny upośledza funkcjonowanie dziecka.

Po wystąpieniach miała miejsce dyskusja, podczas której podkreślono interdyscyplinarny charakter problemu spożywania alkoholu przez kobiety w ciąży. W wypowiedziach podkreślano, iż skala jego nie jest doceniana. Przedstawiono także trudną sytuację dorosłych osób z syndromem FAS.

Należy podkreślić duże zainteresowanie omawianym tematem ze strony lekarzy, pedagogów, psychologów, a przede wszystkim rodziców.

Monika Bäcker

### ***Polacy – Niemcy. Przeszłość, pojednanie, przyszłość.***

Wydział Nauk Historycznych i Wydział Teologiczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu zorganizowały 12 listopada 2003 r. konferencję naukową pt. *Polacy – Niemcy. Przeszłość, pojednanie, przyszłość*. Pretekstem do zorganizowania tej imprezy była rocznica 10-lecia działalności Ogólnopolskiego Społecznego Stowarzyszenia „Misja Pojednania”.

Inspiratorami założenia tego stowarzyszenia byli Tadeusz Kreps, dyrektor sanatorium „Gracja” w Ciechocinku, gdzie znajdowała się siedziba organizacji skupiającej polskich kombatantów „Rodzina Westerplaczków i Hubalczyków” i katolicki duchowny ks. Johannes Gehrman, kapelan „Kriegsmarine” wywodzący się z tych terenów, dzięki któremu przyjechali do Polski marynarze z załogi pancernika „Schleswig-Holstein”. Wówczas to, w 1993 r., doszło w Ciechocinku do symbolicznego gestu pogodzenia obrońców Westerplatte i marynarzy niemieckich. Następstwem tego zdarzenia było powołanie do życia stowarzyszenia „Misja Pojednania”, które stopniowo objęło swym działaniem także kolejne narody uczestniczące w II wojnie światowej.

Prowadzący konferencję ks. prof. dr hab. Jerzy Bagrowicz Dziekan Wydziału Teologicznego UMK w Toruniu przedstawił prelegentów oraz gości, wśród których było wielu naukowców, księży, polityków. W imieniu Rektora uczelni wszystkich powitał Prorektor UMK prof. dr hab. Marek Zaidlewicz. Następnie głos zabrał Prezydent Torunia Michał Zaleski, który wskazał przykłady współpracy miasta z partnerami niemieckimi.

Zasadniczą część konferencji rozpoczęła prelekcja ks. abp. Henryka Muszyńskiego *Posłannictwo chrześcijan w nowej rzeczywistości Europy w świetle wspólnego słowa biskupów polskich i niemieckich z 1995 r.* Ksiądz abp, który był współtwórcą listu (odpowiadał za jego redakcję ze strony polskiej), zwrócił uwagę na fakt, że list ten został wydany z okazji 30-lecia listu biskupów polskich skierowanego do biskupów niemieckich, zawierającego słynne: „przebaczamy i prosimy o przebaczenie”. Wspólny list obu episkopatów z 1995 r. zatytułowany *Dialog, pojednanie, przebaczenie*, kontynuuje przesłanie listu z roku 1965, jest zresztą jedynym do dziś listem wydanym wspólnie przez episkopaty dwóch krajów.

Jako kolejny wystąpił prof. dr hab. Jan Sziling z UMK w Toruniu z referatem *Polska pod okupacją niemiecką 1939–1945*. W sposób skondensowany przedstawił najważniejsze zagadnienia związane z wyjątkowo mrocznym okresem w dwudziestowiecznych stosunkach polsko-niemieckich.

Prof. dr hab. Józef Borzyszkowski z Uniwersytetu Gdańskiego przedstawił natomiast *Nowe w stosunkach polsko-niemieckich po 1989 r.* Profesor przypomniał na wstępie niedocenioną postać Lecha Bądkowskiego, pierwszego rzecznika „Solidarności”, który wiele zrobił dla pojednania polsko-niemieckiego. Prelegent nawiązał także do działań „Rodzin Westerplaczków i Hubalczyków”. Wskazał Krzyżową na Śląsku, Krokową na Kaszubach i Kulice na Pomorzu jako miejsca, gdzie aktywnie prowadzona jest działalność, dzięki której nasze stosunki z zachodnim sąsiadem ulegają stopniowemu polepszeniu. Na zakończenie swego wystąpienia prof. Borzyszkowski wskazał także kilkanaście instytucji i organizacji, np. Instytut Zachodni w Poznaniu, stowarzyszenie społeczne – Wspólnota Kulturowa „Borussia”, Niemiecki Instytut Historyczny, które działają na tym polu już od kilkudziesięciu lat.

Tadeusz Kreps, prezes stowarzyszenia „Misja Pojednania” w swym wystąpieniu zawarł najważniejsze osiągnięcia organizacji, obchodzącej 10-lecie swego istnienia. Przypomniał zebrany o spotkaniu marynarzy niemieckich z polskimi obrońcami Westerplatte, które stało się impulsem dla założenia „Misji”. Wiele uwagi poświęcił także na przedstawienie dokonań kierowanego przez siebie stowarzyszenia, m.in. działalności humanitarnej, leczniczej, a także edukacyjnej.

Po zakończeniu przewidzianych programem konferencji wystąpień głos zabrali zaproszeni goście. Swoimi wrażeniami podzieliła się Monika Mehring, córka Martina Menzla, celowniczego z pancernika „Schleswig-Holstein”,

który w 1993 r. podał rękę polskiemu obrońcy Westerplatte, płk. Stanisławowi Treli. Opowiadała o silnym przeżyciu, jakim był widok jej 17-letniej córki, która wraz z westerplaczką Władysławem Stopińskim składała wieniec pod pomnikiem obrońców Westerplatte 1 września, w kolejną rocznicę wybuchu II wojny światowej. Podkreślił także, jak ważnym zadaniem jest systematyczna praca na rzecz zbliżenia przyszłych generacji. Głos zabierali także przedstawiciele lokalnych samorządów, którzy korzystając z pomocy „Misji Pojednania”, prowadzą współpracę z niemieckimi partnerami. Szczególnie cenne jest to, że duży udział we wszelkiego typu inicjatywach ma wymiana młodzieży.

Konferencja naukowa zorganizowana przez dwa wydziały Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

w Toruniu, a która odbyła się w Auli Wydziału Nauk Ekonomicznych i Zarządzania UMK, była nad wyraz udanym przedsięwzięciem. Pełna sala, na której, poza zaproszonymi oficjalnymi gośćmi, dominowała młodzież dobrze rokuje dalszemu rozwojowi stosunków z naszym zachodnim sąsiadem. Tym większe należą się podziękowania dla twórców „Misji Pojednania”, polskich i niemieckich kombatantów wojennych, którzy swoimi życiorysami i postępowaniem wskazują, że trudny i bolesny rozdział w naszych stosunkach można już zamknąć i poprzez pojednanie budować partnerstwo dwóch sąsiednich krajów i narodów, które już niebawem wspólnie działać będą w ramach Unii Europejskiej.

*Daniel Kawa*